



UNIL | Université de Lausanne

UNIVERSITÉ DE LAUSANNE  
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES  
ET POLITIQUES  
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

Session d'été 2021

## Les dilemmes des psychologues conseillers en orientation et les stratégies pour y faire face

Mémoire de Master dans le cadre de la Maîtrise universitaire ès Sciences en psychologie,  
Psychologie du conseil et de l'orientation

Présenté par Emilie Kurzo et Elodie Ricard

Directeur : Rossier Jérôme

Experte : Udayar Shagini



## Résumé

Dans le cadre de cette recherche, les dilemmes auxquels les psychologues conseillers en orientation (COSP) peuvent être confrontés dans leur pratique ont été explorés. Pour mener à bien ce travail, un échantillon de 19 COSP accompagnant différents types de populations (jeunes et adultes) au sein de deux cantons romands a été sélectionné. Dans un premier temps, un objectif a consisté à s'intéresser aux dilemmes que les COSP ont pu mettre en évidence spontanément. Il a été question de s'inspirer d'une étude de même visée, menée par Cardoso et al. (2012) au Portugal. Dans un second temps, des dilemmes issus de la littérature ont été présentés aux professionnels, afin d'identifier s'ils y étaient ou non confrontés. En outre, un autre objectif a visé à s'intéresser aux diverses stratégies que les COSP mobilisent pour faire face aux dilemmes. Les données ont été récoltées à l'aide d'entretiens semi-directifs et analysées selon le principe de la recherche consensuelle. Les résultats obtenus ont permis de corroborer majoritairement ceux de Cardoso et al. (2012), bien que quelques différences soient toutefois apparues. La présente étude a fait émerger les dilemmes principaux suivants : la confrontation, la limite du rôle, la contrainte et la gestion du temps. De plus, de nombreuses stratégies ont pu être mises en exergue, dont certaines étant particulièrement favorisées comme la création de l'alliance ou l'utilisation de tiers. Sur la base de notre échantillon, diverses observations ont pu être relevées. Effectivement, il existe une influence entre le type de population que les COSP accompagnent et les dilemmes qu'ils rencontrent.

*Mots-clés : psychologie de l'orientation, dilemmes, stratégies*

## Summary

To establish the dilemmas guidance counsellor psychologists (COSPs) encounter while they exchange with their clients, a qualitative analysis was performed with 19 COSPs who accompany different types of population (young people and adults) in two different counties in the Romandie (Switzerland). The first part aimed to get an overview of the dilemmas that the COSPs were able to identify spontaneously. The structure of the analysis was similar to the one Cardoso et al. (2012) used in their research in Portugal. Then, the professionals were invited to identify if they were facing a list of dilemmas that can be found in literature. Furthermore, another objective of this study was to investigate the various strategies that COSPs mobilize to deal with dilemmas. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using a consensus research design. This study confirms most of Cardoso's results with a few differences. This research brought out the presence of the following main dilemmas: confrontation, role boundaries, constraint and time management. In addition, numerous strategies were highlighted, some of which were particularly favored, such as the creation of the alliance or the use of different tools or approaches. On the basis of our sample, various observations could be made. For example, the results indicate that there is a significant influence between the type of population that the COSPs accompany and the dilemmas they encounter.

*Keywords : counseling psychology, dilemmas, strategies*



## Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier les chefs de service des deux cantons de Suisse romande sollicités pour cette recherche pour leur soutien ainsi que pour leur collaboration, sans qui ce travail n'aurait pas été possible.

Nous témoignons également toute notre reconnaissance aux 19 psychologues conseillers / -ères en orientation qui nous ont fait confiance, qui ont accepté de prendre le temps de participer à cette recherche de manière volontaire. Leur implication, leur enthousiasme, leur authenticité ainsi que leur honnêteté nous ont permis de vivre des entretiens de grande qualité et nous ont motivées à effectuer un travail respectueux et conforme aux propos qui nous ont été confiés.

Nous remercions chaleureusement Monsieur Paulo Cardoso qui a eu l'amabilité de partager avec nous son canevas d'entretien et qui nous a également transmis de nombreuses informations essentielles à la rédaction de ce travail.

La réalisation de notre travail a été encouragée par Madame Shekina Rochat, qui nous a également prodigué des conseils pertinents, ainsi que Monsieur Daniel Cordonier qui nous a suggéré des références bibliographiques. Nous tenons vivement à les en remercier.

Nous sommes également particulièrement reconnaissantes envers Madame Shagini Udayar qui, en plus d'avoir pris à cœur son rôle d'auditrice pour notre recherche consensuelle en s'y investissant pleinement, a accepté d'endosser le rôle d'experte pour la défense de notre mémoire. Son soutien, sa disponibilité, ses réflexions judicieuses nous ont permis de mener à bien notre étude.

Nous adressons toute notre gratitude à Monsieur Jérôme Rossier, directeur de ce mémoire, ainsi qu'auditeur de cette recherche consensuelle, de nous avoir permis de réaliser ce travail. Ses précieux conseils, son accompagnement soutenu et la pertinence de ses idées, apports et corrections nous ont guidées tout au long de ce travail permettant ainsi sa réalisation.

Finalement, nous souhaitons dire un grand merci à nos amis, nos familles, nos relecteurs et toutes les personnes qui nous ont soutenues tout au long de notre cursus universitaire ainsi que durant l'élaboration de ce mémoire.



## Table des matières

Résumé.....	3
Summary .....	3
Remerciements.....	5
Table des matières.....	7
1. Introduction.....	9
2. Cadre théorique.....	10
2.1 Histoire de l'orientation .....	10
2.1.1 Évolution de l'orientation, des fondements théoriques et du rôle du COSP .....	10
2.1.2 Rôle actuel du COSP .....	16
2.1.3 Prestations de l'orientation en Suisse romande .....	17
2.2 Dilemmes et contextes d'études .....	17
2.2.1 Dilemmes dans le champ de la psychologie .....	17
2.2.2 Dilemmes dans le champ spécifique de l'orientation .....	21
2.2.3 Dilemmes investigués dans notre étude.....	31
2.3 Stratégies possibles pour faire face à une situation problématique.....	32
2.3.1 Présentation des différentes approches théoriques du concept de coping.....	33
2.3.2 Présentation du modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984).....	33
2.3.3 Situation de stress et dilemmes.....	36
2.4 Objectifs et questions de recherche .....	37
3. Méthodologie .....	38
3.1 Participants.....	38
3.2 Équipe de recherche .....	39
3.3 Construction du canevas d'entretien .....	40
3.4 Procédure.....	41
3.5 Analyse des données .....	43
4. Résultats.....	45
4.1 Dilemmes et sous dilemmes identifiés en 1 <sup>ère</sup> partie d'entretien .....	48
4.1.1 Confrontation.....	48
4.1.2 Limite du rôle .....	51
4.1.3 Contrainte .....	53
4.1.4 Gestion du temps .....	56
4.1.5 Évaluation / information.....	58
4.1.6 Collaboration .....	60

4.1.7 Confidentialité.....	62
4.1.8 Éthique / morale / valeurs .....	63
4.2 Dilemmes identifiés en 2 <sup>ème</sup> partie d’entretien .....	63
4.3 Stratégies.....	64
4.3.1 Coping centré sur le problème .....	65
4.3.2 Coping centré sur les émotions .....	71
4.3.3. Coping centré sur la recherche de soutien social .....	73
4.4 Mise en lien des sous-dilemmes avec les stratégies associées .....	74
4.4.1 Confrontation .....	76
4.4.2 Limite du rôle.....	78
4.4.3 Contrainte.....	80
4.4.4 Gestion du temps.....	83
4.4.5 Évaluation / information .....	84
4.4.6 Collaboration.....	87
4.4.7 Confidentialité.....	88
4.4.8 Éthique / morale / valeurs .....	89
4.5 Conclusion des résultats .....	89
5. Discussion .....	91
5.1 Comparaison de nos résultats avec ceux de Cardoso et al. (2012).....	91
5.2 Dilemmes les plus fréquents, une cause d’interdépendance ?.....	94
5.3 Dilemmes en fonction des populations.....	95
5.4 Stratégies principalement mobilisées, quel avenir ?.....	96
5.5 Implications pour la pratique .....	98
5.6 Limites de la recherche .....	100
6. Conclusion.....	101
7. Bibliographie.....	102
8. Sitographie.....	110
9. Annexes .....	112

## 1. Introduction<sup>1</sup>

Ce travail a pour objectif de repérer les principaux dilemmes rencontrés par les psychologues conseillers en orientation dans leur pratique ainsi que les stratégies mobilisées pour y faire face. La première partie de cette étude sera consacrée à la présentation d'éléments théoriques. À ce sujet, un historique de l'orientation sera exposé, ayant pour but de cerner son évolution ainsi que ses fondements théoriques. Cela conduira ensuite à mettre en lumière le rôle actuel du COSP ainsi que les prestations proposées dans le cadre de l'orientation en Suisse romande. Une revue de littérature sera par la suite effectuée, mettant en exergue, d'une part, les dilemmes présents dans la psychologie en général et, d'autre part, ceux qui concernent la psychologie de l'orientation. Il sera ensuite question de s'intéresser aux stratégies mobilisées par les COSP pour faire face aux dilemmes. Tout d'abord, les différentes approches théoriques du concept de coping seront mises en évidence. Par la suite, le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984) sera décrit pour permettre ensuite de faire le lien entre situations de stress et dilemmes. Pour conclure cette première partie, les objectifs seront mis en exergue. La seconde partie de ce travail décrira la méthodologie utilisée. Dans ce cadre, l'échantillon des participants sera présenté avant de s'intéresser à l'équipe qui a mené cette étude. Nous décrirons le canevas d'entretien ainsi que la procédure utilisée avant d'expliquer la méthode mobilisée pour l'analyse des données. La troisième partie de ce travail mettra en évidence les résultats obtenus. Elle distinguera les dilemmes identifiés spontanément par les COSP en première partie d'entretien de ceux mentionnés en seconde partie d'entretien, lorsque les dilemmes issus de la littérature seront présentés. De plus, il s'agira de mettre en lien les dilemmes avec les stratégies qui leur sont associées. Finalement, il sera question de discuter des différents résultats avant de conclure sur les éléments saillants qui ont pu émerger de ce travail.

---

<sup>1</sup> Nous avons fait le choix de ne pas utiliser le langage épïcène et d'employer le masculin pour désigner des personnes, ce qui a pour objectif d'alléger le texte et ainsi de permettre une meilleure lisibilité.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Histoire de l'orientation

#### 2.1.1 Évolution de l'orientation, des fondements théoriques et du rôle du COSP

L'orientation professionnelle est définie selon Piéron (1951/1968, cité dans Huteau & Blanchard, 2014) comme une « tâche sociale destinée à guider les individus dans le choix de la profession, de telle manière qu'ils soient capables de l'exercer et qu'ils s'en trouvent satisfaits, en assurant aussi, par la répartition de ces choix, la satisfaction des besoins professionnels de la collectivité » (p.363).

C'est au début du XX<sup>ème</sup> siècle qu'a débuté l'histoire de l'orientation, fortement ancrée dans celle du développement industriel, et qui, par la suite, n'a cessé de progresser (Brendel, 2007). Effectivement, dans le but de satisfaire les exigences changeantes d'une société mouvante, de plus en plus désorientée, et même, selon Bauman (2000), une « modernité liquide », le conseil en orientation a indéniablement été contraint de s'ajuster. Initialement destiné aux jeunes en fin de scolarité, il n'a cessé d'évoluer pour s'intéresser également au domaine professionnel et s'adresser à un public adulte, assurant ainsi un accompagnement tout au long de la vie (Olry-Louis et al., 2013). Il est alors intéressant de se pencher sur l'évolution de l'orientation, sur les différentes approches qui l'ont jalonnée, ainsi que sur l'évolution du rôle du conseiller, car, au cours de l'histoire, toutes ont été sujettes à plusieurs métamorphoses.

##### *2.1.1.1 Les débuts de l'orientation, une question d'appariement*

D'abord aux États-Unis en 1908 avec Parson, père fondateur de l'orientation professionnelle ainsi que du premier centre d'orientation « Vocation Bureau » à Boston, cette discipline avait pour principale mission de préparer les jeunes à sortir du système scolaire dans le but d'apprendre un métier, mais également d'accompagner des jeunes non-scolarisés se questionnant sur leur devenir (Olry-Louis et al., 2013). Dans son ouvrage « Choosing a vocation » (Parson, 1909), le modèle que propose l'auteur quant au choix d'orientation professionnelle repose sur trois étapes : premièrement une bonne connaissance de soi, deuxièmement une bonne connaissance du milieu professionnel et finalement une réflexion réaliste concernant la combinaison des deux premières étapes. Le postulat de Parson repose sur la recherche d'un appariement entre une personne et son environnement professionnel.

Dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, période où le développement des machines provoque une crise de l'apprentissage, des partisans aux diverses motivations (empiriques vs scientifiques) plaident pour la création de services d'orientation (Huteau & Blanchard, 2014). Il y a une nécessité de recruter une main-d'œuvre spécifique et performante (Crites, 1981). Selon Prost (1996), « l'idée d'orientation répond au souci de donner aux jeunes, et notamment à ceux qui deviendront ouvriers, les postes qui correspondent le mieux à leurs aptitudes et à leurs capacités » (p.188). Ainsi, la connaissance de soi que prône Parson, avec l'aide de la psychométrie ainsi que de la psychologie

différentielle, qui permettent toutes deux de mesurer tant les aptitudes que la personnalité, recherche à apparier des caractéristiques personnelles avec des exigences professionnelles (Huteau & Blanchard, 2014). On recourt alors massivement, durant cette période où la vision du choix d'orientation et de métier est ponctuelle (Masdonati & Zittoun, 2012), à l'application des tests, ce qui amène le conseiller en orientation à avoir une posture d'expert. Ce dernier aura donc pour rôle de guider professionnellement les jeunes (Olry-Louis et al., 2013), de leur pourvoir des places d'apprentissage (Tabin, 1989) dans le but principal de répondre aux intérêts économiques.

Dans la continuité de Parson, afin de mettre en évidence de manières objectives les différences interindividuelles, plusieurs théories concernant les traits et facteurs ont émergé. Selon ces dernières, le choix professionnel résulte de l'association entre des caractéristiques individuelles (intérêts, besoins, personnalité, valeurs, compétences, aptitudes, etc.) et des opportunités (situation économique, réalité du marché du travail, perspectives de carrière, possibilité de formation). D'après Holland (1959), le choix d'un métier n'est pas l'expression d'un simple intérêt, mais celle de toute la personnalité et « la réussite professionnelle, la stabilité et la satisfaction dépendent de la congruence entre la personnalité et l'environnement de travail » (p.37). Sa théorie du choix vocationnel (modèle RIASEC) distingue six dimensions qui rendent compte des intérêts et de la personnalité, mais également six grandes catégories d'environnements professionnels qui leur correspondent (Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel). Bien que cette approche ait été passablement critiquée, elle demeure la principale de ce courant.

### *2.1.1.2 Émergence des théories développementales dans la seconde partie du XX<sup>ème</sup> siècle*

La période de l'entre-deux-guerres permet la multiplication des services d'orientation ainsi que la diversification des publics. Effectivement, alors qu'elle était initialement destinée au niveau scolaire, l'orientation permettra non seulement de réorienter les vétérans de guerre sans emploi, souvent blessés, mutilés (Huteau & Blanchard, 2014), mais se répandra également au niveau secondaire supérieur et universitaire afin d'identifier de potentiels étudiants pour satisfaire les besoins de l'économie. Le rôle des COSP à cette époque renvoie alors à celui de conseiller en profession.

Dès les années 1950 apparaissent des approches développementales ayant pour but de décrire la construction de l'identité professionnelle selon une séquence qui serait déterminée. Bien que jusqu'ici le choix professionnel des adolescents était considéré comme unique (Crites, 1981), il est maintenant question de considérer les processus de choix professionnels ainsi que personnels, tout au long de la vie (Super, 1957). Les gens passent par différentes phases (changements) qui peuvent avoir des incidences sur leur développement. Dès lors, le choix professionnel résulte d'une évolution et / ou d'expériences vécues dans le monde de l'école ainsi que celui du travail. On le considère comme processus d'actualisation du soi, engagé dans une décision personnelle (Olry-Louis et al., 2013). Super (1980) propose que le développement vocationnel se fasse suivant cinq grands stades : la *croissance*, l'*exploration*, l'*établissement*, le *maintien* et le *déclin*. Le développement se fait également par différents espaces de vie associés aux nombreux rôles que la personne peut avoir (enfant, étudiant, homme ou femme pendant les loisirs, travailleur, citoyen, père ou mère de famille). Ainsi, les transitions, qui dépendent d'enjeux sociaux, culturels,

temporels, contextuels, impliquent une réévaluation de l'importance du rôle. La personne est confrontée à une nouvelle réalité qui nécessite une redéfinition de son identité. Finalement, Super met en exergue la notion de la maturité vocationnelle qui désigne la capacité d'un individu à faire face à la fois aux exigences de l'environnement et à ses attentes personnelles. Dans cette perspective, qui relève d'une conception moderne de l'identité (Taylor, 1989), le conseiller a pour fonction de fournir une aide au client pour développer une image vraie, précise de soi et de la réalité et une aide au contrôle de ces images par le client lui-même (Olry-Louis et al., 2013). Ainsi, « faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leurs projets, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier d'une manière réfléchie, plus motivée » sera, dès 1950, la nouvelle conception éducative de l'orientation (Léon, 1957, cité dans Olry-Louis et al., 2013, p.52). Le choix se veut alors identitaire puisque selon Huteau et Guichard (2006), c'est au travers de son choix professionnel qu'un individu exprime ce qu'il voudrait devenir. La personne devient actrice dans le processus de son orientation, une grande place est accordée à ses intérêts, à ses valeurs ainsi qu'aux sentiments d'efficacité.

### *2.1.1.3 Vers une psychologie (clinique) de l'orientation qui se centre sur la personne*

C'est en 1940 que Carl Rogers, avec sa thérapie centrée sur le client (counseling), va marquer un tournant très significatif dans la conception de la psychothérapie (Rogers, 1942). Alors que jusqu'ici la posture du conseiller était plutôt directive avec une position d'expert, elle tend maintenant à être davantage dialogique, dimension cruciale puisque « le sens ne se situe ni dans le locuteur, ni dans l'auditeur : il se trouve dans l'interaction entre les deux partenaires » (Lhotellier, 2000, p.36). Selon de Roten (2006), dans une perspective interactionnelle, l'alliance thérapeutique représente un processus de collaboration et de co-construction, dans lequel les partenaires s'engagent mutuellement et se coordonnent / négocient en fonction du but à atteindre. Cette alliance permettra ainsi de s'éloigner d'une approche cognitive du choix professionnel pour inclure une perspective dynamique faisant intervenir émotions, besoins et motivations (Bordin, 1979). Le conseiller endosse alors une attitude compréhensive, où il est question de prendre en considération l'autre dans sa totalité et sa singularité (résultats de son parcours) afin de l'amener dans un processus d'orientation qui vise une négociation entre sa réalité psychique et la réalité sociale (Baudoin, 2007).

Se basant sur cette vision psychodynamique, Savickas (1989) propose un schéma d'intervention de construction de carrière où l'élément central repose sur le récit de vie du client permettant ainsi au COSP de saisir non seulement les thèmes de vie de la personne, mais également les tensions que cette dernière peut éprouver en ce qui concerne sa prise de décision professionnelle. Alors que dans l'optique de l'appariement il était question d'objectivité, de congruence (Holland, 1959), on tend maintenant à inclure une démarche plus subjective qui vise à réduire l'indécision. Comme le mentionne Hirschi et Froidevaux (2019), cette approche moderne n'a pas pour but de suppléer l'approche traditionnelle. Au contraire, elles sont considérées comme complémentaires (Savickas, 2012).

Dans le but d'amener le client à une certaine autonomie, le paradigme cognitivo-comportemental en orientation se révèle être un bon moyen pour les COSP de travailler les transitions, par exemple en renforçant son sentiment de contrôle. La mise en situation tout comme les interactions avec l'environnement ont pour but d'acquérir des apprentissages, d'appréhender le monde et d'adapter ses comportements (Cottraux, 2004). Dans ce sens, Krumboltz et al. (1976) ont développé, sur la base de l'apprentissage social de Bandura (1986), un modèle du choix professionnel. Le COSP, par son rôle qui se veut sécuritaire, va alors encourager ses clients à vivre des expériences d'apprentissage utiles pour leur développement de carrière (Mitchell & Krumboltz, 1996) dans le but d'élargir le champ des possibles en matière d'orientation. Cela peut se faire notamment en les invitant à des jeux de rôle, en travaillant sur la restructuration cognitive ou la désensibilisation. Ainsi, techniques comportementales et discussions autour d'outils quantitatifs permettent au COSP d'offrir de nouvelles possibilités d'apprentissage à ses consultants.

#### *2.1.1.4 Une recherche de sens tributaire de l'environnement et des obstacles*

Dès les années 60, période où de nombreux changements sociaux, économiques et scientifiques émergent, la théorie de l'appariement se voit alors bouleversée laissant une place active et autonome au consultant dans son parcours d'orientation, notamment à une quête de sens, qu'il peut envisager grâce à l'accompagnement du COSP dont il dispose (Guichard & Huteau, 2006). Alors que les choix étaient considérés comme individuels dans le courant des théories développementales, dès lors, il est important de relever l'importance de l'environnement sur les choix que vont opérer les individus en termes d'orientation et de carrière. À ce sujet, Roberts (1968, 1997), avec sa théorie de la répartition du travail en fonction de la structure du marché, met en exergue que de nombreuses contraintes / barrières (par exemple la distance physique séparant une personne d'un potentiel emploi, le niveau de qualification, le genre, l'appartenance ethnique, etc.) restreignent la liberté de choix d'orientation des individus. La théorie sociale cognitive de l'orientation (Lent & al. 1994) se fonde sur celle de Bandura (1986). Selon le modèle de Lent et al. (1994), elle est transposée au développement vocationnel, qui permet de rendre saillant la notion d'obstacle. Le modèle sociocognitif (Lent et al. 1994) permet de saisir quels sont les facteurs influençant le choix, la trajectoire ainsi que la performance. Ce modèle circulaire « postule l'existence de relations complexes entre buts, sentiments de compétences et attentes de résultats » où « le développement des intérêts résulte de la conjonction d'un sentiment de compétence et d'attentes positives » (Rossier, 2019).

#### *2.1.2 La psychologie de l'orientation du XXI<sup>ème</sup> siècle*

##### *2.1.2.1 Vers une orientation tout au long de la vie*

Comme nous avons pu le mettre en exergue, « les parcours professionnels ont été longtemps linéaires, marqués essentiellement par l'entrée dans le monde du travail et la sortie à la retraite ; ils semblaient alors couvrir l'essentiel de la vie active d'une personne » (Masdonati & Zitoune, 2012, p.229). Le contexte socio-économique des sociétés post-industrielles fait que les parcours sont devenus plus incertains, résultant notamment de contraintes environnementales. Le taux de chômage augmente, la précarité de l'emploi s'intensifie de même que l'utilisation de nouvelles technologies, etc., plongeant ainsi les individus dans une incertitude d'identité tant professionnelle

que personnelle (Palmade, 2003). Il est dès lors plus que jamais question de penser l'orientation tout au long de sa vie puisque le choix ponctuel a laissé place à un véritable « chaos vocationnel » (Riverin-Simard, 1996), imposant à l'individu des changements incessants, du stress ainsi que des efforts considérables en termes d'adaptation (Massoudi, 2009). Effectivement, dès les années 70, les parcours professionnels évoluent parallèlement aux changements sociaux, faisant apparaître des discontinuités, des ruptures (personnelles ou professionnelles). Dans un tel contexte, il convient alors que les individus soient conscients que le développement de leur parcours professionnel doit rimer avec adaptabilité entre le soi et son environnement (Savickas, 1997) qui, lui, est en constante évolution. Ainsi, afin d'assurer leur insertion et leur employabilité jusqu'à l'âge de la retraite, les individus sont constamment amenés à développer de nouvelles connaissances / compétences, mais également à témoigner d'une grande flexibilité (Masdonati & Zittoun, 2012). Comme le mentionnent Jacquin et Juhel (2013), « la nature dynamique des nouveaux parcours interroge en effet les approches traditionnelles d'étude et d'accompagnement de l'orientation professionnelle » (p.2), suggérant ainsi d'adopter une nouvelle approche ainsi que des outils actuels, permettant de répondre aux parcours professionnels contemporains.

La conception moderne de l'orientation renvoie alors à « aider les clients à construire une identité subjective significative, pour accroître leur auto-réflexion et pour les aider à créer leur carrière en fonction de leur identité personnelle et de leur histoire de vie » (Hirschi & Froidevaux, 2019, p.343) et ainsi limiter les risques de précarité. Pour ce faire, le centre européen pour le développement et la formation professionnelle (CEDEFOP, 2010) insiste sur le fait qu'il est important de : favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie, faciliter l'accès de tous les citoyens aux services d'orientation, développer l'assurance qualité dans les services d'orientation ainsi qu'encourager la coordination et la coopération des différents acteurs.

Dans un monde où les parcours professionnels sont imprévisibles, où les individus et le marché du travail évoluent constamment, où il est difficile de s'anticiper, émergent alors dans le domaine de l'orientation des approches constructivistes (représentées principalement par Savickas) et constructionnistes (dont Guichard est l'auteur de référence) qui, contrairement aux approches traditionnelles de l'orientation, vont se centrer sur les processus de construction dans le développement vocationnel. Sur la base d'un travail de co-construction (entre le COSP et son consultant), l'accent de l'accompagnement est non seulement mis sur le type d'emploi que l'individu a envie de faire, mais également sur la personne qu'il a envie de devenir (notion identitaire du choix). Les approches constructivistes, considérant l'engagement cognitif individuel comme étant à l'origine d'une construction de la connaissance, mettent en exergue que l'interaction permet de situer un individu dans différents contextes dans lesquels il évolue et s'ajuste aux contraintes sociales. Il est question « d'écologie du développement humain » (Bronfenbrenner, 1979) permettant de donner une description de l'évolution d'un individu, de sa position dans des microsystèmes (famille, pairs, etc.) qui interagissent (formant un méso système). Ces derniers sont influencés par des éléments extérieurs (le marché du travail par exemple). Dans ce cadre, il est important de mentionner la théorie de la « construction de carrière » (Savickas, 2005), où intérêts, adaptabilité et thèmes de vie sont les essences mêmes qui contribuent au choix d'un individu. Quant aux approches constructionnistes, c'est au travers des interactions sociales que se construit la réalité. À ce sujet, il est important de mentionner le modèle de la construction

de soi (Guichard, 2009) qui insiste sur l'importance de situer le soi professionnel (identité dans la sphère professionnelle) en fonction des autres identités que vit la personne (par exemple un individu peut être étudiant, père de famille, et barman à la fois). Il est donc crucial pour cet auteur de prendre en considération la manière dont la personne « se fait » et dont elle se représente dans chacun de ses rôles de vie. Guichard (2009) propose alors de décortiquer ces formes identitaires subjectives (passées, présentes) et de les mettre en relation dans le but d'anticiper celles qui sont désirées.

Ces approches théoriques ont amené beaucoup de réflexions et ont permis, par la suite, l'émergence d'un nouveau paradigme, celui du « life design counseling » (Savickas et al., 2010) qui consiste à voir le counseling comme un processus narratif de reconstruction biographique en trois phases. Premièrement, le COSP doit amener la personne à produire un récit de soi cohérent, continu et crédible, ce qui leur permettra de co-construire une histoire. Cette phase a pour but de mieux saisir non seulement quelles sont les étapes par lesquelles elle est déjà passée (ruptures, transitions, etc.), mais également les défis qui se présentent à elle. Deuxièmement, en s'appuyant sur l'histoire de vie de son consultant, le COSP adopte une position plus active dans le but de l'aider à identifier des thèmes de vie ou des tensions. Il est alors question de déconstruire le récit de la personne afin de lui donner un sens. Finalement, la troisième phase consiste à poursuivre cette histoire, en élaborant et développant un nouveau récit. Ce travail permet de reconstruire la biographie de la personne, de la voir différemment en y amenant, par exemple, de nouvelles perspectives, dans le but de débloquer la situation ou d'envisager d'autres choix possibles.

### 2.1.2.2 Les transitions professionnelles

Comme précédemment mis en évidence, l'orientation professionnelle a pour but de « résoudre les problèmes, défis et sujets auxquels chaque personne pourrait être confrontée au cours de sa vie » (Hirschi & Froidevaux, 2019, p.332). Dès les années 70 apparaissent de nombreuses ruptures que les auteurs nomment « transitions psychosociales ». Ces dernières peuvent rendre compte de « phénomènes de différents ordres : l'entrée et la sortie définitive d'une carrière professionnelle (le premier emploi, la retraite), l'entrée et la sortie temporaire de l'espace professionnel (arrêt maternité, retour aux études, alternance formation-emploi), le changement de fonction ou d'emploi en cours de carrière dans la même profession ou dans une profession différente, les changements personnels issus des transformations de l'entreprise ou du changement du lieu de travail et enfin, l'alternance entre périodes d'emploi et périodes de chômage » (Masdonati & Zittoun, 2012, p.230). Ces moments imprévisibles, stressants, où règnent incertitude et remise en question, peuvent être difficiles à vivre puisque, effectivement, ils impliquent plusieurs changements pour les personnes qui y sont confrontées comme par exemple : des transformations identitaires, une adaptation aux différentes nouvelles situations (aller du connu vers l'inconnu, défis en termes d'apprentissage de compétences / connaissances), ou encore une construction de sens (posture méta qui permet à la personne de prendre de la distance avec l'expérience vécue pour la relier avec d'autres) (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Masdonati et Zittoun (2012) mettent en évidence que les individus ont, dans leur entourage, certaines ressources qui facilitent les processus de transition tels que des dispositifs institutionnels (programmes de formation professionnelle, structures d'aide aux jeunes en difficulté, etc.), des personnes-ressources (comme la famille qui assure un soutien émotionnel, les pairs qui peuvent servir d'exemples ou les COSP,

professionnels de l'accompagnement des individus vivant un changement) ou encore leur propre expérience de vie. Le rôle des conseillers en orientation tend alors à prendre la personne dans sa globalité, l'aider à faire face à ces nombreuses transitions en l'accompagnant tout au long de sa vie à développer des stratégies pour y faire face (Pelletier & Dumora, 1984).

Ces explications permettent de mettre en évidence que le rôle du COSP a considérablement évolué au travers de l'histoire et il s'agit maintenant de présenter celui qu'il occupe de nos jours.

## **2.1.2 Rôle actuel du COSP**

Afin de pouvoir mettre en exergue quelles peuvent être les missions des COSP, il nous paraît judicieux de présenter d'une part le référentiel de compétences et d'autre part quelques éléments clés du code de déontologie, auxquels doivent répondre les conseillers diplômés en orientation professionnelle, universitaire et de carrière.

### *2.1.2.1 Référentiel de compétences des COSP*

Comme le mentionnent Rossier et al. (2012), le profil de compétences national, érigé à l'époque par l'OFFT (office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie) se compose de treize domaines de compétences. Les cinq premiers relèvent de compétences fondamentales (conseiller, mener un entretien, diagnostiquer / évaluer, informer, animer une séance), cinq autres concernent des compétences complémentaires (accompagner / coacher, concevoir et proposer des modules de formation, faire de la recherche, communiquer sur des thèmes en lien avec l'orientation, conduire un projet), deux sont considérées comme des compétences transversales (travailler en réseau, assurer la qualité) et le dernier domaine, quant à lui, fait référence à des compétences sociales ainsi que personnelles (démontrer des compétences sociales et professionnelles). Le tableau, qui est à consulter en annexe a, présente en détail ces divers domaines de compétences.

### *2.1.2.2 Code déontologique*

Tout professionnel exerçant dans le domaine de la psychologie, quelle que soit son orientation, doit se soumettre au code de déontologie, faute de quoi il pourrait encourir des sanctions. Ce dernier « s'inspire des Principes éthiques de la profession édictés par la Fédération européenne des associations de psychologues (EFPA) : respect des droits et de la dignité de l'être humain, compétence, responsabilité et intégrité » (FSP, 2019, p.15). Le COSP doit, entre autres, respecter les droits et la dignité de la personne, assurer un certain niveau de compétences tout en respectant ses limites, assumer la responsabilité de ses actes qui doivent être bienveillants envers autrui, ainsi que se comporter conformément à ce qui est attendu de son rôle (respect, honnêteté, crédibilité) (FSP, 2019). De ces principes éthiques découlent des règles générales à la profession de psychologue auxquelles le professionnel doit se soumettre. Aujourd'hui, l'accompagnement du COSP prend donc en compte la personne dans sa globalité. Pour ce faire, les conseillers en orientation doivent disposer d'un certain nombre de compétences et respecter des enjeux éthiques afin de répondre aux besoins des consultants. Ayant pu mettre en évidence quels sont les principaux devoirs / missions des COSP à l'heure actuelle, il est maintenant saillant de s'intéresser

aux divers publics qu'ils sont amenés à rencontrer ainsi qu'aux diverses offres de prestation qu'ils peuvent leur proposer, plus particulièrement dans le contexte de cette étude, soit en Suisse romande.

### **2.1.3 Prestations de l'orientation en Suisse romande**

Comme mis précédemment en exergue, l'orientation concerne aujourd'hui un plus large éventail de profils et met ainsi en évidence non seulement la complexité, mais également la richesse du travail des COSP de notre époque (Masdonati et al., 2012). Effectivement, selon Masdonati et Zittoun (2012), l'orientation actuelle se destine à différents bénéficiaires tels que : les élèves de l'école obligatoire, les jeunes et adultes en transition, les apprentis en formation professionnelle, les adultes en (rê)insertion professionnelle, les personnes concernées par le passage à la retraite, etc. Pour répondre à ces différents clients, les offices d'orientation sont à la tête de centres d'information qui mettent à leur disposition non seulement de la documentation concernant les formations, les métiers ou les possibilités de carrière, mais qui leur offrent également des entretiens de conseil. L'accès gratuit à ces centres est possible pour toute personne et en tout temps, des professionnels étant à leur disposition. Le suivi des COSP peut se faire au travers d'entretiens individuels ou d'animation en groupe. Le détail des prestations proposées peut être consulté en annexe b.

Nombreuses sont les questions ou tensions que peuvent rencontrer les COSP dans le cadre de leur pratique. Il s'agit maintenant de présenter une revue de littérature des dilemmes en psychologie puis spécifiquement en lien avec l'orientation professionnelle. Ce dernier point sera, entre autres, illustré sous l'angle de la présentation d'une étude réalisée par Cardoso et al. (2012).

## **2.2 Dilemmes et contextes d'études**

### **2.2.1 Dilemmes dans le champ de la psychologie**

Un dilemme peut être défini comme « une situation impliquant le choix entre deux alternatives également insatisfaisantes »<sup>2</sup>. Scaturo (2005) relève que ce type de situation peut se produire indépendamment du cadre théorique, du conseiller ou du thérapeute. Selon lui, le concept de dilemme clinique est donc omniprésent dans la pratique thérapeutique.

Diverses propositions ont été effectuées pour classer les différents dilemmes. Scaturo (2005) les a répartis en deux catégories qui peuvent être interdépendantes : les dilemmes éthiques et les dilemmes techniques. L'auteur relève que le dilemme éthique comprend des doutes quant à la conduite professionnelle adéquate à adopter pour préserver le bien-être du client, tandis que le dilemme technique englobe les doutes qui peuvent survenir en lien avec la thérapie ou la tâche à

---

<sup>2</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dilemma#other-words>

mettre en œuvre. Les dilemmes éthiques ont été étudiés par différents chercheurs comme Lindsay et Clarkson, (1999), qui ont proposé de considérer six catégories.

*Confidentialité* : les thérapeutes interrogés relèvent qu'un dilemme peut apparaître en lien avec la confidentialité. Si les informations amenées par le patient mettent en exergue un risque pour un tiers ou que le client présente un danger pour lui-même, les thérapeutes peuvent alors enfreindre le devoir de confidentialité. Cela peut signifier une rupture de confiance et un dilemme pour les professionnels.

*Doubles relations* : il peut être compliqué pour les thérapeutes de savoir comment agir avec des clients qu'ils côtoient ou qu'ils ont précédemment côtoyés dans un contexte social. Dans de petites communautés par exemple, clients et thérapeutes peuvent être amenés à se fréquenter en dehors du suivi. Il sera alors difficile pour les psychologues de trouver la limite entre une relation professionnelle et personnelle.

*Comportement des collègues* : les thérapeutes peuvent parfois s'interroger sur les compétences d'un collègue, entre autres, lorsqu'ils constatent une violation de la confidentialité ou lorsqu'ils entendent des commentaires non professionnels. Ils peuvent alors se trouver en tension quant à savoir de quelle manière se comporter dans ce type de situation. Les professionnels peuvent se sentir coupables d'être informés de l'agissement de certains de leurs collègues sans réagir.

*Problèmes sexuels* : les thérapeutes peuvent rencontrer un dilemme s'ils ont connaissance qu'un collègue entretient une relation sexuelle avec l'un de ses patients. Dans cet exemple, les professionnels peuvent être amenés à se questionner sur la meilleure attitude à adopter (par exemple divulguer ou non l'information).

*Problèmes liés à la formation* : certains thérapeutes ont rapporté qu'ils rencontrent un dilemme lorsqu'ils encadrent un stagiaire qu'ils considèrent comme n'étant pas prêt ou inadapté à la pratique professionnelle pour un certain nombre de raisons. Il s'agit alors de décider de la meilleure attitude à adopter (en référer à l'école, orienter le stagiaire vers un autre superviseur, etc.).

*Compétences professionnelles* : certains dilemmes peuvent être liés aux compétences des thérapeutes. En début de carrière par exemple, ils peuvent se demander s'ils sont en mesure de traiter un cas complexe. Des questions peuvent également se poser quant aux compétences d'un collègue. Si par exemple un thérapeute a connaissance que son confrère a un problème d'alcool qui peut remettre en question ses compétences, il peut se questionner sur la meilleure manière d'agir.

Les dilemmes techniques, quant à eux, peuvent être illustrés par l'exemple suivant : en thérapie cognitivo-comportementale, un psychologue peut rencontrer un dilemme sur la question de se montrer ou non directif dans le traitement (Scaturo, 2005). Il s'agit alors, pour le professionnel, d'être capable d'identifier jusqu'à quel point la confrontation est tolérable pour le patient ou non. Dans le cas où un client vulnérable ressent que le thérapeute est trop directif, il peut

interpréter cela comme étant trop difficile pour lui et le vivre tel un manque de soutien. Le professionnel doit donc être attentif à proposer une intervention qui préserve l'alliance qu'il entretient avec son patient.

Comme le met en exergue Cacot (2016), les principes éthiques et techniques en psychologie sont étroitement liés, particulièrement dans le champ de la psychiatrie. Dans ce domaine, « la relation est bel et bien une technique dont l'apprentissage requiert patience, écoute, lecture, créativité et supervision » (Carcot, 2016, p.49). La technique englobe donc l'éthique et inversement. Dans ce sens, Dryden (1997) a proposé une classification des dilemmes au sein de laquelle les aspects éthiques et techniques ne sont pas distingués.

Une première catégorie, le *compromis*, concerne les dilemmes qui procurent une tension entre l'idéal et le pragmatique. Il s'agit parfois, pour certains thérapeutes, de privilégier leurs idéaux au détriment de certaines considérations pratiques alors que d'autres peuvent choisir de favoriser les considérations pratiques au détriment de leurs idéaux. Albert Ellis, dans une interview menée par Dryden (1997), illustre ce dilemme en expliquant qu'il peut être complexe de savoir à quel point un thérapeute peut se montrer chaleureux envers un patient, plus particulièrement si ce dernier est vulnérable. Si l'on part d'un postulat psychodynamique que certains patients ont pu vivre un manque d'affection dans leur enfance, le fait que le thérapeute se montre valorisant et renforçant peut conduire les patients à demander des séances supplémentaires par plaisir de recevoir une forme d'amour dont ils ont manqué dans leur passé. Il s'agit donc, pour le professionnel, de trouver le juste milieu dans l'attitude à avoir envers ses clients.

Une seconde catégorie, celle de la *limite*, regroupe les dilemmes qui demandent de se questionner sur la pertinence, ou non, de franchir certaines limites en lien avec le travail thérapeutique. Marcia Davis interviewée par Dryden (1997) illustre ce dilemme en donnant l'exemple de la transmission, aux patients vulnérables, des notes prises par le thérapeute durant les séances. Elle explique que ces dernières comportent souvent des informations sur le ressenti du thérapeute envers le patient (appelé le contre-transfert) et que s'il accède à cela, il aura connaissance des émotions vécues par le thérapeute à son sujet qui parfois, ne sont pas toujours positives. Toutefois, une relation de confiance implique qu'elle aille dans les deux sens et pour Marcia Davis, il est normal qu'un client puisse accéder à ce qu'un thérapeute écrit à son sujet, surtout s'il est de nature méfiante par exemple. John Davis, interviewé par Dryden (1997) illustre ce dilemme en expliquant qu'il est parfois complexe de mettre la limite entre les engagements professionnels et personnels lorsque les premiers empiètent sur les seconds. À titre d'exemple, il est arrivé que la famille de Davis soit menacée par les proches d'un de ses patients et qu'il s'en sente coupable ainsi que responsable. Il ne pouvait expliquer la situation de la patiente à ses proches, pour des raisons de confidentialité, mais ne souhaitait pas non plus que sa famille soit mise en danger en lien avec sa profession.

Une troisième catégorie, l'*allégeance*, comporte des dilemmes conduisant à une tension entre le fait de rester fidèle à une certaine orientation thérapeutique ou école de pensée et le fait de suivre une orientation plus adaptée aux intérêts du client. Marvin Golfried,

interviewé par Dryden (1997), illustre ce dilemme en expliquant qu'il peut être complexe pour un thérapeute d'accompagner un patient initialement venu dans le but d'entreprendre une thérapie cognitivo-comportementale. Effectivement, si ce dernier ne se prête pas aux exercices proposés et aborde la thérapie sous un angle davantage axé sur la psychodynamique, le psychologue peut se sentir en tension entre les deux courants.

Une quatrième catégorie regroupe le fait que certains dilemmes conduisent les psychologues à vivre un *conflit de rôle*, par exemple entre celui d'éducateur, de soignant, de clinicien ou de chercheur. John Bancroft, interviewé par Dryden (1997), illustre que dans le cadre de la thérapie sexuelle, il se trouve parfois en tension entre le rôle de guérisseur et celui d'éducateur. En tant que guérisseur, la position du thérapeute est celle d'un expert qui va conseiller le couple pour que leurs difficultés s'améliorent. Dans un rôle plus éducatif, le professionnel peut également décider de guider le couple pour que la responsabilité du changement repose sur les patients et non sur le thérapeute. Il s'agit de les accompagner à mieux communiquer par exemple, mais cette attitude ne répond pas toujours aux attentes de ces derniers.

Une cinquième catégorie renvoie à une difficulté qui peut apparaître pour le thérapeute quant à des questions de *responsabilité*. Il s'agit pour lui de trouver le juste milieu entre le fait d'assumer la responsabilité du bien-être de ses clients ou de respecter leur autonomie et leur capacité à prendre des décisions éclairées concernant leur propre vie. À ce sujet, Fay Fransella, interviewé par Dryden (1997), a estimé que le dilemme de base avec les personnes souffrant d'anorexie mentale est de savoir s'il faut ou non intervenir auprès d'un client qui ne veut pas d'aide. Si l'aide n'est pas apportée, les patients risquent la mort. Cependant, il s'agit également de respecter le fait qu'ils sont responsables de leur propre choix.

Une dernière catégorie, celle de l'*impasse*, se réfère à la situation difficile que peuvent vivre les professionnels lorsque la thérapie ne montre pas de résultats. Wachtel, interviewé par Dryden (1997), illustre ce dilemme en exprimant que, lorsque le patient ne montre pas d'amélioration, il peut se sentir coupable de continuer alors qu'il pourrait octroyer davantage de temps à des patients qui réagissent mieux au suivi. Cependant, si le thérapeute partage son sentiment que la thérapie n'est pas efficace, le patient pourrait le vivre comme un rejet, ce qui engendrerait de lourdes conséquences.

Ces exemples mettent en lumière qu'effectivement, la frontière entre dilemmes éthiques ainsi que techniques est complexe à définir. Il peut également être intéressant de relever que certains dilemmes sont plus saillants en fonction du domaine d'exercice des thérapeutes. Dans le cadre de la thérapie brève, un exemple peut apparaître lorsqu'il s'agit pour le professionnel de cibler le problème sur lequel le patient souhaite travailler, parfois au détriment d'autres difficultés qui peuvent émerger ou que le thérapeute peut percevoir (Scaturro 2005). Dans le domaine de la gestion des soins de santé mentale, Scaturro (2005) exprime que le dilemme réside dans le fait qu'il existe une pression à ménager les coûts et, par conséquent, à réduire le nombre de séances, sans sacrifier la qualité des soins prodigués aux patients. Quant au domaine du conseil multiculturel, le dilemme le plus fréquent est de savoir s'il faut favoriser l'autonomie du client,

sachant que cela peut aller à l'encontre de ses attentes qui se basent sur le fait que le conseiller propose des solutions (Sadeghi et al., 2003).

Comme nous avons pu le mettre en évidence, les dilemmes en psychologie ont été catégorisés de différentes manières par les chercheurs. Certains tendent à distinguer les dilemmes éthiques des dilemmes techniques, d'autres les regroupent alors que d'autres encore les lient à certains domaines spécifiques d'activités. Ayant présenté les principaux dilemmes en lien avec la psychologie, il est maintenant opportun de s'intéresser plus particulièrement à ceux qui apparaissent dans le domaine spécifique de la psychologie de l'orientation.

### **2.2.2 Dilemmes dans le champ spécifique de l'orientation**

Tout comme dans le champ de la psychologie clinique, la littérature a relevé des dilemmes dans le domaine de l'orientation. Un des premiers mis en évidence est décrit par Gati (1994) comme un défi de parvenir à un équilibre entre encourager les aspirations du client et trouver un compromis de plan de carrière plus réaliste en lien avec le marché de l'emploi. Savickas (2006) a classé ce dilemme comme étant le principal dans le domaine de l'orientation professionnelle, en raison du double rôle que joue le conseiller. Ce dernier doit, d'une part, développer une relation de proximité avec le consultant tout en facilitant l'exploration de ses possibilités. D'autre part, il doit tenir compte du fait que les projets de carrière seront confrontés à la réalité de la société où les possibles sont limités. Au sujet de ce dilemme, Rochat (2015) met en exergue que « savoir s'il faut encourager les consultants à vivre leurs rêves ou, au contraire, les inviter à modérer leurs aspirations pour tenir davantage compte de la réalité peut constituer un véritable dilemme pour les psychologues conseillers en orientation » (p.477). Effectivement, comme le précise l'auteure, « l'importance de répondre aux besoins d'orientation professionnelle des jeunes et des adultes pour favoriser l'expansion économique et celle du marché de l'emploi est fréquemment mise en exergue par les instances politiques, notamment au niveau européen » (Rochat, 2015, p.478). Cela peut mettre en tension le psychologue qui peut être amené à se demander quel aspect il doit favoriser.

Gati (1994) a non seulement identifié le premier dilemme relevé ci-dessus, mais d'autres ont également été mis en exergue dans sa recherche. En effet, un second concerne l'influence des stéréotypes du conseiller qui peut apparaître lorsqu'il s'entretient avec ses clients au sujet de leurs projets de carrière. Un troisième apparaît dans le domaine de la transmission d'informations, puisque le conseiller doit également être attentif à sélectionner ce qui est pertinent pour le client afin que ce dernier ne soit pas submergé de contenu inutile.

Certains auteurs ont abordé la question des dilemmes sous l'angle des principes éthiques dans le domaine de l'orientation. À ce sujet, Kidd (2006) et Zunker (2006) ont alors relevé des tensions en lien avec : (a) les *relations doubles* : comme préalablement spécifié par (Lindsay & Clarkson, 1999) il peut être compliqué pour le thérapeute de gérer la relation avec le consultant s'il entretient en parallèle un autre type de relation avec lui (relation sociale par exemple) ; (b) la *responsabilité* : catégorie que Dryden (1997) avait déjà relevée où il s'agit, pour le praticien, de se demander au nom de qui il travaille : doit-il privilégier la demande de son client ou la demande

d'un tiers par exemple ? (c) la *confidentialité* : le professionnel peut ressentir une forme de pression à divulguer, ou non, des informations à des tiers s'il n'a pas obtenu le consentement de son consultant au préalable ; (d) *référer* : le professionnel peut rencontrer des doutes sur le fait de diriger ou non le consultant vers un autre service ; (e) *l'évaluation* : le professionnel peut rencontrer un dilemme lorsque le choix des instruments d'évaluation ou la transmission des résultats ne sont pas bénéfiques (contre-productifs) pour le client.

D'autres auteurs, tels que Sultana et Watts (2006), ont exploré le cadre du service de l'emploi (SPE) à travers l'Europe dans le but d'identifier quels étaient les dilemmes les plus saillants. Ils ont effectivement relevé différentes tensions. Une première peut apparaître entre une perspective humaniste, qui met au centre le client et propose un service personnalisé et les réalités du marché du travail dont les opportunités sont parfois restreintes, limitant ainsi les possibilités qui s'offrent à la personne. De plus, il existe une pression de placement par l'intermédiaire des politiques, ce qui peut conduire le conseiller à ressentir une tension à orienter les consultants vers des choix qui ne correspondent pas à leurs aspirations, répondant ainsi aux disponibilités du marché de l'emploi. Finalement, les professionnels peuvent hésiter entre favoriser l'autonomie des consultants ou leur octroyer une position plus passive de personne qui reçoit les services proposés sans en être acteur.

Jusqu'ici, les dilemmes associés au domaine de l'orientation ont encore été peu étudiés. Cependant, une recherche s'est intéressée plus en détail à cette question. En effet, Cardoso et al. (2012) ont mené une étude auprès de psychologues conseillers en orientation au Portugal.

#### *2.2.2.1 Présentation des résultats de l'étude menée par Cardoso et al. (2012)*

Ces auteurs ont réalisé une recherche qualitative consensuelle (CQR), qui consiste, comme ils le décrivent, en une méthode inductive, permettant d'accéder aux expériences des psychologues conseillers en orientation. L'objectif a consisté à recueillir des informations à l'aide d'entretiens semi-structurés qui ont été analysés individuellement puis en groupe par une équipe de chercheurs, dans l'optique d'obtenir des décisions consensuelles. Quatre auteurs ont constitué l'équipe de recherche d'intervieweurs et d'analystes de données (deux intervieweurs ainsi que deux juges). Pour cette étude, 24 psychologues ont été recrutés, 22 femmes et 2 hommes, âgés de 30 à 53 ans dont l'expérience variait de 7 à 30 ans. Alors que 10 d'entre eux œuvraient en milieu éducatif (hautes écoles, universités), les 14 autres travaillaient dans le milieu de l'emploi (services de placement, ressources humaines par exemple).

La question centrale de cette recherche était de demander aux psychologues de parler des dilemmes qu'ils rencontrent le plus dans l'orientation professionnelle. Deux questions de relance ont été utilisées, uniquement lorsqu'un besoin de clarification était nécessaire. Une première consistait à demander aux professionnels d'identifier un moment où ils ont vécu ce dilemme et une seconde leur permettait de s'exprimer sur les aspects contradictoires vécus dans le cadre de la présence de ces dilemmes. Cardoso et al. (2012) ont mis en évidence les résultats présentés dans le tableau 1 ci-dessous. En fonction des catégories proposées par Hill et al. (2005), la fréquence de l'apparition des dilemmes a été déterminée de la manière suivante : a) typique : apparaît dans plus de la moitié des cas b) variant : apparaît dans moins de la moitié des cas, mais au moins deux cas c) rare : apparaît dans un ou deux cas seulement cas.

**Tableau 1** - Domaines, catégories, fréquences et pourcentages en ce qui concerne les dilemmes des psychologues conseillers en orientation. Traduction personnelle reproduite à partir de « Psychologists' dilemmas in career counselling practice », Cardoso, P. et al., 2012, *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 12(3), p.233.

Domaines <sup>a</sup>	Catégories <sup>b</sup>	Participants					
		Total	N = 24	W/E	n = 14	E	n = 10
		Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Neutralité	Confronter ou encourager les plans de carrière ?	Typique	70.1	Typique	57.1	Typique	90
	Comment informer sans biais ?	Variant	12.5	Rare	7	Rare	20
Évaluation	Dois-je satisfaire les demandes de tests psychologiques ?	Variant	12.5	Rare	17.3	Rare	10
Double loyauté	Donner ou ne pas donner plus de temps à un client ?	Variant	29.2	Variant	50	Rare	0
Limite du rôle	Intervenir ou non dans les problèmes émotionnels du client ?	Variant	29.2	Variant	42.9	Rare	10
	La question est-elle pertinente pour moi ou pour le client	Variant	8.3	Rare	14.3	Rare	0
Confidentialité	Partager ou ne pas partager des informations	Variant	8.3	Rare	14.3	Rare	0

Remarque. W / E = milieu de l'emploi, E = milieu éducatif

<sup>a</sup> Les citations directes des personnes interrogées ont été utilisées pour élaborer chaque domaine et les catégories sont présentées tout au long du texte

<sup>b</sup> Les catégories étaient générales si elles surviennent dans tous les cas, typiques si elles sont survenues dans plus de la moitié des cas, variant si elles sont survenues dans moins de la moitié, mais plus de deux cas, et rares si elles sont survenues dans un ou deux cas

Cinq catégories de dilemmes ont émergé de cette recherche :

La première catégorie de dilemme mise en évidence concerne la *neutralité*. Cette dernière était « typique » (70.1%) et se réfère au fait de confronter ou non les plans de carrière du client, au risque de frustrer ses espoirs et ses rêves. Les auteurs mettent en exergue que ce dilemme est survenu dans trois situations différentes : (a) lorsque le profil psychologique du client ne correspond pas à ses plans de carrière, notamment dû à des limites cognitives (b) lorsque les plans de carrière du client sont difficiles à réaliser sur le marché du travail actuel (c) lorsque les attentes de carrière du client dépassent la réalité de ce qui lui convient (confronter le rêve à la réalité).

La seconde catégorie de dilemme est celle de l'*évaluation*, qui apparaît à une fréquence variante de 12.5% sur le total des personnes interrogées. Elle comprend le fait de céder ou de ne pas céder à la pression d'utiliser des mesures psychologiques standardisées. Les auteurs ont sous-tendu deux types de situations pour exemplifier ce dilemme. Dans un premier temps, il arrive que le COSP ressente une pression à utiliser des tests / outils couramment mobilisés par son organisation, malgré le fait que ces derniers ne conviennent pas à la population spécifique. Dans un second temps, il est possible que le client désire passer des tests, mais que le psychologue estime qu'il ne soit pas nécessaire d'utiliser ce type d'évaluation, ce qui peut mettre le COSP dans une position inconfortable.

La troisième catégorie de dilemme, qui concerne la *double loyauté*, met en exergue une tension qui peut exister entre les besoins du client et les contraintes de l'organisation. Elle est de fréquence variante (29.2%) et les conseillers exerçant dans le milieu de l'emploi ont exprimé plus fréquemment ce dilemme (50%). À ce sujet, le COSP se demande si son intervention sert principalement les besoins et les objectifs de l'organisation ou du client. Cela se produit souvent lorsque l'intervention demande à être prolongée, ce qui peut s'avérer incompatible avec l'objectif de l'organisation. Le conseiller doit gérer son agenda en fonction du nombre de consultants et s'il accorde plus de temps à certains, d'autres en seront peut-être prétérités.

Une quatrième catégorie de dilemme est ressortie de cette étude, elle aborde la question de la *limite du rôle* du COSP. Ce dernier est parfois amené à décider d'intervenir ou non dans les problèmes émotionnels du client. En effet, il existe un risque de dépasser les limites de ses compétences ou les limites établies pour un conseiller en orientation (comme son cahier des charges par exemple). Ce dilemme de fréquence variante est principalement apparu dans le milieu de l'emploi (42,9%).

Une cinquième catégorie de dilemme a été mise en exergue par les auteurs, elle concerne la question de la *confidentialité*. Effectivement, le COSP peut rencontrer des doutes quant à savoir s'il doit ou non divulguer des informations confiées par le client, en fonction des circonstances. Ce dilemme est plus rare puisque sa fréquence représente 8.3% des personnes interrogées.

Ces éléments ont pu être ressortis en lien avec les résultats obtenus qui dépendent d'un contexte d'étude particulier qui va être présenté.

#### 2.2.2.2 *Présentation du contexte portugais*

Les résultats de Cardoso et al. (2012) sont apparus dans un contexte spécifique qu'il nous paraît opportun de décrire afin de pouvoir effectuer, par la suite, des parallèles avec le contexte de notre propre recherche qui s'est déroulée en Suisse. Pour ce faire, nous allons présenter le système de formation portugais pour ensuite mettre en exergue la formation que les COSP doivent effectuer dans ce pays pour obtenir leur titre.

### 2.2.2.2.1 Système portugais de formation

L'enseignement au Portugal est obligatoire pendant douze ans. Il comporte trois cycles distincts qui forment une première étape, celle de l'*enseignement élémentaire*, pour ensuite conduire à l'enseignement secondaire qui constitue la seconde étape (Eulália, 2016). Comme le mentionne l'auteur, le premier cycle accueille des enfants âgés de 6 à 10 ans et englobe les quatre premières années d'école obligatoire (de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> année). Le second cycle accueille des enfants âgés de 10 à 12 ans et est composé de deux années d'école obligatoire (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année). Le troisième cycle accueille des enfants âgés de 12 à 15 ans et englobe trois ans d'école obligatoire (de la 7<sup>ème</sup> à la 9<sup>ème</sup> année).

L'*enseignement secondaire* dure quant à lui trois ans et regroupe des élèves âgés de 15 à 18 ans (10<sup>ème</sup> à 12<sup>ème</sup> année). Comme le précise le réseau Euroguidance<sup>3</sup>, cette étape peut préparer à des études supérieures ou à l'intégration sur le marché du travail. Plusieurs choix sont alors possibles : (a) l'enseignement secondaire « scientifique-humaniste » est destiné aux élèves qui souhaitent par la suite poursuivre leurs études. Différentes filières sont à choix dans ce contexte. (b) L'enseignement secondaire technologique proposé initialement en école privée, cette filière est aujourd'hui disponible dans des établissements publics. Les plans d'études sont propres à chaque école et l'encadrement général se fait au niveau national. (c) L'enseignement artistique permet aux élèves de poursuivre leurs études dans ce domaine. (d) L'enseignement professionnel regroupe quant à lui :

- des cours d'éducation et de formation qui permettent à des élèves de 15 ans et plus d'obtenir, en fonction de leur niveau initial, un certificat de réussite du 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> cycle de l'enseignement de base, « ou du cycle d'enseignement secondaire, ainsi qu'un certificat professionnel<sup>4</sup> » ;
- des cours professionnels, d'une durée moyenne de trois ans, ont pour objectif de préparer à l'exercice d'une profession ;
- l'apprentissage est une formation en alternance qui dure deux ans et demi environ. Elle est destinée aux jeunes de moins de 25 ans ayant terminé la 9<sup>ème</sup> année obligatoire (fin du cycle 2) et permet non seulement d'obtenir un certificat scolaire, mais aussi un certificat professionnel correspondant à la 12<sup>ème</sup> année de scolarité ;
- l'enseignement secondaire de rattrapage est destiné à des jeunes de plus de 18 ans, pour leur permettre, grâce à des programmes adaptés, d'obtenir une « certification équivalente à celle de l'enseignement secondaire normal, que ce soit du domaine général ou technologique »<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://euroguidance-france.jetpulp.work/partir-en-europe/portugal/le-systeme-educatif-portugais/>

<sup>4</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://euroguidance-france.jetpulp.work/partir-en-europe/portugal/le-systeme-educatif-portugais/>

<sup>5</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://euroguidance-france.jetpulp.work/partir-en-europe/portugal/le-systeme-educatif-portugais/>

L'*enseñement supérieur* portugais englobe celui qui est dispensé au sein des universités (publiques, à distance, privées), mais aussi au sein des instituts ou écoles supérieures polytechniques (privés ou publics). Comme le met en évidence le site du réseau Euroguidance, il n'est pas aisé de rejoindre l'enseignement supérieur, car ce dernier est sélectif. Il est à noter que les cursus possibles dans le cadre de l'enseignement supérieur permettent la validation de 60 ECTS par année, comme prévu par les accords de Bologne :

- la *Licenciatura* : se déroule sur 6 à 8 semestres et permet l'obtention de 180 à 240 ECTS ;
- le *Mestrado* : se déroule sur 3 à 4 semestres, soit après la *Licenciatura* permettant l'obtention de 90 ou 120 ECTS, ou soit directement après les études secondaires (pour la médecine par exemple) où le nombre de semestres et de crédits obtenus sont plus nombreux ;
- le *Mestrado Integrado*: est le programme cumulé de la *Licenciatura* et du *Mestrado* et se déroule sur 10 à 12 semestres permettant l'obtention de 300 à 360 ECTS. Le titre obtenu est celui de Docteur d'exercice professionnel notamment en formation de santé ;
- le *Doutoramento* : correspond à un cursus de haut niveau en 3 ou 4 ans, avec soutenance d'une thèse.

Le système de formation au Portugal comporte donc différentes étapes. Une phase d'enseignement élémentaire, une autre d'enseignement secondaire qui comporte différentes filières possibles. Par la suite, sous réserve de certaines conditions, il est possible d'accéder à l'enseignement supérieur.

Le système de formation constitue une première partie du contexte portugais. Il s'agit à présent de s'intéresser à un autre aspect de ce dernier, à savoir de présenter la formation des COSP au Portugal.

#### 2.2.2.2.2 Formation des COSP au Portugal

Au Portugal, tous les psychologues effectuent un Baccalauréat (3 ans) ainsi qu'une maîtrise en psychologie de l'éducation (2 ans). Durant le parcours de Master, les psychologues suivent une formation théorique sur le comportement professionnel ainsi que l'évolution de carrière. En dernière année de master, une formation pratique est réalisée (14 heures par semaine). Les compétences suivantes y sont développées :

- sélectionner des outils d'évaluation pour clarifier, évaluer les compétences et / ou les capacités d'un client en orientation professionnelle ;
- savoir expliquer les résultats de l'évaluation à un client en orientation professionnelle ;
- connaître le code d'éthique qui guide les pratiques d'orientation professionnelle ;
- être capable de faire face aux dilemmes éthiques liés au processus de conseil ;
- comprendre les questions de genre liées à la prise de décision de carrière ;
- choisir les inventaires d'évaluation adaptés au sexe, à l'âge, à la formation et à la culture du client.

Après le master, un stage professionnel d'une année est réalisé (35 heures par semaine). Il permet l'inscription à l'Association portugaise des psychologues. Au cours de ce stage, seuls ceux qui travaillent dans des institutions où les pratiques d'orientation professionnelle sont fréquentes bénéficient de perfectionnement de leurs compétences dans ce domaine. La formation des COSP comporte donc une partie théorique ainsi que pratique et demande d'avoir effectué des études supérieures<sup>6</sup>.

Puisque l'un des objectifs de notre étude vise à comparer nos résultats avec ceux obtenus par Cardoso et al. (2012) au Portugal, il s'agit maintenant de présenter le système de formation suisse ainsi que la formation des COSP dans ce pays afin de cerner le contexte de notre recherche.

### 2.2.2.3 Présentation du contexte de notre étude

#### 2.2.2.3.1 Système suisse de formation

Le système suisse de formation (SSF) se compose de trois niveaux : le secondaire I (comprendant école obligatoire et secondaire I), le secondaire II (formation professionnelle initiale ou écoles d'enseignement général) et le tertiaire (formation professionnelle supérieure ou hautes écoles).

En ce qui concerne l'école obligatoire, le cursus est gratuit (financé par les communes ou les cantons) et composé de 11 années, dont deux d'école enfantine, six d'école primaire et trois d'école secondaire I. Au cours des huit premières années, élèves de tous niveaux suivent le même programme. Pour ceux qui présentent certaines difficultés, des prestations ou un suivi individualisé peuvent être, dans la mesure du possible, mis en place<sup>7</sup>. Dès la neuvième année, à l'entrée en secondaire I, différents types de classes se distinguent (voie prégymnasiale, voie générale) permettant ainsi que chaque élève puisse acquérir, à son niveau, les connaissances requises par le plan d'études (Masdonati et al., 2012). À l'issue de ces onze ans, les élèves obtiennent un certificat de fin d'études secondaire I, permettant ainsi de pouvoir accéder au secondaire II<sup>8</sup>.

Le *secondaire II* offre principalement deux voies, celle de la formation professionnelle initiale ainsi que celle des écoles d'enseignement général. On retrouve premièrement la formation professionnelle initiale, également appelée apprentissage, qui permet d'obtenir un CFC (certificat fédéral de capacités, d'une durée de 3 à 4 ans) ou une AFP (attestation fédérale de formation professionnelle, destinée à des personnes ayant des difficultés scolaires par exemple, sur une durée de 2 ans). Comme le mentionnent Masdonati et al. (2012), en Suisse, les jeunes se dirigent fréquemment vers une telle formation. La spécificité de cette dernière est qu'elle se présente sous une forme duale, alternant formation pratique et formation théorique dans le but d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à l'exercice d'une formation. Deuxièmement, on retrouve une voie d'études appelée « écoles d'enseignement général<sup>9</sup> » qui se compose également de deux orientations. Dans le premier cas, les jeunes peuvent accéder aux écoles de culture

---

<sup>6</sup> Informations obtenues dans un e-mail de P. Cardoso, communication personnelle, 11 avril 2021

<sup>7</sup> Pour plus d'informations, consulter le site internet <https://www.educationsuisse.ch/de/ausbildung-schweiz/bildungssystem-schweiz>

<sup>8</sup> Pour plus d'informations, consulter le site internet <https://www.orientation.ch/dyn/show/2800>

<sup>9</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://www.orientation.ch/dyn/show/2800>

générale permettant d'acquérir un certificat de culture générale sur une durée de 3 ans dans un champ professionnel déterminé. Ce titre donne accès à certaines filières des écoles supérieures (ES). Il est également possible d'obtenir un certificat de maturité spécialisée, permettant non seulement de pouvoir entreprendre une formation dans certaines ES, mais également, en fonction de l'orientation suivie lors de la formation, d'entreprendre un bachelor dans le même domaine au niveau hautes écoles spécialisées (HES) ou hautes écoles pédagogiques (HEP). De plus, le titulaire d'une maturité spécialisée, suite à la réussite d'un examen complémentaire de passerelle « DUBS<sup>10</sup> », a également la possibilité d'entreprendre un cursus dans une haute école universitaire (HEU) ou école polytechnique fédérale (EPF). À noter que le système suisse de formation offre également l'opportunité de faire une validation des acquis d'expériences (VAE). Cette démarche permet à des adultes ayant une solide expérience professionnelle dans un domaine spécifique, pour autant que ce dernier le permette, de faire reconnaître leurs compétences en vue d'obtenir tout ou une partie d'un CFC ou d'une AFP. Cette procédure est ouverte aux personnes au bénéfice d'une pratique professionnelle minimale de 5 ans (équivalent plein temps). Selon le site de l'État de Vaud, le nombre d'années d'expérience requises dans la profession visée va de 2 à 5 ans.

En ce qui concerne le domaine tertiaire, il se divise en deux parties (tertiaire A et tertiaire B), et présente une vaste palette de filières de formations pouvant être effectuées. Dans le cadre du tertiaire B, il est possible d'effectuer une formation professionnelle supérieure. Dans un premier temps, il est envisageable de s'adonner à un brevet fédéral (BF), accessible après un CFC, un certificat de culture générale ou une maturité. Cette formation combine enseignement théorique et pratique professionnelle et a pour but de transmettre les connaissances et les compétences nécessaires à la gestion d'une entreprise, l'exercice de fonctions dirigeantes ou d'activités professionnelles à responsabilités. À la suite de ce dernier, les personnes peuvent accéder à un diplôme fédéral (DF) qui permet de devenir un expert dans son domaine. L'accès aux écoles supérieures est ouvert aux mêmes conditions que celles d'un BF. Quant au tertiaire A, des formations sont possibles dans des HES ou HEP (accessibles après une maturité professionnelle ou gymnasiale) ou dans des HEU ou EPF (accessibles après une maturité gymnasiale ou un CFC avec maturité professionnelle ainsi que la passerelle DUBS)<sup>11</sup>. Ces diverses formations du tertiaire A sont de durées variables, tout comme leurs coûts. Il est à noter qu'un premier cursus de formation mène à l'obtention d'un bachelor (d'une durée de trois ans généralement). Il est ensuite possible de poursuivre ses études dans le but d'obtenir un master (d'une durée de 2 ans généralement). Par la suite, un doctorat peut être envisagé. Une dernière possibilité qu'offre le système suisse de formation au niveau tertiaire concerne les formations continues.

Il existe notamment des filières post-diplômes dans les ES qui proposent des formations d'un à deux ans, généralement en cours d'emploi dans un secteur choisi. Elles sont orientées vers la pratique, permettent de se spécialiser, d'approfondir ses connaissances ainsi que d'élargir ses compétences en matière de gestion.

---

<sup>10</sup> Pour plus d'informations, consulter le site internet <https://www.orientation.ch/dyn/show/2886?id=31714>

<sup>11</sup> Pour plus d'informations, consulter le site internet <https://www.educationsuisse.ch/de/ausbildung-schweiz/bildungssystem-schweiz>

Quant aux hautes écoles, elles donnent la possibilité de faire plusieurs formations post-grades délivrant différents titres tels que le CAS (Certificate of Advanced Studies) permettant d'initier ou de parfaire des connaissances spécifiques sur un thème ou un domaine particulier ; le DAS (Diploma of Advanced Studies) a la même visée qu'un CAS, la différence réside dans le nombre de crédits ECTS. Finalement, le MAS (Maîtrise d'études avancées) équivaut au dernier diplôme académique dans le cadre d'une formation continue (minimum 60 crédits ECTS) et a pour mission d'approfondir des connaissances spécifiques sur un thème ou un domaine particulier ou de s'ouvrir à un ou plusieurs nouveaux champs professionnels. Leurs conditions d'accès ainsi que leur durée varient, mais nécessitent toutes une formation universitaire ainsi que de l'expérience dans le domaine.

Ces explications nous ont permis de mettre en évidence les principales voies possibles en Suisse. Une des qualités du SSF est qu'il est décrit comme perméable<sup>12</sup> c'est-à-dire qu'il offre de nombreuses possibilités, non seulement de suivre une nouvelle formation, mais également de rattraper une formation. Une première étape de ce système englobe l'école obligatoire et le secondaire 1, une deuxième étape, appelée secondaire II, regroupe la formation professionnelle initiale ou écoles d'enseignement général. Finalement, il est possible, à certaines conditions, d'accéder au domaine tertiaire qui comporte diverses filières d'études supérieures.

Le système de formation constitue une première partie du contexte de notre pays. Il s'agit à présent de s'intéresser à un autre aspect de ce dernier, à savoir, de présenter la formation des COSP en Suisse.

#### 2.2.2.3.2 Formation des COSP en Suisse

Il est important de rappeler que différents cantons et régions linguistiques composent la Suisse et que « le système fédéral attribue une grande autonomie à ces différentes régions » (Rossier et al., 2012, p.1). Pour devenir psychologue conseiller en orientation cinq formations sont possibles : deux en Suisse romande ainsi que trois en Suisse alémanique, toutes se situant au niveau tertiaire.

En ce qui concerne la Suisse romande, la première formation proposée, celle qui mène au titre protégé de « conseiller ou de conseillère en orientation professionnelle, universitaire et de carrière », s'acquiert par des études universitaires de quatre semestres, généralement à l'université de Lausanne, avec une spécialisation de niveau master (Msc) en « psychologie du conseil et de l'orientation<sup>13</sup> ». Elle est reconnue par le SEFRI. La condition d'admission est de posséder un bachelor en psychologie. Une autre exigence pour obtenir ce titre est de bénéficier d'une expérience professionnelle de 12 semaines minimum en dehors du champ de la psychologie. Bien que tout au long de leur carrière les psychologues conseillers en orientation développent perpétuellement leurs connaissances, que ce soit au niveau du monde professionnel (évolution des professions ainsi que des formations) ou au niveau de la psychologie (diagnostic, techniques d'entretien, conseil et soutien psychologique), il leur est possible de suivre certains perfectionnements dans le domaine. Effectivement, ces derniers peuvent être mis sur pied soit par les associations professionnelles et diverses institutions, soit par le CSFO (Centre suisse de

---

<sup>12</sup> Pour plus d'informations, consulter le site internet <https://www.odec.ch>

<sup>13</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://www.orientation.ch/dyn/show/1900?lang=fr&idx=30&id=826>

services / Formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière). Quant à la deuxième formation possible, elle consiste en un post-grade universitaire de troisième cycle (MAS) et donne accès au titre de « Psychologue spécialiste en développement de carrière et en ressources humaines<sup>14</sup> », reconnu par la Fédération Suisse des Psychologues (FSP). Pour accéder à cette formation qui dure au minimum deux ans, les candidats doivent être en possession d'une licence ou d'un master en psychologie, ou d'un titre jugé équivalent.

Ces formations visent à considérer deux objectifs principaux. « Le premier objectif est d'offrir une formation pratique et qualifiante par une intégration d'éléments théoriques et techniques, de connaissances scientifiques et d'une pratique » (Rossier et al., 2012, p.2). Dans le cas du Msc, un outil pédagogique spécifique a été mis sur pied, celui de la supervision en temps réel. L'étudiant effectue une consultation sous le regard de ses collègues et d'un superviseur puisqu'un dispositif le permettant est installé (micro-caméra). Cela permet au futur COSP de recevoir un feed-back en vue d'améliorer ce qui doit l'être et de souligner les aspects positifs. L'enregistrement des entretiens lui permet également de pouvoir, à posteriori, observer sa performance. Ainsi, intervision<sup>15</sup>, supervision<sup>16</sup> et évaluation formative<sup>17</sup> font partie intégrante de cette méthode pédagogique. Quant au second objectif, il consiste à « répondre à certaines exigences en ce qui concerne les compétences acquises » (Rossier et al., 2012, p.2). Pour ce faire, le programme que suivent les étudiants dans le but de devenir « conseiller ou conseillère en orientation professionnelle, universitaire et de carrière » doit correspondre au profil de compétences du SEFRI, alors que le programme du MAS « psychologue spécialiste en développement de carrière et en ressources humaines » se calque sur les exigences de la FSP.

En Suisse alémanique, deux formations sont proposées pour exercer la profession de conseiller professionnel, académiques et de carrière (Berufs-, Studien- und Laufbahnberater)<sup>18</sup>. La première, d'une durée de deux ans, est un MAS dispensé à la haute école d'économie (Hochschule für Wirtschaft) à Olten. La seconde, d'une durée de deux ans et demi à trois ans, est un MAS proposé à l'institut de psychologie appliquée (Institut für Angewandte Psychologie) à Zürich. En outre, il est également possible d'effectuer un MAS ou DAS à l'université de Berne et Fribourg, pour

---

<sup>14</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://www.psychologie.ch/fr/formation-postgrade-en-psychologie-de-developpement-de-carriere-et-ressources-humaines-de>

<sup>15</sup> « Le groupe d'intervision est un dispositif de rencontre entre pairs fondée sur une réflexion collective sur les pratiques et les expériences professionnelles, dans un regard croisé et bienveillant » ([https://www.psychologues-psychologie.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=341:le-groupe-d-intervision&catid=91&Itemid=552](https://www.psychologues-psychologie.net/index.php?option=com_content&view=article&id=341:le-groupe-d-intervision&catid=91&Itemid=552)).

<sup>16</sup> « La supervision s'adresse à des personnes, des groupes ou des équipes. En s'appuyant sur des situations concrètes et quotidiennes, elle offre la possibilité de réfléchir sur le fonctionnement professionnel afin d'en mieux gérer les exigences. [Elle] a pour objectif l'amélioration des compétences professionnelles en lien avec les prestations offertes, le contexte, les relations avec les bénéficiaires et l'équipe de professionnels » (<https://www.superviseurs.ch/supervision>).

<sup>17</sup> « L'évaluation formative a pour fonction de favoriser la progression des apprentissages et de renseigner l'étudiant et l'enseignant sur les acquis ou les éléments à améliorer. [...] Elle est effectuée en cours d'activité et vise à faire état des progrès des étudiants et à leur permettre de comprendre la nature de leurs erreurs et des difficultés rencontrées » (<https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative>).

<sup>18</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/1900?lang=de&idx=30&id=3308>

obtenir une formation dans la psychologie de l'orientation professionnelle et gestion des ressources humaines. La durée d'étude varie de deux à quatre ans.

La formation des COSP en Suisse est donc composée à la fois d'une partie théorique, mais également d'une partie davantage axée sur la pratique. L'accent est mis sur le fait de pouvoir bénéficier de feed-back afin de pouvoir améliorer ses connaissances ainsi que ces compétences.

#### 2.2.2.4 Comparaison des différents contextes d'études

En lien avec les éléments présentés dans ce chapitre, il convient de relever que les contextes portugais et suisse présentent des similarités, tant du point de vue des systèmes de formations que concernant la formation des COSP. En effet, les systèmes de formation de ces deux pays comportent différents cycles. Un premier, qui est obligatoire, se déroule sur un nombre d'années très semblable. Un second cycle est défini en fonction du niveau de formation, mais aussi des intérêts de l'élève. Il est possible de s'orienter vers différentes filières qui peuvent être davantage axées sur la théorie ou sur la pratique. Au terme de ce cycle, l'accès à des formations supérieures peut être envisagé en fonction des aptitudes et des intérêts. Toutefois, le système suisse se définit comme étant perméable, avec entre autres, un accès possible au degré tertiaire par différents accès. La formation des COSP est, quant à elle, très similaire dans les deux pays puisqu'elle est centrée sur une partie théorique, mais encourage les expériences de la pratique dans le cadre des apprentissages. Il est à noter qu'en Suisse, il est possible d'accéder à la formation de COSP au travers de différents accès, ce qui n'est pas le cas au Portugal, d'après les informations dont nous disposons.

Les contextes de nos deux études présentent donc des similarités ainsi que des différences. Un de nos objectifs consiste à repérer quels peuvent être les dilemmes auxquels les COSP sont confrontés en Suisse romande.

### 2.2.3 Dilemmes investigués dans notre étude

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressées aux dilemmes repérés spontanément par les COSP interrogés puis nous nous sommes penchées sur sept dilemmes plus particuliers. Les cinq premiers ont été repris de l'étude menée par Cardoso et al. (2012) au Portugal, à savoir les questions : de *neutralité*, d'*évaluation*, de *double loyauté*, de la *limite du rôle* ainsi que celle de la *confidentialité*. (Rappelons que ces dilemmes ont été définis dans la partie 1.2.2.1 du cadre théorique). Nous avons fait le choix d'ajouter deux dilemmes à ces derniers. Le premier concerne la notion d'*aide contrainte*. Comme nous avons pu le voir dans la revue de littérature sur les dilemmes, Fay Fransella, interviewé par Dryden (1997), s'est questionné sur le fait d'intervenir ou non auprès des personnes qui ne souhaitent pas d'aide. Selon Puech (2008), l'aide contrainte se définit de la manière suivante : « toute situation où une personne se trouve à faire une demande d'aide qui n'émane pas d'elle mais est prescrite par un tiers ayant sur elle un pouvoir » (p.39). Nous pourrions imaginer qu'une demande ne provienne pas de la personne elle-même, mais d'une institution externe par exemple. Ce dilemme soulève également la question de la tension entre les demandes politiques et les demandes de la personne. En effet, comme mis en exergue dans le cadre théorique, « l'importance de répondre aux besoins d'orientation

professionnelle des jeunes et des adultes pour favoriser l'expansion économique et celle du marché de l'emploi est fréquemment mise en exergue par les instances politiques, notamment au niveau européen » (OECD, 2004, 2015). Doit-on respecter le rythme du jeune ou se plier aux contraintes de placement (mesures de transition, place d'apprentissage, doit-on contraindre les clients) ? Le second dilemme ajouté, quant à lui, s'intéresse aux *projets sans soutien*. Dans le cadre du cours « système suisse de formation » et notamment en lien avec la thématique de la transition <sup>19</sup>, nous avons échangé autour d'un taux d'échec important dans le cadre du CFC comme l'illustre le tableau 2.

**Tableau 2** - Taux d'échec au CFC (Vaud, 2016/17). Reproduit à partir de « Recueil statistique 2016-2017 de la DGEP : Direction générale de l'enseignement postobligatoire », par État de Vaud, 2016, DGEP, p.35.

<b>Taux d'échec au CFC (Vaud, 2016/17)</b>		
<b>CFC délivrés</b>		
<b>Examen</b>	<b>Titres délivrés</b>	<b>Taux d'échec</b>
1 <sup>er</sup> examen <sup>1</sup>	4'360	13.2%
2 <sup>e</sup> examen	378	24.4%
3 <sup>e</sup> examen	73	38.7%
Art. 32	202	25.5%
<b>Total</b>	<b>5'013</b>	<b>15.2%</b>

<sup>1</sup> y.c. examens CFC dans les gymnases vaudois

Comme mis en évidence par Masdonati et al. (online first), le soutien social est un modérateur important dans le modèle « transition école-travail », qu'il s'agisse de soutien émotionnel (entourage) ou matériel (financier). Il est alors paru pertinent d'interroger les professionnels quant à la présence ou non d'un dilemme concernant la thématique des projets sans soutien (humain ou financier) et de savoir s'ils prennent en compte cet aspect dans l'accompagnement des consultants.

## 2.3 Stratégies possibles pour faire face à une situation problématique

Dans le cadre de notre recherche, il est à présent pertinent de s'intéresser aux stratégies qui peuvent être mises en place pour faire face à des situations problématiques. Comme un dilemme provoque une situation d'inconfort, il peut être considéré comme faisant partie de ces dernières. Nous allons alors nous intéresser au concept de coping, de l'anglais *to cope* (faire face), qui regroupe un « ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer des demandes spécifiques internes et / ou externes, vécues par le sujet comme menaçant, épuisant ou dépassant ses ressources » (Lazarus & Folkman, 1984, p.141). L'intérêt d'investiguer les stratégies de coping est de pouvoir ensuite comprendre comment il est possible de faire face à un dilemme rencontré. Dans cette partie, il s'agira d'aborder brièvement l'historique des différentes approches liées au concept de coping. Le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman

<sup>19</sup> Informations obtenues dans le cours de D. Cordonier, communication personnelle, 8 avril 2020

sera ensuite présenté avant de conclure sur les similitudes présentes entre les situations de stress et l'apparition de dilemmes.

### **2.3.1 Présentation des différentes approches théoriques du concept de coping**

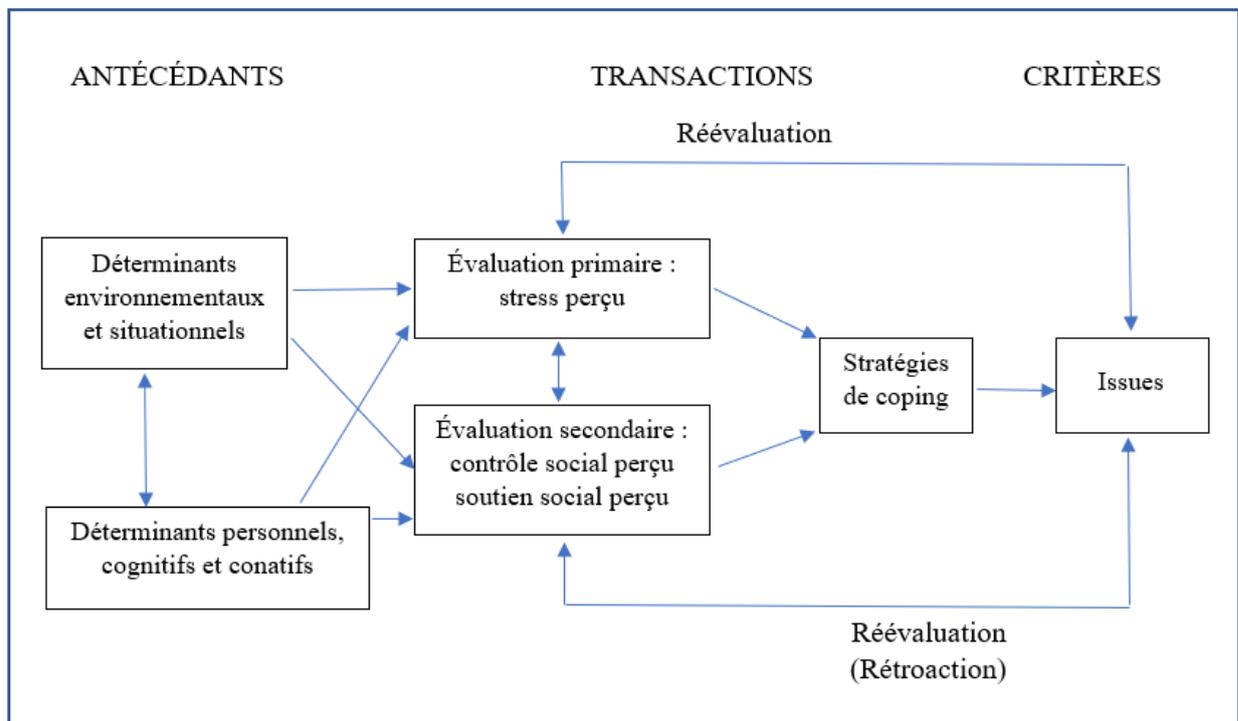
Plusieurs auteurs comme Parker et Endler (1996) ou Snyder et Dinoff (1999) mettent en évidence que les recherches sur le coping ont débuté dans les années 60. Elles s'inscrivaient dans les théories psychanalytiques qui ont mis en évidence que le coping regroupait certaines stratégies de défenses mises en place par l'être humain pour diminuer des situations de malaise. Comme le mentionne Vaillant (1971), l'objectif était de pouvoir retrouver une forme d'équilibre lorsque celui-ci était mis en péril par le biais de mécanismes initialement perçus comme inconscients. Entre les années 60 et 80, une distinction a pu apparaître entre les concepts de mécanismes de défense et ceux de stratégies de coping. Alors que les premiers ne sont pas conscients et revêtent une forme rigide, les seconds se mettent en place consciemment et sont flexibles, permettant de résoudre des événements qui se présentent (Bruchon-Schweitzer, 2001).

Considérons maintenant le lien entre le stress et le coping. Les recherches dans le domaine du coping se sont également intéressées à la notion de stress, pour chercher à comprendre ce qui est lié à ce type de situations spécifiques (Parker & Endler, 1996 ; Snyder & Dinoff, 1999). Cannon (1932) et Selye (1976) ont été les pionniers dans le domaine de la recherche en lien avec le stress et considéraient surtout les causes et conséquences du stress dans une approche biologique, sans prise en compte de la personnalité de l'individu (Mariage & Schmitt-Fourrier, 2006). Comme le présente Paulhan (1992), certains chercheurs se sont intéressés au lien entre les stratégies de coping et les traits de personnalité. Elles supposeraient que, par exemple, le fatalisme (Wheaton, 1983) ou l'endurance (Kobasa et al., 1982) conditionneraient une forme de réponse lors de situation stressante. Cependant, il a pu être démontré que les traits ne doivent pas être considérés comme les meilleurs prédicteurs de la mobilisation de certaines stratégies (Cohen & Lazarus, 1979 ; Folkman & Lazarus, 1986).

### **2.3.2 Présentation du modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984)**

Lazarus et Folkman (1984a, 1984b) présentent alors « une théorie dynamique du coping, lequel, selon eux, n'est pas nécessairement une caractéristique générale et stable des personnes, mais est, au contraire, un processus plutôt flexible, spécifique aux problèmes rencontrés et orienté vers la réalité » (cité dans Delelis et al., 2011, p.478). Pour Rolland (2002), « dans cette approche transactionnelle, le stress est considéré comme un processus séquentiel comportant un ensemble de phases dans lesquelles les évaluations cognitives (de l'enjeu, des possibilités de faire face, de la situation finale) précèdent les émotions qui en résultent » (p.146). L'individu interroge donc constamment l'environnement dans lequel il évolue et en tire des implications que celui-ci peut avoir en termes de satisfaction de ses besoins (Sander & Scherer, 2014). La figure 1 permet d'illustrer les étapes ainsi que les déterminants du processus de coping.

**Figure 1** - Modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984). Reproduit à partir de « Concepts, stress, coping: le coping et les stratégies d'ajustement face au stress », par Bruchon-Schweitzer, M., 2001, *Recherche en Soins Infirmiers*, 67, p.74.



### 2.3.2.1 Évaluation de la situation

Face à une situation stressante, qui peut être définie comme « excédant ses ressources et pouvant menacer son bien-être » (Lazarus et Folkman, 1984, p.19), l'être humain va alors effectuer deux évaluations de cette dernière. Elles sont nommées ainsi, mais ne comportent pas d'ordre particulier, étant davantage à considérer comme en constante interaction (Lazarus & Folkman, 1984). Lors d'une évaluation primaire, l'individu cherche à considérer la façon dont une situation peut être pertinente pour lui, « compte tenu de ses buts, de ses valeurs ou de ses croyances » (Sander & Scherer, 2014, p. 296). Elle renvoie au « processus d'interprétation de l'événement » (Poirel & Yvon, 2011, p.3). C'est lors de cette phase que la personne identifie la nature et la signification de la situation. Elle évalue également la gravité de cette dernière, sa durée ainsi que le contrôle qu'elle peut exercer sur l'événement ou encore les conséquences que ce dernier peut engendrer (Bruchon-Schweitzer, 2002). Comme le mettent en exergue Lazarus et Folkman (1984), cette évaluation peut conduire l'individu à soit considérer que :

- a. l'événement n'est pas pertinent pour lui ;
- b. la situation est pertinente et positive pour lui (car elle engendre par exemple du bien-être ou facilite l'atteinte des buts), ce qui va conduire à l'émergence d'émotions positives ;
- c. la situation est pertinente et stressante (Lazarus, 2001).

Dans ce dernier cas de figure (lorsque la situation est considérée comme étant pertinente et stressante), l'individu effectue alors une évaluation secondaire. Dans le cadre de cette dernière, il s'agira, pour lui, de percevoir les ressources à disposition pour faire face à la situation. Effectivement, il fera état des stratégies dont il dispose et des conséquences de l'utilisation de celles-ci (Sander & Scherer, 2014). La manière dont l'individu se représente sa maîtrise de l'événement (contrôle perçu) ainsi que sa perception du soutien social à sa disposition vont influencer le choix de la stratégie utilisée (Bruchon-Schweitzer, 2002).

Comme le mettent en exergue Lazarus (2001) ainsi que Lazarus et Folkman (1984), l'individu va donc dans un premier temps chercher à savoir si quelque chose doit être accompli et, si la réponse est positive, de quelle manière cela doit être mis en œuvre. En fonction des différentes stratégies de coping, il s'agira pour la personne d'évaluer les stratégies et leur probabilité d'aboutir à un résultat en tenant compte de la possibilité de pouvoir les mettre en place adéquatement, en prenant en considération les conséquences de chacune des actions possibles, tout comme des « contraintes sociales et intrapsychiques liées à leur réalisation » (Sander & Scherer, 2014, p. 297). Ces éléments vont donner lieu à l'émergence de la stratégie qui sera mise en place par l'individu (Lazarus, 2001 ; Lazarus & Folkman, 1984).

### *2.3.2.2 Les antécédents*

Il est à noter que des déterminants personnels ainsi que situationnels (appelés antécédents), vont influencer l'évaluation que va effectuer l'individu. Parmi les éléments personnels, Lazarus (2001) ainsi que Lazarus & Folkman (1984) relèvent par exemple la confiance en soi et la croyance en sa propre efficacité. À ce sujet, Bruchon-Schweitzer (2001) distingue les déterminants cognitifs qui comportent les croyances, la motivation générale, le lieu de contrôle (interne et externe), des déterminants conatifs qui englobent les dispositions personnelles stables (traits de personnalité entre autres). En ce qui concerne les situationnels, Lazarus (2001) ainsi que Lazarus & Folkman (1984) relèvent par exemple la nouveauté, la prévisibilité, l'incertitude temporelle ou la durée.

En fonction des antécédents, les individus entrent dans un processus d'évaluation qui peuvent les conduire à considérer leur relation à l'environnement comme stressante et va influencer l'intensité de la réaction émotionnelle (Lazarus, 2001). Dans le cas où l'événement est considéré comme stressant en fonction de cette évaluation, intervient le processus de coping (Sander & Scherer, 2014). Comme le mentionnent Lazarus et Folkman (1984), la relation à l'environnement peut être évaluée comme stressante de trois manières différentes, regroupées par les auteurs sous le terme « d'appraisal de stress » (le préjudice, la menace, le défi). La première considère que l'événement engendre pour la personne un préjudice, un dommage ou une perte (maladie, deuil, etc.). Certaines émotions liées à ce type de situation pourraient être la tristesse, la colère, la déception, la culpabilité, le dégoût (Folkman & Lazarus, 1985) ainsi que la honte (Bruchon-Schweitzer, 2001). La seconde, qui met en évidence la menace, comporte un risque qu'un préjudice, un dommage ou une perte surviennent sans que cela ne se soit encore produit. Folkman et Lazarus (1985) parlent alors de coping dit anticipatoire et spécifient que les émotions liées à ce type de situation pourraient être la peur, l'anxiété, l'inquiétude. La dernière concerne le défi. L'événement est alors évalué sous l'angle des gains potentiels et de la maîtrise de la transaction effectuée. La confiance, l'espoir, l'impatience peuvent être les émotions ressenties (Folkman & Lazarus, 1985).

### 2.3.2.3 *Les stratégies de coping*

Différentes stratégies de coping ont été identifiées dans la littérature avec de nombreuses propositions de catégorisation. Plusieurs possibilités se présentent à la personne qui peut, par exemple, « rechercher des informations, faire un plan d'action, demander de l'aide ou des conseils, exprimer ses émotions, éviter le problème, se distraire, minimiser la situation » etc. (Bruchon-Schweitzer, 2001, p.71). Lazarus et Folkman (1984) ont distingué deux types de fonctions du coping qui ont permis de définir les deux groupes suivants :

**Le coping centré sur le problème** « vise à contrôler ou modifier directement la situation stressante » (Servant, 2013, p.23). Ce type de stratégies est considéré comme « actif » puisqu'il est question d'agir concrètement sur la situation (Lazarus et Folkman, 1984, p.150). Quelques exemples seraient la résolution du problème, la confrontation directe à la source de stress, la reconceptualisation en prenant du recul face à une situation ou la recherche d'information par exemple (Servant, 2013). Comme le mentionnent Delelis et al. (2011), ce type de stratégie est davantage utilisé si l'individu perçoit la situation comme contrôlable.

**Le coping centré sur les émotions** a pour objectif de « modifier la relation de personne à stresser » (Sander & Scherer, 2014, p. 299). Ces stratégies sont considérées comme « passives » puisque l'individu n'agit pas directement sur la situation source de stress, mais tente de « réduire ou d'éliminer les émotions engendrées par la situation » (Inserm, 2011, p.49). Quelques exemples seraient l'évitement de la situation, distraction, diversion, déni (Bruchon-Schweitzer, 2001). Selon Delelis et al. (2011), ce type de stratégie est utilisé si l'individu perçoit la situation comme incontrôlable.

Une troisième catégorie a ensuite émergé (Bruchon-Schweitzer et al., 1996 ; Cousson et al., 1996).

**Le coping centré sur le soutien social** qui consiste, selon Servant (2013), à demander un soutien informationnel ou émotionnel à des tiers (proches, collègues, supérieurs, etc.).

Puisque l'efficacité des stratégies dépend de critères personnels ainsi que situationnels, tout comme du bien-être de la personne (physique, psychique), le coping est considéré comme un « processus transactionnel entre la personne et son environnement » (Bruchon-Schweitzer, 2001, p.78).

### 2.3.3 **Situation de stress et dilemmes**

Nous émettons l'hypothèse que ces stratégies, mobilisées dans le cadre d'une situation stressante, pourraient également être utilisées lors de la confrontation à un dilemme. En effet, rappelons que le stress peut se définir par « le résultat de transactions entre la personne et son environnement ; sa source peut être positive (opportunité) ou négative (contrainte) et avoir pour résultat la rupture de l'homéostasie psychologique ou physiologique. L'enjeu de la situation doit être important et sa résolution comporter une certaine dose d'incertitude » (Turcotte, 1982, p. 45). Dans le cadre de la résolution d'un dilemme, l'individu peut se retrouver dans une position inconfortable nécessitant de mettre des stratégies en place pour faire face à cette situation.

## 2.4 Objectifs et questions de recherche

Ce cadre théorique nous a permis de situer le rôle de l'orientation ainsi que celui du COSP qui ont tous deux évolué au travers de l'histoire. Il a été mis en lumière que les dilemmes investigués dans le champ de la psychologie présentent diverses catégorisations. Dans le domaine de l'orientation plus spécifiquement, une recherche effectuée au Portugal a permis d'extraire cinq catégories de dilemmes. Cela nous a conduites à nous interroger sur le contexte suisse, et à nous demander quels types de résultats nous obtiendrions dans le cadre d'une telle recherche. Notre premier objectif consiste donc à repérer les dilemmes qui existent dans la pratique des COSP en Suisse romande. Il nous semble opportun de pouvoir comparer les résultats avec ceux obtenus par Cardoso et al. (2012) afin d'en extraire d'éventuelles similarités ou différences. En outre, en fonction des dilemmes rencontrés par les psychologues conseillers en orientation, l'investigation des stratégies mobilisées pour y faire semble pertinente, en les considérant sous l'angle du modèle transactionnel proposé par Folkman et Lazarus (1984). Comme nous avons pu le mettre en évidence, différentes formes de stratégies de coping peuvent être utilisées pour faire face à une situation, ce qui nous amène, à définir un second objectif qui consiste à nous questionner sur celles qui sont mobilisées par les COSP en lien avec les dilemmes rencontrés dans leur pratique. Ces éléments nous permettent ainsi de définir deux questions de recherche :

1. Quels sont les dilemmes qui apparaissent dans la pratique des COSP en Suisse romande ?
2. Quelles sont les stratégies mises en place / utilisées face aux dilemmes ?

Nous comparerons les résultats obtenus concernant les dilemmes avec ceux qui sont apparus dans la littérature, et plus spécifiquement avec ceux que Cardoso et al. (2012) ont identifiés dans le domaine de l'orientation.

### 3. Méthodologie

Nous allons tout d'abord nous intéresser à l'échantillon de participants que nous avons sélectionné pour notre étude. Par la suite, nous décrirons l'équipe de recherche qui a permis de mettre en exergue nos résultats. Le protocole d'entretien sera également décrit, mettant en évidence la construction du canevas d'entretien, la durée des entretiens, l'animation des entretiens, l'enregistrement et la retranscription des entretiens. Enfin, nous décrirons la procédure utilisée en mettant en évidence le recrutement des participants, les pré-tests ainsi que l'analyse des données (dilemmes et stratégies).

#### 3.1 Participants

Dans le cadre de cette étude, l'objectif était de pouvoir s'entretenir avec des psychologues conseillers en orientation exerçant dans deux cantons romands. Il a été question d'interviewer entre 15 et 20 professionnels travaillant dans différents types de structures (adolescents, adultes), ceci pour obtenir un échantillon hétérogène ainsi qu'une diversité de points de vue. Les personnes invitées à participer à cette recherche (critères d'inclusion) étaient donc des hommes et des femmes, âgés de 20 à 65 ans, exerçant en tant que psychologues conseillers en orientation. Le seul critère d'exclusion constituait le fait de ne pas exercer en tant que COSP.

Pour mener à bien notre étude, 19 psychologues conseillers en orientation ont été recrutés en Suisse romande. L'échantillon comporte 15 femmes et 4 hommes dont l'expérience varie de 1 à 40 ans. Parmi eux, 11 exercent à l'école obligatoire, 5 auprès de la transition 1<sup>20</sup> et 5 avec la population adulte. Il est important de mentionner que deux des professionnels interviewés travaillent au sein de deux populations différentes. Tous exercent en tant que psychologues conseillers en orientation. La majorité des personnes interrogées (13/19) ont effectué un bachelor en psychologie suivi d'un master (ou licence) en orientation professionnelle. Les autres professionnels (6/19) se sont formés dans divers domaines de la psychologie (psychologie clinique, psychologie du travail, entre autres) puis ont effectué les compléments nécessaires pour remplir les conditions qui permettent d'exercer en tant que COSP. Le tableau 3 ci-dessous met en exergue les caractéristiques démographiques principales des participants qui ont pris part à notre étude.

---

<sup>20</sup> Les transitions 1 sont destinées aux jeunes issus de la scolarité obligatoire qui se sont retrouvés sans solution et qui souhaitent un appui pour construire et concrétiser un projet professionnel. Ils peuvent être orientés vers une mesure ayant pour objectif de les préparer aux exigences de la formation professionnelle initiale (préparation théorique et/ou pratique). Ils peuvent également bénéficier d'un coaching personnalisé pour mettre en place un projet professionnel ou encore bénéficier d'un bilan d'orientation (informations obtenues sur le site internet <https://www.vd.ch/themes/formation/orientation/pour-les-jeunes-sans-solution-de-formation-apres-lecole-obligatoire-t1/mesures-t1/>)

**Tableau 3** - Caractéristiques démographiques des participants.

Participants	Tranches d'années d'expérience	Populations
Elie	10 – 15 ans	École obligatoire
Alex	10 – 15 ans	Adultes
Morgan	15 ans et plus	Adultes
Eden	15 ans et plus	École obligatoire
Claude	10 – 15 ans	École obligatoire
Camille	0 – 5 ans	École obligatoire
Lou	15 ans et plus	Adultes
Gwen	0 – 5 ans	Transition 1
Alix	10 – 15 ans	Transition 1
Kim	15 ans et plus	Adultes
Thaïs	0 – 5 ans	École obligatoire + Transition 1
Sacha	0 – 5 ans	Transition 1
Charlie	10 – 15 ans	École obligatoire + Transition 1
Fred	15 ans et plus	École obligatoire
Marley	0 – 5 ans	École obligatoire
Andrea	10 – 15 ans	École obligatoire
Cameron	15 ans et plus	École obligatoire
Jackie	15 ans et plus	Adultes
Sam	15 ans et plus	École obligatoire

Remarque. Des pseudonymes ont été utilisés.

### 3.2 Équipe de recherche

Quatre personnes ont constitué notre équipe de recherche, certaines composaient l'équipe principale tandis que d'autres avaient le rôle d'auditeurs (Masdonati et al., 2017). Deux étudiantes en master de psychologie du conseil et de l'orientation ont formé l'équipe principale. Elles ont mis en place un canevas d'entretien semi-directif, ont mené les interviews, ont retranscrit les entretiens et ont travaillé individuellement avant de soumettre le travail effectué à deux auditeurs expérimentés. L'un est Professeur ordinaire en psychologie du conseil et de l'orientation à l'institut de Psychologie de l'Université de Lausanne. Ce dernier est membre du Centre de recherche en psychologie du conseil et de l'orientation (CePCO). Il mène différents travaux sur les thématiques des trajectoires professionnelles et de l'adaptation au travail. L'autre est assistante-diplômée au Centre de recherche en psychologie du conseil et de l'orientation (CePCO) de l'Institut de Psychologie. Elle est également impliquée au sein du Pôle de recherche national LIVES (Swiss Centre of Expertise in Life Course Research). Les deux auditeurs ont accompagné l'équipe principale pour l'ensemble du processus, ont questionné et validé le travail effectué.

### 3.3 Construction du canevas d'entretien

La présente recherche s'inspire de celle menée par Cardoso et al. (2012) au Portugal. Avant de débiter la construction du canevas d'entretien, l'équipe principale a contacté Monsieur Cardoso par e-mail pour lui demander s'il acceptait de lui transmettre son canevas et s'il avait des conseils ou astuces à suggérer. Il a répondu favorablement à cette sollicitation en proposant une rencontre afin d'échanger sur la thématique, mais les conditions sanitaires (COVID-19) n'ont pas permis de pouvoir se réunir. La suite des échanges s'est donc déroulée par e-mail, ce qui a permis de confirmer que Cardoso et al. (2012) se sont appuyés sur une question principale ainsi que deux questions de relance dans le cadre de leur recherche. Lors de la construction du canevas qui a servi de base à notre recherche, une question de relance (a) a été ajoutée.

**Tableau 4** - Questions principales et de relance quant aux dilemmes.

<b>Question principale quant aux dilemmes</b>
« Pourriez-vous nous parler des dilemmes que vous rencontrez le plus dans le cadre de l'orientation professionnelle ? » (Cardoso et al., 2012)
<b>Questions de relance</b>
a. « Qu'est-ce qui fait que cette situation constitue pour vous un dilemme ? »
b. « Pourriez-vous nous parler d'une situation où vous avez vécu ce dilemme ? » (Cardoso et al., 2012)
c. « Il semble que cette situation où vous avez rencontré un dilemme exprime deux côtés de vous, deux aspects contradictoires. Pourriez-vous nous en dire plus sur chacun d'eux ? » (Cardoso et al., 2012)

Nous nous sommes également intéressées aux stratégies mises en place / utilisées par les psychologues conseillers en orientation. Là encore, nous disposons d'une question principale ainsi que de trois questions de relance.

**Tableau 5** - Questions principales et de relance quant aux stratégies.

<b>Question principale quant aux stratégies</b>
« Quelle(s) stratégie(s) / outil(s) utilisez-vous pour faire face à ces dilemmes ? »
<b>Questions de relance</b>
a. « Pour dilemme A toujours la même stratégie ? » « Pour dilemme B toujours la même stratégie ? » ...
b. « Quel type de ressource(s) mobilisez-vous pour faire face à ces dilemmes ? »
c. « Vous sentez-vous assez outillé / soutenu pour faire face aux dilemmes que vous rencontrez ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ? »

Le canevas d'entretien a donc été construit de telle sorte qu'une première partie a permis aux psychologues conseillers en orientation de s'exprimer librement sur des questions préalablement

définies (entretiens semi-structurés). Les questions de relance ont été peu utilisées puisque la question principale a permis aux conseillers de récolter suffisamment d'informations sur la thématique de recherche. La seconde partie de l'entretien, plus directive, avait pour objectif de questionner les COSP afin d'identifier s'ils rencontrent également les dilemmes présents dans la littérature que nous avons relevés. À savoir, que, pour qu'un dilemme soit comptabilisé en deuxième partie d'entretien, il ne fallait qu'aucun des sous-dilemmes de la catégorie n'ait été mentionné par le participant en première partie d'entretien. Nous les avons ensuite interrogés sur les stratégies mises en place pour faire face aux dilemmes rencontrés (qu'il s'agisse de ceux identifiés en première ou en seconde partie d'entretien).

Les cinq premiers dilemmes ont été repris de l'étude menée par Cardoso et al. (2012) au Portugal, à savoir les questions : de *neutralité*, d'*évaluation*, de *double loyauté*, de la *limite du rôle* ainsi que celle de la *confidentialité*. (Rappelons que ces dilemmes ont été définis dans la partie 1.2.2.1 du cadre théorique). Nous avons fait le choix d'ajouter deux dilemmes à ces derniers. Le premier concerne la notion d'*aide contrainte*, le second celle de *projets sans soutien*.

### 3.4 Procédure

Concernant le *recrutement* des participants, un premier contact a tout d'abord été pris par e-mail avec les directeurs des centres d'orientation de deux cantons romands afin qu'ils nous accordent la possibilité de solliciter des psychologues conseillers en orientation pour notre étude. Leur soutien dans cette démarche nous a permis d'être contactées soit par l'intermédiaire des chefs de centres, soit par les COSP eux-mêmes. Un premier e-mail d'informations a été transmis aux potentiels participants afin d'exposer la question de recherche ainsi que ses objectifs. Afin de nous entendre sur une définition commune de la notion de dilemme, nous leur avons indiqué les informations suivantes :

- D'après le Larousse (2020), il s'agit d'une « obligation de choisir entre deux partis possibles, comportant tous deux des inconvénients ».
- Dans le cadre de la psychologie de l'orientation, il s'agit donc de doutes ou de conflits auxquels sera confronté le psychologue en orientation dans l'accompagnement d'un consultant. Il sera alors question pour lui d'évaluer et de choisir la meilleure alternative possible (Cardoso et al., 2012).

Pour une moitié d'échantillon, les rendez-vous ont été confirmés par e-mail, pour l'autre moitié par téléphone afin de vérifier que les informations reçues étaient claires. Une fois le rendez-vous fixé et en vue de l'entretien, il a été proposé aux professionnels (par écrit ou par téléphone) de réfléchir aux dilemmes qu'ils rencontrent dans leur pratique ainsi qu'aux stratégies qu'ils mobilisent pour y faire face.

Les 14 psychologues qui ont répondu de manière spontanée à notre sollicitation exerçant dans des structures diverses : l'école obligatoire, le guichet de la transition 1, la validation des acquis, l'orientation des adultes. Avec l'aide des dernières personnes interviewées, une relance a été faite auprès des COSP afin de trouver les participants manquants. Suite à cette dernière, deux personnes ont accepté de participer à notre étude. Quant aux trois derniers professionnels, leur intérêt nous

a été communiqué par l'intermédiaire du chef de centre dans lequel ils exercent. Cela nous a ainsi permis d'obtenir un échantillon correspondant aux besoins de l'étude.

En ce qui concerne la *durée* de l'entretien, elle a été annoncée à 1h30 environ, mais a finalement varié entre une heure et deux heures en fonction de la disponibilité des COSP et du contenu des échanges. Les deux étudiantes ont participé toutes deux à l'animation des 19 entretiens. Il est à noter qu'en raison de la situation sanitaire (COVID-19), un entretien a été réalisé en visioconférence par l'intermédiaire de l'outil Zoom. Les autres entretiens ont pu être menés en présence. En alternance, une étudiante animait la première partie de l'entretien (semi-directive), et l'autre, la seconde partie (plus directive). Avant d'entrer dans les questions de recherche, il a été de mise, d'une part, de parcourir avec les participants la notice d'informations ainsi que le formulaire de consentement éclairé, et d'autre part, de récolter leur signature. En effet, les premières minutes de l'entretien étaient consacrées à la présentation de la notice d'informations au participant à un projet de recherche. Le document a été parcouru avec les professionnels dans le but de leur présenter : les objectifs de la recherche, les détails du projet, les critères d'inclusions, la méthode utilisée pour cette étude, les conséquences, les avantages et les inconvénients de participer à l'étude ainsi que les impacts de leur consentement. De plus, ce document présentait aussi les informations relatives à la confidentialité (anonymat et traitement des données). Les éventuelles questions ont également été recueillies. Finalement, les COSP signaient le « formulaire de consentement éclairé » qui certifiait que les éléments sus-mentionnés leur avaient bien été expliqués.

Après avoir obtenu la signature du formulaire de consentement de la part des professionnels, il leur a été expliqué que les enregistrements se feraient à l'aide de deux téléphones portables, en spécifiant que les fichiers audios ne seraient pas transmis et seraient détruits au terme des retranscriptions. Ils étaient avertis du moment précis où débutait l'enregistrement. Chaque étudiante a retranscrit mot à mot la moitié des entretiens. Ces derniers ont été anonymisés, de sorte qu'ils puissent être transmis aux auditeurs. Pour ce faire, des pseudonymes ont été utilisés. En outre, trois catégories ont été créées pour faire référence à l'expérience des COSP interrogés (de 1 à 5 ans, de 5 à 10 ans ainsi que 15 ans et plus). Au terme des retranscriptions, les enregistrements ont été détruits.

Les deux premiers entretiens ont servi de *pré-tests*, c'est-à-dire qu'ils ont permis d'identifier si les questions telles que prévues dans le canevas d'entretien permettaient aux professionnels de pouvoir s'exprimer sur les objectifs posés. Au terme de ces pré-tests, deux constats ont été effectués. Premièrement, le canevas d'entretien était adéquat pour répondre aux objectifs posés, ce qui a permis d'inclure ces pré-tests dans les résultats. Deuxièmement, une confusion a pu survenir pour les COSP quant à savoir s'ils devaient s'exprimer sur les dilemmes qu'ils rencontraient eux-mêmes dans leur pratique ou s'ils devaient aborder ceux auxquels leurs consultants pouvaient être confrontés. Pour pallier ce doute, les étudiantes ont été attentives à repréciser aux professionnels, dans le cadre de la première prise de contact, mais également en début de chaque entretien, que leur recherche portait sur les dilemmes qu'ils rencontrent eux-mêmes en tant que psychologues conseillers en orientation dans leur pratique.

### 3.5 Analyse des données

Dans le cadre de cette étude, la méthode de recherche appelée « recherche qualitative consensuelle (CQR) » par Hill et al. (2005) a été appliquée. Cette dernière est une méthode inductive destinée à décrire de façon approfondie les expériences des personnes interrogées à l'aide de l'entretien semi-structuré (Masdonati et al., 2017). Ces auteurs mettent en exergue que « les discours produits en réponse à des questions ouvertes sont étudiés de manière détaillée à l'aide d'une procédure structurée et itérative, visant la recherche systématique d'un consensus parmi plusieurs chercheurs » (Hill et al., 2005, cité dans Masdonati et al., 2017).

Comme le mentionnent Masdonati et al. (2017), « il est important que les membres de l'équipe de recherche explicitent et partagent leurs biais (représentations, attentes, valeurs, croyances, etc.) » (p.163). De ce fait, il était opportun, avant d'entrer dans les phases de récolte et d'analyse de données, d'échanger sur les attentes liées aux résultats auxquels l'équipe de recherche s'attendait afin de faire en sorte de pouvoir augmenter l'objectivité.

L'une des étudiantes avait la représentation que le dilemme appelé « neutralité » par Cardoso et al. (2012) serait majoritairement rencontré par les conseillers. De plus, elle imaginait que le dilemme de confidentialité serait moins présent, car un cadre légal ou des informations institutionnelles pourraient permettre de trouver des stratégies en lien avec ce dilemme. En outre, elle s'attendait à ce que la pression à l'insertion soit importante pour les psychologues conseillers en orientation. Quant à l'autre étudiante, elle imaginait également que le dilemme de la neutralité allait être fréquemment mentionné par les COSP interrogés. De plus, elle avait également l'idée que le dilemme de la limite du rôle serait saillant. En outre, elle supposait que des différences, notamment au sujet du dilemme de la contrainte, allaient émerger entre les cantons.

L'auditrice a indiqué qu'elle s'attendait à ce que les psychologues identifient davantage de dilemmes liés à la limite du rôle (de savoir où s'arrête leur intervention par exemple). Elle s'attendait également à ce que le dilemme de confidentialité soit relevé par les professionnels. L'auditeur, qui connaissait bien les travaux de Cardoso et al. (2012), partait de l'idée que l'on observerait un pattern de dilemme similaire. Il a exprimé un intérêt particulier quant au lien entre le rôle professionnel et ces différents dilemmes.

Pour l'analyse des données, Masdonati et al. (2017) suggèrent que les discussions tenues au sein de l'équipe soient basées sur un nombre limité d'entretiens. Effectivement, cinq entretiens parmi les dix-neuf ont été sélectionnés par l'équipe principale dans le but d'en dégager des thèmes et sous-thèmes. De plus, afin de choisir les interviews servant de base de travail pour l'analyse consensuelle, une attention particulière a été accordée pour que les différentes populations dans lesquelles travaillent les COSP interrogés soient représentées. Hommes et femmes devaient également pouvoir apparaître dans l'échantillon d'entretiens, avec des tranches d'années d'expérience qui soient diversifiées. Les deux cantons devaient également être représentés.

En ce qui concerne l'analyse des dilemmes, une première étape appelée *analyse « intra-cas »* a été effectuée. Celle-ci concerne le développement des *domaines*, soit à faire émerger une liste de thèmes abordés par chaque participant. Séparément, chacune des étudiantes composant l'équipe

principale a lu les entretiens. Sans se consulter au préalable, toutes deux ont fait le choix d'analyser, dans un premier temps, ces entretiens de façon manuscrite. Elles ont ensuite dessiné un tableau par entretien sur lequel figuraient deux colonnes : une première contenant les dilemmes repérés, une seconde concernant les ressources qui y correspondent. Par la suite, les dilemmes de la seconde partie de l'entretien (partie faisant référence aux dilemmes issus de la littérature) ont été listés pour indiquer s'ils étaient vécus par les professionnels dans le cadre de leur pratique. À la suite de la réalisation de ces tableaux manuscrits, et toujours séparément, les deux étudiantes ont identifié les thèmes et sous-thèmes qui leur paraissaient regrouper l'ensemble des dilemmes présents dans les cinq entretiens. Elles ont indiqué ces thèmes et sous-thèmes dans un document Google drive afin de pouvoir ensuite échanger pour trouver un consensus. Il est apparu que les thèmes repérés étaient très semblables, c'est surtout sur la formulation de ces derniers qu'elles ont dû trouver un accord. Certains sous-thèmes n'ont pas toujours été classés dans les mêmes thèmes, il a donc été question de discuter sur ce qu'il paraissait le plus judicieux de conserver.

Un premier rendez-vous a ensuite été fixé avec les auditeurs. L'équipe principale leur avait envoyé les cinq retranscriptions choisies. Les auditeurs ont ainsi eu un mois pour effectuer le même travail de catégorisation. Une rencontre a été agendée dans l'objectif d'échanger autour des thèmes et sous-thèmes identifiés afin de trouver un consensus. L'équipe principale a exposé en premiers les catégories et sous-catégories qu'elles ont retenues. Au fur et à mesure de la lecture, les auditeurs réagissaient par rapport à ces dernières (propositions d'ajouts, de modifications, de fusions, ou de suppressions par exemple). Ils ont ensuite exposé les catégories supplémentaires qu'ils avaient identifiées, afin que tous puissent se mettre d'accord quant à l'inclusion ou non de ces dernières.

C'est à partir de ce moment qu'a pu commencer le véritable « processus de codage systématique » (Masdonati et al., 2017, p.165) qui consiste à répertorier toutes les unités de sens pour chaque entretien dans un tableau réunissant les différents thèmes et sous-thèmes de la recherche. Pour ce faire, les deux étudiantes ont construit ledit tableau ensemble, en décidant d'y appliquer des couleurs (une pour chaque dilemme) pour des questions de visibilité. Dans un premier temps, elles ont retravaillé sur les cinq entretiens qui ont servi de base pour l'analyse consensuelle. Elles se sont alors fixé plusieurs rendez-vous et se sont retrouvées en présentiel pour effectuer cette démarche. Chacune a analysé un entretien, de façon individuelle sur une matinée, sans consulter sa collègue. L'après-midi, les deux étudiantes ont comparé leurs classements ce qui leur a permis de passer en couleur les points de divergence dans le but de trouver un accord sur l'emplacement des verbatims concernés. À l'issue de cette étape de codage, les étudiantes ont transmis ces tableaux aux auditeurs, puis ont réagendé un rendez-vous afin d'ajuster d'éventuelles modifications dans les catégories ainsi que les sous-catégories. Ainsi, « l'aboutissement de cette sous-phase consiste en la création d'une version consensuelle de chaque cas, indiquant précisément quelles parties de texte sont associées à quel domaine » (Masdonati et al., p.165).

Une seconde étape d'analyse nommée « **analyse croisée** » a été divisée en deux sous-étapes. La première s'appelle l'*identification des catégories*. L'équipe principale a en effet décrit les différentes catégories et sous catégories en utilisant des termes généraux, susceptibles de correspondre à l'ensemble des entretiens (Ladany et al., 2012). Elle a ensuite soumis ces descriptions aux auditeurs pour obtenir leur validation. La seconde sous-étape de l'analyse croisée

a consisté à déterminer la *représentativité des catégories*, soit à « calculer le nombre de cas concernés pour chacune des catégories [ainsi que chacune des sous-catégories] » (Masdonati et al., 2017, p.166). Selon les recommandations avancées par Hill (2005), la fréquence d'apparition des dilemmes a été catégorisée. Un dilemme a été identifié comme étant *général* s'il concernait 18 ou 19 participants. Il a été considéré comme *typique* s'il touchait entre 10 et 17 participants. Lorsque le dilemme est apparu pour un nombre de conseillers se situant entre 4 et 9, il était considéré comme *variant*. Finalement, dans les cas où 1 à 3 participants présentaient le dilemme, ce dernier était identifié comme étant *rare*.

Il a ensuite été question de se mettre d'accord sur les thèmes et sous-thèmes liés aux stratégies utilisées. Pour ce faire, la même procédure que pour les dilemmes a été utilisée. Chaque étudiante, de son côté, a listé les stratégies perçues sur ces cinq mêmes entretiens puis elles ont identifié des thèmes ainsi que des sous-thèmes. Séparément, ce travail s'est avéré plus complexe, c'est pourquoi elles ont décidé d'échanger pour construire les catégories de stratégies ensemble.

Lorsque l'équipe principale a soumis les stratégies aux auditeurs, ces derniers ont proposé de les classer en suivant la méthodologie de Lazarus et Folkman (1986), à savoir de regrouper les stratégies orientées sur la tâche, sur les émotions et sur le soutien social, ce qui a facilité le classement.

Selon les recommandations avancées par Hill (2005), la fréquence d'apparition des stratégies a été catégorisée, indépendamment des catégories et sous-catégories de dilemmes. Une stratégie a été identifiée comme étant *générale* si elle concernait 18 ou 19 participants. Elle a été considérée comme *typique* si elle touchait entre 10 et 17 participants. Lorsque la stratégie est apparue pour un nombre de conseillers se situant entre 4 et 9, elle était considérée comme *variante*. Finalement, dans les cas où 1 à 3 participants présentaient la stratégie, cette dernière était identifiée comme étant *rare*. Comme différentes stratégies pouvaient être utilisées pour plusieurs catégories de dilemmes, leur fréquence d'apparition a également été relevée.

## 4. Résultats

Les résultats ont permis de mettre en évidence huit dilemmes principaux ainsi que trois catégories de stratégies. Tout d'abord, les résultats en lien avec les dilemmes et sous-dilemmes identifiés en première partie d'entretien seront présentés. Par la suite, les résultats concernant les dilemmes identifiés en seconde partie d'entretien seront mis en évidence. Les stratégies mobilisées par les COSP interrogés seront également mises en exergue. Finalement, il sera question de mettre en lien les sous-dilemmes avec les stratégies qui y sont associées.

Tableau 6 - Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes.

Dilemmes et sous-dilemmes	Participants : Tous les COSP interrogés		Participants : Orientation des COSP			Participants : Expérience des COSP			
	Fréq. N = 19 %	Fréq. %	EO n = 11 %	T1 n = 5 %	A n = 5 %	ME n = 5 %	E n = 6 %	TE n = 8 %	
<b>Confrontation</b>	<b>Général</b>	<b>95.7</b>							
Confrontation au niveau scolaire / compétences / personnalité / intérêts	Typique	78.9	81.8	80	60	100	83.3	62.5	
Confrontation au nombre de places / à l'état du marché du travail	Typique	52.6	45.5	40	60	60	66.7	37.5	
Confrontation à la réalité économique / barrières contextuelles	Variant	31.6	18.2	40	40	20	50	25	
<b>Limite du rôle</b>	<b>Typique</b>	<b>84.2</b>							
COSP versus coach, assistant social, éducateur, socioéducatif, parents, enseignant	Typique	64.2	63.6	40	80	60	50	75	
COSP versus psychothérapeute	Variant	31.6	18.2	20	60	40	0	50	
Crédibilité à l'égard des consultants et de son entourage	Rare	15.8	27.3	0	0	40	16.7	0	
<b>Contrainte</b>	<b>Typique</b>	<b>73.7</b>							
Contrainte de choisir un projet	Typique	57.9	63.6	60	20	40	83.3	50	
Contrainte à l'insertion	Variant	47.4	63.6	40	0	20	50	62.5	
Contrainte de voir le COSP	Variant	47.4	45.5	60	20	40	50	50	
<b>Gestion du temps</b>	<b>Typique</b>	<b>63.2</b>							
Temporalité : respect du rythme personnel versus rythme de l'action	Variant	42.1	54.5	40	0	0	83.3	37.5	
Disponibilité : gestion de l'agenda et des priorités	Variant	42.1	63.6	20	0	40	50	37.5	
Accessibilité / visibilité : proactivités du COSP pour se rendre accessible et visible	Rare	5.3	9.1	0	0	0	0	12.5	

<b>Évaluation / information</b>	<b>Variant</b>	<b>47.4</b>								
Sélection de l'information	Variant	31.6	36.4	20	20	0	33.3	50		
Évaluer la pertinence des options qui se présentent à la personne	Variant	21.1	18.2	20	40	20	16.7	37.5		
Testing : pression à l'utilisation des tests / outils psychométriques objectifs	Rare	15.8	9.1	20	20	0	16.7	25		
<b>Collaboration</b>	<b>Variant</b>	<b>26.3</b>								
Désaccord dans le réseau et légitimité auprès des partenaires	Rare	15.8	18.2	20	0	40	0	12.5		
Transmission de l'information	Rare	10.5	18.2	0	0	20	16.7	0		
Ajouter ou non quelqu'un dans la situation et à quel moment	Rare	5.3	0	20	0	0	16.7	0		
<b>Confidentialité</b>	<b>Variant</b>	<b>26.3</b>	<b>27.3</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>50</b>		
<b>Éthique, morale, valeurs</b>	<b>Rare</b>	<b>15.8</b>	<b>9.1</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>37.5</b>		

**Orientation des COSP**

EO = école obligatoire

TI = transition 1

A = Adultes

**Expérience des COSP**

ME = moyennement expérimentés

E = expérimentés

TE = très expérimentés

## 4.1 Dilemmes et sous dilemmes identifiés en 1<sup>ère</sup> partie d'entretien

Le tableau 6 ci-dessus présente tout d'abord la fréquence d'apparition des dilemmes et sous-dilemmes en prenant en compte l'ensemble de l'échantillon, puis se centre sur l'orientation des COSP et finalement sur l'expérience de ces derniers. Il est à noter que ces résultats sont issus des informations obtenues en première partie d'entretien.

### 4.1.1 Confrontation

Le dilemme de la **confrontation** correspond à la situation où le COSP peut rencontrer des questionnements en lien avec le fait de confronter le consultant à la réalité ou de le soutenir dans ce qu'il souhaite accomplir. Effectivement, la personne peut avoir un projet en inadéquation avec l'état du marché du travail, son niveau scolaire (ou ses compétences), sa personnalité ou ses intérêts. De plus, des barrières contextuelles peuvent amener le COSP à se questionner sur la pertinence de confronter le consultant à la réalité économique ou de l'accompagner vers son objectif. Nos résultats mettent en évidence que le dilemme de la confrontation apparaît dans la quasi-totalité des cas (**95.7%**), sa fréquence est donc générale. Dans cette catégorie, trois sous-dilemmes ont émergé.

#### *Confrontation niveau scolaire / compétences / personnalité / intérêts*

« Un autre dilemme que j'avais relevé, que j'avais rédigé sous cette forme, faut-il confronter directement et rapidement le client à la difficulté de son projet, notamment voilà en raison de son profil scolaire et ou personnel ou tenter de l'amener à en prendre conscience lui-même sur le moyen terme ? Hein donc c'est-à-dire... ça c'est un des fameux équilibres, je pense, qui est propre à notre profession, c'est donc d'être ni briseur de rêves ni créateur d'illusions. » (Eden)

Effectivement, le COSP peut ressentir des tensions lorsqu'un consultant amène un projet peu réalisable compte tenu de son faible niveau scolaire, ses compétences, ses aptitudes. Il se peut qu'il y ait un écart entre la vision du COSP et celle du consultant qui n'est pas forcément conscient de ses limites quant au potentiel à entrer en formation. Jusqu'où alors le psychologue conseiller en orientation peut-il se permettre d'encourager une ambition sachant que, par exemple, il pourrait être non seulement très difficile pour un jeune de trouver un patron qui l'engage au vu de sa situation, mais également que les chances de réussir ladite formation pourraient être compromises. C'est ce que relève Andrea quand elle dit :

« Est-ce que je l'accompagne, mais en étant dans la réalité, en tenant compte des probabilités, de sa situation scolaire, etc... ou est-ce que je l'accompagne dans son rêve ... euh... et puis euh... ça je pense que c'est un dilemme qui nous préoccupe souvent, en tout cas moi beaucoup... parce que je me rends compte qu'on a une image en tant que psychologue conseillère en orientation... euh... les gens qui, en parlant d'être passé vers un psychologue conseiller en orientation il y a quelques années, y a beaucoup de gens qui se plaignent en disant : “ on m'a dit que ... je pourrais pas faire ça ” [...]. »

De plus, la question des langues peut également être source de tensions pour le COSP dans le fait d'accompagner ou non un consultant dans son projet. Que ce soit pour des formations qui ne sont dispensées que dans une langue que le consultant ne maîtrise pas suffisamment ou alors pour une personne migrante qui n'a que des connaissances très basiques en français, mais non suffisantes à l'entrée en formation. Il se peut également que le COSP hésite entre le fait de mentionner ou non que la personnalité du consultant ne soit pas en adéquation avec le métier choisi. Alors que le consultant pense avoir le profil pour exercer une profession, le COSP peut percevoir des freins au niveau de la personnalité de ce dernier et hésiter à le lui verbaliser. Finalement, les intérêts du consultant pour la profession peuvent être en inadéquation avec la réalité du métier et le COSP peut hésiter à confronter à la réalité au risque de démotiver la personne.

Ce dilemme typique est apparu dans **78.9%** des cas, plus particulièrement avec des professionnels travaillant avec des jeunes (école obligatoire et transition 1). De plus, il est moins présent pour les professionnels ayant une expérience supérieure à 15 ans.

### *Confrontation au nombre de places / à l'état du marché du travail*

Le COSP peut se sentir en tension entre le fait d'adopter une position sincère, authentique et transparente ou le fait de briser les rêves de la personne notamment quand le projet du consultant n'est pas en lien avec la réalité du marché de l'emploi et des connaissances que le COSP en a. Ceci peut être le cas pour des projets trop spécifiques ou de métiers rares qui disposent de peu de place dans l'économie libre. C'est ce que relève Alix quand elle mentionne : « je pensais à ASE, je pense à photographe, je pense à techniscéniste enfin des métiers comme ça. [...] Là, j'ai trois ASE ça fait une année qu'elles font des stages, qu'elles partent pour une deuxième année et il n'y a toujours pas de place d'apprentissage ». De plus, Claude verbalise que :

« Ça c'est dur, parce que de nouveau on est dans un truc, mais comment faire, parce qu'il y a parfois presque un deuil hein euh ... parce que c'est vrai qu'assistante en médecine vétérinaire euh c'est très très dur à trouver hein faut dire, dans le canton il y a très très peu de place ... et c'est vrai que c'est dommage. »

Quant à Kim, ce dilemme est présent depuis le début de sa carrière puisqu'il relève que : « c'est un truc que j'avais déjà au début, déjà quand j'étais à l'université aussi, mais... j'ai 35-40 ans d'expérience, je l'ai toujours ».

Il peut arriver qu'il existe une inadéquation entre la représentation des consultants du monde du travail et la réalité de ce dernier. Des personnes ayant fait des hautes études à l'étranger par exemple, peuvent s'attendre à trouver facilement une place de travail et le COSP peut se sentir en tension entre le confronter à la réalité ou le laisser espérer qu'il pourra, en l'état, intégrer le marché de l'emploi. Ce même dilemme peut intervenir pour le professionnel par exemple lorsqu'un consultant souhaite se reconvertir, mais que ses attentes sont irréalistes (projet qui offre peu de débouchés sur le marché de l'emploi par exemple) ou s'il souhaite effectuer une formation qui lui est accessible, mais qui ne va pas apporter de plus-value à ses postulations. Il peut exister une inadéquation entre ce que souhaite le consultant ou ce qui lui serait profitable et la réalité du marché du travail. À ce sujet, Morgan explique que :

« Par rapport à ma fonction, c'est de, ce dilemme entre proposer ou expliquer des possibles formations et euh la problématique euh sur le marché de l'emploi. C'est-à-dire que d'un côté ces formations elles sont vraiment adaptées au parcours, elles sont accessibles à la personne, mais après il y a la question de quelle est la plus-value sur le marché de l'emploi ? »

Un peu plus de la moitié des personnes interrogées ont rencontré ce dilemme (52.6%).

### *Confrontation à la réalité économique / barrières contextuelles*

Il n'est pas rare qu'un consultant hésite entre le fait de se lancer dans une formation ou alors de trouver un travail non qualifiant qui lui permette une indépendance directe. Dans ce cas de figure, le COSP peut alors se sentir en tension entre le fait de sensibiliser ou non la personne quant à la précarité qu'elle pourrait risquer sur le long terme. Sacha illustre ce dilemme de la manière suivante :

« Des fois, il y a des jeunes qui arrivent pis qui en fait se disent "mais c'est compliqué finalement de trouver un apprentissage, [...] si je trouve un travail, peut-être ce sera plus facile", [...] pis il y a un peu ce dilemme de se dire ben ... enfin objectivement, avec ma position ben clairement j'ai envie un peu de les secouer pis de leur dire "non, mais ce n'est pas possible, enfin sur le long terme vous avez tous les bénéfices à vous former", mais en même temps ben ce n'est pas moi qui prends la décision pis je peux juste ben leur retraduire et puis leur refléter ben tous les points enfin ... pourquoi selon moi ils devraient faire une formation. »

Lorsque le consultant est soutenu par une tierce institution, il peut arriver que cette dernière ne cautionne pas le projet mis en place par le COSP. Cela peut placer le psychologue dans une position inconfortable puisqu'en encourageant le consultant dans ce projet, le soutien financier ou social pourrait être abandonné de la part de ladite institution. Il se peut également qu'une personne veuille mener à bien un projet en parallèle de son emploi, mais ne bénéficie pas du soutien de son employeur, ce qui peut conduire le COSP à se demander s'il doit ou non encourager un tel projet, au risque que le consultant perde son emploi ou rencontre des conflits avec son employeur. Lorsque le consultant choisit une formation qu'il ne pourra pas financer, le psychologue conseiller en orientation peut être partagé entre encourager la personne dans son projet, au risque qu'elle ne s'endette par exemple, ou la confronter à la réalité. Morgan nous donne l'exemple suivant :

« C'est une dame qui [...] travaille dans les soins comme auxiliaire de santé, donc euh un salaire assez difficile, enfin de base, avec un 100% ... elle était seule [...] avec ses 3 enfants en bas âge et qui me dit "voilà, je veux me lancer euh, je veux faire un CFC". Euh en sachant clairement que ben ... en tournant dans tous les sens, elle doit quand même baisser son pourcentage, donc gagner moins d'argent [...]. Et euh ben justement, c'est le dilemme entre euh lui expliquer les choses sans casser son rêve, parce que c'était un projet qui peut tenir la route, mais qui tient pas la route à l'heure actuelle dans ces conditions-là. »

Ce dilemme apparaît dans **31.6%** des cas. Alors qu'à l'école obligatoire il ressort plus rarement, ce dernier se présente plus fréquemment pour les jeunes en transition au même titre que pour les adultes.

#### 4.1.2 Limite du rôle

Le dilemme de la **limite du rôle** rend compte des situations où le COSP peut se questionner sur les limites à franchir ou non concernant son rôle. Effectivement, il arrive qu'il soit amené à se substituer à un rôle qui n'est pas le sien et à se questionner sur les limites de son intervention. De plus, au sein de son propre rôle, il peut s'interroger sur sa crédibilité ou celle que des tiers lui attribuent, ce qui peut engendrer un inconfort dans sa posture. Ce dilemme, de fréquence typique, est apparu dans **84.2%** des cas. Trois sous-catégories ont été relevées dans le cadre du dilemme concernant la limite du rôle.

##### *COSP versus coach, assistant social, éducateur, socioéducatif, parents, enseignant*

Le COSP peut avoir le sentiment de devoir se substituer à un rôle qui n'est pas le sien (assistant social, éducateur, enseignants, parents), ce qui peut générer des tensions.

« Donc j'ai, un premier dilemme que j'ai dégagé c'est entre le faire soi-même ... bien ou laisser faire le consultant moins bien. Euh, voilà, les dossiers de candidature, les stratégies euh comment est-ce qu'on le laisse se prendre le mur et puis se rendre compte est-ce que ça va pas ? » (Alix)

Effectivement, il est parfois complexe de savoir si, en tant que conseiller en orientation, nous devons "coacher" les élèves dans la rédaction de leur dossier de candidature, s'il faut faire certaines choses à leur place (faire CV, lettres de motivation, corrections, téléphones, etc.) et jusqu'à quel point les accompagner dans leurs démarches d'insertion ou personnelles. Le dilemme peut donc se poser en termes de favoriser ou non l'autonomie du jeune parfois au détriment de la qualité du dossier de candidature par exemple. Andrea rencontre ce même type de questionnement :

« À quel point il faut faire avec eux ou faire pour eux ... 'fin non, je fais rarement pour eux, mais euhm... ils sont... pas encore adultes, mais on doit gentiment les préparer à ce monde d'adultes ! Donc il y a une autonomisation progressive qui doit se faire. Et puis c'est vrai qu'il faut beaucoup s'adapter d'un jeune à l'autre pour savoir ben voilà, à quel point je fais avec lui, à quel point je le laisse faire pour que ça avance. »

Le COSP peut également être amené à se demander si son rôle est d'influencer la personne ou de la conseiller, et peut donc parfois hésiter entre donner ou ne pas donner son avis à une personne qui le sollicite. Effectivement, les consultants peuvent avoir des attentes envers le COSP, notamment qu'il soit expert ou qu'il puisse confirmer leurs projets, ce qui peut le mettre dans une position de doute quant à transmettre ou non cette validation. L'exemple de Gwen est représentatif : « un [...] dilemme, c'est heu ... le fait de donner son avis en tant que conseiller en orientation. Ça arrive aussi assez souvent, où heu ben pour différents types de motifs hein, on

nous demande “ouais, mais vous en pensez quoi ?” ». Le consultant peut également attendre du COSP qu’il lui apporte un projet concret suite à l’accompagnement, ce qui n’est pas toujours possible et qui crée, par conséquent, un décalage entre les attentes du consultant et la réalité de ce qui peut être proposé.

Ce dilemme typique apparaît dans **64.2%** des cas et particulièrement chez les COSP qui accompagnent la population adulte.

### *COSP versus psychothérapeute*

Lors de l’anamnèse ou lors du suivi, les consultants peuvent être amenés à partager des éléments plus personnels et parfois sensibles de leur histoire de vie. Le conseiller en orientation peut alors se questionner sur la limite qui existe entre son rôle et celui d’un psychothérapeute.

« Jusqu’où accompagner dans le suivi thérapeutique. Heu donc c’est vrai qu’il y a voilà très souvent des situations là c’est plus fréquemment des adultes parce qu’on les appelle comme ça, qui sont en pré burn-out ou bien on les sent vraiment très très instables émotionnellement parlant, heu pis c’est vrai qu’après coup, on arrive vite à discerner un peu des éléments qui font qu’il y a une alarme et puis on a envie d’amener voilà le fait qu’un accompagnement extérieur serait peut-être nécessaire mhm alors là c’est de nouveau un dilemme ! » (Gwen)

De plus, Kim, aborde une situation où le temps d’entretien dépassait ses habitudes et dans laquelle il entrait dans des aspects plus personnels de la vie de la personne :

« J’avais quand même ce souci de ne pas trop faire l’apprenti sorcier, je ne suis pas thérapeute, ça ça a toujours été heu une limite que je me suis fixée en disant “mais fais gaffe, là tu es plus dans la thérapie”, heu, mais ça aussi, ce n’était pas si évident quand même. »

Effectivement, il est important de prendre en considération que tant que des problématiques autres que celles liées à l’orientation préoccupent les consultants (par exemple : problèmes familiaux, harcèlement scolaire, ...), il peut être difficile pour eux d’avancer dans un projet, de s’investir simplement dans des démarches d’orientation.

Près d’un tiers (**31.6%**) des personnes interrogées ont mis en évidence ce dilemme, de fréquence variante. Il est à noter qu’une différence en fonction de la population est notable, puisque ce dernier apparaît plus particulièrement dans le cadre des COSP qui accompagnent des adultes.

### *Crédibilité à l’égard des consultants et de son entourage*

Il peut parfois être compliqué pour le conseiller en orientation d’asseoir sa crédibilité auprès de ses collègues en ayant, par exemple, une formation différente qui, aux yeux des autres, n’est pas valorisée. Cela peut engendrer le fait que le psychologue conseiller en orientation ne veuille pas partager ses méthodes de travail par crainte de ne pas être pris au sérieux. En fonction de l’âge ou du nombre d’années d’expérience des COSP, il peut ne pas être aisé de communiquer avec des

parents qui ne leur accordent pas de crédibilité, la question peut alors se poser de déléguer à un collègue plus âgé / expérimenté ou de défendre le fait d'avoir été formé et d'être compétent. Cette question de crédibilité se pose également face aux consultants. Effectivement, il se peut que ces derniers se comportent avec le professionnel de manière trop familière par exemple, du fait d'une moindre différence d'âge entre eux. Le COSP peut alors se questionner sur la manière de gérer la distance en maintenant son positionnement professionnel sans nuire à l'alliance. Marley et Camille illustrent ce dilemme :

« J'ai l'impression, comment dire ça, la limite entre la proximité et la distance avec un consultant surtout quand c'est un jeune qui a l'impression que la différence d'âge elle n'est pas très élevée parce que moi je peux faire hyper jeune souvent. Et du coup, ben tout le monde me tutoie. » (Marley)

« Mais c'est vrai qu'au tout début, heu j'avais un peu cette contrainte moi que les parents heu viennent chez moi pis qu'ils se disent "ah, mais elle est tellement jeune celle-là qu'est-ce qu'elle va conseiller à mon enfant alors qu'elle n'a même pas dix ans de plus" pour moi ça c'était un peu dur parce que j'ai eu la remarque d'un papa heu "de toute façon qu'est-ce que vous connaissez à la vie ?" » (Camille)

Ce dilemme est de fréquence rare, puisqu'il est mentionné par **15.8%** des participants. Il apparaît surtout pour les COSP dont l'expérience est inférieure à cinq ans.

### 4.1.3 Contrainte

Le dilemme de la **contrainte** met en évidence différentes situations dans lesquelles le COSP peut ressentir des pressions politique et / ou institutionnelle à insérer le consultant dans une formation ou un emploi. Une forme de tension peut également apparaître lorsque le professionnel doit accompagner des personnes qui ont été contraintes par un tiers à entamer un suivi. En outre, le COSP doit parfois composer avec le fait que les projets des consultants ne sont pas similaires à ceux envisagés par leur entourage. Ce dilemme a été identifié par **73.7%** des professionnels interrogés et il est donc de fréquence typique. Dans notre analyse, nous avons soulevé trois sous-catégories pour ce dilemme qui concerne les contraintes.

#### *Contrainte de choisir un projet*

Il arrive que consultants et entourage (parents par exemple) ne soient pas d'accord sur le projet professionnel. Ce désaccord peut intervenir pour de nombreuses raisons : les parents peuvent espérer une certaine orientation pour leur enfant en fonction de leurs attentes liées aux futurs revenus financiers, aux possibles perspectives d'emplois, aux croyances d'un métier peu valorisé ou encore aux stéréotypes de genre existant pour certains domaines / métiers. De plus, les parents peuvent espérer que leur enfant privilégie des études en école supérieure plutôt qu'un apprentissage. Camille relève aussi que la situation inverse peut se présenter : « Et des fois, y a aussi le contraire, un élève qui a absolument envie de faire des études pis les parents disent "non j'ai envie qu'il fasse un apprentissage pour avoir un papier" ». La méconnaissance du système suisse, notamment de l'existence des passerelles de formation, peut, entre autres, être à l'origine

de croyances incomplètes, voire erronées. Il se peut également que les parents aient des projets peu réalistes pour leur enfant. Ainsi, il n'est pas rare qu'émerge un décalage entre l'ambition du jeune et celle des parents.

« “J’ai tel projet parce que mes parents ils disent que de toute façon y a que les études qui valent quelque chose”, et on sait que derrière que ça veut dire “si je fais pas des études, euh, c’est que j’ai échoué quoi.” » (Andréa)

Le psychologue peut se retrouver alors en tension entre le projet du consultant et celui des parents comme l'illustre Claude :

« J’avais le cas d’une élève de dernière année qui voulait trouver une place d’apprentissage, mais les parents ne voulaient pas. Ils voulaient qu’elle fasse une année supplémentaire pour ensuite viser l’école, continuer l’école euh l’école de culture générale par exemple. Et bah moi ça me rend triste, parce que le problème c’est que c’est pas les parents qui vont travailler pour le jeune, le jeune peut saboter le projet, [...] c’est déjà arrivé hein, les élèves se mettent en échec. »

Ce dilemme est typique puisqu’il se présente dans **57.9%** des cas. Il est peu présent dans le cadre des COSP qui accompagnent les adultes.

### *Contrainte à l’insertion*

Il arrive que le COSP puisse ressentir une pression de la part des enseignants ou du doyen par exemple, à ce que l’élève trouve une place après sa scolarité obligatoire. Le COSP peut alors se trouver en tension entre la volonté de l’établissement et le fait qu’il travaille au service du jeune. Cameron exprime que :

« Y a aussi une pression... euh... de... de la part des enseignants, qui ont peut-être pas bien compris notre rôle... certains enseignants hein, pas tous voilà. Et puis des fois même de notre direction tout en haut, ceux qui sont pas psychologues... euh de dire : notre rôle c’est de caser l’élève [...]. »

Le COSP peut également se sentir en tension de laisser partir le consultant alors qu’il n’a pas de formation ou de solution transitoire. Le système ainsi que les volontés politiques sont tels que les attentes envers le conseiller peuvent être fortes pour que le consultant continue son parcours vers une formation. Andrea relève que :

« La facultativité de notre service ... euh, c’est une valeur quand même qui fait partie de l’office de l’orientation depuis longtemps mais parfois on se demande à quel point on la respecte encore. Parce que depuis quelques années, depuis la mise en place de ces mesures de transition et puis euh des cellules d’insertion qu’on fait pour suivre et piloter tous ces élèves qui de 11<sup>ème</sup> qui vont sortir ... y a des moments où c’est quand même un peu moins facultatif que d’autres. [...] On doit quand même rendre des comptes quelques part euh ... euh ... au guichet de la transition qui lui après va recevoir les dossiers d’inscription, dans les mesures de transitions, aux profs aussi qui ont envie de voir, ‘fin

de sentir qu'on les épaulé pis qu'on les laisse pas seuls avec les situations des élèves. [...] Et puis on sait très bien que faire des entretiens euh... quand quelqu'un se sent obligé, c'est pas comme ça qu'on va réussir le, à être le plus efficace. [...] Mais en même temps, on peut pas non plus se permettre euh... de juste dire "tu veux pas, tant pis pour toi." »

Le COSP peut être amené à se questionner quant à savoir s'il est au service de l'économie ou au service du jeune et à se trouver en tension entre des entreprises qui ont des places disponibles (notamment sur les chantiers). Ces dernières demandent que des personnes leur soient envoyées or les consultants ne sont pas motivés à intégrer ces places vacantes. Eden verbalise : « Est-ce qu'on doit fournir aux employeurs entre guillemets des apprentis qui correspondent à leurs attentes ou tenir compte plutôt prioritairement on va dire des envies et désirs des clients ? ça c'est un grand questionnement ». Les psychologues conseillers en orientation peuvent également être amenés à rendre des statistiques à leur hiérarchie et certains peuvent se sentir dans une situation d'inconfort entre améliorer les résultats de placement ou ne pas accorder d'importance à cet aspect. Il s'agit donc pour le COSP de devoir composer entre la pression à l'insertion imposée par l'État tout en respectant la demande du consultant. C'est ce que Sam met en évidence quand il mentionne que :

« Ouais c'est ça, c'est ce dilemme entre euh c'est ce dilemme entre voilà cette pression de l'insertion, mais finalement si on ne le fait pas des fois, cela dépend de la demande exacte de la personne [...]. Enfin ce n'est pas du collège, mais c'est ouais c'est cette pression, presque de l'État, de notre mission aussi et de la politique ouais. On l'entend. On ne peut pas non plus la nier complètement en fait. Et je trouve que c'est comment composer avec ça en fait. »

Ce dilemme, considéré comme variant, est rencontré par près de la moitié des COSP interrogés dans le cadre de notre étude (47.4%). Il ne se présente pas dans le cadre de l'accompagnement de la population adulte.

### *Contrainte de voir le COSP*

L'enseignant, l'assistant social, le tribunal des mineurs, l'office régional de placement ou un parent peut parfois contraindre l'élève à prendre rendez-vous avec le conseiller en orientation et ce pour différentes raisons, notamment parce qu'il est inquiet pour son avenir du fait que le consultant ne se mobilise pas assez, etc. Il n'y a donc pas de demande directement de la personne dans ces situations, ce qui peut entraîner des tensions pour le COSP. Il peut alors se demander jusqu'où proposer une prestation qui est censée ne pas être obligatoire, mais qui a tout de même été imposée / commandée par un tiers. Effectivement, sachant que dans un cas de demande externe, le consultant pourrait avoir tendance à ne pas se sentir concerné, à ne pas être motivé, à ne pas voir le sens du travail effectué, il peut alors être complexe pour le COSP de créer une alliance avec ce dernier, composante essentielle à la réussite d'un accompagnement en orientation. Sam illustre ce dilemme ainsi :

« [...] souvent il y a une incitation, ça c'est positif, il y a une demande, mais quand il n'y a pas de demande alors là c'est très difficile d'agir parce que les enseignants, ils mettent,

pas tous hein, mais une pression, ou les doyens une pression, [...]. Enfin, une pression qui faut aller voir le conseiller pour avoir un projet, mais c'est très très externe comme ça pis quand le jeune vient il me dit "ouais j'ai été envoyé." »

Ce dilemme figure à **47.4%** dans notre échantillon, sa fréquence est alors considérée comme variante. Ce dilemme apparaît surtout dans le cas des COSP qui travaillent avec des jeunes tant à l'école obligatoire qu'à la transition 1.

#### 4.1.4 Gestion du temps

Le dilemme de la **gestion du temps** correspond à des situations où le COSP peut se sentir en tension entre le rythme personnel du consultant qui n'est pas identique à celui de l'action (délais d'inscription à respecter, démarches à entreprendre, etc.) et se questionner sur le tempo à privilégier. Il peut également s'interroger sur les tâches ou situations à mettre en priorité ou plus généralement sur la gestion de son agenda. En outre, il peut être difficile pour le COSP de trouver un équilibre entre le fait de se rendre visible et accessible, tout en respectant à la fois l'autonomie des consultants, mais aussi ses propres disponibilités. Nos résultats mettent en évidence que ce dilemme apparaît dans un peu plus de la moitié des cas (**63.2%**), sa fréquence est donc typique. Il a été possible de mettre en exergue trois sous-catégories en ce qui concerne le dilemme de la gestion du temps.

##### *Temporalité : respect du rythme personnel versus rythme de l'action*

Le psychologue peut se sentir en tension entre le fait de respecter le consultant dans son besoin de temps avant de se lancer vers un projet de formation et le fait que le temps avance et que des délais sont à respecter s'il veut voir ce dernier aboutir. La réalité ne correspond pas toujours au rythme personnel du consultant. Lorsque ce dernier ne se mobilise pas, le COSP peut être amené à hésiter entre le contraindre à faire les démarches (en allant le chercher en classe, en lui demandant expressément de réaliser les tâches à faire pour trouver une place de formation ou même en faisant certaines démarches à sa place) ou respecter le fait qu'il puisse ne pas se sentir prêt / motivé à entrer dans une démarche d'insertion (peur de se projeter, manque de maturité, situation personnelle délicate, etc.). C'est ce que Charlie illustre lorsqu'il donne cet exemple :

« Il y a un dilemme aussi euh, on en a déjà parlé un petit peu, euh pousser, tirer le consultant entre guillemet versus lui laisser le leadership dans ses actions. [...] Euh, j'ai une métaphore que j'aime beaucoup qu'on a euh vu dans un cours de coaching en orientation professionnelle, [...], [métaphore] qui disait "en orientation professionnelle on est là pour amener le danseur sur la piste de danse, mais pas pour fixer le rythme de la danse". Tu dois faire avec lui, qu'il ne reste pas assis sur les chaises à ... mais après, si tu l'amènes sur la piste de danse, et que tu fixes toi-même le rythme de la danse, tu risques de le perdre. Tu risques de lui casser sa jambe, tu risques de le faire tomber ou qu'il n'aime pas le rythme. »

Le COSP peut également se retrouver dans une position inconfortable quant à déterminer s'il peut se permettre ou non de poursuivre ou d'arrêter un accompagnement. Effectivement, il peut arriver

que des consultants viennent voir le COSP, mais qu'ils n'avancent pas dans leur projet, faisant stagner la situation puisqu'ils ne sont pas prêts. Le COSP peut alors se sentir démuni et avoir envie de mettre en suspens le suivi au risque de briser l'alliance et que le consultant ne revienne plus.

Ce dilemme se présente dans **42.1%** des cas. Selon le tableau 6, seuls les COSP travaillant avec des jeunes y sont confrontés. Nos résultats mettent en évidence que ce dernier apparaît à une fréquence presque similaire qu'il s'agisse de l'école obligatoire (54.5%) ou de la transition 1 (40%).

### *Disponibilité : gestion de l'agenda et des priorités*

Le psychologue conseiller en orientation peut se sentir en tension quant à la gestion des priorités et de son agenda. En effet, il doit organiser son temps en fonction de certains critères (entretiens, passages en classe, administratif). Le COSP peut également se sentir plus ou moins tiraillé entre le fait de pouvoir consacrer plus de temps à certains consultants ou alors de manquer de temps pour creuser certains aspects dans des situations plus complexes. Effectivement, alors que dans les périodes plus creuses le COSP peut se permettre d'étendre un suivi, lors des périodes chargées, il peut hésiter entre le fait de devoir restreindre le temps d'entretien, de délaisser certaines situations tout en sachant que cette façon de faire peut engendrer des répercussions plus ou moins conséquentes. Il peut alors ressentir une pression quant à savoir prioriser quelles sont les situations les plus urgentes. À ce titre, Sam relève que « le dilemme c'est qu'on ne peut pas aider tout le monde ». À noter que le cahier des charges d'un COSP comporte des tâches variées (administratives, entretiens, animations d'ateliers, passages en classe) et qu'il s'agit pour le professionnel de prioriser certaines activités en fonction de la période de l'année, au détriment de certaines autres. Le COSP peut se sentir en tension entre le fait de prendre du temps pour lui (temps de pause) au détriment de situations qu'il ne pourra pas prendre en charge dans l'urgence, compte tenu du fait que son agenda est déjà complet. De plus, il arrive également qu'un professionnel exerce dans deux lieux différents et que certaines activités puissent se superposer dans l'agenda, ce qui le conduit à devoir mettre des priorités qui ne sont pas toujours aisées à déterminer. C'est ce que rapporte Fred par exemple :

« J'ai eu un autre dilemme à un moment donné par rapport au fait que les, en tout cas une des deux écoles, me demandait de participer à des réseaux, alors premier dilemme c'est que si je ne suis pas dans cette école ce jour-là j'y vais j'y vais pas ? »

Ce dilemme, inexistant dans l'accompagnement de la population adulte de notre échantillon, est variant puisqu'il apparaît chez **42.1%** des COSP interrogés et il se manifeste majoritairement en école obligatoire comme spécifié par Thaïs :

« J'ai beaucoup plus de contraintes de timing à l'école euh à ce niveau-là. Des fois tout simplement parce qu'ils me disent "Madame j'ai un entretien demain, il faut qu'on se voie aujourd'hui". "Ouais, j'ai ma journée qui est pleine, okay je te vois à la pause de midi". Donc euh, voilà je ... donc le temps euh il est plus difficile à gérer en école obligatoire. »

### *Accessibilité / visibilité : proactivité du COSP pour se rendre accessible et visible*

Il peut arriver que les consultants souhaitent voir le COSP en dehors des rendez-vous préalablement fixés. Le COSP peut alors se questionner quant à la façon dont il répond à ce type de demande, et le choix de se rendre ou non accessible en dehors des plages horaires fixées. C'est ainsi que Lou exemplifie ce dilemme :

« Ici c'est ouvert à la récré, donc la récré ils viennent, ils sortent comme ils veulent. Mais les élèves, ils viennent souvent à l'intercours. Ils pensent vite ah ouais, je vais vite chercher ça ... ah ouais j'ai vite une question ... ah ouais j'ai vite besoin de ça ! Alors ils viennent, alors il y a ... jusqu'il y a euh deux, trois ans, on laissait aller parce que c'était encore supportable. T'étais en entretien, tout d'un coup il y a un élève qui venait, ah ouais tu donnes vite voilà ... et à un moment donné, ça faisait vraiment beaucoup de flux et tu étais tout le temps interrompu. Et puis même si t'étais à l'ordi en train de faire un rapport [...] En même temps je peux pas lui dire euh, reviens, reviens plus tard. »

Ce dilemme est rare et se présente uniquement dans le cadre de l'école obligatoire.

#### **4.1.5 Évaluation / information**

Le dilemme de l'**évaluation / information** met en exergue des situations où le COSP peut être sujet à différentes tensions. Effectivement, le professionnel peut se sentir en tension dans le cadre de la sélection des informations à transmettre aux consultants. Il peut également éprouver une forme de tension quant à l'évaluation de la pertinence des options qui s'offrent à la personne. De plus, en fonction de la commande d'un tiers ou du consultant lui-même, il peut aussi ressentir une pression à utiliser des tests ou outils psychométriques objectivants. Puisque ce dilemme est ressorti à **47.4%**, on peut le qualifier de variant. En ce qui concerne le dilemme de l'évaluation / information, les propos tenus par les COSP interrogés nous ont permis de distinguer trois sous-catégories.

##### *Sélection de l'information*

Puisque les psychologues conseillers en orientation sont amenés à transmettre des informations, lors de passages en classe, d'ateliers, par exemple, ils rencontrent parfois des dilemmes quant à savoir ce qu'il est pertinent, ou non, de transmettre. À ce sujet, Andrea mentionne que :

« En début de carrière où on se dit : "Faut dire ça ça ça, pis pas oublier ça ça ça" et puis où maintenant euh, on prend du recul en disant : "de toute façon euh, même si on le savait depuis le départ qu'on retient moins de 10 % de ce qu'on entend, euhm ... l'important c'est qu'ils passent un bon moment et pis qu'ils aient envie de venir me rencontrer". [...] y a aussi une chose importante je trouve c'est que ... euh ... c'est que y a des jeunes qui sont auditifs, visuels ... alors que c'est un peu plus nébuleux pour moi. C'est aussi de pouvoir donner des outils qui correspondent à plusieurs profils et puis euh ... nos powerpoint au début ils sont très euh, scolaires euh, écrits, etc. et de plus en plus j'essaie de mettre des images parce que je me dis que peut-être qu'avec une image, ils vont euh

... associer d'autres choses et puis s'en rappeler d'une autre manière. Donc euh ... faut aussi jongler avec ces outils. »

La hiérarchie par exemple, peut avoir des attentes quant au contenu qui sera transmis, cependant le COSP peut avoir le sentiment que le nombre d'informations à communiquer est trop important et ne fera pas sens si les consultants ne se reconnaissent pas dans le contenu proposé. Le COSP peut également rencontrer une tension dans le cadre de la transmission des informations liées à l'évolution des métiers. En effet, le professionnel peut s'interroger quant à savoir jusqu'où il explique aux consultants que le métier choisi risque de se transformer dans l'avenir (ou même de disparaître), ceci au risque de les démotiver. En lien avec l'évolution des métiers, notamment en ce qui concerne l'apparition des nouvelles technologies, le COSP ne dispose pas toujours de toutes les informations et peut craindre de donner des explications erronées ou incomplètes à ce sujet. Eden se questionne sur ce thème : « faut-il informer les clients de l'évolution du monde du travail et des professions donc lié notamment à l'automatisation, l'intelligence artificielle, le big data, la réalité virtuelle [...] ? Les choses apprises lors d'un apprentissage seront rapidement dépassées ».

De plus, le COSP peut ressentir une certaine pression à devoir donner des informations exactes quant au parcours à effectuer pour atteindre un certain objectif. Si des changements surviennent pour atteindre une certaine voie de formation sans que le professionnel ne se soit mis à jour, il peut alors transmettre des informations erronées au consultant, ce qui pourrait fausser son parcours professionnel ou lui faire perdre du temps. Le psychologue conseiller en orientation peut également rencontrer le dilemme de « oser avouer un élément euh rédhibitoire à l'entrée en formation pour le jeune versus ne pas le dire au jeune. Par exemple, une très forte odeur de transpiration [...] quand c'est que je le dis, est-ce que je le dis ? » (Charlie). Si le COSP vient à verbaliser maladroitement l'information, l'alliance qu'il entretient avec son consultant pourrait être mise en péril. Cependant, s'il ne transmet pas cette information, c'est l'insertion du jeune qui pourrait être compromise. Cela peut donc représenter un dilemme pour le professionnel.

Environ un tiers des personnes interrogées ont relevé ce dilemme (**31.6%**). Il est particulièrement présent à l'école obligatoire.

### *Évaluer la pertinence des options qui se présentent à la personne*

Le psychologue conseiller en orientation doit pouvoir conseiller le consultant sur la meilleure option possible, mais il peut parfois ressentir une tension quant à la meilleure solution à lui suggérer en tenant compte des compétences, des intérêts, etc. Il peut, par exemple, être inconfortable de devoir expliquer à une personne qui a fait une formation supérieure dans un autre pays, qu'elle doit se diriger vers une formation moins prestigieuse, par crainte qu'elle ait le sentiment que ses compétences ne sont pas reconnues. Cependant, en l'orientant vers des domaines correspondant à son niveau d'études, le consultant risque de ne pas trouver de place adaptée. À ce sujet, Alex s'interroge : « Est-ce qu'on ose proposer même un CFC raccourci à une personne qui a déjà un doctorat ? ». Parfois, deux options peuvent être adaptées à la situation du consultant et l'évaluation de la meilleure option possible n'est pas aisée pour le COSP puisque chacune comporte des avantages et des inconvénients. Un élève peut par exemple avoir un niveau

juste suffisant pour réussir un CFC et largement suffisant pour obtenir une AFP, le conseiller peut alors se questionner sur ce qu'il conviendrait de privilégier. À ce sujet, Thaïs exprime que :

« L'un des dilemmes, [...] c'est des fois euh euh, par rapport au niveau de l'élève, AFP ou CFC, on nous demande un peu de nous positionner vis-à-vis de ça. Euh, on donne notre avis, on conseille les parents et les consultants qui sont en face de nous. Euh, et des fois, ben nous on les voit pas en stage et on n'est pas leur prof, donc on doit se baser sur des informations euh qu'on a euh, ou pas. »

Les employeurs ne sont pas toujours informés du système scolaire qui comporte différents niveaux. Si un élève est engagé en CFC, mais qu'il n'a pas le niveau suffisant, le COSP peut alors se retrouver partagé entre conseiller à l'employeur de proposer au jeune une place en AFP, ceci au risque qu'il perde sa place ou, alors, ne rien dire au risque de mener à l'échec du CFC.

Ce dilemme est considéré comme variant (**21.1%**). Selon le tableau 6, il apparaît davantage chez COSP qui sont très expérimentés (**37.5%**).

#### *Testing : pression à l'utilisation des tests / outils psychométriques objectivants*

Certains établissements peuvent demander aux COSP de faire passer des tests aux consultants. Une pression institutionnelle peut exister et contraindre les professionnels à utiliser certains tests. Celle-ci peut apparaître ou disparaître en fonction des demandes des directions. Les COSP peuvent alors hésiter entre répondre à la demande du partenaire alors qu'il (ou le consultant) n'est pas convaincu de l'utilité, de la pertinence d'utiliser le test demandé. La pression à utiliser des tests peut également émaner du consultant lui-même. Dans ce cadre, le COSP peut se sentir en tension entre la demande de la personne et le fait qu'il perçoive ce test comme inadéquat, inutile voire néfaste dans la situation. Comme le spécifie Cameron :

« On peut déjà savoir des gens de manière générale, le test, c'est le truc qui rassure [...]. Donc euh après, euh ben on se rend plus en plus compte aussi le test, comme vous l'avez certainement appris à l'uni, a ses limites. Donc, c'est aussi dangereux d'accorder trop d'importance au test. Mais par contre, c'est un très bon outil pour ouvrir sur la discussion pour euh pour euh point de départ. Voilà. Euh euh et c'est clair que [...] on a des gens, dont les enseignants, dont les parents, dont euh ... peu importe la population qui les jeunes, eux-mêmes, voilà, ils viennent pas aborder les entretiens d'orientation, ils viennent demander un test. »

Ce dilemme est rare puisqu'il se présente dans **15.8%** des cas. Il apparaît davantage dans le cadre de l'accompagnement des jeunes en transition ainsi qu'auprès de la population adulte.

#### **4.1.6 Collaboration**

Le dilemme de la **collaboration** correspond aux tensions que le COSP peut éprouver en lien avec ses partenaires. Effectivement, travaillant généralement au sein d'équipes pluridisciplinaires, des désaccords peuvent apparaître dans le réseau, entre autres liés à des questions de légitimité, qui

placent le professionnel dans une situation inconfortable. Par exemple, il peut être amené à s'interroger sur la pertinence de partager des informations qui ne seraient pas demandées. De plus, des biais communicationnels sont susceptibles de se produire dans le contact avec le consultant ou son entourage, créant ainsi des tensions pour le COSP. En outre, le psychologue conseiller en orientation peut se demander s'il est pertinent ou non d'ajouter une tierce personne dans l'accompagnement. En ce qui concerne ce dilemme, près d'un quart des participants l'ont relevé (26.3%), on peut donc qualifier sa fréquence de variante. Trois sous-catégories ont émergé de nos entretiens en lien avec la collaboration.

### *Désaccord dans le réseau et légitimité auprès des partenaires*

Les personnes présentes dans le réseau peuvent ne pas avoir le même avis sur la suite à donner en lien avec la situation d'un consultant. Ces désaccords peuvent créer des tensions pour le psychologue conseiller en orientation qui souhaite, par exemple, orienter le jeune vers une mesure qui n'a plus de place par exemple. Sacha illustre ce dilemme en expliquant que : « des fois c'est un peu un bras de fer ». Les questions de légitimité peuvent, entre autres, être source de conflit dans le réseau. Il est à noter que les psychologues conseillers en orientation qui exercent dans les écoles par exemple, n'ont pas la même direction / hiérarchie que les enseignants. En cas de désaccord dans le réseau, par exemple entre COSP et enseignant, la question pour le professionnel se pose de s'adresser à un supérieur (doyen par exemple) au risque de briser le lien qu'il entretient avec l'enseignant.

« Le gros dilemme pour moi [...] c'est que vous faites partie d'une organisation qui n'est pas celle dans laquelle vous travaillez. [...] Donc, quel est votre, comment est-ce que vous allez vous situer ? [...] c'est le fait d'être le cul entre deux chaises. » (Fred)

Ce dilemme se présente rarement d'après le discours des personnes interrogées. Il apparaît majoritairement dans le cadre de l'accompagnement des jeunes.

### *Transmission de l'information*

« C'est souvent ça le dilemme de "est-ce que, qu'est-ce qu'on dit, est-ce qu'on dit tout, tout de suite, à quel moment" ? » (Thaïs). Effectivement, le psychologue conseiller en orientation est parfois amené à repérer des situations plus délicates, où, par exemple, l'intervention d'un tiers service serait nécessaire (assurance-invalidité par exemple). Il peut alors se demander la pertinence de transmettre ou non l'information et, si oui, à quel moment. Le COSP peut en effet être témoin de difficultés d'apprentissage nécessitant l'intervention d'une tierce institution, mais il peut se sentir en tension de le dire puisque ces dernières ne sont peut-être pas reconnues par le consultant ou ses proches. Dans le cadre de la transmission d'information, le professionnel peut aussi se sentir en tension en lien avec les biais communicationnels existants. En effet, le professionnel est responsable de la façon dont il transmet l'information, mais pas de la façon dont le consultant le reçoit. Cependant, il peut exister des biais entre ce qui est dit et ce qui est compris. Cela peut par la suite engendrer des conflits avec le consultant ou avec ses proches qui réagissent à l'information rapportée, mais qui ne correspond pas réellement à ce que le COSP a transmis. L'exemple fourni par Elie vient appuyer cette observation :

« Ouais, alors c'est clair qu'entre adultes, on a plus tendance à se comprendre, mais des fois entre ce que je dis à un élève et ce qui est compris, c'est des fois un monde quoi. Et puis ça m'est arrivé des fois que certains parents m'appellent vraiment, mais de manière heu... assez agressive, qu'ils sont fâchés parce que leur enfant est venu en pleurs à la maison parce que j'avais osé dire heu quelque chose heu enfin voilà alors que ce n'était pas du tout ça que finalement j'avais dit quoi. »

Ce dilemme se présente rarement (**10.5%**) et il concerne uniquement les COSP travaillant au sein de l'école obligatoire.

#### *Ajouter ou non quelqu'un dans la situation et à quel moment*

« Impliquer les parents, ou ne pas le faire ? [...] ou d'autres intervenants dans la course, un autre adulte. [...] un élément important du travail c'est de se dire « ok je travaille déjà depuis trois mois, quatre mois avec ce jeune. Est-ce qu'on met une autre personne dans l'équipe ? Est-ce que notre équipe est suffisante ? »

Telles sont les questions qui émergent du discours de Charlie. Ce type de réflexion peut également être élargi à d'autres partenaires comme les travailleurs sociaux, thérapeutes, médecins, etc. Ce dilemme est rare et est ressorti uniquement dans le discours des COSP accompagnant des jeunes en transition.

#### **4.1.7 Confidentialité**

Le dilemme de la **confidentialité** rend compte des situations où le COSP peut se questionner sur ce qu'il peut partager ou non à des tiers sans rompre le lien de confiance avec le consultant. Tout comme pour le dilemme de la collaboration, **26.3%** des participants ont identifié ce dilemme, sa fréquence est donc également variée. Un exemple de ce dilemme peut être lié à la collaboration avec les parents. Effectivement, lorsqu'un consultant transmet une information sensible au COSP, ce dernier peut ressentir une tension à la transmettre ou non au parent, s'il ne s'était mis d'accord avec son consultant au préalable. La question du partage se pose aussi avec d'autres partenaires comme les enseignants, les assistants sociaux, les encadrants des structures de transition par exemple, où il s'agit également de savoir dans quelle mesure transmettre et dans quelle mesure garder pour soi ce qui a été amené par un consultant au risque de dissimuler certaines informations aux partenaires ou de les divulguer au risque de rompre le lien de confiance avec le consultant. Selon Sam,

« On est toujours dans une zone grise [...] dans chaque situation il faut se poser des questions de quand même, quand on est dans un réseau, qu'est-ce qu'on dit, qu'est-ce qu'on ne dit pas, ouais est-ce que c'est pour le bien de l'élève ou pas. »

Ce dilemme apparaît chez un peu plus d'un quart des personnes interrogées (**26.3%**) et concerne plus particulièrement les conseillers les plus expérimentés.

#### 4.1.8 Éthique / morale / valeurs

Le dilemme de l'**éthique / morale / valeurs** met en évidence des situations où le COSP peut se sentir en tension avec, entre autres, des aspects déontologiques. Dans notre étude, ce type de dilemme a rarement été mentionné (15.8%). Selon le code de déontologie, le psychologue conseiller en orientation doit respecter une certaine éthique et il se peut que certaines situations l'amènent à se questionner quant à la pertinence de respecter, ou non, les conduites attendues par sa fonction. Un principe d'équité doit par exemple être suivi, cependant, en fonction des affinités entre le consultant et le COSP, ce dernier peut être partagé entre le fait qu'il se doit de continuer le suivi dans l'intérêt de la personne et le fait qu'il rencontre des difficultés personnelles à la suivre (si elle a par exemple commis un acte répréhensible). En outre, le COSP peut parfois se sentir dans l'inconfort de respecter certaines injonctions institutionnelles qui le limiteraient dans la prise en charge du consultant. Le professionnel peut alors hésiter entre encourager le consultant à être transparent sur sa situation ou à dissimuler certaines informations pour lui assurer de pouvoir bénéficier de l'ensemble des prestations. « Est-ce que j'enfreins en fait une consigne qui m'est donnée ou je suis mon instinct et puis voilà. [...] Je suis tentée d'inciter les gens à mentir, ce que je ne voudrais pas faire » (Jackie). De plus, il peut arriver que le COSP soit témoin de formes de maltraitance / malveillance de la part de partenaires envers les consultants, il peut alors se trouver en tension entre le fait de dénoncer cette situation et le risque de se mettre à dos l'institution concernée. L'analyse de nos résultats a permis de déterminer que ce dilemme apparaît rarement.

#### 4.2 Dilemmes identifiés en 2<sup>ème</sup> partie d'entretien

Rappelons que, pour qu'un dilemme soit comptabilisé en deuxième partie d'entretien, il ne fallait qu'aucun des sous-dilemmes de la catégorie n'ait été mentionné par le participant en première partie d'entretien. Par exemple, lorsque nous avons évoqué le dilemme de la gestion du temps avec un participant et que ce dernier n'avait ni parlé de problème temporalité, de disponibilité ou encore d'accessibilité, et que le professionnel se rendait compte qu'effectivement, dans sa pratique, il pouvait être sujet à des difficultés de gestion de l'agenda, dans ce cas, le dilemme était considéré comme apparaissant en deuxième partie d'entretien. À l'inverse, si un autre participant mentionnait en première partie d'entretien qu'il rencontrait le sous-dilemme de la gestion de l'agenda, et que, suite à nos suggestions il se rendait compte qu'il rencontrait également des tensions entre le rythme du jeune et le temps qui avance, ce dilemme était uniquement comptabilisé en première partie d'entretien.

Lorsque les dilemmes de la littérature ont été présentés aux participants, le dilemme de confidentialité a été ajouté par quatre participants, tout comme pour le dilemme des projets sans soutien (soutien financier ou soutien des proches). Les résultats obtenus dans la seconde partie d'entretien figurent dans le tableau 7 ci-dessous. Si ces derniers viennent à être additionnés à ceux mentionnés dans le tableau 6, on remarque alors que ni la fréquence d'apparition de la confidentialité, ni celle des projets sans soutien ne sont impactées.

**Tableau 7** - Fréquence des dilemmes ajoutés en seconde partie d'entretien.

Dilemmes	N = 19	Fréquence	%
Confidentialité	n = 4 / 19	Rare	21.1 %
Projet sans soutien	n = 4 / 19	Rare	21.1 %
Double loyauté	n = 3 / 19	Rare	15.8 %
Limite du rôle	n = 1 / 19	Rare	5.3 %
Aide contrainte	n = 1 / 19	Rare	5.3 %
Évaluation	n = 1 / 19	Rare	5.3 %
Neutralité	n = 0 / 19	Rare	0 %

### 4.3 Stratégies

Pour faire face à ces dilemmes, différentes stratégies peuvent être mises en place. Nous allons maintenant présenter les trois grandes catégories de stratégies mises en évidence dans notre étude, ainsi que chacune des sous-stratégies qui les composent. Le tableau 8 met en évidence les résultats obtenus qui seront par la suite détaillés.

**Tableau 8** - Fréquence d'apparition des différentes sous-stratégies.

Domaines	Participants : Tous les COSP interrogés N = 19		
	Fréq.	%	Nombre d'apparition *
<b>Coping centré sur le problème</b>			
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	Général	94.7	62
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	Typique	89.5	48
Transparence	Typique	84.2	31
Organisation / accessibilité	Typique	53.6	16
Créativité / inventivité	Variant	42.1	12
Objectivité	Variant	36.8	7
<b>Coping centré sur les émotions</b>			
Ressources personnelles	Typique	68.4	27
Évitement	Variant	47.4	12
<b>Coping centré sur la recherche de soutien social</b>			
Soutien interne	Typique	84.2	32
Soutien externe	Variant	47.4	10
Formations	Variant	21.1	4

\* Il est à noter que les différentes sous-stratégies peuvent être utilisées pour répondre à plusieurs dilemmes.

### 4.3.1 Coping centré sur le problème

Il « vise à contrôler ou modifier directement la situation stressante » (Servant, 2013, p.23). Ces stratégies sont considérées comme « actives » puisqu'il est question d'agir concrètement sur la situation (Lazarus et Folkman, 1984, p.150). Ce type de stratégies est utilisé en moyenne par **68.4%** des personnes interrogées. Cette catégorie peut être décomposée en six sous-catégories.

#### *Utilisation d'un intermédiaire (outils / terrain / approche)*

L'utilisation d'intermédiaire(s) peut être mobilisée par la quasi-totalité des professionnels (**95.7%**). Sa fréquence est donc générale. Les COSP peuvent, en effet, utiliser certains supports / outils, certains éléments du terrain ainsi que certaines approches pour clarifier leur rôle, mettre en évidence diverses contraintes, confronter à la réalité ou l'illustrer, améliorer la collaboration, transmettre des informations, évaluer la situation, gérer le temps ou encore faire face à des dilemmes éthiques. Trois types d'intermédiaires sont ressortis de notre recherche.

Premièrement, nombreux ont été les COSP qui mentionnaient avoir recours à des *outils* ainsi que des *supports* concrets dans le but de répondre à certains de leurs dilemmes. Un des intermédiaires privilégiés par les professionnels dans le domaine de l'orientation concerne le système suisse de formation. Effectivement, que ce soit pour éclairer des jeunes ou leurs parents, cet outil peut être précieux. « Souvent je leur présente tout simplement le système suisse, parce qu'ils ne connaissent pas du tout, et puis à partir de là ben ils se rendent compte que ok, c'est différent de ce qui pensait quoi » (Marley). Lorsqu'il s'agit d'évaluer le niveau scolaire des jeunes pour les situer par rapport au niveau d'exigence des métiers envisagés, Thaïs mentionne : « En T1, par rapport au niveau scolaire, ben je me base sur les bulletins de notes quand il était à l'école, mais des fois ils datent un peu, [...], donc on a la BRTA [batterie romande de tests d'aptitudes] ici qu'on peut faire passer ». Certains ont recours à des tests ou questionnaires, que ce soit intérêts, aptitudes, compétences, personnalité, indécision, puisque ces derniers leur servent de base de discussion et rassurent les personnes. « Après on a toujours des questionnaires d'intérêts. On se dit "Ben voilà, dans votre questionnaire d'intérêts, il y a ça aussi qui sort, ou votre projet de base il ne sort pas" » (Alix). Il arrive que certains consultants ne parviennent pas à trouver des qualités ou compétences à insérer dans leur CV et, pour les aider, Cameron utilise des outils qualitatifs tels que « les cartes des forces ». Dans le but de fournir des informations précises et actuelles quant aux différents métiers possibles, certains COSP encouragent les clients à consulter des documents mis à disposition par le centre suisse de services formation professionnelle (CSFO). « Moi je leur dis, on va regarder la fiche INFOP » (Fred). De plus, dans le but de rendre compte de la complexité d'accès à certaines formations ou apprentissages, des supports tels que sites internet (orientation.ch), présentation des statistiques, des exigences, du nombre de places disponibles, des délais d'inscription peuvent être mobilisés par certains professionnels.

« Par rapport au marché du travail, c'est plus compliqué de dire ben il y a pas beaucoup de places ou comme ça ... je me base sur orientation.ch, je prends cet outil en allant regarder le nombre de places disponibles. Si on voit qu'il y en a 5, ben voilà, j'explique "il y a 5 places, donc c'est quoi le plan B ?" » (Kim)

Deuxièmement, les COSP vont utiliser des éléments de *terrain* dans le but de répondre à certains dilemmes. Pour ce faire, ils encouragent vivement les stages, les ateliers pratiques d'observation (APO), les visites d'écoles ou d'entreprises. Certains professionnels vont illustrer certaines situations grâce à leurs expériences ou en évoquant des situations similaires qu'auraient pu vivre des personnes de leur entourage. Il arrive également que les COSP invitent d'anciens élèves dans le but que les consultants puissent échanger avec des tiers ayant réalisé un parcours identique. C'est effectivement des stratégies que mobilisent Gwen et Andrea :

« Pour parler de ma stratégie, ce que je pense c'est que heu je les redirige vers d'autres personnes qui seraient plus à même à donner leur avis, mais très personnellement, heu tels que je ne sais pas ... des anciens étudiants de telle ou telle école ou bien alors tout simplement même appeler la direction de l'école, des fois ils donnent des informations. » (Gwen)

« Un des outils peut-être qui est le plus ... qui donne le meilleur résultat je trouve c'est les stages. Parce que si le jeune va se confronter au monde réel, dans un stage, si possible proche de ce qui l'intéresse, ben souvent c'est cette expérience-là qui va lui montrer que "oulala ça risque d'être plus compliqué que ce qu'on attendait" et pis ça a beaucoup plus de valeur que ce que la psychologue conseillère en orientation peut dire quoi. » (Andrea)

Finalement, la troisième catégorie de stratégies concernant l'utilisation d'un intermédiaire fait références à différentes *approches* que les COSP peuvent utiliser pour réduire d'éventuelles tensions qu'ils pourraient ressentir. Parmi les personnes interrogées, plusieurs ont en effet mis en évidence leur recours à : l'approche centrée solution, l'entretien motivationnel, la mise en place d'objectifs (par exemple SMART), la psychologie positive, l'approche narrative, etc.

« Mhm. Moi je fais l'entretien motivationnel. C'est quelque chose de bien pour que la personne arrive à formuler par elle-même. [...] au lieu de dire "moi je pense que ... ça ... il n'y a pas de places", de se dire "on va regarder les places, et puis on va regarder euh okay ben combien il y a eu de places l'année passée, et puis combien de places dans les cantons autour". Et puis de se dire "eh ben voilà est-ce que vous seriez prêt d'aller [ailleurs en Suisse romande]", pour se dire "voilà, on part de l'idée que oui on va faire ça" et puis "ah bah ça va pas donc on élargit un petit peu", et puis à un moment donné on se heurte aux frontières de la personne qui se dit "ouais non en fait". Ou "est-ce que vous seriez prêt d'attendre une année ? qu'est-ce que ça implique d'attendre une année ? ça veut dire qu'il n'y a pas de salaire, ça veut dire que vous faites quoi ? ça veut dire qu'il va falloir maintenir un niveau scolaire ...". Il va falloir se dire "ah oui vous pouvez faire ça, on va faire ça ...". Et puis à un moment donné, ils se disent "ouais, mais ça coûte trop cher pour partir là-dedans". Je vais, en faisant une balance décisionnelle, je vais, ouais ben la personne se dit "je vais partir sur autre chose." » (Alix)

« Ben comme c'est un dilemme qu'on rencontre assez fréquemment, pour ma part [...] on peut confronter le jeune à des faits concrets, tangibles ou ... voilà ... ou bien après ben des fois c'est plus dans la discussion, par la métaphore, en leur expliquant un peu d'autres situations etc. » (Sacha)

### *Utilisation du lien avec l'autre (alliance)*

Le lien avec le consultant peut être mobilisé par les psychologues conseillers en orientation pour faire face à certains de leurs dilemmes. Cette stratégie est mobilisée par la majorité des conseillers (89.5%), elle est donc typique. L'alliance entre le COSP et les consultants / proches / collègues se crée progressivement par le biais des entretiens, par exemple en soignant l'anamnèse ou en prenant le temps de parler des sujets d'intérêts amenés par les personnes, mais aussi lors de rencontres plus informelles (passages en classe, soirées de parents, etc.).

« Souvent on les identifie assez rapidement, on voit la fragilité du jeune, est-ce qu'il a des ressources, à l'anamnèse on va commencer à sentir. Pis après, ça dépend aussi, moi j'anticipe la réussite de l'entretien, si l'alliance elle n'est pas là tout de suite, cela ne sert à rien de mettre mille rendez-vous à cette personne pour rien non plus en fait, il faut qu'il y ait une accroche. » (Cameron)

Il y a parfois également lieu d'interroger ou d'approfondir certains aspects amenés par les consultants. Les professionnels utilisent, entre autres, le compromis ou la négociation. Dans une situation où une jeune était contrainte d'aller trouver le COSP, l'exemple suivant met en exergue à quel point cette stratégie d'alliance peut être utile :

« Il y a une sorte de négociation qui doit ... d'abord, je reprends la demande, je dis, "mais moi, je ne suis pas là pour te forcer à faire quelque chose etc." J'essaie déjà dans la demande, d'un peu, "ah tu as été envoyé", des fois c'est "pourquoi tu penses que t'as été envoyé" en fait, d'essayer de chercher la demande en fait [...] des fois ça peut être dans l'humour aussi, mais ça dépend de certains, elle m'appelait "Monsieur l'orienteur" pis un jour elle est venue dans mon bureau après parce que je rigolais avec ça pendant plusieurs fois, pis à la fin ça c'est très bien passé en fait donc en fait je ne sais pas, il y a des fois où tu essaies ... je ne sais pas, de créer l'alliance ... voilà et pis après, peut-être qu'à force qu'elle voit que ... pis je me préoccupe plus de la personne qu'il réussisse à avoir un projet, c'est ça. ... Parce qu'en fait, pour eux c'est une pression du coup heu qu'on veut leur mettre sur le dos et j'aimerais enlever cette pression. » (Sam)

Les échanges ont pour but de créer un lien de confiance, qui puisse permettre non seulement au consultant de s'exprimer, mais également au COSP d'évaluer l'autonomie ainsi que les besoins de son client. Dans ce sens, Charlie relate : « ma posture c'est de lui laisser le maximum de leadership dans ses actions. Lui montrer que c'est lui le maître de son destin et de ses envies. Et que je suis là pour l'aider à faire émerger ses envies justement ». En fonction des consultants, les psychologues conseillers en orientation vont adapter leur intervention en respectant leur rythme ou en allant quelques temps dans le sens de leur projet. Dans ce sens, Fred explique : « pour moi tant qu'on n'a pas épuisé tout ce qui fait dire que c'est un projet qui ne peut pas tenir la route, je vais le soutenir ouais ». Si ce dernier venait à ne pas aboutir, le professionnel peut alors, grâce au lien qu'ils auront pu créer préalablement, les orienter vers d'autres objectifs. Le lien entre le COSP et son consultant permet également de pouvoir transmettre d'une part des informations plus sensibles, d'autre part d'expliquer le sens des actions posées, mais aussi de garder le contact en cas de démotivation du consultant.

Les professionnels utilisent également le lien avec les proches du consultant pour aborder certains dilemmes. En effet, ils peuvent être amenés à rencontrer les parents ou les conjoints pour travailler, par exemple, sur les représentations familiales, pour rétablir un dialogue parfois rompu, pour leur exposer un projet ou pour identifier certains désaccords dans le but de pouvoir trouver des compromis. À propos, lors d'une situation où le projet d'une élève n'était pas en harmonie avec celui que son père imaginait pour elle, Lou explique : « j'ai appelé le père, j'ai dit venez là on discute ... ouais [...] et puis je lui ai exposé le pour et le contre, je l'ai écouté, et puis pour finir elle a eu le droit ». Il se peut également que les COSP cherchent parfois à inclure les proches dans le projet du consultant afin que ce dernier ait un contexte qui lui permette de garder sa motivation, de se sentir soutenu.

### *Transparence*

L'utilisation de la transparence peut être mobilisée par les psychologues conseillers en orientation pour faire face à certains de leurs dilemmes. Elle est utilisée par **84.2%** des professionnels et représente donc une stratégie typique. Les COSP peuvent en effet être amenés à utiliser la transparence auprès des consultants ou des tiers. Bien que la majorité des dilemmes concernent les consultants, les professionnels peuvent également devoir être transparents envers un prof / collègue qui leur envoie de force des jeunes pour un suivi. À ce sujet Camille relève qu'il est important d'être transparent et de « dire aussi à ton collègue "ben je veux pas... je ne peux rien faire pour lui s'il n'a pas envie" ça c'est un peu difficile d'imaginer de la part des profs ». Dans le cadre de cette stratégie, les COSP vont alors verbaliser à leur consultant ce qui leur pose des difficultés ou ce qui les inquiète. C'est ce que met en évidence Eden en donnant un exemple où un jeune ne se mobilise pas assez :

« Euh alors au départ, heu je veux dire en début de dernière année scolaire, je travaille de la même manière avec tous les élèves, ça c'est sûr. Mais si après deux, trois fois, je me rends compte qu'un élève ben voilà il n'a juste pas envie, moi maintenant je le lui dis assez clairement "écoute voilà, je me rends compte qu'on n'arrive pas à avancer ensemble, est-ce que voilà il y a une raison, est-ce que tu m'en veux ou est-ce que..." voilà et puis "si on ne peut pas trouver un mode de collaboration qui soit plus efficace ben voilà moi je te laisse te débrouiller." »

Les COSP peuvent être transparents avec un consultant et lui exprimer, par exemple, que le projet n'est pas réaliste, que le marché du travail offre peu de débouchés dans la profession envisagée, que le niveau scolaire ou de compétences est insuffisant pour atteindre l'objectif ou que certaines options envisagées comportent un risque de précarité.

« Par exemple dans les métiers de l'art, on leur fait comprendre que c'est très compliqué à trouver après on ne leur dit pas forcément qu'il n'y a pas de place parce qu'il y en a toujours deux ou trois, mais on leur dit toujours ouais c'est très compliqué, il faut toujours avoir un plan B, ce n'est pas facile d'y entrer, par exemple graphiste, polydesigner 3D, tous ces CFC ce n'est pas facile par exemple. Mais heu voilà. » (Marley)

Les professionnels peuvent également être amenés à verbaliser les informations qu'ils vont transmettre à des tiers ou à partager directement aux personnes leur opinion sur l'option qu'ils estiment être la meilleure. Il se peut aussi que le COSP doive être transparent sur l'utilité ou non d'avoir recours à certains tests. Dans ce cas, Jackie explique :

« S'ils font la demande j'y réponds quand même souvent ou bien je tâche de leur expliquer pourquoi je trouve ce n'est pas un bon moment, [...] que le résultat ne va pas être bon et ça va pas leur plaire parce que les résultats c'est un peu la même couleur comme leur état d'esprit général. »

Dans le cadre de la transmission d'informations sensibles, certains COSP font le choix d'utiliser cette stratégie en étant francs et directs avec les consultants ou les tiers. Ils peuvent également être amenés à partager leur ressenti sur une situation en exprimant, par exemple, les freins qu'ils identifient. C'est ce que fait parfois Alex concernant des secteurs peu sûrs ou pour lesquels le monde évolue rapidement : « bah à mon avis le secteur du tourisme actuellement je dis "non faites pas !" Avant, ces études de tourisme à Sierre, régulièrement je leur disais oui faites, mais là [avec la situation covid] ... ». De plus, les psychologues conseillers en orientation doivent parfois clarifier le rôle qu'ils ont auprès des personnes qu'ils accompagnent ou des tiers. Ils peuvent être amenés à rappeler leur métier ainsi que leur cadre d'interventions et dans ce contexte, ils peuvent également utiliser cette stratégie de transparence. Sam relate qu'il lui arrive de faire un « travail de longue haleine pour expliquer mon métier pis être reconnu [...]. Je dois faire reconnaître mon travail de psychologue, mais pas en disant "je suis psychologue" [...], en collaborant beaucoup en fait, cela résout pas mal le problème ».

### *Organisation et accessibilité*

L'organisation fait également partie des stratégies mobilisées par les psychologues conseillers en orientation. En effet, ils sont amenés à prioriser certaines activités, comme par exemple, repousser certaines tâches pour en favoriser d'autres lorsque des situations plus urgentes apparaissent, fixer certaines plages pour des activités bien particulières, être attentifs à respecter les délais d'inscription etc. « On doit tout le temps prioriser, prioriser ! » (Claude). Les COSP gèrent leur emploi du temps en tenant compte des impératifs, mais aussi de leurs contraintes personnelles (afin de concilier leur vie professionnelle avec leur vie privée). De plus, Alix précise qu'elle peut accompagner un jeune de manière plus ou moins soutenue, mais que « ça dépend de différentes choses. Ça dépend surtout de la période de l'année », puisqu'effectivement, elle mentionne que lors de certains moments elle se sent overbookée, alors que durant d'autres, elle a du temps à disposition. Les exemples qui suivent permettent effectivement de mettre en exergue qu'en ce qui concerne principalement le dilemme du temps, organisation et accessibilité sont les mots d'ordre.

« Après, je dirais que la stratégie que j'ai mise en place, ce que j'ai compris que tout tout n'était pas une urgence et et tout euh ... et ça m'a pris du temps hein de de comprendre ça [rires]. Parce qu'au début euh quand j'ai commencé à travailler, ben voilà je voulais tout faire, je voulais tout faire dans les détails, et cetera. Et puis on peut vite s'épuiser, parce qu'on ne nous donne pas techniquement le temps. » (Thaïs)

Certains professionnels utilisent également le fait de se rendre accessibles comme stratégie afin de faire face à certains dilemmes. Cette dernière peut être mobilisée de différentes façons. Premièrement, le COSP peut se rendre visible et accessible auprès des consultants non seulement dans les couloirs, mais également lors des passages en classe, moments qui lui permettent de les saluer, de les questionner sur l'avancée de leurs projets respectifs, etc. Deuxièmement, il peut également se rendre visible et accessible auprès de tiers, lors des soirées des parents par exemple, lorsqu'il présente le service ainsi que le système suisse de formation et en se mettant à disposition à la fin pour d'éventuelles questions / premiers contacts. Finalement, pour certains COSP, il est important de laisser la porte de leur bureau ouverte en dehors des entretiens afin d'assurer une certaine disponibilité. C'est effectivement ce que prône Andrea lorsqu'elle se rend dans les classes ou qu'elle croise des jeunes dans les couloirs puisqu'elle essaie de faire en sorte « qu'ils sentent que la porte reste ouverte ».

Cette stratégie, d'organisation ou d'accessibilité est typique, car elle est utilisée par plus de la moitié des professionnels (**52.6%**).

### *Créativité / inventivité*

L'utilisation de la créativité peut être mobilisée par les psychologues conseillers en orientation pour faire face à certains de leurs dilemmes. Un peu moins de la moitié des professionnels recourent à cette stratégie (**42.1%**), représentant ainsi une fréquence variée. Certains COSP sont amenés à s'adapter et à se montrer créatifs en fonction des situations qu'ils rencontrent. Ainsi, ils modifient leur pratique afin qu'elle réponde au mieux aux besoins des consultants, en se questionnant sur la manière de faire qui serait la plus adéquate. Les professionnels adaptent, entre autres, la forme des entretiens, le contenu des informations transmises lors des passages en classe. Pour ce faire, ils créent des groupes d'élèves pour favoriser des échanges, imaginent de nouveaux outils, aménagent l'espace dans lequel ils reçoivent les consultants, etc.

« Donc on aimerait aussi créer quelque chose ici, parce que ça fait un peu sérieux là, ouais vraiment. Des canapés, des machins, [...] où ils ont envie justement dans les deux heures où c'est tout le temps ouvert, de se poser, de regarder, de discuter, que nous on se pose avec eux, [...] et puis que ça reste, ça devient pas ce cette obligation stressante, angoissante pour certains quand même. Donc [...] on va découvrir ... » (Lou)

### *Objectivité*

L'utilisation de l'objectivité peut être mobilisée par les psychologues conseillers en orientation pour faire face à certains de leurs dilemmes à une fréquence variable puisque **36.8%** des professionnels y ont recours. Dans le cadre de l'utilisation de cette stratégie, certains psychologues conseillers en orientation expriment qu'ils restent neutres et objectifs, car ils n'ont pas de moyens de savoir si, dans l'avenir, le projet du consultant va ou non se réaliser. Pour illustrer cela, certains professionnels expriment que, du fait qu'ils n'ont pas de « boule de cristal » pour savoir si le consultant va ou non atteindre ses objectifs, ils ne le découragent pas dans son projet. C'est ce que relève par exemple Morgan quand elle dit :

« Mais je crois que les gens sont assez conscients aussi hein ... je leur dis aussi “j’ai pas de boule de cristal”, je le dis assez souvent aussi. Je dis “mais je peux pas vous dire que avec ça à coup sûr vous allez trouver du travail ou à coup sûr vous allez pendant les 40 prochaines années euh pas vous retrouver au chômage”, c’est pas possible. »

### 4.3.2 Coping centré sur les émotions

Il a pour objectif de « modifier la relation de personne à stresser » (Sander & Scherer, 2014, p. 299). Ces stratégies sont considérées comme passives puisque l’individu n’agit pas directement sur la situation source de stress, mais tente de diminuer voire de faire disparaître les émotions liées à la situation (Inserm, 2011).

#### *Ressources personnelles*

L’utilisation de ressources personnelles est mobilisée à **68.4%** par les psychologues conseillers en orientation interrogés dans le cadre de notre étude pour faire face à certains de leurs dilemmes. Cette stratégie est donc typique.

Les COSP peuvent, par exemple, décider de faire confiance à leur intuition, leur « feeling » (Lou) ou leur expérience pour déterminer comment accompagner au mieux le consultant. Ils peuvent également utiliser leur ressenti personnel pour décider de ce qu’ils vont mettre en place, en fonction de leur état de fatigue, de stress, etc. Ils peuvent aussi choisir de faire les activités qu’ils affectionnent en premier pour pouvoir y mettre toute leur énergie. La marge de manœuvre dont bénéficient les COSP permet de pouvoir privilégier certains aspects en fonction de leur état d’esprit. Dans certaines situations, les professionnels doivent être en mesure de pouvoir lâcher-prise et reconnaître leurs limites personnelles et professionnelles lorsque celles-ci sont atteintes. L’écoute de soi est donc particulièrement importante pour certains : « il y avait une autre stratégie c’est avoir conscience de ses limites, de pouvoir les accepter » (Kim). Certains professionnels utilisent également leur personnalité pour faire face à leurs dilemmes. Ils peuvent entre autres mobiliser l’humour, comme Claude, pour affronter des situations difficiles : « Après c’est aussi la personnalité ... Moi je m’énerve jamais hein, [...]. Moi j’ai aussi de l’humour ». Les COSP peuvent également être amenés à interroger leur propre vécu pour répondre à certains dilemmes, comme prodiguer des conseils en fonction de ce qu’ils ont eux-mêmes traversé.

#### *Évitement*

Les psychologues conseillers en orientation peuvent parfois contourner le dilemme présent, en évitant, par exemple, de se confronter à une situation qui risquerait de les amener à rencontrer le dilemme. Cette stratégie est variante puisqu’elle est utilisée par un peu moins de la moitié des psychologues (**47.4%**). Parfois, comme le mentionne Elie, ils vont par exemple être amenés à effectuer certaines tâches à la place des consultants dans l’objectif de gagner du temps : « je vais prendre l’élève à côté de moi, et puis c’est moi qui vais heu...taper parce que souvent ils ne sont pas très à l’aise avec les outils informatiques [...] on gagne beaucoup plus de temps ». En outre, les professionnels pourraient éviter d’interroger leurs consultants sur des aspects trop personnels

qu'ils ne se sentiraient pas en mesure de gérer. C'est ce que met en lumière Eden lorsqu'il mentionne :

« C'est ma manière de fonctionner heu pour quelles raisons ... je pense que j'ai des raisons profondes, mais heu voilà moi je ... je me présente rarement comme psychologue conseiller en orientation, mais comme conseiller en orientation et, j'ai probablement une attitude avec les élèves, j'imagine qui ne les amène pas forcément à vouloir me parler de ... problèmes personnels. [...] je suis vraiment plutôt axé orientation. [...] heu maintenant c'est vrai que si je vois un élève que je sens très mal, je vais quand même lui demander voilà "qu'est-ce qu'il se passe", etc. Je ne vais pas faire comme si je ne voyais rien. Mais, si je sens que l'élève n'est pas, disons partie prenante ou n'a pas envie de se livrer, je ne vais pas chercher à aller plus loin. Parce que, j'imagine que je ne saurais pas quoi en faire ... donc je n'ai pas envie de provoquer une situation dans laquelle je ne serais pas compétent pour y répondre. [...] je n'occulte pas hein si je vois que vraiment qu'il y a un souci, je vais quand même ouvrir le dialogue, mais je ne me sens pas du tout l'âme entre guillemets d'un thérapeute. »

Si un consultant ne se mobilise pas, le COSP pourrait décider d'attendre qu'une tierce personne lui impose de le voir pour éviter de se confronter à une forme d'aide contrainte. Face à un consultant qui refuse de se mobiliser, une stratégie pourrait également être de ne plus le convoquer afin de voir s'il décide par lui-même de reprendre contact. C'est en tout cas que ce Cameron a mis en place dans sa pratique lorsqu'elle mentionne à ses consultants :

« Je dis "bha voilà, on va s'arrêter là, on fait pas de prochaines séances, on fait pas". Et des fois, j'ai vu que c'est là ... tout d'un coup ... alors il faut pas s'attendre à des miracles, mais qui bouge un peu ... de lui-même, tout d'un coup il a été tapé à la porte pour faire un stage. Voilà. [...]. Parce qu'à un moment donné, certains jeunes ont l'habitude que tout le monde est sur eux, tous ces adultes, c'était rapide. Tout d'un coup, qu'est-ce qui se passe ? Il bouge plus. Alors il peut plus attendre sur les autres pour bouger. Pis là, il dit "Ouais, c'est vrai, merde, maintenant, ils s'occupent plus de moi. Pis, qu'est-ce que je vais devenir ? ", "Ah bah il faut peut-être que je bouge". Donc des fois, ça marche aussi de s'arrêter de s'exciter où un élève, qui était très très -mmh comment dire ? je le sentais très réfractaire et pis, je lui ai dit "Bah voilà, au bout de la X<sup>ème</sup> rendez-vous, on va pas fixer plus de rendez-vous quoi, ça sert à rien, je ne veux plus". Et puis, trois semaines après, il tape à ma porte "Madame, j'aimerais quand même réfléchir" etc. Donc des fois, c'est aussi une stratégie ... »

Une stratégie d'évitement peut également être mobilisée par les professionnels lorsqu'ils ont l'impression qu'il ne sera pas bénéfique de restituer certaines informations aux consultants. Ils pourraient alors décider de ne lui en restituer que certaines parties ou de ne pas donner leur avis par crainte d'affronter les frustrations du consultant. Certains COSP font également le choix de ne pas transmettre d'informations au consultant, par crainte que celles-ci ne soient pas correctes (dans le cadre de l'avancée des nouvelles technologies par exemple). Ils pourraient également encourager le consultant à ne pas donner toutes les informations le concernant pour pouvoir bénéficier de plus de prestations.

### 4.3.3. Coping centré sur la recherche de soutien social

Il consiste, selon Servant (2013), à demander un soutien informationnel ou émotionnel à des tiers (proches, collègues, supérieurs, etc.).

#### *Soutien interne*

La mobilisation de soutien social peut servir de stratégie aux psychologues pour faire face à certains de leurs dilemmes. Quelques ressources internes peuvent être présentes comme : l'intervision, la supervision, les échanges avec des collègues, les enseignants, les enseignants spécialisés, les réseaux, la hiérarchie, le psychologue scolaire, la direction, l'enseignant spécialisé, les PPLS (psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire), les assistants sociaux, le doyen, etc. Cette stratégie typique est majoritairement utilisée puisque **84.2%** d'entre eux y font appel. Dans le cas de certaines situations plus complexes, Thaïs explique que bénéficier du soutien social s'avère être une ressource :

« Souvent, ce qu'on fait, donc c'est un consensus dans mon établissement parce que je suis pas la seule comme j'ai dit avant à porter la chose, il y a les enseignants, il y a les doyens ... euh, donc ensemble on réfléchit à la situation complexe. Donc il y a vraiment un garde-fou dans les écoles, on est plusieurs. Euh, c'est tout un travail de réseau et qui fait que du coup mon, ma responsabilité dans ce dilemme enfin, n'est pas que ... vous voyez ce que je veux dire ? [...] On se diffuse la part des responsabilités. Euh, donc il y a des réseaux et cetera, et tous ensemble on décide. »

#### *Soutien externe*

Les partenaires externes à l'institution peuvent également être une ressource, comme les psychiatres, les centres sociaux régionaux, l'assurance-invalidité, l'office des bourses d'études et d'apprentissages, le service de la protection de l'enfance et de la jeunesse, les psychologues externes (thérapeutes), etc. Près de la moitié des personnes interrogées (**47.4%**) ont recours à cette stratégie dont la fréquence est variée. C'est le cas de Thaïs qui n'hésite pas à faire appel à un autre professionnel si le besoin s'en fait ressentir :

« Par contre, si je vois vraiment qu'il a besoin d'un suivi thérapeutique, ben du coup je l'amène à ça. Je lui dis "ben est-ce que tu voudrais qu'on aille voir le psychologue scolaire ? ", ou des fois je passe par l'infirmière scolaire, c'est plus facile, et cetera. Mais ça se fait. »

#### *Formations*

Seuls **21.1%** ont relevé l'utilisation de cette stratégie considérée comme variée. Qu'il s'agisse de formations continues ou de cours, les formations représentent une ressource (psychologie positive, approche centrée personne, entretien motivationnel, CSFO). Ces dernières peuvent, entre autres, être proposées par la hiérarchie et semblent être une ressource importante :

« Et puis j'ai aussi fait une formation qui était euhm proposé par le CSFO : coach orienté solutions. [...] il faudra la faire si elle existe encore avec la même dame, c'est juste le truc nec plus ultra ! [Rires]. Qui ouais vraiment, qui a changé enfin pas changé, mais ... dans ma vie et dans ma profession vraiment, ce ... coaching orienté solution. Et là aussi on a plein plein plein de connaissances, mais aussi d'outils concrets. » (Lou)

En lien avec les stratégies présentées, il est à noter que plus d'un tiers des psychologues conseillers en orientation interrogés mentionnent qu'il est parfois difficile pour eux de trouver un moyen de faire face à leurs dilemmes. Ce qui par exemple est le cas pour Andrea en ce qui concerne le dilemme du temps ainsi que la disponibilité de son agenda : « ça, j'ai pas encore trouvé la réponse ».

Les catégories principales de dilemmes ainsi que de stratégies ont été présentées, il s'agit maintenant d'entrer plus en détail dans les résultats et de mettre ainsi en lien les sous-catégories de dilemmes avec les stratégies mobilisées pour y faire face.

#### 4.4 Mise en lien des sous-dilemmes avec les stratégies associées

Le tableau 9 ci-dessous permet de rappeler les dilemmes et sous-dilemmes identifiés. Ceux-ci vont être mis en lien avec les stratégies qui s'y rapportent.

**Tableau 9** - Dilemmes et sous-dilemmes avec définition.

Dilemmes et sous-dilemmes	Définitions
<b>Confrontation</b>	Confronter à la réalité ou soutenir le consultant dans son projet s'il est en inadéquation avec l'état du marché du travail, son niveau scolaire (ou ses compétences), sa personnalité ou ses intérêts et prise en compte des barrières contextuelles dans l'accompagnement
Au nombre de places / à l'état du marché du travail	Confronter à la réalité ou soutenir le consultant dans son projet s'il est en inadéquation avec l'état du marché du travail
Confrontation niveau scolaire / compétences / personnalité / intérêts	Confronter à la réalité ou soutenir le consultant dans son projet s'il est en inadéquation avec son niveau scolaire (ou ses compétences), sa personnalité ou ses intérêts
Confrontation à la réalité économique / barrières contextuelles	Confronter à la réalité économique ou soutenir le consultant dans son projet si ce dernier présente des barrières contextuelles
<b>Limite du rôle</b>	Se substituer à un rôle qui n'est pas le sien, se questionner sur les limites de son intervention, s'interroger sur sa crédibilité ou celle attribuée par des tiers
COSP versus coach, assistant social, éducateur, socioéducatif, parents, enseignant	Se substituer à un rôle qui n'est pas le sien, se questionner sur les limites de son intervention
COSP versus psychothérapeute	Se questionner sur la limite entre le rôle de COSP et celui de psychothérapeute
Crédibilité à l'égard des consultants et de son entourage	Asseoir sa crédibilité auprès de ses collègues, des tiers et des consultants

<b>Contrainte</b>	Ressentir une pression politique ou institutionnelle à insérer le consultant, accompagner des personnes contraintes par un tiers d'entamer un suivi, composer avec des projets des consultants différents de ceux que souhaiterait leur entourage
Contrainte à l'insertion	Ressentir une pression politique ou institutionnelle à insérer le consultant sur le marché du travail ou de la formation
Contrainte de voir le COSP	Accompagner des personnes contraintes par un tiers d'entamer un suivi
Contrainte de choisir un projet	Composer avec le désaccord de l'entourage sur le projet du consultant
<b>Gestion du temps</b>	Tension entre respecter le rythme personnel du consultant ou celui de l'action, prioriser des situations ou des tâches au détriment de certaines autres, trouver un équilibre entre se rendre visible et accessible en tenant compte de ses propres disponibilités et sans compromettre l'autonomie du consultant
Temporalité : respect du rythme personnel versus rythme de l'action	Prioriser des situations ou tâches au détriment de certaines autres
Disponibilité : gestion de l'agenda et des priorités	Tension entre respecter le rythme personnel du consultant ou celui de l'action
Accessibilité / visibilité : pro-activité du COSP pour se rendre accessible et visible	Trouver un équilibre entre se rendre visible et accessible en tenant compte de ses propres disponibilités et sans compromettre l'autonomie du consultant
<b>Évaluation / information</b>	Gérer la pression à utiliser des tests ou des outils psychométriques objectivants, prise en compte des tensions quant à l'évaluation de la pertinence des options qui s'offrent à la personne, sélectionner adéquatement les informations à transmettre aux consultants
Testing : pression à l'utilisation des tests / outils psychométriques objectivants	Gérer la tension entre répondre à la demande du partenaire / de l'institution / du consultant en cas de non-pertinence d'utiliser le test demandé
Évaluer la pertinence des options qui se présentent à la personne	Tension pour le COSP d'évaluer les options qui s'offrent à la personne en tenant compte des compétences, des intérêts, etc.
Sélection de l'information	Évaluer la pertinence et la manière de transmettre certaines informations au consultant
<b>Collaboration</b>	Gérer des désaccords avec les partenaires, évaluer la pertinence de partager des informations qui ne seraient pas demandées ou d'ajouter une tierce personne dans l'accompagnement, prise en compte des biais communicationnels
Désaccord dans le réseau et légitimité auprès des partenaires	Gérer des désaccords avec les partenaires et légitimer sa mission
Transmission de l'information	Évaluer la pertinence de partager des informations qui ne seraient pas demandées et prise en compte des biais communicationnels
Ajouter ou non quelqu'un dans la situation et à quel moment	Évaluer la pertinence d'ajouter une tierce personne dans l'accompagnement
<b>Confidentialité</b>	Évaluer ce qui peut ou non être partagé à des tiers en fonction du cadre, sans rompre le lien de confiance avec le consultant
<b>Éthique, morale, valeurs</b>	Questionnement quant à la pertinence, de respecter, ou non les conduites attendues par sa fonction

#### 4.4.1 Confrontation

Nos résultats ont permis de mettre en évidence que la stratégie d'utilisation d'un intermédiaire (terrain / support / approche) est privilégiée par les COSP interrogés pour faire face aux trois sous-catégories liées au dilemme de la contrainte.

##### *Confrontation au nombre de places / à l'état du marché du travail*

**Tableau 10** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Confrontation au nombre de places / à l'état du marché du travail	<i>n</i> = 10*	%
Coping centré sur le problème		
Objectivité	3	30
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	9	90
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	2	20
Transparence	4	40
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	1	10
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	2	20
Externe	1	10

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

La stratégie la plus utilisée pour faire face à ce dilemme est la stratégie d'utilisation d'intermédiaire (outil / terrain / approche) puisqu'elle est mobilisée par la quasi-totalité des professionnels confrontés à cette sous-catégorie (93.3%). Lou illustre la stratégie de la façon suivante :

« Je dis “oui de manière générale dans certaines professions tu trouves beaucoup de places d'apprentissage, dans d'autres moins. [...] par rapport à tes 3 idées, on va voir la liste des entreprises formatrices [...], et comme ça tu peux comparer”. Et puis là il voit, “wouahou, là il y a 2 pages, oh là il y a juste quatre lignes”. Je dis “bah voilà, tu vois, et puis qu'est-ce que tu penses ? Pour ce métier où il y a 4 pages, il y a beaucoup d'élèves qui s'intéressent” ? “Ah oui”. “Et puis pour ce métier où il y a quatre lignes, peu ou beaucoup” ? “Ah ouais beaucoup aussi”. “Donc tu vois là la concurrence ?” On essaie vraiment d'aller par les ... des faits finalement. »

Alix fait également appel à une approche pour résoudre ce dilemme :

« Moi je fais l'entretien motivationnel. C'est quelque chose de bien pour que la personne arrive à formuler par elle-même. Donc d'amener avec des questions de ben par exemple ben au lieu de dire “moi je pense que ... ça ... il n'y a pas de places”, de se dire “on va regarder les places, et puis on va regarder euh okay ben combien il y a eu de places l'année passée, et puis combien de places dans les cantons autour” [...]. »

*Confrontation niveau scolaire / compétences / personnalité / intérêts***Tableau 11** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Confrontation niveau scolaire / compétences / personnalité / intérêts	<i>n</i> = 15*	%
Coping centré sur le problème		
Partialité	2	13.3
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	14	93.3
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	7	46.7
Transparence	3	20
Organisation / accessibilité	1	6.7
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	3	20
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	3	20
Externe	1	6.7
Formation	1	6.7

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

Concernant la confrontation au nombre de places / à l'état du marché du travail, la stratégie de l'utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche) est majoritairement utilisée puisque la quasi-totalité des personnes rencontrant ce dilemme y ont recours (**93.3%**). Par exemple pour un consultant qui souhaite se former dans le domaine des soins, mais dont le niveau scolaire ne correspond pas aux exigences, Jackie propose :

« Je ne dis pas “tu ne peux pas faire”, je dis, “mais qu'est-ce que tu peux déjà faire, tu peux postuler à l'hôpital dans l'intendance peut-être, tu vas voir les malades dans les couloirs, enfin essayer d'accompagner la personne dans la direction”. Ou bien souvent je fais avec les devoirs hein. Je fais, enfin, des interviews avec des personnes qui ont réussi par exemple, et après des fois ils viennent “ah oui j'ai interviewé, mais j'ai vu que c'est compliqué”, alors du coup c'est trop compliqué. »

*Confrontation à la réalité économique / barrières contextuelles***Tableau 12** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Confrontation à la réalité économique / barrières contextuelles	<i>n</i> = 6*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	4	66.7
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	16.7
Transparence	2	33.3
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	1	16.7
Externe	1	16.7

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

L'utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche) est la stratégie la plus utilisée en cas de confrontation à ce dilemme. Deux tiers des personnes (**66.7%**) qui le rencontrent mobilisent en

effet cette stratégie. Charlie revient sur l'exemple d'un jeune sans qualification qui travaille et hésite à se former, et propose certains outils (balance décisionnelle et proposition de faire des postulations) :

« Ben voilà, on va peser les pour et les contre, à court terme déjà. “Qu'est-ce que ça vous rapporte de rester dans ce job ? [...] est-ce que vous vous imaginez dans ce job dans trois, quatre ans ?”. “Ah non pas du tout ! J'ai envie de me casser déjà maintenant”. “Ah ouais ok” [*rires*]. “J'aimerais que vous m'aidiez à trouver un autre job [...] pour chercher euh, que euh ... que euh électronicien sur la zone Lausanne parce que je veux rien d'autre”. “Ouais écoutez, il y a cinq places signalées sur orientation.ch, vous voulez déjà tenter ça ?”. “Non, y en a trois là qui me plaisent pas là”. Donc ouais, se former versus pas se former. On doit essayer de pas être trop moralisateur par rapport à ça, même si quand même les gens euh pas formés euh ... ont une statistiquement plus de chance de se retrouver dans la précarité euh ... euh ... on trouvera quand même toujours des contre-exemples avec des gens qui ont pas fait de formation et qui s'en sortent super bien. »

#### 4.4.2 Limite du rôle

Nos analyses ont permis de mettre en évidence que deux stratégies se démarquent en lien avec le dilemme de la limite du rôle, à savoir celle de l'utilisation d'un intermédiaire (terrain / support / approche) ainsi que celle de l'utilisation du lien avec l'autre (alliance).

*COSP versus coach, assistant social, éducateur, socioéducatif, parents, enseignant*

**Tableau 13** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

COSP versus coach, assistant social, éducateur, socioéducatif, parents, enseignant	<i>n</i> = 12*	%
Coping centré sur le problème		
Objectivité	1	8.3
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	7	58.3
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	6	50
Transparence	1	8.3
Créativité / inventivité	1	8.3
Organisation / accessibilité	2	16.7
Coping centré sur les émotions		
Évitement	2	16.7
Ressources personnelles	4	33.3
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	3	25
Formation	1	8.3

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

Deux stratégies principales sont utilisées pour faire face à ce dilemme. Il s'agit de l'utilisation d'intermédiaires (outil / terrain / approche) sollicitée par **58.3%** des COSP ainsi que l'utilisation du lien avec l'autre (alliance) qui, elle, est mobilisée par **50%** d'entre eux. En ce qui concerne l'utilisation d'un intermédiaire, elle est illustrée par Gwen dans le cadre d'un consultant qui lui demande son avis :

« Ben pour parler de ma stratégie, ce que je pense c'est que heu je les redirige vers d'autres personnes qui seraient plus à même à donner leur avis [...] des anciens étudiants de telle ou telle école ou bien alors tout simplement même appeler la direction de l'école, des fois ils donnent des informations. »

De plus, Elie relève que le rôle qu'elle endosse avec son consultant (par exemple faire à sa place ou le laisser faire) dépend notamment de l'alliance :

« C'est par rapport un peu heu aux échanges, aux discussions où on se rend compte ben ce que l'élève est capable de supporter, [...] on sent ce qui peut passer ou pas du tout avec certains élèves [...] donc euh c'est tout une question de dosage [...]. »

À ce sujet, Sam ajoute que : « ouais ça dépend aussi du lien, aussi de l'alliance que l'on crée avec le jeune ».

### *COSP versus psychothérapeute*

**Tableau 14** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

COSP versus psychothérapeute	<i>n</i> = 6*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	4	66.7
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	16.7
Transparence	1	16.7
Organisation / accessibilité	1	16.7
Coping centré sur les émotions		
Évitement	2	33.3
Ressources personnelles	2	33.3
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	2	33.3
Externe	4	66.7
Formation	1	16.7

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

Deux stratégies principales sont utilisées pour faire face à ce dilemme. Il s'agit de l'utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche) ainsi que la stratégie de soutien social externe qui sont toutes deux mobilisées par les deux tiers des COSP confrontés à ce dilemme. Dans le premier cas, on peut remarquer que Jackie utilise l'approche de la métaphore :

« Des fois je dis “écoutez pour moi c'est un peu encore une métaphore. C'est un peu comme si je vous demande bon sortez tout, chacun porte un sac à dos dans sa vie donc c'est un peu comme si je vous demande, maintenant de tout sortir de votre sac à dos, on va le mettre sur la table et quand vous avez sorti jusqu'au dernier détail”, je dis “au revoir moi je vais aller boire un café pis je vous laisse avec votre sac à dos parce que je n'ai pas la possibilité après de voir ce qu'il y a vraiment dedans, de voir qu'est-ce qui est important, qu'est-ce qu'il faut garder, qu'est-ce qu'il faut peut-être jeter parce que c'est peut-être trop lourd ou trop encombrant.” »

En ce qui concerne le soutien social externe, l'intervention de Sacha permet de mettre en évidence qu'il recourt à cette stratégie pour faire face à ce dilemme :

« Ouais alors moi si je sens vraiment que j'ai essayé un bout avec le jeune, mais que finalement on n'arrive rien faire pis qu'en fait je réalise qu'il y a une autre problématique qui est dominante alors soit moi je vais parfois poser des conditions, de leur dire ben voilà, il y a ... alors soit je lui propose enfin ... je lui propose vivement de mettre en place un suivi psy. »

### *Crédibilité à l'égard des consultants et de son entourage*

**Tableau 15** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Crédibilité à l'égard des consultants et de son entourage	<i>n</i> = 3*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	33.3
Transparence	1	33.3
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	2	66.7

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

La stratégie la plus utilisée dans ce cadre est le soutien social interne (**66.7%**), comme le met en évidence Camille : « on est toujours [...] deux conseillers, vous pouvez très bien ne pas venir chez moi et aller chez ma collègue expérimentée ».

### 4.4.3 Contrainte

Nos résultats ont permis de mettre en exergue que les stratégies pour faire face aux dilemmes de la contrainte sont variées, propres à chacune des sous-catégories.

#### *Contrainte de choisir un projet*

**Tableau 16** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Contrainte de choisir un projet	<i>n</i> = 11*	%
Coping centré sur le problème		
Objectivité	1	9.1
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	7	63.6
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	10	90.9
Organisation / accessibilité	1	9.1
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	1	9.1
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	3	27.3
Externe	1	9.1

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

Dans le but de répondre à ce dilemme, deux stratégies se démarquent. La quasi-totalité des participants utilisent l'alliance (**90.9%**), et près des deux tiers (**63.6%**) utilisent un intermédiaire (outil / terrain / approche). Bien que beaucoup utilisent l'alliance pour faire face à ce dilemme, elle est mobilisée différemment par les professionnels interrogés. Alors que Lou note l'importance de faire alliance avec les parents, Sacha, quant à elle, privilégie l'alliance avec le jeune :

« Il faut d'abord faire des parents des alliés, parce que si vous en faites pas des alliés dans un premier temps ... mais il se dit, mais quelles conneries ils peuvent raconter ... [rires], parce qu'il y a quand même des fois, c'est c'est foutu. Ouais, il faut toujours aller dans leur sens et après ... gentiment ... voilà, on peut peut-être dire, peut-être d'autres choses ...[...] Il faut que ça fasse son chemin aussi ... Souvent aussi hein, ils sont fiers, et puis ... “finalement vous avez raison, ça peut être une bonne idée [rires].” » (Lou)

« Ben moi, ma stratégie en tout cas, c'est toujours d'aller dans le sens, enfin si je juge et j'estime que c'est cohérent et pis que voilà enfin que ça tient la route enfin moi je vais aller dans le sens du jeune. Quitte à expliquer aux parents, à faire des rendez-vous, mais c'est eu arrivé que ça me mette ... ça aille jusqu'au conflit avec les parents. » (Sacha)

En lien avec l'utilisation d'un intermédiaire, Camille illustre le fait qu'elle s'appuie sur la perméabilité du système suisse de formation lorsque parents et consultant sont en désaccord sur le projet :

« Pis là après je sors souvent le schéma de formation et pis je montre, “ben voilà finalement il préfère cette voie-là, mais vous voyez que vous pouvez quand même arriver là, là et là et puis vous ne perdez même pas d'année”. Pis souvent, j'ai un schéma où je peux bien montrer les années et ça ça aide quand même pas mal. Le visuel aide à faire prendre conscience [...], il faut rassurer quoi. »

### Contrainte à l'insertion

**Tableau 17** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Contrainte à l'insertion	n = 9 *	%
<b>Coping centré sur le problème</b>		
Objectivité	1	11.1
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	3	33.3
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	4	44.4
Transparence	3	33.3
Créativité / inventivité	1	11.1
Organisation / accessibilité	1	11.1
<b>Coping centré sur les émotions</b>		
Évitement	3	33.3
Ressources personnelles	3	33.3
<b>Coping centré sur la recherche de soutien social</b>		
Interne	2	22.2
Externe	1	11.1
Formation	2	22.2

\* n = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (N = 19)

Face à ce dilemme, il n'y a pas de stratégie particulière qui se démarque des autres puisque plusieurs peuvent être mobilisées au même titre. Notons par exemple, l'utilisation du lien avec l'autre, celle d'un intermédiaire (outil / terrain / approche), la transparence, l'évitement ainsi que les ressources personnelles. Lorsqu'il y a une inadéquation entre les attentes des entreprises et celles des jeunes, Eden a tendance à être transparent :

« Donc voilà c'est un peu dans cet ordre d'idée, mais je suis clair aussi avec l'entreprise en leur disant "écoutez, moi je ne peux pas vous garantir que c'est le profil exact que vous recherchez, par contre l'élève est prêt à venir voir, il y a un intérêt minimum de sa part" [...] Euh il faut écouter, entendre les demandes de l'économie, les relayer auprès de l'élève, mais voilà ça doit être heu ... ça doit être gagnant-gagnant [...] pour que voilà on trouve un certain équilibre entre les besoins et les attentes. »

Il arrive également qu'Eden mobilise des ressources personnelles pour faire face à la pression politique qu'il peut ressentir quant à l'insertion des jeunes : « jusqu'à il y a quelques années, j'avais encore cette volonté que tout le monde puisse trouver quelque chose et puis maintenant là j'ai lâché un peu du lest ».

### *Contrainte de voir le COSP*

**Tableau 18** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Contrainte de voir le COSP	<i>n</i> = 9*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	4	44.4
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	4	44.4
Transparence	5	55.6
Créativité / inventivité	1	11.1
Organisation / accessibilité	1	11.1
Coping centré sur les émotions		
Évitement	2	22.2
Ressources personnelles	1	11.1
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	1	11.1

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

Les principales stratégies mobilisées pour faire face à ce dilemme sont : la transparence, l'utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche) ainsi que l'utilisation du lien avec l'autre (alliance). Par exemple, Sam illustre, que lorsqu'un consultant est contraint de venir le voir, il crée l'alliance de la façon suivante :

« D'abord, je reprends la demande, je dis, "mais moi, je ne suis pas là pour te forcer à faire quelque chose etc." J'essaie déjà dans la demande, d'un peu, "ah tu as été envoyé" des fois c'est "pourquoi tu penses que t'as été envoyé" en fait, d'essayer de chercher la demande en fait [...] des fois ça peut être dans l'humour aussi, mais ça dépend de certains [...], je ne sais pas, de créer l'alliance. »

#### 4.4.4 Gestion du temps

Nos résultats ont permis de constater que l'organisation est la stratégie majoritairement privilégiée par les COSP interrogés pour faire face aux trois sous-catégories liées au dilemme de la gestion du temps.

##### *Temporalité : respect du rythme personnel versus rythme de l'action*

**Tableau 19** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Temporalité : respect du rythme personnel versus rythme de l'action	<i>n</i> = 8*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	3	37.5
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	3	37.5
Transparence	1	12.5
Créativité / inventivité	3	37.5
Organisation / accessibilité	1	12.5
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	5	62.5
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	3	37.5

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

La stratégie principale dans le cadre de ce dilemme est de faire appel aux ressources personnelles (62.5%). Claude illustre que la personnalité du COSP interviendra pour faire face à ce dilemme :

« C'est tout une philosophie ! [...] ça dépend tout de vous comment vous êtes ! [...] ah, mais l'uni c'est une chose, vous savez hein, les connaissances ... mais ce qui compte, c'est surtout la personne hein ! Surtout là, parce que là, on a ... ouais je trouve que c'est un job au niveau des connaissances, ça va, c'est pas trop dur. Mais après, c'est tout ce qu'on peut amener et ça, c'est la personne. C'est c'est tellement lié à ça ! [...] vous aurez pas deux conseillers identiques hein ... jamais ! Et moi je revendique ! »

##### *Disponibilité : gestion de l'agenda et des priorités*

**Tableau 20** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Disponibilité : gestion de l'agenda et des priorités	<i>n</i> = 8*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	12.5
Créativité / inventivité	2	25
Organisation / accessibilité	6	75
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	4	50
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	2	25

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

L'organisation est la stratégie la plus utilisée pour faire face à ce dilemme (75%). À ce sujet, Elie verbalise :

« Je bloque en fait des plages euh ... dans mon agenda, donc ce n'est pas des plages fixes, mais heu, selon les entretiens que je me mets, tout d'un coup je me dis ah ben là j'ai le matin j'ai trois entretiens donc la dernière plage euh ... celle qui est au milieu enfin la quatrième plage euh ... je ne mets rien donc. »

Elle explique qu'elle se montre flexible en fonction des priorités qui peuvent survenir comme un consultant qui souhaite un entretien rapidement en lien avec une potentielle place de formation : « pour moi c'est prioritaire qu'elle décroche sa place d'apprentissage, [...] quitte à repousser le côté plus administratif, de planification des futures journées de travail ».

#### *Accessibilité / visibilité : pro-activité du COSP pour se rendre accessible et visible*

**Tableau 21** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Accessibilité / visibilité : pro-activité du COSP pour se rendre accessible et visible	<i>n</i> = 1*	%
Coping centré sur le problème		
Organisation / accessibilité	1	100

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

La stratégie principalement utilisée est l'organisation : « on va déjà s'arranger pour trouver du temps [...] s'il y a cette demande là, ce besoin, ouais on y va » (Lou).

#### **4.4.5 Évaluation / information**

Nos analyses ont permis de mettre en évidence que chacun des sous-dilemmes liés à l'évaluation / information comporte différentes stratégies qui lui sont propres.

##### *Sélection de l'information*

**Tableau 22** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Sélection de l'information	<i>n</i> = 6*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	2	33.3
Transparence	2	33.3
Créativité / inventivité	3	50
Coping centré sur les émotions		
Évitement	1	16.7

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

Dans le cadre de ce dilemme, la principale stratégie utilisée est la créativité / inventivité (50%), comme le mentionne Sam concernant les passages en classe :

« On a quand même des choses dont on devrait parler dans l'absolu qui étaient dans une sorte de catalogue de prestations, mais c'est le minimum de ce qu'on devrait aborder, mais finalement on est libre [...], c'est plus créatif. »

Lou mentionne qu'il est effectivement nécessaire d'avoir recours à cette créativité :

« On est vraiment en plein chantier avec ma collègue, on a vraiment eu des passages en classe où on s'est dit ça c'est indispensable, [...] on avait déjà bien diminué des choses qu'on voulait absolument faire en classe. [...] on s'est dit est-ce qu'on fait des ateliers sur inscription ? [...] Et maintenant on va essayer encore aussi l'année prochaine [*rires*], au lieu de faire une classe entière [...] on ne peut pas prendre 28, mais on peut en prendre 10. Et puis au lieu de faire peut-être 1h, on fait deux fois une demi-heure. [...] Puis on leur donne, bien sûr on a un thème ... puis ce thème on va peut-être nous présenter ça 10 minutes max, et après il y a discussion. [...] Oui et puis les impliquer vraiment [...]. On va essayer, ça nous prendra beaucoup plus de temps parce qu'on aura des plus petits groupes, mais en même temps on espère que cette fois-ci ça va peut-être servir à quelque chose. »

### *Évaluer la pertinence des options qui se présentent à la personne*

**Tableau 23** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Évaluer la pertinence des options qui se présentent à la personne	<i>n</i> = 4*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	1	25
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	25
Transparence	1	25
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	1	25

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

Face à ce dilemme, aucune stratégie spécifique ne se démarque dans l'analyse de nos résultats. L'utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche), l'utilisation du lien avec l'autre (alliance), la transparence ainsi que le soutien social interne sont apparus à la même fréquence (25%). Nous avons choisi d'illustrer la stratégie de la transparence. Cameron nous explique que si un consultant a trouvé une formation dont le niveau attendu ne correspond pas au sien, il choisit, avec l'accord du client, de contacter le patron afin de lui exposer la situation et de lui proposer d'adapter le niveau de formation.

« Alors si je prends bien le temps de vraiment tout expliquer, les avantages, inconvénients, en principe ils sont plutôt pour qu'on informe le patron. Là, je les rassure aussi sur la manière que je vais faire. Et puis, je leur ai dit le risque zéro n'existe pas. Mais moi aussi, à ce moment-là, d'accord, je dois expliquer aux patrons qu'il a peut-être pas le niveau qu'il pense. Mais j'explique aussi euh les autres euh qualités du jeune. »  
(Cameron)

*Testing : pression à l'utilisation des tests / outils psychométriques objectivants***Tableau 24** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Testing : pression à l'utilisation des tests / outils psychométriques objectivants	<i>n</i> = 3*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	1	33.3
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	2	66.7
Transparence	2	66.7
Coping centré sur les émotions		
Évitement	1	33.3

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

Les stratégies principales mobilisées par **66.7%** des participants pour faire face à ce dilemme sont la transparence ainsi que l'utilisation du lien avec l'autre (alliance). Charlie mentionne que la transparence lui permet effectivement de faire face à la pression que pourrait imposer un tiers quant à la passation d'un test :

« On dit à l'intervenant externe [...] de manière ferme, déterminée, mais aussi bienveillante et avec des explications, ce pourquoi on voit que dans cette situation ça ne sert à rien de faire des tests d'aptitudes. Par exemple, si c'est un jeune qui a terminé l'école obligatoire [...] avec 5 de moyenne dans toutes les matières et pis qu'il a fait une année de gymnase et pis qu'on nous réclame une commande de tests d'aptitudes, on va essayer de faire préciser à l'intervenant pourquoi il voit un sens au test d'aptitudes. "Ah ben j'aimerais savoir s'il a le niveau pour faire employé de commerce". "Eh ben y a pas besoin de faire des tests d'aptitudes pour ça, euh son seul parcours scolaire lui donne déjà un visa, et amplement !". Enfin, on n'est pas là pour faire du travail de singe [*rires*]. »

Si le test d'aptitudes est vraiment nécessaire, Charlie recourt alors à l'alliance pour résoudre ce dilemme :

« C'est notre job de convaincre l'utilité que le jeune peut avoir de passer quand même le test d'aptitudes. Notamment en relativisant euh le fait que euh on sera les seuls à connaître le résultat, que euh c'est important qu'il donne le mieux de lui-même [...] Et pis qu'on peut avoir des surprises. »

#### 4.4.6 Collaboration

En ce qui concerne la collaboration, chaque sous-dilemme comporte ses propres stratégies.

##### *Désaccord dans le réseau et légitimité auprès des partenaires*

**Tableau 25** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Désaccord dans le réseau et légitimité auprès des partenaires	<i>n</i> = 3*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	1	33.3
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	33.3
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	2	66.6
Formation	1	33.3

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

Dans l'exemple suivant, Thaïs met en évidence que la recherche de soutien interne constitue la stratégie principale mobilisée par les personnes interrogées pour faire face à ce dilemme.

« Une [...] stratégie, c'est la discussion avec les collègues. On a des intervisions [...] parmi les collègues de manière anonyme. On n'est pas anonyme les uns avec les autres, mais les situations sont anonymes et puis on ... on ne raconte pas ce qu'a dit un collègue, enfin vraiment, ce qui se passe dans la pièce reste dans la pièce [...]. Euh, pis ça permet bien justement d'exposer le, notre dilemme, notre problématique, et puis d'avoir les conseils de collègues plus expérimentés ou des fois pas plus expérimentés, mais qui ont juste vécu déjà la même chose peut-être une fois. »

##### *Transmission de l'information*

**Tableau 26** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Transmission de l'information	<i>n</i> = 2*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	1	50
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	2	100
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Externe	1	50
Formation	1	50

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

L'alliance est la stratégie choisie unanimement (**100%**) dans ce type de situation. Afin d'éviter que des biais communicationnels n'apparaissent, Elie favorise l'alliance de la façon suivante :

« Alors souvent j'essaie de poser des questions de contrôle aussi heu de "qu'est-ce que tu retiens de cet entretien" ? heu "comment tu as compris ce que je viens de te dire ?" etc. pour être sûr que ... la personne elle ne part pas avec euh ... un truc totalement faux quoi. »

*Ajouter ou non quelqu'un dans la situation et à quel moment***Tableau 27** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Ajouter ou non quelqu'un dans la situation et à quel moment	<i>n</i> = 1*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	1	100
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	100
Transparence	1	100

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le sous-dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

Bien que plusieurs stratégies puissent être mobilisées pour répondre à cette sous-catégorie, nous avons choisi de l'illustrer par l'exemple de l'alliance.

« Et pis on va le proposer au jeune tout le temps “est-ce que tu penses que ça serait bien à ce stade-là que on puisse avoir un rendez-vous avec tes parents ?”. [...] de lui poser la question à minima “est-ce que tu penses que ça serait utile qu'on se voit une fois avec tes parents ? si tu veux même moi tout seul avec tes parents pour euh diminuer un peu la pression ? [...]”. Et ça stabilise souvent un peu les tensions. » (Charlie)

Ces différentes observations permettent ainsi de conclure qu'en ce qui concerne les sous-dilemmes de la collaboration, il n'y a pas de stratégie générale de préférence.

**4.4.7 Confidentialité****Tableau 28** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Confidentialité	<i>n</i> = 5*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	20
Transparence	3	60
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	1	20
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	4	80

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

La recherche de soutien interne (**80%**) ainsi que la transparence (**60%**) sont les stratégies majoritairement utilisées en ce qui concerne les questions de confidentialité. Marley s'exprime sur une situation dans laquelle elle a reçu des informations sensibles de la part d'un jeune où elle a ressenti un doute quant à les partager ou non :

« J'en ai parlé à ma collègue qui elle, a une dizaine d'années d'expérience, ben elle m'a dit “ouais, mais je pense qu'il faudrait quand même en parler, peut-être pas tout dire en détail, mais juste dire que ouais, il a d'autres problèmes qui font qu'aujourd'hui, il n'arrive pas à s'investir là-dedans”. En fait, parfois, il suffit juste de formuler autrement sans aller trop dans les détails pis juste de dire “voilà faites attention, cet élève-là il a

d'autres problèmes qui font qu'aujourd'hui ben il ne pourra pas s'investir dans ce que vous demandez en fait". Mais là c'était beaucoup plus grave donc heu là, vu que je viens de commencer il n'y a pas longtemps, moi je enfin ... ce bureau-là je le partage avec une collègue pis c'est souvent une personne ressource pour moi. Je vais souvent lui demander des trucs "qu'est-ce que t'en penses de ces situations" je trouve que c'est important de partager. »

Pour répondre à ce dilemme, Kim montre que l'utilisation de la transparence peut également être une stratégie :

« La confidentialité pour moi, c'est quelque chose qui peut être résolu en étant clair sur qui dit quoi à qui et qu'est-ce que les personnes acceptent que l'on transmette en fait. C'est de les impliquer là-dedans, et puis si elles n'acceptent rien ben on ne transmet rien, parce que sinon ça ne marchera pas quoi, sinon ils ne vont pas jouer le jeu. »

#### 4.4.8 Éthique / morale / valeurs

**Tableau 29** - Extrait de l'annexe i « Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées ».

Éthique / morale / valeurs	<i>n</i> = 3*	%
Coping centré sur le problème		
Transparence	1	33.3
Créativité / inventivité	1	33.3
Organisation / accessibilité	1	33.3
Coping centré sur les émotions		
Évitement	1	33.3
Ressources personnelles	2	66.7
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	1	33.3

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)

Les professionnels qui le rencontrent mobilisent des ressources personnelles en tant que stratégie principale (66.7%). Effectivement, Jackie verbalise que son « sentiment intuitif » lui permet de prendre une décision face à ce type de dilemme.

#### 4.5 Conclusion des résultats

Les principaux dilemmes apparaissant dans plus de la moitié des cas sont donc : la confrontation, la limite du rôle, la contrainte ainsi que la gestion du temps. Les dilemmes d'évaluation / information, de collaboration, de confidentialité, ainsi que d'éthique / valeur / morale sont apparus moins fréquemment dans les résultats de notre recherche. Lors de la seconde partie d'entretien, qui nous a permis d'exposer les dilemmes relevés dans la littérature, les COSP ont alors plus fréquemment identifié la confidentialité ainsi que les projets sans soutien comme étant des dilemmes auxquels ils peuvent être confrontés.

Dans le domaine de la confrontation, les sous-catégories qui ressortent principalement sont celles de la confrontation au niveau scolaire / compétences / personnalité / intérêts ainsi que la confrontation au nombre de places / à l'état du marché du travail. Dans le cadre de la limite du rôle, une sous-catégorie se distingue également, il s'agit de la limite entre COSP versus coach, assistant social, éducateur, socioéducatif, parents, enseignant qui est typiquement relevée par les participants à notre étude. Le dilemme de la contrainte comporte une sous-catégorie abordée plus spécifiquement par les professionnels ayant participé à notre étude, il s'agit de la contrainte à choisir un projet. Aucune sous-catégorie ne se démarque majoritairement dans le cadre du dilemme de la gestion du temps. Cependant, les sous-catégories de temporalité et de disponibilité apparaissent toutes deux à une fréquence identique.

Les principales stratégies mobilisées par les COSP interrogés dans le cadre de ces catégories ainsi que ces sous-catégories de dilemmes sont surtout des stratégies centrées sur le problème. Les stratégies centrées sur les émotions ainsi que la recherche de soutien social apparaissent également, mais dans le cadre de sous-catégories plus spécifiques. Quant aux stratégies centrées sur le problème, l'utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche) est priorisée par les participants, tout comme l'utilisation du lien avec l'autre (alliance). Les stratégies de transparence ainsi que d'organisation sont également mobilisées fréquemment par les professionnels. En ce qui concerne les stratégies centrées sur les émotions, la mobilisation de ressources personnelles est la sous-catégorie la plus utilisée, tandis que les autres sous-catégories sont moins mobilisées. Pour conclure, la recherche de soutien social se fait surtout à l'interne d'après les informations issues de nos entretiens, les deux autres sous-catégories étant moins représentées.

Afin de répondre au second objectif posé, il s'agit de mettre en parallèle les résultats obtenus par Cardoso et al. (2012) avec ceux qui ont émergé dans le cadre de notre étude. Dans un premier temps, il sera question de comparer les dilemmes principaux de nos deux études pour ensuite s'intéresser plus spécifiquement aux sous-dilemmes.

## 5. Discussion

Dans cette partie, il s'agira tout d'abord comparer les résultats de notre étude avec ceux obtenus par Cardoso et al. (2012). Nous allons également discuter de certaines hypothèses conduisant à des similitudes ou des différences entre ces deux études. Dans un second temps, nous aborderons l'idée selon laquelle les dilemmes pourraient être interdépendants. De plus, il sera question d'évoquer l'influence de l'apparition ou non des dilemmes en fonction des diverses populations accompagnées par les COSP. Ensuite, nous discuterons des stratégies principalement utilisées ainsi que de leur avenir. Finalement, les implications pour la pratique ainsi que les limites de la recherche seront présentées.

### 5.1 Comparaison de nos résultats avec ceux de Cardoso et al. (2012)

**Tableau 30** - Résultats obtenus au Portugal et en Suisse romande

<b>Dilemmes</b>	<b>Cardoso et al., 2012</b> <i>N</i> = 24	<b>Notre étude</b> <i>N</i> = 19
<b>Confrontation</b> Neutralité (Cardoso et al., 2012)	Typique 70.1	Général 95.7
<b>Limite du rôle</b>	Variant 29.2	Typique 84.2
<b>Gestion du temps</b> Double – loyauté (Cardoso et al., 2012)	Variant 29.2	Typique 63.2
<b>Evaluation</b>	Variant 12.5	Variant 47.4
<b>Confidentialité</b>	Rare 8.3	Variant 26.3

Si nous comparons les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche avec ceux de Cardoso et al. (2012), nous nous apercevons que l'ordre d'apparition en fonction de la fréquence est similaire dans les deux études. Les dilemmes de la confrontation (appelé neutralité par Cardoso et al., 2012), de la limite du rôle ainsi que celui de la gestion du temps (appelé double loyauté par Cardoso et al., 2012) sont ceux qui ressortent davantage des différents résultats. Le dilemme d'évaluation est apparu moins fréquemment, tant dans la recherche de Cardoso et al. (2012) que dans la nôtre. La notion de confidentialité, quant à elle, est le dilemme qui est le moins ressorti quel que soit le pays (Suisse ou Portugal). À noter que la fréquence de chacun des dilemmes présents dans les deux études était plus élevée en Suisse romande.

La notion de neutralité englobait chez Cardoso et al. (2012) le fait de confronter ou non les plans de carrière du client, au risque de frustrer ses espoirs et ses rêves. Ils faisaient la distinction entre trois situations : (a) lorsque le profil psychologique du client ne correspond pas à ses plans de carrière, notamment pour cause de limites cognitives, (b)

lorsque les plans de carrière du client sont difficiles à réaliser sur le marché du travail actuel, (c) lorsque les attentes de carrière du client dépassent la réalité de ce qui lui convient (confronter le rêve à la réalité). À l'issue de l'analyse de nos entretiens, trois sous-catégories de ce dilemme sont également apparues : (a) confrontation au niveau scolaire / compétences / personnalité / intérêts, (b) confrontation au nombre de places / à l'état du marché du travail, (c) confrontation à la réalité économique / barrières contextuelles. Nous pouvons donc constater que des sous-catégories très similaires sont apparues dans nos deux études.

La limite du rôle dans le cadre de la recherche de Cardoso et al. (2012) consistait à intervenir ou non dans les problèmes émotionnels du consultant et à agir ou non à sa place. Dans le cadre de notre recherche, trois sous-catégories sont apparues à savoir : (a) se substituer à un rôle qui n'est pas le sien (assistant social, coach, éducateur, enseignant, parents), (b) se questionner sur la limite du rôle entre COSP et psychothérapeute, (c) asseoir sa crédibilité auprès de ses collègues, des tiers et des consultants. Deux sous-catégories sont donc communes à nos études tandis qu'une troisième, la crédibilité, est propre à la nôtre.

L'étude de Cardoso et al. (2012) a fait émerger une catégorie de dilemme appelée la double-loyauté qui met en exergue un questionnement sur le fait d'accorder ou de ne pas accorder plus de temps à un client. Au sein de notre recherche, la question de la temporalité est également ressortie sous trois aspects différents : (a) prioriser des situations ou tâches au détriment de certaines autres, (b) tension entre respecter le rythme personnel du consultant ou celui de l'action, (c) trouver un équilibre entre se rendre visible et accessible en tenant compte de ses propres disponibilités et sans compromettre l'autonomie du consultant. Les dilemmes identifiés dans le cadre de notre étude nous ont permis de retrouver la catégorie que Cardoso et al. (2012) ont faite émerger. Nous avons cependant choisi de la décliner entre les points (a) et (b) puisque certaines distinctions entre ces deux points sont ressorties du discours des personnes interrogées. En outre, ces derniers ont permis de mettre en lumière la sous-catégorie (c).

Un questionnement a émergé de l'étude de Cardoso et al. (2012) sur le fait de satisfaire ou non les demandes concernant les tests psychologiques. Nous avons retrouvé cette même tension quant à céder ou ne pas céder à la pression d'utiliser des tests ou outils psychométriques objectivants auprès des COSP interrogés dans notre étude. En plus de cet aspect, deux sous-catégories sont apparues dans notre recherche à savoir : (a) évaluer la pertinence des options qui se présentent à la personne, (b) évaluer la pertinence et la manière de transmettre certaines informations aux consultants.

Le dilemme de la confidentialité a été mis en exergue dans le cadre de nos deux études. Le COSP peut rencontrer des doutes quant à savoir s'il doit ou non divulguer des informations confiées par le client, en fonction des circonstances.

Certaines catégories et sous-catégories sont apparues uniquement dans le cadre de notre étude. La première catégorie étant celle de la contrainte qui, pour rappel, comportait la contrainte à choisir

un projet, la contrainte à l'insertion ainsi que la contrainte à voir le COSP. Une seconde catégorie, celle de la collaboration, a également émergé et comprenait (a) le désaccord dans le réseau et légitimité auprès des partenaires, (b) la transmission de l'information, (c) l'ajout ou non d'un tiers dans la situation. Une dernière catégorie de dilemme est également ressortie de nos analyses, que nous avons appelée éthique / morale / valeurs faisant référence au questionnement quant à la pertinence de respecter ou non les conduites attendues par la fonction de COSP. Par ailleurs, notre étude apporte en complément de celle de Cardoso et al. (2012), les stratégies mobilisées pour faire face aux différents dilemmes.

Cette comparaison a permis de mettre en exergue des similitudes dans le cadre des deux études. Toutefois, quelques différences ont émergé, notamment en ce qui concerne les fréquences d'apparition des dilemmes. L'obtention de résultats proches dans les deux contextes de recherches peut être expliquée par les points communs qui existent entre les deux pays, dans le cadre des systèmes de formation ainsi que dans celui de la formation des COSP. Il est cependant intéressant de relever que les COSP du Portugal sont davantage sensibilisés à la question éthique dans le cadre de leur formation puisqu'une réflexion autour des dilemmes éthiques y est menée. Effectivement, comme nous avons pu le mettre en exergue, bien que les parcours de formation des professionnels de l'orientation soient passablement similaires, il n'en demeure pas moins que le programme suisse ne dédie pas spécifiquement un temps à la question des dilemmes. Ceci pourrait ainsi expliquer des pourcentages plus élevés au sein de notre échantillon.

Une autre différence qui peut expliquer que les fréquences d'apparition des dilemmes de notre recherche soient plus élevées que celles obtenues par Cardoso et al. (2012) pourrait être liée à des questions culturelles. Puisque chaque culture dispose de ses propres valeurs, règles, croyances, etc., une forme de programmation mentale selon Hofstede (1994), les représentations des métiers peuvent être différentes. Effectivement, celles-ci relèvent « d'une construction, à la fois sociale et personnelle, mêlant éléments objectifs et perceptions plus subjectives, élaborée par les personnes dans leurs interactions avec leur environnement » (Chauvet, 2018, p.6). La population suisse étant composée de différentes nationalités<sup>21</sup>, une partie a peut-être été soumise à un autre système de formation que le nôtre, ce qui peut engendrer des représentations diverses de la part des consultants en ce qui concerne les formations initiales par exemple. Effectivement, il n'est pas rare que des familles issues de pays qui entourent la Suisse aient tendance à estimer que, pour assurer une carrière intéressante, il vaut mieux envisager une formation générale plutôt qu'une formation professionnelle<sup>22</sup>. Puisque les autres systèmes de formation ne sont pas aussi perméables que le nôtre, cela signifie que pour les personnes issues d'une autre culture, quelqu'un qui entreprend un cursus de formation professionnelle n'aura pas la possibilité de continuer vers une voie universitaire. Ainsi, « celui qui opte ou doit opter pour une voie professionnelle devra y rester » (Évéquoz, 2017, cité dans Agora, p.6). Une « fausse » croyance émerge alors, liée au manque de connaissance quant à la perméabilité du système suisse de formation qui, contrairement aux idées reçues, permet d'accéder au niveau tertiaire en ayant commencé par une formation pratique. Il n'est donc pas rare pour le COSP, de devoir déconstruire les représentations,

---

<sup>21</sup> Informations obtenues sur le site internet de l'Office Fédéral de la Statistique  
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/nationalite-etrangere.html>

<sup>22</sup> Informations obtenues dans le cours de D. Cordonier, communication personnelle, 22 avril 2020

en prenant le temps nécessaire puisqu'elles ne sont pas aisément modifiables. En effet, ces dernières sont fortement ancrées, car construites très tôt, elles ne sont que peu influençables (Chauvet, 2018). De ce fait, la pluriculturalité présente en Suisse expliquerait donc une fréquence d'apparition des dilemmes plus élevée qu'au Portugal.

Il est maintenant question de discuter plus spécifiquement des résultats obtenus dans le cadre de notre étude.

## 5.2 Dilemmes les plus fréquents, une cause d'interdépendance ?

Tout d'abord, nous pouvons relever que le dilemme qui apparaît le plus fréquemment dans notre étude est celui qui est aussi le plus saillant dans la littérature. En effet, le dilemme que nous avons appelé « *confrontation* » est relevé, entre autres, par Dryden (1997), Scaturro (2005), RoCHAT (2015), Gati (1994) ainsi que Savickas (2006). Il est parfois appelé dilemme de « neutralité », dilemme de « rêve réalité », dilemme de « compromis », mais fait en tous les cas référence au fait de confronter ou non les projets de carrière d'un consultant à la réalité. Comme le précisent Cardoso et al. (2012), ce dilemme est l'une des tâches les plus difficiles auxquelles les psychologues doivent faire face, car elle consiste à concevoir des plans de carrière réalistes en tenant compte d'une forme d'équilibre entre le rêve et la réalité. Savickas (2006) soutient à ce sujet qu'il est nécessaire de trouver un « équilibre dynamique entre aspirations et réalisme, entre objectifs personnels et conditions du marché du travail » (Savickas 2006, cité dans Cardoso & al., 2012, p.236). De notre point de vue, ce dilemme n'est pas étranger à celui du dilemme de la *contrainte*. Nous pourrions émettre l'hypothèse qu'une des raisons pour lesquelles le COSP ne peut pas respecter les rêves du client, sans tenir compte de la réalité, est liée à une forme de pression à l'insertion. Cette contrainte, provenant de tiers, va amener le COSP à se retrouver en tension dans certaines situations. Le dilemme de contrainte a également été relevé par Dryden (1997), puisque pour lui, une forme d'aide contrainte peut être présente entre le fait d'intervenir ou non auprès du client. Sultana et Watts (2006) avaient également relevé cet aspect dans le cadre de leur étude. Effectivement, ils ont mis en exergue que dans le cadre du SPE, certaines contraintes de *temps* sont présentes, ce qui va influencer l'intervention des COSP. Le dilemme du temps, qui est également présent dans notre étude, amène à se questionner sur notre mandat en tant que conseiller. Comme ce dernier est restreint, le professionnel ne peut pas agir à la place du client en toute situation, il peut donc vivre des tensions en lien avec la *limite de son rôle*. Ce dilemme avait précédemment été observé par Gati (1994) et Dryden (1997). La littérature relève donc qu'il existe une certaine interdépendance entre les dilemmes (Cardoso et al., 2012). Cela pourrait expliquer que nos résultats soient élevés sur ces quatre principaux dilemmes puisqu'ils nous semblent reliés. Lorsque les COSP évoquaient l'un de ces derniers, ils avaient également tendance à mentionner les autres. Ce dernier argument nous amène à imaginer que, si des solutions peuvent être trouvées pour résoudre l'un de ces dilemmes, il en résulterait une diminution de l'apparition de l'ensemble de ces quatre dilemmes.

### 5.3 Dilemmes en fonction des populations

Un autre point de discussion concerne le fait que l'apparition de dilemmes est influencée en fonction des populations que les COSP accompagnent.

La limite du rôle COSP versus coach apparaît davantage au sein de la population adulte. Conformément à ce qu'avance I. Soidet<sup>23</sup>, ceci pourrait être expliqué notamment par les nombreux enjeux qui apparaissent lors d'un changement d'orientation puisque plusieurs sphères de vie sont à prendre en compte (conjoint, enfant, finances, etc.). Nous pouvons donc en déduire que la population adulte va davantage chercher une validation du COSP dans ses projets puisqu'il a besoin d'être confirmé dans sa décision. En outre, la représentation que le client a du professionnel va également conduire le consultant à chercher sa confirmation. En effet, comme le mentionne Gati (1994), les personnes disposent d'une représentation stéréotypée du rôle du COSP. Si le consultant attribue un rôle d'expert au psychologue, il va peut-être chercher davantage l'avis du professionnel. Dans ce sens, le client peut être amené à demander davantage de testing pour se rassurer avec des éléments qu'il considère comme reflétant un résultat fiable de cette expertise. Le dilemme qui concerne l'évaluation à utiliser des outils psychométriques objectivants, pourrait, pour cette raison, être davantage présent dans le cadre des COSP accompagnant des adultes. Au sujet du testing, précisons qu'à l'école ou en transition 1, les COSP peuvent se baser sur les notes scolaires, ce qui n'est pas pertinent dans le cadre de la population adulte, faisant ainsi peut-être augmenter l'apparition de ce dilemme pour cette dernière.

Le dilemme du rôle COSP versus thérapeute apparaît particulièrement dans la population adulte. Plusieurs explications peuvent être proposées à ce sujet. Une première pourrait être en lien avec le fait que le domaine scolaire dispose de nombreuses possibilités de prises en charge à l'intérieur même de l'établissement pour orienter les élèves. Il existe en effet des psychologues scolaires de référence au sein des établissements en Suisse romande (Montmasson-Michel, 2020), ce qui permettrait aux psychologues conseillers en orientation de déléguer et d'être moins confrontés à ce dilemme. Une autre explication pourrait résider dans le fait que la population adulte a plus de facilité à s'exprimer sur les aspects émotionnels. En effet, les adultes sont plus souvent confrontés ou ont davantage été exposés à des problèmes (tant personnels que professionnels) au vu de leur expérience de vie. De ce fait, pour envisager un avenir ou une (ré)orientation, ils vont devoir composer avec leurs bagages (Masdonati, 2020). Les approches actuelles pour l'accompagnement du public adulte ont tendance à être principalement narratives (Savickas et al., 2010), ce qui fait que ces derniers vont plus facilement s'ouvrir aux professionnels, livrer des aspects très personnels de leurs parcours, laissant ainsi place à l'émotionnel. En ce qui concerne les jeunes, à la période de l'adolescence, l'identité est en pleine construction et il n'est pas rare que ces derniers se sentent incompris, ce qui peut les freiner à évoquer leurs émotions avec autrui, d'autant plus s'il s'agit d'une personne externe comme un COSP par exemple. Bien que le professionnel puisse faire preuve d'empathie, d'écoute et de compréhension, il reste difficile pour les jeunes de se dévoiler, car « exprimer [leurs] émotions dévoile aux autres une partie de ce [qu'ils sont] » (ACSM, 2020).

---

<sup>23</sup> Informations obtenues dans le cours de J. Masdonati, communication personnelle, 3 mars 2020

La contrainte à l'insertion apparaît davantage à l'école obligatoire ainsi qu'en transition. À ce sujet, nous pouvons évoquer plusieurs explications. L'une d'entre elles pourrait être en lien avec une tension qui peut apparaître entre « répondre aux besoins [...] des jeunes [ou] favoriser l'expansion économique » (Rochat, 2015, p.478). Une autre concerne le fait que les adolescents n'ont pas la même notion de représentation du temps, le même horizon temporel<sup>24</sup> que les adultes, alors que ce dernier est un des éléments clés de l'orientation. Effectivement, un des enjeux de l'orientation est d'amener tout consultant à se projeter dans le temps, dans un avenir plus ou moins proche, chose qui n'est pas aisé pour les jeunes. Ces derniers vivent l'ici et le maintenant et peinent donc à se projeter. Dans ce sens, il est crucial de tenir compte de ces éléments lorsqu'un adolescent construit son projet, de le ramener le plus possible vers la notion de présent pour aller pas à pas vers un changement. Ainsi, plutôt que de viser la finalité de la situation en premier, il est judicieux de distinguer le court du moyen / long terme, dans le but de se centrer sur ce qui est le plus proche de la personne et qui lui permettra de l'amener là où elle souhaite arriver. En tant que COSP, il est alors important, au cours du suivi, de se questionner sur quelle est la représentation de cet aspect temporel chez une personne qui vient consulter. De plus, notons que la plupart du temps, les adultes se rendent chez un COSP sur une base volontaire, ce qui permet de diminuer voire d'éliminer la contrainte qui peut être ressentie quant à cette population.

Les dilemmes de collaboration ainsi que de confidentialité ne sont que peu ressortis de notre étude. Alors que ces questions sont présentes dans la littérature (Lindsey & Clarkson, 1999) ; Kidd, 2006 ; Zunker, 2006), elles sont peut-être moindres, car le COSP ne travaille pas toujours en collaboration avec d'autres personnes. Dans le cadre de l'accompagnement adulte par exemple, le professionnel n'est pas amené à échanger avec des collègues directs, ce qui peut réduire les tensions qu'il pourrait ressentir dans le cadre de la collaboration. Cependant, les psychologues conseillers en orientation sont davantage amenés à recevoir des demandes ou commandes de tiers, ce qui peut éventuellement poser des questions de confidentialité. Inversement, en école obligatoire, les COSP travaillent avec les enseignants, les doyens, les psychologues scolaires, etc. cela peut conduire parfois à d'éventuelles tensions de collaboration.

Ces diverses réflexions permettent de relever que l'apparition ou non de certains dilemmes est influencée par le type de population que les COSP accompagnent.

## **5.4 Stratégies principalement mobilisées, quel avenir ?**

Comme mentionné précédemment, les deux principales stratégies mobilisées par les COSP pour faire face aux différents dilemmes qu'ils rencontrent dans leur pratique sont l'utilisation d'un intermédiaire (support / terrain / approche) ainsi que le lien avec l'autre (alliance). De nombreuses études, dont celles de de Roten (2006) ainsi que celle de Hirschi et Froidevaux (2019), ont effectivement mis en évidence l'importance de l'alliance dans la réussite d'un suivi. Il est à noter que dans la formation de COSP à l'université de Lausanne nous sommes passablement sensibilisés à l'importance de cette dernière, que ce soit dans la théorie ou dans la pratique. Effectivement, lors de la pratique en consultations, le système de formation par enregistrement vidéo nous permet

---

<sup>24</sup> Informations obtenues dans le cours de D. Cordonier, communication personnelle, 22 avril 2020

d'adopter une posture réflexive quant à nos prestations, notamment en termes d'alliance. Cela nous amène à penser que, comme les COSP sont fortement sensibilisés à l'utilisation de l'alliance, ils l'utilisent comme stratégie principale.

Le recours à des intermédiaires, qui est une stratégie majoritairement utilisée par notre échantillon, permet non seulement d'avoir une preuve concrète, tangible et rassurante pour le consultant, mais également d'appuyer les dires des COSP. Lors de l'analyse des résultats, il est ressorti que certains professionnels recouraient à l'utilisation d'intermédiaires dans des situations où ils ne voulaient / pouvaient pas s'avancer personnellement, ce qui aurait pu mettre en péril l'alliance. Effectivement, il est plus aisé pour un COSP de montrer une maigre liste d'entreprises formatrices pour un métier rare à un jeune que de lui verbaliser que son projet est quasiment impossible. Il est à noter qu'à l'heure actuelle, il existe un accès facile à toutes sortes de supports (sites internet, événements en lien avec l'orientation, brochures, etc.) ce qui encourage les professionnels à en faire usage.

Nous nous questionnons quant à la place que pourront prendre ces stratégies dans le cadre de l'évolution technologique. À ce sujet, Cordonier met en exergue une proche révolution dans la manière de pratiquer l'orientation<sup>25</sup>. Selon lui, cette dernière sera double. D'une part elle touchera la gestion de l'information avec notamment l'apparition d'intelligences artificielles qui auront pour tâche de donner des renseignements plus fiables qu'un COSP. Effectivement, les changements concernant les filières, les formations, les conditions d'entrée, etc. sont en constante évolution et il devient, de ce fait, difficile pour un professionnel d'être à jour. De plus, l'arrivée de la technologie permettra également aux consultants de faire des stages virtuels (avec des lunettes de réalité virtuelle) qui donneront ainsi une nouvelle dimension à l'approche des différents métiers. D'autre part, l'évolution constante des différents métiers en eux-mêmes est tellement rapide, qu'il sera inévitable de prendre cet aspect en considération dans le but d'aider les jeunes à s'orienter. Ces constats permettent alors de se questionner quant à la place de l'alliance lorsqu'un intermédiaire informatique est présent, ainsi que celle de l'utilisation d'un tiers, notamment en ce qui concerne un stage pratique. Effectivement, les COSP préconisent des stages pratiques aux consultants, mais cette découverte de la réalité du terrain pourrait être compromise puisqu'elle deviendrait virtuelle.

---

<sup>25</sup> Informations obtenues dans le cours de D. Cordonier, communication personnelle, 18 mars 2020

## 5.5 Implications pour la pratique

Cette recherche a permis de faire émerger des pistes de réflexion quant aux possibles implications pratiques. Celles-ci seront présentées dans cette partie. Nous aborderons l'intérêt de se former à l'entretien motivationnel ou autre type de formations, l'importance d'adapter les explications liées au système suisse de formation en tenant compte de l'aspect culturel, la pertinence de développer un réseau de professionnels ainsi que les apports des entretiens à distance. Finalement, une proposition quant à la sensibilisation à la thématique des dilemmes pour les étudiants en formation tout comme pour les COSP déjà formés sera exposée.

Puisque la formation à l'entretien motivationnel semble avoir apporté une forme de résolution de la tension rencontrée au sujet du dilemme de confrontation, il pourrait être opportun de sensibiliser davantage les COSP à cette approche. En outre, certains professionnels interrogés ont mentionné que les formations continues qu'ils ont eu l'occasion de suivre dans leur pratique ont eu un impact positif sur leur façon de travailler. De ce fait, se perfectionner régulièrement pourrait permettre d'appréhender les dilemmes en étant davantage outillé, comme le préconise le code de déontologie (art. 5).

Le dilemme de la contrainte à choisir un projet pourrait être, comme discuté, lié à des aspects culturels. De ce fait, il semblerait opportun de pouvoir accompagner les parents qui n'ont pas évolué avec le système suisse de formation, dans le but de leur expliquer sa perméabilité et son fonctionnement de manière plus soutenue. Actuellement, les séances d'information effectuées dans les écoles présentent un contenu similaire pour tous les participants. Il n'est donc pas possible d'adapter les éléments en fonction des connaissances antérieures de chacun. C'est pourquoi, une séance ou un atelier pourraient être mis sur pied, sous forme d'une inscription volontaire, autour des représentations culturelles des différentes voies de formation afin de sensibiliser les parents sur les passerelles possibles ainsi que sur les différents débouchés. Comme il n'est pas aisé de provoquer des changements dans les représentations (Chauvet, 2018), il pourrait être pertinent de faire intervenir des personnes externes (anciens élèves par exemple) pour parler de leurs propres expériences professionnelles. Cela permettrait d'éviter une simple description des métiers ainsi que des formations pour s'orienter davantage vers le récit de parcours de vie, concrétisant, de ce fait, les multiples possibilités qui s'offrent en fonction des différents parcours. Cela donnerait l'occasion aux parents d'accepter que leur enfant envisage d'autres projets que ceux qu'ils avaient initialement imaginés pour lui, de trouver plus facilement un consensus autour de la formation et, par conséquent, de réduire le dilemme pour les COSP.

Les dilemmes de limite du rôle apparaissent davantage dans la population adulte. Nous pouvons expliquer cela par le fait que les psychologues conseillers en orientation travaillant avec les jeunes ont un réseau sur lequel ils peuvent s'appuyer pour déléguer la situation en cas de besoin. La proximité avec les autres professionnels ainsi que le cadre institutionnel permettent de mieux connaître le rôle de chacun et ainsi d'être plus au clair sur ses propres limites. À titre d'exemple, relevons que les milieux scolaires bénéficient de la présence d'un assistant social ou d'un psychologue scolaire avec lesquels les COSP créent une forme de partenariat qui peut contribuer à réduire ce type de dilemmes. Une proposition serait de pouvoir développer, auprès des COSP

accompagnant les adultes, un réseau accessible empreint de relations de confiance, permettant de déléguer les situations au sein desquelles la limite de leur rôle serait dépassée.

Une piste pour le dilemme de la gestion du temps pourrait être de conserver, dans une certaine mesure, les entretiens en visio-conférence. La situation sanitaire vécue en lien avec le coronavirus a engendré certaines adaptations dans le cadre de la pratique des COSP puisque nombre d'entretiens se sont déroulés à distance. Le fait de ne pas avoir à se déplacer pourrait permettre à ces derniers de participer à davantage de réunions, évitant ainsi un choix qui peut parfois être complexe. Ce type de dispositif permettrait de responsabiliser les jeunes en lien avec leurs rendez-vous et réduirait ainsi la tension qui se pose pour le professionnel quant à aller ou non, chercher les jeunes dans les classes en cas d'oubli par exemple. Pour un jeune présentant une forme de timidité, l'utilisation par le COSP de l'outil informatique lui donnerait l'occasion de se mobiliser de manière moins « confrontante » et ainsi de persévérer dans l'avancée de son projet. Cependant, il peut être relevé que ce type d'interactions présente le risque de perdre une forme d'authenticité dans la relation entre le psychologue conseiller en orientation et son consultant. À titre d'exemple, nous pouvons citer que le professionnel n'a, dans ce type de cadre, qu'un accès restreint aux informations non-verbales transmises par la personne qu'il rencontre.

Les dilemmes peuvent se manifester très tôt durant la pratique professionnelle des COSP puisqu'ils sont présents quel que soit le nombre d'années d'expérience. À ce sujet, nous avons pu remarquer que la notion de dilemmes apparaît déjà lors des stages dispensés dans le cadre de la formation des COSP. Il pourrait donc être pertinent d'aborder ces questions notamment lors des séances de retour sur la pratique. Par exemple, il s'agirait de consacrer du temps pour que les étudiants réfléchissent aux situations où des dilemmes peuvent émerger et réfléchir en groupe sur les outils possibles pour y faire face. Effectivement, de manière générale, chacun réalise une expérience propre à un certain contexte. Les échanges avec ses pairs pourraient, d'une part, lui permettre de discuter avec certains qui rencontrent le même genre de situations et ainsi de se conseiller mutuellement ou, d'autre part, de se familiariser avec les dilemmes d'autres populations et ainsi d'élargir ses connaissances. Le fait d'échanger sur les dilemmes serait pertinent pour les étudiants, mais également pour les professionnels. Effectivement, dans notre échantillon, nous avons pu identifier une forme de complémentarité dans les stratégies mobilisées pour faire face à ce type de situations complexes. De ce fait, ce partage leur permettrait de trouver des solutions pour réduire la fréquence d'apparition des différents dilemmes et de partager des outils utiles à leur pratique.

## 5.6 Limites de la recherche

Nous pouvons évoquer une première limite qui concerne la taille de notre échantillon ainsi que son homogénéité. Effectivement, il est opportun de mettre en évidence que ce dernier comporte 19 participants, ce qui permet d'avoir une grande richesse d'informations, mais rend plus complexe la généralisation des résultats. Nous avons axé nos recherches sur les centres d'orientation, alors que nous aurions pu également nous tourner vers des COSP exerçant exclusivement au sein de mesures de transition par exemple, dans le domaine de la psychologie du travail ou des assurances sociales par exemple. Le contexte d'exercice de leur fonction ou l'augmentation de l'échantillon conduiraient peut-être à une modification des résultats obtenus. Une deuxième limite à ne pas négliger concerne le biais des chercheurs. La présente recherche se basant sur une étude ayant déjà été menée au préalable, il est indéniable que notre équipe de recherche avait en tête les résultats obtenus par Cardoso et al. (2012). Malgré le fait de se montrer attentifs à laisser libre-parole aux participants, il n'est pas à exclure que l'interaction ait pu quelque peu diriger les personnes interrogées dans leur discours. Une troisième limite reprend le fait que pour notre recherche, les professionnels interrogés sont uniquement issus de deux cantons de Suisse romande. Nous ne savons pas si le fait d'interroger des COSP provenant de cantons non-francophones aurait permis d'obtenir des résultats différents.

En ce qui concerne les stratégies, nous pouvons également mettre en exergue deux principales limites dans notre recherche. Premièrement, il aurait été intéressant de s'intéresser plus finement aux différentes stratégies mobilisées par les COSP en fonction des différentes populations. Nous imaginons que certaines seraient identiques (comme l'alliance ainsi que l'utilisation d'un intermédiaire), mais pensons également que des différences pourraient également émerger. Deuxièmement, lorsque nous avons catégorisé nos différentes stratégies, nous sommes certainement entrés trop dans le détail puisque nombreuses ont été les sous-catégories que nous avons mises en évidence. Avec un peu de recul, il n'a pas toujours été facile de distinguer la catégorie la plus adaptée pour une stratégie. De ce fait, la validité de cette partie pourrait être remise en question.

## 6. Conclusion

Qu'il s'agisse de COSP plus ou moins expérimentés, que ces derniers travaillent avec des jeunes ou avec des adultes, qu'ils proviennent d'un canton romand ou d'un autre, les dilemmes sont présents dans le cadre de l'orientation. Ils apparaissent à des fréquences variables puisque certains comme la confrontation, la contrainte, la limite du rôle ou la gestion du temps sont prédominants tandis que d'autres apparaissent de manière moins notable. Chaque professionnel interrogé a développé des stratégies qui lui sont propres pour faire face à ces situations de tension. Tandis que dans certains cas, une approche davantage active est utilisée en faisant face directement à la situation problématique, dans d'autres, il s'agit de changer son propre état émotionnel face à l'événement. Certaines situations encore demandent de se tourner vers un soutien social, que ce dernier soit institutionnel ou non. Ce travail nous a permis de nous rendre compte qu'il existe certaines similitudes au sujet des dilemmes puisque ces derniers se retrouvent dans deux pays d'Europe auprès de COSP exerçant avec différentes populations. La profession elle-même engendre donc des dilemmes qui paraissent être interdépendants et dont la fréquence d'apparition dépend non seulement de l'expérience des COSP mais aussi de la population qu'ils accompagnent. Nous avons également pu être amenées à nous questionner sur l'avenir des stratégies utilisées pour faire face aux dilemmes en tenant compte de l'évolution technologique qui risque d'impacter l'alliance entre les professionnels et leurs consultants. Finalement, ce travail nous a permis de porter une réflexion autour des implications pratiques en lien avec notre thématique de recherche. À ce sujet, retenons l'importance de se former tout au long de sa carrière et d'échanger avec d'autres professionnels sur les dilemmes rencontrés ainsi que les stratégies mobilisées pour y faire face. Grâce à cette étude, nous avons eu l'occasion d'enrichir nos connaissances sur la thématique des dilemmes et de nous créer une forme de « boîte à outils » qui nous sera précieuse dans la construction de notre avenir professionnel.

## 7. Bibliographie

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.
- Baudoin, N. (2007). *Le sens de l'orientation: une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. L'Harmattan.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity.
- Bertschy, K., Böni, E., & Meyer, T. (2007). *Les jeunes en transition de la formation au monde du travail. Survol de résultats de la recherche longitudinale TREE*. TREE.  
<https://doi.org/10.7892/boris.130845>
- Bordin, E. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy. Theory, Research & Practice*, 16(3), 252-260.  
<https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Brendel, D. (2007). Conseiller d'orientation-psychologue, un métier ancien toujours actuel. *Argos*, 42, 49. <http://www.educ-revues.fr/ARGOS/AffichageDocument.aspx?iddoc=33747>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.  
[https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Traité de psychologie de la santé*. Dunod.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Concepts, stress, coping: le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en Soins Infirmiers*, 67, 68-83.  
[https://www.irepspdl.org/\\_docs/Fichier/2015/2-150316040214.pdf](https://www.irepspdl.org/_docs/Fichier/2015/2-150316040214.pdf)
- Bruchon-Schweizer, M., Cousson, F., Quintard, B., Nuissier, J., & Rasclé, N. (1996). French adaptation of the Ways of Coping checklist. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 104-106. <https://doi.org/10.2466/pms.1996.83.1.104>
- Cacot, P. (2016). De la question essentiellement technique au dilemme éthique: Expérience d'un dirigeant en santé mentale. Dans A. Casagrande (dirs.), *Éthique et management du soin et de l'accompagnement* (pp. 49-64). Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.casag.2016.01.0049>
- Cardoso, P., Taveira, M., Biscaia, C., & Santos, M. (2012). Psychologists' dilemmas in career counselling practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(3), 225-241. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9232-9>
- Cannon, W. (1932). *The Wisdom of the Body*. W. W. Norton.

Cedefop (2010). *A bridge to the future European policy for vocational education and training*. Cedefop Reference Series. <https://doi.org/10.2801/35845>

Chauvet, A. (2018, 31 mai). *Quelle médiation sur les représentations du monde du travail, en lien avec l'entreprise et les territoires*. [Conférence]. Journée régionale du Spro Pays de la Loire, La Pommeraye. <https://andrechauvetconseil.fr/wp-content/uploads/2018/08/Conf%C3%A9rence-Andr%C3%A9-Chauvet-Rencontre-avec-lentreprise-2018.pdf>

Cohen F., & Lazarus R. (1979). Coping with the stresses of illness. Dans G. Stone et N. Adler (dirs.), *Health psychology* (pp. 217-254). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1007/BF01173487>

Cottraux, J. (2004). *Les thérapies comportementales et cognitives*. Mason.

Crites, J. (1981). *Career counseling: Models, methods, and materials*. McGraw-Hill.

Delelis, G., Christophe, V., Berjot, S., & Desombre, C. (2011). Stratégies de régulation émotionnelle et de coping : quels liens ? *Bulletin de psychologie*, 5(5), 471-479. <https://doi.org/10.3917/bupsy.515.0471>

de Roten, Y. (2006). L'alliance thérapeutique: un processus de co-construction. Dans M. Grossen & A. Salazar Orvig (dirs.), *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (pp. 111-129). Belin.

Dryden, W. (1997). *Therapists' dilemmas*. Sage. [https://books.google.ch/books?id=ibrd64p3vs4C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ch/books?id=ibrd64p3vs4C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

État de Vaud (2016). *Recueil statistique 2016-2017 de la DGEP: Direction générale de l'enseignement postobligatoire*. DGEP. [https://issuu.com/etatdevaud/docs/dgep\\_rs16\\_web](https://issuu.com/etatdevaud/docs/dgep_rs16_web)

Eulália, A. (2016). Système éducatif portugais. *Carnets*, 2(8), 1-9. <https://doi.org/10.4000/carnets.1832>

Evéquo, G. (2017). Pourquoi notre système de formation a-t-il un tel succès à l'étranger ? *Agora*, 15, 6. [https://www.arfor.ch/wp-content/uploads/2017/04/2017\\_Agora\\_No15\\_08\\_SpecialCEP\\_A.pdf](https://www.arfor.ch/wp-content/uploads/2017/04/2017_Agora_No15_08_SpecialCEP_A.pdf)

Folkman, S., & Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>

Folkman S., & Lazarus R. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.571>

- Gati, I. (1994). Computer-assisted career counselling: Dilemmas, problems and possible solutions. *Journal of Counseling and Development*, 73(1), 51-56. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb01709.x>
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251-258. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004>
- Haan, N. (1977). *Coping and defending*. Academic Press.
- Hill, C., Knox, S., Thompson, B., Nutt, W., Hess, S., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling and Development*, 52(2), 196–205. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196>
- Hirschi, A., & Froidevaux, A. (2019). Career counselling. Dans H. Gunz, M. Lazarova & W. Mayrhofer (dirs.), *Routledge Companion to Career Studies* (pp. 331-345). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315674704>
- Hofstede, G. (1994). Management Scientists Are Human. *Management Science*, 40(1), 4-13. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1057.6515&rep=rep1&type=pdf>
- Holland, J. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6 (1), 35-45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Huteau, M., & Blanchard, S. (2014). Henri Piéron, la psychologie de l'orientation professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 5(5), 363-384. <https://doi.org/10.3917/bupsy.533.0363>
- Inserm (2011). *Stress au travail et santé : Situation chez les indépendants*. Les éditions Inserm. <http://hdl.handle.net/10608/217>
- Kidd, J. (2006). *Understanding career counselling: Theory, research and practice*. Sage. [https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=mxU-N-74VRsC&oi=fnd&pg=PP12&dq=Kidd,+J.+M.+\(2006\).+Understanding+career+counseling:+Theory,+research+and+practice.+Sage.&ots=3GkVFrGvxxm&sig=90ri1wis8tHD82mAhG638556Y5M#v=onepage&q=Kidd%2C%20J.%20M.%20\(2006\).%20Understanding%20career%20counseling%3A%20Theory%2C%20research%20and%20practice.%20Sage.&f=false](https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=mxU-N-74VRsC&oi=fnd&pg=PP12&dq=Kidd,+J.+M.+(2006).+Understanding+career+counseling:+Theory,+research+and+practice.+Sage.&ots=3GkVFrGvxxm&sig=90ri1wis8tHD82mAhG638556Y5M#v=onepage&q=Kidd%2C%20J.%20M.%20(2006).%20Understanding%20career%20counseling%3A%20Theory%2C%20research%20and%20practice.%20Sage.&f=false)
- Kobasa, S., Maddi, S., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.168>
- Krumboltz, J., Mitchell, A., & Jones, J. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6(1), 71-81. <https://doi.org/10.1177/001100007600600117>

- Jacquin, P., & Juhel, J. (2013). Développement de carrière et construction de sa vie : une nouvelle méthode pour l'orientation tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42(2), 1-22. <https://doi.org/10.4000/osp.4115>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984a). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company, Inc.
- Lazarus R., & Folkman S. (1984b). Coping and adaptation. Dans W. Gentry (dirs.), *Handbook of behavioral medicine*, (pp. 282-325). Guilford press.  
[https://www.academia.edu/37418588/\\_Richard\\_S\\_Lazarus\\_PhD\\_Susan\\_Folkman\\_PhD\\_Stress\\_BookFi\\_](https://www.academia.edu/37418588/_Richard_S_Lazarus_PhD_Susan_Folkman_PhD_Stress_BookFi_)
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. (2001). Relational meaning and discrete emotions. Dans K. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (dirs.), *Appraisal Processes in Emotion* (pp. 37-67). Oxford University Press.
- Lindsay, G., & Clarkson, P. (1999). Ethical dilemmas of psychotherapists. *The Psychologist*, 12(4), 182–185. [https://thepsychologist.s3.eu-west-2.amazonaws.com/articles/pdfs/psy\\_04\\_99\\_p182-185\\_lindsay.pdf?X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIA3JJOMCSR35UA6UU%2F20210529%2Feu-west-2%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20210529T153825Z&X-Amz-SignedHeaders=Host&X-Amz-Expires=10&X-Amz-Signature=c54232290f8620c55265a4d104adc224acdbd20cb2796d2e30b9ec74ff763e17](https://thepsychologist.s3.eu-west-2.amazonaws.com/articles/pdfs/psy_04_99_p182-185_lindsay.pdf?X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIA3JJOMCSR35UA6UU%2F20210529%2Feu-west-2%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20210529T153825Z&X-Amz-SignedHeaders=Host&X-Amz-Expires=10&X-Amz-Signature=c54232290f8620c55265a4d104adc224acdbd20cb2796d2e30b9ec74ff763e17)
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lhotellier, A. (2000). L'acte de Tenir conseil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(1), 27-50. <https://doi.org/10.4000/osp.12898>
- Mariage, A., & Schmitt-Fourrier, F. (2006). Rôle de la personnalité dans les stratégies de coping: Etude auprès de personnels soignants. *Le travail humain*, 1(1), 1-24. <https://doi.org/10.3917/th.691.0001>
- Masdonati, J., Froidevaux, A., & Rossier, J. (2017). La recherche qualitative consensuelle en psychologie du conseil et de l'orientation. Dans M. Santiago Delefosse (dirs.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (pp. 153-175). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.santi.2017.01.0153>
- Masdonati, J., Massoudi, K., Blustein, D., & Duffy, R. (2021). Moving toward decent work: Application of the Psychology of Working Theory to the school-to-work transition. *Journal of Career Development*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1177/0894845321991681>

- Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2012). Introduction. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 1-4. <https://doi.org/10.4000/osp.3826>
- Masdonati, J., & Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (dirs.), *Les transitions à l'école* (pp. 149-177). Presses de l'Université du Québec. [https://www.researchgate.net/publication/273701176\\_L%27accompagnement\\_de\\_la\\_transition\\_ecole-travail](https://www.researchgate.net/publication/273701176_L%27accompagnement_de_la_transition_ecole-travail)
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 229-253. <https://doi.org/10.4000/osp.3776>
- Massoudi, K. (2009). *Le stress professionnel: Une analyse des vulnérabilités individuelles et des facteurs de risque environnementaux*. Peter Lang.
- OECD (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. OECD Publishing. [https://read.oecd-ilibrary.org/employment/career-guidance\\_9789264015210-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/employment/career-guidance_9789264015210-en#page1)
- OECD (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, skills and employability*. OECD Publishing. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/perspectives-de-l-ocde-sur-les-competences-2015\\_9789264235465-fr#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/perspectives-de-l-ocde-sur-les-competences-2015_9789264235465-fr#page1)
- Olry-Louis, I., Guillon, V., & Loarer E. (2013). *Psychologie du conseil en orientation*. De Boeck supérieur.
- Palmade, J. (2003). *L'incertitude comme norme*. Presses Universitaires de France.
- Papinot, C., & Vultur, M. (2010). *Les jeunes au travail : regards croisés France-Québec*. Presses de l'Université Laval. <https://www.jstor.org/stable/23078418>
- Parker, J., & Endler, N. (1996). Coping and defense: a historical overview. Dans M. Zeidner & N. Endler (dirs.), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (pp. 3-23). John Wiley & Sons.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin. [https://openlibrary.org/books/OL7042543M/Choosing\\_a\\_vocation](https://openlibrary.org/books/OL7042543M/Choosing_a_vocation)
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, 92(4), 545-557. <https://doi.org/10.3406/psy.1992.29539>
- Pelletier, D., & Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. Dans D. Pelletier & R. Bujold (dirs.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 1-14). Gaëtan Morin.

- Perret, J., & Perret-Clermont, A. (2001). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques*. Éditions Universitaires de Fribourg.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2011). Comprendre et intervenir sur le stress au travail : une étude de cas. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 13(1), 1-16.  
<https://doi.org/10.4000/pistes.1756>
- Prost, A. (1996). Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France. *Vie Sociale*, 5, 11-24.
- Puech, L. (2013). L'aide contrainte en quelques mots. *Empan*, 89(1), 38-47.  
<https://doi.org/10.3917/empa.089.0038>
- Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25(4), 467-487. [http://www.fse.ulaval.ca/danielle.riverin-simard/pdf/img\\_le\\_concept\\_du\\_chaos\\_vocationnel.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/danielle.riverin-simard/pdf/img_le_concept_du_chaos_vocationnel.pdf)
- Roberts, K. (1997). Prolonged transitions to uncertain destinations: the implications for career guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25(3), 345-360.  
<https://doi.org/10.1080/03069889708253813>
- Roberts, K. (1968). The entry into employment: an approach towards a general theory. *Sociological Review*, 16(2), 165-184. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1968.tb02570.x>
- Rochat, S. (2015). Encourager le rêve ou confronter à la réalité ? Le dilemme des psychologues conseillers en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(4), 477- 492.  
<https://doi.org/10.4000/osp.4642>
- Rolland, J.-P. (2002). Rôle de la personnalité dans les mécanismes du stress. Dans M. Neboit & M. Vézina (dirs.), *Stress au travail et santé psychique* (pp. 143-152). Octarès.  
[https://www.researchgate.net/publication/282667738\\_Role\\_de\\_la\\_personnalite\\_dans\\_les\\_mecanismes\\_du\\_stress](https://www.researchgate.net/publication/282667738_Role_de_la_personnalite_dans_les_mecanismes_du_stress)
- Rossier, J., Meier Eggenberger, C., & Perdrix, S. (2015). La formation des psychologues conseillères et conseillers en orientation en Suisse. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 1-17. <https://doi.org/10.4000/osp.3765>
- Sadeghi, M., Fisher, J., & House, S. (2003). Ethical dilemmas in multicultural counselling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31(3), 179–191.  
<https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2003.tb00542.x>
- Sander, D., & Scherer, K. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2014.01>
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. Dans S. Brown & R. Lent (dirs.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, (pp. 42-

- 70). Wiley.  
[https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=4IdbmX4pDpkC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Career+development+and+counseling:+Putting+theory+and+research+to+work,++\(pp.+42-70\).+Wil&ots=lizwpKquba&sig=ayOZeQri6eBAUMkyRP2lsPDxpeI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=4IdbmX4pDpkC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Career+development+and+counseling:+Putting+theory+and+research+to+work,++(pp.+42-70).+Wil&ots=lizwpKquba&sig=ayOZeQri6eBAUMkyRP2lsPDxpeI#v=onepage&q&f=false)
- Savickas, M. (2006). *Conseil de carrière*. (Traitements spécifiques pour des séries vidéo de populations spécifiques). American Psychological Association.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A., & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21ème siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>
- Savickas, M. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Scaturo, D. (2005). *Clinical dilemmas in psychotherapy: A transtheoretical approach to psychotherapy integration*. American Psychological Association.
- Scaturo, D., & McPeack, W. (1998). Clinical dilemmas in contemporary psychotherapy: The search for clinical wisdom. *Psychotherapy*, 35(1), 1-12.
- Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Butterworth.
- Servant, D. (2013). *Stress au travail: prévention et prise en charge en thérapies comportementales et cognitives*. Elsevier Masson.
- Snyder, C., Dinoff, B. (1999). Coping: Where have you been ? Dans C. Snyder (dirs.), *Coping: The Psychology of What Works* (pp. 3-19). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195119343.001.0001>
- Sultana, R., & Watts, A. (2006). Career guidance in public employment services across Europe. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 29-46.  
<https://doi.org/10.1007/s10775-006-0001-5>
- Super, D. (1957). *The psychology of careers*. Harper and Row.  
[https://openlibrary.org/books/OL6221681M/The\\_psychology\\_of\\_careers](https://openlibrary.org/books/OL6221681M/The_psychology_of_careers)
- Tabin, J.-P. (1989). *Formation professionnelle en Suisse: histoire et actualité*. Réalités sociales.
- Turcotte, P. (1982). *Qualité de vie au travail: Anti-stress et créativité*. Les Éditions d'Organisation.

- Vaillant, G. (1971). Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms: A 30-year follow-up of 30 men selected for psychological health. *Archives of General Psychiatry*, 24(2), 107-118. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1971.01750080011003>
- Wachtel, E. (1979). Learning family therapy: The dilemmas of an individual therapist. *J Contemp Psychother*, 10, 122-135. <https://doi.org/10.1007/BF01667413>
- Wheaton, B. (1983). Stress, personal coping resources and psychiatric symptoms. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 208-229.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 1, 12-15. [https://libra.unine.ch/Publications/Anne-nelly\\_Perret-clermont/15995](https://libra.unine.ch/Publications/Anne-nelly_Perret-clermont/15995)
- Zunker, V. (2006). *Career counseling: A holistic approach (7th ed.)*. Thomson Brooks/Cole.

## 8. Sitographie

- Association Canadienne pour la Santé Mentale (2020). *Les émotions : les reconnaître et les exprimer*. Site Cissca.com. Consulté le 30 mars 2021 sur [https://www.cissca.com/clients/CISSSCA/CISSS/COVID-19/Personnel\\_gestionnaires\\_m%C3%A9decins\\_%C3%A9tudiants/Documents\\_outils\\_affiches\\_video/Outils\\_intervenants\\_sociaux/Les\\_%C3%A9motions\\_les\\_reconnaissance\\_et\\_les\\_exprimer.pdf](https://www.cissca.com/clients/CISSSCA/CISSS/COVID-19/Personnel_gestionnaires_m%C3%A9decins_%C3%A9tudiants/Documents_outils_affiches_video/Outils_intervenants_sociaux/Les_%C3%A9motions_les_reconnaissance_et_les_exprimer.pdf)
- Association Romande des Superviseurs (2010). *La supervision, un acte de formation*. Association Romande des Superviseurs. Consulté le 02 mai 2021 sur <https://superviseurs.ch/supervision/>
- CSFO (2021). *Le portail officiel suisse d'information de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière*. Orientation.ch. Consulté le 07 mars 2021 sur <https://www.orientation.ch/>
- Educationsuisse (s.d.). *Le système de formation suisse*. Educationsuisse. Consulté le 26 février 2021 sur <https://www.educationsuisse.ch/fr/formation-suisse/system-de-formation>
- État de Vaud (2018). *Guichets régionaux de la Transition 1*. Site de l'Etat de Vaud. Consulté le 2 avril 2021 sur <https://www.vd.ch/themes/formation/orientation/pour-les-jeunes-sans-solution-de-formation-apres-lecole-obligatoire-t1/guichets-regionaux-de-la-transition-1/>
- Euroguidance (2012, mai). *Le système éducatif portugais*. Site du réseau de l'Euroguidance. Consulté le 24 avril 2021 sur <https://euroguidance-france.jetpulp.work/partir-en-europe/portugal/le-systeme-educatif-portugais/>
- Fédération Française des Psychologues et de Psychologie (2016, 27 juillet). *Le groupe d'intervision*. Psychologues-Psychologie. Consulté le 24 avril 2021 sur [http://www.psychologues-psychologie.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=341:le-groupe-d-intervision&catid=91&Itemid=552](http://www.psychologues-psychologie.net/index.php?option=com_content&view=article&id=341:le-groupe-d-intervision&catid=91&Itemid=552)
- FSP (s.d.). *Formation postgrade en psychologie de développement de carrière et ressources humaines de l'Université de Lausanne*. Site de la Fédération Suisse des Psychologues. Consulté le 2 avril 2021 sur <https://www.psychologie.ch/fr/formation-postgrade-en-psychologie-de-developpement-de-carriere-et-ressources-humaines-de>
- FSP (2019). *Code de déontologie*. Site de la Fédération Suisse des Psychologues. Consulté le 26 avril 2021 sur [https://www.psychologie.ch/sites/default/files/media-files/2019-07/rz\\_19fsp\\_berufsordnung\\_4sprachig\\_web\\_0.pdf](https://www.psychologie.ch/sites/default/files/media-files/2019-07/rz_19fsp_berufsordnung_4sprachig_web_0.pdf)
- Larousse. (s.d.). *Dilemme*. Dans *Le dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 13 mars 2021 sur

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dilemme/25567#:~:text=Sens%20courant.,par%20l'usage%20est%20correct.>

Merriam Webster (s.d.). Dilemma. *Dans Le dictionnaire Merriam Webster en ligne*. Consulté le 13 mars 2021 sur <https://www.merriam-webster.com/dictionary/dilemma#other-words>

Montmasson–Michel, F. (2020). *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande*. Site OpenEdition Journals. Consulté le 08 mars 2021 sur <https://doi.org/10.4000/lectures.43052>

ODEC (s.d.). *Le système éducatif en Suisse*. Site de l'Association suisse des diplômés ES. Consulté le 2 avril 2021 sur <https://www.odec.ch/fr/systeme-educatif-suisse>

Office fédéral de la statistique. (2020, 27 août). *Population de nationalité étrangère*. Confédération suisse. Consulté le 20 avril 2021 sur <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/nationalite-etrangere.html>

SDBB (2021). *Das offizielle schweizerische Informationsportal der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Berufsberatung.ch. Consulté le 15 mai 2021 sur <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/1900?lang=de&idx=30&id=3308>

Service de soutien à l'enseignement (2021). *L'évaluation formative et sommative*. Université Laval. Consulté le 12 avril 2021 sur <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative>

## 9. Annexes

**Annexe a.** Descriptions des domaines de compétences du conseiller-ère suisse (Rossier et al. 2012)

Domaines	Description
<i>Compétences fondamentales</i>	
Conseiller	Au travers d'une relation de confiance, l'action de conseiller exige d'aider l'utilisateur à établir un plan d'action et à mener un processus systématique et adéquat qui favorise l'atteinte des objectifs. Il s'agit donc de comprendre la demande explicite et souvent implicite de l'utilisateur, de fixer avec lui des objectifs cohérents et de s'assurer de la possibilité de les mettre en œuvre.
Mener un entretien	L'entretien a pour but d'offrir à l'utilisateur les moyens de construire une vue d'ensemble de sa situation professionnelle et personnelle. Il vise aussi à l'aider à la réalisation de ses projets. L'entretien se fonde sur des modèles et des méthodes psychologiques aptes à faire émerger un projet dans le cadre d'une consultation individuelle.
Diagnostiquer / évaluer	Le diagnostic psychologique a pour but d'analyser et de décrire les caractéristiques individuelles et de préciser son environnement socioculturel. Le diagnostic et l'évaluation psychologiques se pratiquent notamment aux moyens d'entretiens, de tests ou de questionnaires
Informier	L'information vise à faire bénéficier l'utilisateur de tous les éléments susceptibles de l'aider dans la réalisation de son projet de formation ou professionnel. Elle consiste à fournir les documents, les références, ou à l'adresser vers d'autres services ou organismes détenteurs d'informations pertinentes.
Animer une séance	Capacité à mettre en œuvre des qualités pédagogiques permettant de dynamiser les processus interindividuels des participants en favorisant les interactions et en stimulant les comportements et les attitudes utiles à la réalisation des objectifs d'une séance.
<i>Compétences complémentaires</i>	
Accompagner / coacher	Compétence à accompagner un usager, dans une perspective d'autonomisation progressive, jusqu'à la réalisation de son projet professionnel, de formation, de réorientation, d'insertion ou de reconversion.
Concevoir et proposer des modules de formation	Compétence à concevoir et à animer des cours ou des ateliers de groupe visant le développement de certaines compétences professionnelles ou personnelles des usagers.
Faire de la recherche	Compétence à rendre compte et à analyser des résultats de recherches ou compétence à participer à des recherches sur des questions en rapport avec sa pratique, à l'aide de méthodes et de procédés scientifiques.

Communiquer sur des thèmes en lien avec l'orientation	Compétence à présenter les différents champs d'activités de l'orientation à des publics divers et à prendre position face à des sujets d'actualité dans le domaine professionnel spécifique.
Conduire un projet	Compétence à conduire des projets en lien avec notre domaine professionnel.
<i>Compétences techniques transversales</i>	
Travailler en réseau	Compétences à travailler et à collaborer avec des partenaires institutionnels et d'autres professionnels de domaines associés.
Assurer la qualité	Compétences pour participer de manière active à l'élaboration de procédures permettant d'assurer la qualité des prestations et leur veille.
<i>Compétences sociales et personnelles</i>	
Démontrer des compétences sociales et personnelles	Compétences personnelles et interpersonnelles permettant de s'adapter au contexte professionnel et d'effectuer de manière adéquate les missions assignées. Ces compétences impliquent notamment le perfectionnement continu, la capacité à s'auto-évaluer ou à gérer le stress.

**Annexe b.** Description détaillée des systèmes de formation portugais et suisse*Système portugais de formation*

Il convient tout d'abord de spécifier que certaines priorités sous-tendent le système éducatif portugais. Celles-ci peuvent être regroupées en trois points mis en exergue par Eulália (2016) :

- « Offrir une formation de base commune, à travers l'acquisition de connaissances et le développement de capacités fondamentales ;
- Promouvoir une culture de rigueur et d'excellence dans l'éducation ;
- Améliorer la réussite scolaire et la qualité de l'éducation » (Eulália, 2016).

L'enseignement au Portugal est obligatoire pendant douze ans. Il comporte trois cycles distincts qui forment une première étape de l'enseignement appelé élémentaire pour ensuite conduire à l'enseignement secondaire qui constitue la seconde étape (Eulália, 2016). Comme le mentionne l'auteur, le premier cycle accueille des enfants âgés de 6 à 10 ans et englobe les quatre premières années d'école obligatoire (1<sup>ère</sup> à 4<sup>ème</sup> année). Le second cycle accueille des enfants âgés de 10 à 12 ans et englobe deux années d'école obligatoire (5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année). Le troisième cycle accueille des enfants âgés de 12 à 15 ans et englobe trois ans d'école obligatoire (7<sup>ème</sup> à 9<sup>ème</sup> année).

L'enseignement secondaire dure quant à lui trois ans et regroupe des élèves âgés de 15 à 18 ans (10<sup>ème</sup> à 12<sup>ème</sup> année). Comme le précise le réseau Euroguidance, cette étape peut préparer à des études supérieures ou à l'intégration sur le marché du travail. Plusieurs choix sont alors possibles dans le cadre de l'enseignement secondaire. Nous les présenterons en nous appuyant sur les informations présentes sur le site du réseau Euroguidance.

a. L'enseignement secondaire « scientifique-humaniste » est destiné aux élèves qui souhaitent par la suite poursuivre leurs études. Il comporte un tronc commun d'enseignement du portugais, d'une langue étrangère, de philosophie et d'éducation physique et propose quatre filières :

**La filière sciences et technologies**, axée sur les mathématiques ainsi que des branches scientifiques et technique au choix entre chimie, biologie, physique, géométrie descriptive et géologie ;

**La filière sciences socio-économiques**, axée sur les mathématiques ainsi qu'un choix d'options entre géographie, économie et histoire ;

**La filière langues et humanités**, axée sur l'enseignement des langues avec des options à choix ;

**La filière arts visuels**, axée sur l'enseignement du dessin avec des options à choix.

b) L'enseignement secondaire technologique proposée initialement en école privée, cette filière est aujourd'hui disponible dans des établissements publics. Les plans d'études sont propres à chaque établissement et l'encadrement général se fait au niveau national.

c) L'enseignement artistique spécialisé est axé sur une formation artistique avec l'objectif de permettre aux élèves de poursuivre leurs études et de préparer à l'entrée dans le monde professionnel dans des domaines comme celui des arts visuels, de l'audiovisuel, de la danse et de la musique<sup>26</sup>.

d) L'enseignement professionnel regroupe :

**Les Cours d'Éducation et de Formation (CEF)** d'une durée d'un à deux ans, permettent à des élèves de 15 ans et plus qui les rejoignent, d'obtenir, en fonction de leur niveau initial, un certificat de réussite du 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> cycle de l'enseignement de base, « ou du cycle d'enseignement secondaire, ainsi qu'un certificat professionnel »<sup>27</sup>.

**Les Cours professionnels** d'une durée moyenne de trois ans, ont pour objectif de préparer à l'exercice d'une profession. Grâce à ces derniers, il est possible d'obtenir une qualification correspondant à celui de l'enseignement secondaire et de pouvoir poursuivre vers l'enseignement post-secondaire.

**L'apprentissage** est une formation en alternance qui dure deux ans et demi environ et qui est destinée aux jeunes de moins de 25 ans ayant terminé la 9<sup>ème</sup> année obligatoire (fin du cycle 2) et permet non seulement d'obtenir un certificat scolaire, mais aussi un certificat professionnel correspondant à la 12<sup>ème</sup> année de scolarité.

**L'enseignement secondaire de rattrapage** est destiné à des jeunes de plus de 18 ans, pour leur permettre grâce à des programmes adaptés, d'obtenir une « certification équivalente à celle de l'enseignement secondaire normal, que ce soit du domaine général ou technologique »<sup>28</sup>.

Dans le cadre de l'enseignement post-secondaire, des cours de spécialisation technologique ont récemment été instaurés pour répondre à des besoins en constante augmentation en matière de cadres intermédiaires<sup>29</sup>.

L'enseignement supérieur portugais englobe celui qui est dispensé au sein des universités (publiques, à distance, privées), mais aussi au sein des instituts ou écoles supérieurs polytechniques (privés ou publics). Comme le met en évidence le site du réseau Euroguidance, il n'est pas aisé de rejoindre l'enseignement supérieur, car ce dernier est sélectif. L'accès est limité par une sélection d'entrée nationale et chaque université peut mettre en place son propre système de sélection en parallèle. Pour rejoindre les études supérieures, une note d'entrée minimale est exigée qui est définie par filière.

---

<sup>26</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://euroguidance-france.jetpulp.work/partir-en-europe/portugal/le-systeme-educatif-portugais/>

<sup>27</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://euroguidance-france.jetpulp.work/partir-en-europe/portugal/le-systeme-educatif-portugais/>

<sup>28</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://euroguidance-france.jetpulp.work/partir-en-europe/portugal/le-systeme-educatif-portugais/>

<sup>29</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://euroguidance-france.jetpulp.work/partir-en-europe/portugal/le-systeme-educatif-portugais/>

Les cursus possibles dans le cadre de l'enseignement supérieur permettent la validation de 60 ECTS par année, comme prévu par les accords de Bologne.

- La **Licenciatura** : se déroule sur 6 à 8 semestres et permet l'obtention de 180 à 240 ECTS.
- Le **Mestrado** : se déroule sur 3 à 4 semestres, soit après la Licenciatura permettant l'obtention de 90 ou 120 ECTS, ou soit directement après les études secondaires (pour la médecine par exemple) où le nombre de semestres et de crédits obtenus sont plus nombreux.
- Le **Mestrado Integrado** : est le programme cumulé de la Licenciatura et du Mestrado et se déroule sur 10 à 12 semestres permettant l'obtention de 300 à 360 ECTS. Le titre obtenu est celui de Docteur d'exercice professionnel notamment en formation de santé.
- Le **Doutoramento** : correspond à un cursus de haut niveau en 3 ou 4 ans, avec soutenance d'une thèse.

### *Formation des COSP au Portugal*

Au Portugal, selon les informations transmises par Cardoso<sup>30</sup>, tous les psychologues effectuent un Baccalauréat (3 ans) ainsi qu'une maîtrise en psychologie de l'éducation (2 ans). Durant le parcours de Master, les psychologues suivent une formation théorique sur le comportement professionnel ainsi que l'évolution de carrière. En dernière année de master, une formation pratique est réalisée (14 heures par semaine). Les compétences suivantes y sont développées :

- Sélectionner des outils d'évaluation pour clarifier, évaluer les compétences et / ou les capacités d'un client en orientation professionnelle.
- Savoir expliquer les résultats de l'évaluation à un client en orientation professionnelle
- Connaître le code d'éthique qui guide les pratiques d'orientation professionnelle
- Être capable de faire face aux dilemmes éthiques liés au processus de conseil
- Comprendre les questions de genre liées à la prise de décision de carrière
- Choisir les inventaires d'évaluation adaptés au sexe, à l'âge, à la formation et à la culture du client.

Après le master, un stage professionnel d'une année est réalisé (35 heures par semaine). Il permet l'inscription à l'Association portugaise des psychologues. Au cours de ce stage, seuls ceux qui travaillent dans des institutions où les pratiques d'orientation professionnelle sont fréquentes bénéficient de perfectionnement de leurs compétences dans ce domaine.

### **Système Suisse de Formation (SSF)**

« En Suisse, pays plurilingue et fédéraliste, l'éducation est du ressort de l'État et relève principalement des compétences des 26 cantons. Alors que le post-obligatoire (formation professionnelle, universités, hautes écoles) est de la responsabilité commune de la Confédération et des cantons, la scolarité obligatoire est régie par les cantons seuls. Les communes organisent

---

<sup>30</sup> Informations obtenues dans un e-mail de P. Cardoso, communication personnelle, 11 avril 2021

quant à elles le fonctionnement des écoles. Les dépenses d'éducation réalisées par les pouvoirs publics (c'est-à-dire hors écoles privées) sont financées à 90% par les cantons et les communes »<sup>31</sup>.

Le système suisse de formation se compose de trois niveaux : le secondaire I (comprenant école obligatoire et secondaire I), le secondaire II (formation professionnelle initiale ou écoles d'enseignement général) et le tertiaire (formation professionnelle supérieure ou hautes écoles).

Une des qualités du SSF est qu'il est décrit comme perméable<sup>32</sup>, c'est-à-dire qu'il offre de nombreuses possibilités, non seulement de suivre une nouvelle formation, mais également de rattraper une formation.

### ***1. Le secondaire I***

En ce qui concerne l'école obligatoire, le cursus est gratuit (financé par les communes ou les cantons) et composé de 11 années, dont deux d'école enfantine, six d'école primaire et trois d'école secondaire I. Bien que la majorité des enfants suivent leur cursus obligatoire en école publique, il existe également de nombreuses écoles privées. Au cours des huit premières années, élèves de tous niveaux suivent le même programme. Pour ceux qui présentent certaines difficultés, des prestations ou un suivi individualisé peuvent être, dans la mesure du possible, mis en place. Dès la neuvième année, à l'entrée en secondaire I, différents types de classes se distinguent (voie pré gymnasiale, voie générale) permettant ainsi que chaque élève puisse acquérir, à son niveau, les connaissances requises par le plan d'études (Masdonati & al., 2012). À l'issue de ces onze ans, les élèves obtiennent un certificat de fin d'études secondaire I, permettant ainsi de pouvoir accéder au secondaire II.

### ***2. Le secondaire II***

Le secondaire II offre principalement deux voies, celle de la formation professionnelle initiale ainsi que celle des écoles d'enseignement général.

On retrouve premièrement la formation professionnelle initiale, également appelée apprentissage, qui permet d'obtenir un CFC (certificat fédéral de capacités) ou un AFP (attestation fédérale de formation professionnelle). Comme le mentionnent Masdonati, Massoudi et Rossier (2012), en Suisse, les jeunes se dirigent fréquemment vers une telle formation. La spécificité de cette dernière est qu'elle se présente sous une forme duale, alternant formation pratique et formation théorique dans le but d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à l'exercice d'une formation. Dans le cas du CFC, la formation à plein temps dure entre 3 et 4 ans en fonction de l'orientation choisie et peut se faire soit en entreprise, soit en école des métiers ou de commerce. Il est également possible de d'acquérir une maturité professionnelle, approfondissement théorique des branches de culture générale ainsi qu'un perfectionnement de la profession, soit de manière intégrée (en parallèle de la formation initiale), soit à l'issue de la formation (un an à plein temps

---

<sup>31</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/etudes/systeme-educatif-de-la-suisse>

<sup>32</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://www.odec.ch>

ou 2 ans à temps partiel). Ce sésame permet d'avoir accès à une formation professionnelle supérieure non seulement à un bachelor HES du même domaine, mais également aux hautes écoles (HEU et HEP) après un examen complémentaire appelé « passerelle DUBS ». La formation AFP se destine par contre à des personnes qui, pour des raisons de difficultés scolaires ou linguistiques, ne peuvent pas suivre une formation de type CFC. Dans ce cas, les cours sont simplifiés dans le but d'être adaptés au public. Cette formation se déroule sur deux ans à plein temps, en entreprise formatrice ou dans une école professionnelle et donne la possibilité de pouvoir continuer vers un CFC.

Il est important de relever qu'« en Suisse, environ deux tiers des jeunes choisissent de faire un apprentissage [...]. Le tiers restant des jeunes opte pour une formation scolaire soit au lycée / gymnase, soit dans une école de culture générale. Cette voie scolaire prépare aux hautes études »<sup>33</sup>.

Concernant cette deuxième voie du secondaire II, elle se compose également de deux orientations. Dans le premier cas, les jeunes peuvent accéder aux écoles de culture générale permettant d'acquérir un certificat de culture générale sur une durée de 3 ans dans un champ professionnel déterminé. Chaque canton n'offre pas toutes les orientations (pédagogie, santé, travail social, arts et design, communication-information, musique, théâtre, etc.). Ce titre permet d'accéder à certaines filières des écoles supérieures ES. Par la suite, il est également possible d'obtenir un certificat de maturité spécialisée, sur une durée d'un an généralement, combinant cours de formation, stages pratiques ainsi qu'un travail de maturité spécialisé à défendre. Ce dernier permet non seulement de pouvoir entreprendre une formation dans certaines écoles supérieures ES, mais également, en fonction de l'orientation suivie lors de la formation, d'entreprendre un bachelor dans le même domaine au niveau HES ou HEP. De plus, le titulaire d'une maturité spécialisée, suite à la réussite d'un examen complémentaire de passerelle « DUBS », a également la possibilité d'entreprendre un cursus dans une HEU. Dans le second cas, les jeunes ayant principalement suivi leur secondaire I en voie pré gymnasiale, peuvent accéder aux écoles de maturité gymnasiale. Cette voie qui propose différentes options spécifiques et complémentaires (variables en fonction des cantons) dure généralement 4 ans et délivre un certificat de maturité gymnasiale. Elle est également ouverte aux élèves issus des classes générales ayant de bonnes notes et permet l'accès aux hautes écoles universitaires et également à la HEP.

### ***3. Le domaine tertiaire***

En ce qui concerne le domaine tertiaire, il présente une vaste palette de filières de formations pouvant être effectuées dans le cadre d'une formation professionnelle supérieure, dans des hautes écoles spécialisées ou encore dans des hautes écoles universitaires<sup>34</sup>. Ces diverses formations sont de durées variables, tout comme leurs coûts.

#### ***a. La formation professionnelle supérieure, tertiaire B***

---

<sup>33</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://www.vaudfamille.ch/N206715/systeme-scolaire-suisse.html>

<sup>34</sup> Informations obtenues sur le site internet <https://www.educationsuisse.ch/fr/formation-suisse/system-de-formation>

Comme son nom l'indique, la formation professionnelle supérieure (niveau tertiaire B), combinant enseignement théorique et pratique professionnelle, a pour but de transmettre les connaissances et les compétences nécessaires à la gestion d'une entreprise, l'exercice de fonctions dirigeantes ou d'activités professionnelles à responsabilités. Principalement destinées aux titulaires d'un CFC pouvant attester d'une certaine expérience dans le domaine, diverses formations leur permettent d'accéder à des perspectives de développement professionnel.

Pour toute personne ayant obtenu un CFC ainsi qu'une certaine expérience professionnelle dans son domaine, pour autant que ce dernier le permette, il y a la possibilité d'entreprendre un brevet fédéral **BF**. Les cours d'une durée de 1 à 3 ans en emploi permettent de développer des connaissances théoriques et des compétences pratiques plus élevées permettant ainsi de devenir spécialiste de son domaine et avoir accès à des postes à responsabilités.

Suite à un BF, une personne a également la possibilité d'entreprendre un diplôme fédéral **DF** d'une durée de 1 à 3 ans, en emploi. Cette formation la prépare à gérer une entreprise, à accéder à un poste à responsabilité ou également de devenir un expert dans son domaine.

En ce qui concerne les formations en écoles supérieures débouchant sur un **diplôme ES**, elles sont généralement accessibles aux personnes qui détiennent un CFC dans le même domaine, mais également aux personnes ayant obtenu un certificat de culture générale, une maturité professionnelle, spécialisée ou gymnasiale. Leur contenu est plus large et généraliste que les BF ou DF et permet aux personnes désireuses d'accéder à des postes à responsabilités dans différents domaines d'acquérir des compétences professionnelles approfondies ainsi que des connaissances théoriques spécialisées nécessaires. Alors que la formation dure généralement entre 2 et 3 ans à temps plein, en cours d'emploi ou à temps partiel, elle dure plus longtemps.

### *b. Les hautes écoles, tertiaire A*

Le SSF permet d'effectuer des formations dans des hautes écoles (niveau tertiaire A) qu'elles soient spécialisées, pédagogiques ou universitaires.

En ce qui concerne les hautes écoles spécialisées HES, elles sont accessibles pour toute personne ayant obtenu un CFC ainsi qu'une maturité professionnelle (MP) ou un certificat de culture générale ainsi qu'une maturité spécialisée (MS) correspondant au domaine choisi. Il est également possible que les personnes qui détiennent un CFC ainsi qu'une maturité professionnelle (MP) issus d'un autre domaine ou une maturité gymnasiale accèdent aux HES à condition qu'elles puissent justifier d'une année de pratique dans le domaine envisagé. Dans un premier temps, il est possible d'effectuer un bachelor de 180 crédits ECTS sur une durée de 6 semestres à temps plein généralement (ou sur une durée plus longue en cas de cours d'emploi ou de temps partiel), formation généralement scientifique dans la discipline choisie et orientée vers la pratique. Dans un second temps, après l'obtention d'un bachelor dans le même domaine, un master de 90 à 120 crédits ECTS d'une durée générale de 3 à 4 semestres peut être envisagé. Généralement axé sur la pratique ainsi que la recherche appliquée, ce diplôme atteste de connaissances et compétences supérieures dans le domaine choisi.

Pour toute personne désirant se former afin de devenir enseignant (que ce soit pour l'école obligatoire, le secondaire I ainsi que le secondaire II), des études dans une haute école pédagogiques sont requises. L'accès est possible non seulement suite à l'obtention d'une maturité gymnasiale ou d'une maturité professionnelle, mais également après la passerelle DUBS ou une maturité spécialisée option pédagogie. Dans le but de dispenser un enseignement au niveau primaire, il suffit d'accomplir un bachelor HEP de 180 crédits ECTS sur une durée de 6 semestres généralement. Pour un enseignement au niveau secondaire I, il est nécessaire, à la suite d'un bachelor HEP, d'obtenir un master HEP d'une durée variable entre 2 et 4 semestres et correspondant de 90 à 120 crédits ECTS. Finalement, dans le but d'enseigner au secondaire II, il est nécessaire de suivre une formation scientifique niveau master ainsi qu'une formation pédagogique et didactique.

Quant aux hautes écoles universitaires, elles sont accessibles pour toute personne possédant une maturité gymnasiale ou une maturité professionnelle ou spécialisée accompagnée de l'examen complémentaire passerelle. En Suisse, il existe dix HEU et deux EPF. La plupart des universités disposent de divers départements, notamment pour le droit et les sciences économiques, les sciences exactes et naturelles ainsi que pour les sciences humaines et sociales. Les écoles polytechniques (EPFL à Lausanne et ETHZ à Zürich) quant à elles se concentrent sur l'ingénierie, les sciences exactes et naturelles. Après trois années d'études à plein temps le degré de bachelor peut être atteint (180 crédits ECTS), base scientifique nécessaire pour accéder au niveau suivant. La formation de master dure généralement une à deux années, correspond entre 90 et 120 crédits ECTS et atteste d'une spécialisation dans un domaine académique précis. Finalement, après l'obtention de ce dernier, il est possible d'envisager un doctorat.

### *c. Les formations continues*

Une dernière possibilité qu'offre le SSF au niveau tertiaire concerne les **formations continues**.

Il existe notamment des filières post-diplômes dans les écoles supérieures ES qui proposent des formations d'un à deux ans, généralement en cours d'emploi dans un secteur choisi. Elles sont orientées vers la pratique, permettent de se spécialiser, d'approfondir ses connaissances ainsi que d'élargir ses compétences en matière de gestion.

Quant aux hautes écoles, elles donnent la possibilité de faire plusieurs formations post-grades délivrant différents titres. Leurs conditions d'accès ainsi que leur durée varient, mais nécessitent toutes une formation universitaire ainsi que de l'expérience dans le domaine. Le CAS (Certificate of Advanced Studies, de minimum 10 crédits ECTS) permet d'initier ou de parfaire des connaissances spécifiques sur un thème ou un domaine particulier. Le DAS (Diploma of Advanced Studies) a la même visée qu'un CAS, la différence réside dans le nombre de crédits ECTS (minimum 30). Finalement, le MAS équivaut au dernier diplôme académique dans le cadre d'une formation continue (minimum 60 crédits ECTS) et a pour mission d'approfondir des connaissances spécifiques sur un thème ou un domaine particulier ou de s'ouvrir à un ou plusieurs nouveaux champs professionnels.

**Annexe c.** Description des prestations d'orientation offertes en Suisse romande.***Élèves de la scolarité obligatoire***

L'orientation peut intervenir dès la 9H jusqu'à la 11H, dans le but d'envisager une première transition « école – travail » linéaire (Masdonati & Massoudi, 2012). Les COSP sont à dispositions des jeunes, dans le but de les accompagner dans l'élaboration, la planification ainsi que la réalisation d'un projet, qu'il soit professionnel ou de formation. Pour répondre aux demandes des jeunes en fin de scolarité obligatoire, les COSP leur offrent, au sein des établissements, plusieurs prestations, non seulement collectives, mais également individuelles<sup>35</sup>. Pour les collectives, notons par exemple les passages en classe de 9H, lors desquels les professionnels leur présentent les étapes d'une démarche d'orientation ainsi que les services qui leur sont proposés (entretiens individuels, information, documentation, etc.). Dès la 11H, il est alors question de mobiliser les jeunes concernant leur projet ainsi que de les suivre et soutenir dans leurs démarches. Certains ateliers sont pour ce faire organisés en fonction des différentes voies, comme par exemple : « aller au gymnase », « la formation professionnelle », « le dossier de postulation », « l'entretien d'embauche », etc<sup>36</sup>. Les COSP, avec le soutien de la direction d'établissement, invitent également les jeunes à des visites d'entreprises ou d'école ainsi qu'à réaliser des stages. De plus, dès l'entrée au cycle d'orientation, les parents sont également conviés à des séances d'information. En ce qui concerne le suivi individualisé, les jeunes (avec ou sans les parents) ont la possibilité de prendre des rendez-vous avec le COSP. Ces derniers ont pour objectifs d'analyser et clarifier la demande de l'élève, dans le but de lui proposer des prestations adaptées. Ils peuvent constituer à leur fournir des informations et du conseil dans l'optique d'élaborer et de réaliser un projet. Ils permettent également de faire des bilans afin de mettre en évidence quels sont, pour le jeune, ses intérêts, ses valeurs, ses compétences, etc., composantes essentielles pour un choix de profession. Il nous paraît opportun de préciser que tout ce qui concerne les « tests » en lien avec d'éventuelles pathologies ou suspicions de troubles, ces derniers ne sont pas effectués par les COSP, mais par des psychologues cliniciens (PPLS, bilans neuro-psy, etc.). Ces entretiens individuels ont également pour mission d'offrir de l'aide aux jeunes présentant des difficultés, en situation d'échec ou de redoublement.

***Jeunes en transition***

À l'issue de l'école obligatoire, chaque année, un certain nombre de jeunes n'a pas eu la possibilité d'effectuer une première transition linéaire (école-travail) pour diverses raisons (Masdonati & Zitoune, 2012). Effectivement, certains peuvent ne pas avoir trouvé de place d'apprentissage, d'autres présentent des difficultés scolaires ou personnelles, ou d'autres encore, pour les migrants ou personnes non francophones par exemple, ne maîtrisent pas suffisamment le français pour entrer en formation ou d'intégrer le monde professionnel<sup>37</sup>. Actuellement, des auteurs ont mis en

<sup>35</sup> Informations obtenues sur le dépliant « Prestations d'orientation des élèves de la scolarité obligatoire » de présentation de l'OCOSP du DFJC, 2011

<sup>36</sup> Informations obtenues sur le dépliant « Prestations d'orientation des élèves de la scolarité obligatoire » de présentation de l'OCOSP du DFJC, 2011

<sup>37</sup> Informations obtenues sur le dépliant « Prestations d'orientation pour les jeunes en transition » de présentation de l'OCOSP du DFJC, 2011

évidence qu'en Suisse, comme dans beaucoup de pays occidentaux, nombreux sont les parcours moins linéaires stipulant un prolongement ainsi qu'une complexification de la transition école - travail (Papinot & Vultur, 2010). L'étude TREE (transition école – emploi) a relevé que 40% des jeunes présentent un parcours discontinu deux ans après leur sortie de l'école obligatoire (Meyer, 2004). Bertschy, Böni et Meyer (2007) mettent en exergue que, six ans après, 10% des jeunes n'ont pas eu l'occasion d'obtenir une qualification de secondaire II, augmentant ainsi les risques de précarité. Afin de les aider à s'insérer, il s'agit de développer les prestations offertes dans le cadre de la première transition.

Généralement destinées aux jeunes entre 15 et 25 ans, les mesures de transition ont pour but d'établir un bilan de la situation scolaire, personnelle et sociale ainsi que des perspectives d'avenir professionnel, dans l'optique de trouver quelle structure, ou type d'accompagnement est le plus adapté aux besoins du jeune pour l'encadrer au mieux dans son processus de recherche de place de formation<sup>38</sup>. Certaines offres transitoires sont axées sur le renforcement théorique, d'autres sur un aspect plus pratique tandis que d'autres alternent théories et pratiques. L'objectif est de préparer les jeunes aux exigences de la formation professionnelle initiale. C'est dans ce sens qu'un accompagnement est proposé où, en fonction des besoins, il est possible de renforcer les connaissances scolaires, d'éveiller et de développer les aptitudes, de gagner de la confiance en soi, de bénéficier d'un coaching, etc.

### *Jeunes d'écoles d'enseignement général*

Bien que les jeunes des écoles d'enseignement général aient déjà effectué une première transition, ces derniers se voient une fois de plus concernés par des choix durant et à l'issue de leur cursus. Effectivement, ils peuvent se questionner en lien avec un choix d'options, de filières ou sur la voie à emprunter en cas d'échec par exemple<sup>39</sup>. Pour répondre à ces dernières, les COSP leur offrent, tout comme à l'école obligatoires, plusieurs prestations, qu'elles soient collectives ou individuelles. Pour aider les jeunes à entreprendre un choix en adéquation avec leur projet de formation ainsi que leurs intérêts, les COSP présentent les prestations possibles ainsi que quels sont les moyens d'accéder à de l'information de manière autonome (sites internet, tableaux des débouchés, dépliants par exemple). Certaines écoles invitent également les jeunes à participer à des événements qui ont pour objectifs de présenter des métiers ou des écoles. Les COSP soutiennent également les jeunes en organisant ponctuellement des séances collectives, dans le but de les sensibiliser sur les étapes d'un projet de formation, les délais d'inscriptions ainsi que les dates d'examens pour les différentes écoles. En ce qui concerne les entretiens individuels, des permanences sont assurées par les COSP dans le but d'aider les gymnasiens à l'élaboration et la concrétisation d'un projet de formation, à la sélection d'un choix de filière d'études en harmonie avec leurs intérêts. Ils leur arrivent également de soutenir des jeunes qui souhaitent changer de

---

<sup>38</sup> Pour plus d'informations, consulter le site internet [https:// www.fr.ch](https://www.fr.ch)

<sup>39</sup> Informations obtenues sur le dépliant de présentation « Prestations d'orientation pour les gymnasiens » de l'OCOSP du DFJC, 2011

formation et également pour effectuer des bilans d'analyse et de testing pour que le jeune puisse clarifier son potentiel ou comprendre sa personnalité<sup>40</sup>.

### *Adultes*

Le public adulte bénéficie également de prestations d'orientation, puisque comme le mentionnent Masdonati et Zitoune (2012), multiples sont les transitions que peuvent vivre les gens tout au long de leur vie. Effectivement, que ce soit pour changer de profession, entamer une nouvelle formation (par envie ou à la suite d'un accident ou de maladie), faire évoluer sa carrière, retrouver un emploi, envisager la retraite, nombreuses sont les situations qui mènent une personne à faire un choix aux services d'orientation pour les plus de 18 ans<sup>41</sup>. Il leur est possible de se rendre dans les centres pour accéder à de la documentation mais également d'obtenir des entretiens individuels à plusieurs visées (information et conseil, aide à l'élaboration d'un projet, coaching d'aide à la réalisation d'un projet, bilans d'analyse et de testing, etc.)<sup>42</sup>. De plus, la perméabilité du système suisse de formation permet également aux adultes ne bénéficiant pas de CFC, mais pouvant attester d'une certaine expérience dans un domaine de faire une validation des acquis de l'expérience (VAE). Ainsi, le COSP peut également fournir des informations quant à cette procédure.

---

<sup>40</sup> Informations obtenues sur le dépliant de présentation « Prestations d'orientation pour les gymnasiens » de l'OCOSP du DFJC, 2011

<sup>41</sup> Informations obtenues sur le dépliant de présentation « Prestations d'orientation pour les adultes » de l'OCOSP du DFJC, 2011

<sup>42</sup> Informations obtenues sur le dépliant de présentation « Prestations d'orientation pour les adultes » de l'OCOSP du DFJC, 2011

**Annexe d.** Canevas d'entretien**Première partie d'entretien**

1. « Pourriez-vous nous parler des **dilemmes** que vous rencontrez le plus dans le cadre de votre pratique professionnelle ? » (Cardoso, 2012)

- a. « Pourriez-vous nous parler d'une **situation** où vous avez **vécu** ce dilemme ? » (Cardoso, 2012)
- b. « Qu'est-ce qui fait que cette **situation** constitue pour vous un dilemme ? »
- c. « Il semble que cette situation mobilise deux rôles professionnels, deux **aspects contradictoires**. Pourriez-vous nous en dire plus sur chacun d'eux ? » (Cardoso, 2012)

2. « Quelle(s) **stratégie(s)** / outil(s) utilisez-vous pour faire face à ces **dilemmes** ? »

- a. Pour dilemme A **toujours** la même stratégie ?  
Pour dilemme B **toujours** la même stratégie ?  
...
- b. « Quel type de **ressource(s)** mobilisez-vous pour faire face à ces dilemmes ?
- c. « Vous sentez-vous assez **outillé / soutenu** pour faire face aux dilemmes que vous rencontrez ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ? »

**Seconde partie d'entretien**

3. **Questions relatives aux dilemmes** qui suivent :

- *Est-ce que ces dilemmes sont proches de ceux que vous avez évoqués ?*
- *Est-ce que vous les rencontrez fréquemment ou pas ?*
- *Auriez-vous des exemples concrets pour illustrer ce dilemme ?*
- *Parmi les dilemmes que vous n'avez pas cités, est-ce que les dilemmes que nous avons ajoutés sont pertinents à vos yeux ?*

**Neutralité****Réalisme du plan de carrière vs risque de frustrer les espoirs et les rêves du client.**

- Le profil psychologique du client ne correspond pas à ses plans de carrière (exemple limites cognitives liées au projet envisagé).
- Les plans de carrière du client sont difficiles à réaliser sur le marché du travail actuel (nombre de place disponible ou autre).

- Les attentes de carrière du client ne sont pas en adéquation avec la réalité de ce qui pourrait lui convenir (confronter le rêve à la réalité).

### Evaluation

#### **Céder vs ne pas céder à la pression d'utiliser des mesures psychologiques standardisées.**

- La pression à utiliser des tests/outils couramment utilisés par son organisation malgré le fait que les types des tests disponibles ne conviennent pas à la population spécifique.
- Le client désire passer des tests, mais le psychologue estime qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser ce type d'évaluation : certains clients souhaitent utiliser des tests, car ils estiment que ce sont des outils valables qui donnent des résultats significatifs.

### Double loyauté

#### **Besoin du client vs contraintes de l'organisation**

- Le conseiller se demande si son l'intervention sert principalement les besoins et les objectifs de l'organisation ou du client. Ce genre de dilemme se produit souvent lorsque l'intervention demande à être prolongée ; souvent incompatible avec l'objectif de l'organisation → le conseiller doit gérer son temps en fonction du nombre de consultants (à qui octroyer combien de séances) ?

### Limites des rôles

#### **Rôle du COSP vs rôle du clinicien**

- La limite du rôle entre celui du COSP et celui du psychologue clinicien : il existe un risque pour le COSP de dépasser, dans la relation avec le client, les limites de ses compétences (pas les compétences, ni le temps nécessaire) → l'intervention ou non dans les problèmes émotionnels du client.

### Confidentialité

#### **Divulguer vs ne pas divulguer les informations**

- Les circonstances dans lesquelles divulguer les informations confiées par un client.

### Projet sans soutiens

#### **Encourager vs non accompagner un projet sans soutien**

- Accompagner ou non une personne qui n'a pas le soutien nécessaire pour réaliser son projet (pas le soutien des parents/conjoint/proches).

### Aide contrainte

#### **Demandes politiques vs demandes de la personne**

- Agir lorsque la personne ne souhaite pas se mobiliser :
  - Les politiques nous demandent de limiter au maximum les jeunes "sans solution", comment agir lorsque la personne ne souhaite pas se mobiliser ?
  - Commande d'un bilan de la part d'une institution externe (par exemple AI) ?

**Annexe e.** E-mail d'information aux chefs de centres des deux cantons suisses romands

[Chers chefs de centres],

Étudiantes en Master de psychologie du conseil et de l'orientation à l'université de Lausanne, nous nous permettons de vous contacter sur les conseils de Madame S. Rochat et de Monsieur J. Rossier qui nous lit en copie.

Actuellement, nous débutons notre travail de Master et nous avons choisi de nous intéresser aux dilemmes rencontrés par les psychologues conseillers-ères en orientation dans leur pratique. Nous souhaiterions pouvoir repérer les principaux dilemmes rencontrés par les psychologues en orientation ainsi que leurs stratégies pour y répondre.

Afin de mener à bien ce travail, nous souhaitons mener une recherche qualitative en interrogeant 20 psychologues conseillers-ères en orientation, soit 10 personnes du canton [1] ainsi que 10 du canton [2].

Tout comme Cardoso qui a mené une recherche similaire au Portugal (2012), nous prendrions contact avec les psychologues, dans un premier temps, par e-mail pour les informer des objectifs de notre recherche, dans le but de leur communiquer une liste de dilemmes afin qu'ils puissent réfléchir s'ils doivent y faire face au quotidien. Dans un second temps, nous les recontacterions pour prévoir un entretien d'une heure environ.

Ainsi, nous souhaiterions savoir si vous seriez d'accord de participer à une telle démarche. Si vous le souhaitez, nous pouvons vous présenter de manière plus détaillée ce projet.

En vous remerciant d'avance de votre réponse et dans l'attente de vos nouvelles, nous vous adressons, [...], nos salutations distinguées.

Emilie Kurzo et Elodie Ricard

**Annexe f.** E-mail envoyé aux différents COSP interrogés

Madame, Monsieur,

Nous vous remercions encore de prendre le temps de participer à notre recherche dans le cadre de notre travail de Master. Comme vous le savez, notre thématique porte sur les dilemmes rencontrés par les psychologues conseillers en orientation dans leur pratique.

En vue de notre entretien prévu le [...] à [...] h, nous vous serions reconnaissantes de réfléchir aux deux questions suivantes, autour desquelles nous échangerons lors de notre rencontre :

1. « Pourriez-vous nous parler des dilemmes que vous rencontrez le plus dans le cadre de votre pratique professionnelle ? » (Cardoso, 2012)

2. « Quelle(s) stratégie(s) / outil(s) utilisez-vous pour faire face à ces dilemmes ? »

Afin de partir sur une définition commune de la notion de dilemme, nous pouvons relever qu'il est décrit d'une "Obligation de choisir entre deux partis possibles, comportant tous deux des inconvénients". (Larousse, 2020)

Dans le cadre de la psychologie de l'orientation, il s'agit donc de doutes ou de conflits auxquels sera confronté le psychologue en orientation dans l'accompagnement d'un consultant. Il sera alors question pour lui d'évaluer et de choisir la meilleure alternative possible (Cardoso, 2012).

En vous remerciant d'avance de votre collaboration, nous vous adressons, Madame, Monsieur, nos meilleures salutations.

Emilie Kurzo et Elodie Ricard

**Annexe g.** Notice d'information



**NOTICE D'INFORMATION AUX PARTICIPANTS À UN PROJET DE RECHERCHE**

**Un exemplaire de cette notice d'information doit vous être remis**

*Informations générales*

**Titre du projet :**

**Quels sont les principaux dilemmes rencontrés par les psychologues conseillers en orientation et quelles stratégie(s) / outil(s) sont utilisés pour y faire face ?**

Cette recherche est menée dans le cadre de notre travail de Master sous la direction du Prof. Jérôme Rossier.

Comment contacter le responsable : E-mail : [jerome.rossier@unil.ch](mailto:jerome.rossier@unil.ch)  
Téléphone : 021 692 32 72

Institution : Université de Lausanne, Institut de psychologie  
CEPCO  
Bâtiment Géopolis, UNIL-MOULINE  
1015 Lausanne

Nom des étudiantes-chercheuses : Emilie Kurzo et Elodie Ricard

Nous aimerions vous inviter à participer à cette recherche.

**Objectifs de la recherche :**

- Identifier les principaux dilemmes rencontrés par les psychologues conseillers en orientation dans leur pratique
- Identifier les stratégie(s) / outil(s) utilisés pour faire face à ces dilemmes

**Détails du projet :**

Lors de notre entretien, nous souhaiterions aborder avec vous les questions suivantes :

1. Pourriez-vous nous parler des dilemmes que vous rencontrez le plus dans votre pratique ?
2. Quelles stratégie(s) / outil(s) sont utilisés pour y faire face ?
3. En dernière partie d'entretien, nous souhaiterions échanger avec vous concernant des dilemmes que nous avons repérés dans la littérature.

**Qui est invité à participer ?**

Les critères d'inclusion sont décrits ci-dessous :

- Hommes et femmes

- Âgés de 20 ans à 65 ans
- Exerçant en tant que psychologue conseiller en orientation

**Méthode(s) utilisée(s) dans l'étude :**

L'entretien que nous allons avoir ensemble durera environ une heure. Notre objectif est de pouvoir écouter votre point de vue, sans jugement ni prise de position. Nous adopterons la méthode de l'entretien semi-directif, c'est-à-dire que nous n'utiliserons pas un questionnaire préalablement établi, nous allons surtout vous écouter sur les différentes thématiques que nous vous avons présentées dans les objectifs de recherche. L'intérêt de notre recherche est de pouvoir vous entendre sur ces différents éléments et vous n'allez en aucun cas être évalué(e) sur vos propos puisqu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous avez le droit de refuser d'aborder certaines questions/thématiques.

**Ce qu'implique votre participation à l'étude :**

La participation à cette étude est libre et volontaire. La décision de participer ou non au projet vous revient. Le fait de ne pas participer ne vous désavantagera pas. En tant que participant, vous avez le droit de vous retirer du projet à tout moment, sans aucune conséquence pour vous.

**Quels sont les bénéfices/avantages potentiels (le cas échéant) de participer à l'étude ?**

Contribuer à faire avancer la recherche dans le domaine du conseil et de l'orientation.

**Quels sont les risques/inconvénients potentiels (le cas échéant) de participer à l'étude ?**

Nous estimons que vous n'encourez aucun risque à participer à cette recherche.

**Rémunération des participants :**

Aucune rémunération ne sera proposée en échange de la participation à cette recherche.

**Ce que votre consentement signifie :**

En signant la déclaration de consentement, cela signifie que vous acceptez de participer à cette étude de manière volontaire. Votre signature déclare également que vous acceptez l'intégralité des informations de ce document.

**Avez-vous d'autres questions ?**

Vous êtes invité(e) à nous demander toute clarification nécessaire ou toute information complémentaire. En cas de doute, tout comme en cas de malaise lié à votre participation à cette étude, nous vous invitons à contacter directement la personne responsable du cours.

## *Informations relatives à la confidentialité*

**Anonymat et confidentialité des données de l'étude :**

Toutes les données récoltées et traitées dans le cadre de cette étude sont confidentielles, seront anonymisées et conservées de manière sécurisée, conformément à la Loi fédérale sur la protection des données (RS 235.1) et la Loi relative à la recherche sur l'être humain (RO 2013 3215).

**Traitement des données :**

- Les données seront anonymisées
- Les entretiens seront enregistrés en vue de la retranscription
- Les informations relatives aux participants seront travesties (nom, âge, sexe, lieu de pratique)
- Au terme de la retranscription, les enregistrements seront détruits

- Des extraits seront cités dans le mémoire, mais la retranscription des entretiens ne figurera pas en annexe

**Annexe h.** Formulaire de consentement



**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ POUR PARTICIPANT À  
UN PROJET DE RECHERCHE**

**Merci de remplir ce formulaire après avoir lu la notice d'information aux participants et  
avoir reçu des explications au sujet du projet de recherche**

**Nom de la recherche dans le cadre du "Travail de Master" :**

**Quels sont les principaux dilemmes rencontrés par les psychologues conseillers en  
orientation et quelles stratégie(s) / outil(s) sont utilisés pour y faire face ?**

**Institution adresse :** Université de Lausanne, Institut de psychologie, Centre de recherche en  
psychologie du conseil et de l'orientation (CEPCO), Bâtiment Géopolis, UNIL-MOULINE, 1015  
Lausanne

**Nom des étudiantes-chercheuses :** Emilie Kurzo et Elodie Ricard

**Nom du participant :**

**Déclarations du participant :**

Je certifie :

- Que la recherche ci-dessus m'a été expliquée à mon entière satisfaction, ainsi que les objectifs, le déroulement de l'étude, les avantages et inconvénients possibles. J'accepte d'y participer de manière volontaire.
- Comprendre que je peux décider à tout moment de ne plus participer au projet de recherche sans donner de raisons et sans aucune conséquence pour moi. Dans ce cas, il suffit de communiquer ma décision aux chercheurs.
- Avoir lu la notice d'information aux participants, en accepter le contenu et avoir reçu une copie de la notice d'information et du formulaire de consentement éclairé.
- Avoir été informé(e) que toutes les données traitées dans le cadre du projet de recherche seront collectées et sauvegardées de manière sécurisée et anonyme.
- En cas de doute, tout comme en cas de malaise lié à ma participation à cette étude, je vais contacter la personne responsable de la recherche directement.

**Une copie de ce formulaire est pour vous.**

Signature :

Date :

**Annexe i.** Fréquence d'apparition des différents dilemmes et sous-dilemmes et stratégies associées

<b>CONFRONTATION</b>		
Confrontation au nombre de places / à l'état du marché du travail	<i>n</i> = 10*	%
Coping centré sur le problème		
Objectivité	3	30
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	9	90
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	2	20
Transparence	4	40
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	1	10
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	2	20
Externe	1	10
Confrontation niveau scolaire / compétences / personnalité / intérêts	<i>n</i> = 15*	%
Coping centré sur le problème		
Partialité	2	13.3
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	14	93.3
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	7	46.7
Transparence	3	20
Organisation / accessibilité	1	6.7
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	3	20
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	3	20
Externe	1	6.7
Formation	1	6.7
Confrontation à la réalité économique / barrières contextuelles	<i>n</i> = 6*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	4	66.7
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	16.7
Transparence	2	33.3
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	1	16.7
Externe	1	16.7
<b>LIMITE DU ROLE</b>		
COSP versus coach, assistant social, éducateur, socioéducatif, parents, enseignant	<i>n</i> = 12*	%
Coping centré sur le problème		
Objectivité	1	8.3
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	7	58.3
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	6	50
Transparence	1	8.3
Créativité / inventivité	1	8.3
Organisation / accessibilité	2	16.7
Coping centré sur les émotions		
Évitement	2	16.7
Ressources personnelles	4	33.3
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	3	25
Formation	1	8.3

<b>COSP versus psychothérapeute</b>	<b><i>n</i> = 6*</b>	<b>%</b>
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	4	66.7
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	16.7
Transparence	1	16.7
Organisation / accessibilité	1	16.7
Coping centré sur les émotions		
Évitement	2	33.3
Ressources personnelles	2	33.3
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	2	33.3
Externe	4	66.7
Formation	1	16.7
<b>Crédibilité à l'égard des consultants et de son entourage</b>	<b><i>n</i> = 3*</b>	<b>%</b>
Coping centré sur le problème		
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	33.3
Transparence	1	33.3
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	2	66.7
<b>CONTRAINTE</b>		
<b>Contrainte de choisir un projet</b>	<b><i>n</i> = 11*</b>	<b>%</b>
Coping centré sur le problème		
Objectivité	1	9.1
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	7	63.6
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	10	90.9
Organisation / accessibilité	1	9.1
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	1	9.1
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	3	27.3
Externe	1	9.1
<b>Contrainte à l'insertion</b>	<b><i>n</i> = 9*</b>	<b>%</b>
Coping centré sur le problème		
Objectivité	1	11.1
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	3	33.3
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	4	44.4
Transparence	3	33.3
Créativité / inventivité	1	11.1
Organisation / accessibilité	1	11.1
Coping centré sur les émotions		
Évitement	3	33.3
Ressources personnelles	3	33.3
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	2	22.2
Externe	1	11.1
Formation	2	22.2
<b>Contrainte de voir le COSP</b>	<b><i>n</i> = 9*</b>	<b>%</b>
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	4	44.4
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	4	44.4
Transparence	5	55.6
Créativité / inventivité	1	11.1
Organisation / accessibilité	1	11.1

Coping centré sur les émotions		
Évitement	2	22.2
Ressources personnelles	1	11.1
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	1	11.1
<b>GESTION DU TEMPS</b>		
Temporalité : respect du rythme personnel versus rythme de l'action	<i>n</i> = 8*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	3	37.5
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	3	37.5
Transparence	1	12.5
Créativité / inventivité	3	37.5
Organisation / accessibilité	1	12.5
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	5	62.5
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	3	37.5
Disponibilité : gestion de l'agenda et des priorités	<i>n</i> = 8*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	12.5
Créativité / inventivité	2	25
Organisation / accessibilité	6	75
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	4	50
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	2	25
Accessibilité / visibilité : pro-activité du COSP pour se rendre accessible et visible	<i>n</i> = 1*	%
Coping centré sur le problème		
Organisation / accessibilité	1	100
<b>ÉVALUATION / INFORMATION</b>		
Sélection de l'information	<i>n</i> = 6*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	2	33.3
Transparence	2	33.3
Créativité / inventivité	3	50
Coping centré sur les émotions		
Évitement	1	16.7
Évaluer la pertinence des options qui se présentent à la personne	<i>n</i> = 4*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	1	25
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	25
Transparence	1	25
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	1	25
Testing : pression à l'utilisation des tests / outils psychométriques objectivants	<i>n</i> = 3*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	1	33.3
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	2	66.7
Transparence	2	66.7
Coping centré sur les émotions		
Évitement	1	33.3

<b>COLLABORATION</b>		
Désaccord dans le réseau et légitimité auprès des partenaires	<i>n</i> = 3*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	1	33.3
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	33.3
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	2	66.6
Formation	1	33.3
Transmission de l'information	<i>n</i> = 2*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	1	50
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	2	100
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Externe	1	50
Formation	1	50
Ajouter ou non quelqu'un dans la situation et à quel moment	<i>n</i> = 1*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation d'un intermédiaire (outil / terrain / approche)	1	100
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	100
Transparence	1	100
<b>CONFIDENTIALITE</b>		
Confidentialité	<i>n</i> = 5*	%
Coping centré sur le problème		
Utilisation du lien avec l'autre (alliance)	1	20
Transparence	3	60
Coping centré sur les émotions		
Ressources personnelles	1	20
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	4	80
<b>ÉTHIQUE / MORALE / VALEURS</b>		
Éthique / morale / valeurs	<i>n</i> = 3*	%
Coping centré sur le problème		
Transparence	1	33.3
Créativité / inventivité	1	33.3
Organisation / accessibilité	1	33.3
Coping centré sur les émotions		
Évitement	1	33.3
Ressources personnelles	2	66.7
Coping centré sur la recherche de soutien social		
Interne	1	33.3

\* *n* = nombre de personnes interrogées qui ont relevé le (sous-)dilemme parmi l'échantillon (*N* = 19)