

Vers un modèle de participation continue :



la place centrale de
l'orientation professionnelle

Danielle Riverin-Simard, Ph. D.

Yanik Simard, Ph. D.

Septembre 2004

***VERS UN MODÈLE DE PARTICIPATION CONTINUE :
la place centrale de l'orientation professionnelle***

DANIELLE RIVERIN-SIMARD, Ph. D.
et
YANIK SIMARD, Ph. D.

Document préparé en vue de la
*Révision de la politique
des services de conseil et d'accompagnement
auprès des adultes*

À la demande du Ministère de l'Éducation (Québec)
Direction de la formation générale des adultes (DFGA)

Septembre 2004

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation

ISBN 2-550-43823-x

Dépôt légal- Bibliothèque nationale du Québec, 2005

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
Les stratégies de l'orientation professionnelle pour les adultes	3
L'origine de la classification	5
Les stratégies et l'élaboration de politiques	6
Les grandes lignes du document	7
CHAPITRE I : LA STRATÉGIE HARMONISANTE DE L'ORIENTATION	
PROFESSIONNELLE DES ADULTES.....	9
Problématique	9
Éléments théoriques de la stratégie harmonisante	10
Éléments de politiques (quelques pistes)	12
Démarches éducatives (quelques pistes)	13
Nécessité d'un complément.....	16
CHAPITRE II : LA STRATÉGIE INTERACTIVE DE L'ORIENTATION	
PROFESSIONNELLE DES ADULTES	19
Problématique	19
Éléments théoriques de la stratégie interactive	20
Éléments de politiques (quelques pistes)	23
Démarches éducatives (quelques pistes)	24
Nécessité d'un complément	25
CHAPITRE III : LA STRATÉGIE DÉVELOPPEMENTALE DE	
L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES	26
Problématique	26
Éléments théoriques de la stratégie développementale	29
Éléments de politiques (quelques pistes)	31
Démarches éducatives (quelques pistes)	32
Nécessité d'un complément	35

CHAPITRE IV : LA STRATÉGIE CONTEXTUALISANTE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES	36
Problématique	36
Éléments théoriques de la stratégie contextualisante.....	38
Éléments de politiques (quelques pistes)	43
Démarches éducatives (quelques pistes)	44
Nécessité d'un complément	49
 CHAPITRE V : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES GÉNÉRALES	51
Philosophies éducatives de l'orientation pour les adultes (quelques pistes)	51
Théories d'élaboration de politiques (quelques pistes)	57
Modèles d'évaluation de politiques (quelques pistes)	58
 CHAPITRE VI : CONSIDÉRATIONS PRATIQUES GÉNÉRALES	46
Plan d'action (quelques pistes)	66
Un bref commentaire sur l'auto-orientation	67
L'hétéro-orientation	70
La co-orientation	70
Un mot sur l'éco-orientation	70
Scénarios	75
Modes d'implantation (quelques pistes)	76
Groupes cibles (quelques pistes)	80
Compétences requises (quelques pistes).....	81
 CONCLUSION	85
 BIBLIOGRAPHIE	87

INTRODUCTION

Dans la nouvelle économie du savoir, comme on le sait, la formation continue et la gestion permanente de la carrière sont désormais une nécessité pour tous. En effet, cette nouvelle économie est précisément caractérisée par la perpétuité du changement et la nécessité constante d'intégrer de nouvelles connaissances (OCDE, 2003; von Barloewen, 2003).

Ainsi quel adulte ne se retrouve pas, un jour ou l'autre, devant un rôle organisationnel restructuré, des tâches remodelées? Qui ne vit pas des circonstances où il faut se réhabituer à de nouveaux collègues, saisir la réalité d'une tout autre culture organisationnelle et acquérir des connaissances toujours plus à l'avant-garde? Qui ne tremble pas un peu devant les démarches à entreprendre pour se trouver un nouvel emploi? Et surtout, qui ne se sent pas tenu, par obligation ou par choix, de repenser complètement, ou partiellement, sa gestion de carrière et sa formation?

Ces dernières observations valent toutefois pour le pôle « individu ». Elles renvoient aux divers types de transitions socioprofessionnelles vécues par l'adulte sa vie durant. On songe, par exemple, aux transitions intrapersonnelles (étapes de vie au travail, alternance des périodes de questionnement sur les finalités ou les modalités de cette vie, passage d'une impression d'infinitude à un sentiment de plus en plus fort de finitude, changements de carrière). On pense aussi aux nombreuses transitions intra-organisationnelles (modification de tâches, mobilité verticale) et inter-organisationnelles (changements d'emploi volontaires, démarches imprévues de réinsertion à la suite de fermetures ou de fusions d'entreprises).

Mais si l'on regarde le pôle « société », d'autres constatations cruciales s'imposent. Les collectivités occidentales, caractérisées actuellement par l'économie du savoir, ne peuvent désormais se permettre de perdre de la main-d'œuvre. La participation socioprofessionnelle de tous les citoyens est plus que jamais nécessaire à l'évolution de la société (Rifkin, 2000; von Barloewen, 2003). Cette participation signifie notamment le partage de l'information et des idées, mais surtout l'engagement dans divers secteurs considérés utiles par la collectivité (Rogoff, 2003; von Barloewen, 2003). Cet engagement multidirectionnel concerne ainsi les activités de la vie sociale, économique, politique, communautaire et familiale. Notons au passage que la notion de « participation » renvoie à l'une des trois catégories de citoyenneté civique de Graham (1991), laquelle réfère notamment à la philosophie classique (Aristote, Platon, par exemple) et à la théorie de la politique moderne.

Au Québec, comme au Canada, « la tendance actuelle [est de] mettre de l'avant la participation au marché du travail comme objectif tant pour les systèmes éducatifs que pour le secteur du développement de carrière » (CMEC et DRHC, 2003, p. i). Cette participation élargie, surtout qu'elle touche divers secteurs dont le professionnel, l'organisationnel et le communautaire), assure un minimum de cohésion sociale (Rifkin, 2000; Thurow, 2000; Gorz, 1997). Car c'est précisément la cohésion sociale qui est garante de l'évolution économique d'une collectivité, et non pas l'inverse (Putnam, 2002; 1996). « Les marchés sont des institutions dérivées, ils n'existent que pour autant que les réserves de confiance sociale sont suffisantes pour garantir les termes de l'échange (...) pour prospérer pleinement, l'économie doit pouvoir s'appuyer sur la force des liens sociaux et communautaires, seuls créateurs de confiance sociale » (Rifkin, 2000, p. 313-314).

Pour assurer cette nécessité collective de la participation sociale de tous les adultes, l'orientation professionnelle doit agir à plusieurs niveaux. Nous en identifions ici quatre, que nous appelons « stratégies de l'orientation professionnelle » et qui, malgré leur allure relativement autonome ou complète en soi, doivent surtout être saisies comme autant d'éléments essentiellement complémentaires. Nous pourrions alors parler d'un modèle de la participation continue faisant appel à une conception quadripartite de l'orientation professionnelle.

Ce modèle de la formation continue se veut une proposition des fondements d'une politique d'orientation professionnelle et de gestion de carrière pour les adultes, une proposition qui adhère à la définition de « gestion de carrière internationale » reprise par l'OCDE et le Canada. « L'expression gestion de carrière s'entend des services destinés à aider les personnes, de tous âges et à tout moment dans leur vie, à faire des choix en matière d'études, de formation et de profession, et à gérer leur carrière » [<http://hrdc-drhc.gc.ca/orientation2003/accueil.shtml>].

Les fondements proposés pour l'élaboration de cette politique mettent au premier plan un principe constructiviste de la propre vision du monde, et surtout de la propre participation au monde de la personne. Cette vision est à la base des processus de formation continue et de gestion de carrière. Si ces processus sont cycliques au sein de l'économie du savoir, ils impliquent forcément une suite ininterrompue de changements socioprofessionnels et de remises en question. Ils exigent ainsi de l'adulte une réorganisation constante de sa représentation du travail et de sa participation au monde socioéconomique. En effet, ce monde toujours en mouvement, rappelons-le, comprend un moi en évolution constante aux prises avec une société du savoir générant elle-même des nouveautés incessantes.

Les fondements proposés dans le présent document s'appuient aussi sur le principe général suivant : pour réussir à inscrire l'adulte dans un processus de formation continue et de gestion de carrière sa vie durant, les services de conseil et d'accompagnement doivent l'aider à être toujours plus à l'affût de sa représentation du monde en mouvement et de sa participation sociale dans ce monde. Pour ce faire, ces services doivent aider l'adulte à constamment enrichir et renouveler sa vision des choses, selon diverses stratégies de l'orientation professionnelle.

Les stratégies de l'orientation professionnelle pour les adultes

Notre proposition des fondements d'une politique des services de conseil et d'accompagnement renvoie, rappelons-le, à quatre stratégies de l'orientation professionnelle pour cette large clientèle que sont les adultes. Ces stratégies s'appuient sur des substrats philosophiques et métathéoriques (voir les quatre sections portant sur les éléments théoriques) liés à ce principe, largement reconnu : « le monde est ma représentation ». Elles font l'objet des quatre premiers chapitres du présent document.

D'une façon globale, l'orientation professionnelle y est définie comme un processus constant de remise en mouvement de la participation socioprofessionnelle de l'adulte, qui lui permet d'être davantage habilité à :

1. connaître les éléments intrinsèques du soi et du milieu et à découvrir des harmonisations possibles entre ces éléments (la **stratégie harmonisante** de l'orientation professionnelle réfère principalement à une saisie de la similitude, de l'adéquation ou de la compatibilité soi-milieu);
2. saisir les effets mutuels de ces deux entités (soi et milieu) (la **stratégie interactive** de l'orientation professionnelle renvoie globalement à l'importance de l'identification des forces réciproques soi-milieu);
3. se repositionner en tenant compte des réorientations futures incessamment modifiées de sa vie professionnelle et des visées sans cesse renouvelées de la trajectoire organisationnelle et de celle du marché du travail (la **stratégie développementale** de l'orientation professionnelle insiste généralement sur la nécessité de continuellement se doter de projets professionnels, de se tenir constamment à jour sur les plans de développement du milieu et de se sensibiliser à l'impact immédiat de l'interinfluence de ces projets et plans relatifs au futur);

4. réapprendre à jongler avec l'inconnu, où les principaux éléments (le soi, le milieu, le contexte particulier, le moment présent) se conjuguent pour former et recréer sans cesse des situations singulières et imprévisibles (la **stratégie contextualisante** de l'orientation professionnelle exige prioritairement un développement accru des habiletés suivantes : gestion de l'imprévisibilité, saisie du relativisme des événements, départage de l'imputabilité de la responsabilité rattachée à la tournure des événements).

Ces quatre stratégies sont nécessaires pour former un processus complet d'orientation continue. Elles doivent, chacune à leur manière, servir de base à l'élaboration d'une politique des services de conseil et d'accompagnement pour les adultes. Comme on le verra plus loin, si la première peut partiellement aider les adultes à prendre des décisions immédiates, les trois autres sont vitales pour leur apprendre à mieux gérer leur cheminement de carrière.

Et c'est justement là une des deux grandes missions que l'OCDE confère désormais aux responsables des services d'orientation : assurer des services qui ne se bornent pas à aider les personnes à prendre des décisions immédiates mais qui leur apprennent à gérer leur cheminement de carrière. «Les enjeux futurs consistent à changer l'orientation de ces services [d'orientation] pour qu'ils soient centrés sur le développement des compétences en gestion de carrière et pas seulement sur la fourniture d'informations et sur une prise de décision immédiates» (OCDE, 2004, p.7). «Outre les objectifs concernant l'apprentissage, l'emploi et l'équité, les arguments conceptuels et théoriques montrent qu'elle [l'orientation professionnelle] peut contribuer au développement du capital humain» (OCDE, 2004, p.29) à la condition de permettre, chez l'adulte, un développement plus intense de son aptitude à planifier. De plus, cette aptitude est nécessaire pour «le développement de la personne par la planification professionnelle tout au long de la vie» (OCDE, 2004, p.157).

La nécessité des quatre stratégies apparaît ainsi d'autant plus grande. Non seulement elles sont susceptibles de rencontrer les objectifs d'éducabilité à la gestion de carrière la vie durant, mais elles sont surtout prometteuses par leur largeur de vue. Cela est impératif dans la présente économie du savoir. Car, encore actuellement, «on constate des insuffisances importantes en matière d'accès des adultes à l'orientation professionnelle et il semble que la demande pour ce type de services excède l'offre» (OCDE, 2004, p.9).

L'origine de la classification

Dans le présent document, les diverses stratégies de l'orientation professionnelle sont regroupées selon une classification reconnue depuis les débuts de l'humanité. Mais surtout, et c'est là le point le plus important, cette classification est encore largement utilisée, en ce nouveau millénaire, dans les divers domaines scientifiques. Elle s'inspire notamment de la théorie des causes aristotéliennes : matérielle, efficiente, finale, formelle. Ces causes sont désormais présentées sous des formulations renouvelées et adaptées aux découvertes les plus récentes (von Borloewen, 2003; Bastit, 2002; Blader et Tyler, 2002; Larson, 2002; Lyddon et Robin, 2002). « Pour l'Antiquité, la plus célèbre classification reste celle d'Aristote » (Pérussell, 1989, p. 285). Notons enfin que, malgré des interprétations controversées (Bastit, 2002) « la situation de la problématique des causes [aristotéliennes] (...) persiste sur le plan logique, physique et éthique » (Bastit, 2002, p. 3).

Encore en ces débuts du XXI^e siècle, les chercheurs affirment, par exemple, que ces quatre causes dictent notamment notre attitude éthique dans le domaine de la justice (Blader et Tyler, 2002), notre façon de traiter divers types d'informations (Killeen, 2001), notre compréhension de faits scientifiques (Sunday, Eyles et Upshur, 2001) et historiques (Larson, 2002). Surtout, ces causes aristotéliennes ont également servi de base à la division quadripartite des conceptions du monde (*formist, mechanist, organismic, contextualistic*) désormais classiques de Stephen Pepper (1942) et encore largement utilisées aujourd'hui (Lyddon et Robin, 2002). Enfin, ces causes sont également à la base de la définition des courants de la pensée constructiviste de la psychologie (*material constructivism, efficient constructivism, formal constructivism, final constructivism*) de Lyddon (1995), courants qui sont maintes fois rappelés dans la prolifération des écrits de l'heure sur le constructivisme (Lyddon et Robin, 2002; Le Moigne, 2001).

Dans le présent document, la classification aristotélienne est empruntée en ce qui a trait à son interprétation complémentaire des causes. Cette interprétation est plus riche. « Il s'avère nécessaire d'élargir l'interprétation [des causes aristotéliennes] pour ne pas s'en tenir à la seule perspective de l'unité des causes et faire aussi place à leur pluralité complémentaire » (Bastit, 2002, p. 26).

Ainsi, les quatre stratégies proposées dans le présent document (harmonisante, interactive, développementale et contextualisante) mettent respectivement l'accent sur :

1. les propriétés intrinsèques des entités « soi » et « milieu » (parenté avec la cause matérielle aristotélicienne ¹);
2. la particularité que possède chacune de ces entités d'influencer et d'être influencée (parenté avec la cause efficiente aristotélicienne ²);
3. la caractéristique qu'a chacune de ces entités de tendre vers un but final idéal. Cette direction sera plus ou moins respectée selon la qualité des propriétés intrinsèques des entités et du jeu de leurs interinfluences (parenté avec la cause finale aristotélicienne ³);
4. la singularité que présente chacune des entités de se fusionner au sein d'un contexte et d'un moment toujours nouveaux. L'unicité de cette fusion dépend non seulement de ce contexte et de ce moment toujours nouveaux, mais elle est tributaire de la qualité des propriétés intrinsèques de ces entités, de leurs interinfluences et de leur but final (parenté avec la cause formelle aristotélicienne incluant les trois autres causes ⁴).

Les quatre stratégies s'associent entre elles par leur complexité et leur complétude croissantes, mais surtout par leur caractère de complétude.

Les stratégies et l'élaboration de politiques

Pour faciliter l'enrichissement et le renouvellement constant de la vision du monde de l'adulte selon l'une et l'autre des quatre stratégies de l'orientation professionnelle, il faut des éléments de politiques particuliers. Nous en proposons quelques-uns sous les rubriques « éléments de politiques » des quatre premiers chapitres du présent document.

De façon globale, ces propositions d'éléments de politiques se présentent comme suit :

1. Au regard de la stratégie harmonisante de l'orientation professionnelle, cette politique des services de conseil et d'accompagnement doit faire en sorte que l'adulte puisse disposer d'informations toujours plus récentes sur les caractéristiques intrinsèques du

¹ Cf. Rubrique intitulée: Éléments théoriques de la stratégie harmonisante

² Cf. Rubrique intitulée: Éléments théoriques de la stratégie interactive

³ Cf. Rubrique intitulée: Éléments théoriques de la stratégie développementale

⁴ Cf. Rubrique intitulée: Éléments théoriques de la stratégie contextualisante

moi et du milieu, mais surtout sur les similarités, les affinités ou les différences entre ces deux entités.

2. Concernant la stratégie interactive de l'orientation professionnelle, cette politique doit viser, d'une part, à rendre l'adulte plus conscient des effets de ses actions sur le milieu. Pour ce faire, une attention soutenue sera portée au développement d'habiletés interpersonnelles (persuasion, interinfluence) et à la sensibilisation de son pouvoir (individuel, de groupe) sur le milieu (organisation, collectivité). D'autre part, cette politique doit également augmenter la sensibilisation de l'adulte à la présence des effets du milieu sur lui (par exemple, impact de la qualité des conditions de travail et de la structure organisationnelle).
3. Relativement à la stratégie développementale de l'orientation professionnelle, cette politique doit aider l'adulte à développer des habiletés lui permettant de se projeter lui-même, ainsi que le milieu, dans des perspectives à venir. Cette politique doit aussi permettre à l'adulte d'entrevoir d'une façon nettement améliorée les interinfluences des orientations futures de ces deux réalités (par exemple : plan de carrière de la personne, plan de développement de l'organisation).
4. Au regard de la stratégie contextualisante de l'orientation professionnelle, cette politique doit tout mettre en œuvre pour que l'adulte en arrive notamment à développer sa tolérance à l'ambiguïté à l'égard du caractère inconnu de chaque changement socioprofessionnel. De plus, cette politique doit aider l'adulte à mieux gérer l'imprévisibilité de toute combinaison singulière entre le soi, le milieu, le moment présent et le contexte.

Les grandes lignes du document

La présente proposition des fondements d'une politique des services de conseil et d'accompagnement pour les adultes comprend ainsi quatre stratégies de l'orientation professionnelle, à chacune desquelles correspondent des fondements théoriques singuliers, des éléments de politiques spécifiques et des démarches éducatives particulières. Ces stratégies sont présentées dans les quatre premiers chapitres.

Les deux autres chapitres (V et VI) sont consacrés à des considérations dont il faudra tenir compte ultérieurement. Sur le plan théorique, le chapitre V présente certaines pistes pouvant

aider aux choix relatifs à une philosophie éducative de l'orientation, à une théorie d'élaboration de politiques et à un modèle d'évaluation de politiques. Sur le plan pratique, le chapitre VI propose quelques suggestions pouvant aider à arrêter certaines options concernant les plans d'action (auto-, hétéro-, co-, et éco-orientation), les modes d'implantation (préventifs, curatifs, incitatifs), les groupes cibles et les compétences requises.

Enfin, cette proposition des fondements d'une politique des services de conseil et d'accompagnement pour les adultes est conçue à partir d'une réflexion profonde sur de nombreux écrits relatifs aux aléas de la vie adulte et de la collectivité socioéconomique ainsi que sur les rapports à redéfinir sans cesse entre ces diverses réalités en mouvance constante.

Plusieurs personnes sont ainsi conviées, par l'explicitation de ce *modèle de participation continue*, à une redéfinition continue des représentations de leurs rapports avec cette société dite active. Nous pensons ici aux administrateurs scolaires, aux spécialistes et praticiens préoccupés par les liens proactifs à établir entre la personne et le monde du travail, de même qu'à tous les adultes vivant des périodes de remise en question concernant leur vie professionnelle.

CHAPITRE I

LA STRATÉGIE HARMONISANTE

DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES

Problématique

La stratégie harmonisante conçoit l'orientation professionnelle des adultes comme une question de similarité, d'adéquation ou de compatibilité soi-milieu. Elle part du principe suivant : pour être mieux en mesure de faire et de refaire sans cesse ses choix éducatifs et professionnels, la personne doit augmenter sensiblement sa connaissance d'elle-même, au milieu et surtout aux points d'harmonisation possibles entre les propriétés intrinsèques de ces deux réalités. Ainsi, plus l'adulte se saisit de ces informations, plus il est en mesure d'enrichir et de renouveler sa vision du monde, et plus il est capable d'effectuer des choix éducatifs et professionnels qui soient constamment judicieux à la fois pour lui-même et pour la société.

La stratégie harmonisante s'apparente notamment à la vision du monde trait-facteur, où le processus central est l'identification des compatibilités entre les caractéristiques de la personne et celles du milieu. Cette vision a été formulée par Parsons en 1909, mais elle est encore reconnue, au XXI^e siècle, dans divers domaines. Par exemple, les théories de la personnalité signalent l'apport actuel de cette vision (Schultz et Schultz, 2001), qui a permis de proposer un modèle de personnalité en cinq facteurs dont la stabilité perdurerait au-delà d'une trentaine d'années durant la vie adulte (McCrae et Costa, 2003). De plus, les chercheurs doivent toujours tenir compte de ces variables traits-facteurs dans leur protocole de recherche (Lohman et Bosma, 2002; Poortinga et Van-Hemert, 2001; Dowds et Marcel, 1998).

Selon la stratégie harmonisante, les perceptions des caractéristiques intrinsèques de l'individu et du milieu seraient les principales responsables du fonctionnement psychologique. L'accent est alors placé sur les représentations des dimensions relativement stables de la personne et de l'environnement. Conséquemment, on accorde peu d'importance aux facteurs situationnels ou contextuels.

Appliquée aux services de conseil et d'accompagnement, la stratégie harmonisante considère la personne et le milieu comme deux entités, chacune ayant ses propriétés intrinsèques et fonctionnant de manière distincte et séparée. De ce fait, la stratégie harmonisante laisse au second plan les interinfluences soi-milieu. Elle renvoie surtout à un processus particulier d'orientation faisant appel au degré de compatibilité entre les caractéristiques intrinsèques de ces deux entités distinctes que sont la personne et le milieu. Cette stratégie consiste ainsi à associer le plus adéquatement possible la personne (attitudes, compétences, habiletés, valeurs, type de personnalité) avec les particularités du travail (types d'organisations de travail, métiers ou professions, tâches). De plus, selon la stratégie harmonisante, si ces entités partagent de nombreux points communs, les processus de formation continue, d'orientation professionnelle et de gestion de carrière seront alors réussis.

Éléments théoriques de la stratégie harmonisante

La stratégie harmonisante s'apparente à plusieurs théories du choix vocationnel et de gestion de carrière recensées dans l'ouvrage de Bujold et Gingras (2000). Elle renvoie aussi aux typologies de Holland (types de personnalités, types d'environnements de travail), la théorie de l'adaptation personne-environnement de Dawis, l'approche cognitive du traitement de l'information sur le soi et le milieu de Sampson, de même que plusieurs concepts psychanalytiques. Dans ce dernier cas, selon Riverin-Simard (2002), le travail :

1. permet l'expression de certains traits de la personnalité (théories trait-facteur) ;
2. favorise la sublimation de pulsions biologiques dans une forme de participation socialement acceptable (théories psychanalytiques) ;
3. permet de résoudre une agression intériorisée entre le ça et le surmoi (Lantos), de sublimer ses instincts (Menninger), ou de répondre à son impulsion de maîtrise, de contrôle et de domination de son milieu (Hendrick) ;
4. est un moyen de satisfaire ses aspirations et ses besoins (théorie des besoins de Maslow) ;
5. permet la concrétisation de son identité personnelle ou vocationnelle (théorie du self) ;
6. a souvent pour but de développer l'identité personnelle, ou encore, s'avère un moyen d'auto-actualisation ou de réalisation de soi (stratégies développementales).

Dans la psychologie moderne, la stratégie harmonisante part de postulats similaires. Dans les théories trait-facteur par exemple, les principaux thèmes de recherche renvoient aux particularités cognitives individuelles, dont celles relatives à la personnalité et aux processus

psychologiques (Lyddon, 1995; Lyddon et Robin, 2002). Ces particularités déterminent largement le fonctionnement psychologique de l'individu; elles concernent moins les relations qu'ont les personnes entre elles ou avec la collectivité. L'accent est également mis sur les composantes relativement stables de l'individu, laissant ainsi peu de place aux variables contextuelles. Au XIX^e siècle, par exemple, les études psychologiques portant sur les comportements faisant appel aux notions d'instinct, d'esprit ou d'âme s'inscrivent dans ce type d'approche. En effet, ces études occultaient les divers facteurs relationnels et les variables contextuelles qui influençaient ces comportements. Rappelons à cet égard la psychophysiologie de Cabanis, la psychologie subjective de Berkeley et la psychologie spiritualiste de Condillac (Altman et Rogoff, 1987).

La stratégie harmonisante de l'orientation rejoint aussi les courants désignés sous les appellations : *formist* de Pepper (1942), *self-action* de Dewey et Bentley (1949) et *material constructivism* de Lyddon (1995).

La perspective harmonisante s'inspire notamment de la notion aristotélicienne de « cause matérielle », qui réfère à « ce qui provient d'une réalité déterminée (...) ce qui exerce la fonction de servir de possible à partir duquel la chose est faite » (Bastit, 2002, p. 99). Selon cette notion, les substances sont douées d'une existence propre; elles sont capables d'actions autonomes. Cette notion fait ainsi appel au principe d'immanence, selon lequel la cause de l'action renvoie substantiellement à la nature même de l'individu agissant (Rychtack, 1977). Dans la stratégie harmonisante, cette notion de cause matérielle aristotélicienne s'applique à la fois aux pôles « soi » et « milieu ». Les éléments que l'adulte a en mains pour son orientation professionnelle et sa gestion de carrière sont ainsi doubles : il y a, à la fois, les informations sur les propriétés intrinsèques du moi (valeurs, compétences, intérêts, professionnels) et celles du milieu (marché du travail, employeur actuel ou éventuel, situation socioéconomique de sa collectivité).

Selon cette notion aristotélicienne de cause matérielle, les phénomènes sont alors gérés par leurs propriétés stables et intrinsèques. Ce principe vaut pour les phénomènes sociaux, physiques ou psychologiques. On trouve des illustrations de cette vision harmonisante dans l'histoire des sciences physiques, biologiques et sociales. La notion de vitalisme en biologie s'y apparente, de même que la chimie et la physique du siècle dernier (Altman et Rogoff, 1987). Les scientifiques d'alors, adeptes de la perspective préscientifique, cherchaient à identifier l'essence d'une molécule et à en comprendre le comportement. Pour ce faire, ils procédaient à l'analyse de ses propriétés intrinsèques, en accordant peu d'attention aux actions réciproques existant entre celle-ci et l'environnement.

Plusieurs recherches s'inscrivent dans la stratégie harmonisante. Elles concernent l'analyse des propriétés intrinsèques de ces deux entités distinctes : l'individu et le milieu.

Rappelons d'abord les études ayant porté sur le volet « individu ». Ebberwein (2001), par exemple, présente certaines caractéristiques des personnes réussissant le mieux leurs transitions de carrière. Pederson et Smith (1986) ont cerné les signes distinctifs des clients prêts à vivre la transition de l'école à la vie active. D'autres études ont mis en relief les caractéristiques des personnes hâtant ou ralentissant leur entrée ou leur réinsertion sur le marché du travail (par exemple : Schroth, 1987; Healy et O'Shea, 1984; Ellis et Taylor, 1983; Barron et Harrington, 1981). Selon ces études, les principales variables personnelles facilitant le processus d'adéquation entre l'univers de la formation continue et le monde du travail sont les suivantes : le locus interne de contrôle, une estime de soi élevée, l'aptitude à se mettre en valeur, la créativité, de même que les habiletés liées à la prise de décision, à la communication et au travail d'équipe.

Par ailleurs, la stratégie harmonisante a également amené plusieurs chercheurs à s'intéresser au second des deux volets : le milieu. Par exemple, des études ont analysé les principales qualités recherchées par les employeurs. On note ainsi plusieurs écrits portant sur les critères d'embauche du personnel décrétés par divers organismes employeurs (Preston, 2002; Dyer, 1987; Simonetti et Nykodym, 1987; Thivierge, 1987).

Ainsi le mode de connaissance de la stratégie harmonisante se particularise principalement par l'étude et la classification des phénomènes en fonction des affinités de leurs caractéristiques intrinsèques. Mais cette manière relativement statique d'aborder la juxtaposition des phénomènes omet substantiellement la prise en compte des variables temporelles. Elle occulte aussi la réalité du changement à l'intérieur de ces derniers.

Appliquée aux services de conseil et d'accompagnement, la stratégie harmonisante suggère de concevoir tout d'abord l'orientation par la détermination des caractéristiques propres de chacune des entités : la personne et le milieu. On procède ensuite à un effort d'harmonisation des éléments semblables et à une discrimination des éléments différents.

Éléments de politiques (quelques pistes)

Dans le cadre de cette stratégie harmonisante de l'orientation professionnelle, les principaux éléments de politiques des services de conseil et d'accompagnement seraient, globalement, de

rendre l'adulte apte à reconnaître les éléments intrinsèques de son moi et du milieu et à découvrir des harmonisations possibles entre ces éléments.

Pour ce faire, il faut AGIR pour que l'adulte en arrive, **par exemple**, à :

- i. avoir une connaissance plus approfondie de soi et du milieu, susceptible de réaliser la meilleure harmonisation possible entre les deux;
- ii. rechercher une conscience toujours renouvelée de son identité personnelle et vocationnelle (traits de personnalité, habiletés et compétences particulières, aspirations et motivations spécifiques);
- iii. mettre à jour ses compétences pour réellement trouver sa place dans l'économie du savoir, et surtout, apporter son concours vital à cette nouvelle économie;
- iv. clarifier davantage sa conception du monde du travail;
- v. renouveler ses connaissances sur les exigences des employeurs et celles propres aux emplois visés;
- vi. être de plus en plus sensibilisé à l'importance de poser sa candidature chez des employeurs dont les exigences correspondent davantage à ses qualifications personnelles;
- vii. réévaluer fréquemment sa situation, une fois embauché, à la lumière du degré d'adéquation entre ses propres conceptions (à propos de lui-même et du monde du travail) et les visions partagées par les gens dans son milieu organisationnel;
- viii. renouveler son bilan de compétences pour mieux planifier ses retours dans des activités de formation continue;
- ix. cumuler régulièrement plusieurs sources d'information sur lui-même (expériences dans diverses organisations générant des commentaires différents et parfois convergents);
- x. consulter incessamment de multiples sources d'information sur le monde socioéconomique (banques de données, Internet);
- xi. se souvenir qu'une perception irréaliste de soi ou du milieu risque d'entraîner des choix nuisibles; etc.

Démarches éducatives (quelques pistes)

Si les fondements de l'approche trait-facteur renvoient principalement au modèle tripartite de Parsons (1909) (la définition des caractéristiques : 1° du moi; 2° du milieu; 3° de la compatibilité moi-milieu), le counseling vocationnel rattaché à cette même approche est attribué à Williamson. Les démarches éducatives de la stratégie harmonisante renvoient donc surtout au counseling de carrière trait-facteur de Williamson (1939).

La théorie originale trait-facteur de Parsons et les premières démarches éducatives du counseling de Williamson sont considérées comme incomplètes (Patterson et Watkins, 1996), mais elles continuent néanmoins à générer de nouveaux développements sur les plans pratique et théorique (Rounds et Tracey, 1990; Betz, Fitzgerald et Hill, 1989). Par exemple, on reconnaît l'existence de nombreux effets positifs, à la fois pour la personne et pour l'organisation, lorsqu'il y a une correspondance entre les aspirations et les particularités de ces deux entités (Holland, 1997; Osipow et Fitzgerald, 1996; Osipow, 1990; Lofquist et Davis, 1991; Mobley, Griffith, Hand et Meglino, 1979).

Rappelons que la version traditionnelle du counseling trait-facteur se base globalement sur les caractéristiques de la personne et celles de l'environnement dans le but de tendre vers l'harmonisation ou la compatibilité entre ces deux séries de particularités. Ce courant théorique met l'accent sur la connaissance de soi pour en arriver à un meilleur choix de carrière (Rounds et Tracey, 1990). En ce sens, la contribution de Williamson a été précisément d'intégrer des tests psychométriques au processus du counseling d'orientation (Rounds et Tracey, 1990). En effet, plusieurs auteurs avaient reconnu la nécessité d'être informé le plus possible sur soi-même, et ce, au moyen d'instruments de mesure validés (Brown, 1984). D'ailleurs, malgré leur allure vieillotte, les formulations de Williamson sont encore valables en counseling d'orientation, et sont même présentes dans la majorité des démarches éducatives actuelles relatives au counseling de carrière (Rounds et Tracey, 1990; Osipow et Fitzgerald, 1996).

Le processus d'harmonisation se retrouve également au sein de nombreux autres processus vocationnels reconnus. Par exemple, le stade de spécification de Super (1992; 1963) semble renvoyer à un processus réalisant une sorte de point d'intersection (harmonisation) entre les valeurs de l'individu et les offres du milieu. De plus, sur un plan plus strictement cognitif, l'harmonisation semble également concerner l'une des cinq opérations cognitives de la structure de l'intellect de Guilford et Hoepfner (1971), celle de l'évaluation. Cette dernière consiste justement à porter un jugement de valeur sur la compatibilité (harmonisation) entre la personne et l'environnement à l'aide de divers critères. Par ailleurs, le processus d'harmonisation de l'approche trait-facteur correspondrait également à une partie des étapes comprises dans les diverses conceptions de la résolution de problème et du traitement de l'information (Rounds et Tracey, 1990). Dans ce dernier cas, ce processus renvoie à la troisième étape du modèle d'Anderson (2000), laquelle se rapporte précisément à une opération de développement de plans et de patrons d'harmonisation. Enfin, un autre exemple du processus d'harmonisation se retrouve chez Heppner et Krauskopf (1987). Selon ces auteurs, ce processus renvoie à trois modes de pensée (*solutions thinking, means-thinking, consequential thinking*), et une carence

dans l'un ou l'autre de ces modes de pensée résulterait en l'échec d'un processus d'harmonisation entre le soi et le milieu.

En somme, les démarches éducatives de la stratégie harmonisante de l'éducation réfèrent surtout à un processus tripartite basé sur Parsons (1909) et Williamson (1939) comportant : 1° l'analyse du moi, avec ses habiletés et intérêts particuliers; 2° l'analyse des professions et des organisations, avec leurs caractéristiques et exigences spécifiques; et 3° le raisonnement (*true reasoning*), ou processus d'harmonisation proprement dit, qui consiste essentiellement à établir une analogie entre les particularités du moi et les professions.

Par ailleurs, rappelons-le, plusieurs carences sont fréquemment signalées au sujet du counseling vocationnel de Parsons, du moins dans ses premières formulations. On ne sait pas comment l'information est traitée, ni comment l'harmonisation se réalise; il s'agit d'une « véritable boîte noire comparativement aux précisions exigées dans toute formulation théorique actuelle » (Rounds et Tracey, 1990, p. 22). Selon ces auteurs, ce processus d'harmonisation demeure flou et peut mener à plusieurs erreurs d'interprétation.

C'est notamment pourquoi les récentes reformulations de l'approche trait-facteur dépassent la seule perspective harmonisante. Williamson lui-même, dans ses dernières publications (Williamson et Biggs, 1979), va au-delà de cette seule perspective, y insérant certains éléments du modèle de Lofquist et Davis (1991) (modèle de congruence référant surtout à la stratégie interactive : chapitre II du présent document) et de la théorie développementale de Super (1957) (s'associant principalement à la stratégie développementale : chapitre III du présent document). Plus récemment d'ailleurs, l'approche trait-facteur a été reformulée en divers modèles de congruence et d'adéquation personne-environnement (Rounds et Tracey, 1990; Betz, Fitzgerald et Hill, 1989).

Ces théorisations plus contemporaines de l'approche trait-facteur ne peuvent cependant plus se classer dans la stratégie harmonisante car elles la dépassent largement. Par exemple, Zytowski et Borgen (1983) ont formulé des postulats centraux à leurs modèles de congruence, dont l'un renvoie surtout à la stratégie interactive de l'orientation professionnelle. Il s'agit du postulat selon lequel les caractéristiques personnelles interagissent sur les représentations professionnelles. Dans ce cas, les deux entités « personne » et « milieu » ne sont pas conçues comme étant relativement statiques (stratégie harmonisante) mais comme s'influencent l'une l'autre (stratégie interactive). Par ailleurs, les théories d'adéquation soi-milieu réfèrent surtout, elles aussi, à cette dernière stratégie plutôt qu'à la stratégie harmonisante. Par exemple, selon leur principal postulat, le processus d'ajustement est réciproque : « l'individu façonne

l'environnement tout comme l'environnement influence l'individu » (Rounds et Tracey (1990, p. 18). En somme, de façon globale, les récentes reformulations de l'approche trait-facteur ne cadrent plus avec la stratégie harmonisante.

Au-delà de ces considérations plus récentes, nous rappelons toutefois la spécificité de la stratégie harmonisante. Cette stratégie de l'orientation professionnelle propose des démarches éducatives basées sur trois principales étapes : 1° une information sur la personne; 2° une information sur le milieu; 3° une évaluation de la compatibilité entre les deux séries d'informations. Autrement dit,

«le choix réfléchi d'une vocation doit faire intervenir les trois grands aspects suivants :

1. une bonne connaissance de soi, de ses aptitudes, de ses capacités, de ses intérêts, de ses ambitions, de ses ressources, ainsi que de ses limites et de leurs causes;
2. une connaissance des conditions de réussite, des avantages et inconvénients, des aspects compensatoires, des opportunités et des perspectives s'attachant à diverses professions;
3. une véritable réflexion sur les relations entre ces deux catégories de facteurs »

(Parsons, 1909, p. 5).

Toutefois, au-delà de ces quelques pistes, la réflexion sur l'identification des démarches éducatives propres à la stratégie harmonisante de l'orientation professionnelle pour les adultes doit évidemment se poursuivre.

Nécessité d'un complément

La stratégie harmonisante s'avère indispensable, mais aussi très incomplète.

Cependant, doit-on la rejeter en bloc sous prétexte qu'elle relève principalement de l'histoire ancienne? Non! affirment ses défenseurs (Brown, 1984; Rounds et Tracey, 1990).

En ces débuts du XXI^e siècle, cette stratégie demeure toujours celle qui est principalement retenue : « bien qu'il n'apparaisse pas toujours clairement ce qu'il faut entendre par conseil professionnel (...) l'approche dominante en ce domaine met fortement l'accent sur l'information » (Grubb, 2002, p. 4).

En outre, « plusieurs considèrent la décision vocationnelle comme un événement [strictement] ponctuel, l'information étant recueillie en vue d'une décision unique qui doit

être la meilleure possible » (Grubb, 2002, p. 11). Mais c'est là une erreur (OCDE, 2003; Grubb, 2002; Dowds et Marcel, 1998).

Certes, l'étendue de l'utilisation de cette stratégie associée à la vision *formist* de Pepper (1942) est **encore** reconnue, mais elle est grandement critiquée pour son caractère incomplet (Dowds et Marcel, 1998). Ces chercheurs ont observé qu'elle était utilisée au détriment de la stratégie contextualisante (qui fait l'objet du chapitre IV), beaucoup plus pertinente et complète pour les réalités du XXI^e siècle. Par exemple, selon Poortinga et Van-Hemert (2001), l'approche trait-facteur est responsable de l'absence flagrante de vision interactive et situationniste (contextualisante) au sujet, entre autres, des différences transculturelles.

Grubb fait une mise en garde dans le même sens. Si « l'approche dominante en ce domaine [du conseil professionnel] met fortement l'accent sur l'information » (2002, p. 4), cet aspect est loin d'être complet. « Le rôle central accordé à l'information dans le processus de conseil professionnel et la volonté de nombreux pays de mettre à la disposition du public une quantité toujours plus grande d'information peuvent apparaître comme une réponse logique à la prolifération des options scolaires et professionnelles qui se présentent (...) » (p. 4). Mais, ajoute Grubb, « si les individus ne disposent pas des capacités nécessaires à l'utilisation de l'information ou ne savent pas mettre à profit l'information au moment de prendre une décision, le fait de leur fournir simplement plus d'information, une information en vrac, ne leur permettra pas d'améliorer leurs décisions professionnelles ou autres » (2002, p. 5). Lohman et Bosma (2002) sont du même avis. Pour eux, l'utilisation de la conception trait-facteur, s'apparentant à la stratégie harmonisante, aurait des limites importantes concernant l'étude des styles cognitifs. Ainsi, tout en étant très éclairante et nécessaire, la stratégie harmonisante néglige diverses opérations, préalables ou subséquentes, relativement à la résolution de problème ou au traitement de l'information.

En somme, « l'information, bien que nécessaire à toute prise de décision professionnelle, n'est pas en elle-même suffisante » (Grubb, 2002, p. 5). Par exemple, la stratégie harmonisante ne tient pas compte de toute la complexité des dimensions interactives soi-milieu. Pourtant, comme on va le voir plus loin, ces considérations s'avèrent, chez les adultes notamment, un des éléments clés de la réussite d'objectifs éducatifs et professionnels.

De plus, « la plupart des sociétés développées valorisent (...) fortement l'orientation vers l'avenir et la capacité de planification [et considèrent cette capacité comme étant] déterminante dans toute décision concernant un parcours (...) d'éducation et de formation (...) des mesures à prendre pour changer de carrière ou d'emploi ». Cependant, malgré la

valorisation généralisée de ce principe, « cette dimension de la prise de décision n'est aucunement prise en compte dans les projets de fourniture d'information en vrac » (Grubb, 2002, p. 8). Ce principe relève, comme on va le voir plus loin, d'une autre stratégie, soit la stratégie développementale.

CHAPITRE II

LA STRATÉGIE INTERACTIVE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES

Problématique

La stratégie interactive conçoit l'orientation professionnelle des adultes comme une question d'interinfluences soi-milieu. Même si ces deux entités possèdent certaines qualités intrinsèques distinctes, elles sont prioritairement définies ici par leur faculté d'être mutuellement affectées dans leur mode de fonctionnement.

Inscrite dans cette façon interactive de voir le monde, l'orientation professionnelle met principalement l'accent sur l'éducabilité de la personne à l'identification des forces réciproques soi-milieu et au développement d'habiletés nécessaires pour proagir de façon adéquate avec cet environnement. Ainsi, plus l'adulte se saisit de ces interinfluences, plus il est en mesure d'enrichir et de renouveler sa vision du monde, et plus il est apte à effectuer des choix éducatifs et professionnels constamment judicieux à la fois pour lui-même et pour la société.

La stratégie harmonisante de l'orientation professionnelle a introduit le phénomène des différences individuelles. La diversité révélée par ces aspects multidimensionnels invite à prendre conscience de la richesse et de la grandeur de l'éventail des ressources humaines et organisationnelles. Elle incite également à reconnaître la constante difficulté de tenir à jour l'information sur ces réalités hétérogènes.

La stratégie interactive de l'orientation professionnelle convie, pour sa part, à explorer un autre complexe tout aussi imposant des ressources personnelles et sociales : il s'agit des aspects liés aux influences réciproques des éléments en présence.

Selon Poortinga et Van-Hemert (2001), la stratégie interactive est supérieure à la stratégie harmonisante (trait-facteur). Cette supériorité serait attribuable aux interprétations associées au rôle de la culture, à la fois organisationnelle et sociale, au développement vocationnel et à l'expression de la personnalité. Par exemple, la stratégie interactive apparaît très pertinente pour

la formation des conseillers d'orientation en milieu scolaire (Shoffner et Briggs, 2001), pour la problématique de la créativité en milieu de travail (George et Zhou, 2001) et dans les sciences médicales (Sunday, Eyles et Upshur, 2001). Surtout, cette conception interactive renvoie à de nombreuses théories psychologiques contemporaines et bénéficie d'une très grande crédibilité (Lyddon et Robin, 2002; Lyddon, 1995; Altman et Rogoff, 1987).

Selon la stratégie interactive de l'orientation, les caractéristiques des éléments (spécificités de la personne et de l'environnement) s'interinfluencent selon certaines lois connues. Par exemple, la façon d'entrer en contact avec ses pairs renvoie à la personnalité de l'individu, y compris à son style de relation interpersonnelle. Mais cette particularité intrinsèque n'est pas statique : même si elle est fondamentalement unique, elle peut partiellement se modifier grâce, notamment, à une certaine éducatibilité. Dans les rapports interpersonnels, il y aurait ainsi une circulation continue d'influences mutuelles. Le milieu de travail exerce une pression sur les motivations et les comportements d'une personne; l'inverse serait également vrai.

La stratégie interactive de l'orientation professionnelle insiste surtout sur un point : l'adulte doit être hautement sensibilisé aux mécanismes d'interinfluence. Cette sensibilisation est nécessaire si on veut que ce jeu d'interinfluences en présence lui soit le plus favorable possible et que les changements soient réellement profitables aux deux parties en cause (soi et milieu). Ainsi cette stratégie met l'accent sur les interinfluences, tacites ou explicites, faisant partie intégrante des relations interpersonnelles intra-, inter- et extra-organisationnelles. Ces interinfluences informent alors sur toute une série d'actions réciproques s'appuyant sur la multidimensionnalité et l'hétérogénéité des caractéristiques humaines et organisationnelles. Selon la stratégie interactive, il existe aussi des façons classiques dont les entités en cause (le soi et le milieu) s'affectent et provoquent des impacts réciproques, qui peuvent se regrouper en deux : mutuellement (Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 2001; Bandura, 1974; 1969) ou en alternance (Berne, 1971).

Éléments théoriques de la stratégie interactive

La stratégie interactive s'apparente à plusieurs théories du choix professionnel et de gestion de carrière. Elle renvoie notamment aux théories qui se préoccupent des dimensions liées, selon l'expression de Bujold et Gingras, « au milieu et à ses multiples influences sur le développement vocationnel de l'adulte » (2000, p. 199). Nommons, par exemple, la théorie du capital humain proposée par Becker. Selon cette conception, « les individus sont considérés comme ayant un ensemble de ressources limitées (par exemple des habiletés, du temps, des

efforts) qu'ils investissent dans plusieurs projets (par exemple l'éducation, la formation, le travail) de façon à maximiser leurs profits (qui se traduisent généralement par des gains pendant toute la vie) » (Bujold et Gingras, 2000, p. 210).

Si les théories du choix professionnel sont nombreuses concernant l'influence du milieu (et la manière dont on doit utiliser, ou contourner cette influence), elles sont cependant plus silencieuses sur le rapport inverse : l'apport organisationnel généré par l'adulte. Toutefois, les théories des organisations apprenantes et de l'apprentissage organisationnel sont nettement plus loquaces à ce sujet. Elles insistent notamment sur la nécessité d'une efficacité optimale de l'employé sur l'expansion de l'entreprise (Riverin-Simard et Simard, 2003a).

Dans la psychologie contemporaine, on observe également une large utilisation de la perspective interactive. On la retrouve surtout dans la définition des facteurs antécédents à certains comportements ou processus psychologiques (Altman et Rogoff, 1987). Les phénomènes psychologiques et les variables contextuelles sont ainsi conçus comme des entités interagissant les unes sur les autres. Rappelons, à titre d'exemples, les taxonomies prenant en compte l'effet réciproque de la personne et de son contexte, que l'on trouve dans les études de Frederiksen et Westphalen (1998) et de Pervin et Lewis (1978).

La stratégie interactive renvoie également à des courants désignés par les appellations « conception mécaniste » de Pepper (1942), et « perspective interactionnelle » de Dewey et Bentley (1949), de même qu'à la notion d'*efficient constructivism* de Lyddon (1995).

Cette stratégie s'inspire aussi du concept aristotélicien de « cause efficiente » (qui produit un effet), notion qui correspond à « l'agent d'un mouvement ou d'un changement » (Bastit, 2002, p. 219). « Les principes du changement (...) sont des agents et des causes comme origines du mouvement » (Bastit, 2002, p. 220). De plus, dans la stratégie interactive, cette notion s'applique à la fois aux pôles « soi » et « milieu ». Ainsi, chacun des pôles non seulement est son propre agent de mouvement et de changement, mais il peut aussi agir à titre d'agent de mouvement et de changement sur l'autre pôle. Cette interprétation renvoie à la question, bien connue en recherche, concernant les relations antécédentes et conséquentes entre les phénomènes.

La stratégie interactive postule ainsi que les phénomènes, tout en possédant certaines qualités intrinsèques (stratégie harmonisante), ont aussi la faculté d'être affectés dans leur fonctionnement s'ils entrent en interrelation les uns avec les autres (stratégie interactive). Mais, comme on le verra plus loin, « il semble évident que la seule efficence [cause efficiente

aristotélicienne], c'est-à-dire la mise en lumière d'une origine antérieure au mouvement qui en soit l'origine (...) ne suffit pas à expliquer de façon satisfaisante le mouvement » (Bastit, 2002, p. 335). D'où la nécessité d'un apport complémentaire des autres causes (et des autres stratégies) dans l'explicitation des phénomènes (dont l'orientation professionnelle des adultes).

Ce concept aristotélicien de causalité efficiente a eu une grande influence sur des domaines très variés de la science contemporaine (Gauthier, 2003; Capra, 1986). En physique classique, par exemple, les principes newtoniens sont apparentés à cette vision interactive (Altman et Rogoff, 1987). Les particules sont conçues comme des éléments séparés, mais ce sont moins leurs propriétés inhérentes qui sont interprétées comme étant responsables de la génération de nouveaux phénomènes que leurs actions et réactions réciproques. Les études se situant dans la stratégie interactive analysent surtout les effets réciproques de certains éléments (particularités environnementales ou situationnelles) sur d'autres éléments (processus psychologiques, comportementaux).

Outre ces différences majeures, les stratégies interactive et harmonisante présentent aussi certaines similitudes, qui concernent les concepts de temps et de changement. Dans les deux stratégies, les variables temporelles sont reléguées au second rang et sont jugées relativement autonomes. On les conçoit ainsi comme étant peu reliées aux phénomènes en cause. Comme dans la physique newtonienne, par exemple, le temps est considéré comme une variable relativement indépendante de la matière. Quant à la notion de changement, elle est également classée comme une variable externe aux phénomènes. Le temps est ainsi conçu comme un élément permettant d'identifier des états à divers moments d'un processus de changement. Dans l'optique interactive, le changement est alors décrit comme une série d'états relativement statiques; il devient ainsi possible d'évaluer ce changement (à l'aide d'unités chronologiques arbitraires ou absolues) en mesurant la dissemblance entre une situation antécédente et une autre conséquente.

Au-delà de cette parenté entre les stratégies interactive et harmonisante, il y a cependant certaines nuances importantes. Dans la stratégie harmonisante, le changement origine d'une suite programmée d'événements inhérents aux propriétés intrinsèques des entités, alors que dans la stratégie interactive, le changement résulte plutôt d'une série d'interactions mutuelles entre les réalités indépendantes soi et milieu. Dans cette stratégie, par exemple, le changement socioprofessionnel se décrit comme un processus d'actions réciproques entre l'individu et le milieu.

Inscrite dans cette stratégie, la politique des services de conseil et d'accompagnement mettra ainsi l'accent sur l'aspect interrelationnel soi-milieu. Par exemple, si on applique cette stratégie à la préparation d'une entrevue de sélection (embauche, demande de transfert, promotion d'un projet), l'attention serait concentrée sur l'impact mutuel des acteurs en présence. Dans le cadre de cette politique, on devra alors miser sur une sensibilisation toujours plus grande des adultes aux interinfluences caractérisant les relations entre un individu et un milieu de travail. Car, rappelons-le, ce jeu d'interinfluences soi-milieu s'actualise dans diverses expériences organisationnelles, et ce tout au long de la vie au travail.

Éléments de politiques (quelques pistes)

Selon la stratégie interactive, les services de conseil et d'accompagnement doivent globalement chercher à rendre les relations interpersonnelles plus positives dans le vécu scolaire et professionnel. Cet objectif global est très important dans l'expérience quotidienne : 1° de la formation continue (apprenant-adulte en interaction présentielle ou virtuelle avec un professeur); 2° du travail (employé avec ses collègues ou son employeur); 3° des étapes cruciales précédant l'inscription à la formation continue (rencontre avec un éventuel étudiant-adulte); 4° des démarches d'insertion ou de réinsertion relatives au marché du travail (entrevue de sélection).

De façon plus précise, les principaux éléments de politiques des services de conseil et d'accompagnement doivent, selon la stratégie interactive de l'orientation professionnelle, favoriser, chez l'adulte, le développement d'une capacité à saisir les effets réciproques de ces deux entités (soi et milieu).

Pour ce faire, il faut AGIR pour que l'adulte devienne, **par exemple**, plus habile à :

- i. reconnaître son propre style d'interrelation avec les gens;
- ii. se sensibiliser à son pouvoir individuel sur un groupe;
- iii. comprendre son pouvoir (en tant que membre d'un groupe) sur l'organisation et divers milieux sociaux;
- iv. connaître son style d'apprentissage, c'est-à-dire ses forces et faiblesses lorsqu'il est confronté à diverses méthodes pédagogiques dans les activités de formation continue;
- v. saisir que chaque interlocuteur a sa propre façon d'initier une interrelation;
- vi. saisir la qualité des relations interpersonnelles sur les lieux de travail;
- vii. reconnaître ses propres réactions spontanées vis-à-vis tout nouveau collègue ou toute nouvelle équipe de travail;

- viii. identifier les contre-réactions habituellement générées par ses propres comportements envers son entourage;
- ix. définir des indices clairs lui permettant une première saisie approximative, à la fois rapide et prudente, des interactions possibles avec un nouveau milieu;
- x. se souvenir que cette première saisie devra nécessairement se modifier au fur et à mesure de la survenue d'expériences quotidiennes au sein de ce milieu;
- xi. reconnaître que chaque type de personnalité a sa façon d'interagir avec autrui et avec l'organisation;
- xii. saisir que chaque type de personnalité nourrit des priorités singulières, dont les différences se manifestent de façon plus radicale lors de périodes de stress ou de bouleversements majeurs (exemples : conflits de travail, fermeture ou fusion d'entreprises);
- xiii. analyser ses propres expériences relationnelles lors de multiples activités de formation continue et de vie au travail;
- xiv. moduler, au besoin, ses attitudes et comportements selon les personnalités particulières rencontrées, mais ce, tout en respectant sa propre personnalité;
- xv. reconnaître les mécanismes d'influence survenant fréquemment dans les relations s'établissant entre le moi et le milieu de travail;
- xvi. utiliser ses habiletés interpersonnelles de façon diversifiée, ciblée et plus efficace;
- xvii. initier et à entretenir des relations avec le milieu dans diverses situations charnières ou critiques;
- xviii. se sensibiliser à l'impact de la qualité du travail et de la structure organisationnelle sur la santé mentale et physique de l'individu;
- xix. prendre conscience de l'importance de son apport socioprofessionnel sur la collectivité;
- xx. renforcer son esprit d'initiative dans les relations professionnelles soi-milieu; etc.

Démarches éducatives (quelques pistes)

Les démarches éducatives particulières à la stratégie interactive de l'orientation renvoient également à l'apprentissage de la proaction. Elles visent à augmenter, chez l'adulte, la prise d'initiatives pour que les interinfluences soi-milieu se traduisent en autant d'effets bénéfiques pour les deux parties. De la sorte, non seulement l'adulte fonctionnera de façon enrichie, plus efficace et prometteuse, mais surtout, il se sensibilisera au fait que son fonctionnement sera plus positif en présence d'un sain mutualisme soi-milieu.

Les démarches éducatives de la stratégie interactive renvoient également aux notions centrales d'*empowerment* (par exemple : Johnston et Benson, 2000; Richardson, 2000; Chen, 1997), de santé mentale au travail (Dejours, 2002), de harcèlement au travail (Hirigoyen, 2001), d'acteur social (Riverin-Simard, Spain et Michaud, 2000) et de communication interpersonnelle (ex. : Williams et Garrett, 2002; Bednarski, 2000; Hudson, 1999).

Sur la base de cette dernière notion, par exemple, ces démarches éducatives proposent que : 1° la communication se situe bien au-delà des échanges de mots ou des aspects vocaux non verbaux tels la tonalité, le débit, le rythme (Weaver, 1990); 2° la communication peut être verbale, non verbale ou paraverbale (Weaver, 1990; Cappella et Palmer, 1989; Poyatos, 1983; Ekman et Friesen, 1981). Cette notion de communication peut aider l'adulte à prendre davantage d'initiatives en milieu de travail. Elle peut aussi le rendre apte à mieux saisir l'influence potentielle ou réelle que le milieu exerce sur lui, et à réagir de façon plus adéquate en conséquence. Les démarches éducatives de la stratégie interactive basées sur la notion de communication ont notamment pour objet de permettre que les mécanismes impliqués dans les relations interpersonnelles aboutissent à un consensus minimal (concept privilégié chez plusieurs auteurs, dont Covey, 1996, avec sa méthode gagnant-gagnant) ou à un terrain commun d'entente (élément central aux interventions communautaires chez Jones, 1990 et Lechner, 1988).

Beaucoup d'autres pistes restent à explorer, à analyser et à expliciter relativement aux démarches éducatives pertinentes à la stratégie interactive de l'orientation professionnelle.

Nécessité d'un complément

Malgré sa grande utilité et son apport indéniable en intervention et en recherche, la stratégie interactive demeure, tout comme la stratégie harmonisante, incomplète sous de nombreux rapports. Par exemple, selon Cohen (2003) et Sunday, Eyles et Upshur (2001), la recherche et l'intervention doivent s'ouvrir davantage à d'autres visions du monde, conçues sous l'angle de causes dépassant les causes matérielle et efficiente, soit les causes finale et formelle (concepts aristotéliens desquels s'inspirent, d'une part, la stratégie développementale, et, d'autre part, la stratégie contextualisante).

CHAPITRE III

LA STRATÉGIE DÉVELOPPEMENTALE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES

Problématique

La stratégie développementale voit l'orientation professionnelle des adultes comme une question de sensibilisation aux mouvements vers le futur. La personne, tout comme le milieu, sont considérés comme des organismes actifs, ouverts, dotés d'un système de développement, et qui sont de plus capables de s'organiser et de se réorganiser eux-mêmes à travers les étapes de vie professionnelle (individu) ou organisationnelle (entreprise) et socioéconomique (collectivité).

C'est notamment pourquoi l'orientation professionnelle est principalement vue comme une question d'éducabilité de la personne à toujours mieux saisir : 1° l'importance essentielle de continuellement se doter de projets professionnels; 2° la nécessité de se tenir constamment à jour sur les plans de développement du milieu (plans de développement organisationnel; politiques étatiques d'expansion du marché du travail et de développement socioéconomique); 3° l'impact actuel, et même instantané, de l'interinfluence de ces projets et plans relevant du futur. Ainsi, plus l'adulte se saisit de ces interinfluences générées par les orientations à venir du soi et du milieu, plus il est en mesure d'enrichir et de renouveler sa vision du monde, et plus il est apte à effectuer des choix éducatifs et professionnels constamment judicieux à la fois pour lui-même et pour la société.

La stratégie interactive exposée au chapitre II a mis en évidence que des personnes en présence interagissent les unes avec les autres, s'affectant ainsi mutuellement. De même en est-il de la réciprocité entre un individu et un milieu de travail. Cependant, au-delà de ces processus d'interinfluence se situe tout un ensemble d'interactions complexes incluant, cette fois, des composantes liées à leurs orientations futures. La stratégie développementale, qui fait l'objet du présent chapitre, prend en compte l'impact actuel et continu de ces diverses composantes prospectives.

Cette stratégie se voit accorder une grande crédibilité dans les milieux de recherche et de pratique. Citons, par exemple, le vaste courant des théories et interventions relatives à la psychologie développementale appliquées aux aspects cognitifs, vocationnels, affectifs et éthiques (Bujold et Gingras, 2000); nous y reviendrons plus loin, sous la rubrique « éléments théoriques ».

En ces débuts du XXI^e siècle, de nombreuses études relevant de divers domaines scientifiques s'appuient sur cette stratégie développementale, qui est notamment basée sur la notion de « cause finale » d'Aristote (Bastit, 2002) et sur la vision organismique de Pepper (Altman et Rogoff, 1987; Lyddon, 1995). Par exemple, en ce qui concerne les recherches liées à la physique, à la médecine et à la chimie, Sunday, Eyles et Uphur (2001) affirment qu'il faut dépasser la notion de « cause efficiente » (référant à la stratégie interactive), dans l'interprétation de la réalité, pour s'intéresser désormais à la notion de « cause finale » (liée à la stratégie développementale). Selon Schultz et Schultz (2001), plusieurs théories de la personnalité reconnaissent l'approche longitudinale du *life-span* (s'apparentant à la stratégie développementale) comme étant d'un apport substantiel dans l'avancement des connaissances. D'autres chercheurs continuent de s'intéresser aux liens possibles entre d'une part l'intérêt simultanée pour les projets individuels et le plan de développement organisationnel, et d'autre part le degré de satisfaction de l'employé et la rentabilité de l'organisation (Echols, 2002). Par ailleurs, dans le domaine de la créativité, l'approche organismique de Pepper (correspondant à la stratégie développementale) offre, selon Cohen (2003), une perspective d'interprétation des plus intéressantes. On s'attarde, entre autres, aux liens possibles entre l'écriture technique et l'écriture créative, et la vision du monde. Selon Strobos (1992), les personnes adhérant à l'un ou à l'autre des deux types d'écritures se distinguent précisément par leurs différentes façons de concevoir la cause finale du monde.

Parallèlement à la stratégie interactive (chapitre II), qui tient compte exclusivement des dimensions actuelles, la stratégie développementale met ainsi en lumière les enjeux de toute une série d'influences marquées surtout par le « futur présentifié » (cette expression du métaphysicien Louis Lavelle est explicitée plus loin, sous la rubrique « démarches éducatives »). Ces influences renvoient notamment aux projets professionnels de la personne et aux visées organisationnelles. Ces orientations futures respectives déteignent immédiatement sur les relations interpersonnelles et les comportements professionnels, car elles véhiculent, dès le moment présent, des images du devenir propre à la personne et au milieu. « Les intentions ou finalités renvoient à une image de l'avenir, à un état de choses à venir qui est préféré » (Bertrand et Valois, 1982, p. 122). Dès lors que ces finalités poursuivies peuvent déjà

générer un effet perceptible, positif ou négatif, selon leurs ressemblances ou incompatibilités, il est d'une importance majeure d'en tenir compte.

La dimension temporelle est donc largement prise en compte dans la stratégie développementale. Par exemple, « Super définit la dimension temporelle comme l'un des cinq aspects importants de la maturité professionnelle; et Savickas, dans sa théorie, prend en compte la perspective temporelle (la manière dont les individus se situent dans le temps), la différenciation temporelle (qui renforce le caractère réel de l'avenir) et l'intégration temporelle (sentiment d'un lien entre les événements dans la durée) qui facilite la planification » (Grubb, 2002, p. 8).

La stratégie développementale de l'orientation professionnelle met ainsi en relief les interactions complexes engendrées par les finalités des entités en présence. Elle présente un net avantage. « Ce point de vue implique que les décisions prises à une étape précoce peuvent être améliorées, corrigées ou même renversées au fur et à mesure que les individus acquièrent plus d'information et d'expérience ou bien en relation avec l'évolution de leurs préférences ou de leur façon d'envisager l'avenir » (Grub, 2002, p. 11).

Selon la perspective développementale, une sensibilisation accrue à ses propres orientations ou projets professionnels intensifie le sentiment de cohérence interne de la personne, car ces projets renvoient à des éléments unificateurs de la personnalité; de plus, ils favorisent l'expression de son unicité et de sa richesse (Nuttin, 1980).

Par ailleurs, si la définition d'un plan de développement organisationnel est essentielle à la survie et à l'expansion de l'entreprise, elle peut l'être tout autant pour l'adulte. Par exemple, lors d'une entrevue de sélection (embauche, demande de transfert, promotion d'un projet), l'employeur veut souvent évaluer si le postulant s'inquiète de la possibilité d'intégrer ses projets professionnels au sein du plan de développement de son entreprise. De plus, si l'employeur saisit cette préoccupation chez le demandeur, il ne peut qu'être davantage ouvert au discours de ce dernier (Hamilton, Seibert, Gardner et Talbert-Johnson, 2000; Hamilton, 1984).

Selon la stratégie développementale, la valeur de l'information, obtenue notamment grâce à la stratégie harmonisante (chapitre I), doit absolument être perçue comme étant « déterminée par le processus évolutif » (Grubb, 2002, p. 12). C'est-à-dire que l'information doit non seulement être constamment remise à jour, mais surtout « utilisée de façon différente selon les étapes du développement des individus » (Grubb, 2002, p. 12) et les phases d'évolution de l'entreprise (Riverin-Simard et Simard, 2003a).

Éléments théoriques de la stratégie développementale

La stratégie développementale s'apparente, rappelons-le, à de nombreuses théories du choix professionnel et de gestion de carrière. Il y a notamment à celles liées au développement vocationnel adulte (Miller et Form; Havighurst; Levinson; Super; Vaillant) et au développement de carrière dans les organisations (l'approche contextuelle-développementale de Vondracek) (Bujold et Gingras, 2000). Par exemple, la théorie des étapes de vie au travail de Riverin-Simard selon diverses variables liées à l'âge (1984; 1993), au type de personnalité (1996; 2000; 2003) et au statut socioéconomique (1990; 1993), met en lumière une évolution vocationnelle de l'adulte allant du milieu de la vingtaine jusqu'au-delà de la retraite.

Dans le champ de la psychologie, selon Altman et Rogoff (1987), plusieurs courants de pensée s'apparentent également à la stratégie développementale : 1° la théorie de l'équilibre de Heider; 2° le modèle du déterminisme réciproque de Bandura; 3° la théorie de la réciprocité et de l'échange interpersonnel de Altman; 4° la théorie systémique de Lazlo; 5° celle de Miller; 6° celle de von Bertalanffy; 7° la théorie des systèmes familiaux de Haley; 8° celle de Watzlawick, Beavin et Jackson; 9° la théorie du développement cognitif de Piaget; 10° celle de l'interaction parent-enfant de Lewis et Lee-Painter. Par ailleurs, Lyddon (1995) classe également dans cette stratégie développementale la théorie de la psychologie transpersonnelle de Wilber, celle de Maslow et celle de Frankl. Il met en lumière leurs postulats concernant la direction du développement de l'adulte vers un état optimal. Notons au passage que ces dernières théories relatives à la psychologie transpersonnelle peuvent aussi être classées dans la stratégie contextualisante, si l'on réfère à leurs principes explicatifs concernant l'inscription de la condition humaine dans un tout. Nous y reviendrons au chapitre IV.

La stratégie développementale s'apparente également aux conceptions désignées sous les appellations *organicism* chez Pepper (1942) et *final constructivism* chez Lyddon (1995).

Relativement à ses fondements philosophiques, la stratégie développementale s'inspire, rappelons-le, de la notion aristotélicienne de « cause finale ». Cette cause se définit comme étant celle « en vue de laquelle quelque chose est accompli. Elle s'identifie avec le but » (Bastit, 2002, p. 100). Elle réfère principalement à l'idée que les phénomènes agissent en s'orientant vers une finalité préétablie correspondant, le plus souvent, à un état idéal. En ce sens, elle se confond souvent avec un concept téléologique : « la cause finale [aristotélicienne] est non seulement le terme, mais aussi l'accomplissement, le meilleur » (Bastit, 2002, p. 101). Avec cette notion de cause finale, la préoccupation porte sur les liens

existant entre des parties appartenant à divers phénomènes, mais surtout sur l'inscription de chacun de ces phénomènes dans une orientation idéale.

Dans la stratégie développementale, la cause finale s'applique à la fois autant au pôle « soi » qu'au pôle « milieu ». Moyennant certaines conditions, le moi traverse diverses étapes de vie au travail lui permettant de réaliser graduellement un développement vocationnel optimal au fil des ans (Havighurst; Levinson; Super, cités dans Riverin-Simard, 1996 ; 2000 ; 2003). Si toutes les conditions sont remplies, l'entreprise évolue à travers diverses transitions organisationnelles devant ultimement mener vers une expansion optimale (Schein, 1978; 1984; Schein, 2001).

Par ailleurs, selon certains philosophes, cette cause finale gère, en un sens, la cause efficiente (dont s'inspire la stratégie interactive). Car « la cause finale est encore cause de la cause efficiente [celle inspirant la stratégie interactive], puisque c'est en vue d'elle que cette dernière agit » (Bastit, 2002, p. 101). Dans la stratégie développementale, la préoccupation ne porte donc pas exclusivement sur les interactions entre les parties d'un phénomène ou entre deux phénomènes, comme c'est le cas dans la stratégie interactive, mais également sur les interinfluences générées par le fait même de l'inscription respective de ces phénomènes au sein d'un mouvement tendant vers un but final.

Comme on peut le constater, l'avenir renvoie à une notion particulière dans la stratégie développementale : il s'agit d'une série d'états que prend un même phénomène, depuis son origine jusqu'à sa fin anticipée. Dans cette stratégie, l'interrelation soi-milieu n'est pas, comme dans la stratégie interactive (chapitre II), une action réciproque *ad hoc* entre une personne et un environnement, mais plutôt, interrelation complexe entre : 1° une personne vue à la fois dans son étape actuelle et en regard de l'ensemble de son développement, et 2° un environnement évalué dans sa situation présente et en regard de l'ensemble de ses visées idéales.

À la différence des stratégies harmonisante (chapitre I) et interactive (chapitre II), la vision développementale s'appuie substantiellement sur les notions de temps et de changement, deux variables qui sont vues comme intrinsèques aux phénomènes. Ces derniers sont alors décrits comme des systèmes cherchant non seulement à se maintenir (homéostasie, équilibre et consistance) mais surtout à tenter de parvenir à une condition finale idéale. La stratégie développementale est ainsi sous-jacente à de nombreuses conceptions de la gestion de carrière « qui envisagent les décisions de nature professionnelle comme des processus évolutifs qui se déroulent dans le temps » (Grubb, 2002, p. 11).

Comparativement aux stratégies harmonisante (chapitre I) et interactive (chapitre II), la stratégie développementale exige de se sensibiliser au développement vocationnel de l'adulte tout au long des étapes de la vie. Elle demande également de prendre conscience de l'impact des visées organisationnelles et de leur état de redéfinition incessante tout au long de l'existence de l'entreprise. Même si l'économie du savoir semble dicter la loi du prêt-à-jeter, la stratégie développementale nécessite au contraire de proagir; en d'autres termes, il faut être conscient de la nécessité de se projeter dans le futur et d'anticiper les degrés de compatibilité possible entre ses orientations personnelles et celles du milieu (entreprise, marché du travail, collectivité).

Éléments de politiques (quelques pistes)

Selon la stratégie développementale, pour enrichir et renouveler constamment la vision du monde éducatif et professionnel de l'adulte, il faut, rappelons-le, le rendre capable de se repositionner continuellement. Pour ce faire, il doit arriver à tenir davantage compte des incessantes réorientations ultérieures de sa vie professionnelle et du renouvellement constant de la trajectoire du marché du travail. Il doit également développer des habiletés à se projeter lui-même, ainsi que le milieu, dans des trajectoires futures et à entrevoir les interinfluences complexes que les perspectives futures de ces deux réalités (soi et milieu) ont immédiatement entre elles.

Inscrits notamment dans la stratégie développementale de l'orientation professionnelle, les services de conseil et d'accompagnement doivent ainsi rendre l'adulte apte à acquérir une connaissance précise et toujours renouvelée de ses propres projections dans l'avenir et de celles de l'organisation.

Pour ce faire, il faut AGIR pour que l'adulte devienne, **par exemple**, plus habile à :

- i. saisir l'effet immédiat, sur lui-même, de ses projets futurs;
- ii. identifier les points de jonction entre ses aspirations professionnelles et les plans de l'organisation;
- iii. inscrire les divers événements (actuels et éventuels) de sa formation continue et de la gestion de sa carrière dans des étapes de vie au travail, afin de mieux en saisir la continuité;
- iv. saisir les liens entre les diverses modifications de sa vie au travail et l'ensemble de sa vie professionnelle, y compris son projet existentiel;
- v. développer sa compétence à concevoir son avenir, et surtout, à se doter d'une représentation mentale cet avenir;

- vi. organiser et à raffiner ses anticipations ;
- vii. se sensibiliser à l'importance de la redéfinition périodique de ses projets éducatifs et professionnels compte tenu des changements continus de son moi;
- viii. percevoir les liens entre ses buts professionnels actuels et les buts ultimes de son projet existentiel;
- ix. développer une conscience toujours renouvelée de son identité professionnelle au sein de sa trajectoire de vie au travail;
- x. se sensibiliser aux redéfinitions constantes des plans de développement de l'organisme employeur afin d'être constamment en mesure de se réajuster en conséquence;
- xi. saisir les éventuels effets des interrelations entre : 1° les actions entreprises pour réaliser son développement vocationnel et 2° celles menées par son organisme employeur (éventuel ou actuel) pour atteindre les objectifs du plan de développement organisationnel;
- xii. se tenir constamment informé des changements relatifs aux exigences des employeurs ou des emplois;
- xiii. refaire régulièrement son plan d'activités de formation continue afin de d'acquérir les compétences requises pour ses réinsertions (imposées ou volontaires) périodiques sur le marché du travail;
- xiv. clarifier l'évolution constante de sa vision du monde du travail;
- xv. reconsidérer périodiquement son bilan de compétences afin de mieux planifier ses retours incessants dans des activités de formation continue, retours nécessités notamment par l'économie du savoir;
- xvi. renforcer ses processus cognitifs et ses procédés de veille de l'information; etc.

Démarches éducatives (quelques pistes)

Les démarches éducatives spécifiques à la stratégie développementale ont notamment pour objectif que l'adulte apprenne à mieux intégrer son avenir dans son propre présent et à saisir l'avenir organisationnel dans le présent même de cette organisation. Cet apprentissage sera possible grâce à une meilleure connaissance et à une meilleure compréhension des devenir des deux entités « soi » et « milieu ». De plus, ces démarches éducatives doivent amener l'adulte à devenir plus conscient des interinfluences de ces deux réalités en devenir. Pour ce faire, elles se basent, entre autres, sur deux concepts : le futur présentifié et la congruence médiate.

Le terme « futur présentifié » réfère à une notion du métaphysicien Louis Lavelle (1992). Ce concept pourrait aussi être désigné par le terme « futur anticipé ». Il fait référence à la sensibilisation de la présence actuelle du futur en nous, d'où l'appellation « futur présentifié ». Ce concept vaut autant pour une personne (l'adulte) que pour un groupe d'individus (l'entreprise). Pour ce philosophe, le présent « comprend en lui le passé et l'avenir sous forme d'idées présentes » (1947, p. 252). Il faut se sensibiliser non seulement à l'influence de l'avenir sur le présent, mais aussi à la présence même de l'avenir dans le présent. Car, pour Lavelle, « le futur vers lequel le désir nous porte (...) fait partie de notre moi présent » (1934, p. 188). De plus, selon ce métaphysicien, il s'agit là d'une affirmation qui se valide en le [sic] ressentant. « Nous savons bien que nous ne sortons jamais du présent et que nous n'en sommes jamais sortis. Le passé et l'avenir ne sont que des idées présentes au moment où je les pense » (1955, p. 141).

Sur la base de ce concept lavellien, les démarches éducatives de la stratégie développementale cherchent à rendre l'adulte de plus en plus conscient de l'impact du futur présentifié : 1° de ses projets professionnels, déteignant sur sa vie vocationnelle et sur celle l'entreprise, et 2° des plans de l'entreprise, se répercutant également sur sa vie vocationnelle et sur celle de l'entreprise. L'adulte doit donc devenir plus conscient des actions réciproques entre ces deux séries de futurs anticipés, à la fois sur son développement vocationnel et sur l'évolution organisationnelle de l'entreprise. Mais, surtout, rappelons-le, la saisie du futur anticipé est indéniablement présente dans la gestion continue de sa carrière.

Les démarches éducatives de la stratégie développementale s'appuient aussi sur un second concept : la notion de « congruence médiate » entre deux futurs présentifiés, c'est-à-dire entre les particularités du projet professionnel de l'adulte et les plans de développement de l'entreprise. Cette notion comprend divers principes.

Un premier principe renvoie tout d'abord à la notion de « correspondance » de Lofquist et Davis (1991) mais surtout à celle, très connue, de « congruence » de Holland (1997). Selon cette dernière, il y a une obligation tacite, pour un type donné de personnalité vocationnelle, de travailler dans un milieu professionnel compatible. Holland (1997) a surtout abordé cette notion sous l'angle de l'immédiateté : « Les différents types requièrent différents environnements. Par exemple, les personnes du type réaliste se développent dans des environnements réalistes parce que ce dernier leur apporte les opportunités et récompenses qu'une [sic] personne de ce type a besoin » (1997, p. 5). Étant donné la validité permanente de la notion de congruence dans la trajectoire professionnelle de l'individu, la notion de

« congruence médiate » revêt aussi une connotation longitudinale implicite. C'est à ce titre que nous l'intégrons dans les démarches éducatives de la stratégie développementale.

La notion de « congruence médiate » soulève ainsi l'importance capitale de l'existence d'un degré minimal de compatibilité entre les projets professionnels de la personne et les buts de l'organisation. Cette congruence est, rappelons-le, un des principaux facteurs du développement vocationnel chez l'adulte (Holland, 1997). En ce qui concerne le milieu organisationnel, signalons l'affirmation largement validée d'Argyris (1964) et de Schein (1992; 1984; 1978) : la clé de la réussite d'une organisation repose sur la similarité et la complémentarité entre les visées de cette organisation et celles de l'adulte employé. Schein (2001) a d'ailleurs mené une revue des écrits pertinents aux travaux d'Edgar Schein dans divers pays (États-Unis, Royaume-Uni, Allemagne, Japon) et est arrivée sensiblement aux mêmes conclusions.

Un deuxième principe de la congruence médiate est celui du sens donné à sa vie au travail. Il s'avère un facteur-clé dans la réussite des objectifs éducatifs et professionnels, mais il aurait tendance à se modifier, c'est-à-dire à être renforcé ou détruit selon les visées de l'organisation où se déroule la vie professionnelle de l'individu (Holland, 1997; Schein, 1992; Thomas et Frederiks, 1992; O'Reilly, Chatman et Caldwell, 1991; Lofquist et Davis, 1991). D'ailleurs, selon ces mêmes auteurs, les renforcements positifs et négatifs des entreprises sont basés sur ces visées. De plus, ajoutent-ils, une personne n'arrive à se réaliser, sur le plan vocationnel, que si elle se trouve dans une entreprise où les projets d'expansion concordent avec ses projets professionnels. C'est notamment pourquoi il est également prioritaire, selon la stratégie développementale, de constamment évaluer le degré de correspondance actuel entre ses projets professionnels et les plans de développement de l'entreprise. Une interaction positive entre ces devenirs a un impact à la fois immédiat et médiate. Les démarches éducatives relevant de cette stratégie suggèrent ainsi la nécessité de se doter de clés de lecture prospective permettant de procéder à cette évaluation globale et d'agir aussitôt en conséquence.

Un troisième principe de la notion de « congruence médiate » recommande de s'exercer à constamment positionner ses projets vocationnels au sein d'une prospective à moyen et à long termes. Cet exercice s'avère, selon Nuttin (1980), une condition nécessaire au développement vocationnel continu.

Un quatrième principe de la notion de « congruence médiate » insiste sur la nécessité d'être informé de la redéfinition constante des visées organisationnelles à moyen ou à long termes de l'entreprise. Cette condition représente, selon les démarches éducatives de la stratégie

développementale, un autre facteur fondamental à une gestion de carrière réussie, c'est-à-dire flexible et toujours adaptée aux développements les plus récents. Rappelons-le, les changements constants dans lesquels une organisation se meut constituent une réalité avec laquelle l'adulte doit continuellement composer (Schein, 2001; Schein, 1992; 1984; 1978).

Ces démarches éducatives de la stratégie développementale, basées notamment sur les concepts de « futur présentifié » et de « congruence médiata », recommandent ainsi d'aider l'adulte à développer une meilleure perception de lui-même du milieu, dans une perspective tournée vers l'avenir. De plus, selon cette stratégie, ce conditionnement proposé s'avère un atout additionnel de taille pour traverser positivement les diverses étapes de la formation continue et de la gestion de carrière.

D'autres précisions sur ces démarches éducatives propres à la stratégie développementale de l'orientation professionnelle pour les adultes devraient être apportées, car elles nécessitent des analyses plus poussées.

Nécessité d'un complément

Même si la stratégie développementale a acquis ses lettres de noblesse depuis le milieu du XX^e siècle, il n'en demeure pas moins que de nombreux chercheurs et intervenants la jugent encore perfectible. Depuis quelques décennies, ils proposent de l'enrichir avec des éléments de la stratégie contextualisante. Par exemple, selon Zorga (2003), le développement de l'adulte se comprend de façon beaucoup plus complète si on y ajoute la notion du contexte social, économique et culturel de vie. Car c'est au sein de ce contexte global, relativement imprévisible et sans cesse fluctuant, que cette personne s'actualise sa vie durant.

CHAPITRE IV

LA STRATÉGIE CONTEXTUALISANTE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES

Problématique

La stratégie contextualisante voit l'orientation professionnelle des adultes comme s'exerçant au sein d'un monde rempli d'événements complexes, interconnectés et continuellement changeants. Selon cette vision, l'orientation professionnelle doit surtout miser sur l'éducabilité de la personne au développement d'habiletés de :

- gestion de l'imprévisibilité;
- saisie du relativisme des événements;
- départage de l'imputabilité de la responsabilité rattachée à la tournure des événements.

Au-delà des initiatives de la personne et du milieu, il y a nécessairement des circonstances imprévisibles échappant à leur pouvoir. Par conséquent, selon la stratégie contextualisante, l'orientation doit aider l'adulte à mieux identifier sa propre interprétation de ces forces agissantes : le hasard, la fatalité, les forces sociales (explications matérialistes des choses); un dieu (croyances religieuses); un être absolu (conceptions philosophiques de l'être). Ainsi, plus l'adulte saisit l'unicité de chaque événement, plus il est en mesure d'enrichir et de renouveler sa vision du monde, et plus il est à même d'effectuer des choix éducatifs et professionnels constamment judicieux à la fois pour lui-même et pour la société.

« Le contexte ne s'y prêtait vraiment pas. Rien ne s'est déroulé comme prévu ».

Le commentaire cité en exergue renvoie à une remarque maintes fois entendue à propos d'une formation continue ou d'un plan de carrière. Il illustre, en un sens, une des principales particularités de la stratégie contextualisante : l'unicité de tout événement et son caractère partiellement imprévisible.

Cette stratégie propose une synthèse à la fois très particulière, raffinée et exigeante, de tous les acquis antérieurs. Cette synthèse s'avère des plus utiles et des plus indispensables surtout lors

des moments stratégiques marquant diverses étapes de la formation continue et de la carrière. La stratégie contextualisante est ainsi jugée non seulement très importante, mais surtout incontournable dans divers domaines de l'intervention et de la recherche (Werner, Brown et Altman, 2002).

L'unicité de chaque événement constitue l'une des principales caractéristiques de la stratégie contextualisante, qui la distingue évidemment nettement des stratégies harmonisante (chapitre I), interactive (chapitre II) et développementale (chapitre III). En effet, la stratégie contextualisante se focalise sur l'aspect particulier de la configuration globale qui résulte de l'intégration de tous les éléments en présence : la personne et son projet, l'environnement et son plan de développement, et ce, au sein d'un moment et d'un contexte particuliers.

Cette stratégie ne renvoie pas à la construction de la seule représentation du moi dans le monde, comme c'est le cas, par exemple, chez Grubb. Pour cet auteur, une conception constructiviste est « une conception qui facilite la définition par les individus de leur identité propre, de leur profession et de la part respective que doivent occuper dans leur vie l'éducation et le travail par rapport à d'autres intérêts » (2002, p. 26). La stratégie contextualisante proposée ici est nettement plus englobante : elle renvoie à la construction de la représentation du monde de l'individu, y incluant à la fois la représentation de son moi et aussi celle du milieu, du moment présent et du contexte particulier.

Dans les trois autres stratégies, rappelons-le, la personne et le milieu sont considérés comme des entités séparées pouvant être définies en elles-mêmes. Les éléments de politiques correspondants visent tout d'abord à rendre la personne apte à bien connaître les principaux éléments : soi et milieu (chapitre I), soi-milieu (chapitre II) et soi-milieu en évolution (chapitre III). Ils aident également l'adulte à mieux contourner les difficultés inhérentes à ses processus de formation continue et de gestion de carrière. Le but commun des diverses démarches éducatives rattachées à ces trois stratégies est donc de perfectionner les points d'appui de la personne sur lesquels se fonde généralement l'exécution des comportements adoptés lors de ces processus.

La stratégie contextualisante conçoit fort différemment ces divers points d'appui. Elle ne se situe nullement dans une optique de généralisation des interrelations soi-milieu *ad hoc* (chapitre II) ou inscrites dans des trajectoires respectives (chapitre III). Pour cette stratégie, chaque événement est unique, et n'est plus composé d'éléments séparés, mais d'éléments essentiellement fusionnés, formant une configuration globale particulière. Ces éléments ne peuvent se définir en soi; ils doivent nécessairement être compris en relation avec l'ensemble

des circonstances au sein desquelles ils sont impliqués. Dans une activité de formation continue, par exemple, de nombreux éléments concourent à produire un événement spécial et imprévisible : les actions et réactions des personnes en présence, les règles et normes influençant leurs rapports, la relation que chacune d'entre elles entretient avec l'environnement, les caractéristiques temporelles de cette activité.

Appliquée aux services de conseil et d'accompagnement, cette stratégie voit la formation continue et la gestion de carrière comme un processus continu d'interrelations fusionnelles où l'individu est constamment confronté à des situations nouvelles. La seule constante est le changement. De plus, si chaque moment est particulier, il comporte forcément une part d'inattendu et d'ambiguïté avec laquelle la personne doit composer si elle veut réussir ses activités éducatives et professionnelles. Mais il est un fait à noter : si le principe de l'unicité de chaque événement renvoie à de l'imprévu, il suscite aussi de l'espoir. Un échec antérieur ne présage pas nécessairement un autre événement ultérieur malheureux.

Outre l'unicité de chaque événement (première particularité), la stratégie contextualisante renvoie également à trois autres particularités, qui seront explicitées sous la prochaine rubrique : la relativité de toute évaluation subjective, la prise en compte de la plausibilité de résultats positifs ou négatifs et l'existence du hasard (contingence), d'un dieu ou d'un être absolu comme responsables possibles des circonstances inattendues.

Éléments théoriques de la stratégie contextualisante

La stratégie contextualisante s'apparente à quelques rares théories du choix professionnel et de la gestion de carrière, dont l'approche contextuelle de Young (Bujold et Gingras, 2000). On pourrait aussi classer sous cette approche la théorie du chaos vocationnel de Riverin-Simard (1996; 1998a). Cette théorie met certes en lumière certains aspects longitudinaux, mais elle prend surtout soin d'inclure ces aspects, et leur contraire, au sein de contextes très élargis. Ces aspects sont notamment :

1. les éléments stables (exemple : type de personnalité) et instables (exemple : intégration, à titre complémentaire, des contraires à son type de personnalité vers la cinquantaine);
2. des alternances prévisibles (exemple : périodicité des remises en question sur les finalités de sa vie vocationnelle et sur les modalités d'atteinte de ces finalités) et imprévisibles (questionnements générés par des circonstances inattendues de vie au travail);
3. des espaces-temps disponibles (exemple : sentiments d'infinitude ressentis jusque vers le mitan de la vie) ou à être inventés. Dans ce dernier cas, la théorie du chaos vocationnel renvoie

aux sentiments de finitude ressentis au-delà du mitan de la vie et qui, parfois, conduisent à la fabulation de divers types d'immortalité d'obédiences matérialiste (la perpétuité à travers ses œuvres après sa mort), biologique (le prolongement de soi dans ses enfants) ou religieuse (l'immortalité de l'âme, la réincarnation).

Dans le domaine de la psychologie, la stratégie contextualisante s'apparente à une vision se définissant par « l'étude des relations changeantes entre les aspects psychologiques et environnementaux d'unités holistes » (Stokols et Altman, 1987, p. 24). Parmi les théories psychologiques s'apparentant à la stratégie contextualisante, il y a, selon Altman et Rogoff (1987), la perspective ethnogénique, la stratégie contextualisante de Sarbin, la tradition ethnométhodologique de Cicoursel et celle de Garfinkel. Y sont aussi comprises, selon Altman et Rogoff (1987), les analyses dramaturgiques des situations sociales de Goffman de même que, selon ces mêmes auteurs, plusieurs aspects du modèle du changement transformatif de Saegert, de la psychologie dialectique de Riegel et de la théorie du champ psychologique de Lewin. Tout en mettant l'accent sur l'indissociabilité complexe du soi-milieu-contexte-moment-présent, la stratégie contextualisante s'apparente également aux conceptions systémique de Von Bertalanffy, holiste de Capra et écologique de Lewin. Mais, il est un fait à noter : selon l'ensemble de ces conceptions, si l'on ne tient pas compte des contextes dans lesquels la personne se développe, on ignore alors ce qui la nourrit, ce avec quoi elle se meut et meurt. Ces conceptions insistent donc sur les contextes au sein desquels évolue l'adulte et aux moyens desquels il se fusionne, c'est-à-dire se confronte, interagit et évolue.

Si l'on met en relief leur postulat relatif à une transcendance, on peut également rattacher à la stratégie contextualisante plusieurs écoles de la psychologie transpersonnelle. Par contre, si l'on met plutôt en lumière les finalités de développement proposées par ces écoles de pensée, on doit alors les classer dans la stratégie développementale (voir le chapitre III, sous la rubrique « éléments théoriques »).

La stratégie contextualisante se retrouve aussi dans différentes autres disciplines scientifiques. Par exemple, la biologie moderne définit les cellules et les gènes non pas comme des éléments indépendants, mais plutôt comme des composantes intrinsèques se mariant à un tout unifié, complexe et incessamment altéré (Altman et Rogoff, 1987). Cette notion contextualisante s'apparente également à certains courants de pensée en physique, comme les études des phénomènes subatomiques de haute vitesse, dont les célèbres travaux d'Einstein. Ces travaux concluent que, sous certaines conditions, la masse et l'énergie sont interchangeable (Capra, 1986). L'effet provoqué par la rencontre des éléments ne peut être explicité sur le plan des actions réciproques entre des particules (stratégie interactive), car il y a disparition de particules.

Cet effet s'observe alors comme des noeuds, momentanés et changeants, d'énergie et d'activité, se concrétisant en une configuration totale fusionnant toutes les particules présentes. Cette configuration se traduit aussi par des patrons d'énergie. De plus, ces configurations ne sont pas fixes; elles sont distribuées et redistribuées continuellement pour générer des formes variées.

La stratégie contextualisante conçoit ainsi le changement et le temps comme des composantes intrinsèques aux phénomènes. Le changement en est même une constante essentielle.

Cette stratégie s'apparente aussi à d'autres conceptions connues sous les appellations suivantes : *contextualism* de Pepper (1942), *transaction* de Dewey et Bentley (1949), *formal constructivism* de Lyddon (1995).

La stratégie contextualisante s'inspire notamment de la notion aristotélicienne de « cause formelle ». Notons le : tout type de cause aristotélicienne (matérielle, efficiente, finale) est inclus dans la cause formelle. « La causalité de la forme ne supprime aucune des autres questions (...) mais (...) chacune de ces questions poussées à leur dernière extrémité reçoit une réponse adéquate de la forme » (Bastit, 2002, p. 76). Car « si les causes [aristotéliciennes] s'exercent selon quatre genres irréductibles, il est néanmoins possible, souvent, pas toujours, de reconnaître que les trois premières causes sont le fait de la seule entité formelle exerçant, outre sa fonction déterminatrice, la détermination de la cause efficiente et celle de la fin » (Bastit, 2002, p. 107).

Ainsi, selon Bastit, « la cause finale [aristotélicienne] est la réalisation plénière de la forme » et « elle se distingue donc de la forme en cela qu'elle oriente la cause efficiente »; mais la forme « doit être portée par un agent en acte [cause efficiente] et une substance [cause matérielle] » (2002, p. 385). De même, selon l'interprétation lavellienne de la philosophie aristotélicienne, « la matière aspire à la forme, mais sous l'action de la cause finale, comme le montre le texte de la *Métaphysique*, A, 3, 983 a 32 » (Lavelle, 1991, p. 55).

Par ailleurs, « le recours à la seule cause formelle (...) est (...) insatisfaisant. Il n'est pas possible ni de produire ni d'engendrer (...) [sans] faire appel à la cause motrice [cause efficiente] (...) et la cause motrice est elle-même insuffisante car il est nécessaire, non seulement d'agir, mais encore de posséder des raisons d'agir [cause finale] » (Bastit, 2002, p. 37). D'où la nécessité d'une cause formelle englobant les autres causes. Elle ne renvoie pas à une composante particulière; elle fait référence à un tout fusionné. « La forme n'est (...) pas (...) seulement une partie du tout mais elle est le tout lui-même » (Bastit, 2002, p. 260).

Cependant, il faut souligner que pour « les quatre genres de causes [aristotéliennes], leur hiérarchie fonctionnelle [s'exprime] selon la primauté de la cause finale et leur unité réelle [se situe] dans la cause formelle » (Bastit, 2002, p. 384). Cette cause formelle autorise en quelque sorte diverses causes finales possibles, mais pas illimitées. Parfois, le contexte ne s'y prête absolument pas. C'est notamment pourquoi la stratégie contextualisante, s'inspirant de cette notion de « cause formelle », est centrée sur le patron ou l'organisation globale d'un phénomène dans un contexte particulier. Ainsi tout espoir n'est pas permis, notamment dans les processus de gestion de carrière et de formation continue, mais toute anticipation défaitiste ne l'est pas davantage.

La stratégie contextualisante, s'inspirant donc de la notion de la cause formelle aristotélienne, met en relief quatre particularités de la problématique de l'orientation professionnelle et de la gestion de carrière :

1. l'unicité de tout événement et son caractère partiellement imprévisible;
2. la prise en compte de la plausibilité de résultats positifs ou négatifs;
3. la relativité de toute évaluation subjective (exemple : comportements choisis par la personne) qui, par définition, n'épuise en rien la réalité globale (exemple : comportements attendus par le milieu);
4. l'imputabilité de la responsabilité de la tournure des événements.

Voyons une à une les trois dernières particularités. La première a été explicitée précédemment dans la rubrique « problématique » du présent chapitre.

La prise en compte de la plausibilité de résultats positifs ou négatifs. Cette deuxième particularité de la stratégie contextualisante concerne le résultat de la fusion (soi-milieu-contexte-moment présent), qui ne renvoie pas nécessairement au développement optimal de la personne ou de l'organisation, comme c'était le cas dans la stratégie développementale. En effet, même si cette stratégie prend en compte ce développement optimal, elle ne comporte pas de finalité prédéfinie comme telle. Ainsi la stratégie contextualisante renvoie à diverses éventualités dont certaines sont souhaitées (cause finale) et d'autres craintes, imprévues ou invraisemblables. Car, rappelons-le, cette cause finale (développement optimal) est nécessairement incluse dans la cause formelle. Pour Aristote, toute cause est incluse dans cette cause formelle (Bastit, 2002).

De la sorte, la stratégie contextualisante se distingue nettement de la stratégie développementale, dans laquelle la cause finale est incontournable. Elle rejoint cependant les dissensions, désormais classiques en biologie, relativement aux théories de l'évolution. Comme on le sait,

selon Darwin, l'évolution des espèces se dirige vers un état idéal final « (...) étant donné que la sélection naturelle travaille seulement pour le bon de chaque être vivant, toutes les modifications, toutes les altérations tendent donc au progrès, à la perfection » (1859, p. 3). Ayant critiqué cette théorie comme étant associée à un finalisme modéré (stratégie développementale), les Gould (1986) et Oster et Wilson (1986) ont, par exemple, rétorqué que sur les quatre possibilités pertinentes à l'orientation des espèces, seulement une correspond à une adaptation optimale.

Autrement dit, dans la prise en compte d'issues inédites, la stratégie contextualisante place à la fois la personne et le milieu dans l'éventualité de vivre un changement ne correspondant pas nécessairement à un développement optimal anticipé. Cette stratégie impose ainsi, encore plus que toute autre (harmonisante, interactive et développementale), la nécessité de considérer les éventualités les plus diverses lors de la poursuite d'objectifs éducatifs et professionnels (dans le cas de la personne) ou de développement socioéconomique (organisation, collectivité).

La relativité de toute évaluation. Cette relativité est une autre particularité de la stratégie contextualisante. Elle met en relief le principe suivant : la personne ne peut capter qu'une partie de la réalité globale du contexte car elle est située au sein même de ce contexte. Ce principe est maintes fois rappelé en philosophie. Par exemple, selon Lavelle, « chacun de nous n'a qu'une perspective sur la vérité. Il y a sans doute une unité de la conscience humaine, mais qui a besoin pour se réaliser, de la diversité de toutes les consciences humaines » (1991, tome I, p. ix).

Ainsi, selon la stratégie contextualisante, l'adulte doit, pour atteindre ses objectifs éducatifs et professionnels, être davantage conscient de la globalité de la situation. Cela signifie, entre autres, la nécessité de se concevoir soi-même et de concevoir le milieu comme représentant, chacun, un groupe de facteurs composant un événement singulier. La personne doit ainsi se souvenir de ceci : sa perception de tout événement et la manière dont elle doit réagir sont toujours fragmentaires ou incomplètes. De même en est-il du milieu : par exemple, une évaluation négative de sa performance au sein d'une organisation n'élimine nullement la possibilité d'obtenir ultérieurement une évaluation positive dans une autre entreprise.

L'imputabilité de la responsabilité de la tournure des événements. Une autre particularité de la stratégie contextualisante renvoie à la question existentielle et parfois angoissante à laquelle tout adulte est incessamment confronté : qui (quoi) dirige ces forces agissantes générant des surprises, agréables ou déplorables, dans les résultats de démarches, pourtant planifiées de bonne foi par l'adulte, et avec toute la préparation nécessaire? Le hasard, la fatalité, les forces sociales (explication matérialiste des choses), un dieu (croyances religieuses), un être absolu (et

non une divinité quelconque) (conceptions philosophiques métaphysiques)?

L'adulte doit trouver son propre penchant parmi le choix des réponses. Il doit surtout pouvoir départager l'imputabilité des résultats (prévisibles et inattendus) relatifs à l'atteinte (totale, partielle ou absente) de ses objectifs éducatifs et professionnels. En d'autres termes, il doit arriver à faire sa propre lecture concernant sa part de responsabilité, celle du milieu (organisation, institution de formation) et celle relevant du contexte global (le hasard, un dieu vénéré par une religion, un être absolu conçu par une métaphysique).

Éléments de politiques (quelques pistes)

Rappelons-le, pour enrichir et renouveler constamment la vision du monde éducatif et professionnel de l'adulte, il faut, selon la stratégie contextualisante de l'orientation professionnelle, des conditions particulières. Inscrits notamment dans cette stratégie, les services de conseil et d'accompagnement doivent favoriser, chez l'adulte, le développement de la capacité à mieux jongler avec l'inconnu, où les principaux éléments (le soi, le milieu, le contexte particulier, le moment présent) se conjuguent pour former et recréer sans cesse des situations singulières et imprévisibles.

Pour ce faire, il faut AGIR pour que l'adulte devienne, **par exemple**, plus habile à :

- i. appréhender les situations d'une façon globalisante;
- ii. se conscientiser à l'aspect global de la réalité des événements liés plus particulièrement à sa formation continue et à sa gestion de carrière;
- iii. saisir la nécessité de se représenter le monde de façon complexe et multidimensionnelle;
- iv. comprendre qu'aucune situation n'est identique;
- v. se sensibiliser à l'aspect changeant de toute situation et à apprendre à s'adapter à cette variabilité;
- vi. anticiper la présence inévitable de multiples composantes inconnues dans chacune des prochaines étapes possibles de vie au travail;
- vii. se sensibiliser à l'importance de faire un effort pour saisir à la fois le point de vue de l'autre et le sien;
- viii. développer les aptitudes nécessaires à la saisie de l'indissociabilité de tous les aspects en présence;
- ix. percevoir la coexistence momentanée des divers éléments d'une situation donnée;
- x. négocier avec la nouveauté de chaque circonstance particulière;

- xi. développer une tolérance face à l'ambiguïté des situations;
- xii. identifier ses réactions spontanées devant la tournure inattendue des événements;
- xiii. éviter le piège de la fixation à une lecture des événements basée sur des évaluations antérieures, le plus souvent dépassées et peu pertinentes;
- xiv. comprendre que les événements prennent une signification toujours particulière dans le temps et selon le contexte socio-historique dans lesquels ils surviennent;
- xv. comprendre qu'il ne peut tout saisir, car il ne peut se représenter qu'une seule des parties de la réalité globale;
- xvi. respecter ses valeurs professionnelles tout en se représentant globalement celles des divers responsables d'une entreprise;
- xvii. se sensibiliser aux représentations multiples que les gens entretiennent à propos d'une même situation;
- xviii. améliorer ses façons de réagir au poids des contingences dans la concrétisation des projets professionnels et des activités de formation continue;
- xix. définir son projet professionnel, non pas en soi, mais toujours au sein de divers contextes hypothétiques plausibles;
- xx. générer des stratégies proactives susceptibles d'influencer, autant que faire se peut, la configuration de ces contextes;
- xxi. se conscientiser à la relativité inhérente à sa condition humaine;
- xxii. élargir ses stratégies comportementales; etc.

Démarches éducatives (quelques pistes)

Les démarches éducatives rattachées à la stratégie contextualisante doivent notamment répondre aux questions suivantes : Comment l'adulte peut-il devenir capable de se fusionner avec certaines composantes incessamment inconnues et étrangères? Comment peut-il parvenir à une synthèse relativement positive de tous ses acquis antérieurs et ce, dans des circonstances particulières le plus souvent anxiogènes et relativement imprévisibles? Et surtout, dans de telles conditions, comment peut-il réussir ses activités de formation continue et de gestion de carrière?

Pour augmenter l'efficacité des services de conseil et d'accompagnement, la stratégie contextualisante propose des démarches éducatives facilitant la saisie d'un événement dans sa totalité. Ces stratégies proposent à l'adulte d'adopter un point de vue synthétisant, mais surtout englobant et surpassant tous ses acquis. Elles visent à le sensibiliser à l'unicité et à la relativité de tout événement afin de l'aider à concevoir de façon toujours renouvelée les connaissances précédemment intégrées.

Si la réalité est hétérogène et outrepassé généralement la façon de voir les choses de l'adulte, il semble alors inconcevable, selon la stratégie contextualisante, de se restreindre à un répertoire de comportements habituels. Les démarches éducatives de cette stratégie recommandent donc un élargissement constant de ce répertoire, ce qui s'avère même, pour l'adulte, une condition importante susceptible d'augmenter sensiblement ses chances d'atteindre ses objectifs éducatifs et professionnels, sa vie durant.

Selon ces démarches propres à la stratégie contextualisante, il faut d'abord reconnaître que toute situation comporte, au sein de l'économie actuelle du savoir, une large part d'imprévisibilité. Il est cependant possible de se préparer d'une façon plus adéquate, tout au long de sa trajectoire éducative et professionnelle. Grâce à cette préparation, toute situation risque de se transformer en autant d'occasions d'apprentissage.

Les démarches éducatives de la stratégie contextualisante font notamment appel à cinq notions : la saisie de la globalité, l'auto-transcendance; la dichotomisation; l'intégration harmonieuse des opposés et la relativisation.

Voyons tout d'abord de plus près la première notion : celle de la saisie de la globalité. Pour ce faire, nous nous inspirons de la notion d'« expérience de l'être » du métaphysicien Louis Lavelle, qui consiste précisément en une saisie de la globalité. Cette expérience lavellienne fait référence à un processus de prise de conscience d'un tout infini et profane comportant trois étapes : 1° une saisie confuse et vague de ce tout; 2° la saisie de notre présence à cette unité confuse; 3° la saisie de l'intériorité du moi dans ce tout et d'un lien de participation à ce tout (Simard, 2003; sous presse). Nous expliquons une à une ces trois étapes, mais en les appliquant à l'orientation professionnelle de l'adulte.

Première étape : Selon Louis Lavelle, la prise de conscience de la globalité des choses se ferait tout d'abord par la reconnaissance de l'existence d'un tout confus. Le monde du travail, actuel et futur, comprend les instances organisationnelles, les institutions politiques, l'organisation sociale. Il s'agit là d'autant d'éléments multiples dont l'adulte a une perception toujours différente et toujours présente. Il doit lui accorder son attention. Cette perception floue comprend, en un sens, toutes ses réflexions et tous ses plans actions, car elle déteint forcément sur ces derniers. Surtout, c'est cette perception floue et toujours nouvelle qui lui assure un contact authentique avec le monde du travail, et l'aide aussi à se reconnecter régulièrement avec la globalité des choses.

Deuxième étape : La deuxième étape remet l'adulte en contact avec son moi, qui saisit sa propre présence face à cette multiplicité d'éléments. Tout se passe comme si le moi se détachait soudainement de la masse confuse précédemment perçue. C'est une prise de conscience, sans cesse renouvelée, du moi confronté à cette masse confuse. Cette étape est importante si l'adulte veut se reconnecter sans cesse avec son moi en liaison ou en confrontation avec une globalité. L'adulte doit y accorder une grande attention.

Troisième étape : En troisième lieu, l'adulte se saisit comme un élément interne de cette globalité. À ce titre, il doit tirer son épingle du jeu, c'est-à-dire qu'il doit être proactif et réagir en participant à cette globalité ou à cette multiplicité d'éléments. Mais cette participation doit se faire en saisissant sa part de responsabilité. Il doit aussi reconnaître celle relevant de la fusion des éléments, générant une configuration toujours unique. Le résultat attendu de cette participation doit correspondre à un espoir réaliste : les efforts peuvent, ou non, porter fruit dans le sens escompté. Comme on le sait, les efforts de l'adulte ne sont pas les seules dynamiques en présence; ainsi, son évolution de carrière peut se poursuivre, ou non. Ses activités de formation continue peuvent, ou non, grandement favoriser son cheminement de carrière.

La seconde notion sur laquelle s'appuient les démarches éducatives de la stratégie contextualisante est l'autotranscendance.

Dans l'explicitation de cette notion, le physicien Capra (1986) considère que les phénomènes comprennent deux composantes principales : l'autorégulation et l'autotranscendance. L'autorégulation renvoie à la capacité des systèmes vivants de constamment renouveler et recycler leurs propres éléments afin de conserver l'intégrité de leurs structures. L'autotranscendance réfère à la capacité de dépasser les limites de façon créative, par divers processus : apprentissage, développement et évolution. Par exemple, quand l'adulte a recours à ses façons habituelles de faire, il éveille ses mécanismes d'autorégulation, mais s'il essaie de manifester un comportement nouveau faisant appel à un certain dépassement, il déclenche alors une réaction d'autotranscendance. Pour respecter la fusion avec l'ensemble soi-milieu-contexte-moment-présent, comme le veut la stratégie contextualisante, le principe de l'autotranscendance recommande ainsi le dépassement, chez l'adulte, des restrictions implicitement imposées par sa façon habituelle de voir ou de faire les choses. Car cette façon réfère à une seule partie de l'ensemble des réalités inhérentes à un contexte donné.

La troisième notion à laquelle font appel les démarches éducatives de la stratégie contextualisante est la dichotomisation.

L'idée de conceptualiser le monde d'une manière surtout dichotomique a été soulevée à maintes reprises. On la retrouve dans les travaux pertinents aux problématiques notamment religieuses (l'athée et le croyant), chimiques (le chaud et le froid), géopolitiques (l'Occident et l'Orient), psychologiques (l'introverti et l'extraverti) et de résolution de problèmes (centrée sur les données ou axé sur les émotions). Par exemple, « l'opposition du confucianisme et du taoïsme, [est] une opposition qui (...) accuse les deux directions opposées dans lesquelles l'humanité n'a cessé de s'engager (...) pour le confucianisme, la valeur n'a de sens qu'à l'égard de l'homme et de la société humaine (...) au contraire, pour les taoïstes, la valeur ne réside ni dans le rite, ni dans l'action, mais dans une union avec le Tao, c'est-à-dire avec l'absolu (...) » (Lavelle, 1991, p. 40).

La notion même de dichotomisation s'associe à celle de l'intégration des opposés (voir plus loin). Cette intégration est, en un sens, suggérée à la fois par ces deux notions, mais elle s'en distingue par cet aspect important : ici, les démarches éducatives proposent à l'adulte de se baser sur ses propres dichotomies afin de chercher à intégrer les opposés qu'il aura lui-même déterminés. Rappelons, enfin, que la dichotomisation facilite la saisie globale d'un contexte.

La quatrième notion sur laquelle se basent les démarches éducatives de la stratégie contextualisante concerne l'intégration harmonieuse des opposés. Cette notion renvoie à un préalable à la réussite d'objectifs éducatifs et professionnels. En effet, cette intégration constitue un des moyens les plus pertinents pour s'approcher un peu plus d'une saisie de la réalité globale, qu'elle propose d'appréhender comme se répartissant entre deux pôles contraires. Cette notion de l'intégration des opposés renvoie en outre elle-même à deux autres notions : la théorie lavellienne des contraires et le principe holiste de Capra, que nous aborderons maintenant successivement.

La notion d'intégration des opposés se base notamment sur la théorie des contraires de Louis Lavelle. Pour ce philosophe, deux contraires n'ont pas la même portée ou valeur. « S'il est vrai que deux contraires sont toujours solidaires, ils ne sont jamais sur le même plan. Il y en a toujours un qui est à la fois la raison de lui-même et de l'autre » (Lavelle, 1955, p. 99). Selon ce philosophe, « on ne manquera pas de considérer l'inégalité qui existe entre les deux contraires que l'on associe en différents couples. Il y en a toujours un qui possède par rapport à l'autre une priorité positive et l'autre en est toujours en quelque sorte la négation » (Lavelle, 1992, p. 207).

Ce métaphysicien donne plusieurs exemples. Nous en relevons deux : la liberté et la nécessité, la présence et l'absence. « La liberté et la nécessité, qui n'ont de sens que l'une par rapport à l'autre, la liberté est elle-même le terme premier, puisque nous avons sans doute une expérience

de la liberté et que la nécessité ne peut être définie que par négation » (Lavelle, 1992, p. 207). « On rencontrera les mêmes caractères dans l'opposition de la présence et de l'absence. Car il est évident que la présence et l'absence ne peuvent être pensés que par leur corrélation. Mais nul ne doutera que ce ne soit la présence qui est positive, même si elle se révèle à nous avec une acuité particulière quand l'absence tout à coup cesse; et nul ne peut mettre en doute que c'est l'absence qui est sentie comme une non-présence » (Lavelle, 1992, p. 210).

Cette théorie des contraires permet notamment de saisir la possibilité d'intégrer harmonieusement les opposés, mais selon une perspective particulière : une intégration subjective et personnelle. Par exemple, si un adulte introverti souhaite intégrer davantage de comportements extravertis à son répertoire comportemental, l'introversion lui apparaîtra toujours comme le pôle le plus fort de ces deux opposés. En effet, il aura régulièrement tendance à voir l'adoption de comportements extravertis comme l'absence de comportements introvertis. D'où le nom « théorie de la disparité des contraires » (Lavelle, 1992, p. 396).

Appliquée à la stratégie contextualisante, cette théorie met l'emphase sur les valeurs distinctes données par l'adulte à l'une ou à l'autre paire de contraires. L'adulte devra en outre intégrer harmonieusement ces contraires s'il veut en arriver à saisir le plus complètement possible une globalité donnée.

Outre la théorie lavellienne des contraires, cette notion de l'intégration des opposés renvoie aussi à un principe holiste, développé notamment par le physicien Capra (1986). Cette appellation origine du mot grec *holos* signifiant « tout entier ». La conception holiste fait référence à une saisie, à une compréhension de la réalité s'appuyant principalement sur une perception de l'interdépendance fondamentale de tous les phénomènes. En psychologie, la vision holiste renvoie surtout à la psychologie systémique et à la gestalt de Perls (Altman et Rogoff, 1987).

La vision holiste de l'intégration harmonieuse des contraires n'est pas récente. On la trouve notamment dans les philosophies anciennes, qui postulent la nécessité de la complémentarité des opposés pour se rapprocher le plus possible d'un sain équilibre. Ce postulat s'applique à l'individu, mais aussi aux civilisations et au bon fonctionnement de toute collectivité. Par exemple, dans la philosophie chinoise ancestrale, il y a, rappelons-le, le yin et le yang, l'expansion ou la coopération, la conservation ou la progression; il y a aussi l'*animus* et l'*anima* de Jung (1933). Il s'agit là d'autant de dimensions incontournables pour une saine évolution, à la fois personnelle et collective. Ces visions proposent de comprendre la réalité dans

l'interdépendance de ses composantes. Elles suggèrent de dépasser nos valeurs, tendances ou moyens d'action habituels pour les appréhender dans une complémentarité nécessaire.

Sur la base de cette notion, les démarches éducatives de la stratégie contextualisante visent notamment à amener l'adulte à identifier d'abord des opposés, puis à faire l'effort de les replacer au sein de sa vision des choses, ou encore à en tenir compte lors de diverses démarches stratégiques.

La cinquième notion sous-tendant les démarches éducatives de la stratégie contextualisante est la relativisation. Selon cette notion, la personne ne peut saisir tout ce qui l'entoure. Elle ne peut arriver à porter un regard satisfaisant sur la réalité extérieure globale relative, sur sa propre structure ontologique (Sarfatti, 1983). De ce fait, aucun système philosophique, aucune idéologie scientifique ne peut arriver à réellement saisir l'entièreté de ses rapports au monde pour la simple raison suivante : les multiples systèmes conceptuels sont pensés et générés par les humains. Ce postulat philosophique, extrait notamment des écrits d'Einstein, définit l'état actuel des connaissances comme étant relativement dérisoire comparativement à l'immensité de notre réalité psychique et cosmique. « Si j'ai appris une chose au cours de ma longue vie, c'est que toute notre science, confrontée à la réalité, apparaît primitive et enfantine » (Einstein, traduction, 1958). Ainsi, selon le relativisme, la nature de la pensée humaine saisit des aspects strictement partiels de la réalité et des relations de ses composantes.

Sur la base de cette notion de relativisation, les démarches éducatives de la stratégie contextualisante suggèrent notamment à l'adulte de tenter de décupler ses façons de voir les choses. Il deviendra ainsi davantage sensibilisé aux innombrables éléments hétérogènes composant la réalité.

Enfin, notons que d'autres explorations, réflexions et analyses plus sophistiquées sont nécessaires dans l'identification de ces démarches éducatives particulières à la stratégie contextualisante de l'orientation professionnelle des adultes.

Nécessité d'un complément

La stratégie contextualisante est jugée non seulement très importante, mais surtout incontournable dans divers domaines de la recherche et de l'intervention (Werner, Brown et Altman, 2002).

Tout d'abord, elle est jugée supérieure, en matière de complexité, à la stratégie harmonisante. Par exemple, selon Poortinga et Van-Hemert (2001), l'approche situationniste (se rapprochant de la stratégie contextualisante) rend mieux compte de l'évolution de la personnalité que l'approche trait-facteur (renvoyant à la stratégie harmonisante). Il en va de même, selon Dowds et Marcel (1998), pour ce qui est de l'explicitation de la pensée critique et de son éducatibilité. Surtout, plusieurs chercheurs préconisent désormais la stratégie contextualisante dans le traitement de l'information et dans le vaste domaine de la problématique de la cognition (Ramscar et Yarlett, 2003; Friedler, Walther, Freytag et Plessner, 2002). Pourtant, rappelons-le, la préoccupation de l'information était traditionnellement rattachée à la stratégie harmonisante.

La stratégie contextualisante serait plus complète que la stratégie interactive et ce, dans divers domaines. Par exemple, l'importance de la première par rapport à la seconde est désormais reconnue dans la problématique de la thérapie de couple (Epstein et Baucom, 2002). Dans l'ensemble des recherches scientifiques, surtout, on reconnaît de plus en plus la nécessité de dépasser la notion de « cause efficiente » (s'apparentant à la stratégie interactive) pour interpréter la réalité de façon plus exhaustive, à l'aide notamment de la notion de « cause formelle » (Sunday, Eyles et Upshur, 2001).

De même, la stratégie contextualisante supplanterait la stratégie développementale pour la mise en perspective des connaissances. Ainsi, ce serait le cas dans le domaine du développement de l'enfant (Rogoff, 2002) et de la compréhension de son évolution dans la communauté (Rogoff, 2003); ce serait également le cas dans l'étude du développement de l'adulte, dont une meilleure compréhension n'est possible, selon Zorga (2003), Kagitcibasi (2002) et Wallace (2001), par exemple, qu'à l'intérieur des cadres de la stratégie contextualisante. Cette dernière permet en effet de mieux saisir l'évolution de l'adulte au sein même de l'imprévisibilité du contexte de vie et des impondérables de l'économie du savoir.

La supériorité relative de la stratégie contextualisante sur les trois autres (harmonisante, interactive, développementale) justifie largement la recommandation de son utilisation en tant que complément essentiel aux fondements de la politique des services de conseil et d'accompagnement des adultes. D'ailleurs, rappelons-le, la stratégie contextualisante pourrait notamment être comprise comme une synthèse originale, exigeante et prometteuse des trois autres stratégies (harmonisante, interactive et développementale) auxquelles elle nécessiterait du même coup de faire appel, de façon complémentaire.

CHAPITRE V

CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES GÉNÉRALES

Plusieurs questions théoriques d'ordre général se posent dans l'élaboration d'une politique d'orientation professionnelle et de gestion de carrière pour les adultes. En voici quelques-unes.

À quelle(s) philosophie(s) éducative(s) de l'orientation professionnelle cette politique devrait s'apparenter : aux philosophies fonctionnalistes? critiques? centrées sur l'adulte? spiritualistes?

À quelle(s) notions(s) de l'élaboration de politique devrait-on se rattacher?

Quel devrait être le modèle d'évaluation de cette politique? Les critères dont il faut tenir compte sont-ils à la fois nombreux et épars?

Ce chapitre n'apporte pas de réponses, mais des éléments de réflexion et certaines propositions.

Philosophies éducatives de l'orientation des adultes (quelques pistes)

Distinguons tout d'abord les expressions « philosophies éducatives » et « démarches éducatives ».

D'une part, les premières renvoient à des buts ultimes, alors que les secondes (déjà abordées dans les quatre rubriques intitulées « démarches éducatives ») réfèrent à des préoccupations d'ordre pédagogique et didactique. D'autre part, les premières sont transcendantes aux stratégies de l'orientation professionnelle, alors que ce n'est pas le cas pour les secondes. Ces dernières s'avèrent des outils privilégiés et particuliers pour assurer la concrétisation et l'applicabilité de ces mêmes stratégies.

Précisons maintenant les concepts « philosophies éducatives de l'orientation » et « stratégies de l'orientation ».

Les quatre stratégies (harmonisante, interactive, développementale et contextualisante) informent sur le contenu de l'apprentissage que doit faire l'adulte pour mieux gérer son cheminement de carrière sa vie durant. Cependant, et c'est là la distinction essentielle, les quatre stratégies ne précisent pas ce que l'adulte fera avec l'ensemble de cet apprentissage. Des

questions de ce genre se posent alors : avec l'apprentissage réalisé selon les quatre stratégies de l'orientation professionnelle, cet adulte réussira-t-il à se centrer sur lui-même? À contribuer au bon fonctionnement de la société? À participer à une réforme collective?

Un des points centraux à préciser lors de l'élaboration de politiques des services de conseil et d'accompagnement auprès d'adultes consiste précisément à identifier les philosophies éducatives de l'orientation dont elles relèvent. En effet, ces dernières soulèvent justement les questions suivantes : dans quel(s) but(s) ultime(s) ces services sont-ils offerts? Que fera l'adulte avec les apprentissages réalisés selon l'une ou l'autre des stratégies de l'orientation professionnelle?

La classification des philosophies de l'éducation des adultes de Selman, Cooke, Selman et Dampier (1997) apparaît très utile pour dresser une partie du portrait global des philosophies éducatives de l'orientation auprès d'adultes.

Il y a tout d'abord les philosophies fonctionnalistes de l'éducation des adultes, qui postulent, de façon globale, que « les diverses parties de la collectivité contribuent à son fonctionnement efficient (...) chaque segment (les écoles, les syndicats, les affaires) est requis pour le fonctionnement efficient de la société » (Selman et al., 1997, p. 343).

Nous appliquons ces philosophies fonctionnalistes de l'éducation des adultes à la problématique de l'orientation professionnelle des adultes, et nous les dénommons : philosophies éducatives fonctionnalistes de l'orientation. Ici, l'orientation professionnelle propose notamment comme but ultime le fonctionnement harmonieux de la société.

Nous donnons ici des exemples d'objectifs dévolus aux services de conseil et d'accompagnement qui relèveraient surtout de ces philosophies :

1. « contribuer (...) à l'augmentation du nombre d'inscriptions aux études postsecondaires (et le plus souvent universitaire) » (FCDC, 2001, p. 7);
2. développer un attachement plus grand aux valeurs sociétales : « (...) la société (et l'économie) dans son ensemble ne peut que tirer avantage d'une orientation professionnelle efficace --- par exemple grâce aux changements d'attitude, qui débouchent sur un attachement plus grand aux valeurs dominantes de la société » (Maguire et Killeen, 2003, p. 6).

Il y a aussi les philosophies critiques de l'éducation des adultes, qui visent notamment à conscientiser les apprenants aux intérêts conflictuels des divers groupes sociaux, y compris du sous-groupe des gens qui sont au pouvoir (Selman et al., 1997, p. 344-5).

Nous appliquons ces philosophies critiques de l'éducation des adultes à la problématique de l'orientation professionnelle des adultes, et nous les dénommons : philosophies éducatives critiques de l'orientation. Ici, l'orientation professionnelle suggère notamment comme but ultime la lutte contre les inégalités sociales en vue d'une plus grande cohésion sociale.

Nous donnons ici des exemples d'objectifs dévolus aux services de conseil et d'accompagnement qui s'inspireraient surtout de ces philosophies :

1. « réduire les coûts économiques associés au chômage, à l'exclusion sociale et économique, aux pertes d'emploi » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002d, p. 10);
2. « se concentrer davantage sur les résultats économiques ou éducationnels de nature quantitative (emploi durable, réduction du taux de décrochage » (FCDC, 2001, p. 6-7);
3. « réduire les dépenses d'aide sociale; abrégier la durée de l'aide sociale; trouver des emplois à certains bénéficiaires de l'aide sociale » (FCDC, 2001, p. 7).

Il y a en outre les philosophies de l'éducation des adultes centrées sur l'apprenant, qui postulent globalement que « le rôle du formateur est d'aider l'apprenant à créer lui-même les valeurs de ce qu'il apprend et à les définir de façon articulée » (Selman et al., 1997, p. 345).

Nous appliquons ces philosophies de l'éducation des adultes à la problématique de l'orientation professionnelle des adultes, et nous les dénommons : philosophies éducatives de l'orientation centrées sur l'adulte. Ici, l'orientation professionnelle adopte notamment comme but ultime le développement et l'actualisation de la personne. Ces philosophies semblent souvent être celles qui se rapprochent le plus des objectifs d'apprentissage inhérents à l'une ou à l'autre des quatre stratégies de l'orientation professionnelle.

Nous donnons ici des exemples d'objectifs dévolus aux services de conseil et d'accompagnement qui se rattacheraient surtout à ces philosophies :

1. se préoccuper d'un service individualisé : « Dans le cadre des services de conseil, Emploi-Québec, à l'instar des pays de l'OCDE, privilégie l'encadrement et le soutien adéquat des participantes et des participants aux mesures actives pour limiter au minimum les abandons. À cet égard,

- l'implantation de l'approche d'intervention et du parcours individualisé vers l'insertion, la formation et l'emploi ont contribué, entre autres, au renforcement d'une approche axée sur le client » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002d, p. 16);
2. « permettre [à l'adulte] d'accéder à une carrière intéressante » (FCDC, 2001, p. 6);
 3. « favoriser l'autonomie économique et sociale des personnes et (...) les aider dans leurs démarches d'intégration, de réintégration ou de maintien en emploi » (Loi sur le soutien du revenu et favorisant l'emploi et la solidarité sociale, L.R.Q., cS-32.001 art. 1) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002d, p. 11);
 4. viser « la motivation, l'amélioration de soi et le sentiment de bien-être chez les clients » (FCDC, 2001, p. 8);
 5. développer une représentation de soi : il y a « la nécessité pour les individus vivant dans une société de type libéral de développer une représentation d'eux-mêmes, de la construire » (Grubb, 2002, p. 26);
 6. viser « l'adaptabilité professionnelle (...) l'aptitude à s'adapter à un travail et à des conditions de travail en constante évolution » (FCDC, 2001, p. 7).

En nous basant sur les travaux de Selman et al. (1997), nous venons de présenter trois grands courants de pensée, dont deux sont rattachés au pôle « milieu » (les philosophies éducatives fonctionnalistes et critiques de l'orientation) et un renvoie au pôle « sujet » (les philosophies centrées sur l'adulte). Mais, à ces trois courants philosophiques éducatifs de l'orientation des adultes, nous proposons d'en ajoutons un autre, basé sur le pôle « sujet » : il s'agit des philosophies éducatives spiritualistes de l'orientation. Ces dernières voient l'orientation professionnelle comme ayant le but ultime d'aider l'adulte à construire un sens à sa vie socioprofessionnelle, en tenant compte du sens qu'il donne à la relation qui existe entre lui-même et l'univers.

Ces philosophies renvoient à de nombreux courants de pensée profanes (métaphysique, éthique) et religieux. Mais, au-delà de ces multiples courants de pensée, elles ont un point commun : l'adulte doit construire un sens à sa vie, et un sens à sa relation avec l'univers. « Le mot sens implique cette orientation dans le temps qui, en nous proposant certaines fins par rapport auxquelles nous pouvons juger des choses, nous permet de les comprendre et de les vouloir (...) le sens exprime la direction que la valeur donne à notre existence » (Lavelle, 1991, p. 23).

Plusieurs mouvements font référence à la nécessité, pour l'adulte, de rattacher ses diverses activités éducatives et professionnelles à un sens qui lui soit propre (Simard, sous presse). Il y a

notamment les mouvements profanes liés à la psychologie transpersonnelle, aux questions éthiques, à la réflexion métaphysique (aspects profanes); il y a aussi les mouvements religieux associés aux croyances religieuses les plus variées.

Ces philosophies éducatives spiritualistes de l'orientation apportent divers types de réponse à la question posée plus haut : que fera l'adulte avec cet apprentissage relatif à la gestion de carrière sa vie durant? En guise d'illustration, nous empruntons ici la classification de Bertrand (2000) pour élaborer différentes hypothèses de réponses relevant de ces philosophies. L'adulte développera-t-il une éthique basée principalement sur le souci : 1° de soi (éthiques de l'authenticité); 2° des autres (éthiques communautaristes, éthiques de la sollicitude); 3° de la nature (éthiques écologiques); 4° d'un absolu profane ou religieux (éthiques des règles divines profanes ou religieuses)?

Et à titre d'exemple, nous relevons ici certains objectifs dévolus aux services de conseil et d'accompagnement qui seraient surtout liés à ces philosophies spiritualistes se préoccupant notamment du sens à la vie. « En matière d'éducation, le Québec opte pour une approche englobante, souscrivant à la déclaration du droit d'apprendre de l'UNESCO qui présente l'éducation comme un processus qui dure toute la vie, un processus qui peut forger l'identité et donner sens à la vie » (CMEC et DRHC, 2003, p. 11). En effet, « le ministère de l'Éducation adhère à la déclaration du droit d'apprendre, adoptée à la quatrième conférence de l'UNESCO et plus récemment à la déclaration faite à la 5^e conférence internationale de l'UNESCO à Hambourg en 1997, qui présente l'éducation des adultes comme un droit, comme un processus qui dure toute la vie, un processus qui peut forger l'identité et donner sens à la vie » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002d, p. 10). Par ailleurs, ces philosophies éducatives spiritualistes de l'orientation s'apparentent quelque peu à une composante des services éducatifs complémentaires des milieux scolaires primaires et secondaires : « Programmes de service de vie scolaire visant le développement de (...) la dimension morale et spirituelle » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002e, p. 3).

Ces philosophies, à la fois anciennes et en complète résurgence (Bertrand, 1998), sont cependant parfois fort complexes à respecter. D'ailleurs toute la problématique du counseling multiculturel achoppe souvent sur les divergences qu'elles présentent. Celles-ci ont des répercussions quotidiennes fort délicates et s'avèrent, le plus souvent, sources de réactions explosives (Tsang, Bogo et George, 2003; Locke et Kiselica, 1999).

Toutefois, nous sommes d'avis qu'il importe de tenir compte de l'ensemble de ces diverses philosophies éducatives de l'orientation (critiques, centrées sur la personne, fonctionnalistes et

spiritualistes) dans l'élaboration d'une politique des services de conseil et d'accompagnement pour les adultes.

Tout d'abord, une politique étatique doit généralement être respectueuse de la cohésion sociale (priorité des philosophies éducatives critiques de l'orientation professionnelle pour les adultes), visant la réduction de l'inégalité entre les gens. Les écarts les plus importants se situent sur les plans suivants : la formation ou la scolarité, et la qualité de l'insertion et des réinsertions socioprofessionnelles.

Une politique étatique doit également tenir compte des aspirations premières des adultes eux-mêmes (priorité des philosophies éducatives de l'orientation professionnelle centrées sur l'adulte).

Une politique étatique doit aussi se préoccuper de certaines urgences sociétales identifiées notamment par les structures en place (priorité des philosophies éducatives fonctionnalistes de l'orientation professionnelle pour les adultes). Cependant ces préoccupations doivent se limiter au court terme, des mesures devant être simultanément prises pour que ces structures arrivent à s'inscrire graduellement dans les changements exigés par l'économie du savoir.

Enfin, une politique étatique doit respecter les divers cheminements de recherche de sens, notamment ceux s'appuyant sur des croyances profanes ou religieuses (priorité des philosophies éducatives spiritualistes de l'orientation professionnelle pour les adultes).

La recommandation d'accorder une place aux diverses philosophies éducatives de l'orientation est, en quelque sorte, déjà implicite dans les quatre stratégies. À cet égard, on peut relire la dernière phrase des encadrés figurant en première page des chapitres I, II, III et IV. Ces dernières phrases affirment que « plus l'adulte... plus il est capable d'effectuer des choix éducatifs et professionnels qui soient constamment judicieux à la fois pour lui-même [philosophies centrées sur l'adulte; philosophies spiritualistes] et pour la société [philosophies fonctionnalistes; philosophies critiques] ». Le mot « judicieux » est important ici. Il renvoie notamment à un jugement d'ordre philosophique qui doit être porté par l'adulte lui-même, par l'intervenant ou par le milieu (scolaire, organisationnel, communautaire, ludique, civil), jugement qui précisera la priorité (et non pas l'exclusivité) à accorder à l'un ou à l'autre des buts ultimes proposés par l'une ou l'autre des philosophies éducatives de l'orientation professionnelle des adultes.

Cette position à l'égard d'une recommandation élargie peut surprendre plus d'un puriste, adepte de l'étanchéité entre chaque courant philosophique éducatif de l'orientation professionnelle adulte. Cependant pour les éclectiques, et ils sont nombreux, cette proposition élargie est acceptable et adéquate. Elle tient compte de l'ensemble des buts véhiculés par les diverses instances sociétales.

Des réflexions complémentaires et supplémentaires s'imposent, il va de soi, sur ce sujet des philosophies éducatives de l'orientation professionnelle des adultes.

Théories de l'élaboration de politiques (quelques pistes)

Les écrits pertinents présentent divers courants de pensée relatifs à l'élaboration de politiques. Une des questions à laquelle il faudra répondre est la suivante : À quel(s) courant(s) de pensée se rattache la présente politique d'orientation professionnelle et de gestion de carrière pour les adultes?

Nous proposons ici une taxonomie susceptible d'aider à répondre à cette question. Selon Sabatier (1999), il existe cinq grands courants de pensée :

1. le modèle de la conception linéaire, où l'élaboration se fait selon trois étapes : a) la formulation de la politique; b) l'implantation; et c) l'évaluation;
2. le modèle des choix rationnels institutionnels, où l'élaboration de la politique se fait surtout à partir de la préoccupation des règles rationnelles des méga-organisations dans une société;
3. le modèle de la coalition, où l'élaboration de la politique se fait principalement à partir du consensus des acteurs sociaux en opposition (exemple : les financiers et les écologistes);
4. le modèle de l'alternance des modes de changements, où l'élaboration de la politique se fait surtout selon la prévision des rythmes de changement, ou encore selon les alternances de changements intenses (pics) et lents (continus);
5. le modèle constructiviste, où l'élaboration de la politique se fait principalement à partir de la mouvance constante de l'idéologie des acteurs sociaux (par exemple, les principes

éthiques d'une société ou d'un groupe de citoyens peuvent, selon les tendances de l'heure, privilégier : l'individu, autrui, la nature ou un dieu).

Il est par ailleurs possible que l'élaboration de la présente politique d'orientation professionnelle et de gestion de carrière pour les adultes s'appuie sur deux courants ou plus. Il faudra alors préciser comment, et en quoi cette politique s'inspire de chacun.

Il serait également important d'explorer et d'analyser d'autres pistes, et surtout d'autres taxonomies ou écrits pertinents au sujet de cette question des fondements théoriques de l'élaboration de politiques.

Modèles d'évaluation de politiques (quelques pistes)

Plusieurs classifications de modèles d'évaluation de politiques sont reconnues, parmi lesquelles celle proposée par Stetcher (Stetcher et Davis, 1990), qu'il continue d'ailleurs d'utiliser (Stecher et Hamilton, 2002).

Nous proposons ici la classification de l'équipe de Stufflebeam (Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond Merriman et Provus, 1980), encore largement employée (Stufflebeam, 2001; Kellaghan et Stufflebeam, 2002). Trois types de modèles sont explicités, sur la base du moment choisi pour l'évaluation de la politique :

1. Il y a l'évaluation se situant avant l'implantation de la politique. Cette évaluation compte deux parties essentielles : a) l'évaluation du contexte dans lequel s'appliquera cette politique; b) l'évaluation des intrants ou des éléments de la politique au moyen de plusieurs équipes de juges-experts.
2. Il y a l'évaluation se réalisant durant l'implantation de la politique. Il s'agit de l'évaluation du processus, ou de la manière dont se déroule cette implantation. On y insère, au fur et à mesure, les corrections de tir nécessaires.
3. Il y a l'évaluation s'effectuant après l'implantation de la politique. Il s'agit de l'évaluation du produit, ou des conséquences positives ou négatives de cette implantation.

Outre le choix du modèle d'évaluation de la politique se pose l'épineuse question de **la détermination des critères** de cette évaluation. D'une part, si le présent document recommande l'inscription de politiques dans les diverses philosophies éducatives de l'orientation des adultes, il propose nécessairement l'établissement et l'utilisation de critères relevant de chacune de ces philosophies. D'autre part, si le présent document suggère fortement l'emprunt aux quatre stratégies de l'orientation, il préconise du même coup l'utilisation de critères propres à l'une ou à l'autre de ces stratégies.

Chose certaine, en l'absence de précisions sur le choix de la (des) philosophie (s) éducative (s) de l'orientation et de la (des) stratégie (s) de l'orientation auxquelles on a décidé d'adhérer, le choix des critères peut s'avérer ardu, voire aléatoire, et même rendre impossible l'atteinte de consensus aux divers paliers d'application de la politique. Par exemple, au Canada, il n'existerait pas encore de consensus relatif aux critères d'évaluation. « Jusqu'ici, on n'est pas parvenu au Canada à dégager un consensus entre toutes les parties quant à ce que devraient être les résultats des services de perfectionnement professionnel et d'orientation de la carrière » (FCDC, 2001, p. 6).

De plus, le consensus est plus difficile à atteindre selon que l'on conçoit l'orientation comme un bien privé ou public. « On peut distinguer l'orientation professionnelle vue comme un bien privé utile, c'est-à-dire qui profite aux individus qui devraient, de par leurs qualités de citoyens, y avoir accès de plein droit (...) de l'orientation professionnelle vue comme un bien public, c'est-à-dire dont les bénéfices s'étendent, au-delà des individus directement concernés, à la société et à l'économie toutes entières » (Maguire et Killeen, 2003, p. 2).

Nous présentons ici des exemples de critères hétérogènes, relevés dans divers écrits pertinents, qui se rapportent à des groupes de personnes touchées de près ou de loin par les diverses questions de l'efficacité des services de conseil et d'accompagnement auprès d'adultes.

Les responsables de l'élaboration de politiques. Ils « ont tendance à se concentrer davantage sur les résultats économiques ou éducationnels de nature quantitative [sic] (emploi durable, réduction du taux de décrochage scolaire) » (FCDC, 2001, p. 6-7).

Selon Mayston (2002), il existe un certain nombre de bénéfices sociaux importants et d'une portée plus grande à attendre d'une orientation professionnelle de haute qualité, et qui pourraient être pris en compte dans l'analyse de rentabilité d'une telle orientation professionnelle. « Ces bénéfices sont en effet d'une portée plus grande, vu qu'ils recouvrent : une augmentation des rentrées fiscales pour le Ministère des finances, une diminution du

chômage et, par voie de conséquence, des coûts sociaux pour l'État, une baisse des coûts de santé pour le système d'assurance maladie, une baisse de fréquence et du coût de la délinquance, des bénéfices macroéconomiques, et des bénéfices sociaux » (Mayston, cité dans Maguire et Killeen, 2003, p. 6).

Les adultes. Herr définit les bénéfices économiques que les individus tirent de leur orientation professionnelle comme étant « leur capacité à obtenir des emplois mieux payés, à connaître des périodes de chômage plus courtes, à faire mieux coïncider leurs intérêts personnels et leurs aptitudes professionnelles dans l'emploi choisi, et à s'y maintenir en place plus longtemps » (cité dans Maguire et Killeen, 2003, p. 5).

Les intervenants. Ils ont « quant à eux tendance à tenir davantage compte de la qualité du processus (relation client-conseiller) et dans une moindre mesure des résultats de nature qualitative (satisfaction de la clientèle) en ce qui a trait aux choix de carrière ou au choix de la prochaine intervention » (FCDC, 2001, p. 7).

D'ailleurs, selon les praticiens, « l'orientation professionnelle aide chacun à réaliser son potentiel, ce qui établit un lien entre croissance personnelle et croissance économique » (Plant, 2001, p. 21).

Les administrateurs scolaires et les enseignants. « Ceux qui travaillent dans les écoles souhaiteraient que les programmes d'orientation professionnelle contribuent à l'amélioration du rendement scolaire, à l'augmentation du nombre d'inscriptions aux études postsecondaires (et le plus souvent de niveau universitaire) et à la diminution du taux de décrochage » (FCDC, 2001, p. 7).

Les responsables étatiques du système d'aide sociale.

« Plusieurs provinces [canadiennes] ont procédé à une réforme de leur système d'aide sociale et se tournent désormais vers les programmes reposant sur des mesures actives de réintégration au marché du travail, y compris les interventions en matière de perfectionnement professionnel. Que la participation aux programmes soit obligatoire ou volontaire, les provinces/territoires et municipalités souhaitent en général parvenir (...) à réduire les dépenses d'aide sociale; à abrégier la durée de l'aide sociale; à trouver des emplois à certains bénéficiaires de l'aide sociale » (FCDC, 2001, p. 7).

Se tournant vers les bénéfices sociaux de l'orientation professionnelle, Watts soutient que

« les arguments selon lesquels l'orientation professionnelle joue un rôle dans la réduction de l'exclusion sociale ne manquent pas, en ce sens que l'orientation professionnelle incite avant tout à apprendre et à travailler [sic]. Elle peut donc être perçue comme une force visant à empêcher les individus à risque d'être exclus de la société et à améliorer la situation de ceux qui ont été exclus, en les aidant à la réintégrer par la voie de l'apprentissage, de la formation ou de l'emploi » (cité dans Maguire et Killeen, 2003, p. 6).

Les responsables étatiques de l'emploi.

« Aux fins de prestation d'emploi et des mesures de soutien, parmi lesquelles se situent les interventions touchant le perfectionnement professionnel telles que le counseling individuel et le service de groupe, DRHC [Ministère du Développement des Ressources Humaines Canada] a établi trois indicateurs de succès (...) : les clients ayant trouvé un emploi (y compris les travailleurs autonomes); le montant des prestations d'AE [aide à l'emploi] non versées (c'est-à-dire la différence entre le montant maximal prévu des prestations de revenu régulières et les prestations réellement versées); les prestataires d'AE servis » (FCDC, 2001, p. 7).

De plus, « les risques de défaillance du marché peuvent être atténués par une orientation professionnelle efficace en réduisant la tendance des apprenants à se lancer dans des programmes d'étude ou de formation qu'ils abandonnent en cours de route, en réduisant le nombre d'erreurs d'appréciation qui surgissent au moment de faire coïncider les offres et les demandes d'emploi, et en re-stimulant des travailleurs découragés qui n'avaient pas conscience de certaines possibilités pour eux de retrouver un emploi. Une diminution du temps de recherche d'emploi peut aussi être un indicateur positif valable » (Maguire et Killeen, 2003, p. 5).

Pour la société prise dans son ensemble, selon Herr (2001), une main-d'oeuvre résolue, productive et éduquée est susceptible d'élargir la marge de compétitivité d'une nation. Il s'agit ici d'une nation «luttant pour une part de marché dans l'économie mondiale en adoptant une attitude novatrice et en maximisant les emplois très qualifiés/bien rémunérés dans la structure des professions » (Herr, cité dans Maguire et Killeen, 2003, p. 6).

Les chercheurs et les praticiens. Ils se basent notamment sur des « résultats qualitatifs obtenus par suite d'interventions en perfectionnement professionnel (...) touchant (...) l'adaptabilité professionnelle (...) l'aptitude à s'adapter à un travail et à des conditions de travail en constante évolution » (FCDC, 2001, p. 7). Watts (1999) appelle ces résultats des « résultats

d'apprentissage ». De plus, selon cet auteur, ces résultats « continueront vraisemblablement de fournir les mesures les plus facilement exploitables, du fait de leur pertinence, en ce sens qu'ils reflètent le souci de l'orienteur d'ouvrir plusieurs perspectives plutôt que de se montrer trop dirigiste, et de leur applicabilité, en ce sens que les effets immédiats ou à court terme en seront relativement mesurables » (cité dans Maguire et Killeen, 2003, p. 4).

Par ailleurs, les chercheurs « ont déterminé que les mesures de perfectionnement professionnel devaient donner lieu à un certain nombre de résultats d'apprentissage. Parmi ces résultats, mentionnons le savoir-être, c'est-à-dire la capacité d'élaborer des stratégies pertinentes pour faire face au changement. Parmi d'autres résultats intermédiaires importants, mentionnons la motivation, l'amélioration de soi et le sentiment de bien-être chez les clients » (FCDC, 2001, p. 7-8).

Les employeurs. « La persévérance, la productivité, une plus grande efficacité et un meilleur rendement parmi les employés sont la conséquence d'actions d'orientation professionnelle adéquates dont les employeurs récolteront les fruits » (Maguire et Killeen, 2003, p. 5).

Mais les plus grandes divergences d'opinion, en ce qui a trait aux critères d'évaluation des services d'orientation, se situent entre les administrateurs et les praticiens de l'orientation professionnelle.

Selon Savickas (2001), les décideurs et les praticiens portent, règle générale, deux regards le plus souvent divergents en cette matière : les premiers considèrent tout particulièrement la performance, l'intégration et l'adaptation de l'adulte au travail, alors que les seconds se préoccupent presque exclusivement de la satisfaction personnelle, du développement personnel et de la maturité de leur clientèle. Les décideurs évaluent ce que les adultes apportent à l'économie et les praticiens analysent ce que les adultes retirent de leur emploi ou de leurs diverses formes de participation socioprofessionnelle. D'ailleurs,

« alors que les décideurs sont occupés par les questions macroéconomiques, telles que le niveau d'emploi et le taux de chômage, la productivité de la main-d'oeuvre, la situation des groupes défavorisés ou marginalisés, l'exploitation efficace des ressources et dans certains cas, la justice sociale, les praticiens sont réputés voir les choses au niveau microéconomique et s'intéresser tout particulièrement aux individus et à la façon dont ils peuvent atteindre les objectifs éducationnels professionnels qui correspondent le mieux à leurs aspirations ou leur apportent une certaine satisfaction professionnelle » (Herr, cité dans Maguire et Killeen, 2003, p. 6-7).

De plus, selon Maguire et Killeen, « il est clair que décideurs, praticiens et chercheurs ont grand besoin de s'asseoir ensemble autour d'une table et de parvenir à un accord sur ce qui peut constituer des résultats convenables, souhaitables et mesurables en matière d'orientation professionnelle (...) nous devons définir des critères communs d'évaluation de ces résultats, et ce non seulement au niveau individuel, mais sociétal » (2003, p. 19).

Devant de tels écarts, non encore comblés, entre décideurs, d'une part, et praticiens et chercheurs, d'autre part, il faudra donc accorder une grande importance à la définition de ces critères d'évaluation, et ce, avant même la divulgation et la diffusion de la politique des services de conseil et d'accompagnement auprès d'adultes. Sinon, une très grande incompréhension et, surtout, une intense frustration risquent d'apparaître chez divers sous-groupes de personnes qui n'auraient pas vu l'atteinte de leurs objectifs propres. Cela pourrait entraîner de nombreuses conséquences désastreuses : réduction possible des budgets, déjà si minces, accordés à la problématique de l'orientation professionnelle des adultes, diminution du nombre d'adultes inscrits dans des activités de formation continue ou dans diverses démarches de réinsertion en emploi, etc.

De plus, l'inventaire et l'utilisation de nombreux autres critères pertinents s'imposent, car l'évaluation de l'orientation professionnelle se heurte à d'autres obstacles de taille :

- « les facteurs qui influencent les choix de carrière des individus et leur prise de décision en la matière qui peuvent avoir des répercussions sur les résultats, sont nombreux et variés;
- l'apport de l'orientation professionnelle est rarement quantifiable et se trouve plutôt noyé dans d'autres contextes tels que le système éducatif, les relations employeur-employé, et ou [sic] dans le cadre d'initiatives multiples;
- la comparaison des éléments d'appréciation présentés par les différentes études est problématique, car la nature de l'orientation professionnelle, l'étendue des travaux entrepris et les groupes de clients diffèrent considérablement;
- il n'existe aucun ensemble formel de critères de mesure de l'orientation professionnelle, ni de méthodes communes de collecte des données à l'arrivée, ou concernant les résultats, sauf dans le cas d'un petit nombre de programmes ou de domaines de travail bien délimités » (Hughes, Bosley, Bwoes et Bysshe, 2002, p. 19).

La question de la durée, ou de l'évaluation longitudinale, semble également revêtir une grande importance selon les critères utilisés. Par exemple,

« Watts a recensé trois lieux d'évaluation des résultats de l'orientation, à chacun d'eux se trouvant associée une échelle temporelle différente. Il s'agit de l'individu, chez qui les résultats, désignés sous le nom de résultats d'apprentissage, sont immédiats; des structures, où les résultats, désignés sous le nom d'efficacité scolaire (par ex.), se font sentir à moyen terme; et de la société, où les résultats, qui sont désignés sous les termes de bénéfices économiques et sociaux se font sentir à long terme. La durée de la période sur laquelle les résultats sont mesurés sont [sic] de la plus haute importance, car on peut soutenir que c'est dans les résultats à plus long terme pour l'individu, l'organisation ou la société globale que se manifesteront vraisemblablement les véritables bénéfices de l'orientation » (cité dans Maguire et Killeen, 2003, p. 4).

Aussi, poursuivent ces auteurs, « l'un des grands dilemmes (...) [est] la capacité à distinguer les effets de la composante orientation (...) l'orientation peut exercer une grande influence lorsqu'elle est utilisée en conjonction avec d'autres types d'intervention [sic], tels que le suivi d'une formation (...) [il y a] toute la difficulté de faire valoir que l'orientation professionnelle en soi exerce une influence qui lui est propre » (Maguire et Killeen, 2003, p. 15).

Une autre divergence importante concerne la différence entre l'évaluation des résultats d'apprentissage et les bénéfices économiques. Par exemple, « en ce qui concerne les résultats d'apprentissage (...) il existe des preuves concrètes et suffisantes que l'orientation donne des résultats positifs. Cette affirmation se fonde sur l'examen de quarante études ayant ou [sic] la plupart démontré l'existence de quelques effets bénéfiques, et est renforcée par d'autres études américaines du même type » (Maguire et Killeen, 2003, p. 15-16). Par contre, selon ces mêmes auteurs, « rares sont les études qui présentent des faits démontrant l'existence de bénéfices économiques dus à l'orientation professionnelle » (p. 17). Plant va dans le même sens : « Rares sont les évaluations qui ont pris spécifiquement en compte la qualité des résultats économiques de l'orientation professionnelle » (Plant, 2001, p. 18).

Un souhait est alors formulé :

« si quelques études bien étayées pouvaient être réalisées sur le lien entre les résultats d'apprentissage immédiats et les répercussions sociales et économiques à long terme, et si l'existence de liens opératoires pouvait être établie, alors les résultats de l'apprentissage pourraient dès lors être considérés, non plus comme simplement significatifs en soi, mais comme annonciateurs de répercussions à plus long terme. De telles études n'ont, à ce jour, pas été réalisées » (Maguire et Killeen, 2003, p. 20).

Notons enfin que de nombreuses autres considérations doivent être analysées relativement à la délicate question de l'évaluation de la future politique québécoise des services de conseil et d'accompagnement pour les adultes.

CHAPITRE VI

CONSIDÉRATIONS PRATIQUES GÉNÉRALES

De nombreuses questions pratiques doivent être traitées dans l'élaboration d'une politique d'orientation professionnelle et de gestion de carrière des adultes. Nous en retenons ici quelques-unes.

Les composantes à intégrer dans le plan d'action pourraient-elles être les suivantes : l'auto-orientation, l'hétéro-orientation, la co-orientation, l'éco-orientation? Y a-t-il des scénarios à privilégier?

Les modes d'implantation du plan d'action devront-ils mettre l'accent sur des dimensions préventives (activités offertes à tous), tout en se préoccupant des dimensions réactives (activités offertes à des groupes ciblés) et en évitant le plus possible des dimensions coercitives?

Le principe de l'accessibilité universelle devra-t-il être le premier principe à respecter dans cette politique? Si oui, comment concilier ce principe avec la problématique de certains groupes cibles?

Quelles sont les compétences requises pour les responsables de l'application de cette politique?

Ce chapitre apporte non pas des réponses, mais certaines pistes de réflexion et propositions.

Plan d'action (quelques pistes)

Le plan d'action d'une politique d'orientation professionnelle et de gestion de carrière pour les adultes devra, selon nous, comprendre quatre composantes principales. Il faut noter que: ces composantes peuvent faire partie de chacune des quatre stratégies. Il faudra, bien sûr, distinguer pour chacune des contenus particuliers pertinents et des démarches éducatives adaptées correspondantes.

Ces composantes à intégrer dans le plan d'action pourraient être les suivantes :

- i. l'auto-orientation (par exemple : programmes d'information et d'orientation autodidactes en ligne);
- ii. l'hétéro-orientation (par exemple : groupes d'information et d'orientation);
- iii. la co-orientation (par exemple : entretien avec un conseiller d'orientation);

- iv. l'éco-orientation (supervisée et animée par un conseiller d'orientation) invitant divers types de milieux sociaux (scolaire-adulte, organisationnel, communautaire, ludique) à adopter une politique organisationnelle instaurant une participation active du milieu comme source d'orientation professionnelle et de gestion de carrière.

Nous formulons ici des commentaires sur chacune de ces composantes.

Un bref commentaire sur l'auto-orientation. Cette composante fait le plus souvent référence à des programmes d'information et d'orientation autodidactes en ligne.

Au Québec, on note plusieurs services de ce type.

« Le Québec mentionne les initiatives Internet suivantes : création et mise en service du Système d'information sur le marché du travail d'Emploi-Québec ; promotion et utilisation par le personnel des Centres locaux d'emploi d'un site Web pour offrir un service de consultation virtuel d'information scolaire et professionnelle ; le site Web d'Emploi-Québec, qui permet aux usagers d'auto-évaluer leur préparation à s'intégrer au marché du travail, à surmonter les obstacles, à acquérir de nouvelles compétences ainsi qu'à chercher, à obtenir et à conserver un emploi » (CMEC et DRHC, 2003, p. 53-54).

L'auto-orientation a été largement priorisée dans le contexte de restrictions budgétaires. « Tous les paliers de gouvernement [canadien] ont consacré la part du lion au financement de libre-service à la clientèle. La généralisation du libre-service part de la volonté du gouvernement de réduire les coûts des services. Il a également été motivé par l'évolution rapide des technologies Internet lesquelles permettent un haut degré d'interactivité, sont attrayantes sur le plan visuel et font même appel aux communications vocales » (FCDC, 2001, p. 6).

Il n'en reste pas moins que l'auto-orientation est basée sur la responsabilisation de l'adulte.

« Au cours des quelques cinq dernières années [au Canada], les politiques publiques ont mis l'accent sur la responsabilité individuelle, l'autosuffisance et l'autonomie en matière de perfectionnement professionnel et d'avancement de la carrière. On encourage (...) les adultes à consulter de manière autonome les documents et services auxquels ils peuvent accéder, à savoir les ressources fédérales, provinciales/territoriales ou communautaires ou encore les centres de carrières » (FCDC, 2001, p. 6).

Mais il y a un bémol à l'auto-orientation. Dans l'économie du savoir, on a tendance à tout repousser sur le dos de l'individu : sa formation, sa carrière. Par exemple, l'entreprise ne prend plus en charge la carrière de l'employé. Selon Doyle, « le contrat psychologique entre l'employeur et l'employé s'est considérablement modifié dans les dernières décennies. Une des conséquences est que l'organisation, et la société, place toute la responsabilité de la planification de carrière sur l'individu » (2000, p. 233). Caspar souligne également ce fait dans les domaines éducatifs et professionnels. Une conséquence de l'économie du savoir, dit-il, est « un appel accru à la responsabilité individuelle en matière de formation et emploi [sic] » (2000, p. 67). De plus, il semblerait y avoir un danger évident à une trop grande responsabilisation de l'adulte. Caspar parle des « possibles effets pervers de cette volonté de responsabiliser l'être humain dans tous les secteurs de son existence » (2000, p. 81).

Les services d'orientation se doivent de rappeler « à quel point cette individualisation croissante du devoir d'autoformation et d'auto-marketing de sa propre évolution personnelle, au sein d'une société incertaine, mouvante, menaçante parfois, peut devenir culpabilisante ou paralysante pour certains, surtout si l'on va jusqu'à un extrême considérant la personne comme la principale responsable de son inemployabilité » (Caspar, 2000, p. 78).

Il faudrait accompagner cette demande accrue de responsabilisation de l'individu « d'un investissement simultané dans les moyens, les dispositifs et les règles collectives qui lui sont indispensables pour prévoir ce qui déterminera son avenir et agir en conséquence, du moins pour ce qui dépend de lui » (Caspar, 2000, p. 81).

Par ailleurs, il y a le problème de l'évaluation de l'efficacité de l'auto-orientation.

Cette évaluation reste complètement à faire, du moins en ce qui a trait à l'aspect économique. Par exemple, il semble que « très peu de recherches montrent que le libre service oriente les personnes vers des domaines où il y a pénurie de compétences ou leur permet d'accéder à une carrière intéressante » (FCDC, 2001, p. 6).

Quant à l'évaluation de l'auto-orientation au regard des objectifs d'apprentissage, les résultats en sont controversés. Ils sont parfois jugés positifs : « L'approche du libre-service favorise l'apprentissage continu et l'acquisition de compétences en matière de réorientation professionnelle » (FCDC, 2001, p. 6). En certaines occasions, par contre, ces résultats laissent perplexes et exigent de tenir davantage compte des différences individuelles. Selon OCDE (2004), les services diffusés sur le Web ne répondent pas aux besoins de tous les adultes qui, pour beaucoup, souhaitent pouvoir discuter de leurs problèmes à l'occasion d'un entretien

personnel. Selon nos travaux (Riverin-Simard, 1996 ; 2000 ; 2003), le type de personnalité serait une variable à considérer dans l'auto-orientation : une personnalité de type investigateur serait plus habile à se débrouiller au moyen de l'auto-orientation par Internet; un type social le serait moins, car les relations interpersonnelles lui sont plus profitables (Sampson, 1999).

En d'autres occasions, il y a « la crainte d'une approche réductrice de l'orientation » (Watts, 2001, p. 10). De plus, cette crainte serait « à l'origine de l'anxiété que l'on peut déceler en ce qui concerne l'utilisation des TIC : le recours à la technologie entraînerait des stratégies simplistes, toutes faites, fondées sur l'information qui marginaliseraient ou élimineraient l'élément humain » (Watts, 2001, p. 10). Watts souligne également que « la plupart des commentaires sur l'utilisation des systèmes d'orientation assistés par ordinateur recommandent de les intégrer dans des services d'orientation plus larges. Le premier est le modèle comportant un soutien (...) le second est un modèle (...) utilisé dans le cadre d'une intervention en orientation (...) le troisième est progressif (...) l'utilisation du système [d'orientation assistée par ordinateur] est précédée ou suivie d'autres interventions en orientation » (2001, p. 7). Ainsi, poursuit cet auteur, « on peut cependant de plus en plus les utiliser avec une approche intégrée, non seulement pour les compléter, mais également pour donner plus d'importance à cet élément humain » (2001, p. 10).

Par ailleurs, en reprenant les conclusions des travaux de l'équipe de Sampson, Watts affirme que l'auto-orientation est efficace si l'on tient compte de certains facteurs. Par exemple, il y a « trois niveaux de service. Les personnes qui apparaissent très bien préparées à une décision peuvent faire affaire avec des services autonomes. Les personnes qui sont à un niveau intermédiaire de préparation à une prise de décision peuvent avoir des services d'aide ponctuelle, avec des praticiens-guides. Les personnes moins bien préparées à une décision peuvent s'adresser à des services de conseil individuel. On peut mesurer les degrés de préparation pour guider les gens vers l'une ou l'autre des trois catégories de services » (Watts, 2001, p. 6).

Enfin, d'après l'OCDE, «il y a encore d'importantes limitations à l'utilisation des TIC, dont beaucoup ont un caractère transitoire» (OCDE, 2004, p.81). Mais, «il semble probable que le recours aux TIC continuera à augmenter comme moyen de diffusion» (OCDE, 2004, p.82).

En somme, de nombreuses réflexions complémentaires et supplémentaires sont nécessaires relativement à la problématique de l'auto-orientation pour les adultes.

L'hétéro-orientation, basée notamment sur les groupes d'information et d'orientation, devra continuer d'occuper une large place. Le rôle des pairs est très important dans les quatre stratégies de l'orientation professionnelle pour les adultes. De nombreuses études sont effectuées au sujet de l'hétéro-orientation et se poursuivent encore.

La co-orientation renvoie à l'image, à la fois classique et très actuelle, de l'entretien individuel avec un spécialiste de l'orientation. De nombreux écrits scientifiques et cliniques très élaborés existent à ce sujet.

Un mot sur l'éco-orientation. Notons au passage que cette appellation s'est inspirée du concept de l'« éco-formation » de Pineau (2000). « L'éco-formation est le fond du décor qui permet les mises en scène, personnelle et sociale » (p. 132). Mais, observe-t-il, « les mises en scène actuelles le défont tellement que son importance ressort (...) ».

Si nous appliquons ces mots à la problématique de la gestion de carrière de l'adulte, nous dirions que les mises en scène actuelles des divers milieux sociaux pour les adultes défont si souvent leur décor que l'importance de ce décor ressort, entre autres, pour son aide potentielle à la redéfinition continue des objectifs éducatifs et professionnels, la vie durant.

Dans le présent document, rappelons-le, l'éco-orientation (supervisée et animée par un conseiller d'orientation) implique la nécessité de l'adoption, par divers types de milieux, (scolaire-adulte, organisationnel, professionnel, communautaire, ludique) d'une politique organisationnelle susceptible d'aider l'adulte dans sa gestion de carrière. Car, si nous revenons à l'origine du préfixe « éco- », il réfère à une maison, à un habitat. L'expression « éco-orientation » renvoie, selon nous, à une maison aidant ses habitants dans leur orientation.

L'expression « éco-orientation » peut également se définir de façon parallèle à *l'Approche orientante québécoise* pour les jeunes dans les milieux scolaires. Elle revêt cependant une connotation plus élargie, car elle renvoie à divers contextes sociaux. De plus, ces contextes ne sont pas reconnus à titre de partenaires de l'école, mais bien en tant que milieux, eux-mêmes orientant, et ayant défini des politiques organisationnelles en ce sens.

Rappelons tout d'abord ici la définition de l'approche orientante adoptée par le ministère de l'Éducation et par le Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école (GPSAO) [<http://gpsao.educ.sherbrooke.ca>]. Il s'agit d'une « démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place

des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002c, p. 18).

Si on adapte cette définition pour décrire l'éco-orientation, nous obtenons ceci : l'éco-orientation auprès d'adultes est une démarche concertée entre une équipe d'un milieu donné (scolaire-adulte de divers niveaux, professionnel (comme les ordres et les associations), organisationnel, ludique, communautaire) et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (auto-; hétéro-; co-orientation) visant à accompagner les adultes dans la définition de leurs objectifs éducatifs et professionnels et, ainsi, dans la gestion de leur carrière leur vie durant. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de développement des divers milieux sociaux où les adultes sont présents.

L'apport de ces milieux pourrait grandement contribuer à inciter les adultes à s'inscrire davantage dans des activités de formation continue. Cette nécessité de se préoccuper des objectifs éducatifs et professionnels dans de multiples milieux est soulignée par l'Institut canadien de l'éducation des adultes (ICEA). « L'organisation d'une semaine québécoise des adultes en formation a été confiée à l'Institut canadien de l'éducation des adultes (ICEA) qui recommande que le but de la semaine soit de développer au sein de toute la population adulte du Québec le goût et les possibilités d'apprendre tout au long de la vie dans les divers lieux de vie professionnelle, sociale et personnelle » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002d, p. 15). D'ailleurs le rapport d'activités allait en ce sens : « Une grande diversité de secteurs d'intervention a été touchée : la culture, la formation en milieu de travail et en entreprise, l'éducation populaire, l'alphabétisation, l'environnement, la santé et les services sociaux, l'immigration et la francisation, le développement local et régional, les médias et les communications, la communauté anglophone et la communauté autochtone (...) » (ICEA, 2001, p. 7).

Dans le plan d'action, il faudra éviter toute confusion entre l'éco-orientation et la présence de services d'orientation dans divers milieux. Le fait d'assurer les services d'orientation dans un milieu ne signifie pas nécessairement que ces milieux s'investissent dans de l'éco-orientation. Comme on le sait, « les services d'orientation professionnelle sont assurés dans un très large éventail de structures : les établissements d'enseignement scolaire et supérieur, les agences publiques de l'emploi, les cabinets d'orientation privée, les entreprises et les lieux publics » (OCDE, 2003a, p. 3). Mais cela ne signifie pas pour autant que la dynamique de ces divers milieux est globalement inscrite dans les politiques éducatives éco-orientantes; en effet,

l'implication de tout un milieu, dans l'éducation à l'orientation, fait appel à une dynamique très particulière. Notons cependant au passage que certains milieux sembleraient déjà engagés dans de telles politiques. Par exemple, au Pays de Galles, «certains services pour adultes sont fournis, sur le modèle de l'action sociale, dans une grande diversité de contextes communautaires : certains le sont par l'intermédiaire des bureaux de chacune des organisations d'aide à l'emploi, certains le sont par des moyens itinérants, certains par téléphone et d'autres par des moyens électroniques... [il y a] aussi un service d'aide *in situ*, intégré dans les entreprises qui s'adresse aux personnes en cours de licenciement» (OCDE, 2004, p.157).

Pour faire évoluer les pratiques dans les services de conseil et d'accompagnement, les propositions relatives à l'éco-orientation en milieu scolaire sont nombreuses pour les jeunes. Nous invitons le lecteur à parcourir le site du GPSAO ([<http://gpsao.educ.sherbrooke.ca>]). De plus, nous ajoutons ici les propos de Grubb, qui énumère certains moyens s'adressant aux jeunes qui seraient possiblement transférables pour les adultes :

«programmes spécifiques de formation des enseignants; formation continue ou activités de développement du personnel pour soutenir les efforts initiaux des enseignants; matériaux d'enseignement proposant des activités reposant sur une plus grande participation et expérimentation des élèves; méthodes d'enseignement à base de projets aidant les enseignants et les écoles à mettre en place des stratégies prolongées, plus expérimentales, de l'apprentissage; programmes pilotes, projets modèles et réformes à petite échelle visant à amener progressivement les enseignants à recourir à des stratégies constructivistes; nouvelles formes d'évaluation remplaçant les tests standards à choix multiples; et stratégies visant à assurer la cohérence des pratiques pédagogiques des chefs d'établissement et des enseignants, de la formation des enseignants, de l'élaboration des programmes et des méthodes d'évaluation, afin que les pratiques utilisées dans un domaine n'aillent pas à l'encontre de celles qui ont été mise en œuvre dans un autre » (2002, p. 27).

Mais qu'en est-il au juste de la réelle efficacité de l'éco-orientation en milieu scolaire adulte? Là est toute la question.

Si on se base sur le rayonnement anticipé de l'approche orientante dans les institutions scolaires primaires et secondaires (Dupont, Gingras et Marceau, 2002), il est possible que de tels résultats prometteurs soient également prévisibles pour le secteur scolaire adulte. Des réflexions et études additionnelles sont cependant nécessaires. C'est notamment le cas en ce qui concerne l'éco-orientation dans un milieu organisationnel. Par exemple, Riverin-Simard et Simard (2003a) ont souligné l'importance particulière de ce milieu dans la gestion de carrière, par le biais,

notamment, de l'apport informel à l'organisation. De même en est-il de l'éco-orientation instaurée dans un milieu communautaire. Ces auteurs (2002) ont notamment mis en évidence l'apport de ce type de milieu dans les objectifs éducationnels et professionnels de l'adulte. Des analyses particulières à l'éco-orientation propre à un milieu ludique seront également des plus utiles et éclairantes. Par exemple, les mêmes auteurs (2003b) ont mis en lumière le rôle des activités ludiques dans la gestion de carrière de l'adulte.

Par ailleurs, quels seraient les acteurs d'une éco-orientation pour les adultes dans les divers milieux scolaire, organisationnel, professionnel, communautaire et ludique? Parmi les éléments de réponse, certains s'inspirent des travaux de Dupont et al. (2002), appliqués à l'environnement scolaire primaire et secondaire.

Le premier acteur est l'adulte lui-même, en tant que premier responsable de sa gestion de carrière.

Il y a aussi la direction et le conseil de l'établissement, à titre de leaders du projet. Leur rôle serait, notamment :

1. d'assumer la responsabilité de la bonne marche du projet d'éco-orientation dans son milieu;
2. d'intégrer l'éco-orientation dans les principaux plans de développement du milieu.

Il y a l'animateur (enseignant, responsable d'activité) en lien avec l'adulte, dont le rôle serait, entre autres :

1. de viser l'atteinte des objectifs des programmes d'orientation entérinés par la direction de l'établissement;
2. de planifier et d'organiser des activités avec la participation du conseiller d'orientation et d'animer les activités (parfois avec l'aide du conseiller d'orientation);
3. d'évaluer les activités.

Il y a le conseiller d'orientation, en soutien à l'animateur. Son rôle serait, notamment :

1. de proposer des rencontres de counseling individuel et de groupe;
2. de concevoir et de planifier des interventions intégrant l'éco-orientation (par exemple: des ateliers);
3. d'outiller les animateurs (par exemple : concevoir et concrétiser des activités éco-orientantes avec eux);
4. de concevoir la réalisation d'activités planifiées;

5. de valider ces activités avec les animateurs;
6. d'inventorier et d'améliorer, si nécessaire, les outils et les activités qui s'organisent dans les milieux;
7. de s'impliquer dans la promotion des activités d'éco-orientation propres à un milieu;
8. d'apporter son concours aux animateurs dans la concrétisation des activités relatives à l'éco-orientation;
9. d'offrir des ateliers de formation à l'intention des animateurs;
10. d'établir un partenariat avec les divers autres milieux sociaux;
11. d'instaurer des points de contact avec les diverses personnes significatives (collègues, amis, conjoints, enfants, parents).

Parmi les autres acteurs de l'éco-orientation, il y a aussi les professionnels de soutien (par exemple, le bibliothécaire peut aider l'adulte à naviguer sur Internet pour mieux se retrouver dans les programmes d'auto-orientation ou les sites d'information professionnelle).

Enfin, il y a les pairs (collègues), les personnes significatives (conjoint, enfants, parents, amis) dont le rôle peut souvent être déterminant.

Des questions en suspens. Au-delà de la diversité des modalités (auto-orientation; hétéro-orientation; co-orientation; éco-orientation) proposées à titre de composantes du plan d'action d'une politique d'orientation professionnelle et de gestion de carrière, de multiples questions demeurent en suspens. Ces questions portent le plus souvent sur l'évaluation de l'une ou de l'autre de ces composantes, et aussi sur les appuis scientifiques des activités proposées. On s'interroge aussi sur la sorte d'équilibre à instaurer entre ces diverses composantes. Par exemple, « quel est le meilleur équilibre entre les différents modèles d'information et d'orientation et les modes de prestations (enseignement sur l'orientation professionnelle; conseil individuel; conseil de groupe; services de conseil par téléphone; conseil et information informatisés; services locaux) destinés (...) aux adultes? Comment définir les frontières entre les différents types de services, les gérer, les doter en personnel et les financer? » (OCDE, 2000, p. 9).

Enfin, rappelons-le, de nombreuses autres réflexions sont évidemment nécessaires relativement aux composantes du plan d'action de la politique de conseil et d'accompagnement pour les adultes.

Scénarios. Plusieurs scénarios seraient possibles. Ici, nous en proposons deux. Le premier met au premier rang la composante « éco-orientation », et le second fait graviter les activités autour de la composante « co-orientation ».

Scénario (exemple 1)

PLAN D'ACTION ÉCO-ORIENTANT

Un plan d'action éco-orientant, capable d'utiliser, au besoin, des aspects auto-, hétéro- et co-orientant, pourrait être très pertinent.

Rappelons ici la définition explicitée dans les pages précédentes : l'éco-orientation est une démarche concertée entre une équipe d'un milieu donné (scolaire-adulte de divers niveaux; professionnel (comme les ordres et les associations), organisationnel, ludique, communautaire) et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services visant à accompagner l'adulte dans la définition de ses objectifs éducatifs et professionnels et, ainsi, dans la gestion de sa carrière sa vie durant. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de développement de divers milieux sociaux où l'adulte est présent.

L'efficacité de ce plan d'action éco-orientant dépend cependant, à notre avis, d'une condition incontournable : l'utilisation des quatre stratégies (harmonisante, interactive, développementale, contextualisante) de l'orientation professionnelle pour les adultes.

De même, une autre condition essentielle de succès consiste à déterminer les philosophies éducatives de l'orientation professionnelle pour les adultes qui seraient sous-jacentes à ce plan d'action éco-orientant.

Des réflexions et études sont nécessaires sur divers plans (efficacité, faisabilité, etc.)

Scénario (exemple 2)**PLAN D'ACTION CO-ORIENTANT**

Un plan d'action co-orientant pourrait aussi s'avérer très pertinent si on y ajoute, à l'occasion, des dimensions hétéro-, auto- et aussi éco-orientantes. Rappelons ici que la co-orientation renvoie principalement à l'image, à la fois classique et très actuelle, de l'entretien individuel avec un spécialiste de l'orientation.

Ce plan d'action devrait également répondre à la même condition incontournable : l'utilisation des quatre stratégies de l'orientation professionnelle pour les adultes.

Quant aux philosophies éducatives de l'orientation professionnelle pour les adultes, le choix serait, en un sens, préalablement défini : un préjugé favorable envers celles centrées sur la personne se dégageant habituellement chez la majorité des spécialistes de l'intervention en orientation.

Pour ce qui est de l'évaluation des besoins en matière de ressources humaines, elle nécessite une évaluation budgétaire élaborée.

Même si de nombreuses études pertinentes existent sur ce sujet, divers autres types d'analyse sont impératifs (par exemple : l'efficacité par rapport à l'équilibre relatif entre les dimensions).

Modes d'implantation (quelques pistes)

Nous présentons ici certains modes d'implantation d'un plan d'action relatif à une politique d'orientation professionnelle et de gestion de carrière pour les adultes. Ces modes peuvent s'appliquer aux diverses composantes du plan d'action (auto-orientation, hétéro-orientation, co-orientation, éco-orientation). Rappelons en outre que ces composantes peuvent elles-mêmes faire partie de chacune des quatre stratégies (harmonisante, interactive, développementale, contextualisante).

Ces modes d'implantation devront, selon nous, mettre l'accent sur des dimensions préventives (activités offertes à tous) et se préoccuper des dimensions réactives (activités

offertes à des groupes ciblés comme les sans-emploi, les adultes non diplômés d'études secondaires, etc.). Cet équilibre à viser, entre les dimensions préventives et réactives (ou curatives), est très important.

Présentement, l'équilibre entre ces diverses dimensions ne semble pas exister, du moins pas dans l'ensemble du Canada.

« Au Canada, la politique de perfectionnement professionnel et d'avancement de la carrière visant les adultes est de nature réactive. De nombreux services ne sont la plupart du temps accessibles qu'à des groupes ayant des désavantages précis par rapport au marché du travail ou qu'à des groupes n'ayant droit qu'à une certaine forme de soutien au revenu. Les prestataires d'assurance-emploi bénéficient d'un soutien au revenu et d'une aide à l'adaptation subventionnée (par ex. : counseling, tests de diagnostic, formation, expérience de travail subventionnée). Les bénéficiaires d'aide sociale peuvent, quant à eux, avoir droit à un soutien au revenu, à une aide au logement, à des services de garderie, de transport, et à d'autres formes d'aide, de même qu'à des services de perfectionnement professionnel et d'avancement de la carrière tels que counseling, formation, expérience de travail et aide au placement » (FCDC, 2001, p. 5).

Ces modes d'implantation pourraient aussi, à la limite, être coercitifs. Mais nous sommes d'avis qu'il faut faire preuve de beaucoup de prudence dans l'adoption de mesures coercitives (politiques étatiques assorties de pénalités financières ou autres), car les conditions de pratique professionnelle deviennent très difficiles dans de telles situations.

Cependant, en attendant les résultats des évaluations de telles mesures coercitives, rappelons qu'« au moins deux provinces [canadiennes] exigent que les bénéficiaires d'aide sociale autres que les personnes ayant des handicaps ou parents seuls soutien de famille prennent des mesures précises, par exemple faire appel à des services de counseling afin de réintégrer la population active » (FCDC, 2001, p. 5).

Au Québec, il existe les mesures coercitives suivantes, qui semblent appliquées avec beaucoup de prudence, du moins dans les écrits officiels.

« La *Charte des droits et libertés du Québec* stipule que tout adulte a la possibilité de faire des choix, sauf s'il est incarcéré, placé sous tutelle ou soumis à des soins médicaux invalidants. Cependant, dans le cadre de programmes sociaux, les fonctionnaires peuvent assujettir certaines personnes adultes à des activités d'orientation ou de conseil comme condition essentielle de leur participation à

certains programmes. Ainsi, dans le programme *Destination Emploi*, les clientèles de moins de 55 ans sans contrainte sévère à l'emploi ont l'obligation de se présenter à une séance d'information de groupe ou à une entrevue individuelle, selon le choix du Centre local d'emploi, sous peine, dans certains cas, d'une réduction de prestations d'assistance-emploi » (CMEC et DRHC, 2003, p. 55-56).

Par ailleurs, dans les modes d'implantation, nous sommes d'avis qu'il faudrait surtout privilégier l'instauration de mesures incitatives pour l'atteinte d'objectifs éducatifs et professionnels.

La question financière est évidemment majeure. Nous songeons ici à des politiques étatiques offrant un support financier. Rappelons-le,

« le Québec a prévu certaines modalités visant à aider les personnes susceptibles de changer d'orientation professionnelle et à leur prêter appui afin qu'elles atteignent leurs objectifs d'apprentissage continu et d'acquisition constante de compétences. En vertu de la législation québécoise [sic], les employeurs doivent consacrer 1% de la paie à la formation des employés. À défaut de le faire, ce montant est versé chaque année au gouvernement. Certains employeurs ont eu de la difficulté à respecter ce ratio de 1%. Les personnes ayant à intervenir dans le domaine du perfectionnement professionnel pourraient collaborer avec les responsables de l'élaboration des politiques gouvernementales et les conseillers du secteur privé afin de trouver des moyens d'instituer au sein des entreprises des services de perfectionnement professionnel à l'intention des employés qui veulent se réorienter professionnellement ou qui doivent se préparer à un changement d'orientation professionnelle. Ces coûts pourraient être couverts à partir de la règle du 1%. » (FCDC, 2001, p. 12).

À ce sujet, d'ailleurs, l'enquête de la FCDC a révélé une autre observation pertinente importante, dont il faut tenir compte.

« Un nombre de plus en plus grand de clients doivent trouver par eux-mêmes les moyens d'assumer les coûts d'aide en matière d'orientation et de perfectionnement professionnels. Il arrive souvent qu'ils aient à recourir aux prêts étudiants, aux indemnités de départ, à encaisser leur épargne de retraite et à recourir à des moyens semblables pour trouver l'argent comptant dont ils ont besoin. L'épuisement des ressources personnelles aux fins du financement d'un changement d'orientation professionnelle ou de la préparation à l'emploi est maintenant une politique publique

de facto. Il est urgent que les intervenants et les responsables de l'élaboration des politiques s'attaquent à ce problème » (FCDC, 2001, p. 12).

La question financière exige de profondes réflexions et un débat exhaustif.

La question des partenaires est également importante à considérer dans les modes d'implantation d'une politique de gestion de carrière. La coordination avec ces derniers est évidemment essentielle à respecter, ou à redéfinir, selon les problèmes rencontrés. De nombreux et très notables efforts ont été faits jusqu'à maintenant. « Le Québec indique que le manque de coordination entre les intervenants de différents niveaux constitue un obstacle important à l'action concertée. Pour résoudre ce problème, la *Politique d'éducation des adultes et de formation permanente* de la province propose le renforcement d'une approche partenariale et des mesures concertées sur divers objets dont les SIOC [services d'information, d'orientation et de conseil] » (CMEC et DRHC, 2003, p. 21). Par ailleurs, ces partenaires sont nombreux. Car

« les autres organismes qui s'occupent de SIOC au Québec sont [notamment] : les Carrefours Jeunesse-Emploi, qui poursuivent les mêmes buts que le MESS [ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale]; la Société de l'assurance automobile du Québec, dont les objectifs visent la réadaptation de ses clients et leur réinsertion sur le marché du travail; la Commission de la santé et de la sécurité du Travail (CSST), dont les objectifs visent la réadaptation de ses clients et leur réinsertion sur le marché du travail » (CMEC et DRHC, 2003, p. 12).

En outre, il y a d'autres services pertinents dont : la « création des Carrefours jeunesse-emploi (...); l'instauration d'une formule de guichet unique au sein d'une unité autonome de service chargée de mettre en œuvre les mesures et les programmes du ministère de l'emploi et de la solidarité sociale; la création du Service public d'emploi, avec 150 Centres locaux d'emploi offrant des services de soutien financier et d'assistance à l'emploi » (CMEC et DRHC, 2003, p. 32).

Cette question des partenaires exige de nombreuses réflexions et démarches de concertation.

Enfin, des projets d'expérimentation relatifs aux divers modes d'implantation pourront être définis.

En somme, des réflexions très approfondies sont évidemment nécessaires en ce qui a trait à la délicate question des modes d'implantation, car ils constitueront une des parties les plus visibles de la nouvelle politique de conseil et d'accompagnement pour les adultes.

Groupes cibles (quelques pistes)

Le principe de l'accessibilité pour tous devra, selon nous, être un des premiers principes de cette politique d'orientation professionnelle et de gestion de carrière pour les adultes. Ainsi il faudra accorder une grande importance à :

1. la composante du plan d'action relative à l'éco-orientation dans les divers milieux scolaire (adulte), organisationnel, professionnel, communautaire et ludique afin de toucher, dans la mesure du possible, tous les adultes qui ne se sont pas inscrits en formation;
2. la dimension préventive des modes d'implantation afin d'offrir les services de conseil et d'accompagnement à tous les adultes qui ne sont pas immédiatement aux prises avec un problème majeur précis.

Une des deux grandes missions conférées aux services d'orientation professionnelle par l'OCDE est précisément d'élargir considérablement l'accès à des citoyens à l'orientation professionnelle en rendant ces services accessibles d'un bout à l'autre de la vie. L'OCDE envisage «la possibilité de toucher un public plus vaste en restructurant les services publics de l'emploi, ainsi que des moyens de faire appel dans une plus large mesure aux partenariats locaux» (2004, p.159). En effet,

«au lieu d'être facilement accessible à des groupes restreints de population et à certains moments de la vie, elle [l'orientation professionnelle] doit être beaucoup plus largement accessible tout au long de la vie. Et au lieu de privilégier une aide à des décisions immédiates par des entretiens individuels, les services d'orientation doivent passer à une approche plus large qui englobe également le développement des capacités à gérer son évolution professionnelle, notamment la capacité à prendre et à mettre en œuvre des choix professionnels» (OCDE, 2004, p.17).

Dans les politiques de services de conseil et d'accompagnement pour les adultes, il faudra faire un choix judicieux des groupes cibles et ce, même si le principe de l'accessibilité à tous pourra s'avérer un des principes premiers de cette politique. Présentement, «même si dans la quasi-totalité des pays le service public de l'emploi joue un rôle fondamental en fournissant un service d'orientation professionnel à certains adultes, ce service est généralement réservé aux chômeurs ou à d'autres groupes spécifiques, et les besoins en matière d'orientation professionnelle de ceux qui occupent un emploi ou qui n'ont pas encore intégré le marché de l'emploi sont rarement pris en compte» (OCDE, 2004, p.160).

Par ailleurs, une attention particulière devrait être apportée aux groupes socioéconomiquement défavorisés. «L'orientation professionnelle peut aider l'intégration des défavorisés et des moins qualifiés dans le système éducatif ainsi que dans l'emploi... l'orientation peut répondre à une polarisation croissante du marché du travail» (OCDE, 2004, p.22). Mais «la priorité donnée par les services publics de l'emploi aux chômeurs limite leur capacité à offrir une orientation qui réponde aux besoins à long terme de gestion de carrière, ou à donner une orientation professionnelle à ceux qui sont employés» (OCDE, 2004, p.59). Plus loin, l'OCDE insiste sur ce point : «Les pays doivent élargir considérablement les possibilités d'accès à l'orientation professionnelle pour la mettre à la portée de tous tout au long de la vie et pas seulement pour des groupes choisis comme les élèves ou les chômeurs, mais aussi pour l'ensemble de la population» (2004, p.26-27). Par ailleurs, ces groupes peuvent également être les «déconnectés de l'Internet» selon l'expression de Rifkin (2000). En effet, «les progrès d'Internet peuvent aggraver les inégalités entre ceux qui ont facilement ou non accès à l'information est une source fréquente de préoccupation» (Watts, 2001, p.7).

D'autres réflexions essentielles sur la question des groupes cibles sont impératives.

Compétences requises (quelques pistes)

Dans l'ensemble, les compétences requises sont nombreuses; certaines sont classiques et d'autres plus récentes.

Divers sites fournissent des données intéressantes à ce sujet, par exemple le site du Guide des compétences canadiennes pour les professionnels en développement de carrière [www.career-dev-guidelines.org], où l'on propose notamment un code d'éthique et les savoirs de base comme les modèles et les théories du développement de carrière, le processus de changement, les étapes de transition et les cycles de carrière, les composantes du processus de planification de carrière, les principales organisations et ressources du développement de carrière et les services communautaires. Il en existe également d'autres, parmi lesquels ceux du British National Advisory Council for Careers and Educational Guidance [www.guidancecouncil.com], de l'Institute of Careers Guidance [www.icg-uk.org], du National Career Development Guidelines of United States [www.noicc.gov] et du Centre national vie/carrière du Canada [www.lifework.ca].

Par ailleurs, l'Association internationale de l'orientation scolaire et professionnelle a mené une recherche sur les compétences requises. « La mondialisation frappe l'orientation.

L'AIOSP développe un cadre de compétences nécessaires aux praticiens de l'orientation pour offrir des services d'orientation de qualité » (Plant, 2003, p. 5). Les compétences internationales seraient divisées en deux sections : les compétences de base, dont chaque fournisseur de services a besoin, et les compétences spécialisées nécessaires à chaque type particulier de travail. Cette liste de compétences, très incomplète selon nous, peut être consultée à l'adresse suivante : http://www.uned.es/aeop/Form_francais.html

Cette question des compétences requises est ici partiellement illustrée dans deux larges extraits d'une publication de l'OCDE. L'orientation professionnelle... a d'importantes conséquences du point de vue de la formation et des qualifications de l'ensemble des personnels assurant ce genre de service. Savoir travailler dans des structures collectives, savoir travailler avec des groupes ayant des besoins particuliers, savoir intervenir par téléphone et en recourant aux TIC figurent parmi les compétences auxquelles les programmes de formation initiale devront accorder une place beaucoup plus grande (OCDE, 2004, chap. 7). Par ailleurs,

«si l'orientation professionnelle a pour objectif d'inculquer des aptitudes à prendre des décisions en matière de gestion de carrière et non pas simplement d'aider à prendre des décisions immédiates, il en découle également d'importantes conséquences pour la formation des personnels concernés. Leurs compétences doivent porter sur «le renforcement des aptitudes à utiliser les TIC dans l'orientation professionnelle... la compréhension de l'évolution du marché du travail, le développement des compétences pour fournir des services basés sur les programmes de formation, l'enseignement aux praticiens de la façon de développer les aptitudes des clients à gérer eux-mêmes leur carrière et de la manière dont ils doivent organiser et gérer les ressources d'orientation professionnelle» (OCDE, 2004, p.99).

Ces lacunes relevées sont minimales au Québec. «Au Canada (Québec), tous ceux qui veulent être conseillers en orientation... doivent être membre de l'Ordre des Conseillers et Conseillères en orientation et des Psychoéducateurs et Psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ)» (OCDE, 2004, p.107). «Au Québec, les qualifications des conseillers en orientation professionnelle sont sévèrement protégées» (OCDE, 2004, p.105).

Cependant les professionnels en exercice, comme tout autre travailleur de l'économie du savoir, auront toujours besoin d'une formation continue. De plus, la nouvelle politique de gestion de carrière pour les adultes devra être très bien connue et comprise de la part de ces professionnels, qui auront un rôle central à y jouer.

Les écrits pertinents soulignent une autre carence de la formation des professionnels de l'orientation, touchant le rôle social que ces derniers doivent tenir.

« Le principal défaut quant à la préparation des intervenants en orientation de la carrière et en perfectionnement professionnel est le peu d'importance accordée à la recherche et aux études sur le marché du travail. De façon caractéristique, les programmes de formation en orientation professionnelle ne reposent pas sur l'étude des politiques. Ni les intervenants ni les chercheurs n'ont été encouragés à consulter des documents touchant l'économie et la politique sociale ni à contribuer à enrichir ces écrits. Cette situation doit changer. Les intervenants et chercheurs en orientation de la carrière et en perfectionnement professionnel doivent exercer leur droit d'influer sur l'élaboration des politiques publiques. Ils doivent participer activement aux débats touchant l'élaboration des politiques, mener des recherches fondamentales se rapportant aux enjeux et questions auxquels ils sont confrontés et proposer des solutions. Ils ne doivent plus seulement se contenter d'évoquer les problèmes. Les responsables de l'élaboration des politiques pourraient aider les intervenants en orientation de la carrière et en perfectionnement professionnel à intégrer des études touchant les politiques du marché du travail à leur programme de formation » (FCDC, 2001, p. 20).

C'est d'ailleurs globalement en ce sens que Riverin-Simard (1998b) parle du rôle de conseiller en orientation sociale du travail comme étant un rôle essentiel désormais dévolu aux professionnels de l'orientation. Cependant ce rôle est encore trop peu exercé, au Québec; ce serait surtout en raison du manque de ressources dans divers milieux, car les programmes dans les universités québécoises offrent une formation pertinente à cet égard.

Notons par ailleurs ici d'autres compétences qui se sont récemment avérées requises, en matière de counseling multiculturel. En se basant sur une étude de l'Union Européenne, McCarthy affirme que

« les nouvelles compétences demandées aux conseillers concernaient : les compétences nécessaires pour répondre à la diversité croissante des étudiants, c'est-à-dire les compétences en matière multiculturelle et interculturelle au sens le plus large; les compétences nécessaires pour préparer les usagers à choisir et à évaluer les informations disponibles grâce aux nouvelles technologies; les compétences nécessaires pour s'adresser à un nombre croissant d'étudiants, supposant de brefs entretiens et une brève thérapie; une approche globale des services d'orientation offerts aux étudiants » (McCarthy, 2001, p. 4).

Toute la question du counseling multiculturel (Tsang et al., 2003; Locke et al., 1999) est soulevée ici; c'est une question urgente, notamment dans les milieux urbains québécois, comme la région métropolitaine de Montréal.

Des réflexions additionnelles sont évidemment nécessaires au regard de la question des compétences du personnel des services de conseil et d'accompagnement auprès d'adultes.

CONCLUSION

L'importance socioéconomique d'arrêter des politiques d'orientation pour les adultes est chose internationalement reconnue avec l'arrivée de l'économie du savoir. «Les mesures prises par beaucoup de pays de l'OCDE pour mettre en œuvre l'apprentissage tout au long de la vie représentent un défi particulier pour les politiques et les programmes d'orientation professionnelle. Ce type d'apprentissage implique que l'apprentissage peut se situer à différentes moments au cours de la vie» (OCDE, 2004, p.22).

Cependant, selon Plant, «dans leurs documents d'orientation récents, la Commission européenne et l'OCDE ont tous deux fait de l'orientation et de l'information professionnelles des domaines d'action essentiels, tant en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie que le développement économique et social» (2001, p.4). Mais, en 2003, Plant affirme que l'on peut désormais compter sur

«cinq piliers de la politique d'orientation internationale : la Commission européenne, le CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*), la Fondation européenne pour la formation, l'OCDE, la Banque mondiale. Jamais auparavant des organisations aussi puissantes n'avaient porté, simultanément et globalement un intérêt aussi intense et permanent à la politique de l'orientation et à ses liens avec la pratique. Ceci n'est pas fortuit : l'orientation représente le pivot du concept : se former tout au long de la vie» (2003, p.2).

Cette importance s'explique notamment ainsi. «Le choix d'une profession adaptée est un choix important non seulement d'un point de vue individuel, en tant que moyen d'accroître la satisfaction au travail, les revenus et la stabilité d'emploi, mais aussi du point de vue des objectifs sociaux d'efficacité, de productivité et de compétitivité» (Grubb, 2002, p.3). D'ailleurs «les économistes du travail ont reconnu depuis longtemps la contribution que l'orientation professionnelle peut apporter à l'efficacité du marché du travail» (OCDE, 2004, p.31). Rappelons-le, l'orientation professionnelle «peut faciliter l'accès à l'enseignement supérieur et favoriser l'achèvement des études... mieux articuler l'offre et la demande locale de formation... cela devient plus important avec l'augmentation des possibilités de choix individuel et d'alternatives de formation» (OCDE, 2004, p.30). De plus, elle «contribue au développement du capital humain au sens large» (OCDE, 2004, p.32). Elle intensifie la cohésion sociale, cette condition d'un accroissement économique (Putnam, 2002; 1996; Rikfin, 2000). «Le soutien qu'apportent les décideurs à l'orientation professionnelle se fonde traditionnellement sur l'idée

qu'elle peut améliorer l'efficacité et l'efficience des marchés du travail et des systèmes éducatifs et contribuer à l'équité» (OCDE, 2004, p.18).

Mais comment les services de conseil et d'accompagnement peuvent-ils aider les adultes à mieux s'inscrire dans des activités de formation continue et à augmenter leurs chances de s'insérer sur le marché du travail ou de le réintégrer? Comment ces services peuvent-ils également aider les adultes à traverser les nombreuses remises en question sur l'évolution de leur carrière, et à mieux participer, leur vie durant, à cette économie du savoir? Diverses considérations théoriques et pratiques sont évoquées dans le présent document. Elles constituent, sous l'appellation *Modèle de participation continue*, notre proposition des fondements d'une politique d'orientation et de gestion de carrière pour les adultes.

BIBLIOGRAPHIE

- Altman, I. et Rogoff, B. (1987). World views in psychology : trait, interactional, organismic and transactional perspectives. In D. Stokols et Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 7-15). N.Y : John Wiley and Sons.
- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implications*. New York : Worth.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. N.Y. : Wiley.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.-V., Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206.
- Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 37, 127-147.
- Bandura, A. (1969). *Principle of behavior modification*. N.Y. : Holt Rinehart and Winston.
- Barron, F., et Harrington, P.M. (1981). Creativity, intelligence and personality. In M.R. Rosenzweig et L.W. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology*. Palo Alto, CA : Annual Review.
- Bastit, M. (2002). *Les quatre causes de l'être selon la philosophie première d'Aristote*. Louvain-La-Neuve; Sterling, VA : Peeters.
- Bednarski, M. (2000). The psychometric investigation and development of a communication style instrument based on Jung's theory of psychological types (Carl Jung). *Dissertation Abstracts International*, Section B (The Sciences and Engineering), 60 (9-B) : 4956.
- Berne, E. (1971). *Psychiatrie et psychanalyse à la portée de tous*. Paris : Fayard.
- Bertrand, Y. (2000). *Points de repère en éthique et en morale*. Québec : Télé-université.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique sociale, Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1982). *Les options en éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, Service de la recherche.
- Betz, N.E., Fitzgerald, L.F. et Hill, R.E. (1989). Trait-factor theories. In M.B. Arthur, D.T. Hall et B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 26-41). N.Y. : Cambridge.
- Blader, S. L. et Tyler, T.R. (2002). The justice motive in everyday life. In Ross, M. et Miller, D. T. (Eds.), *Justice and empathy* (pp. 226-250). N.Y. : Cambridge University Press.
- Boutinet, J.P. (2002). *Psychologie de la vie adulte*. Paris: PUF.
- Brown, D. (1984). Trait and factor theory. In D. Brown, L. Brooks et al. (Eds.), *Career choice and development* (pp. 8-30). San Francisco : Jossey-Bass.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*. Boucherville : G. Morin.

- Cappella, J.W. et Palmer, M.T. (1989). The structure and organization of verbal and nonverbal behavior. *Journal of Language and Social Psychology*, 8, (3-4), 167-192.
- Capra, F. (1986). *Le temps du changement*. Monaco : LeRocher, Paris : Groupe des Presses de la cité.
- Caspar, P. (2000). L'auto-formation : travail, emploi et société. In R. Foucher (Ed.), *L'autoformation reliée au travail : apports européens et nord-américains* (pp. 67-84). Montréal : Éditions nouvelles.
- Chen, C. P. (1997). Challenge preparation : the 3-E approach in career counselling. *Journal of Vocational Education and Training : The Vocational Aspect of Education*, 49 (4), 563-571.
- Cohen, L.M. (2003). A conceptual lens for looking at theories of creativity. In Ambrose, D., Cohen, L.M. (Eds.), *Creative intelligence : toward theoretic integration* (pp. 33-77). Cresskill, NJ : Hampton Press.
- CMEC et DRHC (Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada et Développement des ressources humaines Canada) (2003). *Services d'information, d'orientation et de conseil du Canada : réponse du Canada à l'enquête comparative internationale de l'OCDE sur les services d'information, d'orientation et de conseil*. Ottawa : Gouvernement du Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Covey, S. (1996). *7 habits of effective people*. N.Y. : Springler.
- Darwin, C. (1859). *On the origins of the species*. London : John Murray.
- Dejours, C. (2002). *Le facteur humain*. Paris : PUF.
- Dewey, J. et Bentley, A.F. (1949). *Knowing and the know*. Boston : Beacon.
- Dowds, B.N. et Marcel, B.B. (1998). Students' philosophical assumptions and psychology in the classroom. *Journal of Nursing Education*, 37 (5), 219-221.
- Doyle, M. (2000). Managing careers in organizations. In A. Collin et R.A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 228-242). London : Cambridge University Press.
- Dupont, P., Gingras, M. et Marceau, D. (2002). *Implantation d'une approche orientante : des conditions idéales*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école (GPSAO), Faculté des sciences de l'éducation, [[http ://gpsao.educ.usherbrooke.ca/documents.htm](http://gpsao.educ.usherbrooke.ca/documents.htm)]
- Dyer, D.E. (1987). Can university success and first year job performance be predicted from academic achievement, vocational interest, personality and biographical measures? *Psychological Report*, 61, 665-671.
- Ebberwein, C. A. (2001). Adaptability and the characteristics necessary for managing adult career transition. *Dissertation Abstracts International, Section B, The Sciences and Engineering*, 62 (1-B) : 545.
- Echols, C.A. (2002). Challenges in sustaining person centered planning to accomplish organizational change. *Dissertation Abstracts International*, 63 (4-B) : 2089.

- Einstein, A. (1958). *Comment je vois le monde* (Mein Weltbild : traduction Solvine). Paris : Flammarion.
- Ekman, P. et Friesen, W.C. (1981). The repertoire of nonverbals communication : categories, origins, usage and coding. In A. Kendon (Ed.), *Nonverbal communication, interaction and gesture* (pp. 57-105). Monton : The Hague.
- Ellis, R.A. et Taylor, M.-S. (1983). Role of self-esteem within the job search process. *Journal of Applied Psychology*, 68, (4), 632-640.
- Epstein, N.B. et Baucom, D.H. (2002). *Enhanced cognitive-behavioral therapy for couples : a contextual approach*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Fiedler, K., Walther, E., Freytag, P. et Plessner, H. (2002). Judgment biases in a simulated classroom : a cognitive-environmental approach. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 88 (1), 527-561.
- Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC) (2001). *Orientation de la carrière, perfectionnement professionnel et politique publique au Canada : Intégrer et harmoniser la recherche, les pratiques et la politique*. Document rédigé en vue du deuxième Symposium international sur l'orientation de la carrière, le perfectionnement professionnel et la politique publique. Ottawa : FCDC.
- Frederiksen, J. et Westphalen, S. A. (1998). *Human resource accounting : interests and conflicts*. Thessaloniki (Greece) : European Centre for the Development of Vocational Training.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : PUQ.
- George, J.M. et Zhou, J. (2001). When openness to experience and conscientiousness are related to creative behavior : an interactional approach. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 513-524.
- Gorz, A. (1997). *Misères du présent, richesse du possible*. Paris : Galilée.
- Gould, R.L. (1986). Darwin's untimely burial. In E. Sober (Ed.), *Conceptual issues in evolutionary biology : an anthology* (pp. 31-36). Cambridge Mass : The Mit Press.
- Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4, 249-270.
- Grubb, W. N. (2002). *Qui suis-je? Les insuffisances de l'information professionnelle à l'ère de l'information*. Paris : OCDE : document préparé en vue de l'examen de l'OCDE sur les politiques d'orientation professionnelle à la demande conjointe de la Commission européenne et de l'OCDE.
- Guilford, J.P. et Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. N.Y. : McGraw-Hill.
- Hamilton, S.L., Seibert, M.-A., Gardner, R.-III, Talbert-Johnson, C. (2000). Using Guided Notes To Improve the Academic Achievement of Incarcerated Adolescents with Learning and Behavior Problems. *Remedial and Special Education*, 21 (3), 133-40.
- Hamilton, L.S. (1984). Developing game plans for entry into the post-secondary world : an intensive teaching approach. *The Vocational Guidance Quarterly*, 33, (1), 82-88.

- Healy, C.C. et O'Shea, D.W. (1984). The linkage of work achievement in aspiring to prestigious vocations. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 70-79.
- Heppner, P.P. et Krauskopf, C.J. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15, 371-447.
- Hirigoyen, M.-F. (2001). *Malaise dans le travail : harcèlement moral*. Paris : Syros.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices*. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Hudson, F. M. (1999). Career coaching. *Career Planning and Adult Development Journal*, 15 (2), 69-80.
- Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L. et Bysshe, S. (2002). *The economic benefits of guidance*. Derby, UK : University of Derby, Centre for Guidance Studies Report.
- Institut Canadien d'éducation des adultes (ICEA) (2001). *Une semaine québécoise des adultes en formation : pour développer le goût et les possibilités d'apprendre (Étude de faisabilité remise au ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi)*. Montréal : ICEA.
- Johnston, J.A. et Benson, C. (2000). The University of Missouri Career Centre in the 21st century. *Career Planning and Adult Development Journal*, 16 (1), 25-29.
- Jones, B. (1990). Community problem solving around homeless : the social construction of consensus. *Journal of the Community Development Society*, 21, (2), 36-54.
- Jung, C.C. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York : Harcourt, Brace and World.
- Kagitcibasi, C. (2002). Psychology and human competence development. *Applied Psychology : an International Review*, 51 (1), 5-22.
- Kellaghan, T. et Stufflebeam, D.L. (2002). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht; Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Killeen, P.R. (2001). The four causes of behaviour. *Current Directions in Psychology Science*, 10 (4), 136-140.
- Larson, P.C. (2002). Teaching history and systems from a clinical perspective. *History of Psychology*, 5 (3), 249-263.
- Lavelle, L. (1992). *De l'acte* (2^e éd.) Paris : Aubier.
- Lavelle, L. (1991). *Traité des valeurs : tome I* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Lavelle, L. (1955). *De l'intimité spirituelle*. Paris : Aubier.
- Lavelle, L. (1947). *De l'être*. Paris : Aubier.
- Lavelle, L. (1934). *La présence totale*. Paris : Aubier.
- Lechner, M. (1988). The process of consensus. *Journal of Experiential Education*, 11, (2), 10-14.

- Le Moigne, J.-L. (2001). *Le constructivisme*. Paris : Harmattan.
- Locke, D. C. et Kiselica, M.S. (1999). Pedagogy of possibilities : teaching about racism in multicultural counselling courses. *Journal of Counseling and Developpement*, 77 (1), 80-86.
- Lofquist, L.H. et Davis, R.V. (1991). *Essentials of person-environment correspondence counseling*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Lohman, D. F. et Bosma, A. (2002). Using cognitive measurement models in the assessment of cognitive styles, In H.I. Braun, D. N. Jackson (Eds). *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 127-146). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Lyddon, W. J. et Robin, W. (2002). Cognitive psychotherapy and postmodernism : emerging themes and challenges. In R. L. Leahy, D. E. Thomas (Eds.), *Clinical advances in cognitive psychotherapy : theory and application* (pp. 189-208). New York : Springer.
- Lyddon, W.J. (1995). Forms and facets of constructivist psychology. In R. A. Neimeyer et M.J. Mahoney (Eds.), *Constructivism in psychotherapy* (pp. 68-92). Washington, DC : American Psychological Association.
- McCarthy, J. (2001). *Les qualifications et la formation des conseillers d'orientation*. Paris : OCDE.
- McCrae, R. R. et Costa, P.T. (2003). *Personality in adulthood : a five-factor theory perspective*. N.Y. : Guilford Press.
- Maguire, M. et Killeen, J. (2003). *Résultats des services d'information et d'orientation professionnelle*. Paris : OCDE.
- Mayston, D. (2002). *Evaluating the benefits of career guidance*. Derby, UK : University of Derby, Centre for Guidance Studies Report.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2002a). *Apprendre tout au long de la vie : politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2002c). *À chacun son rêve : l'approche orientante*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2002d). *Réponses au questionnaire national de l'OCDE sur les politiques d'information, d'orientation et de conseil*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2002e). *Les services éducatifs complémentaires en bref*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC).
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2003). *Information, orientation professionnelle et gestion de carrière : des services à redéfinir pour les adultes* (Document interne de l'équipe du

chantier dirigée par Mainka, E.). Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.

Mobley, W.H., Griffeth, R.W., Hand, H.H. et Meglino, B.M. (1979). Review and conceptual analysis of the employee turnover process. *Psychological Bulletin*, 86, 493-522.

Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

OCDE (2004). *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*. Paris : OCDE.

OCDE (2003). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris : OCDE.

OCDE (2000). *Suivi de l'examen thématique sur le passage de la formation initiale à la vie active : les politiques pour les services d'information, de conseil et d'orientation : faire de l'apprentissage à vie une réalité*. Paris : OCDE (95946).

O'Reilly, C.A., Chatman, J. et Caldwell, D.F. (1991). People and organizational culture : a profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34, (3), 487-516.

Osipow, S.H. (1990). Convergence in theories of career choice and development : review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, (2), 122-131.

Osipow, S.H. et Fitzgerald, L.F. (1996). *Theories of career development*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

Oster, G.F. et Wilson, E.O. (1986). A critique of optimization in evolutionary biology. In E. Sober (Ed.), *Conceptual issues in evolutionary biology : an anthology* (pp. 271-288). Cambridge Mass : The Mit Press.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston : Houghton Mifflin.

Patterson, C.H. et Watkins, C.E. (1996). *Theories of counseling and psychotherapy*. N.Y. : HarperCollins.

Pederson, J.S. et Smith, C.B. (1986). Diagnostic model for assessing the effect of developmental issues on career action. *Journal of Employment Counseling*, 23, (2), 66-77.

Pepper, S.C. (1942). *World hypotheses : a study in evidence*. Berkeley : University of California Press.

Pérussel, D. (1989). Cause. In A. Jacob (Éd.), *Encyclopédie philosophique universelle* (pp. 285-288). Paris : PUF.

Pervin, L.A. et Lewis, M. (1978). *Perspectives in interactional psychology*. N.Y. : Plenum.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris : Anthropos.

Plant, P. (2003). Compétences internationales pour les praticiens de l'orientation. *Nouvelles de l'Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle (AIOSP)*, no.46, 5-6.

- Plant, P. (2001). *L'orientation professionnelle et la qualité*. Paris : OCDE.
- Poortinga, Y. H. et Van-Hemert, D. A. (2001). Personality and culture demarcating between the common and the unique. *Journal of Personality*, 69 (6), 1033-1060.
- Poyatos, F. (1983). *New perspective in nonverbal communication : studies in cultural anthropology, social psychology, linguistics, literature and semiotics*. Oxford : Perganum Press.
- Preston, D. S. (2002). Temporary employees : a primer for counsellors. In D. S. Sandhu (Ed.), *Counseling employees : a multifaceted approach* (pp. 253-269). Alexandria, VA : American Counseling Association.
- Putnam, R.D. (2002). *Democracies in flux : the evolution of social capital in contemporary society*. N.Y. : Oxford University Press.
- Putnam, R.D. (1996). The strange disappearance of civic America. *American Prospect*, 24, 34-48.
- Ramscar, M. et Yarlett, D. (2003). Semantic grounding in models of analogy : an environmental approach. *Cognitive Science*, 27 (1), 41-71.
- Richardson, M.-S. (2000). A new perspective for counsellors : from career ideologies to empowerment through work and relationships practices. In A. Collin et R.A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 197-211). N.Y. : Cambridge University Press.
- Rifkin, J. (2000). *L'âge de l'accès*. Montréal : Boréal.
- Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2003a). Carrière et économie du savoir : l'importance de la participation informelle à l'organisation. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, (3), 1, 35-53.
- Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2003b). Au-delà du lien travail-loisir : la citoyenneté. *Revue Internationale de Carrièreologie*, 9 (1-2), 219-240.
- Riverin-Simard, D. (2002). Les sens du travail et la carrièreologie. *Revue Francophone Internationale de Carrièreologie*, 8 (3), 303-320.
- Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2002). L'autre projet professionnel : le volontariat. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 16 (1), 56-78.
- Riverin-Simard, D. (1996; 2000; 2003). *Travail et personnalité*. Québec : PUL.
- Riverin-Simard, D. (1998a). *Work and personality*. Montreal : Meridian.
- Riverin-Simard, D. (1998b). *Rôles-clés dans la révolution du travail*. Québec : PUL.
- Riverin-Simard, D. (1991). *Careers and social classes*. Montreal : Meridian.
- Riverin-Simard, D. (1990; 1993). *Carrières et classes sociales*. Montréal : St-Martin.
- Riverin-Simard, D. (1988). *Phases of working life*. Montreal : Meridian.
- Riverin-Simard, D. (1984; 1993). *Étapes de vie au travail*. Montréal : St-Martin.

- Riverin-Simard, D., Spain, A., et Michaud, C. (2000). Le développement vocationnel de l'adulte et la notion d'acteur. *Canadian Journal of Counseling*, 34 (2), 126-143.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. London : Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2002). How can we study cultural aspects of human development? *Human Development*, 45 (4), 209-210.
- Rounds, J.B. et Tracey, T.J. (1990). From trait-and-factor to person-environment fit counseling : theory and process. In W. B. Walsh et S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling : contemporary topics in vocational psychology* (pp. 1-45). N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Rychtack, J.F. (1977). *The psychology of rigorous humanism*. N.Y. : Wiley.
- Sabatier, P.A. (1999). The need for better theories. In P.A. Sabatier (Ed.), *Theories of the policy process* (pp. 3-18). Boulder, Colorado : Westview Press.
- Sampson, J.P. (1999). Integrating Internet-Based distance guidance with services provided in career centers. *Career Development Quarterly*, 47 (3), 243-254.
- Sarfatti, J. (1983). Implications of metaphysics for psychoenergetic systems. *Psychoenergetics Systems*, 1.
- Savickas, M. L. (2001). *Quality outcomes for career development : the perspectives of policy and practice*. Communication présentée au Deuxième symposium international sur les services d'orientation et les politiques publiques, tenu à Vancouver (Canada). [Texte disponible sur le site de la Fondation canadienne d'orientation et de consultation : <http://www.ccdf.ca>].
- Schein, E.H. (1992). Career anchors and job/role planning : the links between career planning and career development. In D.H. Montrosds et C.J. Shinkman (Eds.), *Career development : theory and practice* (pp. 207-221). Springfield, Ill. : Charles Thomas.
- Schein, E.H. (1984). Culture as an environmental context for careers. *Journal of Occupational Behavior*, 5, 71-81.
- Schein, E.H. (1978). *Career dynamics : marching individual and organizational needs*. Mass. : Addison-Wesley.
- Schein, V. E. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57 (4), 675-688.
- Schroth, M.L. (1987). Relationships between achievement-related motives, extrinsic conditions and task performances. *The Journal of Social Psychology*, 127, 1, 39-48.
- Schultz, D. P. et Schultz, S. E. (2001). *Theories of personality*. Belmont, CA. US : Wadsworth / Thompson Learning.
- Selman, G., Cooke, M., Selman, M. et Dampier, P. (1997). *The foundations of adult education in Canada*. Toronto : Thompson Educational Publishing.

- Shoffner, M.F. et Briggs, M.K. (2001). An interactive approach for developing interprofessional collaboration : preparing school counsellors. *Counselor Education and Supervision*, 40 (3), 193-202.
- Simard, Y. (2003). *L'expérience de l'être et la conscience de soi*. Québec. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada.
- Simard, Y. (à paraître). La construction du sens, l'expérience de l'être et les histoires de vie. *Actes du Colloque du Symposium du Réseau québécois pour la pratique des Histoires de vie en formation*, Publication virtuelle, Site du Réseau québécois pour la pratique des Histoires de vie en formation.
- Simard, Y. (à paraître). Les savoirs issus de la pratique : leurs tout premiers moments. Dans Maranda, M.-F. et Bourassa, B. (Eds.), *Les savoirs issus de la pratique des intervenants de l'intégration socioprofessionnelle*, Publication virtuelle. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Simonetti, J.L. et Nykodym, N. (1987). Personal appearance : is attractiveness a factor in organizational survival and success? *Journal of Employment Counseling*, 24, (2), 69-78.
- Stecher, B.M. et Davis, W.A. (1990). *How to focus on evaluation*. Newbury Park, California : Sage Publications.
- Stetcher, B. M. et Hamilton, L.S. (2002). Putting theory to test. *Rand Review*, 26 (1), 16-23.
- Stokols et Altman, I. (1987). *Handbook of environmental psychology*. N.Y. : John Wiley and Sons.
- Strobus, S. (1992). Philosophical origins of the concept of Technical Writing. *Journal of Technical Writing and Communication*, 22 (3), 247-257.
- Stufflebeam, D.I. (2001). *Evaluation models*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D.I., Foley, W.J., Gephart, W.J., Guba, E.G., Hammond, R.I., Merriman, H.O. et Provus, M.M. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : NHP (traduction de J. Dumas).
- Sunday, J., Eyles, J. et Upshur, R. (2001). Applying Aristotle's doctrine of causation. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 25 (1), 63-85.
- Super, D.E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development. In D.H. Montross et C. J. Shinkman (Eds.), *Career development : theory and practice* (pp. 35-65). Springfield : Charles Thomas.
- Super, D.E. (1963). Vocational development in adolescence and early adulthood : tasks and behavior. In D.E. Super et al. (Eds.), *Career development self-concept theory* (pp. 79-95). N.Y. : Collegen Entrance Examination Board.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of career*. N.Y. : Harper et Row.
- Thivierge, A. (1987). *Promotion de la formation et insertion des diplômés au marché du travail*. Thetford Mines : Collège de la région de l'Amiante.

- Thomas, M.E. et Frederiks, V.J. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 45, (1), 19-47.
- Thurow, L. (2000). *La pyramide de la prospérité : la nouvelle économie du savoir*. Paris : Village Mondial.
- Tsang, A. K., Bogo, M. et George, U. (2003). Critical issues in cross-cultural counselling research. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31 (1), 63-78.
- Verquer, M. L., Beehr, T. A. et Wagner, S. H. (2003). Critical issues in cross-cultural counseling research. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31 (1), 63-78.
- von Barloewen, C. (2003). *Anthropologie de la mondialisation*. Paris : Syrtès.
- von Bertalanffy, L. (1993). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.
- Wallace, L.J.E. (2001). Stressors, distress and resources : reciprocal and buffering influences during the transition from adolescence to adulthood. *Dissertation Abstracts International*, 62 (6-A) : 2250.
- Watts, A. G. (2001). *Rôle des technologies de l'information et de la communication dans un système intègre d'information et d'orientation*. Paris : Commission Européenne et OCDE.
- Watts, A.G. (1999). The economic and social benefits of Guidance. *Educational and Vocational Guidance : Bulletin*, 63/1999.
- Weaver, R.L. (1990). *Understanding interpersonal communication*. Glenview, Illinois : Scott Foresman and company.
- Werner, C.M., Brown, B.B. et Altman, I. (2002). Transactionally oriented research : examples and strategies. In R.B. Bechtel, A. Churchman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 203-221). N.Y. : John Wiley and Sons.
- Williams, A. et Garrett, P. (2002). Communication evaluations across the life-span : from adolescent storm and stress to elder aches and pains. *Journal of Language and Social Psychology*, 21 (2), 101-126.
- Williamson, E.G. (1939). *How to counsel students : a manual of techniques for clinical counselors*. N.Y. : McGraw-Hill.
- Williamson, E.G. et Biggs, D.A. (1979). Trait-and-factor theory and individual differences. In H.M. Burks et B. Steffle (Eds.), *Theories of counseling* (pp. 91-131). N.Y. : McGraw-Hill.
- Zorga, S. (2003). Stage and contextual approaches to development in professional supervision. *Journal of Adult Development*, 10 (2), 127-134.
- Zytowski, D.G. et Borgen, F.H. (1983). Assessment. In W.B. Walsh et S.H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (vol.2, pp. 5-40). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Ass.
-

