

Les compétences organisationnelles des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement : vers un modèle de veille à l'apprentissage à vie



2008-2009

Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

SARCA

SERVICES D'ACCUEIL, DE RÉFÉRENCE,
DE CONSEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT

Les compétences organisationnelles des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement : vers un modèle de veille à l'apprentissage à vie



Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

SARCA

SERVICES D'ACCUEIL, DE RÉFÉRENCE,
DE CONSEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT

Direction de l'éducation
des adultes et de l'action
communautaire

Coordination

Lino Mastriani, coordonnateur
Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Responsable de la production

Walter Duszara

Rédaction

Danielle Riverin-Simard, Ph.D.
Professeur émérite et Professeur associé
Université Laval

Yanik Simard, Ph.D.
Consultant

Secrétariat et mise en page

Christiane Giroux

Crédit photo

Photo manifestation
CLUB 2/3, Philippe De Villers, photographe

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008—08-00304

ISBN 978-2-550-53530-0 (Version imprimée)
ISBN 978-2-550-53529-4 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

Table des matières

Résumé.....	v
Introduction	1
Gestion des connaissances et référentiel de compétences.....	1
Finalités organisationnelles et référentiel de compétences	2
Notion de compétences organisationnelles	3
La veille.....	4
Services de première ligne et dynamiques moi-milieu.....	6
Notion de compétences individuelles.....	8
Complémentarité des approches	9
Chapitre 1	11
L'approche organisationnelle de la congruence	11
Caractéristiques	13
Capsule théorique.....	14
Compétences organisationnelles (divers exemples)	15
Les interventions auprès de l'individu	15
Les engagements auprès de l'institution éducative	17
Les fonctions auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	18
Les actions auprès des partenaires	19
Les démarches auprès des partenaires du marché du travail	20
Les rôles auprès des partenaires des milieux communautaires	21
Questionnaire guide.....	21
Compétences secondaires requises par le personnel (divers exemples).....	24
Compétences primaires requises par le personnel (divers exemples)	24
Récapitulatif	29
Chapitre 2	31
L'approche organisationnelle de l'interinfluence	31
Caractéristiques	33
Capsule théorique.....	34
Compétences organisationnelles (divers exemples)	36
Les interventions auprès de l'individu	36
Les engagements auprès de l'institution éducative	39
Les fonctions auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	41
Les actions auprès des partenaires	41
Les démarches auprès des partenaires du marché du travail	43
Les rôles auprès des partenaires des milieux communautaires	44
Questionnaire guide.....	47
Compétences secondaires requises par le personnel (divers exemples).....	51
Compétences primaires requises par le personnel (divers exemples)	51
Récapitulatif	56

Chapitre 3	59
L'approche organisationnelle de la prospective	59
Caractéristiques	61
Capsule théorique	63
Compétences organisationnelles (divers exemples)	65
Les interventions auprès de l'individu	65
Les engagements auprès de l'institution éducative	67
Les fonctions auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	68
Les actions auprès des partenaires	69
Les démarches auprès des partenaires du marché du travail	71
Les rôles auprès des partenaires des milieux communautaires	73
Questionnaire guide	75
Compétences secondaires requises par le personnel (divers exemples).....	78
Compétences primaires requises par le personnel (divers exemples)	79
Récapitulatif	83
Chapitre 4	87
L'approche organisationnelle de la globalité	87
Caractéristiques	89
Capsule théorique	90
L'unicité de tout événement et son caractère imprévisible.....	92
La prise en compte de la plausibilité de résultats positifs ou négatifs.....	92
La relativité de toute évaluation	93
L'imputabilité de la responsabilité de la tournure des événements.....	94
Compétences organisationnelles (divers exemples)	96
Les interventions auprès de l'individu	96
Les engagements auprès de l'institution éducative	97
Les fonctions auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	99
Les actions auprès des partenaires	101
Les démarches auprès des partenaires du marché du travail	104
Les rôles auprès des partenaires des milieux communautaires	105
Questionnaire guide.....	107
Compétences secondaires requises par le personnel (divers exemples).....	111
Compétences primaires requises par le personnel (divers exemples)	112
Récapitulatif	116
Conclusion	119
Références bibliographiques	125



Résumé

Nous proposons un *Modèle de veille de l'apprentissage à vie*. Il s'agit d'un modèle de services de première ligne qui demande des compétences organisationnelles particulières. Il confère aux SARCA un rôle prioritaire de veilleur de l'apprentissage à vie et ce, autant auprès de l'individu que des instances internes¹ et externes² au monde de l'éducation.

Dans le but d'optimiser le développement d'une culture de la formation continue, ce modèle s'appuie sur quatre visions de l'indissociabilité des liens moi-milieu. Cette indissociabilité est désormais reconnue comme essentielle pour la conception et l'opérationnalisation d'un modèle de services de première ligne. C'est du moins ce qu'affirme la Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé. Après avoir effectué un relevé d'écrits exhaustif et une vaste étude, elle propose en effet une taxonomie de modèles de services de première ligne. Elle conclut qu'un seul ne suffit pas, les combinaisons optimales étant qui associent un modèle centré sur la personne avec un autre mettant l'accent sur le milieu.

C'est notamment pourquoi nous proposons, à titre de modèle de services de première ligne pour les SARCA, le *Modèle de veille de l'apprentissage à vie*. Il peut être implanté selon quatre approches organisationnelles. Chacune s'appuie sur une vision de l'indissociabilité moi-milieu, exige des compétences organisationnelles à la fois singulières et complémentaires et, surtout, met en lumière des finalités organisationnelles. Ces approches s'avèrent ainsi les fondements d'un référentiel de compétences. En effet, tout référentiel de compétences étant un outil, il doit nécessairement, à ce titre, s'inscrire dans des finalités organisationnelles explicites afin de s'assurer d'une légitimité et efficacité véritables.

Les quatre approches organisationnelles présentées sont celles de la congruence, de l'interinfluence, de la prospective et de la globalité. La formation continue y est respectivement définie comme un processus : 1. d'appariement entre l'adulte et le milieu de formation; 2. de réciprocité entre l'adulte et son milieu éducatif; 3. de préparation à évoluer dans un milieu anticipé; 4. d'interactions moi-milieu fusionnelles, constantes et toujours uniques.

¹ (Par exemple : commission scolaire, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport)

² (Partenaires, dont ceux des milieux du travail et communautaires)

À chacune de ces approches organisationnelles se greffent divers exemples de compétences individuelles secondaires (propres à l'économie du savoir) et primaires (classiques) que les membres du personnel des SARCA doivent maîtriser s'ils souhaitent satisfaire aux exigences du modèle de services de première ligne proposé.

Danielle Riverin-Simard, Ph.D.
Professeur émérite, Université Laval

Yanik Simard, Ph.D.
Consultant



Introduction

Dans l'économie du savoir, les connaissances sont les ressources premières¹, et la gestion de ces dernières s'avère une priorité. Par gestion des connaissances, on entend « tout processus ou toute pratique intentionnelle et systématique tendant à acquérir, à saisir, partager et exploiter des savoirs productifs, où qu'ils se trouvent, afin d'améliorer l'apprentissage et les performances au sein des organisations »².

Gestion des connaissances et référentiel de compétences

Au cœur de cette gestion des connaissances, les référentiels de compétences occupent désormais une place de choix car ils sont des outils de la gestion de ces savoirs. Ils sont « conçus pour définir et repérer les compétences »³. « Parmi les questions majeures auxquelles toute [...] firme doit pouvoir répondre, il y a celle de savoir comment sont gérées la reproduction et l'accumulation du capital de connaissances »⁵. Les individus, les organisations et la société tout entière doivent désormais composer avec ces référentiels⁶. D'ailleurs, malgré certaines controverses⁷, on observe « au cours des dix dernières années [...] le choix assumé par de nombreuses entreprises de passer à l'acte en s'engageant explicitement dans l'élaboration et la mise en œuvre de démarches de compétences »⁸.

Les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), en tant qu'organisations, n'y échappent pas, surtout s'ils visent à devenir toujours plus efficaces pour la collectivité. Ils devront se doter d'un référentiel de compétences encore plus adéquat et permettant de mieux s'harmoniser avec la nouvelle politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Mais de quel référentiel s'agirait-il? Quel en serait le contenu?

¹ (Dale, 2008; Saba et Dolan, 2008)

² (Foray et Gault, 2004, p. 12)

³ (Brochier, 2001, p. 25)

⁴ Les points de suspension, dans une citation, signifient le retrait de certains mots jugés moins essentiels aux propos.

⁵ (Coriat et Weinstein, 1999, p. 4)

⁶ (Weinrach et al., 2004; Vloeberghs et al., 2003; Cavestro et al., 2002)

⁷ (du Roy et al., 2003; Rossiter, 2002). Pour certains, Par exemple, les compétences sont nécessairement des éléments politiques de disparité sociale touchant des groupes de population (Weinrach et al., 2004). De même, selon Durand, « la logique compétence accroît la subordination du salarié vis-à-vis de son employeur » (cité dans Brochier, 2001, p. 19). Pour d'autres, au contraire, ces compétences sont une façon légitime d'assurer l'évolution de la société (Coleman, 2004), et surtout des pratiques professionnelles éthiques servant cette société (Arredondo et al., 2004). De plus, « la compagnie a le devoir moral d'identifier les employés compétents et de licencier ceux qui performant trop peu » (Rossiter, 2002, p. 276).

⁸ (Brochier, 2001, p. 17)

Finalités organisationnelles et référentiel de compétences

Pour répondre à ces questions centrales, une grande réflexion préliminaire s'impose. Rappelons-le, ces référentiels de compétences sont des outils. À ce titre, ils doivent nécessairement s'inscrire dans des finalités afin de garantir leur véritable efficacité. En effet, « la clarification des enjeux et ambitions stratégiques de l'entreprise doit être à l'origine de toute démarche de gestion par les compétences »¹. Rien n'est plus déroutant que d'utiliser un outil sans le situer dans des finalités explicites². Car en tant qu'outils, les référentiels de compétences ne sont pas neutres; c'est là un constat qui recueille un large consensus dans les recherches pertinentes³.

Avant de procéder à l'élaboration ou à la révision critique d'un référentiel de compétences des SARCA, il faut donc poser la question suivante. Quelles finalités organisationnelles poursuivent l'ensemble des activités des SARCA? Autrement dit, quels sont leurs engagements sociaux institutionnels (non neutralité) qui s'avèreront les fondements de l'élaboration ou de la révision critique du référentiel que ces organisations utiliseront?

Le présent document propose quatre approches organisationnelles, auxquelles correspondent autant de finalités. Tout en étant bien distinctes les unes des autres, elles ne sont cependant pas incompatibles entre elles. Ces approches organisationnelles, comme l'indiquent les capsules théoriques au début des chapitres, sont basées sur des considérations philosophiques et psychologiques alliant à la fois les conceptions traditionnelles et postmodernes. Ces approches sont appelées approches de la congruence, de l'inter-influence, de la prospective et de la globalité⁴. Elles correspondent à divers types de constructivisme⁵ et, surtout, elles renvoient à divers chemins que peuvent emprunter les SARCA dans leur engagement social essentiel au sein de la formation continue. Rappelons-le, les fondements des SARCA s'appuient notamment sur les conceptions de cette formation, laquelle s'avère même la raison d'être première de ces organisations.

¹ (du Roy et al., 2003, p. 11)

² (Oiry et Sulzer, 2002; Brochier, 2001)

³ (Oiry et Sulzer, 2002)

⁴ Un avertissement s'impose ici. Dans un document précédent, nous avons défini quatre stratégies d'orientation professionnelle des adultes (Riverin-Simard et Simard, 2004). Ces stratégies constituent une composante des approches organisationnelles que nous proposons pour les SARCA. Par exemple, la première stratégie s'inscrit dans la première approche, la deuxième stratégie dans la deuxième approche, et ainsi de suite. Des réflexions complémentaires pourraient également être faites à propos de stratégies relatives aux autres fonctions (accueil, référence, etc.) et être insérées dans l'une ou l'autre des approches organisationnelles.

⁵ Les quatre approches organisationnelles de la congruence, de l'interinfluence, de la prospective et de la globalité renvoient respectivement aux quatre grandes conceptions constructivistes *material*, *efficient*, *final* et *formal* définies notamment par Lyddon (1995), Lyddon et Robin (2002).

Notion de compétences organisationnelles

Les chapitres I à IV explicitent comment les SARCA, s'inscrivant dans l'une ou l'autre de ces approches, agissent de façon particulière auprès des individus¹, et aussi auprès de diverses instances² comme l'institution éducative³ d'appartenance, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et les partenaires, dont ceux du marché du travail et des milieux communautaires⁴. En effet, chacune de ces approches permet de relever, de manière singulière, les principaux défis qui reviennent aux SARCA⁵, c'est-à-dire « d'offrir des services de premières ligne et de contribuer à l'enracinement d'une culture de l'apprentissage tout au long de la vie »⁶. Ces façons particulières d'agir auprès de l'individu et de diverses instances renvoient ici à la notion de compétences organisationnelles, c'est-à-dire « aux combinaisons uniques de connaissances, technologie, habiletés, structures et processus organisationnels »⁷.

Dans le présent document, les compétences organisationnelles renvoient à des représentations partagées de la conception de l'efficacité des SARCA⁸ auprès de l'individu, mais aussi auprès des diverses instances internes et externes au monde de l'éducation⁹.

Pour illustrer ces façons particulières de faire, nous présentons au fur et à mesure des extraits tirés presque exclusivement de deux documents synthèses, dont un est international¹⁰ et l'autre québécois¹¹. Nous classons ces extraits selon leur pertinence avec l'une ou l'autre des quatre approches organisationnelles. Si certaines thématiques ne concernent

¹ Cette partie recouvre, de façon très globale, les fonctions accueil, conseil, référence et accompagnement des SARCA qui sont décrites par la DFGA (2004).

² Ces sections s'apparentent aux notions de proactivité et de partenariat, définies par la DFGA (2004).

³ (la commission scolaire)

⁴ La lecture de ces chapitres peut également se faire de façon transversale en mettant en parallèle les rubriques portant les mêmes appellations.

⁵ « Les SARCA seront confrontés à plusieurs défis en ce qui concerne l'organisation et la prestation de services. Les commissions scolaires devront les aider à relever ces défis en apportant localement des solutions novatrices. Elles devront notamment: favoriser l'accessibilité de ces services, même dans les régions à faible densité de population; être proactif par rapport à certains groupes de la population à desservir; ajuster les contenus et les modalités de la formation aux besoins des adultes; offrir des services en étroite collaboration et en complémentarité avec la formation de base; assurer la concertation et le partenariat à la commission scolaire ainsi que le partenariat externe auprès des organismes et des autres institutions du milieu » (DFGA, 2004, p. 53-54).

⁶ (DFGA, 2004, p.2). De même, « les ministres de l'éducation des pays de l'OCDE... ont souligné l'importance du processus d'apprentissage tout au long de l'existence de chaque individu » (OCDE, 2001, p. 9).

⁷ (Vloeberghs et al., 2003, p. 512). Les compétences organisationnelles sont aussi appelées un capital de compétences ou un « patrimoine organisationnel de compétences... i.e. un ensemble de compétences disponibles à un moment donné dans une entreprise » (Peretti, 2003, p. 61).

⁸ « La compétence collective est une émergence, un effet de composition. Elle résulte de la qualité de la coopération entre les compétences individuelles » (Le Boterf, 2004, p. 175). De même, « le savoir coopérer peut être développé par la construction progressive et permanente de représentations partagées » (Le Boterf, 2004, p. 181).

⁹ Les rubriques intitulées «Compétences organisationnelles», qui constituent le cœur des quatre chapitres, peuvent aider à l'élaboration d'un référentiel de compétences collectives.

¹⁰ (OCDE, 2003)

¹¹ (Bélanger et Voyer, 2004)

qu'une seule approche ce n'est pas le cas pour d'autres. Par exemple, l'absence de sous-groupes d'âge de la formation continue; l'apprentissage informel; la quête d'information sont des thématiques qui sont abordées de façon fort différente selon les approches. Au fur et à mesure, nous dégagons ces nuances fondamentales qui laissent bien sûr présager des répercussions opérationnelles marquantes susceptibles de se retrouver dans l'élaboration éventuelle des plans de consolidation et d'implantation des SARCA.

Nous posons régulièrement la même question au début de chacune des rubriques: *Comment agir avec compétence?*¹ Cette question assure la génération d'éléments de réponse ayant trait au processus (*compétence processus*) d'activation des ressources disponibles. Elle évite, du même coup, d'en rester à une notion de « compétence état »². Il s'agit là d'une différence majeure. Si on ne considère « la compétence que comme un état, on risque de [...] ne pas prendre en compte le processus d'activation de ces ressources »³. L'important est donc de « pouvoir répondre à la question : *qu'est-ce qu'agir avec compétence* [...] pour rendre compte d'une approche en termes de processus [...] Il faut pouvoir comprendre ce qui se passe [...] Mieux appréhender ce processus, c'est se donner la possibilité de réunir les conditions favorables à sa réalisation et lever les obstacles qui pourraient s'y opposer »⁴.

La veille

Mais il est un point très important à souligner. Les compétences organisationnelles proposées pour les SARCA sont autant de modalités de veille d'un apprentissage à vie. Elles inscrivent les SARCA vers un modèle de services de première ligne que nous appelons: *Modèle de veille de l'apprentissage à vie*.

La notion de veille renvoie à une fonction d'alerte conçue pour éviter les écueils et être proactif en saisissant les opportunités qui se présentent. Il s'agit d'un concept très large qui revêt plusieurs appellations dont nous énumérons ici les principales: l'intelligence économique⁵; l'intelligence organisationnelle⁶; la veille environnementale⁷; *the strategic scanning process* ou l'intelligence compétitive ou concurrentielle⁸; *the business intelligence* ou l'intelligence d'affaire⁹; *the competitive intelligence*¹⁰.

¹ Cette question revient tout au long du texte. Elle reprend essentiellement la même modalité de formulation avec, bien sûr, des mots différents. Elle se lit comme suit: Comment les SARCA, inscrits dans une approche organisationnelle... , doivent-ils agir auprès de....

² Les expressions «compétence processus» et «compétence état» sont empruntées à Le Boterf (2004).

³ (Le Boterf, 2004, p. 56)

⁴ (Le Boterf, 2004, p. 56)

⁵ (Trentin, 2003; Baumard, 1997; Levinthal et al. 1993)

⁶ (Bhatt, 2000)

⁷ (Lesca et al., 1997)

⁸ (Bergeron et al., 2002)

⁹ (Davenport et al., 2003; Julien et al., 1997; Gilad et al., 1986)

¹⁰ (Sarnier, 2002).

Parmi toutes ces appellations, il n'y en a aucune qui semble correspondre au *Modèle de veille de l'apprentissage à vie*. Rappelons-le, cette veille proposée aux SARCA n'en est pas une qui vise, de façon directe, à augmenter la compétitivité d'une organisation; il s'agit essentiellement d'un rôle de gardien d'un phénomène. Et le phénomène à veiller est celui de l'éclosion et du développement de la culture de l'apprentissage à vie. Par ailleurs, si nous nous inspirons de la terminologie mentionnée plus haut, nous pouvons utiliser l'expression « intelligence de l'apprentissage à vie » pour désigner le rôle de veilleur que nous proposons aux SARCA.

Cette « intelligence » attribuée au rôle de veilleur exige beaucoup de proactivité, car la vocation stratégique d'une veille s'exerce nécessairement sur plusieurs plans¹. Appliquée à la veille de l'apprentissage à vie, cette vocation permet, par exemple: de réduire le temps de réaction aux changements de l'environnement; d'anticiper les événements qui sont susceptibles de mettre l'apprentissage à vie en danger; d'éclairer les décisions stratégiques à prendre tout au long de la conception d'interventions pertinentes à réaliser; de créer des systèmes permettant de planifier de façon avant-gardiste, et moins curative ou réactive; de mieux faire face à l'incertitude et ainsi à la turbulence inévitable des événements; de tirer profit de l'incertitude découlant des événements et d'y réagir en cernant de nouveaux besoins à satisfaire².

Dans les environnements turbulents typiques à l'économie du savoir, la veille de l'apprentissage à vie doit ainsi continuellement générer, traiter et distribuer de l'information à propos d'éléments stratégiques. Ces derniers renvoient à des réactions, à des contre-réactions ou à l'absence de réactions des adultes vis-à-vis la formation continue. Dans de tels environnements socio-économiques turbulents, la veille de l'apprentissage à vie ne peut s'effectuer au sein de structures hiérarchiques rigides. Les veilleurs doivent en effet régulièrement contacter les diverses instances liées de près ou de loin à la formation continue. Il s'agit de ces instances qui risquent d'avoir un impact sur la création ou la consolidation d'une culture de l'apprentissage. D'où la grande importance d'une attitude proactive de la part des SARCA, à titre de services de première ligne.

À titre de veilleurs de l'apprentissage à vie, les SARCA envoient des signaux avertisseurs qui ne sont pas toujours clairement identifiés, confirmés ou consensuels. En outre, étant donné leur nouveauté et leur imprévisibilité, ces signaux avant-coureurs sont nécessairement anticipatifs, qualitatifs, incertains, fragmentaires et embryonnaires. De plus, ils se présentent sur des supports très divers. Nommons, par exemple, des observations impromptues livrées lors d'une réunion dont le principal objet à l'ordre du jour n'est pas directement pertinent, ou des démarches informelles relativement peu organisées. Mais ces divers signaux avertisseurs sont là pour favoriser le changement qui, lui, pourra, et même devra, être structurel au sein de ces mêmes instances reliées de près ou de loin à la formation continue.

¹ (Davenport et al., 2003; Trentin, 2003; Bergeron et al., 2002; Sarnier, 2002; Bhatt, 2000; Lesca et al., 1997; Julien et al., 1997)

² Nous avons modifié ici les propos de Lesca et al. (1997, p. 103) pour les adapter aux SARCA.

Les quatre approches organisationnelles proposées pour les SARCA ont ceci de particulier. Elles recommandent, rappelons-le, diverses modalités d'agir à titre de veilleurs proactifs de l'apprentissage à vie. Surtout, elles se fondent sur diverses dynamiques des rapports moi-milieu¹. Elles définissent la formation continue comme un processus complexe d'aide au développement d'habiletés qui sont nécessaires aux adultes pour évoluer au sein de ces rapports entre la personne et son environnement.

Services de première ligne et dynamiques moi-milieu

En se focalisant sur les dynamiques moi-milieu, ces quatre approches ne mettent pas exclusivement l'accent sur le moi; elles ne peuvent donc pas s'appeler « centrées sur la personne »². De même, ces approches ne se rattachent pas uniquement à l'environnement; elles ne peuvent pas davantage être qualifiées de « centrées sur le milieu »³. Au contraire, c'est sur l'indissociabilité moi-milieu que ces approches se fondent dans les façons, différentes ou complémentaires, de concevoir la formation continue et de définir l'ensemble des rôles que peuvent se donner les SARCA⁴.

Le modèle de services de première ligne, qui est proposé dans le présent document, se particularise donc par son appui sur le principe de l'indissociabilité moi-milieu. Cette indissociabilité est désormais reconnue comme essentielle pour la conception et l'opérationnalisation d'un modèle de services de première ligne. C'est du moins ce qu'affirme la Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé. Après avoir effectué un relevé exhaustif d'écrits et avoir mené, tout récemment, une vaste étude, cette fondation propose une taxonomie comportant quatre modèles de service de première ligne en matière de santé. Deux de ces modèles sont axés sur la personne et deux autres sur le milieu. Les premiers s'appellent les modèles professionnels⁵ et les seconds, les modèles communautaires⁶. La *Fondation* conclut ceci: un seul modèle de services de première ligne ne suffit

¹ Le mot milieu renvoie surtout au milieu scolaire, mais aussi, de façon moins directement ciblée, au marché du travail, et aux milieux professionnel et industriel, communautaire ou ludique.

² Rappelons ici que Selman et al. ont identifié une philosophie de l'éducation des adultes centrée sur l'adulte qui postule 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» (1997, p. 345).

³ Une autre philosophie de l'éducation des adultes identifiée par Selman et al., soit la fonctionnaliste, correspond par ailleurs très globalement à une philosophie principalement centrée sur le milieu. Elle postule 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 » (1997, p. 343).

⁴ Comme on le verra plus loin, une autre philosophie de l'éducation des adultes identifiée par Selman et al., soit la philosophie critique, s'apparente, par quelques aspects, avec l'approche organisationnelle de l'influence. En effet, cette philosophie « vise notamment à conscientiser les apprenants aux intérêts conflictuels des divers groupes sociaux, y compris du sous-groupe des gens qui sont au pouvoir » (1997, p. 344-345).

⁵ « Les modèles professionnels des services de première ligne visent à fournir des services médicaux aux patients qui se présentent pour obtenir ces services » (FCRSSC, 2003, p. 8).

⁶ « Les modèles communautaires des services de première ligne visent à améliorer l'état de santé des populations qui habitent dans un territoire donné et à favoriser le développement des collectivités desservies » (FCRSSC, 2003, p. 9).

pas¹; il faut une combinaison de modèles. Dans les deux combinaisons optimales relevées (2^e et 3^e), il faut associer un modèle centré sur la personne avec un modèle mettant l'accent sur le milieu.

Cette conclusion propose en quelque sorte la nécessité de privilégier une vision de l'indissociabilité moi-milieu pour un modèle de services de première ligne. C'est notamment pourquoi nous proposons à titre de modèle de services de première ligne pour les SARCA le *Modèle de veille de l'apprentissage à vie*. Ce modèle renvoie à quatre approches organisationnelles, qui sont autant de conceptions relatives à l'indissociabilité moi-milieu. Il fait appel à diverses compétences organisationnelles particulières. De plus, étant donné que « toute politique de réorganisation de services de première ligne doit s'appuyer sur une orientation claire »⁴, les quatre approches organisationnelles proposées renvoient, rappelons-le, à la délimitation de finalités organisationnelles précises. Si ces finalités diffèrent, elles offrent, cependant, le potentiel d'une combinaison très prometteuse.

Toutefois, et c'est là un point très important, la proposition d'un modèle de services de première ligne n'occulte en rien la grande part d'initiative qui doit revenir à chacun des SARCA. Comme dans tout domaine (éducation, santé), « l'opérationnalisation de la politique [de réorganisation des services de première ligne] doit laisser aux acteurs régionaux et locaux une marge de manœuvre suffisante pour élaborer un réseau de services de première ligne adapté à leur réalité »⁵. C'est notamment pourquoi un questionnaire guide⁶ figure dans chacun des chapitres afin que les membres du personnel des SARCA puissent collectivement identifier quelles compétences organisationnelles ils souhaitent voir prioritairement⁷ acquérir par les SARCA dont ils font partie.

¹ « Aucun modèle d'organisation des services de santé de première ligne n'arrive pas à produire tous les effets escomptés... les responsables doivent opter pour une combinaison de modèles d'organisation des services de première ligne » (FCRSSC, 2003, p. 20).

² « La combinaison qui maximise l'atteinte simultanée de tous ces effets [efficacité, productivité, accessibilité, continuité, qualité et réactivité] est celle du Modèle communautaire intégré [modèle axé sur le milieu] et du Modèle professionnel de coordination [modèle axé sur la personne]. Mais cette combinaison est vraisemblablement associée à un certain degré d'inefficacité au niveau du système puisqu'elle suppose le double emploi de ressources pour produire des effets relativement semblables » (FCRSSC, 2003, p. 20).

³ « La combinaison qui optimise l'atteinte simultanée du plus grand nombre de ces effets [efficacité, productivité, accessibilité, continuité, qualité et réactivité] tout en minimisant leur dédoublement est celle du Modèle communautaire intégré [modèle axé sur le milieu] et du Modèle professionnel de contact [modèle axé sur la personne]. Cette combinaison paraît aussi avantageuse sur le plan des stratégies de transformation. Elle met en présence deux modèles extrêmes d'organisation des services de première ligne qui sont susceptibles d'être complémentaires et non concurrents. Elle permet de concentrer les efforts de la transformation sur le Modèle communautaire intégré puisque le modèle professionnel de contact correspond au Modèle actuellement dominant au Canada » (FCRSSC, 2003, p. 20).

⁴ (FCRSSC, 2003, p. 17)

⁵ (FCRSSC, 2003, p. 17)

⁶ Nous les appelons des questionnaires guides, car seule une étude de validité de contenu a été effectuée au moyen de la technique des juges. Aucune autre étude de validité n'a été effectuée, ni d'études de fidélité.

⁷ (en termes d'intensité et de calendrier)

Notion de compétences individuelles

Outre les compétences organisationnelles, il y a bien sûr les compétences individuelles. Il faut faire une distinction entre les « compétences des salariés »¹ et « celles de la firme »². Les premières sont nécessaires pour l'acquisition des secondes. L'apprentissage individuel ne devient apprentissage organisationnel que s'il est institué et perpétué dans l'organisation. En effet, il faut s'occuper de la « gestion des compétences [individuelles] pour pérenniser et optimiser les compétences [organisationnelles] qui en résultent »³. D'où la nécessité, à la fin de chaque chapitre, de fournir certains exemples de compétences individuelles qui sont requises du personnel et qui permettront de viser l'atteinte toujours plus complète des autres compétences qui, elles, sont organisationnelles. Ces exemples sont applicables à l'ensemble du personnel, car ils renvoient moins à des compétences spécifiques⁴ relatives à l'un ou l'autre des intervenants qui en font partie⁵.

Mais attention ! Il faut en effet faire une distinction entre les compétences individuelles primaires et secondaires⁶.

Les premières⁷ renvoient aux descriptions désormais classiques des connaissances et des savoir-faire⁸.

¹ Peretti parle d'un « patrimoine de compétences du salarié... i.e. à cet ensemble des compétences que le salarié possède et qui sont susceptibles d'être utilisées dans son emploi actuel ou dans un autre emploi » (2003, p. 61).

² (Brochier, 2001, p. 26)

³ (Brochier, 2001, p. 27). D'ailleurs, selon Zarifian, «les individus compétents ne sont pas simplement placés dans une organisation. Ils la produisent. Ils sont compétents dans et sur l'organisation» (2001, p.46). Selon Le Boterf, «Il n'existe pas d'individu collectif... la compétence collective est une émergence, un effet de composition. Elle résulte de la qualité de la coopération entre les compétences individuelles» (2004, p.176).

⁴ Les compétences spécifiques sont «les connaissances techniques propres à un domaine, nécessaires pour exercer les activités qui constituent le noyau dur du domaine» (Peretti, 2003, p. 61).

⁵ Ces derniers sont notamment le conseiller d'orientation, le conseiller en formation scolaire et professionnelle, le conseiller en formation, le conseiller pédagogique, l'enseignant, le psycho-éducateur, le travailleur social, la réceptionniste, l'agente de bureau, la secrétaire (Grégoire, 2004).

⁶ Caspar (2004) propose une autre terminologie: compétences techniques; compétences communicationnelles et technologiques. « Deux modèles de formation... un modèle inspiré de la formation professionnelle où l'aspect technique du métier prévaut, et un modèle de formation plus généraliste, où l'accent est plutôt mis sur les aspects communicationnels et méthodologiques ».

⁷ Ces compétences individuelles primaires énumérées à la fin des chapitres sont subdivisées en ces deux catégories de compétences: les connaissances et les savoir-faire. « La notion de compétence fait débat, notamment parce qu'elle est porteuse d'ambiguïtés. Ainsi son contenu fait l'objet de multiples définitions allant du savoir en acte [savoir-faire] aux différentes... notions de connaissances » (Cavestro et al., 2002, p.75).

⁸ Nous avons éliminé la catégorie relative aux savoir-être, car celle-ci est fortement contestée. Par exemple, selon du Roy et al., «la question desdits savoir-être paraît mériter une attention particulière... les entreprises découvrant l'importance de l'implication ou de l'engagement personnel dans les organisations... ont une tendance forte à introduire du savoir-être... dans les référentiels d'évaluation... il s'agit là... d'une dérive comportementaliste» (2003, p. 46). Pour notre part, nous considérons que les compétences liées au savoir-être font partie de ce que nous appelons l'apport informel à l'organisation. Et à ce titre, elles peuvent difficilement s'inclure dans un référentiel opérationnalisé. Par ailleurs, nous avons déjà identifié, dans une autre publication, huit types de comportements liés à cet apport informel (Riverin et Simard, 2003). Enfin, selon Le Boterf, «il est préférable d'abandonner les raisonnements en termes de savoir être, ou plus précisément de convertir le savoir-être en exigence de savoir agir» (2002, p. 155). De plus, «quel démiurge serait-il en droit d'apprécier de façon globale le savoir-être d'un individu?» (Le Boterf, 2002, p. 153).

Les secondes correspondent aux compétences exigées dans l'économie du savoir où l'individu est « considéré non seulement comme un acteur mais aussi comme un auteur »¹. Nous les appelons secondaires car elles dépassent les primaires tout en s'appuyant sur ces dernières. Elles ont un caractère très général. Soulignons-le: elles valent pour toutes les approches mais avec des applications particulières. Elles renvoient surtout aux savoirs d'expérience qui sont de plus en plus sollicités. « Dans l'économie du savoir, on reconnaît d'emblée que le savoir d'expérience est à la fois très précieux et très difficilement codifiable. Il est très précieux, car il constitue une ressource naturelle indispensable à la nouvelle économie. Il est une forme de savoir difficilement codifiable car il s'acquiert sur une base *ad hoc* et s'accumule en couches d'expérience d'où il est difficile de l'extraire »².

Complémentarité des approches

Tout au long de ce document, quatre approches organisationnelles des SARCA sont ainsi proposées. Rappelons-le, elles ne sont pas exclusives³. Elles peuvent cohabiter à la condition de bien délimiter les objectifs et les actions qui reviennent à l'une ou à l'autre. Ces approches pourraient aider les SARCA à choisir, de façon toujours plus efficace, leur mode de fonctionnement organisationnel et leurs particularités d'intervention au quotidien. Ces approches pourraient également aider les SARCA à se positionner, de façon toujours plus stratégique, vis-à-vis les partenaires en identifiant les similarités ou les différences marquantes au regard de l'approche organisationnelle choisie. Un meilleur positionnement pourrait en outre contribuer à diversifier davantage l'exploration des modalités d'aide à l'expression de la demande. Car, comme on le sait, « la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* fait de l'expression de la demande⁴ l'une de ses principales stratégies pour accroître la participation à la formation de base de la population »⁵.

Avant tout, les quatre approches organisationnelles⁶ que nous proposons s'avèrent autant d'éléments nécessaires à une réflexion plus approfondie⁷ sur les fondements mêmes des

¹ (Le Boterf, 2004, p. 49)

² (Simard, Y., soumis)

³ Nous privilégions une vision multidimensionnelle et non pas unidimensionnelle. Notons cependant qu'une vision mutuellement exclusive des approches n'est pas théoriquement injustifiable. Toute forme de constructivisme est, en principe, légitime: globalement elle renvoie à une représentation humaine du monde.

⁴ «Qu'entendons-nous exactement par expression de la demande de formation? Cela signifie qu'il est important que les besoins de formation de tous les adultes -- indépendamment de leur provenance, de leur statut, de leur occupation, etc. -- puissent être entendus, clarifiés, soutenus ou valorisés, afin que l'on puisse éventuellement y répondre avec toute la souplesse nécessaire» (Bélanger et Voyer, 2004, p. 8).

⁵ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 84)

⁶ L'ordre de présentation des approches s'inspire de la hiérarchie de complexité croissante généralement relevé dans l'histoire des connaissances (Altman et Rogoff, 1987) (cf: les 4 rubriques intitulées « capsule théoriques »).

⁷ Le présent document inclut plusieurs capsules théoriques. Certains intervenants et adultes autodidactes y verront peut-être un amoncellement inutile d'éléments conceptuels alors que certains chercheurs les jugeront nettement insuffisants. Devant ces éventualités diverses, nous avons fait le pari que ces capsules théoriques sauront être grandement appréciées en tant que stimuli judicieux permettant de nourrir certaines réflexions conceptuelles et pratiques. De plus, nous croyons que la majorité des intervenants et adultes autodidactes sont profondément soucieux de procéder à de tels retours sur leurs actions même si cette opération est très

référentiels de compétences, propres à cette organisation¹, que sont les SARCA. Car « toute entreprise doit s'engager dans un vaste mouvement d'introspection pour analyser les multiples composantes de son activité sous la forme de compétences requises par l'organisation »². De même, « l'entreprise doit être convaincue qu'une organisation différente, misant sur la responsabilisation et les compétences, lui permettra de relever les défis qui sont les siens »³.

exigeante. Cependant, comme il est généralement accepté que les deux processus « action » et « réflexion sur son action » ne peuvent se réaliser simultanément, nous avons inscrit les capsules théoriques en caractères fins et les avons placées en retrait. De cette manière, l'intervenant ou l'adulte autodidacte peut parcourir ces extraits selon le moment où il choisit de s'investir davantage dans la « réflexion sur son action » plutôt que dans son action comme telle. Ces personnes en sortiront riches d'une compréhension approfondie du phénomène complexe de la veille de l'apprentissage à vie. Surtout, et c'est là un de nos vœux les plus chers, cela les incitera à générer, grâce à leur expérience inestimable, d'autres formulations conceptuelles permettant de faire progresser les connaissances et la pratique en ce domaine prioritaire pour l'évolution de nos sociétés.

¹ Dans le présent document, nous abordons la question des référentiels de compétences: organisationnelles; individuelles primaires; individuelles secondaires.

² (Brochier, 2001, p. 23)

³ (du Roy et al., 2003, p. 11)

Chapitre 1



L'approche organisationnelle de la congruence

Quelles sont les particularités d'une approche organisationnelle de la congruence appliquée aux SARCA? Comment se manifestent-elles non seulement auprès de l'adulte, mais aussi auprès de diverses instances comme l'institution éducative d'appartenance¹, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et les principaux partenaires, comme le marché du travail et les milieux communautaires? Quelles sont les compétences requises de la part des membres du personnel des SARCA inscrits dans l'approche organisationnelle de la congruence pour atteindre un fonctionnement optimal?

Caractéristiques

Dans l'approche organisationnelle de la congruence, la formation continue est conçue comme une question de similarité, d'adéquation, de compatibilité ou d'appariement entre l'adulte et le milieu éducatif, ou un autre milieu. Cette approche s'appuie sur l'énoncé principal suivant: pour être mieux en mesure d'évoluer dans ses activités éducatives², l'adulte doit enrichir, de façon notable, les informations dont il dispose sur lui-même³ et sur l'environnement⁴, et surtout sur les points de jonction possibles entre les éléments inhérents à ces deux entités. Selon cette approche, plus l'adulte possède ces informations, plus il est habilité à renouveler sa vision du monde éducatif et social d'une façon plus subtile et complexe. Surtout, plus il est en mesure d'évoluer dans ses activités éducatives de façon adéquate à la fois pour lui-même et pour la collectivité.

À l'aide des renseignements sur le moi et le milieu, l'approche organisationnelle de la congruence vise ainsi à ce que l'apprenant adulte réalise un processus d'agencement le plus pertinent possible entre les réalités suivantes :

- lui-même (par exemple: ses habiletés, compétences, attitudes, valeurs; son type de personnalité);
- le milieu éducatif (par exemple: les modes d'organisation pédagogique et de travail; les programmes de formation aux métiers ou aux professions; les tâches) ou social (par exemple: les activités à titre de membre d'une institution, d'une collectivité).

De plus, selon cette approche, si ces deux réalités s'harmonisent (ou se décrivent selon plusieurs aspects similaires), le processus de formation continue augmente sensiblement ses chances de réussite. L'accent est alors placé sur la perception des caractéristiques peu changeantes de l'adulte ainsi que de son milieu. Les dimensions contextuelles sont reléguées au second rang.

Cette approche organisationnelle particularise les attitudes des SARCA envers l'adulte lui-même. Elle singularise également les comportements des SARCA auprès de diverses instances: l'institution éducative d'appartenance, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du

¹ (la commission scolaire)

² (c'est-à-dire, s'y inscrire, poursuivre et réussir)

³ (en tant qu'apprenant)

⁴ (milieu scolaire)

Sport, les partenaires actuels ou éventuels, les milieux du marché du travail et les milieux communautaires.

Capsule théorique

Cette capsule présente succinctement les fondements philosophiques et psychologiques de l'approche organisationnelle de la congruence ¹.

Sur le plan philosophique, cette approche s'inspire notamment de la notion aristotélicienne de cause matérielle. De façon très vulgarisée, cette cause 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 »². Selon cette notion de cause matérielle, 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 réfère substantiellement à la nature même de l'individu agissant³. Dans l'approche organisationnelle de la congruence, cette notion de cause matérielle aristotélicienne s'applique à la fois pour les pôle soi et milieu. Les éléments que l'adulte a en mains pour sa formation continue sont ainsi doubles. Il y a, à la fois, les informations sur les propriétés intrinsèques du moi (valeurs, intérêts, compétences professionnels) et sur celles du milieu éducatif (programmes, préalables, exigences) et même du milieu du travail (marché de l'emploi, employeur actuel ou éventuel, situation socio-économique de sa collectivité). Selon cette notion aristotélicienne de cause matérielle, les phénomènes sont alors gérés par leurs propriétés stables et intrinsèques. Ce principe philosophique vaut pour les phénomènes sociaux, physiques ou psychologiques. On trouve aussi des illustrations de cette vision philosophique de la cause matérielle dans l'histoire des sciences physiques, biologiques et sociales. La notion de vitalisme en biologie s'y apparente, de même, la chimie et la physique du siècle dernier⁴. Les scientifiques d'alors, étant des adeptes de la perspective pré-scientifique, cherchaient à découvrir l'essence d'une molécule et à en comprendre le comportement. Pour ce faire, ils procédaient à l'analyse des propriétés intrinsèques de cette cellule, en accordant peu d'attention aux actions réciproques existant entre celle-ci et l'environnement.

Dans la psychologie moderne, l'approche organisationnelle de la congruence 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 psychologiques⁵. 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 et 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.

¹ Cette capsule théorique reprend des extraits partiellement remodelés de Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2004) relatifs à la stratégie harmonisante de l'orientation professionnelle qui, elle-même, s'inscrirait dans cette approche organisationnelle de la congruence.

² (Bastit, 2002, p. 99)

³ (Rychtack, 1977)

⁴ (Altman et Rogoff, 1987)

⁵ (Lyddon, 1995; Lyddon et Robin, 2002)

Rappelons à cet égard la psycho-physiologie de Cabanis, la psychologie subjective de Berkeley, la psychologie spiritualiste de Condillac¹. L'approche organisationnelle de la congruence rejoint aussi les courants désignés sous les appellations *formist* de Pepper², *self-action* de Dewey et Bentley³ et *material constructivism* de Lyddon⁴.

Ainsi le rapport à la connaissance dans l'approche organisationnelle de la congruence se caractérise surtout par l'analyse et l'ordonnance des phénomènes en tenant compte des similitudes de leurs particularités inhérentes. Mais cette façon plutôt statique de concevoir l'arrimage des phénomènes occulte essentiellement toutes les questions relatives au temps et au changement. Elle omet également la perspective temporelle au cœur de ces questions.

Appliquée aux SARCA, l'approche organisationnelle de la congruence suggère de concevoir la formation continue comme un processus d'appariement entre l'adulte et le milieu scolaire et ce, grâce l'identification des caractéristiques propres de chacune de ces entités que sont la personne et le milieu, aux efforts d'arrimage entre des éléments semblables et de discrimination des éléments incompatibles.

Compétences organisationnelles (divers exemples)

Les interventions auprès de l'individu

Comment les SARCA, inscrits dans l'approche organisationnelle de la congruence, doivent-ils agir auprès de l'individu?

Ils transmettent de nombreux éléments d'informations susceptibles de faciliter l'arrimage entre l'adulte et ses activités éducatives. Par exemple, ils s'assurent tout d'abord de fournir de l'information en réponse aux questions les plus typiques provenant des apprentis. Selon le *Forum canadien sur l'apprentissage*, ces questions renvoient globalement au contenu des cours et à la carrière. « Quels types d'apprentissages sont offerts? Combien gagne un apprenti? Qui peut me renseigner sur le salaire des personnes exerçant un métier spécialisé? Peut-on entreprendre un apprentissage en finissant le secondaire? Comment puis-je devenir un apprenti? Où puis-je obtenir des renseignements? »⁵. Les questions des apprentis touchent également des considérations pratiques telles le statut de citoyenneté et le financement de la formation. « J'habite à l'extérieur du Canada, comment puis-je devenir apprenti au Canada si j'habite à l'étranger? J'habite au Canada, mais je viens d'un autre pays, qui peut m'accorder des crédits et reconnaître mon expérience acquise avant mon arrivée au Canada? »⁶. Les SARCA fournissent également de nombreux autres renseignements essentiels à un bon fonctionnement tout au long des études, notamment en ce qui a

¹ (Altman et Rogoff, 1987)

² (1942)

³ (1949)

⁴ (1995)

⁵ (FCA, 2004, p. 2)

⁶ (FCA, 2004, p. 2)

trait aux méthodes pédagogiques, au calendrier des activités de formation, aux exigences de ce calendrier, aux solutions ou aux principaux problèmes d'apprentissage habituellement rencontrés. « Pour les adultes, il est important [...] d'être bien informés des programmes d'études ».¹

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la congruence, les SARCA cherchent également à fournir aux adultes le plus d'informations possibles sur eux-mêmes, en tant qu'apprenants. Ces dernières sont relatives au niveau de connaissances atteint dans les diverses matières à l'étude, à la mise en relief de leurs intérêts académiques et professionnels. En effet, selon les adultes, ce qui contribue le plus à la qualité des services d'information, c'est précisément « l'aide personnalisée utile pour mieux saisir ses goûts personnels, l'information sur le marché du travail et sur les métiers donnés par les conseillers d'orientation ».^{2,3} De plus, selon « plusieurs adultes, l'attention dont ils font l'objet et la qualité de l'information qui leur est transmise leur permet de réviser leur projet initial, si ceci leur est recommandé ».⁴

Par ailleurs, les SARCA traitent toute demande de la part de l'adulte de manière que sa formulation en arrive à concorder avec l'offre existante. Rappelons-le, l'approche organisationnelle de la congruence conçoit la formation continue comme étant prioritairement et principalement une question d'adéquation entre l'adulte et les réalités du milieu éducatif. D'où l'importance de cumuler le plus d'informations possibles sur les deux parties (adulte et milieu institutionnel) afin d'en assurer un appariement prometteur.

Dans l'approche organisationnelle de la congruence, les SARCA sont très sensibles à l'expression, chez l'adulte, de toute motivation reliée d'une façon quelconque à la volonté d'apprendre comment mieux s'arrimer avec les exigences des réalités du milieu institutionnel au sein duquel il est appelé à évoluer. Les diverses opérations d'appariement avec le milieu visent à rendre l'adulte capable d'évaluer par lui-même s'il peut, ou non, s'harmoniser avec cet environnement. Par exemple, au cours du processus d'entrée, des « étapes sont particulièrement importantes aux yeux des adultes : l'annonce du résultat du test de classement⁵ et la détermination du profil de formation [...] l'intervention du CLÉ⁶ dans le choix du programme d'études parmi l'ensemble des programmes offerts [...] et la participation aux rencontres collectives d'information ».⁷

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 57)

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 58)

³ À ce sujet, il y aurait encore, semble-t-il, « des lacunes relatives à l'orientation professionnelle, à l'information sur les programmes d'études et les métiers » (Bélanger et Voyer, 2004, p. 58).

⁴ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 58)

⁵ Par contre, le moment et la modalité de réalisation du classement sont l'objet de maintes discussions. Par exemple, selon Bélanger et Voyer, « selon le personnel des CEA, le fait d'être classé s'avère le principal obstacle au retour des adultes à l'école. Cet aspect pèserait lourd dans la décision de poursuivre ou non des études » (2004, p. 52).

⁶ (Centre local d'emploi)

⁷ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 51-52)

Les engagements auprès de l'institution éducative

Comment les SARCA, ayant opté pour une approche organisationnelle de la congruence, doivent-ils agir auprès de leur institution éducative?

Dans certaines institutions éducatives, par exemple, « il y a une démarche généralisée qui débute *grosso modo* avec l'étape de la prise de renseignements nominatifs et qui se termine par celle du profil individuel de formation »¹. Il s'agit là, semble-t-il, d'une démarche d'appariement classique. Les SARCA inscrits dans l'approche organisationnelle de la congruence prennent une part active à cette démarche. L'information qui en résulte semble la pierre angulaire d'une saine collaboration entre eux et leur institution éducative d'appartenance. « Les SARCA doivent entretenir avec les instances décisionnelles dont ils relèvent des liens suffisamment étroits pour favoriser la circulation de l'information et la synergie nécessaire à la complémentarité des services ».²

Les SARCA cherchent à s'enquérir de toutes les informations possibles (règlements pédagogiques; exigences d'entrée dans un niveau précis de cours) auprès des instances décisionnelles de leur institution éducative. Selon l'approche organisationnelle de la congruence, rappelons-le, plus les SARCA possèdent ces informations, plus ils peuvent contribuer à un appariement adéquat entre l'adulte et le milieu éducatif. Comme on le sait, « les adultes peuvent prendre des décisions sur leur formation si l'offre d'apprentissage est intégrée, transparente et cohérente ».³

S'affiliant à l'approche organisationnelle de la congruence, les SARCA jugent qu'il est nécessaire d'obtenir une information toujours plus élargie pour assurer un meilleur appariement entre l'adulte et son milieu éducatif. « Il est important que les besoins de formation de tous les adultes – indépendamment de leur provenance, de leur statut, de leur occupation, etc. – puissent être entendus, clarifiés, soutenus ou valorisés »⁴. Sans déroger du principe du respect de la confidentialité⁵, les SARCA fournissent alors divers renseignements pertinents relatifs à l'ensemble des adultes qu'ils rencontrent. Au coeur de ces informations, ils suggèrent à leur institution éducative des modalités toujours plus adaptées permettant d'arrimer l'adulte avec la réalité du milieu éducatif. Avec la divulgation de ce portrait d'ensemble de l'adulte, ils contribuent surtout à fournir des éléments percutants à l'institution de formation pour que celle-ci en arrive à mieux gérer les activités éducatives⁶. Par ailleurs, même si les SARCA disposent d'un portrait multidimensionnel des adultes, ils tiennent à le compléter toujours plus grâce à des informations obtenues d'autres intervenants dans l'institution éducative.

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 49)

² (DFGA, 2004, p. 53)

³ (OCDE, 2003, p. 176)

⁴ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 8)

⁵ (règles d'éthique)

⁶ (par exemple : le nombre possible d'inscription en général et par matière académique)

Les fonctions auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Comment les SARCA, s'affiliant à une approche organisationnelle de la congruence, doivent-ils agir auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport?

Ils ont sensiblement le même double rôle auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qu'au niveau de l'institution éducative. Tout d'abord, ils sont à la recherche de toutes les informations possibles pouvant être obtenues auprès du Ministère pour aider l'adulte à s'arrimer à son milieu éducatif. Par ailleurs, ils fournissent au ministère des renseignements¹ indispensables à la gestion de l'ensemble du réseau québécois. Ce deuxième aspect est très important. Plusieurs éléments peuvent être cités à cet égard; nous en avons relevé deux.

Une première série de renseignements apparaît tout particulièrement cruciale à fournir. Inscrits dans l'approche organisationnelle de la congruence, les SARCA informent régulièrement le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de la nature des apprentissages informels² réalisés par les adultes. En effet, « l'apprentissage formel est toujours inclus dans les définitions [de la formation continue], mais c'est moins souvent le cas de l'apprentissage non formel³ et encore moins de l'apprentissage informel⁴ »⁵. L'OCDE insiste sur cet aspect: « la reconnaissance des apprentissages non formels et informels suivis par les adultes fait partie des approches adoptées par les pays pour favoriser l'apprentissage des adultes »⁶. Car « la reconnaissance des apprentissages informels, acquis en dehors des dispositifs formels [...] permet aux adultes de débiter leur apprentissage au niveau correspondant à leurs compétences actuelles »⁷. Les SARCA insistent auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour obtenir davantage d'informations⁸ afin d'accentuer cette reconnaissance. Une telle reconnaissance des acquis non formels et informels permet, comme le veut

¹ (Non confidentiels, il va sans dire)

² Au sein de l'approche organisationnelle de la congruence, la préoccupation relative aux apprentissages informels tient au fait que les SARCA veulent échanger de l'information. Comme on le verra plus loin, cette préoccupation relative aux apprentissages informels prend un tout autre sens dans les autres approches organisationnelles.

³ L'apprentissage non formel (*non formal learning*) est «un apprentissage intégré dans des activités planifiées, non explicitement identifiées comme activités d'apprentissage. Cela veut dire qu'il n'y a pas de qualification ou de certification acquise en bout de course. Il peut survenir sur le lieu de travail ou en dehors. Cet apprentissage complète et parfois se superpose à un apprentissage plus formel» (OCDE, 2003, p. 26).

⁴ L'apprentissage informel (*informal learning*) est «un apprentissage découlant de circonstances fortuites ou liées aux activités de la vie quotidienne (travail, vie familiale, loisirs...). On parle aussi d'apprentissage par l'expérience, ou expérientiel C'est un apprentissage indépendant sans qu'il n'y ait de structure formelle pour le permettre. Typiquement, les autodidactes se forment grâce aux TIC, à la télévision ou à la radio, par exemple, relèvent de l'apprentissage informel si ce n'est pas dans le cadre d'un cours ou d'un programme organisé. Il peut être utile, pour les besoins de l'argument ou de la politique, de scinder l'apprentissage informel en apprentissage intentionnel et non intentionnel. Dans le premier cas [apprentissage intentionnel], l'individu réserve explicitement du temps à cet apprentissage informel; dans le second [apprentissage non intentionnel] il n'est même pas conscient d'emmagasiner des connaissances ou des savoirs. Il est parfois présenté comme le véritable processus actif tout au long de la vie» (OCDE, 2003, p. 26).

⁵ (OCDE, 2003, p. 23)

⁶ (OCDE, 2003, p. 88)

⁷ (OCDE, 2003, p. 88)

⁸ (Balises, critères, normes)

l'approche organisationnelle de la congruence, un meilleur arrimage entre la situation de l'adulte et le milieu institutionnel.

Un second corpus de renseignements importants que les SARCA fournissent au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport concerne la nécessité de services additionnels pour les adultes afin de permettre un meilleur arrimage de ces derniers avec leur milieu éducatif. Par exemple, « le manque de disponibilité des conseillers en orientation dans les CEA et du personnel de soutien responsable de l'information empêche la demande d'être clarifiée »¹.

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la congruence, les SARCA alertent le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'insuffisance de renseignements. Ils demandent à ce dernier d'enclencher une quête de données essentielles, par exemple, sur les non-adhérents à la formation continue². En effet, « la description et l'analyse des motivations à apprendre des adultes sont parmi les exercices les plus difficiles [...] il s'agit de comprendre pourquoi ceux qui auraient besoin d'apprendre ne le font pas »³. Selon l'OCDE, les sources d'information et les données sur ce sujet sont plutôt rares car « les institutions en charge de la formation des adultes atteignent peu ce public. Elles ne voient généralement que ceux qui se présentent pour apprendre; rarement ceux qui ne le font pas »⁴. D'ailleurs, lors des enquêtes menées auprès de neuf pays, « peu d'occasions se soient présentées de rencontrer des adultes qui ne peuvent pas ou ne veulent pas apprendre lors des visites dans les neuf pays couverts par l'examen thématique »⁵.

Les actions auprès des partenaires

Comment les SARCA, s'apparentant à une approche organisationnelle de la congruence, doivent-ils agir auprès des partenaires?

Ils sont tout d'abord à l'affût de toute l'information pertinente nécessaire auprès des partenaires (actuels ou potentiels). Cette information leur permet de mieux référer l'adulte selon les cas, et surtout, de l'aider à davantage tirer profit des services offerts par l'un ou l'autre de ces partenaires. Une coordination toujours plus intense d'informations entre les partenaires, notamment publics, permet une adéquation encore meilleure entre l'adulte et le milieu institutionnel. Car il faut « le développement d'une approche coordonnée de l'apprentissage des adultes dans le secteur public »⁶.

Les SARCA fournissent à ces mêmes partenaires le plus d'informations possibles sur les besoins particuliers des adultes en quête de formation continue. Inscrits dans l'approche organisationnelle de la congruence, ils font connaître à ces partenaires, par exemple, « toute

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 70)

² Cette préoccupation des sous-groupes d'adultes absents des activités de la formation continue revêt une signification particulière au sein de l'approche organisationnelle de la congruence. Comme on va le voir plus loin, cette préoccupation éveille d'autres réactions de la part des SARCA inscrits dans d'autres approches organisationnelles.

³ (OCDE, 2003, p. 117)

⁴ (OCDE, 2003, p. 117)

⁵ (OCDE, 2003, p. 117)

⁶ (OCDE, 2003, p. 13)

la panoplie d'activités éducatives propices à augmenter les compétences de base des adultes, liées ou non au travail, ou à assurer les réponses à l'ensemble de la demande sociale de formation générale »¹. De même, ils informent davantage leurs partenaires de certaines considérations relatives aux adultes eux-mêmes. Si la perception que certains partenaires « ont de l'adulte se centre sur l'identité professionnelle de celui-ci et tend à demeurer unidimensionnelle », il est important que les SARCA rappellent régulièrement la nature pluridimensionnelle de l'adulte. Ce rappel offre aux partenaires un éventail élargi d'informations. Adhérant à l'approche organisationnelle de la congruence, les SARCA sont alors assurés qu'un tel élargissement favorise un arrimage toujours plus adéquat entre l'adulte et les divers milieux où se donnent de la formation continue.

Les démarches auprès des partenaires du marché du travail

Comment les SARCA, ayant opté pour une approche organisationnelle de la congruence, doivent-ils agir auprès des partenaires du marché du travail?

Ils s'affairent tout d'abord à recueillir les renseignements les plus récents concernant les exigences des employeurs. Par exemple, selon le *Forum canadien sur l'apprentissage*, « les questions souvent posées par les employeurs sont les suivantes : les gouvernements offrent-ils des programmes d'aide pour payer le programme d'apprentissage? Comment puis-je mettre au point un programme d'apprentissage au sein de mon entreprise ou de mon organisme? »². De même, les SARCA vont chercher de l'information sur les compétences requises pour les divers métiers et professions actuellement en vigueur sur le marché du travail. Globalement, il faut tenir compte de deux grands aspects : « les besoins de formation professionnelle dans le milieu de travail [...] il peut s'agir d'une technologie avancée pour les travailleurs très qualifiés [...] ou plus classiquement la nécessité de mettre à jour les connaissances et les savoir-faire »³.

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la congruence, les SARCA transmettent cette information à l'adulte lui-même afin que celui-ci voie de plus près un arrimage possible avec le marché du travail⁴ et devienne ainsi plus motivé à s'inscrire dans des activités éducatives entreprises. « L'entreprise est le lieu d'apprentissage le plus répandu »⁵. De plus, « c'est avec le monde du travail que l'apprentissage des adultes entretient les liens les plus étroits. Parmi les différentes raisons qu'évoquent les adultes pour suivre un apprentissage, la plupart sont liées à l'emploi »⁶. L'appariement de l'adulte avec ses activités éducatives se

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 74)

² (FCA, 2004, p. 3)

³ (OCDE, 2003, p. 28)

⁴ À cet égard, Wickman et Campbell (2003) se posent la question de la co-construction de la congruence. Par ailleurs, Clark, Blancero et Marron (2001) ont conçu une intervention de groupe intitulée: « *Teaching work group-task congruence: the fit for performance exercise* ». Dans cette intervention, les activités expérientielles proposées mettent notamment l'accent sur la composition du groupe, et tout particulièrement sur la congruence entre les tâches distribuées dans le groupe et les caractéristiques de chacun des membres. Meir et Segal-Halevi (2001) ont également conçu une intervention prenant davantage en compte la congruence. Il s'agit moins de la congruence entre les gens eux-mêmes, mais plutôt de la congruence entre l'environnement de travail et les gens.

⁵ (OCDE, 2003, p. 216)

⁶ (OCDE, 2003, p. 51)

réalise davantage si ces activités sont en lien avec le travail. Les SARCA tiennent alors à tisser des liens étroits avec le marché du travail pour avoir toujours en mains l'information de dernière heure à transmettre aussitôt à l'adulte. Ainsi, ils sont assurés que l'arrimage de l'adulte avec ses activités éducatives en sera amélioré.

Les rôles auprès des partenaires des milieux communautaires

Comment les SARCA, affiliés à une approche organisationnelle de la congruence, doivent-ils agir auprès des partenaires milieux communautaires?

Ils jouent un rôle important auprès des milieux communautaires. Tout d'abord, ils recueillent de nombreux renseignements sur les compétences requises, chez l'adulte, pour s'arrimer à ces divers milieux. Par exemple, ils s'informent auprès « de leur communauté et voient avec plus d'acuité la variété des demandes de formation des adultes »¹. Car, « le rapprochement de la communauté permet [...] la sensibilisation de la population à l'importance de la scolarisation »². Ce rapprochement permet surtout aux SARCA de détenir une banque d'informations qui s'enrichit continuellement et de favoriser, ainsi, un arrimage plus adéquat entre les buts de la formation continue et les préoccupations de ces milieux communautaires³.

Fidèles à l'approche organisationnelle de la congruence, les SARCA retournent à l'adulte toute l'information recueillie auprès de ces milieux communautaires afin que ce dernier puisse adhérer à un organisme communautaire qui répond le mieux à ses valeurs. Surtout ils interviennent pour que l'adulte soit davantage en mesure de s'arrimer avec les activités éducatives les plus pertinentes proposées par ces milieux communautaires.

Par ailleurs, ils utilisent leurs liens avec les milieux communautaires afin d'informer un plus grand nombre d'adultes relativement à la nécessité de l'apprentissage à vie. Inscrits dans cette approche organisationnelle de la congruence, les SARCA savent pertinemment qu'il faut, auprès de ces milieux communautaires, « poursuivre et intensifier les campagnes d'information et de promotion au sujet de la formation générale auprès de la population, des organisations et de toute la communauté »⁴.

Questionnaire guide

Une liste de compétences organisationnelles est proposée ici. Elle est extraite des propos précédents. Il s'agit de cocher sous chaque énoncé, s'il y a lieu, A (compétence organisationnelle à améliorer) ou D (compétence organisationnelle à développer). Si ces énoncés ne sont nullement significatifs, il ne faut rien écrire.

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 77)

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 75)

³ Comme nous le verrons plus loin, les autres approches organisationnelles bénéficient également du contact avec les milieux communautaires pour assurer une meilleure veille de l'apprentissage à vie. Cependant, ces autres approches le font selon des perspectives différentes.

⁴ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 91)

1. Les SARCA s'assurent que les informations essentielles à un bon fonctionnement tout au long de ses études soient fournies à l'adulte; ces informations renvoient notamment aux méthodes pédagogiques, au calendrier institutionnel, aux exigences de calendrier, aux solutions ou principaux problèmes d'apprentissage habituellement rencontrés, etc.
A D
2. Les SARCA s'affairent à transmettre à l'adulte tous les renseignements concernant les liens entre le contenu de l'apprentissage et les exigences du marché du travail.
A D
3. Les SARCA cherchent à ce que les adultes reçoivent le plus d'informations possibles sur eux en tant qu'apprenants.
A D
4. Les SARCA informent l'adulte sur les compatibilités possibles entre ses besoins et les activités éducatives offertes.
A D
5. Les SARCA reçoivent les demandes en provenance des adultes et tentent de les reformuler en concordance avec l'offre existante.
A D
6. Les SARCA cherchent à obtenir toutes les informations pertinentes (règlements pédagogiques; exigences d'entrée dans un niveau précis de cours) auprès des instances décisionnelles de l'institution éducative.
A D
7. Les SARCA prennent une part active dans toute démarche d'accueil au sein de leur institution éducative où cette démarche est conçue comme une opération avant tout informative.
A D
8. Les SARCA fournissent à leur institution éducative divers renseignements pertinents relatifs aux particularités de l'ensemble des adultes.
A D
9. Les SARCA sont à la recherche de toutes les informations pertinentes auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pouvant aider l'adulte dans son arrimage avec le milieu éducatif ou social.
A D
10. Les SARCA insistent auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour que ce dernier les assiste davantage dans la recherche d'informations essentielles sur les non-adhérents à la formation continue.
A D

11. Les SARCA sont à l'affût de toute information pertinente auprès des partenaires afin de mieux référer l'adulte, et surtout, d'aider ce dernier à tirer davantage profit des services offerts par l'un ou l'autre de ces partenaires.
A D
12. Les SARCA informent davantage leurs partenaires de certaines considérations relatives à l'ensemble des apprenants adultes.
A D
13. Les SARCA s'assurent de détenir toutes les informations généralement demandées par les employeurs.
A D
14. Les SARCA s'informent quant aux compétences requises relativement aux divers métiers et professions actuellement en vigueur sur le marché du travail.
A D
15. Les SARCA informent l'adulte sur les exigences des employeurs afin que celui-ci: soit davantage en mesure de choisir les activités éducatives permettant un meilleur arrimage avec le marché du travail.
A D
16. Les SARCA transmettent à l'adulte les informations relatives aux compétences requises par les divers organismes communautaires afin de lui permettre de choisir les activités éducatives les plus pertinentes et de s'inscrire au sein d'un organisme communautaire qui répond le mieux à ses valeurs.
A D

Si la fréquence des réponses est élevée¹, soit au regard des compétences organisationnelles à améliorer (A) ou à développer (D), il faut en déduire que les SARCA² adoptent, de façon unique ou complémentaire, l'approche de la congruence. Surtout il faut lire encore plus attentivement les prochaines rubriques relatives aux compétences secondaires et primaires que les membres du personnel des SARCA doivent eux-mêmes développer afin que l'organisation, dans son ensemble, se rapproche des compétences organisationnelles souhaitées.

¹ Nous suggérons la méthode de calcul suivante: 1. faire la somme des A et des D; 2. calculer le % de cette somme, c'est-à-dire multiplier le nombre obtenu par 100, puis diviser par le nombre total des éléments proposés. Il faut ensuite faire la comparaison avec les pourcentages obtenus avec les questionnaires guides inclus dans les autres chapitres.

² Nous proposons de répondre à ce questionnaire guide en groupe. Sinon, chaque membre du personnel peut le remplir individuellement. Un calcul de la moyenne des pourcentages obtenus peut donner un indice de l'approche (des approches) privilégiée (s).

Compétences secondaires requises par le personnel (divers exemples)¹

Pour rencontrer les compétences organisationnelles exigées par l'approche organisationnelle de la congruence, les membres du personnel des SARCA doivent détenir certaines compétences que nous appelons individuelles secondaires. Rappelons-le, elles sont celles exigées dans l'économie du savoir où l'individu est « considéré non seulement comme un acteur mais aussi comme un auteur »². Nous les appelons secondaires car elles dépassent les primaires tout en s'appuyant sur ces dernières. Elles renvoient surtout aux savoirs d'expérience qui sont de plus en plus sollicités. Elles ont un caractère très général et valent pour toutes les approches. Néanmoins, elles requièrent une application singulière qu'il faut redéfinir en fonction des finalités inhérentes à cette approche organisationnelle de la congruence qui auront été choisies par les SARCA. Ces compétences individuelles secondaires ainsi requises renvoient aux savoirs suivants: savoir agir et réagir avec pertinence³; savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte⁴; savoir transposer⁵; savoir apprendre et apprendre à apprendre⁶; savoir s'engager⁷. Ces compétences individuelles secondaires nécessitent surtout de posséder la maîtrise relative de toute une série de compétences individuelles primaires. Car, « pour pouvoir combiner et mobiliser ces ressources [...] il faut d'abord les posséder »⁸.

Compétences primaires requises par le personnel (divers exemples⁹)

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la congruence, les membres du personnel des SARCA doivent notamment détenir quatre compétences primaires (A, B, C, D), elles-mêmes comprenant des composantes qui s'apparentent soit aux connaissances, soit aux savoir-faire.

¹ Les propos des rubriques intitulées « Compétences secondaires requises » sont globalement similaires dans les chapitres 1, 2, 3 et 4.

² (Le Boterf, 2004, p. 49)

³ C'est-à-dire « savoir quoi faire; savoir aller au-delà du prescrit; savoir choisir dans l'urgence; savoir arbitrer, négocier, trancher, au savoir enchaîner des actions selon une finalité » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁴ Ce savoir renvoie à un « savoir construire des compétences à partir de ressources, un savoir tirer parti non seulement de ses ressources incorporées (savoirs, savoir-faire, qualités) mais aussi des ressources de son environnement » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁵ C'est-à-dire « savoir mémoriser de multiples situations et solutions types, savoir prendre du recul, fonctionner en double piste; savoir utiliser ses méta-connaissances pour modéliser; savoir repérer et interpréter des indicateurs de contexte, savoir créer les conditions de transposabilité à l'aide de schèmes transférables » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁶ Ce savoir renvoie au « savoir tirer des leçons de l'expérience, savoir transformer son action en expérience, savoir décrire comment on apprend, savoir fonctionner en double boucle d'apprentissage » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁷ C'est-à-dire « savoir engager sa subjectivité, savoir prendre des risques, savoir entreprendre, éthique professionnelle » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁸ (Le Boterf, 2004, p. 151).

⁹ (Rubrique à compléter localement)

A. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à intervenir auprès de l'adulte afin que celui-ci en arrive à agencer ses propres caractéristiques personnelles avec celles du milieu institutionnel.

Pour ce qui est des connaissances à maîtriser, cette compétence A comprend notamment les composantes ci-après. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître les :

- ¹divers systèmes de classement;
- ²théories trait-facteur;
- principaux courants théoriques relatifs à la personnalité
- éléments descriptifs et interprétatifs des principales psychopathologies: les névroses, les états-limites et les psychoses;
- concepts de soi et leurs propriétés formelles de même que les processus par lesquels l'individu se caractérise, se différencie;
- divers procédés et approches utilisés pour évaluer les caractéristiques psychologiques d'un apprenant adulte;
- critères de base pour juger de la valeur d'un outil de mesure;
- normes à respecter dans l'usage des instruments psychométriques;
- principales sources de références dans le domaine des tests psychométriques;
- avantages et les contraintes reliées à la mesure de variables psychologiques;
- principaux types de tests utilisés pour la mesure des aptitudes, des variables socio-affectives, de l'intelligence, de la personnalité et des intérêts.

Concernant les savoir-faire, cette compétence A comprend notamment les composantes ci-après. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'aider l'adulte à :

- s'enquérir de multiples éléments d'information sur lui-même en tant qu'apprenant actuel ou éventuel;
- saisir les divers points d'harmonisation entre les éléments d'information qui le concernent et ceux qui concernent le milieu éducatif;
- ³explorer les méthodes et les instruments pertinents;
- vérifier et à discuter des résultats avec l'adulte;
- faire l'inventaire de ses compétences, de ses forces, de ses traits personnels, de ses valeurs et de ses intérêts;
- procéder à son choix de cursus;
- utiliser les technologies de l'information pour obtenir de l'information éducative (bases de données, logiciels éducatifs et de conseil, Internet).

De même, les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure:

- ⁴de diagnostiquer les styles personnels de choix ou les processus décisionnels.

B. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à intervenir auprès du milieu éducatif pour que celui-ci fournisse de meilleures informations sur les caractéristiques propres à ce milieu afin que l'adulte puisse mieux savoir s'il peut s'y harmoniser.

¹ La compétence est extraite du CDCPDC (2004).

² Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

³ Les compétences suivantes sont extraites du CDCPDC (2004).

⁴ La compétence est extraite de divers plans de cours universitaires.

Pour ce qui est des connaissances à maîtriser, cette compétence B comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître :

- ¹la législation pertinente à l'éducation, la formation et au travail aux niveaux local, national et international;
- les équivalences de titres et de qualifications professionnelles obtenues dans les différents pays;
- ²les sources et la cueillette de différents types de documents d'information;
- le rationnel sous-tendant les différents outils d'information;
- ³les systèmes institutionnels propres à la formation continue.

Concernant les savoir-faire, cette compétence B comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'aider l'adulte à :

- ⁴recueillir, analyser et concevoir divers modes d'information;
- ⁵rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources;
- anticiper les enjeux et estimer les potentialités et les limites des technologies de l'information et des communications;
- s'informer sur les activités offertes (l'information peut être affichée dans la salle d'accueil);
- s'engager dans son processus de prise de décision;
- améliorer sa connaissance de soi.

De plus, les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure de :

- collecter, d'organiser, de diffuser et de fournir l'information mise à jour sur les carrières;
- répertorier les ressources pertinentes pour la planification du programme et de sa mise en service;
- informer les adultes sur les programmes et les services;
- ⁶procéder à l'évaluation, à la codification, au classement et au rangement de l'information pour diffusion;
- utiliser de façon pertinente l'information nécessaire auprès de clientèles variées.

C. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'habiliter l'adulte à connaître les éléments intrinsèques du moi et des autres milieux (milieu du travail, milieux communautaires) et de découvrir des adéquations possibles entre ces éléments.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence C comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître :

- ⁷l'information concernant le marché du travail;

¹ Les compétences suivantes sont extraites de: CSE (2004).

² Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

³ La compétence est extraite de: CES (2004).

⁴ Les compétences suivantes sont extraites du: CDCPDC (2004).

⁵ Les compétences suivantes sont extraites de: CSE (2004).

⁶ La compétence est extraite de divers plans de cours universitaires.

⁷ Les compétences suivantes sont extraites de: CDCPDC (2004)

- ¹les limites de l'intervention et doivent référer adulte dont les besoins ne peuvent être satisfaits (ce qui implique, pour les praticiens, la nécessité de se créer un réseau de contacts afin d'avoir accès à un vaste éventail de services);
- des services de références à l'échelle locale et nationale ou des agences de travail, financières, sociales et personnelles;
- des systèmes d'information professionnelle sur ordinateur, Internet et d'autres sources en ligne;
- ²les dimensions particulières de l'information personnelle, éducative, professionnelle, socio-économique;
- les divers accès électroniques à l'information relative à la formation générale et professionnelle;
- l'analyse d'emploi;
- les nouvelles formes organisationnelles et institutionnelles du travail;
- l'évolution du marché;
- les formes d'emploi;
- les types de production.

Au sujet des savoir-faire, cette compétence C comprend notamment les composantes ci-après. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'aider l'adulte à :

- ³identifier les ressources, les organismes publics, parapublics et privés à buts lucratifs, de même que les principaux organismes communautaires;
- reconnaître les éléments d'information touchant le marché du travail;
- ⁴établir un réseau et à ramasser l'information;
- ⁵aider les clients à remplir les formulaires de demande d'emploi.

De même, le personnel des SARCA doit être en mesure de :

- ⁶développer des réseaux régionaux de contacts entre les fournisseurs de services de conseil professionnels afin d'améliorer la référence vers le service le plus approprié tout en minimisant les délais;
- faciliter l'accessibilité à l'information récente sur les possibilités d'emploi, d'éducation et de formation;
- maintenir à jour les listes des lieux ressources;
- mettre à jour l'information sur les emplois;
- diffuser les offres d'emploi;
- ramasser l'information relativement à la santé, au temps libre;
- utiliser les technologies de l'information pour obtenir de l'information sur l'emploi (base de données, logiciels éducatifs et de conseil, Internet);
- exploiter un processus de références efficace pour aider les adultes dans l'usage des programmes, des services et des réseaux;
- référer à l'Internet concernant le processus de recherche de travail.

¹ Les compétences suivantes sont extraites de CISARCA (2004)

² Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

³ Les compétences suivantes sont extraites de: CDCPDC (2004)

⁴ La compétence est extraite de CISARCA (2004)

⁵ Les compétences suivantes sont extraites de: CDCPDC (2004)

⁶ Les compétences suivantes sont extraites de CISARCA (2004)

D. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'habiliter les responsables du milieu éducatif afin qu'ils arrivent à mieux sélectionner les adultes qui ont des affinités avec le milieu de formation qu'ils proposent et à s'engager à intensifier la promotion des activités de l'institution éducative afin d'attirer de nouvelles clientèles cibles.

En ce qui a trait aux connaissances à maîtriser, cette compétence D comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître les :

- ¹instruments et méthodes d'évaluation;
- instruments d'évaluation standardisés et les méthodes informelles pouvant s'appliquer à la clientèle visée;
- ²besoins des adultes sur la base de divers outils et techniques;
- différences culturelles des adultes pour être en mesure d'entrer en relation avec diverses populations;
- ³théories sur les minorités ethniques: assimilation, intégration, adaptation, stratification sociale, ethnique et linguistique.

Concernant les savoir-faire, cette compétence D comprend notamment les composantes dont la liste suit. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure de :

- ⁴diriger les gens vers les ressources appropriées;
- utiliser les instruments d'évaluation;
- établir et d'alimenter une banque d'informations et de ressources;
- ⁵donner de l'information;
- ⁶utiliser les données provenant d'expertise de façon appropriée et en accord avec la situation;
- estimer des besoins en tenant compte du contexte de l'adulte;
- détenir les compétences requises leur permettant d'utiliser les ressources pour répondre aux besoins de groupes spécifiques (immigrants, groupes ethniques et populations à risque);
- identifier des populations cibles;
- ⁷être en mesure de cerner le visage de la pauvreté en repérant les groupes les plus vulnérables;
- travailler avec les adultes pour élaborer, mettre en œuvre et évaluer des plans d'action destinés à répondre à des objectifs économiques, sociaux, éducatifs et en matière d'emploi.

¹ Les compétences suivantes sont extraites de: CDCPDC (2004).

² Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

³ La compétence est extraite de divers plans de cours universitaires.

⁴ Les compétences suivantes sont extraites de: CDCPDC (2004).

⁵ La compétence est extraite de: CISARCA (2004).

⁶ Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

⁷ Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

Récapitulatif

Selon l'approche organisationnelle de la congruence, la formation continue se conçoit comme une question de similarité, d'adéquation, de compatibilité ou d'appariement entre l'adulte et le milieu éducatif ou autre. Cette approche s'appuie sur l'énoncé principal suivant: pour être mieux en mesure d'évoluer dans ses activités éducatives¹, l'adulte doit enrichir, de façon notable, l'information dont il dispose sur lui-même² et sur l'environnement³, et surtout sur les points de jonction possibles entre les éléments inhérents à ces deux entités. Selon cette approche, plus l'adulte s'enrichit de cette information, plus il est habilité à renouveler, d'une façon plus subtile et complexe, sa vision du monde éducatif et social. Surtout, plus il est en mesure d'évoluer dans ses activités éducatives de façon adéquate à la fois pour lui-même et pour la collectivité.

Des compétences organisationnelles particulières sont requises pour s'inscrire dans cette approche organisationnelle de la congruence. Ces compétences sont liées aux interventions singulières à mener auprès de l'adulte, mais aussi au regard de diverses instances internes et externes au monde de l'éducation.

Auprès de l'individu, les SARCA s'assurent, par exemple, que la majeure partie de l'information essentielle à un bon fonctionnement tout au long de ses études lui soit fournie. Il s'agit de renseignements relatifs aux méthodes pédagogiques, au calendrier institutionnel, aux exigences de calendrier, aux solutions ou aux principaux problèmes d'apprentissage habituellement éprouvés. Outre ces renseignements sur le milieu éducatif, les SARCA cherchent également à transmettre à l'adulte de l'information sur lui-même en tant qu'apprenant. Ces renseignements sont relatifs au niveau de connaissances atteint dans les diverses matières à l'étude et à la connaissance de ses intérêts académiques et professionnels. Le but de la transmission de ces informations sur le milieu éducatif et sur la personne elle-même est d'en arriver à s'assurer d'un degré optimal d'arrimage entre les projets de formation poursuivis par l'adulte et les contingences du milieu institutionnel.

Les SARCA sont à l'affût de renseignements de toutes sortes⁴ émanant de l'institution éducative et pouvant aider l'adulte dans son cheminement d'études. Par ailleurs, sans déroger au principe du respect de la confidentialité⁵, ils fournissent divers renseignements relatifs aux particularités de l'ensemble des adultes. De cette manière, ils offrent à l'institution éducative des indications permettant de mieux appairer l'adulte avec la réalité du monde de la formation.

Les SARCA ont sensiblement le même double rôle auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qu'auprès de l'institution éducative. D'une part, ils cherchent à obtenir de ce dernier toute l'information possible qui puisse être utile à l'adulte. D'autre part, ils

¹ (S'y inscrire, poursuivre et réussir)

² (En tant qu'apprenant)

³ (Milieu scolaire)

⁴ (Règlements pédagogiques; exigences d'entrée dans un niveau précis de cours)

⁵ (Règle d'éthique fondamentale)

transmettent au ministère des renseignements¹ indispensables à la gestion de l'ensemble du réseau québécois ainsi qu'à l'élaboration et à la révision périodique de politiques éducatives adéquates.

Les SARCA recueillent aussi toute l'information nécessaire auprès des partenaires afin de mieux référer l'adulte aux ressources appropriées selon les cas, et surtout, de l'aider à mieux tirer profit des services offerts par l'un ou l'autre de ces dernières. De même, ils informent davantage leurs partenaires sur les particularités de l'apprentissage adulte. Par exemple, ils réaffirment régulièrement l'importance de tenir compte de la nature pluridimensionnelle de l'adulte.

Les SARCA se renseignent auprès des partenaires particuliers du marché du travail, notamment pour mieux connaître les exigences des employeurs. Ils transmettent l'information à ce sujet à l'adulte afin que ce dernier soit davantage en mesure de choisir les activités éducatives les plus adéquates, qu'il voie de plus près un arrimage possible avec le marché du travail et qu'il devienne ainsi plus motivé à s'inscrire dans des activités éducatives.

Après des partenaires des milieux communautaires, les SARCA jouent également un rôle très actif. D'une part, ils recueillent davantage d'informations sur les compétences requises de l'adulte pour mieux s'adapter aux diverses activités régies par ces organismes communautaires. D'autre part, ils donnent tous les renseignements possibles à l'adulte afin de lui permettre de choisir les activités éducatives les plus pertinentes et de s'inscrire au sein d'un organisme communautaire qui répond le mieux à ses valeurs.

Les SARCA ont ainsi divers rôles de veille de l'apprentissage à vie qui exigent autant de compétences organisationnelles singulières. Pour remplir ces rôles, ils doivent exiger des membres de leur personnel diverses compétences, cette fois individuelles (primaires et secondaires). Par ailleurs, tout en étant indispensable, l'approche organisationnelle de la congruence présente certaines limites.

Voyons de plus près d'autres approches organisationnelles avec leurs perspectives différentes. Elles sont susceptibles de combler les limites de l'approche de la congruence et surtout, de faire appel à d'autres compétences organisationnelles possiblement tout aussi nécessaires pour assurer des services de première ligne.



¹ (non confidentiels, il va sans dire)

Chapitre 2



L'approche organisationnelle de l'interinfluence

Que signifie une approche organisationnelle de l'interinfluence appliquée aux SARCA? Comment les SARCA doivent-ils se comporter non seulement vis-à-vis les adultes, mais aussi vis-à-vis l'institution éducative, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et les partenaires, dont les milieux de travail et les milieux communautaires? Sur quelles bases se fondent cette approche?

Caractéristiques

L'approche organisationnelle de l'interinfluence des SARCA saisit la formation continue comme étant essentiellement un processus de réciprocité entre l'adulte et son milieu. Même si ces deux réalités sont reconnues comme étant dotées de propriétés particulières, elles sont surtout comprises par leur disposition à générer des impacts mutuels. C'est notamment pourquoi cette approche met en relief les réciprocités, implicites ou manifestes, comme autant d'éléments nécessairement présents dans les rapports moi-milieu au sein de la formation continue. Ces réciprocités révèlent de nombreuses interactions nourries par la diversité et l'hétérogénéité des particularités à la fois personnelles et environnementales.

Selon cette approche organisationnelle, plus l'adulte est en mesure de saisir ces réciprocités¹, plus il est apte à bonifier sa lecture du monde éducatif ou social. Surtout, plus il est habilité à progresser dans ses activités éducatives à la fois pour lui-même et l'économie des connaissances. Dans cette approche, la formation continue accorde ainsi la priorité à des apprentissages singuliers permettant de mieux identifier les interinfluences entre l'adulte et son milieu institutionnel, et d'adopter des comportements facilitant une interaction plus judicieuse avec ce milieu. Ces apprentissages devraient notamment aider l'adulte à mieux :

- reconnaître ses réactions lorsqu'il est confronté à diverses méthodes pédagogiques faisant prioritairement appel à ses forces ou touchant directement ses faiblesses;
- identifier les contre-réactions qu'il provoque chez ses pairs ou professeurs;
- prendre conscience de la part importante que joue sa prise d'initiative dans le déroulement des activités académiques (ses réactions proactives, ses démarches pour obtenir de l'aide, sa manière d'établir un plan de travail et de le respecter);
- identifier son propre style d'interrelation avec les gens (les pairs, les enseignants, les intervenants);
- saisir que chaque interlocuteur (pair, enseignant, intervenant) a sa propre façon d'initier une interrelation;
- se sensibiliser à son pouvoir individuel sur un groupe (en classe).
- comprendre son propre pouvoir (individuel ou en tant que membre d'un groupe) sur le milieu institutionnel;
- transférer ses habiletés, en matière de citoyenneté institutionnelle éducative, à d'autres milieux sociaux (milieux de travail, communautaires, ludiques).

¹ (Les impacts du milieu sur lui; les effets qu'il provoque sur le milieu)

L'approche organisationnelle de l'interinfluence met ainsi en relief une dimension importante dans les ressources individuelles et collectives. Cette dimension renvoie à la problématique des effets mutuels des réalités en présence. Les particularités des réalités¹ s'interpénètrent selon certaines modes plus ou moins explicites. Par exemples, le milieu éducatif influence l'expression des besoins et désirs de l'adulte de même que ses attitudes. La réciproque est tout aussi vraie. La manière d'aborder ses pairs témoigne souvent du type de personnalité de l'adulte, y compris de son style de communication avec autrui. Surtout cette façon d'interagir avec les pairs teinte le climat interpersonnel du milieu éducatif.

L'approche organisationnelle de l'interinfluence met aussi l'accent sur un aspect clé. La formation continue doit prioritairement viser l'intensification de l'apprentissage à la citoyenneté institutionnelle éducative, c'est-à-dire de « la participation active et éclairée des adultes au mieux-être de leur collectivité »². Cette notion de collectivité inclut également divers autres milieux sociaux où les adultes sont impliqués. La fonction de veille proposée aux SARCA renvoie ainsi à toute action visant à éviter les écueils relatifs à l'apprentissage de la citoyenneté institutionnelle, éducative et autre. Cette fonction demande aux SARCA de faire preuve de proactivité en saisissant toutes les occasions qui se présentent dans divers milieux pour favoriser la promotion et la réalisation de l'apprentissage de la citoyenneté institutionnelle aux multiples endroits où l'adulte est partie prenante. Cette fonction de veille particulière à l'approche organisationnelle de l'interinfluence est une autre façon d'aider l'expression de la demande en formation continue. En effet, comme le veut ce concept³, il est important que les besoins de formation à la citoyenneté institutionnelle (institutions éducatives ou autres) puissent être entendus, clarifiés, soutenus ou valorisés afin que l'on puisse éventuellement y répondre avec toute la souplesse nécessaire.

Capsule théorique

Cette capsule présente succinctement les fondements philosophiques et psychologiques de l'approche organisationnelle de l'interinfluence⁴.

Sur le plan philosophique, cette approche s'inspire notamment du concept aristotélicien de cause efficiente (qui produit un effet). De manière très vulgarisée, cette notion de cause correspond à « l'agent d'un mouvement ou d'un changement »⁵. « Les principes du changement [...] sont des agents et des causes comme origines du mouvement »⁶. De plus, dans l'approche de l'interinfluence, cette notion s'applique, à la fois, au pôle soi et au pôle milieu. Ainsi, non seulement, chacun des pôles est son propre agent du mouvement et du changement. Mais chacun des pôles peut aussi agir à titre d'agent du mouvement et du changement sur l'autre. Cette interprétation renvoie à la question bien connue en recherche concernant les relations

¹ (Caractéristiques de l'adulte; celles du milieu scolaire)

² (CSE, 2003, p. 61)

³ Il s'agit ici du concept explicité dans l'introduction, à savoir celui de l'aide à l'expression de la demande de Bélanger et Voyer (2004).

⁴ Cette capsule théorique reprend des extraits partiellement remodelés de Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2004) relatifs à la stratégie interactive de l'orientation professionnelle qui, elle-même, devrait s'inscrire dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence.

⁵ (Bastit, 2002, p. 219)

⁶ (Bastit, 2002, p. 220)

antécédentes et conséquentes entre les phénomènes. L'approche de l'interinfluence postule ainsi que ces phénomènes en présence, tout en possédant certaines qualités intrinsèques (approche de la congruence), ont aussi la faculté d'être affectés dans leur fonctionnement s'ils entrent en interrelation les uns avec les autres (approche de l'interinfluence). Mais, comme on le verra plus loin, « il semble évident que la seule efficience [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 »¹. D'où la nécessité de la complémentarité des autres causes (et des autres approches) dans l'explicitation des phénomènes (dont la formation continue et l'orientation professionnelle des adultes).

Il y a ainsi des différences majeures entre les approches de l'interinfluence et de la congruence. Mais il y a également certaines similitudes. Elles concernent les concepts de temps et de changement. Dans les deux approches, 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. Par exemple, le temps est considéré comme une variable relativement indépendante de la matière comme dans la physique newtonnienne. Quant à la notion du 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 cette optique philosophique de l'interinfluence, 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 un autre conséquente. Au-delà de cette parenté entre les approches de la congruence et de l'interinfluence, il y a cependant certaines nuances importantes. Dans la première, le changement origine d'une suite programmée d'événements inhérents aux propriétés intrinsèques des entités. Dans la seconde, le changement résulte plutôt d'une série d'interactions mutuelles entre les réalités indépendantes soi-milieu. Dans cette approche de l'interinfluence, par exemple, le changement socio-professionnel se décrit comme un processus d'actions réciproques entre l'individu et le milieu.

Ce concept aristotélicien de causalité efficiente a eu une très forte influence sur des domaines très variés de la science contemporaine². En physique classique, par exemple, les principes newtoniens sont apparentés à cette vision philosophique de l'interinfluence³. 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.

Dans la psychologie contemporaine, on observe également une large utilisation de cette perspective philosophique de l'interinfluence. Elle touche surtout dans l'identification des facteurs antécédents à certains comportements ou processus psychologiques⁴. Les phénomènes psychologiques et les variables contextuelles sont ainsi conçues 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. Ces dernières se retrouvent

¹ (Bastit, 2002, p. 335)

² (Gauthier, 1997; Capra, 1986)

³ (Altman et Rogoff, 1987)

⁴ (Altman et Rogoff, 1987)

notamment dans les études de Frederiksen et Westphalen¹, et de Pervin et Lewis². L'approche de l'interinfluence renvoie aussi à des courants désignés sous les appellations « conception mécaniste » de Pepper³, et « perspective interactionnelle » de Dewey et Bentley⁴ ainsi qu'à la notion d'*efficient constructivism* de Lyddon⁵.

Ainsi les études se situant dans cette approche organisationnelle de l'interinfluence analysent surtout les effets réciproques de certains éléments (particularités environnementales ou situationnelles) sur d'autres éléments (processus psychologiques, comportementaux).

Inscrits dans cette approche organisationnelle de l'interinfluence, les SARCA se concentrent sur les aspects interrelationnels moi-milieu. Dans cette approche, on mise alors sur une conscientisation toujours plus élevée de l'adulte relativement aux interinfluences marquant les relations entre un individu et un milieu (personnel, professionnel, communautaire, social). Ce jeu d'interinfluences soi-milieu serait à la base du processus de la formation continue. Cette approche se reconnaît, chez les SARCA, par des comportements singuliers adoptés auprès de l'adulte lui-même, mais aussi auprès de l'institution éducative, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et des partenaires, dont les milieux du marché du travail et communautaires.

Compétences organisationnelles (divers exemples)

Les interventions auprès de l'individu

Comment les SARCA, ayant opté pour une approche organisationnelle de l'interinfluence, doivent-ils agir auprès de l'individu?

Ils informent prioritairement les adultes de leurs droits et de leurs acquis. Mais cette information concerne surtout le rôle d'acteurs qu'ils doivent tenir au regard de leur propre situation individuelle, de leurs collègues immédiats, de leurs professeurs et de l'institution éducative. Cette conscientisation aux effets réciproques entre soi et le milieu éducatif est cruciale pour l'adulte. « Il faut considérer que l'apprenant devra contribuer à des degrés divers au processus pédagogique et qu'il y parviendra plus ou moins facilement selon la confiance qu'il aura en ses capacités et selon sa personnalité »⁶.

Les SARCA jouent un rôle important pour aider l'adulte à davantage reconnaître la part importante de son initiative dans le bon déroulement des activités académiques. Dans le contexte de l'approche organisationnelle de l'interinfluence, il s'agit notamment de ses réactions proactives, de ses démarches pour l'obtention d'aide, de sa manière d'établir un plan

¹ (1998)

² (1978)

³ (1942)

⁴ (1949)

⁵ (1995)

⁶ (OCDE, 2003, p. 190)

de travail et de le respecter)¹. Car « cet investissement nécessaire dans la formation [...] ne pourra se faire concrètement sans le concours volontaire des adultes et, donc, sans un encouragement et un soutien à l'expression toujours difficile de leur demande »².

Affiliés à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les SARCA sensibilisent de façon encore plus percutante les adultes aux valeurs de démocratie générées par une participation à la formation continue. « L'apprentissage des adultes [...] peut toucher tous les aspects de l'existence. Il pose des questions qui vont du bien-être individuel et de son amélioration à la citoyenneté et au fonctionnement de la démocratie »³. Les SARCA insistent alors sur les effets positifs de la formation générale. Car « les organismes qui forment aux compétences de base doivent montrer aux adultes sceptiques comment ces compétences peuvent leur ouvrir de nouvelles portes »⁴.

Ainsi, dès l'accueil, les SARCA, inscrits dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence, ont un rôle important à jouer pour intensifier l'apprentissage à la citoyenneté institutionnelle. En effet, « le moment de l'accueil demande une attention toute particulière puisque c'est à travers les premiers contacts que les étudiants adultes confrontent leurs craintes à la réalité »⁵. C'est notamment pourquoi « les services d'orientation, de conseil et d'accompagnement sont nécessaires pour élargir l'accès des adultes à la formation »⁶. De même, « les actions d'écoute et de clarification des besoins, le support psychologique et pédagogique [...] aident les adultes à apprivoiser et à dépasser leurs appréhensions »⁷.

Les SARCA s'affairent, et ce selon différentes modalités, à redonner du pouvoir à l'adulte. Affiliés à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, ils visent à amener l'apprenant à vivre des interinfluences positives avec le milieu éducatif⁸. À cet égard, rappelons-le, le moment de l'accueil est capital. Par exemple, « certaines actions d'accueil et de support aux individus [...] permettent d'apaiser les craintes et de mettre en valeur les bienfaits de la formation »⁹. D'ailleurs, « sans de telles interventions d'accueil, d'accompagnement et de support, et sans actions de sensibilisation, bien des adultes... n'arrivent pas à se décider faute de soutien lors de cette difficile prise de décision individuelle »¹⁰. La phase d'accueil est « cruciale et ce, à plus d'un titre »¹¹. Par exemple, « la qualité de l'accueil [...] peut

¹ Il y a ici une action réciproque à la fois simple et très importante. D'une part, les SARCA aident l'adulte. D'autre part, l'adulte aide les SARCA à l'aider.

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 94)

³ (OCDE, 2003, p. 34)

⁴ (OCDE, 2003, p. 133)

⁵ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 70)

⁶ (OCDE, 2003, p. 225)

⁷ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 68)

⁸ Dans l'approche organisationnelle de la congruence, l'accueil vise prioritairement un meilleur arrimage entre l'adulte et son milieu. La question des interinfluences moi-milieu y est occultée.

⁹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 85)

¹⁰ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 85)

¹¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 48)

favoriser l'expression et la clarification de la demande »¹. Mais il faut souligner ici que l'opération d'accueil est fondée sur une mise en relief de la nécessité de la réciprocité².

De même, les SARCA sensibilisent davantage les adultes à l'impact de la formation continue sur leur propre vie personnelle ou professionnelle. Car, en un premier temps, les seuls arguments concernant les avantages économiques ne suffisent pas. Ces derniers « ne constituent pas une incitation suffisante [...] constat maintes fois établi suivant lequel l'argument économique n'emporte pas toujours l'adhésion de tous »³. Selon l'OCDE, « il ne suffit pas de fournir des formations gratuites pour attirer les individus vers une forme quelconque d'apprentissage. Il ne suffit pas non plus de justifier la formation par les avantages économiques qu'elle apporte à la sortie de la formation »⁴. En effet, il n'y a qu'un groupe d'individus qui sont vraiment sensibles à ces arguments. « Seuls les individus convaincus de la valeur de l'apprentissage sont sensibles à une analyse en termes de coûts et d'avantages, au sens large »⁵.

Les SARCA exercent un certain leadership auprès des adultes. Fidèles à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, ils savent pertinemment que « ceux qui ont le plus besoin de formation l'ignorent [...] ou le nient »⁶, ou « refusent de le reconnaître »⁷. Paradoxalement, « les individus qui bénéficient particulièrement de l'apprentissage des adultes sont donc ceux qui ont un haut niveau de qualification »⁸. Par ailleurs, les SARCA savent que l'écoute est parfois la manière la plus simple et la plus efficace pour favoriser la poursuite de la formation continue. Car « selon les adultes [eux-mêmes], c'est l'écoute du personnel [...] les mots d'encouragement qui renforcent leur décision d'étudier »⁹. Les SARCA insistent sur les actions ayant des effets positifs. Mais, pour éviter le maximum d'effets nuisibles, ils sont surtout soucieux d'identifier les influences négatives du milieu sur la situation éducative des adultes, notamment la problématique des abandons. « Malgré les efforts [...] pour ne jamais laisser tomber une personne en difficulté, les mécanismes d'identification et de support ne semblent pas toujours au point [...] le personnel [...] se préoccupe beaucoup de l'abandon. [...] Une véritable plaie ouverte dans notre milieu dit une intervenante »¹⁰.

Les SARCA cherchent ainsi à donner du pouvoir aux apprenants afin que ces derniers participent à leur formation en tant que citoyen institutionnel responsable. Adhérant à cette approche organisationnelle de l'interinfluence, ils s'appuient sur un principe clé : « quelle que soit la formation suivie, son premier objectif doit être de donner à l'individu une plus grande autonomie dans la réalisation des objectifs qu'il s'est fixée »¹¹. Surtout, selon cette

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 48)

² Dans l'approche organisationnelle de la congruence, l'accueil est une opération essentiellement informative. Elle ne mise pas sur une intervention empreinte de réciprocité.

³ (OCDE, 2003, p. 176)

⁴ (OCDE, 2003, p. 176)

⁵ (OCDE, 2003, p. 177)

⁶ (OCDE, 2003, p. 116)

⁷ (OCDE, 2003, p. 117)

⁸ (OCDE, 2003, p. 8)

⁹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 58)

¹⁰ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 61)

¹¹ (OCDE, 2003, p. 191)

approche, les objectifs à viser sont « plus qu'une transmission classique de savoirs »¹. En effet, « la formation à privilégier est celle qui permettra à l'individu d'acquérir les moyens d'apprendre ensuite de manière autonome »². D'ailleurs, il existe des activités, à la fois simples et subtiles, qui redonnent déjà du pouvoir à l'adulte. Notons, par exemple, celles de se représenter autrement les résultats obtenus lors des tests de classement. En certains endroits, on a tenté de « modifier l'interprétation que se font les adultes du déclassement. Pour ce faire, les SARCA insistent sur le bien-fondé des cours supplémentaires à accomplir et les sensibilise aux bienfaits de ces cours tout en nommant l'expérience autrement »³. Par exemple, « on s'abstient de dire qu'il s'agit de refaire ses maths de secondaire IV et on invite les adultes à une révision, à un rattrapage ou à une récupération dans un volet »⁴.

Inscrits dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les SARCA soulignent ainsi la nécessité de trouver de nombreuses autres modalités pour redonner aux adultes leur pouvoir d'agir à titre de citoyen d'une institution éducative. Il faut « instaurer des structures de représentation pour les étudiants adultes [...] pour stimuler l'expression des besoins ressentis en cours de formation et pour assurer une écoute plus systématique »⁵. Par exemple, il pourrait y avoir plus d'endroits proposant « des forums de communication pertinents, des comités de participation à la vie étudiante pour nourrir leur identité étudiante comme il en existe dans les cégeps et dans les universités par exemples »⁶.

Les engagements auprès de l'institution éducative

Comment les SARCA, inscrits dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence, doivent-ils agir auprès de l'institution éducative d'appartenance?

Ils s'assurent que l'institution éducative accorde une importance encore plus grande à l'apprentissage à la citoyenneté dans l'institution et redonne ainsi davantage du pouvoir aux adultes en formation continue. Tout en respectant les exigences du régime pédagogique et les règles institutionnelles de fonctionnement, les SARCA demandent à la l'institution éducative d'être davantage à l'écoute du vécu des adultes. Ils proposent aussi à cette institution plusieurs changements pour miser sur les forces de l'adulte et faire échec aux principales embûches rencontrées. Pour les SARCA inscrits dans cette approche, il faut « organiser la formation de manière à limiter les obstacles qui pourraient démobiliser l'apprenant [...] vouloir limiter les obstacles demande également de prendre en considération la structuration de la formation elle-même »⁷. Car, une fois les étapes de l'accueil franchies, « se posent toutes les difficultés en cours d'apprentissage : les besoins de support face aux difficultés académiques, le besoin d'échanges dans un cheminement individualisé tendant à isoler les apprenants, la nécessité d'un support utile à la conciliation travail-étude et le service de

¹ (OCDE, 2003, p. 191)

² (OCDE, 2003, p. 191)

³ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 52)

⁴ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 52)

⁵ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 92)

⁶ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 92)

⁷ (OCDE, 2003, p. 197)

dépannage financier »¹. Ainsi les SARCA interviennent auprès des institutions éducatives pour les sensibiliser à l'impact de la qualité du milieu de formation sur l'adulte.

Pour les SARCA s'affiliant à l'approche organisationnelle de l'interinfluence « toutes les composantes du système [...] devraient contribuer à constituer un environnement favorable à l'apprentissage »². En effet, « les méthodes pédagogiques devraient être centrées sur l'apprenant, tenir compte de sa personnalité, de ses attentes, de ses motivations – personnelles et professionnelles – et de sa disponibilité »³. Fidèles à cette approche, les SARCA interviennent auprès de l'institution éducative pour chercher à continuellement augmenter la motivation des adultes et ainsi intensifier la participation à la formation continue. Ils insistent sur la nécessité « des mesures et des approches qui permettent de rendre l'apprentissage plus attrayant pour les adultes »⁴.

Les SARCA sont très attentifs à toute motivation des adultes visant à apprendre comment mieux interagir. Inscrits dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence, ils montrent aux adultes comment influencer le milieu et comment reconnaître les influences de ce dernier sur eux-mêmes. Ils rappellent régulièrement ce message à l'institution éducative : « il faudrait encourager une interactivité entre les apprenants et le système (par des enseignants ou des conseillers) pour ajuster la formation à toutes les composantes du système »⁵.

Rattachés à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les SARCA s'affairent à remettre davantage en lumière le pouvoir d'agir de l'adulte au sein des réalités contraignantes ou facilitantes de tout milieu institutionnel (éducatif ou autre). Par exemple, à part l'accessibilité pour tous, il faut assurer que l'orientation générale « traduise une conception de la formation selon laquelle celle-ci s'avère un acte volontaire, choisi par un adulte capable d'analyser sa situation et de déterminer lui-même l'orientation de son projet »⁶. À cette fin, les SARCA rappellent à l'institution éducative qu'il faut « répondre avec souplesse aux adultes lors de leur demande initiale et des autres demandes formulées subséquemment en guise de soutien de leur projet tout le long de leur formation »⁷. Mais encore faut-il savoir quel est le genre de souplesse exigé. Confrontés à cette demande, les SARCA s'empressent d'en reformuler l'unicité et la nouveauté. Le but de cette reformulation sera de créer, dans les plus brefs délais, une nouvelle activité de formation continue permettant d'encourager, de supporter et de stimuler cette même demande⁸. Pour cette approche organisationnelle de l'interinfluence, rappelons-le, l'apprentissage à la citoyenneté institutionnelle et l'acquisition d'un plus grand pouvoir d'agir priment sur les énergies déployées à

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 66)

² (OCDE, 2003, p. 175)

³ (OCDE, 2003, p. 175)

⁴ (OCDE, 2003, p. 11)

⁵ (OCDE, 2003, p. 175)

⁶ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 88)

⁷ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 88)

⁸ Devant une demande, les SARCA, inscrits dans l'approche organisationnelle de la congruence (chapitre I), offrent à l'individu une activité éducative existante qui se rapproche le plus du souhait formulé par l'adulte. Dans cette dernière approche, rappelons-le, la priorité est l'arrimage entre l'adulte et le milieu éducatif. Dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence, au contraire, les SARCA cherchent à influencer ou à modifier le milieu pour répondre à la demande.

trouver des activités compatibles. Ici, la demande serait nettement privilégiée par rapport à l'offre.

Les fonctions auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Comment les SARCA, apparentés à une approche organisationnelle de l'interinfluence, doivent-ils agir auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport?

Ils demandent au Ministère d'instaurer des politiques éducatives visant à favoriser, de façon plus percutante, l'apprentissage à la citoyenneté institutionnelle, éducative ou autre. Ils insistent également pour que les politiques ministérielles mettent davantage l'accent sur l'acquisition d'habiletés permettant aux adultes d'assumer réellement leur pouvoir au sein de leur histoire personnelle de formation. Ces adultes pourront ensuite transférer les habiletés ainsi acquises au sein des autres milieux, professionnels, organisationnels, familiaux et communautaires.

Inscrits dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les SARCA rendent compte, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de l'impact des politiques étatiques sur le vécu de ces adultes au sein du milieu éducatif. Ils font également davantage pression sur le ministère pour que soient effectuées d'autres analyses relatives aux facteurs influençant l'inscription et l'engagement dans un processus de formation continue. Par exemple, ils rappellent au ministère la nécessité de « poursuivre les efforts de recherche pour mieux comprendre l'expression de la demande des adultes en formation générale afin de saisir encore plus précisément le processus décisionnel individuel des adultes »¹. Ces recherches permettraient également « de mieux distinguer les relations qui existent entre les phases du parcours individuel, les contraintes objectives à l'expression de la demande de formation, l'interprétation subjective de leur expérience et les principaux objets de négociation entre acteurs »². Les SARCA rappellent également au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport que diverses politiques ministérielles d'ordre pratique peuvent s'avérer d'excellents incitatifs à la formation continue. À cet effet, on « évoque différents exemples de bonnes pratiques: les plus prometteuses concernent le droit à un congé de formation, l'aménagement des horaires de formation et des dispositifs de financement tels que le compte individuel de formation »³.

Les actions auprès des partenaires

Comment les SARCA, adhérant à une approche organisationnelle de l'interinfluence, doivent-ils agir auprès des partenaires?

Ils accordent une importance encore plus marquée à la coordination avec les partenaires. Car « dans tous les pays, la formation des adultes implique un large éventail d'acteurs : ministères de l'Éducation et du Travail, administrations régionales, collectivités locales, institutions d'enseignement, établissements spécialisés dans la formation des adultes et

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 93)

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 93)

³ (OCDE, 2003, p. 115)

partenaires sociaux »¹. Affiliés à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les SARCA rappellent à leurs partenaires que « l'important, c'est une coordination globale en vue d'une cohérence des politiques publiques »². Tout en reconnaissant qu'il n'existe cependant pas de solution unique concernant l'atteinte d'une certaine concertation entre les partenaires, ils visent prioritairement à initier des démarches communes. En effet, « pour que les politiques soient plus cohérentes, les différentes administrations et les organisations publiques s'efforcent d'entreprendre des actions complémentaires »³. Les SARCA recherchent également la coordination entre les partenaires en s'appuyant sur les modes de fonctionnement de chacun. Ainsi « la coordination est recherchée par le biais de dispositifs institutionnels et de modes de gestion permettant aux différentes parties prenantes de mieux coordonner leurs politiques »⁴.

Les SARCA cherchent à exercer leur leadership⁵. Inscrits dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence, ils initient de nombreuses démarches pour que les partenaires se préoccupent de façon encore plus marquée de la question de l'apprentissage de la citoyenneté au sein de leurs milieux institutionnels respectifs. Tout d'abord ils expliquent aux partenaires les réels objectifs de l'apprentissage de la citoyenneté, c'est-à-dire comment devenir les acteurs de divers milieux institutionnels, éducatifs ou autres, et de la société. Ils cherchent à convaincre les partenaires d'adopter un plus grand nombre d'objectifs d'apprentissage de la citoyenneté institutionnelle au sein de leur propre organisation. Ils cherchent à déceler, au sein de la formation continue offerte par les partenaires, les lacunes en cette matière, considèrent ces dernières comme autant de nouvelles demandes de formation continue. Ils conçoivent alors des activités éducatives qu'ils proposent à leurs partenaires pour combler les lacunes observées.

Rattachés à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les SARCA jouent un rôle encore plus décisif pour éviter la compétition qui constitue le principal obstacle à la concertation entre les divers partenaires. Car « il existe des barrières institutionnelles : une grande diversité d'institutions – entreprises, associations, syndicats, système d'éducation public et institutions privées – fournissent de la formation »⁶. Par ailleurs, les SARCA proposent un plus grand nombre d'actions concertées⁷ en matière de recrutement auprès des adultes qui ont le plus besoin de formation continue. Ils reconnaissent la nécessité d'une « approche ciblée, visant à demander aux principaux partenaires [...] d'inciter au mieux les individus les plus faibles (les faibles niveaux de qualification qui seront probablement les personnes défavorisées avec risque de chômage et absence de perspective de carrière) à se lancer

¹ (OCDE, 2003, p. 96)

² (OCDE, 2003, p. 96)

³ (OCDE, 2003, p. 96)

⁴ (OCDE, 2003, p. 96)

⁵ Inscrits dans l'approche organisationnelle de la congruence (chapitre I), les SARCA entretiennent des liens avec les partenaires dans le but presque exclusif de recueillir de l'information et d'en transmettre. Ils n'exercent pas, comme les SARCA affiliés à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, un leadership auprès des partenaires pour leur proposer des changements visant à intensifier la culture de l'apprentissage à vie.

⁶ (OCDE, 2003, p. 9)

⁷ Ces actions concertées sont basées ici sur le levier de la réciprocité. C'est le propre de l'approche organisationnelle de l'interinfluence. Il ne s'agit donc pas ici, comme le veut l'approche organisationnelle de la congruence, d'un seul effort de recueil d'informations additionnelles pour mieux arrimer l'adulte à une culture de l'apprentissage à vie.

dans un processus d'apprentissage »¹. Ils précisent également à leurs partenaires les diverses modalités psychopédagogiques incitant les adultes à exercer davantage leur pouvoir au sein des autres milieux de formation.

Les démarches auprès des partenaires du marché du travail

Comment les SARCA, s'inscrivant dans une approche organisationnelle de l'interinfluence, doivent-ils agir auprès des partenaires du marché du travail?

Ils sensibilisent les entreprises à la nécessité d'intégrer des objectifs d'apprentissage de la citoyenneté institutionnelle au sein de leurs activités de formation continue. L'introduction de ces objectifs signifient, d'une part, que les adultes deviendront davantage critiques au regard des modes de fonctionnement de l'entreprise. D'autre part, ces adultes pourront utiliser de façon encore plus intensive leur créativité et leur dynamisme, car ils seront davantage enclins à faire preuve d'initiative. Selon les SARCA, inscrits dans cette approche, les entreprises risquent d'être davantage intéressées par ces objectifs, car leurs dirigeants savent combien cette initiative et cette créativité sont indispensables pour la survie et la croissance de leur organisation au sein des exigences actuelles de l'économie du savoir².

Les SARCA cherchent à obtenir des entreprises qu'elles rendent l'apprentissage adulte davantage accessible à tous. Adhérant à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, ils certifient qu'il faut « poursuivre et intensifier les activités d'animation du milieu et de coopération, avec [...] les entreprises, en vue de structurer des projets éducatifs utiles à une plus grande variété de demandes de formation »³. Les SARCA cherchent à collaborer de façon encore plus intensive avec les entreprises pour améliorer non seulement l'accès à la formation continue mais, aussi, sa pertinence et sa qualité. « À un niveau micro, il est nécessaire que les entreprises prennent part à cette politique d'apprentissage des adultes et qu'elles aient leur mot à dire sur certains éléments, tels que l'organisation du temps et le nombre d'heures réservées à la formation de son personnel »⁴.

Apparentés à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les SARCA manifestent leur présence dans les entreprises pour cibler la population des travailleurs ainsi que celle des chômeurs potentiels ou anticipés. En effet, « comme l'apprentissage est largement lié à l'emploi, des mesures s'imposent pour stimuler la formation professionnelle en entreprise, pour les actifs occupés comme pour les chômeurs »⁵. De même les SARCA, affiliés à cette approche, exercent leur leadership auprès des entreprises afin de mieux les sensibiliser aux aspects positifs de la formation continue au sein de l'économie du savoir. « D'un point de vue économique, on peut attendre de l'apprentissage des adultes des bénéfices possibles en termes d'amélioration de l'employabilité, de la productivité et de la qualité de l'emploi »⁶. D'ailleurs un argument de taille veut que « la formation des adultes peut améliorer les

¹ (OCDE, 2003, p. 182)

² (Rifkin, 2000)

³ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 91)

⁴ (OCDE, 2003, p. 181-182)

⁵ (OCDE, 2003, p. 11)

⁶ (OCDE, 2003, p. 28)

compétences et la productivité des travailleurs, ce qui est particulièrement utile dans une période de changement technologique rapide »¹.

Les SARCA éveillent davantage les milieux de travail aux incidences, parfois désastreuses, de certains de leurs comportements sur la performance de leurs collaborateurs (employés). Par exemple, « lorsque les gestionnaires ou les superviseurs évaluent la performance des employés d'une manière négative ou insensible, le résultat qui s'ensuit est de se retrouver devant un employé qui se sent très nul à l'intérieur de lui-même et de sa performance »². De plus, les SARCA rappellent aux employeurs que « cette tendance commune dans les compagnies américaines de mettre l'accent sur les déficiences n'est pas seulement nuisible pour le bien-être l'individu, mais aussi destructeur pour l'ensemble de la société, et tout particulièrement pour les entreprises elles-mêmes »³.

Adhérant à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les SARCA proposent, aux milieux de travail, un plan de concertation qui s'avère des plus nécessaires pour mieux encadrer des collaborations prometteuses. Un tel plan doit se baser sur des analyses préalables. Par exemple, « dans le cas de la formation en entreprise, des analyses plus approfondies des méthodes de travail et des stratégies et objectifs des acteurs peuvent impliquer une contribution de l'ergonomie et de la sociologie des organisations »⁴. De même, « si les réalités du terrain sont prises en compte et si une approche plus scientifique est adoptée, il devrait être possible d'apprécier toutes les variables intéressant la programmation de la formation et d'identifier celles qui sont les mieux adaptées aux besoins et aux attentes de chaque individu »⁵.

Les SARCA font preuve d'un respect certain dans l'exercice de leur leadership auprès des organisations. Car « les entreprises apprenantes dans les secteurs de l'économie du savoir peuvent définir leur propre programme de formation »⁶. Cependant, pour exercer leur leadership au mieux, ils cherchent à « collaborer davantage avec les comités sectoriels de main-d'œuvre, les associations de gens d'affaire et les syndicats »⁷.

Les rôles auprès des partenaires des milieux communautaires

Comment les SARCA, ayant opté pour une approche organisationnelle de l'interinfluence, doivent-ils agir auprès des partenaires des milieux communautaires?

Ils invitent ces milieux communautaires à insister davantage sur les objectifs de rehaussement de l'exercice du pouvoir des adultes. D'ailleurs ces objectifs correspondent tacitement à une partie de la mission même de ces milieux communautaires. Un citoyen averti et sensibilisé à son rôle d'acteur du social est un citoyen qui se sent nécessairement responsable de la collectivité. Par ailleurs, les SARCA tiennent à préciser, auprès des

¹ (OCDE, 2003, p. 31)

² (Rossiter, 2002, p. 274)

³ (Rossiter, 2002, p. 274)

⁴ (OCDE, 2003, p. 184)

⁵ (OCDE, 2003, p. 184)

⁶ (OCDE, 2003, p. 63)

⁷ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 82)

adultes eux-mêmes, les retombées que leur implication dans divers milieux communautaires risque de leur apporter en matière d'apprentissage de la citoyenneté institutionnelle, éducative ou autre.

Les SARCA s'impliquent intensément auprès des organismes communautaires. Affiliés à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, ils veulent atteindre les adultes et les inciter davantage à s'inscrire dans une culture d'apprentissage à vie. Il faut « des politiques pour atteindre les adultes qui n'auraient jamais imaginé apprendre de nouveau »¹. Une action plus proactive en ce sens intensifierait la participation à la formation continue. « Il est peut-être nécessaire de faire un travail plus efficace sur le terrain et notamment de chercher plus activement à atteindre les adultes [...] dans les associations, les églises, les syndicats, ainsi que dans d'autres institutions publiques ou locales »². Les SARCA rappellent aux milieux communautaires la nécessité de proposer aux adultes, « une démarche plus personnalisée en passant en revue avec eux les différentes solutions et les itinéraires possibles de formation »³. De même, ils réaffirment régulièrement que, d'un point de vue social, la formation continue génère des bénéfices pour la société et les milieux communautaires. « Par exemple, sur le plan politique, on peut noter l'amélioration de la participation à la vie civique et le renforcement des bases de la démocratie »⁴.

Adhérant à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les SARCA exercent leur leadership auprès des organismes communautaires afin de les sensibiliser à l'importance d'intensifier leurs activités de formation continue, notamment celles de la formation générale. Ils rappellent à ces milieux que « l'apprentissage pour des raisons personnelles, sociales ou pour des loisirs ou pour toute autre raison que professionnelle représente une grande part de l'apprentissage à vie »⁵. En outre, la formation générale permet « aux gens de développer leur qualification sociale, de devenir fonctionnels dans différentes sphères de leur vie et de contribuer ainsi à leur milieu »⁶. La formation générale renvoie alors à « l'importance des types d'apprentissage non professionnel, concernant notamment la citoyenneté⁷, la participation à la vie démocratique et le bien-être en général »⁸.

De même, les SARCA fournissent, aux milieux communautaires, plusieurs illustrations de l'utilité essentielle de la formation continue dans la vie quotidienne personnelle et sociale. Ces illustrations s'avèreraient autant de suggestions qui aideraient les adultes à intensifier leur pouvoir d'agir et à jouer davantage leur rôle de citoyen. Par exemple, « nommons le cas des personnes qui veulent maîtriser l'informatique pour naviguer sur Internet, des travailleurs qui souhaiteraient avoir quelques notions de biologie pour améliorer leur talent de jardinier »⁹. De plus, « que dire des personnes soucieuses de leur alimentation qui

¹ (OCDE, 2003, p. 11)

² (OCDE, 2003, p. 229)

³ (OCDE, 2003, p. 229)

⁴ (OCDE, 2003, p. 28)

⁵ (OCDE, 2003, p. 27)

⁶ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 83)

⁷ On entend ici par citoyenneté, le « libre accès aux biens socialement disponibles qui incluent éducation, enseignement et santé » (OCDE, 2003, p. 27).

⁸ (OCDE, 2003, p. 27)

⁹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 82)

profiteraient bien d'un petit cours de sciences physiques pour bien comprendre l'actualité notamment au sujet des organismes génétiquement modifiés (OGM) »¹? De même, les adultes retraités pourraient révéler « leur goût de participer à des activités, caractérisées par des démarches éducatives et des actions citoyennes »².

Adhérant à l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les SARCA font encore mieux faire reconnaître les éléments positifs relatifs à la formation continue offerte dans les milieux communautaires. Ces éléments renvoient le plus souvent à un apprentissage accru à la citoyenneté civique³ et institutionnelle⁴. Déjà « au Canada [...] les organismes associatifs locaux assurent la plus grande part de l'éducation de base des adultes, même si les programmes de formation sont ceux des établissements d'enseignement ordinaire »⁵. Cette formule a l'avantage de déléguer à des « organismes de proximité et des animateurs qui peuvent aussi bien connaître leurs élèves. Ils ne copient pas l'école et paraissent plus accueillants aux personnes qui n'ont pas réussi à l'école »⁶.

Les SARCA font ainsi remarquer, de façon encore plus percutante, les effets bénéfiques de cette réciprocité avec les milieux communautaires. Inscrits dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence, ils soulignent, d'une part, que ces milieux apportent aux adultes « toutes sortes de soutiens sociaux et moraux et offrent parfois d'autres services, pour l'accès à un logement et aux soins de santé par exemple. L'enseignement qu'ils dispensent a un caractère global et peut aborder les questions de citoyenneté et de vie en collectivité »⁷. Et réciproquement, les services communautaires aident les SARCA à proposer des activités éducatives novatrices et pertinentes pour leur clientèle adulte. En effet, le rapprochement de la communauté permet « d'instaurer des projets éducatifs avec des organismes du milieu »⁸.

Les SARCA interviennent dans les milieux communautaires afin de mieux faire ressortir l'expression de la demande et, surtout, de faciliter l'instauration d'une interinfluence encore plus riche entre l'adulte et le milieu institutionnel. Cette expression de la demande des adultes est en effet rendue possible grâce à l'ouverture des SARCA à leur milieu, « à leur présence active dans leur communauté et à la capacité de leur personnel d'interagir avec la population à l'interne et à l'externe avec toute la souplesse nécessaire »⁹. Grâce à leur présence dans ces milieux communautaires, les SARCA intensifient le recrutement des adultes à une formation continue. Surtout, ils s'impliquent dans les milieux communautaires. Cet engagement social incite les adultes à s'inscrire davantage dans la formation continue. De plus, « le fait d'avoir des liens plus étroits avec la communauté semble stimuler positivement le personnel »¹⁰. Par exemple, « où on organise beaucoup d'activités avec la

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 82)

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 83)

³ Cet apprentissage concerne l'ensemble de la société.

⁴ Cet apprentissage réfère à l'organisme communautaire d'appartenance.

⁵ (OCDE, 2003, p. 67)

⁶ (OCDE, 2003, p. 67-68)

⁷ (OCDE, 2003, p. 68)

⁸ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 75)

⁹ Bélanger et Voyer, 2004, p. 8)

¹⁰ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 76)

communauté, le personnel parle avec plus d'enthousiasme de son travail. Il montre plus qu'ailleurs son goût de l'initiative, de la créativité et de l'innovation »¹.

Les SARCA adhérant à l'approche organisationnelle de l'interinfluence intensifient ainsi leur mouvement de collaboration avec les milieux communautaires. De plus, ils s'engagent dans diverses autres stratégies visant l'expression de la demande. Ces dernières renvoient à des « activités, principalement situées en amont de la formation, grâce à des ententes de collaboration avec des organismes externes voués au développement social et économique local »². En effet, si les SARCA font une promotion encore plus marquée de tels objectifs de rehaussement de l'exercice du pouvoir des adultes, il est possible que les organismes communautaires proposent davantage de plans de cours, ou d'activités éducatives particulières, qui leur seraient nécessaires. Les SARCA joueront un rôle encore plus grand au regard de l'expression de la demande en matière de formation continue auprès de ces mêmes milieux communautaires. Ce rôle demande « de s'investir dans des activités d'animation, de prévoir des structures d'accueil personnalisé pour recevoir les demandes des individus, des groupes et des institutions et d'offrir une variété de services de soutien à la formation »³.

Questionnaire guide

Une liste de compétences organisationnelles est proposée ici. Elle est extraite des propos précédents. Il s'agit de cocher sous chacun des énoncés, s'il y a lieu, A (compétence organisationnelle à améliorer) ou D (compétence organisationnelle à développer). Si ces énoncés ne sont nullement significatifs, il ne faut rien écrire.

1. Les SARCA préparent les adultes à toujours mieux interagir avec le milieu éducatif.
A D
2. Les SARCA insistent pour faire saisir à l'adulte les influences positives et négatives que son milieu exerce sur lui. Cet environnement peut être, par exemple, le système éducatif, les comportements des professeurs, le contenu pédagogique et celui des apprentissages, la compétition saine ou malsaine avec les collègues.
A D
3. Les SARCA informent prioritairement les adultes de leurs droits et de leurs acquis afin de leur permettre de jouer leur rôle d'acteurs du milieu social, y compris de leur milieu éducatif.
A D
4. Les SARCA précisent le rôle d'acteur qui est attendu de la part des adultes au regard de leur propre situation individuelle, mais aussi auprès des professeurs, des collègues immédiats et de l'institution éducative.
A D

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 76)

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 75)

³ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 8)

5. Les SARCA aident, et ce, de différentes manières, à redonner du pouvoir à l'adulte afin que celui-ci vive des interinfluences positives avec le milieu éducatif.
A D
6. Les SARCA amènent l'adulte à reconnaître la part importante que joue son initiative dans le bon déroulement des activités académiques. Cette initiative peut notamment se manifester par ses réactions proactives, ses démarches pour obtenir de l'aide, sa manière d'établir un plan de travail et de le respecter.
A D
7. Les SARCA sensibilisent davantage les adultes à l'impact de la formation continue sur leur propre vie personnelle ou professionnelle.
A D
8. Les SARCA insistent sur les effets positifs particuliers de la formation générale.
A D
9. Les SARCA sensibilisent les adultes aux valeurs de démocratie et de citoyenneté générées par une participation à la formation continue.
A D
10. Les SARCA interviennent auprès des diverses instances de l'institution éducative pour que le milieu soit véritablement un environnement éducatif stimulant.
A D
11. Les SARCA proposent des changements à l'institution éducative pour faire diminuer les difficultés vécues par les adultes.
A D
12. Les SARCA sont très attentifs à toute motivation exprimée par les adultes désireux d'apprendre comment influencer le milieu et comment reconnaître les influences de ce dernier sur eux-mêmes.
A D
13. Les SARCA envoient de nombreux signaux au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport afin que ce dernier instaure des politiques éducatives visant à aider les adultes à intensifier leur apprentissage de la citoyenneté institutionnelle éducative, ou à reconnaître davantage leur pouvoir de penser et d'agir au sein des structures de formation.
A D
14. Les SARCA font pression sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour que soient effectuées d'autres études relativement aux facteurs influençant le processus décisionnel menant à la formation continue.
A D

15. Les SARCA rendent compte au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de l'impact des politiques ministérielles sur l'histoire personnelle de formation des adultes.
A D
16. Les SARCA insistent pour que les politiques éducatives soient notamment basées sur le postulat suivant: plus les adultes assument leur pouvoir au sein de leur cheminement de formation, plus ils sont en mesure de transférer ces habiletés ainsi acquises au sein des autres milieux¹, et plus ils progressent dans l'apprentissage de la citoyenneté institutionnelle².
A D
17. Les SARCA accordent une importance marquée à la coordination avec les partenaires pour mieux harmoniser les efforts de la formation continue en ce qui a trait à l'apprentissage de la citoyenneté institutionnelle, éducative ou autre.
A D
18. Les SARCA proposent aux partenaires un plus grand nombre d'actions concertées en matière de recrutement auprès des adultes qui ont grand besoin de formation continue.
A D
19. Les SARCA sensibilisent les adultes relativement aux diverses influences que peuvent avoir les milieux du travail sur leur qualité de vie mentale et physique.
A D
20. Les SARCA éveillent davantage les milieux de travail aux incidences de certains de leurs comportements sur la performance de leurs collaborateurs (employés).
A D
21. Les SARCA manifestent leur présence dans les entreprises pour cibler la population des travailleurs, mais aussi celle des chômeurs potentiels ou anticipés.
A D
22. Les SARCA font en sorte que les entreprises collaborent de façon encore plus intensive avec eux pour améliorer l'accès à la formation continue, de même que la pertinence et la qualité de cette formation.
A D

¹ (Professionnels, organisationnels, familiaux et communautaires)

² (Scolaire ou autre)

23. Les SARCA exercent un certain leadership auprès des entreprises afin de mieux les sensibiliser aux impacts de la formation continue en matière d'amélioration de la compétitivité au sein de l'économie du savoir.
A D
24. Les SARCA s'affairent à mieux faire connaître, auprès des milieux communautaires, la nécessité de poursuivre des objectifs de rehaussement de l'exercice du pouvoir des adultes.
A D
25. Les SARCA sensibilisent les adultes aux retombées que leur implication dans divers milieux communautaires risque d'avoir pour eux sur le plan de l'apprentissage de la citoyenneté institutionnelle (éducative, communautaire, organisationnelle, professionnelle).
A D
26. Les SARCA exercent un certain leadership auprès des organismes communautaires afin de les sensibiliser à la nécessité de l'intensification de leurs activités de formation continue, notamment en formation générale.
A D
27. Les SARCA interviennent dans les milieux culturels et communautaires afin de mieux faire ressortir l'expression de la demande.
A D
28. Les SARCA collaborent avec les organismes communautaires pour concevoir des activités éducatives novatrices et pertinentes à leur clientèle adulte.
A D

Si la fréquence des réponses est élevée¹, que ce soit au regard des compétences organisationnelles à améliorer (A) ou de celles à développer (D), il faut en déduire que les SARCA² adoptent, de façon unique ou complémentaire, l'approche de l'interinfluence. Surtout il faut lire encore plus attentivement les prochaines rubriques relatives aux compétences secondaires et primaires que les membres du personnel des SARCA doivent eux-mêmes développer afin que l'organisation, dans son ensemble, se rapproche des compétences organisationnelles souhaitées.

¹ Nous suggérons la méthode de calcul suivante: 1. faire la somme des A et des D; 2. calculer le % de cette somme, c'est-à-dire multiplier le nombre obtenu par 100, puis diviser par le nombre total des éléments proposés. Il faut ensuite faire la comparaison avec les pourcentages obtenus avec les questionnaires guides inclus dans les autres chapitres.

² Nous proposons de répondre à ce questionnaire guide en groupe. Sinon, chaque membre du personnel peut le remplir individuellement. Un calcul de la moyenne des pourcentages obtenus peut donner un indice de l'approche ou des approches privilégiée.

Compétences secondaires requises par le personnel (divers exemples)¹

Pour rencontrer les compétences organisationnelles exigées par l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les membres du personnel des SARCA doivent détenir certaines compétences que nous appelons individuelles secondaires. Rappelons-le, elles sont celles exigées dans l'économie du savoir où l'individu est « considéré non seulement comme un acteur mais aussi comme un auteur »². Nous les appelons secondaires car elles dépassent les compétences primaires tout en s'appuyant sur ces dernières. Elles renvoient surtout aux savoirs d'expérience qui sont de plus en plus sollicités. Elles ont un caractère très général. Elles valent pour toutes les approches mais elles requièrent néanmoins une application singulière qu'il faut redéfinir en fonction des finalités inhérentes à l'approche organisationnelle de l'interinfluence qui auront été choisies par les SARCA. Les compétences individuelles secondaires ainsi requises renvoient aux savoirs suivants : savoir agir et réagir avec pertinence³; savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte⁴; savoir transposer⁵; savoir apprendre et apprendre à apprendre⁶; savoir s'engager⁷. Ces compétences individuelles secondaires nécessitent surtout la maîtrise relative de toute une série de compétences individuelles primaires. Car, « pour pouvoir combiner et mobiliser ces ressources [...] il faut d'abord les posséder »⁸.

Compétences primaires requises par le personnel (divers exemples⁹)

Inscrits dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence, les membres du personnel des SARCA doivent notamment détenir quatre compétences¹⁰ primaires (A, B, C, D) lesquelles

¹ Les propos des rubriques intitulées « Compétences secondaires requises » sont globalement similaires dans les chapitres 1, 2, 3, 4 et 5.

² (Le Boterf, 2004, p. 49)

³ C'est-à-dire « savoir quoi faire; savoir aller au-delà du prescrit; savoir choisir dans l'urgence; savoir arbitrer, négocier, trancher, au savoir enchaîner des actions selon une finalité » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁴ Ce savoir renvoie à un « savoir construire des compétences à partir de ressources, un savoir tirer parti non seulement de ses ressources incorporées (savoirs, savoir-faire, qualités) mais aussi des ressources de son environnement » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁵ C'est-à-dire « savoir mémoriser de multiples situations et solutions types, savoir prendre du recul, fonctionner en double piste; savoir utiliser ses méta-connaissances pour modéliser; savoir repérer et interpréter des indicateurs de contexte, savoir créer les conditions de transposabilité à l'aide de schèmes transférables » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁶ Ce savoir renvoie au « savoir tirer des leçons de l'expérience, savoir transformer son action en expérience, savoir décrire comment on apprend, savoir fonctionner en double boucle d'apprentissage » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁷ C'est-à-dire « savoir engager sa subjectivité, savoir prendre des risques, savoir entreprendre, éthique professionnelle » (Le Boterf, 2002, p.112).

⁸ (Le Boterf, 2004, p.151).

⁹ (Rubrique à compléter localement)

¹⁰ Une très grande attention doit être apportée. Certains critiques prétendent qu'«on peut se demander si les compétences professionnelles à l'interne [des CEA] sont toujours bien mises à profit pour maximiser les actions nécessaires à l'expression de la demande» (Bélanger et Voyer, 2004, p. 78).

comprennent des composantes qui s'apparentent soit aux connaissances, soit aux savoir-faire.

A. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à éduquer l'adulte à mieux identifier les interinfluences moi-milieu.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence A comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître:

- ¹les questions liées à la dynamique du comportement professionnel;
- les facteurs d'influence (famille, amis, occasions éducatives et financières) et attitudes pré-conditionnées (stéréotypes par sexe, race, âge et culture) dans la prise de décision professionnelle;
- les facteurs fondamentaux relatifs à dynamique du comportement personnel des adultes;
- ²l'interaction entre les facteurs individuels et collectifs relatifs à la réalité de l'adulte au travail;
- la question des indécisions vocationnelles récurrentes chez les adultes vivant dans un contexte socio-économique sans cesse en mouvement;
- la relation entre fonctionnement individuel et fonctionnement social;
- divers courants sociologiques pour mieux saisir l'impact des réalités sociales sur l'individu; les interrelations entre les réalités de travail (le milieu, les conditions, l'organisation du travail) et certains problèmes de santé mentale au travail (stress, dépression, épuisement professionnel, alcoolisme, toxicomanie, violence) afin de mieux comprendre les adultes aux prises avec ces problèmes et de mieux la référer aux ressources existantes;
- les problématiques liées aux dynamiques interculturelles pouvant influencer l'intervention (rupture des cadres de référence, insertion en milieu majoritaire, expatriation volontaire, exil, processus migratoire, stratégies identitaires individuelles et collectives);
- les problèmes de santé physique et mentale durant les activités éducatives et au travail.

En ce qui a trait aux savoir-faire, cette compétence A comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'aider l'adulte à :

- ³rédigier les lettres de présentation pour une demande d'emploi;
- préparer un curriculum vitae;
- préparer un portfolio;
- établir des contacts sans rendez-vous préalables pour chercher un emploi;
- se présenter aux entrevues;
- se constituer un réseau;
- ¹s'approprier les TIC et à les utiliser pour mener à bien des activités d'apprentissage;

¹ Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

² Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

³ Les compétences suivantes sont extraites de: CDCPDC (2004).

- ²interpréter l'information et à effectuer des choix;
- trouver ce qu'il veut et ce dont il a besoin, et les soutenir afin qu'il découvre les moyens pour atteindre ses objectifs;
- ³exercer ses capacités sociales;
- s'engager dans son éducation pour la santé;
- utiliser, de façon optimale, son temps libre;
- accéder à l'information éducative concernant l'emploi.

De même, les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure :

- ⁴de décrire le rôle de la gestion de l'information et des ressources;
- ⁵d'appréhender l'altérité en négociant la rencontre interculturelle dans l'intervention (le choc des représentations, des modes de communication et des conduites éthiques ou morales).

B. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à éduquer l'adulte à mieux interagir avec les interinfluences moi-milieu.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence B comprend notamment les composantes ci-après. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître les :

- ⁶interventions susceptibles de développer, chez l'adulte, des attitudes personnelles et des compétences sociales lui permettant de maîtriser des outils tels l'élaboration de son curriculum vitæ, la recherche systématique d'emploi et la réussite de ses entrevues de sélection;
- difficultés et dynamiques liées aux situations multi-ethnique de formation continue.

En ce qui a trait aux savoir-faire, cette compétence B comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'aider l'adulte à :

- acquérir les habiletés nécessaires pour proagir de façon adéquate avec son milieu éducatif, et éventuellement avec les autres milieux (marché du travail, milieux ministériels, communautaires et culturels);
- ⁷utiliser adéquatement les références;
- préparer des entrevues efficaces;
- ⁸sélectionner, à interpréter et à comprendre l'information disponible dans les diverses ressources, ainsi que les éléments des situations-problèmes ou les exigences d'une tâche ou d'un projet;
- travailler en collaboration;
- juger de manière critique l'information recueillie sur les réseaux;

¹ La compétence est extraite de: CSE (2004).

² Les compétences suivantes sont extraites de: CISARCA (2004).

³ Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification ((AISOP, 2003).

⁴ La compétence est extraite de: CDCPDC (2004).

⁵ La compétence est extraite de divers plans de cours universitaires.

⁶ Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

⁷ Les compétences suivantes sont extraites de: CDCPDC (2004).

⁸ Les compétences suivantes sont extraites de: CSE (2004).

- participer aux structures de gestion ou aux projets du centre de formation professionnelle;
- ¹utiliser toutes les disponibilités dont il dispose pour intervenir sur ce qui le concerne dans sa vie éducative et la vie de la cité ²;
- ³vaincre ses difficultés d'apprentissage;
- participer aux programmes internationaux d'échange.

De même, les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure de :

- ⁴faciliter les contacts entre les lieux ressources et les individus;
- faire preuve de capacités interpersonnelles permettant de créer et de maintenir des relations, des objectifs et des changements de comportement;
- coordonner et de stimuler la créativité des adultes dans l'élaboration de leurs propres programmes (études et travail);
- former les adultes aux stratégies de recherche d'emploi;
- ⁵élaborer un programme d'intervention auprès d'un individu.

C. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à faire davantage connaître les interinfluences moi-milieu au contexte éducatif et à proposer des plans d'action concertés.

Concernant les connaissances à maîtriser, cette compétence C comprend notamment les composantes ci-après. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître les :

- ⁶éléments théoriques et empiriques sur lesquels se fondent les fonctions de conseil et d'accompagnement dans les processus de formation continue;
- théories relatives aux facteurs sociaux, économiques et culturels;
- grilles (dont sa propre grille) d'analyse des concepts dont la liste suit et ce, dans le but de mieux analyser le changement social: les normes et modèles sociaux; les rôles et conflits de rôle; les statuts sociaux; les attitudes; les représentations sociales;
- différentes théories et recherches relatives à la psychologie de l'adulte en milieu de travail;
- diverses solutions tentées à ce jour pour intervenir dans les milieux défavorisés;
- difficultés et dynamiques liés aux situations multiethniques de formation continue;
- contraintes de la pratique professionnelle de conseil et d'accompagnement dans différents milieux : milieu éducatif offrant de la formation continue de base ou en vue de l'emploi, milieux de réadaptation, organisationnels et industriels, socio-communautaires, de pratique privée;

¹ La compétence est extraite de: CISARCA (2004).

² Le document du CISARCA (2004) cite la définition de la citoyenneté du PEEPI (programme d'intervention français pour l'aide à l'insertion et au suivi) : « La citoyenneté définie par la connaissance de toutes les possibilités dont dispose l'individu pour intervenir sur ce qui le concerne dans la vie de la cité, c'est-à-dire ses droits et ses devoirs à l'école, dans l'entreprise, les magasins et les administrations » (p. 29).

³ Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

⁴ Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

⁵ La compétence est extraite de divers plans de cours universitaires.

⁶ Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

- courants sociologiques pour mieux saisir l'impact des réalités sociales sur l'individu;
- problématiques liées aux dynamiques interculturelles pouvant influencer l'intervention (rupture des cadres de référence, insertion en milieu majoritaire, expatriation volontaire, exil, processus migratoire, stratégies identitaires individuelles et collectives);
- variables organisationnelles.

Concernant les savoir-faire, cette compétence C comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent :

- ¹participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des adultes;
- ²avoir pris conscience d'eux-mêmes en tant qu'intervenants ainsi que du rôle déterminant que l'on joue dans le processus relationnel.

De même, les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure de :

- ³faciliter les relations entre les professionnels, les employeurs et les clients;
- ⁴organiser et de gérer les services d'éducation et de conseil;
- ⁵cerner et d'analyser les principaux phénomènes qui se produisent dans un groupe restreint;
- maîtriser les principes et les pratiques de l'intervention psychosociale de conseil et d'accompagnement.

D. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à faire davantage connaître les interinfluences moi-milieu aux milieux de formation continue des partenaires et à suggérer des plans d'action concertés.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence D comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître les :

- ⁶programmes d'aide aux employés et diverses formes de valorisation des ressources humaines;
- rôles de conseil et d'expert dans le processus de réinsertion socio-économique;
- ⁷principes et fondements sur lesquels s'appuient les stratégies de l'économie sociale et toute autre mesure pertinente (entrepreneuriat individuel et collectif, comité de reclassement, requalification professionnelle, développement local);
- réseaux institutionnels et interpersonnels d'aide et d'entraide existants ou à créer dans les services de conseil et d'accompagnement;
- principes d'évaluation psychométrique dans un contexte organisationnel (sélection, évaluation de la performance);
- postulats sociaux servant à faire l'analyse critique des relations entre formation continue et milieux défavorisés;

¹ La compétence est extraite de: CSE (2004).

² Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

³ Les compétences suivantes sont extraites de: CDCPDC (2004).

⁴ Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

⁵ Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

⁶ Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

⁷ Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

- rapports au travail et à la formation continue chez les plus défavorisés;
- problématiques de pratique professionnelle de conseil et d'accompagnement dans différents milieux: milieu institutionnel offrant de la formation continue de base ou en vue de l'emploi, milieux de réadaptation, organisationnels et industriels, socio-communautaires, de pratique privée;
- problématiques de la culture organisationnelle (l'emprise de l'organisation; l'imaginaire organisationnel; la socialisation de l'individu dans l'organisation; la nature, les types et les modalités de pouvoir dans l'organisation; le déroulement et la gestion des conflits; la négociation);
- interrelations entre les réalités de travail (le milieu, les conditions, l'organisation du travail) et certains problèmes de santé mentale au travail (stress, dépression, épuisement professionnel, alcoolisme, toxicomanie, violence) afin de mieux comprendre les adultes aux prises avec ces problèmes et de mieux les référer aux ressources existantes;
- déterminants psychosociaux de la toxicomanie et des programmes de réadaptation-réintégration psychosociale des toxicomanes.

Concernant les savoir-faire, cette compétence D comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure de :

- ¹développer un réseau de contacts avec les personnes-clés de la communauté;
- aider la communauté et ses membres à identifier les différentes possibilités d'emploi et modes de vie;
- ²développer et entretenir des liens avec les partenaires socioprofessionnels;
- ³se concerter avec les parents, professeurs, tuteurs, travailleurs sociaux, administrateurs et autres agents pour améliorer son travail avec les adultes;
- démontrer des capacités de travail avec les organisations (université, commerces, municipalités ou autres institutions);
- travailler avec les réseaux locaux, nationaux et internationaux d'information sur la formation et les professions;
- se concerter avec les responsables politiques;
- ⁴concevoir des stratégies de réinclusion dans le marché de l'emploi en tenant compte de la problématique de l'exclusion socio-économique et du passage du travail au non-travail;
- élaborer un programme d'intervention auprès d'un groupe ou d'une organisation.

Récapitulatif

L'approche organisationnelle de l'interinfluence conçoit la formation continue comme étant essentiellement un processus de réciprocité entre l'adulte et son milieu éducatif ou autre. Il s'agit d'un processus où les particularités des dimensions moi-milieu⁵ s'interpénètrent selon

¹ Les compétences suivantes sont extraites de: CDCPDC (2004).

² La compétence est extraite de: CSE (2004).

³ Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

⁴ Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

⁵ (caractéristiques de l'adulte; celles du milieu scolaire).

certaines modes plus ou moins explicites. Cette réciprocité révèle une série d'interactions nourries par la diversité et l'hétérogénéité des particularités à la fois personnelles et environnementales.

Selon cette approche, plus l'adulte est en mesure de saisir ces réciprocités¹, plus il est apte à bonifier et à renouveler sa lecture du monde éducatif, et plus il peut progresser dans ses activités académiques de manière adéquate et efficace à la fois pour lui-même et pour l'économie des connaissances.

La formation continue doit prioritairement viser l'intensification de l'apprentissage de la citoyenneté, c'est-à-dire, de la participation active et éclairée des adultes au mieux-être de leur collectivité éducative. Il faut noter, toutefois, que la notion de collectivité renvoie aussi, aux milieux du travail et communautaires, où ces adultes sont impliqués.

Un certain nombre de compétences organisationnelles particulières sont exigées pour relever les défis proposés par l'approche organisationnelle de l'interinfluence. Ces compétences particulières renvoient à diverses modalités d'intervention singulières à mener non seulement auprès de l'individu, mais aussi auprès de diverses instances internes et externes au monde de l'éducation.

Au point de vue individuel, les SARCA informent prioritairement les adultes de leurs droits et de leurs acquis. Ils les aident à mieux identifier les influences positives et négatives que le milieu exerce sur eux. Ce milieu peut notamment être le système éducatif, la pédagogie, le contenu des apprentissages, les comportements des professeurs et collègues. De plus, les SARCA aident les adultes à reconnaître de façon encore plus percutante l'importance de l'initiative dans le déroulement des activités académiques². Ils précisent également le rôle d'acteur qui est attendu de la part des adultes non seulement au regard de leur propre situation individuelle, mais aussi auprès de leurs professeurs, de leurs collègues immédiats et de l'institution éducative.

Les SARCA insistent auprès de l'institution éducative afin que le milieu éducatif accorde une importance encore plus grande à la réciprocité moi-milieu. Tout en respectant les exigences du régime pédagogique et les règles institutionnelles de fonctionnement, ils rappellent régulièrement à l'institution éducative la nécessité d'être davantage à l'écoute du vécu des adultes. Ce vécu correspond à diverses démarches d'apprentissage qu'elles soient ou non fructueuses, aux facilités pour réaliser leur parcours de formation ou aux obstacles qu'ils y rencontrent. De plus, les SARCA insistent sur la nécessité de redonner à l'adulte davantage le pouvoir d'agir au sein des réalités contraignantes ou facilitantes du milieu institutionnel éducatif et, des autres milieux sociaux où ils sont partie prenante.

Les SARCA demandent régulièrement au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, une révision des politiques éducatives afin de leur donner une orientation allant davantage dans le sens d'un apprentissage de la citoyenneté institutionnelle éducative. Ils insistent pour que

¹ (Les impacts du milieu sur lui; les effets qu'il provoque sur le milieu)

² (Ses réaction proactives; ses démarches pour l'obtention de l'aide; sa manière d'établir un plan de travail et de le respecter)

ces politiques soient notamment fondées sur le postulat selon lequel plus les adultes assument leur pouvoir au sein de leur histoire personnelle de formation, plus ils sont en mesure de transférer les habiletés ainsi acquises au sein des autres milieux¹; et plus ils progressent dans l'apprentissage de la citoyenneté institutionnelle, éducative ou autre.

Les SARCA initient davantage de démarches de concertation auprès des partenaires. Ils invitent diverses instances à se préoccuper de plus en plus, elles aussi, de l'apprentissage à la citoyenneté au sein de leurs milieux institutionnels respectifs. De même, ils cherchent à déceler, au sein de la formation continue offerte par les partenaires, les lacunes en cette matière. Ils considèrent ces dernières comme autant de nouvelles demandes de formation continue. Ils conçoivent alors des activités éducatives pour combler les lacunes observées.

Auprès des partenaires du marché du travail, les SARCA éveillent davantage les milieux professionnels et industriels à la réciprocité moi-milieu. Par exemple, ils sensibilisent les partenaires aux incidences parfois désastreuses de certains de leurs comportements sur la performance de leurs collaborateurs (employés). Mais, surtout, ils cherchent à convaincre les entreprises d'être encore plus déterminées dans l'adoption d'objectifs de sensibilisation à la réciprocité. L'introduction de ces objectifs signifie, certes, que les adultes deviendront plus critiques à l'égard des modes de fonctionnement des entreprises. En revanche cependant, les entreprises pourront utiliser de façon encore plus intensive la créativité et le dynamisme des adultes engagés dans la formation continue, car ils seront davantage enclins à faire preuve d'initiative.

De même, les SARCA s'occupent de sensibiliser davantage les milieux communautaires à la réciprocité moi-milieu. Ils invitent leurs partenaires à rehausser l'exercice du pouvoir des adultes. Ce rehaussement correspond d'ailleurs tacitement à une partie de la mission même des milieux communautaires. En effet, un citoyen averti et sensibilisé à son rôle d'acteur du social est un citoyen davantage responsable de la collectivité. De plus, les SARCA rappellent aux milieux communautaires la nécessité de proposer aux adultes, une démarche plus personnalisée. Pour ce faire, ils passent en revue, avec leurs partenaires, les différentes solutions et les itinéraires possibles de formation. Ils exercent leur leadership auprès des organismes communautaires afin de les inciter à intensifier leurs activités de formation continue, notamment celles relatives à la formation générale.

Pour rencontrer ces diverses compétences organisationnelles reliées à des services de première ligne², les SARCA ont besoin de demander aux membres de leur personnel de faire preuve de diverses compétences, cette fois, individuelles (primaires et secondaires).

Bien que très utile et d'un apport indéniable pour la veille de l'apprentissage à vie, l'approche organisationnelle de l'interinfluence comporte, tout comme l'approche organisationnelle de la congruence, de nombreuses incomplétudes. Celles-ci apparaissent plus évidentes à la lecture des chapitres ultérieurs.

¹ (Professionnels, organisationnels, familiaux et communautaires)

² Voir le questionnaire guide. Car il s'agit ici, rappelons-le, des compétences organisationnelles particulières à l'approche organisationnelle de l'interinfluence.

Chapitre 3



L'approche organisationnelle de la prospective

Comment se définit l'approche organisationnelle de la prospective appliquée aux SARCA? Sa préoccupation très marquée pour le futur occulte-t-elle le moment présent? Comment les membres du personnel des SARCA adhérant à une telle approche se reconnaissent-ils dans leurs interventions, non seulement auprès des adultes, mais aussi auprès de l'institution éducative, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et, des partenaires, dont ceux du marché du travail et des milieux communautaires?

Caractéristiques

L'approche organisationnelle de la prospective, comme son nom l'indique, renvoie à des préoccupations liées à l'avenir. L'adulte, tout comme le milieu éducatif, sont conçus comme des organismes dynamiques, ouverts, mus par une poussée intrinsèque d'évolution. Dans cette approche, la formation continue est perçue comme une question d'apprentissage à gérer la prospective, c'est-à-dire à se sensibiliser à : 1° la nécessité de constamment se donner des projets de vie personnelle, professionnelle, communautaire et civile; 2° l'importance de toujours s'informer sur les stratégies de planification arrêtées par le milieu, notamment par les plans de développement organisationnel des environnements éducatifs, socio-économiques et politiques; 3° l'effet imminent de la réciprocité de ces réalités futures¹.

Dans l'approche organisationnelle de la prospective, la formation continue cherche prioritairement à rendre les adultes habilités à mieux :

- repérer les points de jonction entre leurs aspirations éducatives² et les plans de développement de l'institution éducative³;
- saisir l'effet immédiat de leurs projets futurs;
- inscrire les événements de leur formation continue dans des étapes pressenties de vie personnelle ou professionnelle afin de mieux en saisir la continuité⁴ au-delà des nombreuses transitions inévitables;
- anticiper les changements relatifs à l'évolution des autres milieux socio-économiques et leur impact sur la vie quotidienne des gens.

¹ (Projets personnels; plans organisationnels)

² (De l'ordre du futur)

³ (Nouveaux cours ou programmes offerts; besoins anticipés en main-d'œuvre et, par conséquent, en nouvelle formation)

⁴ Cette continuité peut être linéaire. Mais le plus souvent, elle est apparemment chaotique et fragmentée. Elle s'apparente à la théorie du chaos de Gleick (2001; 1991), selon laquelle il y a, au sein de certains désordres naturels à l'état pur, un ordre et une structure indéniables. Les scientifiques du chaos ont suscité beaucoup d'incrédulité jusqu'à ce que plusieurs expériences touchant des domaines aussi variés que la physique, la météorologie, la géologie, la biologie et la chimie révèlent au grand jour l'importance d'étudier le chaos, c'est-à-dire d'analyser les structures stables au sein de l'instabilité et du désordre. Désormais le chaos se définit de moins en moins par l'instabilité et le désordre absolu; il s'applique à trouver l'ordre caché dans le désordre, à établir un rapport moins méfiant avec l'aléatoire, à proposer une compréhension nouvelle de l'imprévisible (cf. troisième rubrique dans Riverin-Simard, 2001; 1998).

La conception de la formation continue véhiculée par l'approche organisationnelle de la prospective se base ainsi sur le postulat suivant: plus l'adulte connaît les enjeux actuels des réciprocitys créées par les anticipations du soi et du milieu (environnements éducatifs et autres), plus il est apte à bonifier sa perception du monde académique et social, et plus il est habilité à progresser dans ses activités d'apprentissage de façon adéquate, à la fois pour lui-même et pour la collectivité. Cette approche met ainsi en relief les réciprocitys¹ provoquées principalement par le futur anticipé². Et ces réciprocitys, qui sont propres à l'approche organisationnelle de la prospective³, renvoient, rappelons-le, aux projets de formation de l'adulte et de l'évolution des milieux éducatifs ou autres environnements sociaux où il est impliqué.

Selon cette approche, une préoccupation plus intense de ses propres projets éducatifs augmente la perception d'unification intérieure de l'adulte. De plus, aucune information relative au soi-milieu ne peut être statique; elle doit être constamment renouvelée et surtout « utilisée de façon différente selon les étapes du développement des individus »⁴, les phases d'évolution de l'institution éducative, les stades de transformation de l'entreprise⁵ et les moments marquants du changement des principales autres instances de l'économie du savoir. L'aspect de la temporalité se voit donc accorder une place centrale dans cette approche organisationnelle de la prospective. Cette approche est porteuse, par ailleurs, d'un certain espoir. « 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 »⁶.

Inscrits dans cette approche organisationnelle de la prospective, les SARCA se comportent de manière particulière auprès de l'adulte lui-même, de l'institution éducative, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des partenaires actuels ou éventuels, des milieux du marché du travail et des milieux communautaires.

¹ L'approche organisationnelle de l'interinfluence (chapitre précédent) se préoccupe des éléments réciproques exclusivement ponctuels, et non pas, comme l'approche organisationnelle de la prospective, des réciprocitys provoquées par le futur anticipé.

² L'expression « futur présentifié » serait plus juste. Cette expression empruntée au philosophe Louis Lavelle (1991), renvoie à la réalité future qui a une influence dans l'immédiat par le fait même qu'on se la représente dans le moment présent. Pour Louis Lavelle, il existe aussi le passé présentifié, c'est-à-dire celui qui a aussi une influence immédiate par le fait même qu'on se le remémore actuellement.

³ L'approche organisationnelle de la prospective reconnaît, à la différence de l'approche organisationnelle de l'interinfluence (chapitre II), les réciprocitys qui sont altérées, en soi, par le temps. Mais, comme il est mentionné dans la capsule théorique du chapitre II, les variables temporelles sont reléguées au second rang dans la seconde approche qui se préoccupe, pourtant, des impacts mutuels moi-milieu. Dans la première approche, celle de la prospective, la notion de changement s'inscrit nécessairement dans le temps, et se retrouve ainsi au cœur même de la conception de cette approche ; ce sont les notions combinées du temps et du changement qui sont centrales à l'approche organisationnelle de la prospective et qui la particularisent.

⁴ (Grubb, 2002, p. 12)

⁵ (Riverin-Simard et Simard, 2003)

⁶ (Grubb, 2002, p. 11)

Capsule théorique

Cette capsule présente succinctement les fondements philosophiques et psychologiques de cette approche organisationnelle de la prospective ¹.

Relativement à ses fondements philosophiques, l'approche de la prospective s'inspire, rappelons-le, de la notion aristotélicienne de cause finale. De façon très vulgarisée, cette cause se définit comme suit: elle est celle « en vue de laquelle quelque chose est accompli. Elle s'identifie avec le but »². Elle renvoie principalement à l'idée que les phénomènes se produisent 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 »³. Avec cette notion de cause finale, la préoccupation est accordée aux liens existant entre des parties appartenant à divers phénomènes, mais surtout à l'inscription de chacun de ces phénomènes dans une orientation idéale. Dans l'approche de la prospective, la cause finale s'applique à la fois autant au pôle « soi » qu'au pôle « milieu ». Ainsi, moyennant certaines conditions, le moi traverse, par exemple, diverses étapes de vie au travail se dirigeant, idéalement, vers un développement vocationnel optimal au fil des ans (Havighurst; Levinson; Super). Ce serait aussi le cas de l'entreprise. Si toutes les conditions préalables sont remplies, cette dernière évoluerait à travers diverses transitions organisationnelles devant ultimement mener vers une expansion, elle aussi, possiblement optimale⁴. Par ailleurs, selon certains philosophes, cette cause finale gère, en un sens, la cause efficiente (dont s'inspire l'approche de l'interinfluence). Autrement dit de façon apparemment tautologique, c'est une cause qui gère la cause. Car « la cause finale est encore cause de la cause efficiente, puisque c'est en vue d'elle que cette dernière agit »⁵. Dans l'approche de la prospective, 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 l'approche de l'interinfluence), mais elle tient surtout compte des interinfluences générées par le fait même de l'inscription respective de ces phénomènes inscrits au sein d'un mouvement tendant vers un but final optimal.

Dans le champ de la psychologie, plusieurs courants de pensée s'apparentent également à l'approche de la prospective. Citons, par exemple : 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-Painter⁶. Par ailleurs, Lyddon ¹ classe également, dans cette approche

¹ Cette capsule théorique reprend des extraits partiellement remodelés de Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2004) relatifs à la stratégie développementale de l'orientation professionnelle qui, elle-même, devrait s'inscrire dans l'approche organisationnelle de la prospective.

² (Bastit, 2002, p. 100)

³ (Bastit, 2002, p. 101)

⁴ (Schein, 1978; 1984; Schein, 2001)

⁵ (Bastit, 2002, p. 101)

⁶ (Altman et Rogoff, 1987)

de la prospective, 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 l'approche de la globalité, si l'on se reporte à leurs principes explicatifs concernant l'inscription de la condition humaine dans un tout. Nous y reviendrons dans un prochain chapitre. L'approche de la prospective s'apparente également aux conceptions désignées sous les appellations *organicism* chez Pepper² et *final constructivism* chez Lyddon³.

En ces débuts du XXI^e siècle, plusieurs études reliées à des champs scientifiques variés s'inspirent de cette notion de la prospective fondée, entre autres, sur le concept de cause finale d'Aristote⁴ et sur la vision organismique de Pepper⁵. Par exemple, en ce qui a trait aux études relatives à la physique, à la médecine et à la chimie, Sunday, Eyles et Uphur⁶ affirment qu'il faut dépasser la notion de cause efficiente (renvoyant à l'approche de l'interinfluence) dans l'interprétation de la réalité pour s'intéresser désormais à la notion de cause finale (correspondant à l'approche de la prospective). Selon Schultz et Schultz⁷, certaines théories de la personnalité s'appuient sur la conception longitudinale du *life-span* (relative à l'approche de la prospective) à titre de fondements ayant largement contribué à l'enrichissement des savoirs. D'autres chercheurs étudient les hypothèses de rapports existants entre la similitude des orientations des projets de l'adulte et des plans de redressement des entreprises sur le degré de satisfaction de l'employé et sur la rentabilité de ces entreprises⁸. Par ailleurs, dans le champ d'étude de la créativité, la conception organismique de Pepper (s'apparentant à l'approche de la prospective) présente, selon Cohen⁹, une lecture interprétative interpellante. En effet, on y analyse notamment les rapports possibles entre une forme de rédaction technique ou créative, et la représentation du monde des auteurs de la rédaction. Les adultes se classant dans l'une ou l'autre des deux formes de rédaction se différencient justement par leurs conceptions divergentes relativement à la cause finale des choses et du monde¹⁰.

Comme on peut le constater, l'avenir renvoie à une notion particulière au cœur même de l'approche de la prospective. Il signifie une série d'états que prend un même phénomène depuis son origine jusqu'à sa fin anticipée. Dans cette approche, l'interrelation moi-milieu n'est pas, comme dans l'approche de l'interinfluence, une action réciproque *ad hoc* entre une personne et un environnement, mais plutôt une relation complexe entre: 1° une personne vue à la fois dans l'étape actuelle de son cheminement et en regard de l'orientation souhaitée de son développement; 2° un environnement évalué dans sa situation présente et en regard de ses visées idéales. Différemment des approches de la congruence et de l'interinfluence (chapitres antérieurs), la vision de la prospective s'appuie substantiellement sur les notions de temps et

¹ (1995)

² (1942)

³ (1995)

⁴ (Bastit, 2002)

⁵ (Altman et Rogoff, 1987; Lyddon, 1995)

⁶ (2001)

⁷ (2001)

⁸ (Echols, 2002)

⁹ (2003)

¹⁰ (Strobos, 2002)

de changement. Elles y sont considérées comme deux variables intrinsèques aux phénomènes. Ces derniers sont alors décrits comme des systèmes cherchant non seulement à se maintenir (homéostasie, équilibre et consistance) mais surtout à parvenir à une condition finale idéale. Ainsi cette approche de la prospective est sous-jacente, par exemple, à de nombreuses conceptions de la formation continue et de la gestion de carrière « qui envisagent les décisions de nature professionnelle comme des processus évolutifs qui se déroulent dans le temps »¹.

Compétences organisationnelles (divers exemples)

Les interventions auprès de l'individu

Comment les SARCA, inscrits dans une approche organisationnelle de la prospective, doivent-ils agir auprès de l'individu?

Ils incitent les adultes à situer leurs objectifs actuels² au sein d'un projet de formation impliquant une certaine durée³. Ils insistent sur l'histoire de vie de l'adulte pour mieux situer la formation continue *ad hoc* et la transformer en une culture d'apprentissage à vie. « Les activités d'accueil, d'écoute et d'accompagnement [...] sont très importantes car elles permettent aux adultes de réfléchir à la signification de leur démarche »⁴. Surtout, les SARCA offrent aux adultes « de s'approprier leur projet et de devenir les sujets de leur histoire de formation »⁵. Ils soutiennent que cette intensification de l'importance donnée à la prospective augmente la motivation des apprenants-adultes. En effet, « les démarches des adultes conduisant à une formation ne peuvent se développer [...] si les personnes ne parviennent pas [...] à percevoir toute l'utilité et la pertinence d'une telle formation dans leurs projets de vie »⁶.

S'affiliant à l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA cherchent également à sensibiliser les adultes à la nécessité de se préoccuper du futur. Leur but est d'éviter que les motivations, relatives au seul court terme, s'affadissent rapidement. Il est en effet reconnu que « les motivations initiales pour apprendre – motivations personnelles ou professionnelles – ont tendance à s'estomper au fur et à mesure »⁷. De même, les SARCA aident les adultes à une planification qui soit satisfaisante à moyen ou à long terme : cette planification serait un gage de réussite. « L'obstacle le plus important et que les adultes déplorent avec beaucoup d'insistance, c'est l'imposition d'un parcours d'études ou d'un projet professionnel qui ne les intéresse pas »⁸.

¹ (Grubb, 2002, p. 11)

² (Par exemple: réussite des cours dans lesquels ils sont inscrits)

³ (Par exemple: diplomation)

⁴ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 36)

⁵ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 36)

⁶ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 84-85)

⁷ (OCDE, 2003, p. 116)

⁸ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 58)

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA sensibilisent les adultes à une certaine planification de leur avenir personnel ou professionnel et ce, pour deux autres raisons : 1° cette planification les amène à mieux gérer leurs propres compétences, c'est-à-dire celles qu'il leur faut acquérir ou perfectionner; 2° cette sensibilisation au futur les aide aussi à saisir l'importance d'agir de façon proactive au développement du milieu socio-économique. Les SARCA font ainsi mieux comprendre à l'adulte que la formation continue contribue directement au développement du capital humain. En effet, « les connaissances et les compétences de la population jouent un rôle important dans la croissance économique des pays de l'OCDE. Le rôle du capital humain dans la croissance paraît de plus en plus significatif »¹. Pour mieux faire comprendre ce rôle aux adultes, les SARCA rappellent cependant la différence entre les conceptions historiques et actuelles de la notion du capital humain. « Traditionnellement il a été défini essentiellement [...] en termes de compétences définies au sens large. Suivant une approche nouvelle et plus large du capital humain... une partie significative [...] peut s'expliquer par la capacité des individus à former et à gérer leurs propres compétences »² au sein d'une perspective future.

En accord avec l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA misent sur l'image du futur pour remplir un autre objectif. Il s'agit, cette fois, d'amener l'adulte à intensifier son engagement personnel dans les activités éducatives présentes. « L'apprenant potentiel doit être enthousiaste [...] il doit avoir le sentiment de pouvoir acquérir quelque chose d'utile »³. En effet, « le temps passé en formation doit être perçu comme un temps [...] porteur d'une plus-value particulière sur le plan personnel et social »⁴. Les SARCA conçoivent également des activités pour le développement personnel et professionnel de l'adulte. Ils aident ainsi l'adulte « à acquérir des compétences [...] à comprendre comment utiliser au mieux ses compétences. Cela suppose une capacité à planifier sa carrière professionnelle »⁵.

Les SARCA aident l'adulte à se doter de buts à moyen terme pour des raisons additionnelles importantes. S'apparentant à l'approche organisationnelle de la prospective, ils soulignent que cette inscription des projets dans un horizon temporel contribuerait largement à donner du sens aux gestes quotidiens et une motivation accrue à la réalisation des activités d'apprentissage en cours. Surtout, les SARCA croient: « qu'une vision pluridimensionnelle du développement [...] couvre aussi les domaines social, culturel, environnemental et politique »⁶; et qu'il faut « des services éducatifs qui tiennent compte de toutes les dimensions du développement des personnes »⁷. Ils raffinent alors leur lecture pour mieux détecter, chez l'adulte, tout intérêt relié à une dimension prévisionnelle. Un tel intérêt serait, par exemple, la volonté d'apprendre comment mieux se développer dans un milieu tout en contribuant à faire évoluer ce milieu.

¹ (OCDE, 2003, p. 32)

² (OCDE, 2004, p. 32)

³ (OCDE, 2003, p. 183)

⁴ (OCDE, 2003, p. 183)

⁵ (OCDE, 2004, p. 32)

⁶ (CSE, 2003, p. 61)

⁷ (CSE, 2003, p.61)

Les engagements auprès de l'institution éducative

Comment les SARCA, s'apparentant à une approche organisationnelle de la prospective, doivent-ils agir auprès de l'institution éducative?

Ils sensibilisent l'institution éducative à l'importance d'inscrire ses actions dans une perspective sociale et économique future et l'incitent à se doter de politiques internes accentuant le rôle accordé à la planification de l'avenir et ce, dans le but de mieux gérer le quotidien. Ils cherchent à convaincre l'institution éducative qu'une telle planification devrait s'appliquer non seulement à elle-même, mais aussi à l'adulte qui poursuit ses activités de formation continue.

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA encouragent également l'institution éducative à s'appuyer sur les problématiques de l'avenir et ce, pour d'autres raisons. Par exemple, selon cette approche, il s'agirait là d'une façon plus efficace de promouvoir la formation continue. En effet, « la forme des messages devrait être plus stimulante. Elle devrait donner le goût des études. Pour ce faire, il est nécessaire de faire référence encore davantage aux exemples de réussite, d'évoquer un avenir possible et prometteur »¹. Les SARCA invitent également l'institution éducative à garantir l'attribution de prix, de bourses ou d'autres avantages pour l'atteinte d'objectifs exigeant de la ténacité.

Les SARCA insistent pour que la l'institution éducative fonctionne davantage selon une pédagogie de la prospective. Il s'agit de « cette pédagogie qui préconise l'autonomie et le sens des responsabilités des adultes dans la poursuite de leur projet »². Affiliés à cette approche organisationnelle de la prospective, ils invitent l'institution éducative à l'utilisation soutenue de méthodes éducatives correspondantes à la pédagogie de la prospective³. Car « dans le cas d'une pédagogie sur projet, préparant à une reprise d'emploi, la formation a un caractère intensif et exige beaucoup de motivation et d'ambition de la part des participants »⁴. Dans ces cas, il faut, en effet, que ce soient les adultes eux-mêmes qui exécutent « presque tout le travail de projet de formation: le définir, le mettre au point, le tester, acquérir les compétences qu'il nécessite, l'adapter et le modifier »⁵.

De plus, les SARCA adhérant à l'approche organisationnelle de la prospective, s'assurent que l'institution éducative respecte les conditions d'un apprentissage qui s'étale sur une longue période. « Pour que l'apprentissage soit efficace et donne lieu à une certaine

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 41)

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 72)

³ Une prudence s'impose ici. Des études sur l'efficacité de cette pédagogie préconisée auprès d'adultes sont relativement carentes. Par contre de telles études auprès d'une clientèle d'enfants et d'adolescents révèlent des résultats controversés. Par exemple, selon Gauthier et Mellouki, «la recherche scientifique prouve que la pédagogie de la découverte et l'approche par projet, formules proposées dans le cadre des nouveaux programmes scolaires québécois, favorisent les élèves forts au détriment des plus faibles et les enfants de familles aisées et de parents ayant un niveau élevé d'instruction» (2005, p. A 17).

⁴ (OCDE, 2003, p. 190)

⁵ (OCDE, 2003, p. 190)

réussite, il doit au minimum: être motivant, c'est-à-dire poursuivre des objectifs »¹. De plus, l'apprentissage doit « donner l'occasion de faire des choix, de manière à ce que l'apprenant puisse mettre en pratique sa nouvelle autonomie »². L'apprentissage doit également « se dérouler sur une période de temps suffisante et adaptée aux diverses occupations ou obligations de l'apprenant; aboutir à un produit fini, c'est-à-dire atteindre les objectifs initiaux fixés »³.

Les SARCA sensibilisent l'institution éducative à tenir davantage compte, dans sa planification pédagogique, des adultes de divers âges. Inscrits dans cette approche organisationnelle de la prospective, ils cherchent à convaincre l'institution éducative que l'instauration d'une culture de l'apprentissage à vie se conçoit, comme son nom le suggère, tout au long de la vie adulte, ou encore qu'elle s'insère au sein des nombreuses transitions, prévisibles et imprévisibles, menant toujours vers une étape de vie future. Car, à tout âge, il y a de nouvelles étapes de vie et ce, même chez les aînés⁴. Les SARCA insistent auprès de l'institution éducative pour qu'elle se préoccupe davantage de ce sous-groupe d'adultes. « Les personnes qui se préparent à la retraite ou qui la prennent ressentent parfois le besoin de suivre des cours qui les aident à se réorienter face à leurs nouvelles conditions de vie et à réexaminer leur nouveau rôle dans la société »⁵. Ainsi, « face à cette population âgée, l'apprentissage des adultes doit être vu [...] comme un instant privilégié de la vie destiné à combler les vides (les occasions perdues) et à mieux préparer la nouvelle étape dans laquelle ils s'engagent »⁶.

Les fonctions auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Comment les SARCA, s'affiliant à une approche organisationnelle de la prospective, doivent-ils agir auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport?

Ils font régulièrement pression auprès du ministère pour que des politiques publiques soient mises en place pour inciter les adultes à s'inscrire dans une formation à moyen terme. Citons, par exemple, la formation générale. Ces politiques pourraient également motiver les adultes à s'engager dans une formation professionnelle mais ce, à titre de tremplin pour un retour éventuel à la formation générale. Les SARCA croient que cette insistance auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport est cruciale car « la plupart des pays favorisent la formation à finalité professionnelle plutôt que la formation générale des adultes »⁷.

S'affiliant avec cette approche organisationnelle de la prospective, les SARCA proposent au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport l'instauration de politiques comportant un plus grand nombre d'incitatifs à la réalisation d'objectifs de formation à moyen et à long termes. Ils insistent pour que ces politiques accordent surtout de l'importance aux projets. Ces derniers permettent aux adultes de se situer dans un mouvement vers le futur et ce, au sein

¹ (OCDE, 2003, p. 179)

² (OCDE, 2003, p. 180)

³ (OCDE, 2003, p. 180)

⁴ (Riverin-Simard, 2003; 2002; 2001)

⁵ (OCDE, 2003, p. 189)

⁶ (OCDE, 2003, p. 189)

⁷ (OCDE, 2003, p. 81)

même de leurs activités éducatives quotidiennes. Les SARCA suggèrent au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport des politiques où les aspects éducatifs tiennent compte, de façon encore plus explicite, des demandes prospectives de l'environnement, c'est-à-dire du marché du travail, de l'économie du savoir et de la société en général. Ces demandes renvoient aux profils des futurs travailleurs et acteurs de la collectivité. Les SARCA se croient tenus de rappeler au ministère le principe suivant: plus ces profils anticipés sont analysés, plus les adultes peuvent prévoir l'impact futur de leur cheminement académique et, ainsi, se préparer à anticiper les demandes sociétales.

Les SARCA soulignent ainsi au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport que la formation continue doit définitivement avoir une bonne longueur d'avance sur les réalités socio-économiques anticipées. Apparentés à l'approche organisationnelle de la prospective, ils apportent leur contribution au ministère dans l'établissement des politiques pour répondre de façon encore plus efficace à cette question qui se pose avec une acuité certaine: « Quelle stratégie permettra à l'éducation des adultes de devenir un levier de développement d'une culture de la formation continue? »¹.

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA informent aussi le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport des enjeux majeurs posés par les réalités développementales (étapes de vie personnelle et professionnelle) dans la formation continue. Dans l'instauration d'une culture de l'apprentissage à vie, il faut en effet « considérer les politiques susceptibles d'affecter les individus à différentes périodes de leur vie [...] l'apprentissage est un processus dynamique dont les phases successives sont en synergie (l'apprentissage engendre l'apprentissage) »². Les SARCA font ainsi pression sur le ministère pour commander des recherches qui permettraient, par exemple, de mieux saisir les particularités de la clientèle insuffisamment représentée au sein des activités de la formation continue, et surtout, les raisons de sa relative absence³. Cette clientèle, rappelons-le, se « définit par les apprenants potentiels comme les adultes âgés de 25 à 54 ans et qui ont quitté la formation initiale »⁴. Ces études devraient notamment s'inscrire dans la psychosociologie développementale où les âges socio-psychologiques interfèrent dans les comportements professionnels et les manières de s'acquitter de son rôle d'acteur dans les champs du social ou du socio-économique.

Les actions auprès des partenaires

Comment les SARCA, apparentés à une approche organisationnelle de la prospective, doivent-ils agir auprès des partenaires?

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 8)

² (OCDE, 2001, p. 158)

³ Comme nous le soulignons dans l'introduction du présent document, plus d'une approche organisationnelle se préoccupent des sous-groupes d'âge non représentés dans les activités de la formation continue, mais elles ne le font pas sous le même angle. L'approche organisationnelle de la prospective le fait, pour sa part, en insistant sur les avènements anticipés de l'adulte lui-même (par exemple: ses étapes de vie au travail) en interaction avec un milieu socio-économique, inscrit, lui aussi, dans un devenir.

⁴ (OCDE, 2003, p. 27)

Ils rappellent régulièrement à leurs partenaires que « le développement continu de la population adulte est un enjeu crucial »¹. C'est notamment pourquoi « dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la formation des adultes a commencé à se situer au premier plan des politiques d'éducation et de ressources humaines »². De plus, les SARCA remettent constamment en relief le fait suivant auprès de leurs partenaires: la formation continue est internationalement « reconnue comme un élément important de la cohésion sociale et de l'équité, du développement économique et social dans les sociétés du savoir, de la réduction du chômage et des déficits de qualification, du développement personnel, d'une meilleure participation à la vie sociale et de la promotion des valeurs démocratiques »³.

S'apparentant à l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA s'associent avec les partenaires pour les sensibiliser à insérer davantage les préoccupations de la formation continue dans une perspective socio-économique future. Car « le développement des sociétés fondées sur le savoir est devenu récemment une préoccupation majeure. Dans l'ensemble, les pays sont d'accord sur les objectifs à long terme »⁴. Les SARCA rappellent ainsi aux partenaires, de façon encore plus intensive, que plusieurs bénéfices sociaux sont attendus d'ici les prochaines années; on en voit d'ailleurs déjà plusieurs éléments sur le plan macro-économique. Il s'agit d'ailleurs là d'autant d'éléments qui « sont définis comme des raisons essentielles plaidant en faveur de la participation des pouvoirs publics au financement de la formation des adultes »⁵.

Les SARCA sensibilisent leurs partenaires⁶ à concevoir, de façon encore plus intensive, leurs activités de formation continue en tenant compte des diverses phases de développement de l'adulte de divers âges⁷. Affiliés à l'approche organisationnelle de la prospective, ils l'ont déjà souligné au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mais ils le rappellent également à leurs partenaires⁸. Il est d'ores et déjà reconnu qu'il y a des sous-groupes d'adultes qui ne s'inscrivent pas dans des activités de formation continue. « Les personnes âgées de plus de 25 ans ainsi que les travailleurs actifs sur le marché du travail sont

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 94)

² (OCDE, 2003, p. 75)

³ (OCDE, 2003, p. 75)

⁴ (OCDE, 2003, p. 76)

⁵ (OCDE, 2003, p. 76)

⁶ (Tout comme ils le font auprès du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport)

⁷ Il importe de mieux connaître ces étapes de développement au fil des ans (par exemple, de 23 à 67 ans) et ce, selon des variables classiques, telles l'âge, les classes sociales et les types de personnalité vocationnelle (Riverin-Simard, 2001).

⁸ La question de la sous-représentativité de certains groupes d'âge est également mentionnée dans les autres approches organisationnelles mais sous un angle différent. Par exemple, à la différence des SARCA inscrits de l'approche organisationnelle de la congruence (chapitre 1), ceux affiliés à l'approche organisationnelle de la globalité (chapitre 4) ne se préoccupent pas prioritairement d'un manque d'informations transmises à des sous-groupes sociaux qui risquent d'échouer leur arrimage avec les milieux éducatifs. À la différence des SARCA adhérant à l'approche organisationnelle de l'interinfluence (chapitre 2), ceux apparentés à l'approche organisationnelle de la globalité (chapitre 4) s'inquiètent moins de la qualité de l'interaction entre ces sous-groupes d'adultes et la société, y compris les milieux éducatifs. Enfin, à la différence des SARCA affiliés à l'approche organisationnelle de la prospective (chapitre 3), ceux inscrits dans l'approche organisationnelle de la globalité (chapitre 4) révèlent ainsi une inquiétude moindre relative à l'évolution incomplète de l'adulte selon ses étapes de vie et son interaction avec l'évolution d'un milieu socio-économique quelconque.

relativement absents de ces institutions bien qu'ils représentent une portion importante des adultes »¹. D'ailleurs, « parmi ces deux publics absents, se trouvent également les personnes de plus de 60 ans. Elles constituent aujourd'hui le quart de la population. Il est difficile de cerner les motifs de la quasi-absence de ces deux publics »².

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA se donnent un rôle d'animateur auprès de leurs partenaires pour promouvoir de façon encore plus intensive l'importance, pour l'adulte, de se doter de projets éducatifs. Ils démontrent à leurs partenaires, et ce de façon convaincante, qu'il importe de tenir compte des divers impacts prévisibles des horizons temporels. Ils cherchent ainsi à exercer un leadership de premier plan auprès des partenaires actuels ou éventuels. À titre de services de première ligne, ils sont parmi les mieux placés pour saisir l'influence des anticipations à venir à la fois sur le développement de l'individu et sur l'évolution de la société.

Les SARCA se définissent comme partie prenante, avec leurs partenaires, à titre d'acteurs du développement social, économique et culturel. Ils insistent sur une collaboration à moyen et à long termes, avec ces partenaires, car il est d'ores et déjà reconnu qu'une telle concertation est garante du développement optimal de l'adulte. Rattachés à l'approche organisationnelle de la prospective, ils proclament qu'« il faut inciter la création de partenariats larges et installer des observatoires à tous les niveaux possibles, de manière à détecter les bonnes pratiques, à informer et promouvoir des échanges d'expériences, à contribuer à la coordination et à l'évaluation des opérations mises en place, ainsi qu'à soutenir leur développement »³. Les SARCA sont convaincus et cherchent ainsi à convaincre davantage les partenaires que c'est de cette manière que l'on pourra « mieux connaître les problèmes d'apprentissage des adultes et donner les meilleurs conseils, compte-tenu des cultures et des contextes nationaux »⁴.

Les démarches auprès des partenaires du marché du travail

Comment les SARCA, ayant opté pour une approche organisationnelle de la prospective, doivent-ils agir auprès des partenaires du marché du travail?

Ils se tiennent prioritairement informés de tout mouvement économique prédit par les futurologues. Ils se renseignent sur les prévisions des effets anticipés de ces mouvements sur le développement de l'adulte, et surtout, sur les points importants à cibler pour affronter efficacement ces nouveautés. Ce faisant, ils proposent aux partenaires du marché du travail des activités éducatives préparant encore mieux les adultes.

S'affiliant à l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA sensibilisent ainsi davantage les partenaires du marché du travail à la nécessité d'inscrire les activités éducatives qu'ils proposent au sein des prévisions socio-économiques de pointe. D'ailleurs, ils soulignent que tous les fournisseurs de formation continue doivent le faire. « Les

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 86)

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 86)

³ (OCDE, 2003, p. 186)

⁴ (OCDE, 2003, p. 186)

établissements d'enseignement sont nécessairement influencés par les politiques et mesures de développement économique des dernières années, et ce volet de leur intervention dans le champ de l'éducation des adultes prédomine »¹. Ainsi, « la formation liée à l'emploi et à la croissance des entreprises occupe de loin le premier rang »². De plus, les SARCA cherchent à rappeler à leurs partenaires des milieux du travail que « dans ses finalités l'éducation doit demeurer sensible à la conjoncture économique et au développement de la main-d'œuvre »³. Car « l'apprentissage à vie pour tous est nécessaire à la cohésion économique [...] d'un pays »⁴.

Même si « les opérations de rapprochement avec les entreprises sont souvent difficiles »⁵, les SARCA, inscrits dans l'approche organisationnelle de la prospective, sensibilisent davantage les milieux industriels à se préoccuper du développement multidimensionnel de l'adulte. Ils les sensibilisent également au fait d'éviter de s'en tenir à du perfectionnement relatif à une tâche nouvelle très circonscrite. En effet, pour les SARCA, « l'entreprise ne doit pas avoir pour unique perspective au regard de la formation d'augmenter les performances professionnelles de son personnel. Elle doit aussi lui permettre d'acquérir des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être ayant une finalité plus purement personnelle »⁶. Ces connaissances, d'ordre informel, ont des chances de résulter en « un mieux-être personnel qui pourra d'ailleurs avoir des répercussions sociales et professionnelles et des retombées indirectes avantageuses pour le fonctionnement de l'entreprise »⁷. Les SARCA cherchent également à susciter dans les entreprises une plus grande adhésion à la promotion de la culture de l'apprentissage à vie en présentant cette dernière comme un investissement des plus judicieux pour le futur. « Dans une perspective d'apprentissage à vie, la formation par la pratique et sur le lieu de travail mérite davantage d'attention, par rapport à l'enseignement formel »⁸.

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA sensibilisent également les milieux de travail aux retombées à moyen et à long termes de la formation continue sur leurs propres entreprises. « La formation des salariés doit être perçue comme un investissement aux multiples retombées: financières, culturelles, sociales, individuelles et collectives »⁹. Les SARCA collaborent avec les entreprises car la formation continue est également une valeur sûre pour les interrelations qu'ont l'avenir de l'individu et celui de l'organisation. « Même lorsqu'il existe toujours une demande pour les qualifications traditionnelles, il y a peu de travailleurs qui n'ont pas besoin de compétences supplémentaires pour pouvoir rester compétitifs dans leur profession »¹⁰. D'ailleurs les SARCA rappellent à leurs partenaires des milieux du travail ceci: « bien que l'évolution de l'emploi ne soit pas exogène et qu'elle puisse refléter [...] l'élévation du niveau du capital humain [...] une meilleure

¹ (CSE, 2003, p. 61)

² (CSE, 2003, p. 61)

³ (CSE, 2003, p. 61)

⁴ (OCDE, 2001, p. 9)

⁵ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 81)

⁶ (OCDE, 2003, p. 187)

⁷ (OCDE, 2003, p. 187)

⁸ (OCDE, 2001, p. 158-159)

⁹ (OCDE, 2003, p. 182)

¹⁰ (OCDE, 2001, p. 22)

formation sera nécessaire pour minimiser les écarts entre l'évolution de la structure des emplois et la qualification de la main-d'œuvre »¹.

Les SARCA insistent auprès des partenaires des milieux du travail pour que ces derniers pensent davantage la main-d'œuvre sous l'angle de la prospective. Car, « l'un des principaux aspects de l'apprentissage des adultes est sa contribution au développement du capital humain »². D'ailleurs, « si l'importance de la contribution du capital humain à la croissance économique reste un sujet de grands débats, il n'y a pas de doute qu'il en tue un facteur essentiel »³. De plus, rappelons-le, « le rendement moyen à long terme d'une année supplémentaire de formation sur le niveau de production par habitant se situe entre 4 à 7 % »⁴. Affiliés à l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA invitent ainsi les milieux de travail à tenir davantage compte du futur afin de mieux réagir ou de mieux proagir dans le présent. « La formation des adultes améliore l'employabilité et la capacité des travailleurs à faire face à la perte de leur emploi »⁵. En somme, « l'investissement dans le capital humain des travailleurs peut aider à mobiliser les ressources en main-d'œuvre, soutenant ainsi le processus de croissance économique »⁶.

Les rôles auprès des partenaires des milieux communautaires

Comment les SARCA, affiliés à une approche organisationnelle de la prospective, doivent-ils agir auprès des partenaires des milieux communautaires?

Ils planifient, en collaboration avec les organismes communautaires, le futur même de la formation continue. Il est d'ailleurs possible que, moyennant des arrangements adéquats, ils puissent « intensifier leurs activités d'animation et de rapprochement avec les organismes de leur milieu qui solliciteraient leurs collaborations pour contribuer à l'essor de la formation »⁷. Ils s'impliquent ainsi dans des projets collaboratifs de développement à moyen ou long terme. Par exemple, si on « initie des démarches, sollicite des organismes externes et cherche à établir des relations de collaboration à long terme [... on] interagit avec les membres de la communauté et tente de mieux comprendre leur besoin »⁸. Des retombées précieuses sont à prévoir. En effet, cette position « permet en quelque sorte de se laisser imprégner dans la culture de l'autre. À ce niveau, non seulement [... on] prend le leadership des projets éducatifs mais [... on] agit également comme citoyen de la communauté en participant aux réseaux sociaux »⁹.

Affiliés à l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA s'associent aux organismes communautaires pour d'autres raisons. Ils veulent favoriser le recrutement à la formation continue en aidant l'adulte à se doter de projets pour le futur. « L'éducation

¹ (OCDE, 2001, p. 20)

² (OCDE, 2003, p. 30)

³ (OCDE, 2003, p. 30)

⁴ (OCDE, 2003, p. 30)

⁵ (OCDE, 2003, p. 31)

⁶ (OCDE, 2003, p. 31)

⁷ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 89-90)

⁸ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 47)

⁹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 47)

populaire serait un choix particulièrement judicieux pour rejoindre les personnes les plus réticentes [...] à l'idée de s'engager dans un projet éducatif »¹. D'ailleurs, pour véritablement être proactif en amont, il faut « poursuivre et intensifier les activités d'animation du milieu et de coopération, avec les organismes sans but lucratif »². Ces démarches viseraient à « structurer des projets éducatifs utiles à une plus grande variété de demandes de formation pour rejoindre toutes les catégories de la population adulte »³.

Ainsi, les SARCA voient dans la collaboration à long terme avec les milieux communautaires une possibilité accrue d'augmenter l'adhésion de nouveaux sous-groupes d'adultes à une culture de l'apprentissage à vie. Par exemple, il faut coordonner davantage les efforts pour se « permettre de participer et de contribuer à dynamiser encore davantage les activités organisées dans le cadre de la *Semaine québécoise des adultes en formation*⁴ »⁵. Il s'agit là, rappelons-le, d'un « vaste événement visant à développer le goût d'apprendre de la population québécoise qui s'inscrit dans un mouvement de valorisation d'une formation tout au long de la vie par une diversité de moyens et dans des lieux pluriels »⁶.

Forts de cette adhésion à l'approche organisationnelle de la prospective, les SARCA se dotent ainsi d'objectifs de collaboration à moyen terme avec les organismes communautaires. Ce serait là un moyen efficace pour atteindre les objectifs suivants : « la nécessité de cibler les individus peu éduqués et d'intervenir pour aider au développement économique et au renforcement de la cohésion sociale, pour lutter contre le chômage et pour permettre le développement personnel et social des individus »⁷. Dans le cadre de ces objectifs à moyen terme, les SARCA rappellent aux milieux communautaires que certains objectifs dont le « renforcement des valeurs démocratiques [...] sont cités comme les raisons essentielles de l'implication des gouvernements dans l'apprentissage des adultes »⁸.

Non seulement les SARCA invitent-ils les milieux communautaires à mieux penser leur programmation, mais affiliés à l'approche organisationnelle de la prospective, ils leur proposent également de mieux cerner le profil de citoyen dont ils auront éventuellement besoin. Ils suggèrent à ces milieux des activités éducatives encore plus novatrices permettant de mieux former les adultes à devenir de meilleurs acteurs du social. Car « l'apprentissage à vie pour tous est nécessaire à la cohésion [...] sociale et culturelle d'un pays »⁹. Et réciproquement, une meilleure préparation aux mouvements prévisibles de ces milieux communautaires permet aux adultes de mieux se projeter dans le futur et de s'y engager avec plus de confiance, de fierté et de motivation.

¹ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 47)

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 91).

³ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 91)

⁴ *Semaine québécoise des adultes en formation* : <http://www.semaine.icca.qc.ca>

⁵ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 92)

⁶ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 92)

⁷ (OCDE, 2003, p. 10)

⁸ (OCDE, 2003, p. 10)

⁹ (OCDE, 2001, p. 9)

Questionnaire guide

Une liste de compétences organisationnelles est proposée ici. Elle est extraite des propos précédents. Il s'agit de cocher sous chacun des énoncés, s'il y a lieu, A (compétence organisationnelle à améliorer) ou D (compétence organisationnelle à développer). Si ces énoncés ne sont nullement significatifs, il ne faut rien écrire.

1. Les SARCA insistent pour que l'adulte saisisse mieux son histoire estudiantine, passée, présente et anticipée.
A D
2. Les SARCA font prendre conscience à l'adulte de l'importance de se projeter dans l'avenir, d'anticiper l'évolution du milieu institutionnel éducatif et, surtout, de se sensibiliser aux impacts réciproques possibles de ces deux futurs que sont le moi et le milieu en devenir.
A D
3. Les SARCA aident l'adulte à situer ses activités éducatives actuelles par rapport aux prochaines étapes¹.
A D
4. Les SARCA incitent les adultes à inscrire leurs objectifs actuels² au sein d'un projet de formation impliquant une durée certaine³.
A D
5. Les SARCA misent sur le futur pour motiver l'adulte à intensifier son engagement dans ses activités de formation actuelles.
A D
6. Les SARCA conçoivent des activités pour intensifier le développement de l'adulte et pour que ce dernier devienne un acteur clé du capital humain.
A D
7. Les SARCA cherchent à détecter, chez l'adulte, toute motivation reliée à une volonté d'apprendre comment se développer dans un milieu donné.
A D
8. Les SARCA veulent déceler, chez l'adulte, tout intérêt qui s'associe à une volonté d'apprendre comment contribuer à faire évoluer un milieu donné, éducatif ou autre.
A D

¹ (Par exemple: contenu du programme d'un niveau donné avec le niveau suivant)

² (Réussite des cours dans lesquels ils sont inscrits)

³ (Par exemple: diplomation)

9. Les SARCA incitent l'institution éducative à se doter de politiques accentuant le rôle éducatif accordé à la planification et à la projection dans l'avenir.
A D
10. Les SARCA encouragent l'institution éducative à s'appuyer sur les problématiques de l'avenir pour promouvoir la formation continue.
A D
11. Les SARCA invitent l'institution éducative à promettre diverses compensations¹ pour l'atteinte d'objectifs à moyen ou à long terme.
A D
12. Les SARCA insistent auprès de l'institution éducative pour qu'il y ait une utilisation plus généralisée d'une pédagogie de la prospective.
A D
13. Les SARCA sensibilisent l'institution éducative à la mise sur pied d'activités pédagogiques tenant compte des exigences de développement de la clientèle de divers âges, dont celle des aînés.
A D
14. Les SARCA proposent au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport l'instauration de politiques incitant l'atteinte d'objectifs de formation surtout à moyen et à long termes.
A D
15. Les SARCA informent le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport des enjeux majeurs des réalités développementales² dans la formation continue.
A D
16. Les SARCA se définissent, avec leurs partenaires, à titre d'acteurs du développement social, économique et culturel.
A D
17. Les SARCA sensibilisent leurs partenaires au fait de concevoir leurs activités de formation continue en tenant davantage compte des diverses phases de développement de l'adulte à différents âges.
A D
18. Les SARCA se tiennent informés auprès des partenaires de tout mouvement social (éducatif ou autre) prédit par les futurologues.
A D

¹ (Prix, bourses)

² (Étapes de vie personnelle et professionnelle)

19. Les SARCA se renseignent, avec les partenaires, sur les prévisions des effets de l'altération du marché de l'emploi sur le développement de l'adulte.
A D
20. Les SARCA s'interrogent, avec les partenaires, sur les points importants à investiguer pour affronter efficacement les restructurations de marché.
A D
21. Les SARCA font saisir aux partenaires du marché du travail la nécessité d'inscrire les activités éducatives qu'ils proposent dans des prévisions sociales qui s'avèrent à l'avant-garde ou à la fine pointe de l'évolution de l'économie mondiale.
A D
22. Les SARCA sensibilisent les milieux industriels au fait de se préoccuper du développement multidimensionnel de l'adulte et non pas seulement d'un perfectionnement professionnel relatif à une tâche nouvellement circonscrite.
A D
23. Les SARCA rappellent aux entreprises l'importance de la culture de l'apprentissage à vie à titre d'investissement parmi les plus sûrs pour le futur.
A D
24. Les SARCA sensibilisent les milieux de travail sur les retombées à moyen et à long termes de la formation continue sur leurs propres entreprises.
A D
25. Les SARCA invitent les milieux de travail à s'inscrire dans le futur pour mieux agir dans le présent.
A D
26. Les SARCA se dotent d'objectifs de collaboration à long terme avec les organismes communautaires.
A D
27. Les SARCA contribuent avec les groupes communautaires pour investir dans le développement d'attitudes propres à l'apprentissage.
A D
28. Les SARCA s'associent aux organismes communautaires pour favoriser le recrutement des adultes à la formation continue et ce, selon une perspective à moyen ou à long terme.
A D
29. Les SARCA planifient, en collaboration avec les organismes communautaires, le futur même de la formation continue.
A D

Si la fréquence des réponses est élevée¹, que ce soit au regard des compétences organisationnelles à améliorer (A) ou de celles à développer (D), il faut en déduire que les SARCA² adoptent, de façon unique ou complémentaire, l'approche de la prospective. Surtout il faut lire encore plus attentivement les prochaines rubriques relatives aux compétences secondaires et primaires que les membres du personnel des SARCA doivent eux-mêmes développer afin que l'organisation, dans son ensemble, se rapproche des compétences organisationnelles souhaitées.

Compétences secondaires requises par le personnel (divers exemples)³

Pour rencontrer les compétences organisationnelles exigées par l'approche organisationnelle de la prospective, le personnel des SARCA doit détenir certaines compétences que nous appelons individuelles secondaires. Elles sont, rappelons-le, celles exigées dans l'économie du savoir où l'individu est « considéré non seulement comme un acteur mais aussi comme un auteur »⁴. Nous les qualifions de secondaires parce qu'elles dépassent les compétences primaires tout en s'appuyant sur ces dernières. Elles renvoient surtout aux savoirs d'expérience qui sont de plus en plus sollicités. Elles ont un caractère très général. Elles valent pour toutes les approches, mais elles requièrent, néanmoins, une application singulière qu'il faut redéfinir en fonction des finalités inhérentes à cette approche organisationnelle de la prospective qui auront été choisies par les SARCA. Les compétences individuelles secondaires qui sont ainsi requises renvoient aux savoirs suivants : savoir agir et réagir avec pertinence⁵; savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte⁶; savoir transposer⁷; savoir apprendre et apprendre à apprendre⁸; savoir s'engager⁹. Ces compétences individuelles secondaires nécessitent surtout de posséder la maîtrise relative

¹ Nous suggérons la méthode de calcul suivante: 1. faire la somme des A et des D; 2. calculer le pourcentage de cette somme, c'est-à-dire multiplier le nombre obtenu par 100, puis diviser par le nombre total des éléments proposés. Il faut ensuite faire la comparaison avec les pourcentages obtenus avec les questionnaires guides inclus dans les autres chapitres.

² Nous proposons de répondre à ce questionnaire guide en groupe. Sinon, chaque membre du personnel peut le remplir individuellement. Un calcul de la moyenne des pourcentages obtenus peut donner un indice de l'approche ou des approches privilégiées.

³ Les propos des rubriques intitulées « Compétences secondaires requises » sont globalement similaires dans les chapitres 1, 2, 3 et 4.

⁴ (Le Boterf, 2004, p. 49)

⁵ C'est-à-dire « savoir quoi faire; savoir aller au-delà du prescrit; savoir choisir dans l'urgence; savoir arbitrer, négocier, trancher, au savoir enchaîner des actions selon une finalité » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁶ Ce savoir renvoie à un « savoir construire des compétences à partir de ressources, un savoir tirer parti non seulement de ses ressources incorporées (savoirs, savoir-faire, qualités) mais aussi des ressources de son environnement » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁷ C'est-à-dire « savoir mémoriser de multiples situations et solutions types, savoir prendre du recul, fonctionner en double piste; savoir utiliser ses méta-connaissances pour modéliser; savoir repérer et interpréter des indicateurs de contexte, savoir créer les conditions de transposabilité à l'aide de schèmes transférables » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁸ Ce savoir renvoie au « savoir tirer des leçons de l'expérience, savoir transformer son action en expérience, savoir décrire comment on apprend, savoir fonctionner en double boucle d'apprentissage » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁹ C'est-à-dire « savoir engager sa subjectivité, savoir prendre des risques, savoir entreprendre, éthique professionnelle » (Le Boterf, 2002, p. 112).

de toute une série de compétences individuelles primaires. En effet, « pour pouvoir combiner et mobiliser ces ressources [...] il faut d'abord les posséder »¹.

Compétences primaires requises par le personnel (divers exemples²)

Inscrits dans cette approche organisationnelle de la prospective, les membres du personnel des SARCA doivent sensibiliser l'adulte et le milieu aux mouvements inscrits dans le futur, c'est dire qu'ils doivent minimalement détenir quatre compétences primaires de base (A, B, C, D), dont chacune comprend plusieurs composantes qui s'apparentent soit aux connaissances, soit aux savoir-faire.

A. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à éduquer l'adulte à mieux saisir l'importance de continuellement se doter de projets de formation, tout en se tenant constamment informé des plans de développement du milieu éducatif.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence A comprend notamment la composante énoncée ci-après. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître :

- ³l'impact des rôles sociaux sur le développement éducatif.

Au sujet des savoir-faire, cette compétence A comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'aider l'adulte à :

- ⁴préparer ses plans éducatifs;
- ⁵établir un bilan de ses compétences académiques et à mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles;
- ⁶à choisir les possibilités appropriées à son développement personnel et éducatif en l'aidant à acquérir les habiletés requises pour prendre les décisions et effectuer les transitions;
- ⁷prévenir les problèmes personnels tout au long de sa vie;
- développer sa personnalité;
- élaborer un plan personnel de vie.

De même, les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure :

- ⁸d'utiliser des méthodes de gestion de cas et de projet de formation.

B. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à éduquer l'adulte à mieux saisir l'importance de continuellement se doter de projets de vie professionnelle et

¹ (Le Boterf, 2004, p. 151)

² (Rubrique à compléter localement)

³ La compétence est extraite du: CDCPDC (2004).

⁴ La compétence est extraite du: CDCPDC (2004).

⁵ La compétence est extraite de: CSE (2004).

⁶ La compétence est extraite de: CISARCA (2004).

⁷ Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

⁸ La compétence est extraite du: CDCPDC (2004).

communautaire, tout en se tenant constamment informé des plans de développement des milieux du travail et socioculturels.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence B comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître :

- ¹l'influence des changements et des transitions sur les cycles de la vie professionnelle;
- l'impact des rôles sociaux sur le développement de carrière;
- les principales composantes du processus de planification de carrière;
- ²les processus de développement de carrière tout au long de la vie;
- ³le développement social et humain dans les entreprises;
- la problématique de l'employabilité dans le contexte de la modernisation et de l'évolution incessantes des entreprises;
- l'évolution de la structure et de la catégorisation des emplois en fonction du contexte socio-économique changeant;
- la problématique de l'adaptation-réadaptation et du soutien à l'intégration sociale.
- etc⁴.

Au sujet des savoir-faire, cette compétence B comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'aider l'adulte à :

- ⁵choisir les opportunités appropriées à leur développement vocationnel en les aidant à gagner les habiletés requises pour prendre les décisions et effectuer les transitions;
- ⁶construire leurs projets de carrière et de vie.

De même, les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure de:

- ⁷utiliser des méthodes de gestion de cas;
- assurer la gestion de projets professionnel et communautaire;
- ⁸établir un bilan de leurs compétences professionnelles et de mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles;
- ⁹conseiller les adultes vers le développement de projets de carrière;

¹ Les compétences suivantes sont extraites du CDCPDC (2004).

² La compétence est extraite de: standard de qualification (AISOP, 2003).

³ Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

⁴ Nous croyons que l'aide à l'expression de la demande serait plus efficace si les membres du personnel des SARCA détenaient davantage de connaissances sur: les trajectoires particulières au classes sociales et aux types de personnalité; les différences pratiques entre les adultes qui mettent l'accent sur leur savoir-être ou leur savoir-faire; les liens entre les transitions vécues selon les diverses étapes de vie au travail (par exemple : questionnements sur les modalités ou finalités de vie professionnelle) et l'inscription dans des activités de formation continue; les liens entre l'identification du projet d'apport informel à l'organisation et l'inscription dans des activités de formation continue; les liens entre l'expression de la demande et les multiples réalités de participation socioprofessionnelle (projet professionnel, projet d'apport informel à l'organisation, projet de volontariat, projet de loisir engagé ou responsable).

⁵ La compétence est extraite de: CISARCA (2004).

⁶ La compétence est extraite de: standard de qualification (AISOP, 2003).

⁷ Les compétences suivantes sont extraites du: CDCPDC (2004).

⁸ La compétence est extraite de: CSE (2004).

⁹ Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

- planifier les étapes de transition: passage de l'école au travail, changements de carrière, retraite, licenciements.
- ¹démontrer des capacités de médiation et d'initiative pour aider au développement professionnel et personnel des adultes.

C. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à éduquer le milieu académique à mieux saisir l'impact actuel, sur l'adulte, des réalités futures rattachées à ses projets de formation et aux plans de développement du milieu institutionnel éducatif.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence C comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître les :

- ²modèles de développement de la personne par rapport à ceux du développement de carrière;
- impacts des rôles sociaux sur le développement éducatif;
- ³théories et recherches relatives à la pratique du conseil et de l'accompagnement dans le développement cognitif de l'adulte;
- situations qui nécessitent un recours aux services spécialisés pour la réalisation des projets de formation de l'adulte;
- ⁴conceptions cognitives développementales;
- enjeux et les incidences de projets spécifiques au plan des pratiques en information professionnelle;
- concepts, les théories et les recherches concernant le développement humain;
- concepts fondamentaux de l'approche écologique du développement humain (soit l'interaction individu-environnement, les opportunités et risques environnementaux);
- principaux modèles en psychologie du développement humain;
- rouages nécessaires pour prodiguer des avis en matière de recherche-développement en andragogie.

Au sujet des savoir-faire, cette compétence C comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure de :

- ⁵constituer des dossiers concernant leurs rapports avec les adultes et y consigner des notes d'évolution;
- ⁶collaborer avec les autres membres de l'équipe-centre en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements académiques;
- définir et d'organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique;

¹ La compétence est extraite de: standard de qualification (AISOP, 2003).

² Les compétences suivantes sont extraites du: CDCPDC (2004).

³ Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

⁴ Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

⁵ La compétence est extraite du: CDCPDC (2004).

⁶ Les compétences suivantes sont extraites de: CSE (2004).

- ¹planifier, de concevoir et d'intégrer des programmes de développement cognitif tout au long de la vie;
- ²procéder à des réflexions critiques sur la formation continue et sur son influence déterminante concernant le devenir de l'être humain;
- élaborer sa propre conception générale du développement de la personne.

D. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à éduquer les milieux du travail et communautaires à mieux saisir l'impact actuel, sur l'adulte, des réalités futures rattachées à ses projets professionnels et socioculturels de même qu'aux plans de développement de ces mêmes milieux.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence D comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître les :

- ³principales théories du développement vocationnel, y compris celles particulières aux différences selon les classes sociales et les types de personnalité;
- changements et les transitions influent sur les cycles de la vie professionnelle;
- impacts des rôles sociaux sur le développement de carrière;
- principales composantes du processus de planification de carrière;
- ⁴situations qui nécessitent un recours aux services spécialisés pour la réalisation des projets professionnels et communautaires de l'adulte;
- questions liées au développement professionnel adulte;
- ⁵facteurs psychologiques et les facteurs externes influençant le développement de carrière;
- dynamiques des processus de développement de carrière;
- théories du développement de carrière de l'adulte;
- enjeux et les incidences de projets spécifiques au plan des pratiques en information professionnelle;
- principales données relatives au développement humain dans ses dimensions existentielles dans divers contextes socioculturels (famille, école, travail, communauté);
- questions relatives au développement social et humain dans les entreprises;
- problématiques de l'employabilité dans le contexte de la modernisation et de l'évolution incessantes des entreprises;
- théories, les approches et les outils nécessaires à la compréhension des phénomènes de changement et de développement organisationnels;
- outils privilégiés du changement organisationnel à partir des acteurs et de leur vécu;
- notions du travail en transformation.

Au sujet des savoir-faire, cette compétence D comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure de :

¹ La compétence est extraite de: standard de qualification (AISOP, 2003).

² Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

³ Les compétences suivantes sont extraites du: CDCPDC (2004).

⁴ Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

⁵ Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

- ¹mettre en œuvre un plan d'action dans et avec la communauté;
- ²intégrer théorie et recherche dans la pratique du conseil et de l'accompagnement dans le développement professionnel et personnel de l'adulte;
- planifier, de concevoir et d'intégrer des programmes de développement professionnel tout au long de la vie;
- utiliser les ressources et techniques de développement professionnel de façon adéquate;
- ³porter un jugement critique sur l'évolution de la structure et de la catégorisation des emplois en fonction du contexte socio-économique changeant;
- concevoir et d'évaluer des programmes d'adaptation-réadaptation au regard des déficiences physiques, intellectuelles ou mentales.

Récapitulatif

L'approche organisationnelle de la prospective conçoit la formation continue comme un processus de préparation aux prochaines étapes de vie professionnelle ou personnelle. À tout âge, il y a des étapes de vie à traverser, et ce, même chez les retraités ou les aînés. Selon cette approche, la formation continue doit surtout se préoccuper des apprentissages à gérer la prospective. L'adulte doit en arriver à mieux comprendre: 1° la nécessité de constamment se donner des projets de vie personnelle, professionnelle, communautaire et civile; 2° l'importance de toujours s'informer des stratégies arrêtées par le milieu pour son évolution, grâce notamment aux plans de développement organisationnel des milieux éducatifs, socio-économiques et politiques; 3° l'effet imminent de la réciprocité de ces réalités qui, pourtant, sont pensées pour l'avenir⁴. Ainsi, selon cette approche de la prospective, plus l'adulte connaît les enjeux présents de ces réciprocités⁵ créées par les anticipations à venir du soi et du milieu; plus il est apte à bonifier et à renouveler sa perception du monde éducatif et des autres milieux sociaux, et plus il est en mesure de progresser dans ses activités académiques de façon adéquate à la fois pour lui-même et pour la collectivité.

Cette approche exige des compétences organisationnelles singulières qui concernent les diverses interventions à mener non seulement auprès de l'individu, mais aussi de diverses instances internes et externes au monde de l'éducation.

Auprès de l'individu, les SARCA intensifient leurs démarches afin que l'adulte saisisse l'importance de se projeter dans l'avenir, d'anticiper l'évolution du milieu (milieu éducatif et autres environnements sociaux) et, surtout, de se sensibiliser aux impacts réciproques possibles de ces deux devenirs⁶. Ils incitent les adultes à inscrire leurs objectifs actuels⁷

¹ La compétence est extraite du: CDCPDC (2004).

² Les compétences suivantes sont extraites de: standard de qualification (AISOP, 2003).

³ Les compétences suivantes sont extraites de divers plans de cours universitaires.

⁴ (Projets personnels, plans organisationnels)

⁵ Il ne s'agit pas ici, de réciprocités *ad hoc*, qui intéressent les SARCA inscrits dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence mais des réciprocités relatives aux avenir anticipés, qui préoccupent les SARCA affiliés à l'approche organisationnelle de la prospective.

⁶ (Moi-milieu)

⁷ (Réussite des cours dans lesquels ils sont inscrits)

dans un projet de formation impliquant une durée certaine¹. Ils conçoivent des activités aidant l'adulte à se doter de buts futurs. Cette inscription dans un horizon temporel contribue largement, selon l'approche organisationnelle de la prospective, à donner du sens aux gestes quotidiens et une motivation accrue à la réalisation des activités de formation en cours.

Les SARCA invitent régulièrement l'institution éducative à se doter de politiques accentuant le rôle majeur accordé à la planification et à la projection dans l'avenir. La planification ferait l'objet d'interventions davantage ciblées, tant pour leur institution d'appartenance que pour l'adulte poursuivant ses activités de formation continue. L'accent serait alors placé sur le futur ayant un impact sur le présent, plutôt que sur la seule considération du présent lui-même. Les SARCA encouragent l'institution éducative à s'appuyer sur les problématiques de l'avenir pour promouvoir la formation continue. Ils invitent également leur institution à faire davantage appel à des méthodes éducatives relatives à une pédagogie prospective².

Les SARCA proposent au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'instaurer des politiques qui accordent encore plus d'importance au futur et ce, au sein même de ses activités éducatives quotidiennes. Ils suggèrent au ministère des éléments de politiques se préoccupant davantage des liens entre les aspects éducatifs et les demandes prospectives en provenance du marché du travail³, de l'économie du savoir et de la société en général⁴. Selon l'approche organisationnelle de la prospective, plus ces prévisions sont arrêtées, plus les adultes peuvent prévoir l'impact de leur cheminement actuel de formation sur leur propre avenir⁵. De même, les SARCA invitent le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à accorder une place encore plus centrale aux réalités développementales⁶ au sein de la formation continue.

Après des partenaires, les SARCA exercent leur *leadership* pour insister sur l'importance des préoccupations relatives à la prospective. Ils sont parmi les mieux placés pour saisir l'influence des anticipations sur le développement de l'individu et sur l'évolution de la société. Ils incitent leurs partenaires à concevoir leurs activités de formation continue en tenant davantage compte des diverses phases de développement de l'adulte à différents âges. De cette manière, les grands absents des activités de formation continue, notamment les plus de 25 ans et les plus de 60 ans, risquent de mieux se reconnaître et ainsi se connecter à la culture de l'apprentissage à vie. Les SARCA intensifient l'instauration de conditions favorables à une collaboration à long terme avec les partenaires. Il est d'ores et déjà reconnu qu'une telle concertation est garante du développement optimal de l'adulte. De même, grâce à une collaboration avec leurs partenaires, ils jouent davantage leur rôle d'acteurs du développement social, économique et culturel.

¹ (Par exemple: diplomation)

² (Par exemple: pédagogie par projet)

³ (Profils des futurs travailleurs demandés)

⁴ (Profils des futurs acteurs de la collectivité qui seront sollicités ou nécessités)

⁵ (Personnel, professionnel, communautaire)

⁶ (Étapes de vie personnelle et professionnelle)

Les SARCA se tiennent au fait de tout mouvement socio-économique prédit par les futurologues. Après des partenaires du marché du travail, ils se renseignent prioritairement sur les effets anticipés de ces mouvements éventuels sur le développement de l'adulte, et surtout, sur les points importants à cibler pour affronter efficacement ces nouveautés. Ils suggèrent aux entreprises des activités éducatives permettant d'assurer la formation d'une main-d'œuvre plus qualifiée susceptible de rencontrer les exigences prévisibles ou anticipées.

Après des partenaires des milieux communautaires, les SARCA se dotent d'objectifs de collaboration à long terme. Par exemple, ils s'associent à ces organismes pour favoriser le recrutement à la formation continue en aidant l'adulte à se doter de projets pour le futur. Ils invitent les milieux communautaires à mieux penser leur programmation et leurs orientations. Ils les sensibilisent, du même coup, à mieux cerner le profil des citoyens dont ces milieux auront besoin pour l'avenir. Ils proposent des activités éducatives encore plus novatrices en vue des prochaines années, activités qui contribueraient à former des adultes devenant de meilleurs acteurs du social dans un avenir plus ou moins rapproché.

Pour déployer les diverses compétences organisationnelles singulières relatives à une veille de l'apprentissage à vie¹, les SARCA demandent aussi à leur personnel de détenir diverses compétences, cette fois individuelles (primaires et secondaires). Notons enfin que même si l'approche de la prospective a acquis certaines 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 perfectible² pour parvenir à assurer des services de première ligne qui soient toujours plus efficaces.

¹ Voir le questionnaire guide. Car il s'agit ici, rappelons-le, de compétences organisationnelles singulières à l'approche organisationnelle de la prospective.

² (Zorga, 2003)

Chapitre 4



L'approche organisationnelle de la globalité

Quelles particularités revêt l'approche organisationnelle de la globalité appliquée aux SARCA? Inscrits dans cette approche, comment les SARCA se comportent-ils non seulement vis-à-vis de l'adulte apprenant, mais aussi de l'institution éducative, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des partenaires, des milieux de travail ou communautaires? Surtout, quelles sont les compétences à acquérir ou à perfectionner pour intervenir selon les particularités de cette approche?

Caractéristiques

Pour cette approche organisationnelle de la globalité, chaque situation est inédite. La conjugaison des éléments y est toujours différente et s'explique par l'unification momentanée du moi et du milieu dans un contexte singulier.

L'approche organisationnelle de la globalité priorise divers apprentissages, parmi lesquels la compréhension de l'inédit d'une situation, l'existence de multiples points de vue dans l'interprétation d'une situation imprévue et l'identification de l'explication spontanée que l'on donne à la venue de tel ou tel événement surprenant. Selon cette approche, plus l'adulte se représente l'ensemble unique de chaque situation, plus il est apte à bonifier et à renouveler sa représentation des événements (des choses et du monde), et plus il est habilité à progresser et à réussir dans ses activités éducatives.

Cette approche définit la formation continue comme une dynamique d'interactions fusionnelles où l'adulte doit continuellement négocier avec des événements inédits. Le seul point de repère stable est le changement¹ inhérent à la configuration de chaque situation donnée. De plus, si chaque instant est nouveau, il apporte nécessairement son lot de surprises, parfois complexes, avec lesquelles l'adulte doit se réajuster s'il vise la réussite de ses activités éducatives. C'est notamment pourquoi les objectifs premiers de la formation continue dans cette approche sont les apprentissages de la saisie de la globalité, de l'unicité de chaque situation, de la gestion de l'inédit. La formation continue est ainsi conçue comme un processus s'effectuant dans un environnement complexe, incluant de nombreuses

¹ Comme le précisent les capsules théoriques des chapitres III et IV, la notion de changement est centrale à deux approches organisationnelles: celle de la prospective et celle de la globalité. Il y a cependant une différence notable entre les deux. Dans la première, le changement est inhérent à la nature évolutive du moi et du milieu. Il est également intrinsèque à l'interaction moi-milieu qui se modifie au cours des ans et des événements. Dans la seconde, le changement est inhérent à chaque situation, car la conjugaison de la totalité d'une situation diffère d'un instant à l'autre. Cette altération n'est pas due à l'évolution, dans le temps, des entités moi et milieu; elle renvoie plutôt à la conjugaison toujours nouvelle des éléments en présence lors d'une situation donnée. Ainsi, dans la seconde (approche de la globalité), le changement ne renvoie pas, comme dans la première (approche de la prospective) à une continuité, peu importe si celle-ci est linéaire, insolite ou chaotique. Dans l'approche organisationnelle de la globalité, le changement fait peu référence à la situation précédente ou ultérieure; il est toujours instantané et, également, toujours présent sans information sur son issue.

situations hétérogènes, imbriquées les unes aux autres, et surtout constamment en mouvement.

Rappelons-le. Selon les autres approches (élaborées dans les chapitres antérieurs), l'instauration de la culture de l'apprentissage à vie sera favorisée si les SARCA :

- facilitent l'arrimage entre l'adulte et les milieux éducatifs ou sociaux (approche organisationnelle de la congruence);
- sensibilisent l'adulte aux réciprocity *ad hoc* moi-milieu (approche organisationnelle de l'interinfluence);
- inscrivent l'adulte dans les réciprocity anticipées (et non pas *ad hoc*) des réalités futures du moi et celles des milieux (approche organisationnelle de la prospective).

Dans l'approche organisationnelle de la globalité, cette culture de l'apprentissage à vie se verra davantage instaurée si les SARCA :

- sensibilisent l'adulte à l'unicité de tout événement, c'est-à-dire à une interprétation de ce dernier basée sur la globalité des éléments qui en font partie, à un moment particulier.

Comme nous le verrons plus loin, l'adoption de l'approche organisationnelle de la globalité se reconnaît dans les comportements particuliers qu'adoptent les SARCA auprès de l'adulte lui-même ainsi qu'auprès de l'institution éducative, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et, des partenaires, dont les milieux du travail et communautaires.

Capsule théorique

Cette capsule présente succinctement les fondements philosophiques et psychologiques de cette approche organisationnelle de la globalité¹.

Sur le plan philosophique, l'approche de la globalité s'inspire notamment de la notion aristotélicienne de cause formelle. De façon très vulgarisée, il faut tout d'abord noter que tout type de cause aristotélicienne (matérielle, efficiente, finale)² est incluse 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 »³. « 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

¹ Cette capsule théorique reprend des extraits partiellement remodelés de Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2004) relatifs à la stratégie contextualisante de l'orientation professionnelle qui, elle-même, devrait s'inscrire dans l'approche organisationnelle de la globalité.

² Rappelons que les approches organisationnelles de la congruence, de l'interinfluence et de la prospective s'apparentent respectivement aux notions de la cause matérielle, de la cause efficiente et de la cause finale. L'approche organisationnelle de la globalité inclut, et détermine en quelque sorte, les autres approches. Cette inclusion ou cette détermination se réalise d'une façon cependant toujours unique selon un moment et un contexte particuliers. Ainsi, à chaque fois qu'il se produit un événement, l'approche de la globalité circonscrit l'action des autres approches, y compris celle de l'approche de la prospective qui injecte l'orientation du mouvement vers une fin.

³ (Bastit, 2002, p. 76)

seule entité formelle exerçant, outre sa fonction déterminatrice, la détermination de la cause efficiente et celle de la fin »¹.

« La cause finale [aristotélicienne] est la réalisation plénière de la forme »² et « elle se distingue donc de la forme en cela qu'elle oriente la cause efficiente »³; mais la forme « doit être portée par un agent en acte [cause efficiente] et une substance [cause matérielle] »⁴. 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) »⁵. 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] »⁶. D'où la nécessité d'une cause formelle englobant les autres causes. Elle ne renvoie pas à une composante particulière; elle réfère à un tout fusionné. « La forme n'est [...] pas. [...] seulement une partie du tout mais elle est le tout lui-même »⁷.

Cependant, il faut souligner ceci: pour « les quatre genres de causes [aristotéliciennes], leur hiérarchie fonctionnelle [s'exprime] selon la primauté de la cause finale et leur unité réelle [se situe] dans la cause formelle »⁸. 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 l'approche de la globalité, 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, si tout espoir n'est pas permis, notamment dans les processus de formation continue et de gestion de carrière, toute anticipation défaitiste ne l'est pas davantage.

L'approche de la globalité, s'inspirant ainsi de la notion de la cause formelle aristotélicienne, met en relief quatre particularités de la problématique de la formation continue :

1. la première se définit par l'unicité de tout événement et son caractère partiellement imprévisible;
2. la deuxième renvoie à la prise en compte de la plausibilité de résultats autant positifs que négatifs;
3. la troisième correspond à la relativité de toute évaluation subjective (par exemple : comportements choisis par la personne) qui, par définition, n'épuise en rien la réalité globale (par exemple: comportements attendus par le milieu);
4. la quatrième fait référence à l'imputabilité de la responsabilité de la tournure des événements.

Voyons une à une ces quatre particularités.

¹ (Bastit, 2002, p. 107)

² (2002, p. 385)

³ (2002, p. 385)

⁴ (2002, p. 385)

⁵ (Lavelle, 1991, p. 55)

⁶ (Bastit, 2002, p. 37)

⁷ (Bastit, 2002, p. 260)

⁸ (Bastit, 2002, p. 384)

L'unicité de tout événement et son caractère imprévisible

L'approche de la globalité 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. L'approche de la globalité est jugée non seulement très importante, mais surtout incontournable dans divers domaines de l'intervention et de la recherche¹. L'unicité de chaque événement constitue l'une des principales caractéristiques de cette approche, qui la distingue évidemment nettement des approches de la congruence (chapitre I), de l'interinfluence (chapitre II) et de la prospective (chapitre III).

L'approche de la globalité met l'accent 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. 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 d'un contexte singulier.

Dans les trois autres approches, rappelons-le, la personne et le milieu sont considérés comme des entités séparées pouvant être définies en elles-mêmes. Ces approches visent tout d'abord à rendre la personne apte à connaître les principaux éléments : soi et milieu (chapitre 1), soi-milieu (chapitre 2) et soi-milieu en évolution (chapitre 3). Le but commun des diverses démarches éducatives rattachées à ces trois approches est donc de perfectionner les points d'appui de la personne sur lesquels se fonde généralement l'exécution des comportements adoptés lors du processus de la formation continue.

L'approche de la globalité 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 l'approche de la globalité, 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, de nombreux éléments concourent à produire un événement spécial et imprévisible. Il y a notamment 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.

La prise en compte de la plausibilité de résultats positifs ou négatifs

Une seconde particularité de l'approche de la globalité renvoie au résultat de cette fusion (soi-milieu-contexte-moment-présent). Ce résultat ne renvoie toutefois pas nécessairement au développement optimal de la personne ou de l'organisation, comme c'était le cas dans l'approche de la prospective. En effet, même si cette dernière tient notamment compte de ce

¹ (Werner, Brown et Altman, 2002)

développement optimal, elle ne comporte toutefois pas de finalité prédéfinie comme telle. L'approche de la globalité renvoie plutôt à diverses éventualités dont certaines sont souhaitées (cause finale) et d'autres sont craintes, imprévues ou invraisemblables. Soulignons-le, cette cause finale (développement optimal) constitue un des éléments nécessairement inclus dans la cause formelle. Pour Aristote, d'ailleurs, toute cause est incluse dans cette cause formelle¹.

L'approche de la globalité se distingue ainsi nettement de l'approche de la prospective où la cause finale est incontournable, car elle est la seule.

L'approche de la globalité rejoint, cependant les dissensions, désormais classiques en biologie, relatives aux théories de l'évolution. 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 »². Ayant critiqué cette théorie comme étant associée à du finalisme modéré (approche de la prospective), les Gould³, Oster et Wilson⁴ s'inscrivent dans l'approche de la globalité et rétorquent que seulement l'une des quatre possibilités pertinentes à l'orientation des espèces correspond à une adaptation optimale.

Dans la prise en compte d'issues inédites, l'approche de la globalité place la personne et le milieu dans l'éventualité de vivre un changement ne correspondant pas nécessairement à un développement optimal anticipé. Cette approche impose ainsi, encore plus que toute autre (approches de la congruence, de l'influence et de la prospective), 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 socio-économique (organisation, collectivité).

La relativité de toute évaluation

Cette relativité est une autre particularité de l'approche de la globalité. Elle met en relief le principe suivant. Tout en saisissant la présence de la globalité, la personne ne peut capter qu'une partie de cette réalité globale car elle est située au cœur 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 »⁵.

Cette affirmation renvoie à la nécessité de se concevoir soi-même, et de concevoir le milieu comme deux éléments représentant, chacun, un seul groupe de facteurs composant l'ensemble d'un événement singulier. La personne doit ainsi se souvenir du fait que sa perception de tout événement et la manière dont elle doit réagir sont toujours fragmentaires

¹ (Bastit, 2002)

² (1859, p. 3)

³ (1986)

⁴ (1986)

⁵ (1991, tome I, p. ix)

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. Ainsi, pour réussir ses objectifs éducatifs, l'adulte doit, selon l'approche de la globalité, être davantage conscient de la totalité de la situation. Il y parviendra s'il saisit, notamment, l'aspect relatif de toute situation.

L'imputabilité de la responsabilité de la tournure des événements

Une autre particularité de l'approche de la globalité 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 identifier son propre penchant dans le choix des réponses. Surtout il doit pouvoir départager l'imputabilité des résultats (prévisibles et inattendus) relatifs à l'atteinte (totale, partielle ou absente) de ses objectifs éducatifs et professionnels. C'est-à-dire, il doit arriver à identifier sa propre lecture spontanée relative à sa part de responsabilité, à celle du milieu (organisation; institution de formation) et à celle relevant d'un contexte global (hasard; un dieu vénéré par une religion; un être absolu conçu par une métaphysique)¹.

Outre ces quatre particularités de l'approche de la globalité², notons que dans le domaine de la psychologie, l'approche de la globalité s'apparente à une vision se définissant par « l'étude des relations changeantes entre les aspects psychologiques et environnementaux d'unités holistes »³. Parmi les théories psychologiques s'apparentant à cette approche, il y a, selon Altman et Rogoff⁴, la perspective ethnogénique, la stratégie contextualisante de Sarbin, la tradition ethnométhodologique de Cicoursel et celle de Garfinkel. Y sont aussi comprises, les analyses dramaturgiques des situations sociales de Goffman de même que, selon ces mêmes auteurs⁵, plusieurs aspects du modèle du changement transformatif de

¹ Ces éléments plus particuliers renvoient à une philosophie éducative spiritualiste où le but de la formation est d'aider l'adulte à construire un sens à sa vie socio-professionnelle, en tenant compte du sens qu'il donne à la relation existant entre lui et l'univers (Riverin-Simard et Simard, 2004). D'ailleurs, 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. Soulignons notamment les mouvements profanes liés à la psychologie transpersonnelle, aux questions éthiques, à la réflexion métaphysique. Il y a aussi les mouvements religieux associés aux croyances religieuses les plus variées. Toute la perspective de la formation continue multiculturelle (counseling multiculturel) achoppe d'ailleurs sur ces divergences spécifiques, bien réelles, avec des répercussions quotidiennes fort délicates et le plus souvent, sources de réactions explosives (Tsang, Bogo et George, 2003; Locke et Kiselica, 1999).

² Rappelons-le. La première se définit par l'unicité de tout événement et son caractère partiellement imprévisible. La deuxième renvoie à la prise en compte de la plausibilité de résultats autant positifs que négatifs. La troisième correspond à la relativité de toute évaluation subjective qui, par définition, n'épuise en rien la réalité globale. La quatrième fait référence à l'imputabilité de la responsabilité de la tournure des événements.

³ (Stokols et Altman, 1987, p. 24)

⁴ (1987)

⁵ (Altman et Rogoff, 1987)

Saegert, de la psychologie dialectique de Riegel et de la théorie du champ psychologique de Lewin.

Tout en mettant l'accent sur l'indissociabilité du (soi-milieu-contexte-moment-présent), l'approche de la globalité s'apparente également aux conceptions systémique de Von Bertalanffy, holiste de Capra, ou écologique de Lewin. Mais, il est un fait à noter: selon l'ensemble de ces conceptions, si 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. On peut également classer, dans cette approche de la globalité, plusieurs écoles de la psychologie transpersonnelle si l'on met en relief leur postulat relatif à une transcendance. Par contre, si l'on met plutôt en lumière les finalités de développement proposées par ces écoles de pensée, on doit alors, rappelons-le, les classer dans l'approche de la prospective. L'approche de la globalité s'apparente aussi à d'autres conceptions connues, dont les appellations sont les suivantes: *contextualism* de Pepper¹, *transaction* de Dewey et Bentley², *formal constructivism* de Lyddon³.

On trouve aussi cette approche de la globalité dans différentes autres disciplines scientifiques. Par exemple, la biologie moderne définit les cellules et les gènes, non pas à titre d'éléments indépendants, mais plutôt comme des composantes intrinsèques se mariant à un tout unifié, complexe et incessamment altéré⁴. La notion de globalité s'apparente également à certains courants de pensée en physique. Citons, par exemple, 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 interchangeable⁵. L'effet provoqué par la rencontre des éléments ne peut être explicité sous l'angle d'actions réciproques entre des particules (approche de l'influence), car il y a disparition de particules. L'effet provoqué s'observe alors comme des noeuds momentanés et changeants d'énergie et de l'activité; il se concrétise ainsi en une configuration totale fusionnant toutes les particules présentes; il 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. L'approche de la globalité conçoit ainsi le changement et le temps comme des composantes intrinsèques aux phénomènes. Il en est même une constante essentielle.

Appliquée aux SARCA, l'approche de la globalité voit la formation continue, rappelons-le, comme un processus continu d'interrelations fusionnelles où l'individu est constamment confronté à des situations nouvelles. La seule constante est le changement. Par ailleurs, 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.

¹ (1942)

² (1949)

³ (1995)

⁴ (Altman et Rogoff, 1987)

⁵ (Capra, 1986)

Compétences organisationnelles (divers exemples)

Les interventions auprès de l'individu

Comment les SARCA, ayant opté pour une approche organisationnelle de la globalité, doivent-ils agir auprès de l'individu?

Ils cherchent à habiliter l'adulte à appréhender les situations d'une façon globale. Ce dernier doit également comprendre qu'on ne peut en saisir, à la fois, chacune des composantes. De même, les SARCA insistent pour que la formation continue favorise le développement d'attitudes nécessaires à cette saisie de l'indissociabilité de tous les aspects en présence. Elle doit également sensibiliser l'adulte à la perception de la coexistence momentanée des divers éléments d'une situation donnée. S'apparentant à cette approche organisationnelle, les SARCA cherchent à ce que l'adulte prenne conscience de l'aspect changeant de toute situation et, surtout, s'adapte mieux à cette variabilité. Pour ce faire, ils visent à habiliter l'adulte à anticiper la présence inévitable de multiples composantes inconnues dans chacune des prochaines étapes possibles de vie éducative.

De façon plus précise, les SARCA, affiliés à l'approche organisationnelle de la globalité, perçoivent les adultes comme des personnes évoluant dans des contextes arborant, chacun, des couleurs bien singulières. Par exemple, parmi les nombreuses dimensions contextuelles touchant les adultes, ils croient que « leur milieu social et leur environnement doivent être pris en compte pour répondre à leurs attentes lorsqu'ils débutent une formation »¹. Cette prise en compte d'un ensemble d'éléments permettrait d'effectuer une lecture plus exhaustive de la demande en formation continue.

Affiliés à cette approche organisationnelle, les SARCA mettent ainsi en évidence l'importance de sensibiliser l'adulte aux représentations multiples que les gens entretiennent à propos d'une même situation, afin de mieux relativiser la sienne propre. Cette sensibilisation permet également d'adopter des stratégies d'action plus prometteuses car elles tiennent compte de l'ensemble du contexte. Les SARCA aident également l'adulte à reconnaître sa propre lecture spontanée des causes des événements. Par exemple, ils insistent pour ajouter, dans la formation continue, des objectifs visant une reconnaissance plus précise par l'adulte de sa propre représentation des principes d'action opérants : le hasard ou la fatalité, les enjeux sociaux (interprétations matérialistes des événements), un dieu (valeurs religieuses) ou un être absolu (écoles de pensée philosophiques et profanes de l'être)².

Les SARCA évitent les planifications rigides. Inscrits dans l'approche organisationnelle de la globalité, ils habiliter les adultes à laisser beaucoup de place à la flexibilité et à la spontanéité. Ils leur apprennent à demeurer vigilants et à ne jamais rien tenir pour acquis. Ils les invitent à toujours remettre en question une ancienne lecture des choses. Ils cherchent à les

¹ (OCDE, 2003, p. 190)

² Cet aspect des multiples formes de la spiritualité fait désormais partie de diverses interventions éducatives. Par exemple, selon Rossiter, «une approche du counseling de carrière... doit au XXI^e siècle tenir compte de six facettes de vie différentes: l'émotive, la cognitive, la physique, la sociale, la financière et la spirituelle» (2002, p. 277).

convaincre de ne pas rester rivés à une ancienne façon de faire. Car selon cette approche, l'adulte n'est jamais le même et a toujours droit à un regard renouvelé sur lui-même et sur le monde. Les SARCA visent ainsi à faire saisir à l'adulte notamment deux points : aucune situation n'est identique; il faut éviter le piège de la fixation à des évaluations antérieures qui sont le plus souvent dépassées.

Adhérant à cette approche organisationnelle de la globalité, les SARCA sont très attentifs à la configuration totale d'une démarche de formation continue. Une telle démarche inclut invariablement un ensemble d'éléments dont chacun est important dans la configuration totale d'une situation donnée. Par exemple, « si les adultes [...] ne sont pas pénalisés par des contraintes extérieures (transport, garde d'enfants [...]) , si ce qu'ils apprennent leur semble utile et immédiatement accessible, si ce qu'ils savent déjà est valorisé et pris en compte, alors ils seront davantage incités à se présenter à une formation, et à la suivre jusqu'au bout »¹. Les SARCA insistent sur l'ensemble des éléments dans lesquels baignent les adultes pour mieux saisir les caractéristiques de leurs motivations à s'engager dans la formation continue. « Les adultes ne sont pas en situation de scolarisation obligatoire et leur décision volontaire d'étudier repose sur des processus complexes liés à l'éveil de besoins de toutes sortes (besoins personnels, familiaux et professionnels) »². Les SARCA sont également à l'écoute de toute motivation de l'adulte qui est reliée à une volonté d'apprendre comment réagir *ad hoc* aux événements. Rappelons-le, tout événement comporte nécessairement une large part d'unicité à cause du caractère intrinsèquement inédit de toute nouvelle situation.

Les engagements auprès de l'institution éducative

Comment les SARCA, apparentés à une approche organisationnelle de la globalité, doivent-ils agir auprès de l'institution éducative?

Ils rappellent régulièrement à l'institution éducative que la formation continue se situe au sein d'un ensemble complexe d'événements humains et sociaux constamment en changement. Cette formation déborde largement le plan local; elle renvoie le plus souvent à un niveau beaucoup plus large. « Une politique intégrée implique que l'apprentissage des adultes, comme la formation initiale, est un moyen d'atteindre les objectifs nationaux en matière de développement économique et de cohésion sociale »³.

S'insérant au cœur de cette approche organisationnelle de la globalité, les SARCA rappellent également à l'institution éducative, l'importance de toujours mettre de l'avant l'aspect global de la réalité des événements individuels et collectifs liés à la formation continue. « Il y a un système à mettre en place. Il repose sur une bonne adéquation entre l'apprenant, l'enseignant, le contenu et l'environnement de l'apprentissage. Il faut prendre en compte un ensemble de facteurs, qui sont d'autant plus difficiles à déterminer qu'ils varient avec les publics »⁴. Selon l'OCDE, il y a ici un consensus. « Les arguments sur la pédagogie et ceux

¹ (OCDE, 2003, p. 175)

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 77)

³ (OCDE, 2003, p. 240)

⁴ (OCDE, 2003, p. 177)

qui portent sur la participation à un apprentissage se rejoignent: pour convaincre de participer, il faut commencer par prendre toutes les mesures qui permettront de dispenser un enseignement adapté »¹.

Cet enseignement ne sera adapté que s'il tient compte de l'ensemble des éléments, selon l'approche organisationnelle de la globalité. Ainsi les SARCA insistent pour que l'institution éducative conçoive l'apprenant adulte dans son ensemble. L'adulte est alors considéré à titre d'élément central, indissociable de tous les aspects de la réalité en présence, tout en étant en mouvement constant vers l'inconnu. L'adulte « n'est pas principalement considéré sous l'angle de son identité professionnelle même si celle-ci est loin d'être ignorée. L'adulte tend plutôt à être envisagé dans une perspective pluridimensionnelle selon les différentes facettes de son identité (personnelle, sociale, culturelle et économique) »².

Rattachés à cette approche organisationnelle de la globalité, les SARCA cherchent inlassablement à obtenir de toutes les instances de l'institution éducative qu'elles se conjuguent pour offrir un contexte à l'avant-garde et des plus facilitateurs à la formation continue. « Créer les conditions propices à l'apprentissage [...] il s'agit de tout mettre en œuvre pour offrir à l'apprenant le contexte le plus adapté à ce qu'il est et à ce qu'il souhaite. Cela concerne tout le contexte de la formation et toutes les formes que peut prendre l'apprentissage »³. Les SARCA invitent l'institution éducative à adopter, par exemple, des règles administratives qui donnent beaucoup plus de place à la spontanéité, à la nouveauté et à la flexibilité dans les façons habituelles et tacites de faire. Ils cherchent à promouvoir, au sein de la planification institutionnelle, une ouverture à la tolérance à l'inconnu et à la réalité incontournable de l'imprévisible. Ils interviennent ainsi pour que l'institution éducative offre un environnement académique encore plus sain, car il inclurait, à la fois, ces éléments prévisibles et imprévisibles.

Les SARCA rappellent régulièrement à l'institution éducative que nous vivons tous dans un monde en changement qui exige, explicitement ou implicitement, de se resituer rapidement par rapport à ces nouveautés. Il en va de la qualité de la formation continue et surtout de son efficacité. Rappelons-le, la raison d'être de cette dernière est précisément, selon l'approche organisationnelle de la globalité, de préparer ces adultes à être en quelque sorte des acteurs sociaux de l'inédit. De plus, les SARCA insistent auprès de l'institution éducative pour favoriser une prise en compte encore plus marquée de l'adulte au sein des réalités socio-économiques, à la fois multiples et complexes. « La perspective de la formation dans les commissions scolaires [...] s'inscrit plutôt dans la valorisation d'une intégration sociale large »⁴.

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA sensibilisent l'institution éducative à la nécessité d'un renouvellement continu des connaissances à transmettre compte tenu du contexte constamment changeant de l'économie du savoir. Car « si l'on envisage les options possibles pour améliorer la vie de l'individu, dans un monde en

¹ (OCDE, 2003, p. 177)

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 72)

³ (OCDE, 2003, p. 197)

⁴ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 72)

mutation, il paraît préférable de disposer des moyens d'acquérir des connaissances nouvelles plutôt que d'être limité à celles qui ont été acquises au cours de la formation initiale [...] les connaissances deviennent vite obsolètes »¹. Les SARCA rappellent à l'institution éducative l'importance d'ajuster les moyens pédagogiques aux contextes à la fois singuliers et constamment changeants. « Il faut aussi prendre en considération des variables extérieures à l'apprenant lui-même et reconnaître l'influence de tout le contexte de l'apprentissage – ce qui complique la recherche de méthodes et de techniques adaptées garantissant l'efficacité de l'apprentissage »². Par exemple, les SARCA insistent auprès de l'institution éducative pour une adoption encore plus élargie « d'une méthode pédagogique modulaire et adaptable »³.

Les fonctions auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Comment les SARCA, affiliés à une approche organisationnelle de la globalité, doivent-ils agir auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport?

Ils sont constamment vigilants. Ils veulent que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ait en mains toutes l'information pertinente pour s'ajuster à l'inédit de l'actualité. Témoins du vécu des adultes, ils peuvent capter des indices de certains mouvements sociaux en émergence. Ils transmettent ainsi au ministère des éléments susceptibles de changer la configuration d'ensemble de la vie des citoyens. Ce sont justement ces renseignements qui demandent des refontes majeures dans les politiques ministérielles en matière de formation continue. L'État se doit d'être à l'écoute de ces mouvements sociaux. En effet, les adultes inscrits dans les activités de formation continue émergent de ces mouvements sociaux et y retournent pour y oeuvrer. Les SARCA apportent ainsi leur contribution au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport afin que ce dernier soit toujours à la hauteur de la mission sociétale qui lui est dévolue.

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA conçoivent que les événements prennent une signification toujours singulière dans le temps et selon le contexte socio-historique dans lesquels ils surviennent. Sur la base de cette conception, ils insistent, auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, pour que ce dernier propose des politiques tenant prioritairement compte de l'ensemble. D'ailleurs, un certain mouvement en ce sens est déjà amorcé. « Si les dispositifs institutionnels varient, les pays de l'OCDE tendent généralement à adopter une approche globale de la formation des adultes [...] cette évolution a favorisé l'abandon d'une conception limitée de l'éducation des adultes au profit d'une perspective plus systémique »⁴. Cette approche renvoie aux diverses « modalités de la demande et de l'offre comme éléments d'un système global. Elle [...] prend en compte tous les types d'apprentissage suivis par les adultes. Elle englobe les multiples objectifs qu'ils poursuivent, qu'ils soient professionnels, personnels ou sociaux »⁵.

¹ (OCDE, 2003, p. 178)

² (OCDE, 2003, p. 180)

³ (OCDE, 2003, p. 193)

⁴ (OCDE, 2003, p. 80-81)

⁵ (OCDE, 2003, p. 81)

Les SARCA appuient entièrement ce mouvement des pays de l'OCDE. S'affiliant à l'approche organisationnelle de la globalité, ils font régulièrement pression auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour que ce dernier instaure des politiques globales permettant de se préoccuper des inédits de la formation continue. Pour ce faire, ils soulignent au ministère leur accord relatif à la nécessité de « formuler et mettre en œuvre des politiques de manière coordonnée »¹. Et, rappellent-ils avec l'OCDE, cette coordination « découle de la complémentarité entre les différents niveaux d'administration, entre enseignement formel et apprentissage sur le lieu de travail et aussi de l'importance des attentes des familles et du milieu familial dans la réussite de l'éducation »².

Adhérant à une approche organisationnelle de la globalité, les SARCA soulignent au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport l'importance cruciale de tenir compte des conditions contextuelles. Cette prise en compte est nécessaire jusque dans les éléments opérationnels des politiques. Prenons, par exemple, le choix des méthodes et des contenus pédagogiques. « Les décisions doivent toujours être prises dans un contexte donné [...] on conçoit de plus en plus désormais qu'il n'existe pas de méthode pédagogique ou andragogique toute faite et uniformément valable »³. Cette absence de validité universelle s'explique par « les méthodes pédagogiques [...] qui] entrent dans le champ des sciences de l'action, dont on sait qu'elles ne peuvent jamais être entièrement modélisées [...] il est toujours nécessaire de décider en situation »⁴. C'est notamment pourquoi, dès qu'il est « confronté aux mêmes problèmes (restructuration, mondialisation, chômage et exclusion entre autres), chaque pays fait intervenir des modèles et des techniques d'apprentissage différents, qui se diversifient encore au niveau local et selon les prestataires »⁵.

Les SARCA font davantage connaître au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport l'histoire et le contexte singuliers à chaque région administrative québécoise. Selon l'approche organisationnelle de la globalité, rappelons-le, il faut saisir la formation continue et l'adulte lui-même comme des éléments centraux. Ces éléments ne peuvent toutefois être compris qu'avec la saisie simultanée d'un vaste contexte multidimensionnel. « Les orientations prises et les systèmes qui en résultent sont d'abord déterminés par l'histoire, la culture, les données géographiques, économiques, sociales et politiques de chaque pays »⁶.

En accord avec l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA insistent auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour que les politiques en matière de formation continue se préoccupent d'intervenir directement dans le contexte socio-économique et culturel singulier d'une région donnée. En effet, « dans toute démarche d'apprentissage, il faut un environnement favorable. Il faut que le contexte socio-historique, économique, politique, culturel soit propice »⁷. D'ailleurs, selon l'OCDE, cette nécessité « est certainement la plus évidente, implicite dans tous les cas, et indépendante du temps ou du lieu. Elle

¹ (OCDE, 2001, p. 159)

² (OCDE, 2001, p. 159)

³ (OCDE, 2003, p. 180)

⁴ (OCDE, 2003, p. 180)

⁵ (OCDE, 2003, p. 180)

⁶ (OCDE, 2003, p. 180)

⁷ (OCDE, 2003, p. 181)

concerne la société toute entière, l'État et la nation dans laquelle on envisage de promouvoir une politique d'apprentissage des adultes »¹.

Les SARCA cherchent à intensifier le lien entre leur milieu académique et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Apparentés à l'approche organisationnelle de la globalité, ils visent une concertation encore plus intense en matière de formation continue. Toute instance, si renommée soit-elle (notamment par la qualification de ses membres), ne peut, à elle seule, tout saisir; elle ne peut se représenter qu'une seule partie de la réalité globale. Les SARCA rappellent ainsi au ministère la nécessité de se donner une représentation toujours renouvelée de la globalité. Par exemple, une approche coordonnée nécessite un équilibre entre divers éléments d'un tout. Il s'agit de l'équilibre « entre une démarche centralisée – par laquelle les pouvoirs publics définissent les structures et les procédures de financement – et une démarche décentralisée qui donne aux acteurs locaux la possibilité de faire remonter les problèmes qu'ils rencontrent et les solutions innovantes qu'ils ont trouvées pour les résoudre »².

Affiliés à l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA rappellent la nécessité « d'analyser les [...] différents aspects à prendre en compte – l'apprentissage formel, informel et non formel, pour raisons professionnelles ou personnelles, à temps plein ou à temps partiel »³. Cette diversité de la formation continue comprend des avantages mais renvoie aussi à des défis. « La prise en considération de toutes les implications de l'apprentissage des adultes constitue un problème majeur pour l'élaboration des politiques publiques, étant donné la diversité des besoins à satisfaire, des acteurs et des domaines de l'action publique concernés »⁴. Aussi les SARCA soulignent-ils régulièrement au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport l'importance de tenir compte de l'ensemble des éléments complexes, disparates et souvent inédits de la formation continue et ce, même si cette perspective comporte des obstacles. L'évolution est à ce prix. « L'apprentissage des adultes n'est pas une idée nouvelle mais elle a évolué au cours du temps »⁵.

Les actions auprès des partenaires

Comment les SARCA, s'apparentant à une approche organisationnelle de la globalité, doivent-ils agir auprès des partenaires?

Ils proposent, lors de leurs contacts avec les partenaires, une compréhension de la formation continue se rattachant à une approche globale. Ils font cette proposition pour faciliter la coordination avec les partenaires. Cette conception globale permet d'intégrer de nombreuses facettes de l'apprentissage adulte. « Par opposition avec l'approche fragmentée [...] une approche globale – intègre à la fois l'apprentissage formel ou non, l'enseignement général et professionnel et la formation en entreprise »⁶. En accord avec

¹ (OCDE, 2003, p. 181)

² (OCDE, 2003, p. 240)

³ (OCDE, 2003, p. 21)

⁴ (OCDE, 2003, p. 21)

⁵ (OCDE, 2003, p. 21)

⁶ (OCDE, 2003)

l'OCDE, les SARCA reconnaissent que cette coordination « doit s'instaurer au sein de l'administration, ainsi qu'entre les pouvoirs publics et une grande diversité d'autres acteurs non gouvernementaux, tels que les employeurs, les syndicats, les institutions publiques et privées et les associations locales »¹. Les SARCA soulignent ainsi, auprès de leurs partenaires, la nécessité d'appréhender la réalité de la formation continue au sein d'un grand ensemble. Selon l'approche de la globalité, aucune instance ne peut, à elle seule, saisir la totalité, car elle ne peut se représenter qu'une seule partie de la réalité globale.

Rattachés à l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA se rapprochent des partenaires afin de mieux saisir l'ensemble des composantes (finalités et opérations) de la formation continue. De même, ils appuient les conclusions de l'OCDE qui émanent d'une vaste enquête menée notamment auprès des partenaires. « Qu'est-ce que l'apprentissage des adultes? Le concept [...] retenu [...] englobe tous les aspects de l'éducation et de la formation continue, c'est-à-dire toutes les activités qui consistent à apprendre à l'âge adulte quelles qu'en soient les raisons: professionnelles ou personnelles »². Les SARCA sont d'accord avec cette approche globale de la formation continue, car elle s'inscrit directement dans l'approche organisationnelle de la globalité³. Surtout, cette approche globale de la formation continue donne une place centrale au partenariat car elle « inclut l'apprentissage général, professionnel ou celui en entreprise »⁴. En effet, dans les neuf pays participant à l'étude de l'OCDE, « on trouve un large éventail de possibilités de se former. Les formations sont offertes par le secteur public ou privé, des institutions d'éducation, des entreprises, des organisations commerciales, des organisations non gouvernementales et d'autres associations »⁵.

Les SARCA jouent un rôle de leader au regard des partenaires. Inscrits dans l'approche organisationnelle de la globalité, ils tentent de convaincre ces derniers de la nécessité de se définir tous⁶ comme se situant essentiellement dans des circonstances mouvantes exigeant, en soi, une révision permanente de ses propres représentations des choses. Ils tentent d'inculquer aux partenaires une vision multidimensionnelle de la formation continue. Ils cherchent également à leur faire davantage reconnaître l'importance majeure de préparer les adultes à l'inédit. Ils leur proposent d'offrir à ces derniers des programmes d'éducabilité à

¹ (OCDE, 2003, p. 240).

² (OCDE, 2003, p. 8)

³ La question de l'absence de larges sous-groupes de la population questionne les SARCA de diverses manières. Affiliés à l'approche organisationnelle de la prospective (chapitre III), les SARCA s'interrogent, par exemple, comme suit: Pourquoi les absents sont-ils des adultes appartenant à diverses étapes de vie qui se confrontent avec un contexte en permanente évolution? Surtout, comment se rapprocher de ces sous-groupes traversant diverses transitions de vie au sein de l'économie du savoir? Par contre, s'ils sont apparentés à l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA abordent ce problème de l'absence de sous-groupes sociaux sous l'angle de diverses trouées dans une globalité. Pourquoi des éléments d'un ensemble sociétal sont-ils absents d'un mouvement social important de l'apprentissage à vie? Surtout, comment éviter cette absence, ou ces trouées, qui peuvent considérablement nuire à l'évolution sociétale? Car, rappelons-le, cette évolution sociétale se retrouve, bon gré, mal gré, dans une économie du savoir où les connaissances constituent la richesse première.

⁴ (OCDE, 2003, p. 8)

⁵ (OCDE, 2003, p. 8)

⁶ (Partenaires, formateurs, adultes)

la saisie de l'ensemble de toute situation donnée, et ce, même si tous les éléments de cet ensemble inédit ne sont pas tous conscientisés sur le champ.

Les SARCA s'associent avec les partenaires afin de mieux comprendre un problème majeur qui est celui de l'identification des raisons expliquant l'absence de larges groupes de la population au sein même des activités de la formation continue¹. « Comment se fait-il que les groupes d'étudiants ayant participé à l'enquête ne comptent pas plus de personnes tout récemment retraitées? De plus, où sont les personnes encore plus âgées qui ont quitté le marché du travail depuis plus longtemps? Puis, où sont les adultes de 40 ans qui souhaiteraient étudier à temps partiel et les personnes au foyer qui aimeraient se divertir par le biais de l'école? »². Apparentés à l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA s'interrogent avec les partenaires, sur cette absence de larges sous-groupes de la population au sein des activités de la formation continue. Ils insistent pour que ce questionnement se fasse avec les partenaires afin de s'assurer d'aborder le problème simultanément dans ses multiples dimensions. D'ailleurs, cette absence surprend car « l'organisation du marché du travail d'aujourd'hui qui compte de plus en plus de personnes travaillant à temps partiel et à contrat offre aux gens du temps libéré qui ouvre de nouvelles possibilités pour la formation »³. De plus, la question suivante se pose : « avec le développement des technologies de l'information, comment se fait-il que des adultes ne profitent pas davantage des multiples chances d'étudier par le biais de la formation à distance par exemple? »⁴.

S'affiliant à l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA sensibilisent les partenaires au fait de traduire les exigences étatiques en matière de formation continue pour que celles-ci s'adaptent aux couleurs locales ou au contexte immédiat. « À partir d'une politique nationale en faveur de l'apprentissage des adultes, il est nécessaire qu'aux autres échelons de la vie politique et publique, les acteurs et décideurs puissent adapter cette politique aux besoins locaux »⁵. Les SARCA partagent l'avis de l'OCDE, selon lequel cette prise en compte renvoie à « des entreprises implantées, de la population et du niveau des ressources locales »⁶. Ils tiennent davantage compte des nombreux éléments contextuels que forment les enjeux des partenaires. « Le marché de l'éducation et de la formation des

¹ Rappelons-le, diverses approches organisationnelles se préoccupent de l'absence de certains sous-groupes sociaux au sein des activités de la formation continue. La particularité de l'approche organisationnelle de la globalité renvoie à une configuration d'ensemble du fait social. La totalité que représente la société ne pourra jamais revêtir la même configuration d'ensemble si de larges segments de cette totalité sont absents du mouvement de l'apprentissage à vie. Différemment des SARCA inscrits dans l'approche organisationnelle de la prospective (chapitre III), ceux rattachés à l'approche organisationnelle de la globalité révèlent ainsi une inquiétude moindre relativement à l'évolution incomplète de l'adulte selon ses étapes de vie et son interaction avec l'évolution d'un milieu économique quelconque. Différemment des SARCA affiliés à l'approche organisationnelle de la congruence (chapitre I), ceux rattachés à l'approche organisationnelle de la globalité ne se préoccupent pas prioritairement d'une insuffisance d'informations transmises à des sous-groupes sociaux qui risquent d'échouer dans leur arrimage avec les milieux éducatifs. Enfin, différemment des SARCA inscrits dans l'approche organisationnelle de l'interinfluence, ceux apparentés à l'approche organisationnelle de la globalité s'inquiètent moins de la qualité de l'interaction entre ces sous-groupes d'adultes et la société, y compris ses milieux éducatifs.

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 82)

³ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 82)

⁴ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 82)

⁵ (OCDE, 2003, p. 181)

⁶ (OCDE, 2003, p. 181)

adultes se présente dans la plupart des pays comme un monde atomisé et fortement segmenté, souvent dominé par quelques grands organismes publics »¹.

Les démarches auprès des partenaires du marché du travail

Comment les SARCA, s'affiliant à une approche organisationnelle de la globalité, doivent-ils agir auprès des partenaires du marché du travail?

Ils cherchent à toujours saisir (ou transcender), à la fois, leur propre point de vue et celui du partenaire (par exemple : ses valeurs éducatives). Ils sont ainsi très attentifs à la teneur des changements constants du marché du travail. Avec leurs partenaires, ils traitent ces changements comme autant d'éléments nouveaux à insérer dans la saisie de l'ensemble du phénomène de la formation continue. Comme on le sait, « les qualifications exigées changent [...] le rythme rapide des changements technologiques a élevé le niveau des qualifications exigées pour la plupart des emplois »². D'ailleurs, « ce n'est pas seulement le nombre d'emplois faisant appel à une technologie avancée qui a augmenté; c'est aussi la rapidité des changements suppose davantage d'adaptabilité »³.

S'apparentant à l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA sont aussi à l'affût de tout nouveau mouvement global de la réalité socio-économique. D'ailleurs, « une grande proportion de l'apprentissage des adultes se concentre sur la mise à jour des compétences professionnelles, l'entreprise étant un des principaux catalyseurs de la formation »⁴. Cette quête incessante d'informations transcendantes⁵ permet aussi aux SARCA de suggérer aux apprenants adultes des activités éducatives toujours mieux adaptées en tenant compte de l'ensemble de la conjoncture toujours changeante des événements du marché du travail. Cette quête incessante d'informations conjoncturelles permet de proposer aux divers partenaires du marché du travail des recommandations susceptibles d'aider les adultes à constamment s'ajuster aux variantes du marché du travail, le plus souvent imprévisibles. Rappelons-le, les objectifs premiers de la formation continue, au sein de l'approche organisationnelle de la globalité, sont notamment les apprentissages reliés à la saisie de la globalité et à la gestion de l'inédit.

Les SARCA tiennent compte d'un ensemble de partenaires liés au marché du travail afin de mieux faire ressortir l'expression de la demande en matière de formation continue. « Cette prépondérance des stratégies de l'offre peut expliquer pourquoi certains groupes d'apprenants, notamment ceux des adultes de faible qualification⁶, manquent de possibilités de formation »⁷. La principale raison renvoie au fait que « leur demande ne se manifeste pas

¹ (OCDE, 2003, p. 223)

² (OCDE, 2001, p. 22)

³ (OCDE, 2001, p. 22)

⁴ (OCDE, 2003, p. 8)

⁵ Les SARCA inscrits dans l'approche organisationnelle de la globalité misent sur des informations d'ensemble. Les SARCA affiliés à l'approche organisationnelle de la congruence se préoccupent d'informations précises, détaillées.

⁶ (Peu scolarisés)

⁷ (OCDE, 2003, p. 224)

sur le marché et ne peut donc pas être prise en compte »¹. Les SARCA signalent que « la question est alors d'arriver à faire émerger les besoins de ces groupes et de stimuler une offre adéquate. Il s'agit de rechercher les mécanismes qui permettraient de mieux comprendre l'offre et la demande de formation »². De même, les SARCA sont d'accord pour émettre une proposition tenant compte d'un grand ensemble, comme le veut l'approche organisationnelle de la globalité. Cette suggestion est la suivante : « une possibilité consiste à aller vers une plus grande décentralisation des choix des co-investisseurs que sont les entreprises et les salariés [...] et en demandant aux organismes de formation d'offrir, non seulement un catalogue de formations mais aussi des cours sur mesure »³.

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA tiennent compte des exigences de flexibilité propres aux milieux industriels. Cette approche organisationnelle a notamment pour objectif que la formation continue aide l'adulte à se sensibiliser à la configuration inédite de toute situation éducative ou professionnelle et à apprendre à s'adapter à cette variabilité. D'ailleurs, « les nouvelles approches de l'organisation du travail mettent l'accent sur la flexibilité, sur l'adaptabilité, sur l'apprentissage continu et sur la capacité à transférer d'une activité à l'autre les expériences et les compétences acquises »⁴.

Les rôles auprès des partenaires des milieux communautaires

Comment les SARCA, ayant opté pour une approche organisationnelle de la globalité, doivent-ils agir auprès des partenaires des milieux communautaires ?

Les SARCA vont puiser de grandes richesses dans les milieux communautaires. Ceux-ci représentent une source intarissable leur permettant d'être toujours à l'affût de l'inédit et de la diversité presque infinie des demandes de formation. Ces milieux font preuve d'un dynamisme particulier. Ils s'avèrent des foyers privilégiés d'expression des problèmes sociétaux et des phénomènes pluridimensionnels de l'apprentissage adulte. De plus, ce sont des lieux d'expression qui génèrent des éléments provoquant une reconfiguration incessante de l'ensemble sociétal.

En collaborant avec les milieux communautaires, les SARCA contribuent encore plus intensément à élargir les réponses à des questions majeures, comme : qu'est-ce que la formation continue ? qu'est-ce que l'apprentissage adulte ? Inscrits dans l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA se portent garants d'une très grande ouverture au regard de l'apprentissage adulte, mais ce, à l'intérieur des limites du respect fondamental de cette notion. Toute activité ne peut correspondre à de l'apprentissage adulte, et toute intervention ne peut être reconnue comme étant de la formation continue. Les partenaires des milieux communautaires peuvent élargir de beaucoup la conception de la formation continue (formelle, non formelle, informelle). Mais, rappellent les SARCA, ces milieux doivent également conserver cette conception à l'intérieur de balises acceptables.

¹ (OCDE, 2003, p. 224)

² (OCDE, 2003, p. 224)

³ (OCDE, 2003, p. 224)

⁴ (OCDE, 2001, p. 22)

Inscrits dans une approche organisationnelle de la globalité, les SARCA proposent aux milieux communautaires d'envisager, eux-mêmes, la formation continue dans une perspective d'ensemble. Ils les invitent ainsi à une certaine transcendance dans leur conception de la formation. Cette invitation semble plus pressante pour ces milieux, car ils se situent fréquemment en dehors des aspects formels de l'apprentissage¹. Les SARCA cherchent, incidemment, à mieux faire saisir aux organismes communautaires la nature de cet apprentissage informel pouvant mieux répondre à certaines demandes en formation continue. Par exemple, les aînés, de plus en plus nombreux dans nos sociétés québécoises, ont probablement une demande de formation informelle assez variée et s'adresseront peut-être davantage aux organismes communautaires pour y répondre. « Tout porte à croire, qu'avec les changements démographiques et technologiques, de nombreuses personnes âgées souhaitent étudier sans désirer réussir un programme complet de formation »². Malheureusement, « ce genre de demande qui s'apparente à une demande de formation à visées culturelle, personnelle ou professionnelle sans perspective de diplomation »³ est peu reçue dans les institutions éducatives.

Les SARCA invitent également les milieux communautaires à faire preuve d'innovation pédagogique et à élargir de beaucoup les méthodes d'apprentissage. Inscrits dans l'approche organisationnelle de la globalité, ils cherchent à être en contact avec ces partenaires de ces milieux pour les conseiller davantage dans les diverses démarches d'innovation pédagogique. Ils reculent en quelque sorte les frontières du possible dans leur partenariat avec les milieux communautaires. Toutefois, ils insistent sur le fait que même si ces frontières s'éloignent, elles n'en continuent pas moins d'exister⁴; ce sont les frontières de la configuration d'ensemble d'un moment.

Rattachés à l'approche organisationnelle de la globalité, les SARCA informent les milieux communautaires sur les possibilités élargies de collaboration qu'il leur est permis d'envisager. Ils les informent également sur les limites de ces dernières. Car la mission institutionnelle de chaque structure (par exemple: les SARCA, les milieux communautaires) circonscrit en quelque sorte l'intensité de la concertation possible. « Chacune des institutions a sa propre mission et des priorités d'actions spécifiques. Chacune doit composer avec ses propres ressources, ses mécanismes et contraintes »⁵. Ces missions institutionnelles respectives délimitent les possibilités de collaboration. En effet, « les perspectives [...] à l'égard de la formation sont divergentes »⁶. Cet état de fait « se répercute sur le processus de l'expression de la demande »⁷. Chaque organisme a sa structure, sa philosophie, son approche organisationnelle propre, sa clientèle. Inscrits dans cette approche organisa-

¹ L'apprentissage formel se retrouve généralement, rappelons-le, dans les institutions scolaires et les organisations à vocation économique et à buts lucratifs.

² (Bélanger et Voyer, 2004, p. 83)

³ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 83)

⁴ Par ailleurs, rappelons-le (cf: capsule théorique), la cause formelle aristotélicienne est à la base de l'approche organisationnelle de la globalité. Cette cause autorise de nombreuses causes finales possibles (certains espoirs très diversifiés de direction de l'évolution). Mais ces causes finales, si nombreuses et diversifiées soient-elles, ne peuvent être illimitées. Elles sont en quelque sorte encadrées par le principe même de la cause formelle, c'est-à-dire par la configuration de la globalité correspondant à un moment précis.

⁵ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 71)

⁶ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 71)

⁷ (Bélanger et Voyer, 2004, p. 71)

tionnelle de la globalité, les SARCA invitent ainsi les milieux communautaires à des espoirs très grands dans leur partenariat. Mais ils font également des mises en garde sur les limites de ces possibilités.

En somme, les SARCA invitent les milieux communautaires à une saisie de la globalité pour faire émerger les possibles et les inédits en matière de formation continue. Mais cet élargissement des frontières n'en signifie pas l'abolition. Les SARCA rappellent que les grandeurs et les limites demeurent et ce, autant au regard de l'ampleur de la collaboration avec les milieux communautaires et de l'éclatement de la notion de l'apprentissage adulte, qu'à celui de la création de nouvelles méthodes pédagogiques respectueuses de l'intelligence humaine et du citoyen responsable.

Questionnaire guide

Une liste de compétences organisationnelles est proposée ici, qui est extraite des propos précédents. Il s'agit de cocher sous chacun des énoncés, s'il y a lieu, A (compétence organisationnelle à améliorer) ou D (compétence organisationnelle à développer). Si ces énoncés ne sont nullement significatifs, il ne faut rien écrire.

1. Les SARCA rappellent à l'adulte que chaque situation est inédite. S'il est en interaction avec un milieu éducatif particulier, à un moment précis et dans un contexte singulier, il ne vit jamais tout à fait la même expérience d'un instant à l'autre.
A D
2. Les SARCA sensibilisent l'adulte aux représentations multiples que les gens entretiennent relativement à une même situation afin de relativiser sa propre représentation, de tenir compte de l'ensemble du contexte et d'adopter alors des stratégies d'action plus prometteuses.
A D
3. Les SARCA sont à l'écoute de toute motivation de l'adulte qui est reliée à une volonté d'apprendre comment réagir *ad hoc* à tout événement. Ils aident alors l'adulte à mieux identifier ses propres réactions spontanées, les limites de ces dernières et les moyens de les enrichir.
A D
4. Les SARCA sont très attentifs à l'unicité de toute demande de formation.
A D
5. Les SARCA ont pour objectif que l'adulte en arrive à davantage se définir comme un élément central important mais agissant cependant au sein d'un ensemble d'éléments présentant des configurations globales toujours uniques en soi.
A D

6. Les SARCA habilite l'adulte à développer une plus grande souplesse face aux événements qui auront toujours leur aspect imprévisible.
A D
7. Les SARCA aident l'adulte à faire une lecture synthèse rapide de l'ensemble des circonstances au sein duquel il se situe.
A D
8. Les SARCA cherchent à rendre l'adulte toujours plus conscient de sa propre représentation des principes d'action opérants: le hasard ou la fatalité; les enjeux sociaux (interprétations matérialistes des événements); un dieu (valeurs religieuses) ou un être absolu (écoles de pensée philosophiques et profanes de l'être).
A D
9. Les SARCA insistent pour que la formation continue vise à développer des attitudes nécessaires à la saisie de l'indissociabilité de tous les aspects en présence.
A D
10. Les SARCA recommandent à l'adulte d'éviter les planifications rigides afin de laisser beaucoup de place à la flexibilité et à la spontanéité.
A D
11. Les SARCA proposent à l'adulte de remettre en question toute lecture des choses qui serait ancienne afin de laisser émerger de nouvelles interprétations tenant mieux compte de la situation présente et, surtout, de ne pas rester prisonnier d'une ancienne façon de faire.
A D
12. Les SARCA sont sensibilisés à l'importance de l'ensemble des éléments dans lesquels baignent les adultes pour mieux saisir les caractéristiques de leurs motivations (actuelles ou potentielles) à s'inscrire dans la formation continue.
A D
13. Les SARCA sont très attentifs à la configuration totale d'une démarche individuelle de formation continue.
A D
14. Les SARCA invitent l'institution éducative à adopter des règles administratives qui permettent la spontanéité et la flexibilité.
A D
15. Les SARCA interviennent pour que l'institution éducative offre un environnement laissant davantage de place à l'imprévisible.
A D

16. Les SARCA rappellent à l'institution éducative l'importance d'ajuster les stratégies pédagogiques à des contextes à la fois toujours singuliers et changeants.
A D
17. Les SARCA s'affairent à ce que leurs propres services, ainsi que tous ceux de l'institution éducative, produisent un contexte qui intègrent les multiples réalités relatives à la formation continue.
A D
18. Les SARCA insistent, au sein de l'institution éducative, sur l'importance de constamment rappeler l'aspect global de la réalité des événements¹ liés à l'apprentissage adulte.
A D
19. Les SARCA interviennent auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour rappeler que les événements prennent une signification toujours singulière dans le temps et selon le contexte socio-historique dans lesquels ils surviennent.
A D
20. Les SARCA font en sorte que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ait en mains toute l'information pertinente lui permettant de s'ajuster à l'actualité constamment changeante et, ainsi, de toujours être à la hauteur de la mission sociétale qui lui est dévolue.
A D
21. Les SARCA font pression auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour qu'il instaure des politiques de plus grande envergure permettant d'intégrer et de traiter l'ensemble des inédits qui se présentent constamment dans la formation continue.
A D
22. Les SARCA rappellent au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport l'importance cruciale de tenir compte de l'ensemble des conditions contextuelles dans le choix des méthodes et des contenus pédagogiques.
A D
23. Les SARCA font connaître au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport les particularités changeantes du contexte singulier à chaque région administrative québécoise.
A D
24. Les SARCA privilégient, lors des contacts avec leurs partenaires, une approche globale dans la compréhension de la formation continue.
A D

¹ (Individuels ou collectifs)

25. Les SARCA renforcent la vision globale de la formation continue grâce à leurs contacts auprès des milieux communautaires. Cette vision globale renvoie à l'ensemble des réactions des apprenants dans divers milieux.
A D
26. Les SARCA tentent d'inculquer aux partenaires une vision multidimensionnelle de la formation continue.
A D
27. Les SARCA cherchent à rappeler à leurs partenaires qu'il est nécessaire que tous et chacun (partenaires, formateurs, adultes) se définissent comme se situant dans des circonstances toujours mouvantes. Ils leur rappellent également que ces circonstances exigent de chacun, en soi, une révision permanente de sa propre représentation des choses.
A D
28. Les SARCA se rapprochent des partenaires afin d'avoir une vue sur l'ensemble du contexte socio-économique et du rôle que doit y tenir la formation continue.
A D
29. Les SARCA s'associent avec les partenaires des milieux de travail pour: chercher à mieux comprendre la globalité d'une culture donnée, de même que pour saisir les raisons de l'absence de certains sous-groupes au sein des activités de la formation continue et ce, à la lumière d'une lecture de cette globalité.
A D
30. Les SARCA cherchent à rapprocher les partenaires pour qu'ensemble, ils traduisent de façon concertée, les exigences nationales en matière de formation continue tout en tenant compte des couleurs locales de certains contextes particuliers.
A D
31. Les SARCA sont soucieux de tenir compte d'un ensemble de facteurs économiques et industriels pour favoriser une meilleure expression de la demande en matière de formation continue.
A D
32. Les SARCA jouent un rôle d'éducateur auprès des responsables de la formation continue en milieu de travail, en insistant davantage sur la sensibilisation à l'aspect global de la réalité des événements liés plus particulièrement à la formation continue.
A D

33. Les SARCA font un effort pour transcender leur propre point de vue et celui de chacun de leurs partenaires¹.
A D
34. Les SARCA contribuent, grâce au partenariat établi notamment avec les milieux communautaires, à élargir les réponses à des questions majeures comme : Qu'est-ce que la formation continue? Qu'est-ce que l'apprentissage adulte? Les SARCA rappellent, du même souffle, que cet élargissement doit cependant se faire à l'intérieur de balises respectueuses de l'apprentissage adulte.
A D
35. Les SARCA cherchent à mieux faire comprendre aux organismes communautaires la nature de l'apprentissage informel, en tenant compte des multiples facettes de la vie individuelle au sein d'un contexte socio-économique toujours changeant.
A D
36. Les SARCA invitent les milieux communautaires à saisir la globalité pour faire, avec eux, une lecture davantage concertée sur l'émergence des possibles et des inédits en matière de formation continue.
A D

Si la fréquence des réponses est élevée², que ce soit au regard des compétences organisationnelles à améliorer (A) ou de celles à développer (D), il faut en déduire que les SARCA³ adoptent, de façon unique ou complémentaire, l'approche de la globalité. Surtout il faut lire encore plus attentivement les prochaines rubriques relatives aux compétences secondaires et primaires que les membres du personnel des SARCA doivent eux-mêmes développer afin que l'organisation, dans son ensemble, se rapproche des compétences organisationnelles souhaitées.

Compétences secondaires requises par le personnel (divers exemples)⁴

Pour rencontrer les compétences organisationnelles exigées par l'approche organisationnelle de la globalité, les membres du personnel des SARCA doivent détenir certaines compétences que nous appelons individuelles secondaires. Rappelons-le, ces dernières sont exigées dans l'économie du savoir où l'individu est « considéré non seulement comme

¹ (Ex. : ses valeurs éducatives)

² Nous suggérons la méthode de calcul suivante: 1. faire la somme des A et des D; 2. calculer le pourcentage de cette somme, c'est-à-dire multiplier le nombre obtenu par 100, puis diviser par le nombre total des éléments proposés. Il faut ensuite faire la comparaison avec les pourcentages obtenus avec les questionnaires guides inclus dans les autres chapitres.

³ Nous proposons de répondre à ce questionnaire guide en groupe. Sinon, chaque membre du personnel peut le remplir individuellement. Un calcul de la moyenne des pourcentages obtenus peut donner un indice de l'approche (des approches) privilégiée (s).

⁴ Les propos des rubriques intitulées « Compétences secondaires requises » sont globalement similaires dans les chapitres 1, 2, 3 et 4.

un acteur mais aussi comme un auteur »¹. Nous les appelons secondaires parce qu'elles dépassent les primaires tout en s'appuyant sur ces dernières. Elles renvoient surtout aux savoirs d'expérience qui sont de plus en plus sollicités. Elles ont un caractère très général. Elles valent pour toutes les approches, mais elles requièrent néanmoins une application singulière qu'il faut redéfinir en fonction des finalités inhérentes à l'approche organisationnelle de la globalité qui auront été choisies par les SARCA. Ces compétences individuelles secondaires requises renvoient aux savoirs suivants: savoir agir et réagir avec pertinence²; savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte³; savoir transposer⁴; savoir apprendre et apprendre à apprendre⁵; savoir s'engager⁶. Ces compétences individuelles secondaires nécessitent surtout de posséder la maîtrise relative de toute une série de compétences individuelles primaires. En effet, « pour pouvoir combiner et mobiliser ces ressources [...] il faut d'abord les posséder »⁷.

Compétences primaires requises par le personnel (divers exemples⁸)

Inscrits dans l'approche organisationnelle de la globalité, les membres du personnel des SARCA doivent détenir notamment quatre compétences primaires (A, B, C, D), comprenant elles-mêmes des composantes qui s'apparentent soit aux connaissances, soit aux savoir-faire. À la lecture de ces compétences, il faut porter attention au contenu souligné, qui met en évidence, au-delà d'une certaine similitude de la formulation, les différences qu'elles présentent.

A. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à éduquer l'adulte au développement d'habiletés de gestion de l'imprévisibilité, de la saisie du relativisme des événements et du départage de l'imputabilité de la responsabilité rattachée à la tournure des événements de formation.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence A comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître :

¹ (Le Boterf, 2004, p. 49)

² C'est-à-dire « savoir quoi faire; savoir aller au-delà du prescrit; savoir choisir dans l'urgence; savoir arbitrer, négocier, trancher, au savoir enchaîner des actions selon une finalité » (Le Boterf, 2002, p. 112).

³ Ce savoir renvoie à un « savoir construire des compétences à partir de ressources, un savoir tirer parti non seulement de ses ressources incorporées (savoirs, savoir-faire, qualités) mais aussi des ressources de son environnement » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁴ C'est-à-dire « savoir mémoriser de multiples situations et solutions types, savoir prendre du recul, fonctionner en double piste; savoir utiliser ses méta-connaissances pour modéliser; savoir repérer et interpréter des indicateurs de contexte, savoir créer les conditions de transposabilité à l'aide de schèmes transférables » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁵ Ce savoir renvoie au « savoir tirer des leçons de l'expérience, savoir transformer son action en expérience, savoir décrire comment on apprend, savoir fonctionner en double boucle d'apprentissage » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁶ C'est-à-dire « savoir engager sa subjectivité, savoir prendre des risques, savoir entreprendre, éthique professionnelle » (Le Boterf, 2002, p. 112).

⁷ (Le Boterf, 2004, p. 151).

⁸ (Rubrique à compléter localement)

- le concept global de la formation continue;
- les catégories socioprofessionnelles selon une perspective historique et culturelle;
- les aptitudes nécessaires à la saisie de l'indissociabilité de tous les aspects en présence.

Au sujet des savoir-faire, cette compétence A comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'aider l'adulte à :

- saisir de façon encore plus aiguë l'inscription de sa formation continue dans un monde rempli d'événements complexes, interconnectés et continuellement changeants;
- appréhender les situations de façon globale;
- se conscientiser à l'aspect global de la réalité des événements liés plus particulièrement à sa formation continue;
- saisir la nécessité de se représenter le monde de façon complexe et multidimensionnelle
- comprendre qu'aucune situation n'est identique;
- se sensibiliser à l'aspect changeant de toute situation éducative et à apprendre à s'adapter à cette variabilité;
- anticiper la présence inévitable de multiples composantes inconnues dans chacune des prochaines étapes possibles de son cheminement académique;
- se sensibiliser à l'importance de faire un effort pour saisir à la fois le point de vue de l'autre et le sien au sein d'activités éducatives;
- percevoir la coexistence momentanée des divers éléments d'une situation donnée;
- négocier avec la nouveauté de chaque circonstance particulière;
- développer une tolérance face à l'ambiguïté des situations;
- identifier ses réactions spontanées devant la tournure inattendue des événements;
- éviter le piège de la fixation à une lecture des événements basée sur des évaluations antérieures, le plus souvent dépassées et peu pertinentes;
- comprendre que les événements prennent une signification toujours particulière dans le temps et selon le contexte socio-historique dans lesquels ils surviennent;
- comprendre qu'on ne peut tout saisir, car on ne peut se représenter qu'une seule des parties de la réalité globale;
- respecter ses valeurs éducatives tout en se représentant globalement celles des autres, collègues ou responsables;
- se sensibiliser aux représentations multiples que les gens entretiennent à propos d'une même situation;
- améliorer ses façons de réagir au poids des contingences dans la concrétisation des projets de formation continue.

De même, les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure :

- de sélectionner des objectifs et d'identifier des stratégies pour réévaluer de façon continue ses objectifs, valeurs, intérêts et décisions professionnelles.

B. Les membres du personnel des SARCA doivent être habilités à éduquer l'adulte au développement d'habiletés de gestion de l'imprévisibilité, de la saisie du relativisme des événements et du départage de l'imputabilité de la responsabilité rattachée à la tournure des événements professionnels et communautaires.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence B comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître les :

- apparences relativement chaotiques des mouvements sociaux se produisant aux niveaux local, régional ou mondial;
- notions de représentations des collectifs sur les plans économiques et communautaires et faire preuve de la flexibilité nécessaire dans la lecture de ces représentations face à la nouveauté constante des situations;
- types d'explicitations de la teneur des événements professionnels ou communautaires que peuvent vivre les adultes ainsi que des diverses catégories de causes qu'ils peuvent leur attribuer;
- notions d'unicité de toute conjoncture socio-économique;
- mouvements démographiques et leur implication sur le vécu quotidien des adultes sur les plans professionnel et communautaire.

Au sujet des savoir-faire, cette compétence B comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'aider l'adulte à :

- mieux identifier sa propre interprétation des 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 ou de l'acte d'être);
- saisir de façon encore plus aiguë l'inscription de sa vie au travail dans un monde rempli d'événements complexes, interconnectés et continuellement changeants;
- se conscientiser à l'aspect global de la réalité des événements liés plus particulièrement à sa gestion de carrière;
- se sensibiliser à l'aspect changeant de toute situation professionnelle ou communautaire et apprendre à s'adapter à cette variabilité;
- anticiper la présence inévitable de multiples composantes inconnues dans chacune des prochaines étapes possibles de sa vie au travail ou de sa vie communautaire;
- se sensibiliser à l'importance de faire un effort pour saisir à la fois le point de vue de l'autre et le sien au sein d'activités professionnelles;
- respecter ses valeurs professionnelles tout en se représentant globalement celles des autres, collègues ou responsables;
- améliorer ses façons de réagir au poids des contingences dans la concrétisation des projets de vie professionnelle.

De même, les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure :

- de favoriser le développement d'une vision communautaire dans des conditions toujours inédites;
- d'élaborer avec la communauté un plan d'action tenant compte d'objectifs d'ordre économique, social, éducatif et d'employabilité toujours changeants.

C. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'habiliter le milieu éducatif à saisir l'importance, pour l'adulte, du développement de ses habiletés de gestion de l'imprévisibilité, de la saisie du relativisme des événements et du départage de l'imputabilité de la responsabilité rattachée à la tournure des événements de formation.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence C comprend notamment les composantes ci-après. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître :

- les limites de l'intervention dans tout contexte donné;
- l'ensemble de différentes dimensions de la formation continue;
- le rôle de l'adulte et des autres facteurs (culturel, environnemental et social) impliqués dans le processus toujours renouvelé de la formation continue;
- l'éducation ou la formation continue interculturelle au Québec, en Amérique du Nord et en Europe.

En ce qui a trait aux savoir-faire, cette compétence C comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure de :

- prévoir des situations insolites d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés;
- créer des conditions pour que les adultes s'engagent dans l'inconnu des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives;
- collaborer avec l'équipe pédagogique à l'intégration de progression arithmique, non-linéaire et impromptue;
- participer à l'élaboration et à la mise en œuvre de divers plans d'intervention de rechange pour parer à l'imprévu;
- intervenir en tenant compte simultanément de la clientèle, des collègues et des différentes instances hiérarchiques de même que du contexte (cadre institutionnel du milieu de formation continue).

D. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure d'habiliter les milieux professionnels et communautaires à saisir l'importance, pour l'adulte, du développement de ses habiletés de gestion de l'imprévisibilité, de la saisie du relativisme des événements et du départage de l'imputabilité de la responsabilité rattachée à la tournure des événements de formation.

Au sujet des connaissances à maîtriser, cette compétence D comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent connaître les :

- relations entre la formation continue, le travail, la vie personnelle, l'emploi et le contexte socioculturel du moment;
- composantes d'une perspective micro ou macro-économique ayant des répercussions tant sur les employeurs que sur les employés.

Au sujet des savoir-faire, cette compétence D comprend notamment les composantes suivantes. Les membres du personnel des SARCA doivent être en mesure :

- de créer des conditions pour que les adultes s'engagent dans l'inconnu des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques affectives et sociales.

Récapitulatif

Pour l'approche organisationnelle de la globalité, chaque situation est inédite. La formation continue se conçoit comme une dynamique d'interactions fusionnelles constantes, où l'adulte doit continuellement négocier avec des événements nouveaux. Ses objectifs premiers sont des apprentissages relatifs à la saisie de la globalité, à l'unicité de chaque situation et à la gestion de l'inédit¹. Ainsi, l'approche organisationnelle de la globalité s'appuie sur le postulat suivant. Plus l'adulte se représente l'ensemble inédit de chaque situation; plus il est apte à bonifier et à renouveler sa représentation des événements, des choses et du monde; et plus il est en mesure de progresser et de réussir dans ses activités éducatives de façon adéquatement pertinente à la fois pour lui et pour la collectivité. La formation continue est alors conçue comme un processus prenant place dans un environnement complexe, incluant de nombreuses situations hétérogènes, imbriquées les unes aux autres, et surtout, constamment en mouvement.

Il y a des compétences organisationnelles spéciales qui sont nécessaires pour répondre aux exigences de cette approche de la globalité; elles concernent les nombreuses interventions à mener auprès de l'individu, mais aussi auprès de diverses instances internes et externes au monde de l'éducation.

Auprès de l'individu, les SARCA oeuvrent pour que l'adulte en arrive à mieux se définir comme un élément central important agissant au sein d'un ensemble d'éléments. Ces derniers se conjuguent entre eux, de façon toujours singulière et produisent un événement toujours unique. De même, les SARCA insistent pour que la formation continue développe des attitudes nécessaires à la saisie de l'indissociabilité de tous les aspects en présence, ou encore, à la perception de la coexistence momentanée des divers éléments d'une situation donnée. Ces objectifs poursuivis par les SARCA visent également à faire mieux comprendre à l'adulte qu'aucune situation n'est identique et qu'il faut ainsi éviter le piège de la fixation à une lecture des événements basée sur des évaluations antérieures, le plus souvent dépassées. Les SARCA prétendent que la formation continue doit aussi aider l'adulte à reconnaître sa propre représentation des principes d'action opérants. Ceux-ci relèvent de divers ordres. Ils sont tantôt le hasard ou la fatalité, tantôt les enjeux sociaux (interprétations matérialistes des événements). Il peuvent aussi être un dieu (valeurs religieuses) ou un être absolu (écoles de pensée philosophiques et profanes de l'être).

¹ Chaque situation est unique et chacun a sa façon idiosyncratique de l'interpréter. En corollaire, il y a une multiplicité d'interprétations relatives à une même situation. L'éducation à la globalité exige de saisir sa propre façon d'interpréter une situation et de s'ouvrir à celle des autres.

De même, chaque situation exige une gestion unique de l'inédit et chacun a sa façon particulière d'y parvenir. En corollaire, il y a une diversité dans la gestion de l'inédit. L'éducation à la globalité exige également de comprendre sa propre façon de gérer l'inédit d'une situation et de reconnaître celle des autres.

Les SARCA invitent l'institution éducative à adopter des règles administratives qui donnent encore plus de place à la spontanéité, à la nouveauté et à la flexibilité. Ils rappellent fréquemment l'importance d'une prise de conscience toujours renouvelée de l'existence de la totalité. Ils proposent également une plus grande tolérance à l'inconnu grâce notamment à une planification institutionnelle tenant davantage compte de l'irréfutable réalité de l'imprévisible.

Les SARCA accentuent les liens entre leur milieu académique et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport afin de viser une concertation toujours plus intense en matière de formation continue. Car toute instance, si renommée soit-elle¹, ne peut, à elle seule, tout saisir; elle ne peut se représenter qu'une seule partie de la réalité globale. Les SARCA rappellent au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport l'importance cruciale de tenir compte des conditions contextuelles dans le choix des méthodes et des contenus pédagogiques. De même, ils font régulièrement connaître au Ministère l'histoire et le contexte singuliers à chaque région administrative québécoise. Car, selon les SARCA inscrits dans l'approche organisationnelle de la globalité, la formation continue et l'adulte lui-même ne peuvent être compris qu'avec la saisie simultanée d'un vaste contexte multidimensionnel.

Grâce aux efforts de concertation avec leurs partenaires, les SARCA cherchent à se doter d'une vision toujours plus élargie de la formation continue. Par opposition à une perspective fragmentée, une perspective globale intègre à la fois l'apprentissage formel ou non, l'enseignement général et professionnel et la formation en entreprise. De même, les SARCA tentent d'inculquer aux partenaires une vision plus globale de la formation continue. Ils les sensibilisent à l'importance cruciale de préparer les adultes à gérer l'inédit. Ils invitent leurs partenaires à saisir de façon encore plus percutante la nécessité de se définir, tous, comme se situant essentiellement dans des circonstances mouvantes exigeant, en soi, une révision permanente de ses propres représentations des choses.

Auprès des partenaires du marché du travail, les SARCA sont à l'affût de tout nouveau mouvement global de la réalité socio-économique. La saisie de ces mouvements leur permet de proposer aux apprenants adultes des activités éducatives toujours mieux adaptées. De même, les SARCA cherchent à jouer un certain rôle de leader auprès des responsables de la formation continue en milieu de travail. Ils veulent davantage leur faire saisir l'importance d'appréhender la formation continue au sein d'un grand ensemble. Ils souhaitent que leurs partenaires du marché du travail développent une conscientisation encore plus aiguë à l'aspect global de la réalité des événements.

Grâce à leurs contacts auprès des milieux communautaires, les SARCA renforcent la vision globale de la formation continue. Ils favorisent ainsi l'expression de la demande. Ils s'associent aux organismes communautaires pour mieux leur faire saisir l'importance de l'ensemble de la gamme des apprentissages. Cette invitation à une certaine transcendance dans la conception de la formation continue s'observe le plus souvent dans l'apprentissage non formel, mais surtout dans l'apprentissage informel. Les SARCA incitent les milieux communautaires à élargir leur conception de la formation continue, mais à l'intérieur de

¹ (Notamment par la qualification de ses membres)

balises éducatives acceptables. Ils se proposent pour jouer le rôle de gardiens de ces dernières.

Pour rencontrer ces diverses compétences organisationnelles de l'approche de la globalité¹, les SARCA ont besoin de demander aux membres de leur personnel de faire preuve de diverses compétences individuelles primaires² et secondaires³. L'approche de la globalité est jugée non seulement très importante, mais surtout incontournable, dans divers domaines de la recherche et de l'intervention⁴. Tout d'abord, elle est jugée supérieure du point de vue de la complexité. De plus, elle peut être comprise comme une synthèse originale, exigeante et prometteuse des trois approches de la congruence, de l'interinfluence et de la prospective. Cependant, du même coup, elle nécessite de faire appel, de façon complémentaire, à ces trois autres approches afin d'assurer une veille plus efficace de l'apprentissage à vie, et aussi, être en mesure d'offrir des services de première ligne plus adéquats.

¹ Voir le questionnaire guide. Car il s'agit ici, rappelons-le, de compétences organisationnelles particulières à l'approche organisationnelle de la globalité.

² Les compétences individuelles primaires relatives à l'approche organisationnelle de la globalité sont décrites dans le présent chapitre IV.

³ Les compétences individuelles secondaires sont énumérées dans l'Introduction du présent document.

⁴ (Werner, Brown et Altman, 2002)



Conclusion

Au sein de l'économie du savoir, les principaux défis qui reviennent aux SARCA sont « d'offrir des services de première ligne et de contribuer à l'enracinement d'une culture à vie »¹. Chacune des approches organisationnelles proposées (celles de la congruence, de l'interinfluence, de la prospective, de la globalité) positionnent précisément les SARCA à titre de veilleurs d'une culture de l'apprentissage à vie et ce, autant auprès de l'individu que des instances internes² ou externes³ au monde de l'éducation.

Le *Modèle de veille de l'apprentissage à vie* mobilise ainsi les SARCA à offrir un modèle de services de première ligne faisant appel à des compétences organisationnelles particulières. Ces dernières, à leur tour, demandent au personnel des SARCA de détenir certaines compétences individuelles secondaires et primaires.

L'identification de ces trois séries de compétences (organisationnelles, individuelles secondaires, individuelles primaires) ne peut se faire sans en avoir, au préalable, préciser les finalités. Celles-ci sont présentées dans la description des quatre approches organisationnelles.

Si chacune des quatre approches organisationnelles demandent aux SARCA une modalité particulière d'exécution de leur rôle de veilleur⁴, c'est cependant l'adoption de l'ensemble qui garantit un véritable mouvement vers un *Modèle de veille de l'apprentissage à vie*. Un tel modèle se réalise grâce à des interventions visant: une congruence raffinée entre le moi et le milieu⁵; une interinfluence enrichissante moi-milieu⁶; une visée prospective du moi et du milieu⁷; une saisie de la globalité toujours unique où sont inclus le moi et le milieu⁸.

¹ (DFGA, 2004, p. 2)

² (Institution éducative, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Par exemple, les veilleurs de l'apprentissage à vie mobilisent leurs efforts, à l'intérieur de leur institution éducative, pour que celle-ci devienne « un établissement mobilisé », selon l'expression de Dupriez (1999).

³ (Les partenaires, dont ceux des milieux du travail et communautaires)

⁴ Les différentes fonctions des SARCA (accueil, référence, conseil et accompagnement) peuvent, rappelons-le, s'effectuer selon l'une ou l'autre des approches organisationnelles. Il resterait à préciser comment. Des recherches actions pertinentes pourraient notamment en illustrer les modalités d'application.

⁵ (Approche organisationnelle de la congruence)

⁶ (Approche organisationnelle de l'interinfluence)

⁷ (Approche organisationnelle de la prospective)

⁸ (Approche organisationnelle de la globalité)

Un plan graduel de consolidation et d'implantation de l'une ou l'autre de ces approches organisationnelles est impératif¹. C'est notamment pourquoi des questionnaires guides sont placés à la fin de chaque chapitre. Ces derniers contribuent à circonscrire les compétences à développer ou à améliorer. Ils aident les SARCA à identifier, à définir et à partager leur vision globale. Ils servent à jeter les bases des référentiels de compétences² correspondants.

Ce *Modèle de veille de l'apprentissage à vie* exige évidemment une structure organisationnelle particulière qui reste à définir³.

¹ Les plans graduels de consolidation et d'implantation pourraient s'établir à partir de combinaisons provisoires faisant appel à une ou l'autre approches et visant l'une ou l'autre des cibles au sein de ces approches. Nous donnons ici divers exemples.

Une seule approche, une seule cible : La combinaison la moins riche serait celle de l'approche organisationnelle de la congruence restreinte à la seule cible relative aux interventions menées auprès des individus.

Quatre approches, une seule cible : Une combinaison provisoire pourrait être l'inscription dans les quatre approches organisationnelles mais avec la seule cible relative aux interventions menées auprès des individus.

Une seule approche, de multiple cibles : une autre combinaison provisoire renvoie, par exemple, à une inscription dans l'approche organisationnelle de la congruence mais avec plusieurs cibles. Rappelons les cibles précisées dans le présent document: les interventions auprès de l'individu; les engagements auprès de l'institution éducative; les fonctions auprès du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; les actions menées auprès des partenaires, dont les démarches auprès des partenaires du marché du travail et les rôles auprès des partenaires des milieux communautaires.

Cependant, peu importe les combinaisons provisoires planifiées, celles-ci devraient mener, selon un calendrier arrêté, à une combinaison optimale faisant appel aux quatre approches organisationnelles et se préoccupant de plusieurs cibles.

² Soulignons ici qu'il existe divers modèles d'utilisation d'un référentiel de compétences. I. Il y a le modèle évaluatif où l'utilisation des référentiels de compétences se définit comme « un outil qui va devoir servir à évaluer le rapport entre l'acquis et le requis » (du Roy et al., 2003, p. 39). Cette évaluation peut s'appliquer pour les décisions relatives au maintien de la personne en emploi ou à l'utilité d'un poste. II. Il y a le modèle distributif. « L'écriture des référentiels de compétences constitue un investissement de forme visant à instrumenter le fonctionnement d'un rapport salarial d'un type différent de la rétribution selon le poste » (Oiry et Sulzer, 2002, p. 30). III. Il y a le modèle de la gestion de carrière. Les référentiels sont utilisés pour l'aide à la planification de la carrière de la personne. On le consulte pour identifier les connaissances à acquérir. On le scrute pour vérifier si l'on est apte à exercer tel métier. IV. Il y a le modèle de la gestion des connaissances organisationnelles où il faut s'occuper de la « gestion des compétences individuelles pour pérenniser et optimiser la compétence organisationnelle qui en résulte » (Brochier, 2001, p. 27). Pour Cavestro et al. (2002), un référentiel de compétences ne sera significatif et productif que s'il a la capacité de mobiliser les membres du personnel à modifier la nature de leur engagement au sein de l'entreprise. Cette capacité serait « l'un des premiers critères d'appréciation de la portée réelle de la logique de la compétence sur le plan de la performance productive » (Cavestro et al., 2002, p. 77).

³ Il faudra également penser à un outil de gestion pour assurer le suivi. Par exemple, l'adaptation de l'outil d'évaluation Matrix (2004) pourrait être intéressante.

Ce modèle devra également s'accompagner d'un énoncé de politique explicite concernant l'éthique des interventions relevant des SARCA¹.

Selon le modèle proposé, le rôle des SARCA dépasse de loin une intervention exclusive auprès des individus. Ces services de première ligne s'adressent aux personnes mais aussi à diverses instances de la collectivité. Toutefois, pour agir à titre de veilleurs de l'apprentissage à vie, les SARCA doivent accepter de se situer, de temps à autre, au-delà de la singularité de chaque apprenant adulte. Ils doivent plutôt envisager une perspective macro-collective². Et il y a souvent, de la part des membres du personnel des SARCA, une certaine réticence, ou même parfois, une certaine répugnance à penser collectif. Pour ces derniers, considérer les personnes en tant que membres d'une collectivité, c'est souvent renier un de leurs principes centraux, à savoir, celui de la singularité ou de l'idiosyncrasie³ de la personne humaine. Les SARCA craignent parfois de sombrer dans le piège contre lequel ils s'insurgent le plus, c'est-à-dire l'omission de tenir prioritairement compte de l'individu dans les politiques ou actions collectives.

Cette crainte de nier l'individu en pensant, de temps à autre, au collectif devrait cependant vite s'évanouir. Si les SARCA sont très engagés pour défendre la singularité de la personne, ils savent pertinemment qu'ils sont parmi les mieux positionnés pour s'immiscer dans les débats de société. Loin de s'éloigner des problématiques sociales, ils ont conscience de l'apport privilégié qu'ils peuvent fournir à la collectivité. Ils sont témoins d'événements pénibles ou de magnifiques dépassements. Ils sont témoins aussi des conséquences négatives ou positives des décisions collectives sur l'individu.

En pleine révolution du travail provoquée par l'économie du savoir, ce ne sont plus des spécialistes comme, par exemple, ceux des sociologies de la structure qui peuvent aider. Ces sociologies, selon Sue (2003), et Roustang (2002), sont utiles lors des périodes sociales relativement stables. Les sociologies les plus utilisées lors de grandes périodes de transition, comme celle de l'économie du savoir, sont plutôt, par ailleurs, les sociologies de l'acteur ou celles du sujet. Ces dernières sont finalement de plus en plus proches de la perspective individuelle. Elles définissent le sujet social par sa non-socialité. Elles révèlent essentiellement les pratiques a-typiques ou les comportements hors-normes. Les SARCA sont, en un sens, au cœur de ces préoccupations relatives aux sociologies de l'acteur. Ils sont en mesure d'apporter des données particulières très riches qui sont complémentaires à celles d'autres praticiens-spécialistes. Dans les domaines où se concentrent les pratiques professionnelles des SARCA, les rencontres avec les individus et les groupes leur laissent souvent entrevoir que les expériences des personnes peuvent être très différentes de ce à quoi on s'attendrait quand émerge l'image de l'apprenant-type évoquée par les sociologues.

¹ À cet égard, de nombreux documents de référence seraient utiles. Nous donnons ici certains exemples: les écrits philosophiques appliqués aux organisations; ceux relatifs aux divers courants de pensée en éthique; les codes des professions liées notamment à l'intervention sociale, psychologique et éducative qui sont inscrits dans l'Office des professions; le rapport du Groupe consultatif interagences (2003) concernant la recherche sur les sujets humains; les principes en bioéthique (par exemple: Beauchamp, 2001) largement reconnus notamment dans les services de santé de première ligne.

² (Riverin-Simard, 2001; 1998)

³ (Disposition personnelle particulière; attribut comportemental qui est distinctif et particulier à chaque individu)

Les SARCA, par les liens privilégiés qu'ils entretiennent lors de leurs interventions auprès des apprenants (individus, groupes, organisations), ont beaucoup à proposer à la société. Ils récoltent et fournissent des indices sur l'émergence de nouvelles pratiques d'apprentissage adulte, de même que sur les nouvelles formes de structuration du temps de cet apprentissage¹. C'est notamment pourquoi le *Modèle de veille de l'apprentissage à vie* déborde largement les seules actions auprès des individus et renvoie à des actions auprès des instances internes et externes au monde de l'éducation.

Nous souhaitons que le *Modèle de veille de l'apprentissage à vie* puisse être à ce point inspirant qu'il aura un effet d'entraînement sur d'autres SARCA affiliés à diverses organisations. Nous pensons, par exemple, aux centres locaux d'emploi, aux collèges d'enseignement général et professionnel, aux institutions de formation privées, aux universités. Une forme d'association plus officielle serait nécessaire entre les différents services de première ligne pour les adultes. Cette association de veilleurs de l'apprentissage à vie² coordonnerait les efforts pour l'atteinte d'une telle culture de l'apprentissage au Québec. Cette dernière se traduirait alors par une culture sociétale bien vivante, un projet de société bien ancré dans toutes les régions.

¹ C'est notamment pour ces raisons (identification de nouvelles pratiques, de nouvelles formes de structuration du temps) que les recherches s'inscrivant dans le paradigme interprétatif (incorrectement appelées « recherches qualitatives ») sont recommandées. « Comme ceux qui conçoivent les processus d'apprentissage sont de plus en plus préoccupés de comprendre le facteur humain, ils doivent d'emblée s'inspirer de la recherche en psychologie pour avoir une image adéquate des destinataires de la formation » (OCDE, 2003, p. 184). Selon Bélanger et Voyer, « recourir à une approche méthodologique basée sur une approche biographique est utile à une comparaison des profils individuels des diverses populations » (2004, p. 93).

² Pour une association fructueuse de veilleurs de l'apprentissage à vie, l'identification des approches organisationnelles est un outil qui peut s'avérer très précieux. Il permet de préciser les similitudes ou les divergences dans les finalités institutionnelles poursuivies. Selon le cas, il favorise des alliances plus immédiates. Surtout, il évite des attentes inutiles envers l'une ou l'autre des instances qui risquent même de dégénérer en conflits stériles. Enfin, il permet d'établir les bases d'un mode de fonctionnement complémentaire réellement efficace.

Références bibliographiques

- AISOP (2003). Standards de qualification pour les fournisseurs des services d'orientation éducationnelle et professionnelle. http://www.uned.es/aeop/form_francais.htm (consultée en mars 2003).
- 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.
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, (September-october) 115-125.
- Arredondo, P. et Toporek, R. (2004). Multicultural counseling competencies: ethical practice. *Journal of Mental Health Counseling*, 26 (1), 44-55.
- Azoulay, N. et Weinstein, O. (2000). Les compétences de la firme. *Revue d'économie industrielle*, 93 (4), 117-155.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Educational Policy*, 18 (2), 215-228.
- Bastit, M. (2002). *Les quatre causes de l'être selon la philosophie première d'Aristote*. Louvain-La-Neuve; Sterling, VA: Peeters.
- Baumard, P. (1997). L'information stratégique dans la grande organisation. *Systèmes d'information et de Management*, 2 (2), 5-31.
- Beauchamp, T. L. et Childress, J. F. (2001). *Principles of biomedical ethics*. New York, New York : Oxford University Press.
- Bélanger, P. et Voyer, B. (mai 2004). *L'aide à l'expression de la demande de formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal: Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente (CIRDEP). Rapport de recherche disponible à l'adresse : http://www.treaqfp.qc.ca/pub_services/publications/etudes_rech.html
- Bergeron, P. et Hiller, C.A. (2002). Competitive intelligence. *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*, 36, 353-390.
- Berne, E. (1971). *Psychiatrie et psychanalyse à la portée de tous*. Paris : Fayard.
- Bhatt, G. D. (2000). Information dynamics, learning and knowledge creation in organizations. *Learning Organizations*, 7 (2), 89-98.

Brochier, D. (2001). Introduction, *In* D. Brochier (Ed.), *La gestion des compétences : acteurs et pratiques* (pp.17-27). Paris : Economica.

Brochier, D. et Oiry, E. (2002). Les démarches compétences en action. *Actualité de la formation permanente : Paris la défense*, 178, 87-96.

Capra, F. (1986). *Le temps du changement*. Paris: Groupe des Presses de la cité.

Caspar, P. (2004). *Un modèle généraliste de la formation de formateurs*.
<http://www.gehfa.com>

Cavestro, W., Colin, T et Grasser, B. (2002). Compétences des salariés et compétence de la firme: une approche par l'apprentissage organisationnel. *In* D. Brochier (Ed.), *La gestion des compétences : acteurs et pratiques* (pp.75-92). Paris : Economica.

Clark, M. A., Blancero, D. et Marron, G. (2001). Teaching work group-task congruence: the fit for performance exercise. *Journal of Management Education*, 25 (5), 531-552.

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.

Cohendet, P. et Llerena, P. (1999). La conception de la firme comme processeur de connaissances. *Revue d'économie industrielle*, 88 (2^e trimestre), 211-235.

Coleman, H. (2004). Multicultural counseling competencies in a pluralistic society. *Journal of Mental Health Counseling*, 26 (1), 56-66.

Comité interministériel sur les services d'accueil, de références, de conseil et d'accompagnement (CISARCA) (2004). *L'accompagnement en contexte de formation continue : le nécessaire investissement dans la motivation individuelle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec (ISBN-2-550-42958-3).

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2003). *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec (ISBN-2-550-41117-X).

Coriat, B. et Weinstein, O. (1999). Sur la théorie évolutionniste de la firme, *In* Basle et allii (Eds.), *Approches évolutionnistes de la firme* (pp.3-26). Paris : L'Harmattan.

Comité directeur des compétences pour les professionnels en développement de carrière (CDCPDC) (2004). *Guide canadien des compétences pour les professionnels en développement de carrière*. Ottawa : www.career-dev-guidelines.org

Dale, K. (2008). *The spaces of organisation and the organisation of spaces: power, identity and materiality*. N.Y.: Palgrave Macmillan.

Darwin, C. (1859). *On the origins of the species*. London : John Murray.

Davenport, E., Graham, M. Kennedy, J. et Taylor, K. (2003). Human social capital as knowledge management. *Proceedings of the AISST Annual Meeting*, 40, 101-108.

Dewey, J. et Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the know*. Boston : Beacon.

Direction de la formation générale pour les adultes (DFGA) (janvier 2004). *Cadre général d'intervention en accueil, référence, conseil et accompagnement pour les Commissions scolaires : version provisoire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Dowds, B.N. et Marcel, B.B. (1998). Students' philosophical assumptions and psychology in the classroom. *Journal of Nursing Education*, 37 (5), 219-221.

Dupriez, V. (1999). *Les établissements scolaires*. Bruxelles : Bruyant, Louvain-La-Neuve.

Durand, J. P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Gérer et comprendre*, décembre, 16-24.

du Roy, O., Lemay, J. et Paulino, C. (2003). *La gestion par les compétences: expériences d'entreprises et enseignements*. Paris : Editions de l'ANAC.

Echols, C.A. (2002). Challenges in sustaining person centered planning to accomplish organizational change. *Dissertation Abstracts International*, 63 (4-B), 2089.

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 de la recherche sur les services de santé (FCRSS) (2003). *Sur la voie du changement : pistes à suivre pour restructurer les services de santé de première ligne au Canada*, www.fcrss.ca

Forum canadien sur l'apprentissage (FCA) (2004). Foires aux questions. <http://www.caf-fca.org/french/faq.asp>

Frederiksen, J. et Westphalen, S. A. (1998). *Human resource accounting: interests and conflicts*. Thessaloniki (Greece): European Centre for the Development of Vocational Training.

Foray, D. et Gault, F. (2004). Mesure des pratiques de gestion des connaissances, *In* OCDE (Ed.), *Gestion des connaissances : mesurer la gestion des connaissances dans le secteur commercial* (pp.11-30). Paris : OCDE.

Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). Nouveau n'égale pas amélioré. *Le Soleil*, vendredi, 11 février.

Gleick, J. (2001). *Toujours plus vite : de l'accélération de tout ou presque*. Paris: Hachette.

Gleick, J. (1991). *La théorie du chaos : vers une nouvelle science*. Paris : Flammarion.

Gilad, T. et Gilad, B. (1986). Business intelligence: the quiet revolution. *Sloan Management Review*, 27 (4), 53-61.

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.

Grégoire, R. (Inc.) (2004). *L'état des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts aux adultes dans les commissions scolaires du Québec : une synthèse des résultats d'une enquête*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes (DFGA).

Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (CRSH, CRSNG, CRM) (2003). *Énoncé de politique des trois conseils: éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC)*. www.pre.ethics.gc.ca.../policystatement.cfm

Grubb, W. N. (2002). *Qui suis-je? Les insuffisances de l'information professionnelle à l'ère de l'information*. 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. Paris : OCDE.

Heneman, R. L. (2003). Job and work evaluation: a literature review. *Public Personnel Management*, 32 (2), 47-71.

Hoogervost, J. A. et Koopman, P. L. (2002). Human resource strategy for the new ICT¹ – driven business context. *International Journal of Human Resource Management*, 13 (8), 1245-1265

Jaworski, B. et Liang, C. W. (1993). *Competitive intelligence: creating value for the organization*. New York : SCIP Publication.

¹ ICT : Information and Communication Technology.

- Julien, P.A., Raymond, L., Jacob, R. et Ramangalahy, C. (1997). Information, stratégies et pratiques de veille technologique dans les PMI. *Systèmes d'information et de management*, 2 (2), 63-85.
- Kagıtcıbası, C. (2002). Psychology and human competence development. *Applied Psychology: an International Review*, 51 (1), 5-22.
- Lavelle, L. (1991). *Traité des valeurs : tome I*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était*. Paris : Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Organisations.
- Lesca, H. et Rouibah, K. (1997). Des outils au service de la veille stratégique. *Système d'information et de Management*, 2 (2), 101-133.
- Levinthal, D. A., March, J. G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*, 14, 95-112.
- Locke, D. C. et Kiselica, M. S. (1999). Pedagogy of possibilities: teaching about racism in multicultural counselling courses. *Journal of Counseling and Development*, 77 (1), 80-86.
- 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.
- Matrix (2004). *The matrix quality standard for information advice and guidance services*. Edgbaston, Birmingham : The Guidance Accreditation Board Ltd.
- Meir, E. et Segal-Halevi, A. (2001). Environmental congruence and group importance. *Journal of Career Assessment*, 9 (2), 169-183.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Cadre général d'intervention en accueil, conseil, référence et accompagnement pour les commissions scolaires* (version provisoire). Québec : MEQ, Direction de la formation générale des adultes (DFGA).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

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 (ISBN : 92-64-10565-4).

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

OCDE (2001). *L'apprentissage tout au long de la vie: aspects économiques et financiers*. Paris : OCDE. [Organisation de coopération et de développement économiques].

Oiry, E. et Sulzer, E. (2002). Les référentiels des compétences : enjeux et formes. In D. Brochier (Ed.), *La gestion des compétences: acteurs et pratiques* (pp. 29-47). Paris : Economica.

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 MA: The Mit Press.

Paradeise, C. et Lichtenberger, Y. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du travail*, 43 (1), 33-48.

Penso-Latouche, A. (2000). Identifier et formaliser les savoir-être. *Revue Personnel (ANDCP)*. août-septembre, 90-94.

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

Peretti, J.-M. (2003). *Dictionnaire des ressources humaines*. Paris : Vuibert.

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

Ramscar, M. et Yarlett, D. (2003). Semantic grounding in models of analogy: an environmental approach. *Cognitive Science*, 27 (1), 41-71.

Rifkin, J. (2000). *L'âge de l'accès*. Montréal : Boréal.

Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2004). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Québec : Bibliothèque nationale, ISBN 2-550-43283-x

- Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2003). 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. (2003). Le développement de l'adulte : quête de soi, rapport au travail et aux autres. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (2), 7-16.
- Riverin-Simard, D. (2002). Les sens du travail et la carrièreologie. *Revue Francophone Internationale de Carrièreologie*, 8 (3), 303-320, www.carrierologie.uqam.ca
- Riverin-Simard, D. (2001). Les âges et la révolution du travail. *Revue Francophone Internationale de Carrièreologie*, 8 (1-2), 79-90.
- Riverin-Simard, D. (2001; 1998). *Rôles clés dans la révolution du travail*. Québec : PUL
- Rodriguez, D., Patel, R. Bright, A., Gregory, D. et Gowing, M.K. (2002). Developing competency models to promote integrated human resource practices. *Human Resource Management*, 41 (3), 309-324.
- 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.
- Rossiter, S. K. (2002). The impact of modern performance rankings on career counselling and employee development in Corporate America, *In* D. S. Sandhu (Ed.), *Counseling employees: a multifaced approach* (pp.273-289). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Roustang, G. (2002). *Démocratie: le risque du marché*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Rychtack, J. F. (1977). *The psychology of rigorous humanism*. New York : Wiley.
- Saba, T. et Dolan, S. (2008). *La gestion des ressources humaines : tendances, enjeux et pratiques actuelles*. St-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Sarnier, H. (2002). *La veille stratégique sur Internet*. Paris : Hermès Sciences.
- Schein, V. E. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57 (4), 675-688.
- 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.

Schultz, D. P. et Schultz, S. E. (2001). *Theories of personality*. Belmont, CA : Wadsworth / Thompson Learning.

Selman, G., Cooke, M., Selman, M. et Dampier, P. (1997). *The foundations of adult education in Canada*. Toronto : Thompson Educational Publishing.

Simard, Y. (2005). Les savoirs d'expérience: leurs tout premiers moments. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 3, 543-562.

Simard, Y. (en préparation). *L'autoformation et l'expérience de l'existence*.

Stokols et Altman, I. (1987). *Handbook of environmental psychology*. New York : John Wiley and Sons.

Strobos, S. (2002). Philosophical origins of the concept Technical Writing. *Journal of Technical Writing and Communication*, 22 (3), 247-257.

Sue, R. (2003). *La société civile face au pouvoir*. Paris : Presses des sciences Politiques.

Sunday, J., Eyles, J. et Upshur, R. (2001). Applying Aristotle's doctrine of causation. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 25 (1), 63-85.

Trentin, G. (2003). Managing the complexity of E-Learning systems. *Educational Technology*. 43 (6), 36-42.

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.

Vloeberghs, D. et Berghman, L. (2003). Towards an effectiveness model of development centres, *Journal of Managerial Psychology*, 18 (6), 511-540.

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.

Wang, C. L. et Ahmed, P.K. (2003). Organisational learning: a critical review. *Learning Organization*, 10 (1), 8-17.

Weinrach, S. G. et Thomas, K, R. (2004). The AMCD multicultural counselling competencies: a critically flawed initiative. *Journal of Mental Health Counseling*, 26 (1), 81-93.

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.

Wickman, S. A. et Campbell, C. (2003). The co-construction of congruency. *Counselor Education and Supervision*, 43 (1), 15-24.

Zarafian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Liaisons.

Zarafian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26 (3), 429-444.

Zorga, S. (2003). Stage and contextual approaches to development in professional supervision. *Journal of Adult Development*, 10 (2), 127-134.

