

RIVERIN-SIMARD, Danielle; SIMARD, Yanik (Enero/Julio 2011). L'orientation professionnelle des adultes: une participation sociale toujours renouvelée. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 1012-1065

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

## RÉSUMÉ

Au-delà du consensus international relatif à l'importance cruciale de l'orientation tout au long de la vie, il serait impératif d'offrir un plus large éventail de modèles pertinents pour les adultes. Afin de contribuer à l'élargissement de cet éventail, cet article suggère de repenser la Prestation des Services d'Orientation pour les Addultes sous l'angle d'une participation sociale toujours renouvelée. Pour ce faire, il élabore un modèle inscrit dans cette vision, soit la *PSOA*. Après avoir présenté une redéfinition de l'orientation professionnelle des adultes et certaines bases conceptuelles, ce modèle précise les compétences génériques susceptibles de s'avérer les buts éducatifs prioritaires de la *PSOA*. Ces dernières visent à aider l'adulte à singulariser et à intensifier sa participation socioprofessionnelle à divers volets et ce, en remettant périodiquement en question la pertinence de cette participation au fil de ses étapes de vie au travail et de l'évolution socio-économique. Pour respecter le principe de l'accessibilité à ce contenu éducatif, la *PSOA* suggère: l'inversion de la centralité et de la périphéricité des pratiques traditionnelles et nouvelles; diverses modalités d'applications susceptibles d'être prometteuses, dont l'auto- et l'éco-orientation.

**MOTS CLÉS:** modèle d'orientation pour les adultes; orientation des adultes; développement vocationnel adulte

## ABSTRACT

Beyond the international consensus of the great importance of lifelong guidance, it is necessary to offer a large choice of relevant adult guidance models. In order to contribute to the broadening of this choice, this article suggests to rethink the Provision of Addult Guidance Services in the perspective of an always renewed social participation. To rethink it, this article elaborates a model which is situated in this vision, named *PAGS* (in french *PSOA*). After a new redefinition of the adult

guidance and the presentation of some relevant conceptual basis, the model describes the generic competencies which are the prior educative goals of the *PSOA*. These competencies aim to help adults to increase their unique socio-professional participation concretized in various ways, and that, by periodically questioning the relevance of this participation along their phases of working life and the socio-economic evolution. To meet the accessibility principle to this educative content, the *PSOA* suggests : the reversing of the traditional recent central and peripheric practices; and various promising modalities of applications, as the auto- and the eco-guidance.

**KEYWORDS:** adult guidance model, lifelong guidance, adult vocational development

**L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES :  
UNE PARTICIPATION SOCIALE TOUJOURS RENOUVELÉE**

**ADULT VOCATIONAL GUIDANCE :  
AN ALWAYS RENEWED SOCIAL PARTICIPATION**

Danielle Riverin-Simard<sup>1</sup>

Yanik Simard<sup>2</sup>

**INTRODUCTION**

Au sein de l'économie du savoir, et de ses périodes de récession et de reprise économiques, la prestation des services d'orientation pour les adultes est d'une grande importance sociétale<sup>3</sup>. Il s'agit là d'un consensus désormais généralisé.<sup>4</sup> Par exemple, *les ministres européens de l'Éducation ont reconnu et souligné le rôle positif de l'orientation dans le fonctionnement et l'efficacité du système*

---

<sup>1</sup> Ph.D., Professeur émérite, Professeur titulaire associé, Université Laval, Québec, Canada, email address : [danielle.riverin-simard@fse.ulaval.ca](mailto:danielle.riverin-simard@fse.ulaval.ca). Website address : <http://www.fse.ulaval.ca/danielle.riverin-simard>

<sup>2</sup> Ph.D., M.A.P. Consultant, Québec, Canada, email address : [yaniksimard@ccapcable.com](mailto:yaniksimard@ccapcable.com)

<sup>3</sup> CARLESS, S. A. ; ARNUP (2011). A longitudinal study of the determinants and outcomes of career change. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 78, pp. 80-91.

<sup>4</sup> VUORINEN, R.; WATTS, T. (2010). *Lifelong guidance policies : work in progress* (pp. 12-20). Jyväskylä : The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>

*éducatif, le marché du travail et la citoyenneté active et l'insertion sociale.*<sup>5</sup> Et pour cause, cette prestation des services d'orientation pourrait avoir des retombées notables sur l'adulte, car celui-ci doit veiller pour: constamment augmenter sa capacité d'agir (BROWN, LENT, TELANDER et TRAMAYNE, *in press*;<sup>6</sup> OCDE<sup>7</sup>), redonner un sens à sa participation socioprofessionnelle (LI et al.<sup>8</sup>) et s'insérer de manière toujours plus intense dans une culture d'apprentissage à vie (IRVING<sup>9</sup>; HECKHANSEN, WROSCHE et SCHULZ<sup>10</sup>). Cette prestation des services d'orientation pourrait également participer à des enjeux collectifs considérables. Sur le plan de la formation, ces derniers peuvent être liés à une augmentation de la scolarisation<sup>11</sup> et à une réduction du taux d'abandon des études.<sup>12</sup> Au niveau social, ces apports peuvent se

<sup>5</sup> COMITÉ EXECUTIF DE LA CONFERENCE INTERNATIONALE DE L' AISOP (2009). *Époques prospères ou sombres: les apports de l'orientation en période de crise économique*. Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AISOP), Communiqué 5 juin 2009. [www.iaevq.org](http://www.iaevq.org). p. 1

<sup>6</sup> BROWN, S. D.; LENT, R.W.; TELANDER, K.; TRAMAYNE, S. (*in press*). Social cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: a meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior* (2010), doi:10.1016/j.jvb.2010.11.009

<sup>7</sup> OCDE (2009). *L'éducation aujourd'hui : la perspective de l'OCDE*. Paris: OCDE.

<sup>8</sup> LI, N.; LIANG, J.; CRANT, J. M. (2010). The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behavior: a relational perspective. *Journal of Applied Psychology*, vol. 95, n. 2, pp. 395-404.

<sup>9</sup> IRVING, B. A. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice : an antipodean reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol.10, pp. 49-63.

<sup>10</sup> HECKHAUSEN, J.; WROSCHE, C.; SCHULZ, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, vol. 117, n. 1, pp. 32-60.

<sup>11</sup> DONNELLY, R. (2009). Career behavior in the knowledge economy: experiences and perceptions of career mobility among management and IT consultants in the UK and the USA. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, pp. 319-328.

<sup>12</sup> OCDE (2003). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris: OCDE

traduire par un accroissement de l'intégration dans la collectivité et une intensification du capital social (HOEKSTRA<sup>13</sup>; THOMPSON<sup>14</sup>). Sur le plan du développement socio-économique régional, ces enjeux pourraient être relatifs à une amélioration du dynamisme des organisations et de l'engagement de ses travailleurs (MORROW, *in press*;<sup>15</sup> MEYER et MALTIN;<sup>16</sup> TSOUMBRIS et XENIKOU;<sup>17</sup> PODSAKOFF, WHITING, PODSAKOFF et BLUME;<sup>18</sup> DUARTE<sup>19</sup>) ainsi qu'à une diminution des sans-emploi. D'ailleurs, *les économistes spécialistes du travail et les responsables de l'élaboration des politiques du marché du travail admettent depuis longtemps que l'orientation professionnelle peut aider à améliorer l'efficacité du marché du travail... peut favoriser une baisse du chômage.*<sup>20</sup>

Un tel consensus généralisé conduit inévitablement à la

---

<sup>13</sup> HOEKSTRA, H.A. (2011). A career roles model of career development. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 78, n. 2, pp. 159-173.

<sup>14</sup> THOMPSON, J. A. (2005). Proactive personality and job performance: a social capital perspective. *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, n. 5, pp. 1011-1017.

<sup>15</sup> MORROW, P.C. (*in press*). Managing organizational commitment : insights from longitudinal research. *Journal of Vocational Behavior*, (2010), doi:10.1016/j.jvb.2010.12.008

<sup>16</sup> MEYER, J. P.; MALTIN, E. R. (2010). Employee commitment and well-being : a critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 77, 323-337.

<sup>17</sup> TSOUMBRIS, P. ; XENIKOU, A. (2010). Commitment profiles: the configural effect of the forms and foci of commitment on work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 77, pp. 401-411.

<sup>18</sup> PODSAKOFF, N.P.; WHITING, S. W.; PODSAKOFF, P.M.; BLUME, B. D. (2009). Individual- and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors : a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, vol. 94, n.1, pp. 122-141.

<sup>19</sup> DUARTE, M. E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, pp. 259-266.

<sup>20</sup> OCDE (2003). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris: OCDE. p. 46

reconnaissance d'une urgence: celle de mettre à la disposition de tous les adultes, et à tout moment de leur vie, des services d'orientation de qualité (KLEHE, ZIKIC, VAN VIANEN ET DE PATER<sup>21</sup>). C'est notamment pourquoi les pays de l'OCDE inscrivent dans leur objectif prioritaire de *donner plus d'ambition à l'orientation au sein de l'éducation et de la formation des adultes tout au long de la vie.*<sup>22</sup> Il s'agit là d'un des meilleurs moyens d'assurer, dans cette économie du savoir, la participation socioprofessionnelle de tous et, surtout, l'inscription de tous dans une culture d'orientation et d'apprentissage tout au long de la vie.<sup>23</sup>

Mais, voilà! Au-delà du consensus international relatif à l'importance cruciale de l'orientation tout au long de la vie, il serait nécessaire d'offrir un plus large éventail de modèles pertinents pour les adultes. Par exemple, il semble impératif de penser l'orientation des adultes dans une perspective qui dépasse résolument : une conception extensionniste, si sophistiquée soit-elle, des besoins des 16-24 ans; ou encore, une notion d'intervention «médicale» (expression de SULTANA<sup>24</sup>), si indispensable soit-elle, auprès de

---

<sup>21</sup> KLEHE, U.-C.; ZIKIC, J., VAN VIANEN, A.; DE PATER, I. (*in press*). Career adaptability, turnover and loyalty during organizational downsizing. *Journal of Vocational Behavior* (2011), doi:10.1016/j.jvb.2011.01.004

<sup>22</sup> Id., OCDE, 2009, p. 72

<sup>23</sup> Id., VUORINEN; WATTS, 2010.

<sup>24</sup> SULTANA, R.G. (2010). Career management skills. In VUORINEN, R. R.; WATTS, T. (Eds.). *Lifelong guidance policies: work in progress* (pp.21-30). Jyväskylä : The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>, p. 26

groupes cibles d'adultes en difficulté. Afin de contribuer à l'élargissement de cet éventail de modèles existants, cet article suggère de repenser la **P**restation des **S**ervices d'**O**rientation pour les **A**dultes dans la perspective d'une participation sociale toujours renouvelée. C'est notamment pourquoi le présent document élabore un modèle inscrit dans cette vision, soit la *PSOA*. Il nécessite, en un premier temps, une redéfinition de l'orientation professionnelle des adultes et ce, pour plusieurs raisons. Nous pensons ici à des considérations conceptuelles et opérationnelles nécessaires à la *PSOA* lors de la coordination des différents acteurs comme les chercheurs, les gestionnaires et les praticiens du domaine de l'orientation au sein de chaque instance organisationnelle (universitaire, scolaire, ministérielle ou entrepreneuriale, régionale, locale ou internationale). La *PSOA* présente également quatre compétences génériques susceptibles d'aider l'adulte à singulariser et intensifier sa participation socioprofessionnelle à divers volets et ce, en remettant périodiquement en question la pertinence de cette participation au fil de ses étapes de vie au travail et de l'évolution socio-économique. Ces compétences clés précisent ainsi les grandes lignes du contenu éducatif de la *PSOA*. Pour respecter le principe de l'accessibilité à ce contenu, la *PSOA* fait appel à une conception particulière des pratiques comprenant, notamment, une inversion de la centralité et de la périphéricité de certaines pratiques traditionnelles ou nouvelles ainsi que diverses modalités d'applications susceptibles d'être prometteuses, soit l'auto-orientation et l'éco-orientation.

## UNE REDÉFINITION DE L'ORIENTATION DES ADULTES

Dans la *PSOA*, qui se situe au sein du paradigme de l'orientation tout au long de la vie<sup>25</sup>, l'orientation des adultes se définit comme un processus de révision ou de remise en question périodique de sa participation socioprofessionnelle au fil des ans afin d'être en mesure de s'insérer de façon toujours adéquate et intense dans le monde socio-économique. Cette notion de participation est, en soi, une façon particulière de concevoir la nature de l'orientation professionnelle des adultes. Elle se décrit alors prioritairement par des choix mais surtout par la gestion des projets d'engagements socio-personnels et collectifs choisis. *À ce moment-ci de ma vie, qu'est-ce que je veux (ou peux) faire, ou être, socialement? Surtout, Comment puis-je toujours mieux me réinsérer (m'insérer) dans la société et réaliser mes projets socioprofessionnels au fil des ans?* Il s'agit là de questions qui se posent à tout adulte, à tout moment de son existence et, surtout, lors des multiples transitions auxquelles il est confronté. Le préfixe «socio» est important, car cette participation se concrétise par divers engagements dans la collectivité. Nous pensons ici à des engagements d'ordre professionnel, organisationnel, associatif ou ludique (loisirs engagés). Ces derniers se doivent d'être constamment renouvelés. Ils exigent le plus souvent du perfectionnement ou de la formation continue. Ils incitent alors l'adulte à s'inscrire d'une façon

---

<sup>25</sup> Id., VUORINEN; WATTS, 2010.



toujours plus intense dans une culture d'apprentissage ou d'orientation tout au long de la vie.

Cette identité socioprofessionnelle à divers volets de participation sociale (le travail-activité comprenant : le travail-emploi; la vie au sein d'une organisation; le volontariat ; la vie associative; et le loisir responsable ou engagé) contribuerait en quelque sorte à la disqualification de l'identité professionnelle généralement monolithique des sociétés industrielles et postindustrielles du 20<sup>e</sup> siècle. Elle veut contrer le phénomène, encore trop présent et fort nuisible, d'un repli sur une identité personnelle stable et détachée du monde environnant. Elle amènerait l'adulte, non seulement, à se redéfinir de façon continue. Elle l'inciterait également à emprunter des ampleurs différentes à l'un ou l'autre de ces volets de participation socioprofessionnelle pour la poursuite de son évolution continue dans une perspective d'orientation tout au long de la vie. D'ailleurs, de nombreux écrits récents vont dans ce sens.<sup>26</sup> Par exemple, selon RICHARDSON, on assiste présentement à *une augmentation de la centration de l'attention au-delà du domaine professionnel pour inclure les multiples contextes sociaux du travail et des relations à travers les domaines à la fois professionnels et personnels.*<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> BLUSTEIN, D. L. (*in press*). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2010.10.004

<sup>27</sup> RICHARDSON, M. S. (2009). Another way to think about the work we do: counseling for work and relationship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol.9, n. 2, p. 75.

Dans la *PSOA*, outre les divers engagements dans la collectivité, la redéfinition de l'orientation met en exergue une subdivision des compétences de gestion de carrière en deux groupes. 1. Il y a celles liées au choix, ou à la révision des choix, de projets de participation socioprofessionnelle. 2. Il y a celles relatives à la gestion de ces projets, c'est-à-dire aux habiletés nécessaires pour réussir les diverses étapes de la réalisation de ces projets. La redéfinition de l'orientation dans la *PSOA* met surtout en relief la prédominance de la préoccupation liée au deuxième groupe. Cette prédominance s'inscrit d'ailleurs dans un des avis de l'OCDE : *des politiques actives de formation tout au long de la vie et du marché du travail nécessitent de reconnaître un rôle plus large et plus fondamental au développement des compétences de gestion de carrière chez tous les apprenants et chez tous les travailleurs, grâce à des services d'accès universel à toutes les périodes de la vie, selon des modalités, dans des lieux et à des périodes répondant à la diversité des besoins des clients.*<sup>28</sup>

Dans la *PSOA*, cette prédominance de la préoccupation liée à la gestion des projets de participation socioprofessionnelle s'explique notamment par l'ampleur et la multiplicité des transitions, le plus souvent non-linéaires, qui composent la vie de l'adulte. Par exemple, il y a les transitions intrapersonnelles comme certaines étapes de vie au travail, les interrogations liées notamment au mitan de la vie, les changements de carrière ou d'emploi. On pense aussi aux

---

<sup>28</sup> Id., OCDE, 2009, p. 72-73

nombreuses transitions intra-organisationnelles (modification de tâches, mobilité verticale) et inter-organisationnelles (changements d'employeur, démarches imprévues de réinsertion à la suite de fermeture ou fusion d'entreprises). La passation à travers ces diverses transitions, volontaires ou involontaires, mettent en évidence la nécessité d'une révision régulière de la participation socioprofessionnelle. Cette révision, rappelons-le, s'applique aux choix des projets de participation, mais elle concerne surtout des réflexions relatives à la gestion de ces projets choisis. Il n'est plus question de s'en tenir exclusivement à des interventions sporadiques facilitant des choix *ad hoc*. La *PSOA* laisse plutôt beaucoup de place à l'utilisation d'approches visant le développement des capacités à gérer la réalisation de ces choix et, ainsi, son évolution socioprofessionnelle. D'ailleurs, cette gestion s'inscrit dans un espace-temps beaucoup plus grand, car les besoins liés à la gestion des projets de participation socioprofessionnelle sont présents la vie durant. En conséquence, la *PSOA* incite davantage les adultes à s'inscrire dans une culture d'orientation et d'apprentissage tout au long de la vie.

Que ce soit pour des enjeux individuels ou collectifs, la *PSOA* doit s'avérer une occasion d'apprentissage et viser prioritairement une autonomisation toujours plus grande chez l'adulte. L'acquisition de cette autonomisation se traduit par une habilitation à être de plus en plus outillé pour : développer davantage son esprit critique; mieux identifier les ressources susceptibles de lui venir en aide; et, surtout, s'inscrire plus intensément dans une réflexion continue sur la gestion

de sa participation socioprofessionnelle. Mais d'abord, cette *PSOA* doit s'adresser à tous les adultes, et à tout moment de leur vie. Ces derniers doivent se sentir compris à tout âge et dans les diverses situations vécues. Voici notamment cinq situations prioritairement rappelées dans la *PSOA*. 1. Une transition ne demande évidemment pas tout à fait la même intervention si elle est imposée ou choisie par l'adulte. 2. Différentes étapes de trajectoire appellent à des considérations distinctes, selon la *PSOA*. Par exemple, chez les adultes, la recherche d'un chemin prometteur, la redéfinition de grandes lignes directrices de vie, ou encore, la préparation d'un autre mode d'engagement social en vue de la retraite, sont autant de périodes qui exigent une révision particulière de la gestion de sa participation socioprofessionnelle. 3. Pour la *PSOA*, se retrouver en plein cœur d'une remise en question sur le sens de son projet (questionnement sur les finalités) ou sur les moyens de le réaliser (questionnement sur les modalités) appelle également à des besoins différents en matière de services d'orientation des adultes. 4. Comprendre la façon de réagir aux différents événements de vie au travail, voilà un autre élément central qui fait partie des préoccupations de la *PSOA*. On pense ici à différentes réactions manifestées par l'un ou l'autre des types de personnalité vocationnelle. Soulignons au passage que les liens entre les types de personnalité vocationnelle et l'évolution personnelle et professionnelle tout au long de la vie soulèvent encore beaucoup de discussions très révélatrices et

prometteuses (Li et al.<sup>29</sup>; MICHEL, CLARK et JARAMILLO<sup>30</sup>; AMSTRONG et ANTHONY<sup>31</sup>; Thompson<sup>32</sup>). 5. Selon la *PSOA*, planifier un projet de participation socioprofessionnelle alors que l'adulte ressent un sentiment d'infinitude (la perception d'un temps infini devant soi), ou de finitude, demande également des considérations particulières. De même, en est-il si l'adulte est préoccupé par une spécialisation de ses compétences (mouvement de spécificité), ou encore, par une réouverture de celles-ci (mouvement d'ouverture).

### **UNE CONCEPTION REVISITÉE DE LA PRESTATION DE SERVICES**

Compte tenu de la redéfinition de l'orientation professionnelle des adultes à titre de processus réalisé par ces derniers, la *PSOA* se décrit essentiellement par l'aide apporté aux adultes pour la réalisation de ce processus continu. La *PSOA* peut ainsi s'énoncer comme suit: l'ensemble des services éducatifs qui s'adressent à tous les adultes dans le but de les habilitier à toujours mieux réussir une révision ou une remise en question périodique de leur participation socioprofessionnelle au fil des ans, les incitant ainsi à s'engager de

---

<sup>29</sup> Id., LI et al, 2010, pp. 395-404.

<sup>30</sup> MICHEL, J. S. ; CLARK, M.A.; JARAMILLO, D. (in press). The role of the fivefactor model of personality in the perceptions of the negative and positive forms of work-nonwork spillover : a meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2010.12.010.

<sup>31</sup> AMSTRONG, P. I. ; ANTHONY, S. F. (2009). Personality facets and RIASEC interests: an integrated model. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, pp. 346-359.

<sup>32</sup> Id., THOMPSON, 2005, pp. 1011-1017.

façon toujours plus adéquate et intense dans le monde socio-économique. Cette participation socioprofessionnelle, comme son nom l'indique, demande à l'adulte de constamment se ré-engager, avec ses différentes caractéristiques (valeurs, motivations, compétences, intérêts, personnalité) dans un milieu lui-même doté de particularités. Il s'agit donc de la reformulation et de la gestion de projets impliquant une interrelation délicate. Afin de mieux y parvenir, la *PSOA* doit apprendre à l'adulte à davantage saisir les principales dimensions de cette interrelation personne-environnement dans ses multiples dimensions. Cette définition de la *PSOA* à titre de services éducatifs commande la clarification de son contenu d'apprentissage (les compétences génériques à acquérir ou à perfectionner sans cesse) et, auparavant, la précision des bases conceptuelles justifiant ce contenu. Il s'agit là de l'objet des deux prochaines rubriques. Soulignons au passage que toute réflexion relative aux compétences de gestion de carrière est vivement souhaitée par la très grande majorité des pays européens.<sup>33</sup>

### **LE RATIONNEL DU CONTENU EDUCATIF DE LA *PSOA*.**

Si la *PSOA* se définit par un ensemble de services éducatifs, le rationnel du contenu des compétences à acquérir, ou à perfectionner, doit être explicité. Ce rationnel s'appuie sur les considérations

---

<sup>33</sup> MCCARTHY, J. (2010). Towards common European reference tools for lifelong guidance. *In* VUORINEN, R. R.; WATTS, T.. *Lifelong guidance policies: work in progress* (pp.75-79). Jyväskylä : The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>, p. 77

suivantes. Les polémiques sur les compétences génériques sont nombreuses (Blustein<sup>34</sup>; GÜLERCE<sup>35</sup>; PRESTI<sup>36</sup>; MULDER<sup>37</sup>; WINTERTON, DELAMARE-LEDEIST et STRINGFELLOW<sup>38</sup>). Cependant, ce sont les approches multidimensionnelles ou holistes qui font davantage l'objet de consensus internationaux. Et pour cause, elles sont les plus susceptibles d'autonomiser l'adulte dans la gestion de ses multiples modes de participation socioprofessionnelle. Par exemple, selon AKKÖK, *the approach needs to be a more developmental and holistic approach for all.*<sup>39</sup> Et, selon Sultana, *the attractiveness of multi-dimensional definition arises from its ability to integrate the key approaches to competences that have emerged over time... Current holistic/integrative approaches to competence-based models seems to have successfully... integrated some of the most promising practices in education and training.*<sup>40</sup>

---

<sup>34</sup> Id., BLUSTEIN, (in press).

<sup>35</sup> GÜLERCE, A. (2010). Self-reflective transformational-transformative co-ordinations of the psychological. *New Ideas in Psychology*, vol. 28, pp. 210-218.

<sup>36</sup> PRESTI, A. L. (2009). Snakes and ladders: stressing the role of meta-competencies for post-modern careers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol.9, pp.125-134.

<sup>37</sup> MULDER, M. (2007). Competence: the essence and use of the concept. *European Journal of Vocational Training*, vol. 40, n. 1, pp. 5-21.

<sup>38</sup> WINTERTON, J.; DELAMARE-LEDEIST, F.; STRINGFELLOW, E. (2005). Typology of knowledge, skills and competences : clarification of the concept and prototype (Panorama Services : no. 1397). Luxembourg: Office for official publications of the european communities.

<sup>39</sup> AKKÖK, F. (2010). Widening access. In R. Vuorinen, R. et T. Watts (2010). *Lifelong guidance policies: work in progress*. pp.31-42. Jyväskylä : The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu> p. 32

<sup>40</sup> SULTANA, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 9, p. 21

Adoptant l'avis de ces auteurs, la *PSOA* s'inscrit dans une approche multidimensionnelle pour asseoir les bases conceptuelles servant de fondements à l'identification des compétences génériques qui s'imposent à titre de lignes directrices du contenu éducatif. Dans les écrits pertinents, plusieurs types de savoirs sont suggérés (COLAKOGLU<sup>41</sup>; PARKER, KHAPOVA et ARTHUR<sup>42</sup>). Mais, dans la *PSOA*, les types de savoirs du contenu éducatif sont entièrement revisités. Et pour ce faire, ces types de savoir s'inspirent du constructivisme. Compte tenu de la prolifération des écrits sur les diverses écoles de pensée relevant du constructivisme (NEIMEYER<sup>43</sup>; BRABENDER et FALLON<sup>44</sup>), la *PSOA* emprunte le regroupement circonscrit par LYDDON et ROBIN<sup>45</sup>, LYDDON<sup>46</sup>. Ce regroupement renvoie à quatre courants du constructivisme correspondant à autant de visions du monde. Selon la *PSOA*, ce regroupement quadripartite

---

<sup>41</sup> COLAKOGLU, S. N. (*in press*). The impact of career boundarylessness on subjective career success: the role of career competencies, career autonomy and career insecurity. *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2010.09.011

<sup>42</sup> PARKER, P.; KHAPOVA, S. N.; ARTHUR, M.B. (2009). The intelligent career framework as a basis for interdisciplinary inquiry. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, pp. 291-302.

<sup>43</sup> NEIMEYER, R. A. (2009). *Constructivist psychotherapy: distinctive features*. New York, NY, USA: Routledge / Taylor & Francis Group.

<sup>44</sup> BRABENDER, V. ; FALLON, A. (2009). Postmodern approaches and group psychotherapy: clinical and developmental implications. In V. Brabender et A. Fallon (Eds.), *Groups development in practice* (pp.197-221). Washington, DC, US: American Psychological Association.

<sup>45</sup> LYDDON, W. J.; ROBIN, W. (2002). Cognitive psychotherapy and postmodernism: emerging themes and challenges. In H.I. Braun, D.N. Jackson (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. pp.127-146.

<sup>46</sup> LYDDON, W.J. (1995). Forms and facets of constructivist psychology. In NEIMERYER, R.A.; MAHONEY, M.J. (Eds.). *Constructivism in psychotherapy* (pp.68-92). Washington, DC: American Psychological Association.



offre notamment le double avantage d'englober et de simplifier, à la fois, la proposition des grands ensembles de compétences génériques, à acquérir ou à perfectionner sans cesse, par les adultes de tous âges afin de toujours mieux gérer leurs projets de participation socioprofessionnelle au fil des ans. Tout en respectant les réflexions classiques, passées ou actuelles, ces ensembles laissent beaucoup de place à de nouvelles perspectives pertinentes en cette deuxième décennie du 21<sup>e</sup> siècle. Ces quatre grands courants de pensée mettent l'accent sur l'acquisition de connaissances et de compétences génériques qui se réalisent grâce à l'action combinée et interagissante de l'adulte et de la collectivité.

Dans la *PSOA*, ce sont ainsi les courants suivants qui servent de base à l'identification des compétences génériques, soit le : *material constructivism*, *efficient constructivism*, *final constructivism*, *formal constructivism*. Ces quatre grands courants proposent divers apprentissages clés qui recouvrent des notions de base déjà en partie générées dans les écrits, classiques ou récents, en counseling de carrière. Par exemple, le *material constructivism* reprend, partiellement et sous un angle renouvelé, le modèle tripartite de William Parsons. Il propose notamment de construire un processus toujours plus idiosyncratique de pairage plutôt que d'adopter un processus standardisé. S'inspirant des théories du counseling en orientation, classées sous les modèles qui se préoccupent des dimensions liées au milieu et à ses multiples influences (BUJOLD et

GINGRAS<sup>47</sup>), l'*efficient constructivism* suggère, entre autres, de développer un processus de plus en plus personnalisé de saisie des interinfluences. Quant au *final constructivism*, il souligne notamment l'importance capitale de construire un processus toujours plus singulier d'anticipation du fil conducteur de sa trajectoire. Cette suggestion reformule, sous un angle un peu plus complexe, d'anciens éléments promus par de nombreuses théories développementales. Pour sa part, le *formal constructivism* préconise, entre autres, que chaque adulte se dote constamment d'un processus unique de mise en contexte de son projet de participation socioprofessionnelle. Sous un regard quelque peu différent, il réutilise ainsi plusieurs théories plus récentes et souvent regroupées sous l'appellation des théories contextuelles du counseling d'orientation. D'ailleurs, comme le signale SAMPSON<sup>48</sup>, ces initiatives d'union entre les anciennes et nouvelles théories sont maintes fois sollicitées et rappelées.

### LE CONTENU EDUCATIF DE LA PSOA.

Appliqués à des problématiques d'orientation pour les adultes, les apprentissages clés tacitement proposés par les quatre courants du constructivisme peuvent ainsi se traduire en autant de compétences génériques à acquérir ou à perfectionner sans cesse au

---

<sup>47</sup> BUJOLD, C.; GINGRAS, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*. Boucherville: G. Morin.

<sup>48</sup> SAMPSON, J. P. (2009). Modern and postmodern career theories : unnecessary divorce. *The Career Development Quarterly*, vol. 58, n. 1, pp. 91-96.

fil des ans. Ces dernières constituent, rappelons-le, les grandes lignes directrices du contenu éducatif de la *PSOA*. Ces compétences clés se déclinent en s'inspirant de l'un et l'autre des courants du constructivisme précédemment mentionnés: savoir mieux construire, et reconstruire sans cesse, son propre processus : 1. de pairage moi-milieu en vue du choix de ses projets de participation socioprofessionnelle (*material constructivism*); 2. de saisie des interinfluences moi-milieu lors de la gestion de ces projets (*efficient constructivism*); 3. d'anticipation de sa trajectoire de participation socioprofessionnelle (*final constructivism*); 4. de mise en contexte des projets de cette participation (*formal constructivism*).

Comme nous le verrons tout au long de leur description, ces quatre compétences génériques de la *PSOA*, ou compétences clés, se divisent en deux catégories pour répondre aux deux volets précédemment identifiés. Une seule compétence générique, la première, est davantage sollicitée dans une optique de choix des projets de participation socioprofessionnelle à faire, et à réviser, lors des périodes de transitions volontaires, mais surtout imposées. Trois compétences génériques, soit les deuxième, troisième et quatrième, sont prioritairement nécessaires pour la gestion des projets de participation socioprofessionnelle choisis au fil des ans. Elles correspondent à des processus stratégiques de la plus haute importance pour réaliser les projets que l'adulte aura définis, et redéfinira sans cesse, dans une perspective d'orientation et

d'apprentissage tout au long de la vie (Colakoglu<sup>49</sup>; Sultana<sup>50</sup>). D'ailleurs, selon l'OCDE, il faut davantage insister sur la gestion des projets choisis plutôt que sur le choix des projets. *L'orientation... est bien trop souvent axée sur les décisions à prendre à court terme et pas assez sur l'acquisition des compétences nécessaires pour gérer son parcours professionnel.*<sup>51</sup> Chose certaine, ces quatre compétences génériques proposées par la *PSOA* couvrent une gamme relativement exhaustive d'aspects à considérer pour la réussite de sa participation socioprofessionnelle au fil des ans et, ainsi, d'une participation sociale toujours renouvelée. Notons par ailleurs que les quatre compétences génériques n'ont pas, à proprement parler, de lien de linéarité entre elles. Selon les circonstances de vie, le contenu de l'une peut être acquis partiellement avant l'autre. De même, une partie de l'une peut être traitée simultanément avec une partie de l'autre.

Savoir mieux construire, et reconstruire sans cesse, son propre processus de pairage moi-milieu. Choisir ses projets de participation socioprofessionnelle est très exigeant (Blustein<sup>52</sup>; Richardson<sup>53</sup>). C'est notamment ce que la *PSOA* veut mettre en relief. Rappelons-le, les adultes vivent périodiquement des transitions imposées : pertes

---

<sup>49</sup> Id., COLAKOGLU, S. N. (*in press*)

<sup>50</sup> Id., SULTANA, 2010.

<sup>51</sup> Id., OCDE, 2003. p. 58

<sup>52</sup> Id., BLUSTEIN, (*in press*).

<sup>53</sup> Id., RICHARDSON, 2009. pp. 75-84.

d'emploi et changements involontaires d'employeurs ; restructurations dans les entreprises ou organismes associatifs. Quel adulte ne devient pas un peu anxieux, et avec raison, devant les étapes à franchir pour choisir un nouvel emploi, réorienter sa carrière, opter pour un autre engagement dans un organisme associatif qui lui est significatif, une formation différente avec son lot d'inconnus?

Durant ces périodes d'urgence relative à ces transitions imposées, l'adulte ressent un besoin immédiat de refaire de nouveaux choix afin de mieux se réajuster avec l'environnement socio-économique. Pour réussir à répondre aux exigences de ces transitions, l'adulte doit, en un premier temps, saisir, de façon plus claire, que l'orientation professionnelle peut temporairement se concevoir comme une question de pairage, similarité ou adéquation moi-milieu. Cette conception, basée sur le *material constructivism*, l'amène à comprendre davantage que, pour être mieux en mesure de faire, et refaire, ses choix éducatifs et socioprofessionnels, il lui faut continuellement accumuler des informations sur soi, le monde environnant et, surtout, les points de compatibilité entre ces deux réalités.

Souvent confronté à des transitions imposées, il serait cependant hasardeux de limiter l'apport de la *PSOA* à un pairage, si sophistiqué soit-il, entre un adulte et la situation actuelle. Cela voudrait dire que l'on anticipe la pérennité de cette situation. Ce qui serait complètement invraisemblable. C'est notamment pourquoi, en un deuxième temps, la *PSOA* doit impérativement augmenter le pouvoir

d'agir de l'adulte, c'est-à-dire lui apprendre à mieux s'approprier le processus de pairage moi-milieu et à perfectionner sans cesse cette appropriation. Ce processus sera nécessaire dans d'autres circonstances de vie où il aura à faire de nouveaux choix de projets de participation socioprofessionnelle et à prendre d'autres décisions relativement urgentes.

Savoir mieux construire, et reconstruire sans cesse, son propre processus de saisie des interinfluences moi-milieu. Gérer ses projets de participation socioprofessionnelle exige notamment la saisie des interinfluences moi-milieu (Blustein<sup>54</sup>; TAK<sup>55</sup>; Li et al.<sup>56</sup>). Selon la *PSOA*, l'adulte doit davantage prendre conscience que cette gestion est fortement bouleversée par ces dernières. Ces chambardements le conduisent parfois à remettre en question ses choix. Il est possible que ce soit là l'alternative la plus valable. Cependant, comme le préconise *l'efficient constructivism*, une conscientisation accrue des interinfluences moi-milieu peut le conduire à considérer une autre alternative tout aussi pertinente. Cette alternative correspond à une meilleure gestion de la réalisation des choix antérieurement formulés grâce à l'apprentissage continu de son propre processus de saisie de ces interinfluences moi-milieu. En effet, peu importe la teneur de ses projets de participation socioprofessionnelle, les interinfluences moi-

---

<sup>54</sup> Id., BLUSTEIN, (in press). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2010.10.004

<sup>55</sup> TAK, J. (2011). Relationships between various person-environment fit types and employee withdrawal behavior: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 78, n. 2, pp. 315-320.

<sup>56</sup> Id., LI et al, 2010.

milieu agiront en tout temps et tout au long de sa trajectoire de vie. Autrement dit, tout au long de la réalisation de ses projets, l'adulte provoque des impacts sur le milieu et en subit de la part de celui-ci (VINARSKI-PERETZ, BINUAMIN et CARMELI<sup>57</sup>). Peu importe si ces répercussions sont modestes ou spectaculaires, il n'en demeure pas moins, selon la *PSOA*, que ces interactions deviennent des enjeux notables sur les conditions de la réalisation de ses projets.

La *PSOA* doit donc aider l'adulte à toujours mieux réagir et proagir. Elle doit lui apprendre à gérer de façon plus efficace les interinfluences continues moi-milieu de manière à ce qu'elles se transforment, le plus possible, en opportunités de réussite plutôt qu'en obstacles destructeurs. L'expression «le plus possible» souligne ici que la responsabilisation à outrance de l'adulte n'est nullement un *a priori*; l'adulte agit mais de multiples événements hors de son contrôle manifestent toujours leur présence. Selon la *PSOA*, les apprentissages clés pour acquérir, ou perfectionner sans cesse, cette deuxième compétence générique sont plutôt basés sur le fait suivant. Tout adulte doit, par exemple et à un moment ou l'autre de sa vie : réviser son propre style d'interrelation avec les gens ; se sensibiliser à un nouveau pouvoir, ou perte de pouvoir, individuel sur un groupe ; refaire une lecture des contre-réactions générées par ses propres comportements envers des collègues ou l'ensemble d'une organisation.

---

<sup>57</sup> VINARSKI-PERETZ, H. ; BINYAMIN, G. ; CARMELI, A. (2011). Subjective relational experiences and employee innovative behaviors in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 78, no. 2, 290-304.

Pour mieux comprendre l'importance de l'apprentissage de la saisie de l'interinfluence moi-milieu, la *PSOA* doit inviter l'adulte à réfléchir de façon plus intense sur sa situation présente. C'est-à-dire en révisant l'impact qu'il croit actuellement exercer sur son environnement socioprofessionnel et, réciproquement, en se sensibilisant au poids de cet environnement sur ses propres valeurs et aspirations. Toutefois, la *PSOA* ne peut pas s'astreindre à faire conscientiser les interinfluences dans la seule situation actuelle et à développer des habiletés nécessaires strictement pour cette situation. La *PSOA* doit plutôt se servir de cette dernière pour faire davantage comprendre à l'adulte les diverses démarches à entreprendre dans le but de mieux construire, et reconstruire sans cesse, son propre processus de saisie de ces interinfluences. Fort de cet apprentissage, il pourra mieux réaliser ses projets, ou réussir ses transitions socio-professionnelles. La *PSOA* doit ainsi mettre l'accent sur l'éducabilité de l'adulte à une compréhension accrue des forces réciproques moi-milieu pour une meilleure gestion continue de ses projets de participation socioprofessionnelle.

Savoir mieux construire, et reconstruire sans cesse, son propre processus d'anticipation de sa trajectoire de participation socioprofessionnelle. Gérer ses projets de participation socioprofessionnelle oblige l'anticipation de l'évolution et de la réalisation des projets eux-mêmes (Hoekstra<sup>58</sup>; Carless et al.<sup>59</sup>).

---

<sup>58</sup> Id., HOEKSTRA, 2011.

<sup>59</sup> Id., CARLESS, 2011, pp. 80-91.



Cependant, selon la *PSOA*, quel adulte ne ressent pas, à la fois, un besoin impulsif et répulsif d'anticiper le déroulement de ses projets? Ce besoin est impulsif, car l'adulte est bien conscient qu'il est essentiellement un être qui se situe dans le temps. Il a un passé, il vit le présent et, en principe, il évoluera dans un avenir. Ce besoin d'anticiper le déroulement de ses projets semble également répulsif, car la société du savoir semble s'amuser à défaire les prédictions avec ses bouleversements socio-économiques incessants. La difficulté à imaginer l'avenir peut conduire à une remise en question de ses choix de participation socioprofessionnelle. Mais cette remise en question est-elle nécessairement pertinente? Dans certains cas, peut-être. Cependant, selon la *PSOA*, cette difficulté risque de réapparaître peu importe la teneur des nouveaux choix. Cette troisième compétence générique veut habiliter l'adulte à mieux dépasser cette difficulté pour mieux gérer la réalisation de ses projets de participation socioprofessionnelle. En effet, comme le veut le *final constructivism*, une des conditions de base pour gérer un projet, et s'y engager, est de se représenter son déroulement dans l'avenir. Sans cette anticipation, il est relativement impossible de se doter de projets (LAPOINTE<sup>60</sup>). Par exemple, SAVICKAS et al. le rappellent : l'orientation doit aider les adultes à *developper leurs capacités à anticiper les changements et leur propre avenir*.<sup>61</sup> [*«develop their*

---

<sup>60</sup> LAPOINTE, K. (2010). Narrating career, positioning identity: career identity as a narrative practice. *Journal of Vocational Behavior*, vol.77, pp. 1-9.

<sup>61</sup> SAVICKAS, M. L.; NOTA, L.; ROSSIER, J.; DAUWALDER, J.-P.; DUARTE, M. E.; GUICHARD, J.; SORESI, S.; VAN ESBROECK, R.; VAN VIANEN, A.E.M. (2009). Life-designing: a paradigm for career

*capabilities to anticipate changes in their own future*»]. Ce processus d'anticipation est nécessaire, selon la *PSOA*, même si l'adulte (et la société) sait pertinemment bien que cet avenir est rempli d'inconnus et ne correspondra probablement pas à la représentation qu'il s'en sera faite. Plus l'adulte perçoit la réalité de ces enjeux qui seront provoqués par les transformations à venir du moi et du milieu, plus il sera habilité à gérer ses projets de participation socioprofessionnelle au fil des ans.

Pour l'éducabilité à ce processus d'anticipation, la *PSOA* doit viser à ce que l'adulte arrive à toujours mieux saisir l'importance de plusieurs éléments, dont les trois principaux suivants : 1. activer son habileté à se représenter son avenir en période d'incertitude et, même, à se donner une imagerie mentale de cet avenir ; 2. se préoccuper de façon continue de l'évolution de sa trajectoire de vie ; 3. revoir régulièrement son bilan de compétences afin de mieux prévoir ses retours incessants dans des activités de formation continue, retours exigés notamment par l'économie du savoir.

La *PSOA* est ainsi tenue d'aider l'adulte à mieux anticiper l'avenir de ses projets de participation socioprofessionnelle à partir de sa situation présente. Mais, avant tout, la *PSOA* doit impérativement lui apprendre à davantage découvrir, et à constamment reconstruire, son propre processus d'anticipation. C'est-à-dire les diverses démarches à accomplir pour : être constamment en mesure de se représenter

---

construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, pp. 245.

quelque peu l'évolution de sa trajectoire au regard d'un avenir plus ou moins prévisible du milieu ; et, du coup, être plus habilité à gérer ses projets de participation socioprofessionnelle au fil des ans.

Savoir mieux construire, et reconstruire sans cesse, son propre processus de mise en contexte de ses projets de participation socioprofessionnelle. La gestion de ses projets de participation socioprofessionnelle demande une mise en contexte continue (Colakoglu<sup>62</sup>; MORROW;<sup>63</sup> SMITH et COLLINS<sup>64</sup>). *Plus rien n'est pareil!* Quel adulte n'a pas eu cette réflexion suite à l'avènement d'un fait social d'envergure (récession ou reprise économique) ou d'un événement personnel hautement significatif (perte ou retrouvaille d'un collègue collaborateur et ami). Selon la *PSOA*, le contexte sert de toile de fond à la réalisation de la participation socioprofessionnelle. Toute modification de celui-ci entraîne une perte relative de critères sur lesquels l'adulte pouvait compter. Précisons ici la distinction faite par la *PSOA* entre un contexte et un milieu. Le contexte, par définition, est plus englobant que le milieu. Par exemple, si l'adulte veut s'insérer et évoluer sur le marché du travail local (sa ville) ou régional, le milieu correspond aux organismes-employeurs de cette municipalité ou de cette région. Le contexte, pour sa part, concerne l'ensemble des particularités ou événements

---

<sup>62</sup> Id., COLAKOGLU, S. N. (*in press*)

<sup>63</sup> Id., MORROW, (*in press*)

<sup>64</sup> SMITH, E. R.; COLLINS, E. C. (2009). Contextualizing person perception: distributed social cognition. *Psychological Review*, vol. 116, n. 2, pp. 343-364.

géographiques, socio-économiques et culturels de cette ville ou de cette région.

La *PSOA* doit, comme le préconise le *formal constructivism*, aider l'adulte à davantage saisir les enjeux du contexte. C'est-à-dire à mieux comprendre : la globalité socio-historique qui entoure les personnes et le milieu; et surtout l'interférence de cette globalité, à la fois, sur ces personnes et sur ce milieu. Il est un point à noter ici. Selon la deuxième compétence générique, rappelons-le, l'adulte doit apprendre à mieux saisir les effets réciproques moi-milieu. Avec cette quatrième compétence clé, l'adulte arrive à se sensibiliser davantage à la dimension globalisante du contexte qui colore à la fois le moi et le milieu. La *PSOA* amène ainsi l'adulte à mieux reconnaître l'aspect dérangeant (positivement ou négativement) d'une nouvelle conjoncture qui survient à tout moment. Il lui faut mieux prendre conscience que ses projets sont gérés en fonction des différents contextes. C'est-à-dire en s'y adaptant ou en proagissant, implicitement ou explicitement, et à des degrés divers, ou encore, en les remettant entièrement en question.

Pour l'éducabilité à ce processus de contextualisation, la *PSOA* doit viser, par exemple, à ce que l'adulte arrive à mieux : voir les situations de façon globalisante; saisir le caractère d'unicité de chaque contexte; activer les habiletés nécessaires à la compréhension de l'indissociabilité de tous les éléments d'une situation; prendre conscience que les événements empruntent une signification toujours singulière selon la période socio-historique dans laquelle ils

apparaissent.

La *PSOA* doit, avant tout, signaler à l'adulte l'importance d'intensifier l'apprentissage de son propre processus de contextualisation, et surtout, de se l'approprier. Soulignons-le, dans la *PSOA*, l'éducabilité à ce processus de contextualisation est très importante. Trop souvent l'adulte a tendance à s'approprier la mise en contexte faite par les gens de son entourage sans en faire une analyse critique par rapport à sa propre situation (Smith<sup>65</sup>). D'ailleurs, comme le souligne à juste titre Sultana, il faut non seulement développer des habiletés pour transiger avec des situations et s'y adapter, ce qui est l'objet du «*learning for work*»; il faut également se préoccuper du «*learning about work*» où le focus est placé, cette fois, sur une compréhension critique de soi évoluant au sein d'un contexte.<sup>66</sup> Rappelons-le, selon la *PSOA*, tout contexte a une incidence majeure, non seulement sur la teneur du projet, mais également sur le sens même de ce dernier. Plus l'adulte aura développé ce processus de mise en contexte, plus il ressentira le besoin de redéfinir constamment le sens qu'il accorde à ses projets. Cette importance du sens est d'ailleurs soulignée à maintes reprises (SONNENTAG, KUTTLER et FRITZ<sup>67</sup>). Par exemple, selon Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, van Esbroeck et

---

<sup>65</sup> Id., SMITH et al, 2009, p. 343-364.

<sup>66</sup> Id., SULTANA, 2010, p. 26

<sup>67</sup> SONNENTAG, S. ; KUTTLER, I. ; FRITZ, C. (2010). Job stressors, emotional exhaustion and need for recovery: a multi-source study on the benefits of psychological detachment. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 76, pp. 355-365.

van Vioen, *individuals build their careers by imposing meaning on vocational behavior*.<sup>68</sup> Ainsi, en apprenant à reconstruire sans cesse son propre processus de mise en contexte de ses projets de participation socioprofessionnelle, l'adulte sera mieux en mesure de redéfinir constamment le sens qu'il accorde à ses projets. Par là, selon la *PSOA*, l'adulte deviendra également mieux en mesure de gérer sa participation socioprofessionnelle, car ses projets deviendront encore plus pertinents, motivants et susceptibles de l'engager davantage dans une culture d'apprentissage et d'orientation tout au long de la vie.

Notons enfin ceci. Avec les quatre compétences génériques de la *PSOA*, il n'est plus seulement question d'apprendre, ni d'apprendre à apprendre, mais d'apprendre à toujours apprendre. C'est-à-dire à devenir de plus en plus habilité à mieux construire, et reconstruire sans cesse, ses propres processus d'orientation continue les plus importants. Ces derniers guideront l'adulte vers une plus grande autonomie dans la formulation de ses choix éducatifs ou socioprofessionnels, mais surtout, dans la gestion de ses projets de participation socioprofessionnelle choisis au fil des ans. C'est toujours la première fois que l'on a son âge. C'est toujours la première fois que les éléments socio-économiques se conjuguent, selon une configuration particulière, pour créer une situation nouvelle à vivre.

---

<sup>68</sup> SAVICKAS, M. L.; NOTA, L.; ROSSIER, J.; DAUWALDER, J.-P.; DUARTE, M. E.; GUICHARD, J.; SORESI, S.; VAN ESBROECK, R.; VAN VIANEN, A.E.M. (2009). Life-designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, p. 246.

Cette dernière peut être plus ou moins similaire à une antécédente, mais elle est toujours unique.

## UN REDÉPLOIEMENT DES PRATIQUES

De multiples organisations, dont les gouvernements de plusieurs pays, mettent de l'avant, rappelons-le, le principe de l'accessibilité des services d'orientation pour tous les adultes, en tout temps de la vie (ELGNP<sup>69</sup>). Par exemple, selon l'OCDE, il faut *des services d'accès universel à toutes les périodes de la vie, selon des modalités, dans des lieux et à des périodes répondant à la diversité des besoins des clients.*<sup>70</sup> Pour respecter le principe de l'accessibilité à l'orientation tout au long de la vie, la *PSOA* doit proposer un redéploiement des pratiques. Pour ce faire, la *PSOA* inclut plusieurs impératifs: 1. l'inversion de la centralité et de la périphéricité de certaines pratiques traditionnelles ou nouvelles; 2. l'insistance sur les pratiques novatrices virtuelles exploitant davantage l'auto- et l'éco-orientation; 3. la veille de la qualité des services à l'aide notamment d'indicateurs de résultats.

## DE LA CENTRALITE VERS LA PERIPHERICITE.

La *PSOA* met en exergue le cas des entretiens individuels ou de

---

<sup>69</sup> EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK (ELGPN) (2010). *Lifelong guidance policies: work in progress*. Jyväskylä: The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>

<sup>70</sup> Id., OCDE, 2009, p. 72

groupe en présentiel, car deux réalités s'y affrontent dans le monde de l'orientation. D'une part, ces entretiens s'avèrent une modalité classique de pratique généralement jugée centrale, car plusieurs écrits scientifiques et cliniques laissent observer des effets relativement positifs rattachés à cette modalité de prestation de services (Vuorinen et al.<sup>71</sup>; Akkök<sup>72</sup>. D'autre part, l'État peut de moins en moins absorber les coûts exorbitants encourus par cette modalité de pratique étant donné qu'il doit offrir les services d'orientation à l'ensemble des citoyens et ce, à tout moment de leur vie (ELGN<sup>73</sup>; OCDE<sup>74</sup>). Par exemple, selon Akkök, il est désormais reconnu que *la demande accrue de l'orientation ne peut fournir de réponse adéquate en s'appuyant uniquement sur les formes traditionnelles de prestation de service.*<sup>75</sup> Devant ces deux réalités qui s'affrontent, et la priorité que l'on doit accorder à l'accessibilité, la *PSOA* prend position comme suit. Dans la *PSOA*, il est recommandé que les entretiens individuels ou de groupe en présentiel deviennent des pratiques davantage périphériques. Ils sont réservés en priorité aux adultes répondant à des critères déterminés, c'est-à-dire *basés sur des priorités établies par des politiques nationales claires.*<sup>76</sup> Ces entretiens peuvent être réalisés par des praticiens qui s'en tiennent

---

<sup>71</sup> Id., VUORINEN; WATTS, 2010, p. 10

<sup>72</sup> Id., AKKÖK, 2010, p. 37

<sup>73</sup> Id., EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK (ELGPN), 2010.

<sup>74</sup> Id., OCDE, 2004; OCDE, 2009.

<sup>75</sup> Bis id., AKKÖK, 2010, p. 32

<sup>76</sup> Id., Id., AKKÖK, 2010, p. 33



prioritairement à une approche médicale de l'orientation, c'est-à-dire focalisée sur des groupes cibles d'adultes en difficulté. Mais pour les praticiens de la *PSOA* soucieux de s'inscrire dans une perspective de participation sociale toujours renouvelée, et surtout d'assurer l'accessibilité des services pour tous, ces entretiens individuels ou de groupe en présentiel sont désormais considérés à titre de pratiques généralement complémentaires aux interventions virtuelles, et non l'inverse.

#### **DE LA PERIPHERICITE VERS LA CENTRALITE.**

Dans la *PSOA*, les pratiques plus récentes, et encore relativement périphériques, sont privilégiées, et même considérées comme centrales. Et pour cause, ces dernières sont généralement conçues pour rejoindre davantage l'ensemble de la population adulte. Nommons, à titre d'exemples, les entretiens virtuels téléphoniques, les lignes d'aide, le Web incluant une mine d'informations, des programmes en ligne, des liens virtuels très utiles grâce à l'interopérabilité. Soulignons au passage que cette interopérabilité est essentielle pour la prestation électronique de services intégrés à guichet unique, car elle est cette *capacité que possèdent des systèmes informatiques hétérogènes à fonctionner conjointement grâce à l'utilisation de langages et de protocoles communs et à donner accès à leurs ressources de façon réciproque.*<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> LAPOINTE-GIGUERE, L.; PERRON, Y. (2004). *Vocabulaire de la prestation de services*. Québec:

Ces pratiques jugées désormais centrales dans la *PSOA* sont présentées ici en deux groupes : des services d'auto-orientation et d'éco-orientation. Dans les deux cas, elles sont relativement novatrices; surtout, elles sont susceptibles d'inscrire davantage les adultes dans une perspective de participation sociale toujours renouvelée.

### **LES SERVICES D'AUTO-ORIENTATION.**

Selon la *PSOA*, ces services permettent à l'adulte d'être davantage: un auto-apprenant capable d'effectuer des choix éducatifs et socioprofessionnels de façon plus efficace; et, surtout, un auto-gestionnaire de la réalisation de ses choix au fil des ans. Divers éléments sollicitent et justifient la présence de tels services. Citons, par exemple, un besoin d'autonomie fort légitime, ou encore, une plus grande liberté dans l'agenda. De plus, l'apprentissage auto-dirigé s'avère un mode d'acquisition de compétences très privilégié chez l'adulte (LOUNSBURY, LEVY, PARK, GIBSON et SMITH<sup>78</sup>; KYON-JEE<sup>79</sup>). Il est d'ailleurs fortement recommandé; par exemple, selon l'OCDE, il faut *veiller à développer la capacité d'apprendre à apprendre grâce à des pratiques de formation autogérées et*

---

Gouvernement du Québec, Bibliothèque nationale du Québec [\[www.granddictionnaire.com\]](http://www.granddictionnaire.com) p. 60

<sup>78</sup> LOUNSBURY, J. W.; LEVY, J.; PARK, S.-H.; GIBSON, L.; SMITH, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, vol. 19, n. 4, pp. 411-418.

<sup>79</sup> KYON-JEE, K. (2009). Motivational challenges of adult learners in self-directed e-learning. *Journal of Interactive Learning Research*, vol. 20, n. 3, pp. 317-335.

*autodirigées.*<sup>80</sup>

À titre de l'une des modalités centrales de pratiques dans la *PSOA*, les services d'auto-orientation doivent surtout se traduire par une prestation électronique avec une configuration très appropriée de la page d'accueil de ses divers sites. Plusieurs raisons militent en faveur de cette modalité de prestation. Voici trois exemples. 1. La *PSOA* incluant une composante électronique a la possibilité d'être offerte à l'adulte en tout temps et en tout lieu. En effet, concernant *la demande de services d'orientation professionnelle... des méthodes d'organisation plus souples, y compris le recours aux TIC et aux centres d'appel, pourraient contribuer grandement à l'élargissement de l'accès.*<sup>81</sup> 2. La *PSOA* exploite divers niveaux de complexité sur ses sites. Rappelons-le, ces niveaux couvrent une gamme assez élargie.<sup>82</sup> Il y a les plus simples comme le dépôt de documents d'information que l'internaute peut consulter. Il y a les niveaux correspondant à de l'interactivité rendant possible, par exemple, la passation d'un test psychométrique et l'obtention des résultats. Cette interactivité peut également se traduire par le dépôt de commentaires de la part de l'internaute directement sur le site, ou encore, par la participation à des forums de discussion en ligne. Les niveaux les plus complexes sont ceux qui s'appuient sur l'interopérabilité (SCHOLL et

---

<sup>80</sup> Id., OCDE, 2009, p. 68

<sup>81</sup> Id., OCDE, 2004, p. 7

<sup>82</sup> CALISTA, D. J. ; MELITSKI, J. (2007). E-government and e-governance : converging constructs of public sector information and communication technologies. *Public Administration Quarterly*, Spring, pp. 87-120.

KLISCHEWSKI<sup>83</sup>). 3. Enfin, une troisième raison justifiant l'inclusion, dans la *PSOA*, d'une composante électronique met en relief le fait suivant: la possibilité de créer des interactions significatives nécessaires à l'apprentissage est bel et bien présente dans ces programmes en ligne. Par exemple, WOO et REEVES parlent d'*interactions très significatives sur les sites d'apprentissage en ligne*.<sup>84</sup>

La *PSOA* doit cependant faire preuve d'une grande prudence et ce, même si un consensus international anticipe une grande efficacité de la prestation électronique des services publics en général (DIRENZO, LINNEHAN, SHAO et ROSENBERG<sup>85</sup>; YANG et RHO<sup>86</sup>). La *PSOA* doit, par exemple, porter une grande attention aux quatre autres éléments suivants. 1. Elle doit s'assurer, si besoin il y a, de la présence d'interventions complémentaires comme une entrevue en présentiel ou un entretien téléphonique. C'est d'ailleurs là, une recommandation de Plant<sup>87</sup> pour tous les programmes en ligne. 2. La *PSOA* doit impérativement intégrer les quatre compétences génériques nécessaires pour une révision réussie de sa participation

---

<sup>83</sup> SCHOLL, H. J.; KLISCHEWSKI, R. (2007). E-government integration and interoperability: framing the research agenda. *International Journal of Public Administration*, vol. 30, pp. 889-920.

<sup>84</sup> WOO, Y.; REEVES, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: a social constructivist interpretation. *Internet and Higher Education*, vol. 10, p. 15

<sup>85</sup> DIRENZO, M. S.; LINNEHAN, F.; SHAO, P.; ROSENBERG, W. L. (2010). A moderated mediation model of e-mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 76, pp. 292-305.

<sup>86</sup> YANG, K.; RHO, S-Y. (2007). E-government for better performance: premises, realities and challenges. *International Journal of Public Administration*, vol. 30, pp. 1197-1217.

<sup>87</sup> Id., PLANT, 2002.

socioprofessionnelle tout au long de la vie (re: rubriques antérieures). Par là, la *PSOA* évite d'adopter une approche réductrice de l'orientation, comme le font certains programmes en ligne (WATTS et DENT<sup>88</sup>; PLANT et TURNER<sup>89</sup>; PLANT<sup>90</sup>). Par exemple, selon Plant, la prestation électronique des services d'orientation se caractérise actuellement par des programmes axés presque uniquement sur une conception linéaire du pairage [«*matching programs*»], comme : l'évaluation de soi, l'information, le choix d'une occupation et d'une formation, la mise en œuvre du choix effectué.<sup>91</sup> Selon ce même auteur, *the bulk of European software for careers guidance... are based... mostly on trait-and-factor theories building on the concept of matching individuals to opportunities.*<sup>92</sup> 3. La *PSOA* doit également s'assurer de la présence d'études de validité en cours ou anticipées. En cela, elle veut éviter l'écueil des programmes existants qui n'ont pas fait, ou ne prévoient pas faire, l'objet de telles études (Akkök<sup>93</sup>; Vuerinen et Sampson<sup>94</sup>). 4. La *PSOA* doit vérifier, dans le cas où des tests psychométriques s'avèrent nécessaires, la pertinence et la

---

<sup>88</sup> WATTS, A. G., DENT, G. (2008). The evolution of a national distance service: trends and challenges. *British Journal of Guidance and Counseling*, vol. 36, no. 4, 455-465.

<sup>89</sup> PLANT, P.; TURNER, B. (2005). Getting closer: workplace guidance for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, vol.24, n. 2, pp. 123-135.

<sup>90</sup> PLANT, P. (2002). *IT in career guidance : constructs and learning, computer-assisted career guidance: some European perspectives.* [http://www.guidanceforum.net/pages/pag\\_uk/home.asp](http://www.guidanceforum.net/pages/pag_uk/home.asp)

<sup>91</sup> Id., PLANT, 2002, p. 2

<sup>92</sup> Bis id., PLANT, 2002, p. 6-7

<sup>93</sup> Id., AKKÖK, 2010.

<sup>94</sup> Id., SAMPSON, 2009, pp. 91-96.

validité de ces tests. La *PSOA* veut aussi éviter l'erreur de certains programmes en ligne existants qui utilisent des tests psychométriques dont les grilles de correction apparaissent désuètes. *Standardized tests and their statistically-derived norms today may provide a false security and lead to self-fulfilling prophecies that make the task of verifying their true validity under real-life conditions difficult to perform. Furthermore, these instruments force counselors to translate subjective realities and truths of their clients into terms that some clients will not understand.*<sup>95</sup>

Enfin, selon la *PSOA*, plusieurs personnes significatives côtoyant l'adulte peuvent contribuer à cette auto-orientation. Nommons ici les parents, conjoints, amis, collègues de travail, employeurs. La contribution de ces personnes pourrait être bonifiée grâce à des initiatives particulières de la *PSOA* dans sa composante électronique. Rappelons-le, cette prestation a notamment pour but de sensibiliser ces personnes dans les différents rôles qu'elles peuvent jouer. La *PSOA* s'adresse donc aussi à ces personnes significatives.

### **LES SERVICES D'ECO-ORIENTATION.**

Selon la *PSOA*, ces services s'inscrivent dans la conception sociétale où ce sont les milieux qui doivent devenir un facilitateur du développement des compétences génériques susceptibles d'inscrire

---

<sup>95</sup> Id., SAVICKAS, NOTA et al., 2009. p. 243.

tous les adultes dans une participation sociale toujours renouvelée. Ces milieux orientant correspondent notamment à des organisations sensibilisées à l'importance de l'orientation tout au long de la vie. Dans la *PSOA*, les services d'éco-orientation pourraient, par exemple, s'effectuer prioritairement selon deux modes: *l'approche orientante adaptée* pour les adultes (dans les milieux de formation continue) et *la fonction conseil* (dans les divers milieux socio-économiques).

Un mot sur l'approche orientante adaptée pour les adultes. Dans la *PSOA*, cette approche s'applique aux milieux de formation continue tout en s'inspirant de celle conçue pour les jeunes. L'approche orientante appliquée aux jeunes consiste en une *démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services, des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement.*<sup>96</sup> L'approche orientante, reconnue au Québec et par l'OCDE<sup>97</sup>, met prioritairement l'accent sur le milieu scolaire et les jeunes fréquentant le secondaire régulier (système québécois). Pour s'avérer une composante de la *PSOA*, cette approche doit cependant faire l'objet d'une adaptation substantielle, d'où son nom *l'approche orientante adaptée pour les*

---

<sup>96</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2002). *À chacun son rêve: l'approche orientante*. Québec : MELS. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/pdf/Brochure.pdf>, p. 18

<sup>97</sup> Id., OCDE, 2004, p. 17

adultes. Pour ce faire, la *PSOA* doit, par exemple : 1. tenir compte de l'âge des apprenants inscrits dans les établissements de formation continue. Celui du secteur régulier des jeunes et celui du secteur de l'éducation des adultes n'est évidemment pas le même; 2. penser autrement l'insertion de la dimension orientation à l'intérieur des matières scolaires ou académiques, car les méthodes pédagogiques diffèrent grandement d'un secteur à l'autre; 3. redéfinir les contenus éducatifs afin d'insérer ceux plus particuliers aux adultes, soit les quatre compétences génériques proposées plus haut.

Un mot sur la *fonction conseil*. Dans la *PSOA*, cette fonction est essentielle. Et pour cause, son objectif prioritaire est de rendre davantage orientant, non seulement les milieux de formation continue, mais surtout divers milieux socio-économiques. Elle invite le milieu scolaire-adulte mais surtout les autres milieux (éducatif-adulte; organisationnel; communautaire ou associatif; ludique) à adopter une politique organisationnelle orientante. La *fonction conseil* vise ainsi à ce que la majorité des partenaires appartenant à la région socio-économique donnée fassent en sorte que leurs propres instances organisationnelles deviennent elles-mêmes des milieux orientant. Elle viserait, ultimement, à mieux transformer la région socio-économique, en une «région orientante». Cette expression s'inspire notamment de la notion de région apprenante de MOULAERT et MEHMOOD<sup>98</sup>. D'après ces auteurs, l'innovation régionale n'est

---

<sup>98</sup> MOULAERT, F.; MEHMOOD, A. (2010). Analysis regional development and policy: a structural approach. *Regional Studies*, vol. 44, n. 1, p.105



possible que dans une région apprenante et, selon la *PSOA*, que dans une région orientante. Car une telle région contribue, précisément, à stimuler les adultes à s'inscrire dans une culture d'orientation et d'apprentissage tout au long de la vie et, ainsi, dans une perspective de participation sociale toujours renouvelée.

Avec cette *fonction conseil*, la *PSOA* inclut ainsi une dimension «structurante» faisant surtout appel au contexte social et moins à l'individu, selon la terminologie de Sultana<sup>99</sup>. Cette *fonction conseil* est une expression formulée notamment par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCQ). Selon VILLENEUVE, présidente de l'OCCQ en 2005, cette fonction consiste à *mettre au service de l'organisation (et de la société) notre expertise comme spécialiste de l'orientation pour enrichir le milieu de notre vision et influencer les orientations, décisions et pratiques entourant l'organisation et la prestation de services en orientation.*<sup>100</sup> De plus, selon cette auteure, les actions du rôle conseil sont très diversifiées. Elles consistent notamment à: *intégrer un comité de travail ou des instances décisionnelles; exprimer son intérêt à prendre part aux dossiers de l'heure; demander tribune auprès de personnes influentes sur des dossiers qui touchent nos pratiques et nos clients; faire entendre la voix de ces derniers s'il le faut; prendre part à des tables de concertation; mobiliser d'autres acteurs autour d'enjeux partagés;*

---

<sup>99</sup> Id., SULTANA, 2010. p. 23

<sup>100</sup> VILLENEUVE, C. (2005). Le rôle conseil: un rôle nécessaire et profitable. *En pratique: exercice professionnel de l'orientation*, vol.4, p. 2

*émettre des avis; demander audience auprès de différentes instances et exprimer des points de vue, tout en démystifiant notre rôle.*<sup>101</sup> D'autres praticiens de l'orientation vont dans le même sens. Par exemple, selon Cuerrier, cette *fonction conseil* a comme première conséquence d'accepter le pouvoir d'influence s'y rattachant. Et ce point est essentiel et central. Exercer *un rôle conseil... c'est savoir assumer le pouvoir d'influence qui découle de l'expertise que l'on possède.*<sup>102</sup> Soulignons, enfin, ceci. En incluant la *fonction conseil* à titre de l'une de ses pratiques prioritaires, la *PSOA* rejoint l'avis de plusieurs chercheurs. Selon ces derniers, l'attention accordée à cette fonction conseil doit s'amplifier. Par exemple, selon Savickas et al., *life design counselors [for career construction] must be concerned with disseminating their knowledge and services as part of a knowledge society.*<sup>103</sup> Par exemple, selon AMUNDSON, *les changements sociaux et économiques actuels ont créé un contexte qui constitue un défi pour les praticiens en orientation. On demande donc... de considérer l'orientation à partir d'une perspective sociale plus large avec un accent plus marqué sur la responsabilité et l'éthique sociales.*<sup>104</sup> C'est notamment pourquoi la *PSOA* intègre cette fonction au sein de ses interventions.

---

<sup>101</sup> Id., VILLENEUVE, 2005, p. 2

<sup>102</sup> Bis id., VILLENEUVE, 2005, p. 3

<sup>103</sup> Id., SAVICKAS et al., 2009, p. 248

<sup>104</sup> AMUNDSON, N. (2006). Challenges for career interventions in changing context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 6, n. 1, p. 3.

## LA VEILLE DE LA QUALITE DE LA PSOA.

Dans la *PSOA*, une veille continue doit impérativement porter sur les normes de qualité de cette prestation. En cela, la *PSOA* veut éviter une erreur encore trop répandue, soit celle de l'occultation de cet aspect.<sup>105</sup> Pourtant, déjà en 2003, l'OCDE signale cette carence: *un gouffre existe entre ces aspirations optimistes concernant l'orientation professionnelle et la façon dont ce service en réalité fonctionne et est assuré dans de nombreux pays.*<sup>106</sup> Pour assurer la veille de la qualité du dispositif des services, la *PSOA* propose l'utilisation de normes de qualité. Ces normes s'avèrent un *moyen d'influer sur la manière dont les organismes assurent l'orientation professionnelle. Ces normes peuvent s'appliquer, soit aux processus utilisés pour fournir l'orientation professionnelle (le cas le plus fréquent), soit aux résultats qu'on en attend.*<sup>107</sup> Dans la *PSOA*, les normes de qualité sont impérativement accompagnées d'indicateurs de résultats pertinents à une évaluation formative et, également, sommative. Pour ce faire, la *PSOA* s'inspire largement de la matrice des indicateurs de résultats de WATTS<sup>108</sup> subdivisée en cinq points de référence. Par ailleurs, dans la *PSOA*, une attention toute spéciale est

---

<sup>105</sup> Id., PLANT, 2010.

<sup>106</sup> Id., OCDE, 2003. p. 58

<sup>107</sup> Id, OCDE, 2004, p. 143

<sup>108</sup> WATTS, T. (2010). Co-operation and co-ordination mechanisms in guidance practice and policy development. In VUORINEN, R.; Watts, T. *Lifelong guidance policies: work in progress* (pp.43-48). Jyväskylä : The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>, p. 57

accordée à l'équilibre entre, d'une part, les indicateurs de résultats *d'ordre factuel [hard outcomes]* comme les changements dans le travail, l'apprentissage ou la formation, et d'autre part, les résultats *d'ordre attitudinal [soft outcomes]*, comme les changements d'attitudes relatives à la confiance en soi, à la conscientisation de soi et du monde environnant, la motivation au travail.<sup>109</sup> En cela, la PSOA veut éluder le déséquilibre, encore courant dans les pratiques actuelles, soit celui de s'appuyer presque exclusivement sur des indicateurs d'ordre attitudinal.<sup>110</sup>

Dans la PSOA, les normes de qualité reposent, avant tout, sur le respect de l'unicité de la personne. D'ailleurs, selon l'ELGPN, en accord avec tous les pays européens, *il faut placer le citoyen-utilisateur au centre des politiques d'orientation tout au long de la vie.*<sup>111</sup> C'est-à-dire sur la perception, par les adultes eux-mêmes, que les services les traitent vraiment comme des personnes uniques. Selon la PSOA, il est possible d'atteindre cet objectif malgré : le caractère virtuel des liens avec le personnel des services électroniques de l'auto-orientation; et la présence apparemment lointaine du personnel agissant dans son milieu (ex.: *fonction conseil*) lors de l'éco-orientation. Par exemple, si les services d'éco-orientation de la PSOA contribuent à faire en sorte qu'un milieu de travail

---

<sup>109</sup> PLANT, P. (2010). Quality assurance and evidence base for policy and systems development. In Vuorinen, R. R.; T. Watts. *Lifelong guidance policies: work in progress* (pp. 49-58). Jyväskylä : The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>

<sup>110</sup> Id., PLANT, 2010, p. 50

<sup>111</sup> Id., VUORINEN; WATTS, 2010. p. 19

devienne davantage orientant, et que cette contribution soit mise en relief, il peut arriver ceci. L'adulte pourrait percevoir que, grâce notamment à ces services, un certain changement organisationnel le rejoint directement et ce, dans sa propre situation particulière ou unique.

Dans la *PSOA*, tout comme l'OCDE et l'ELGPN le préconisent, la formation continue des praticiens est essentielle. Par exemple, comme le signale l'OCDE, *si l'orientation professionnelle a pour objectif d'inculquer des aptitudes à prendre des décisions en matière de gestion de carrière et non pas simplement d'aider à prendre des décisions immédiates, il en découle également d'importantes conséquences pour la formation des personnels concernés.*<sup>112</sup> De même, selon Akkök, *les compétences des praticiens s'avèrent un point critique dans la prestation des services d'orientation.*<sup>113</sup> Dans la *PSOA*, voici cinq exemples d'éléments qui se doivent d'être revisités par les praticiens. Le premier élément renvoie aux principales théories du counseling les plus pertinentes à la prestation des services, notamment en ce qui a trait aux nouvelles modalités centrales proposées, soit les services d'auto- et d'éco-orientation. Le second élément fait état des étapes à tenir compte dans l'élaboration des activités de la prestation électronique relative à l'auto-orientation ainsi que dans l'exercice de leur analyse critique au regard de programmes existants. Le troisième élément met en relief les habiletés

---

<sup>112</sup> Id., OCDE, 2004, p. 99

<sup>113</sup> Id., AKKÖK, 2010, p. 40

nécessaires à la *fonction conseil*. À cet égard, selon Villeneuve, les compétences exigées par les praticiens du domaine de l'orientation pour répondre à cette fonction sont nombreuses. Par exemple, il faut : *être proactif; avoir un bon sens analytique; développer le sens du timing ; développer des aptitudes particulières pour la communication; pouvoir référer à son éthique professionnelle; tolérer une certaine frustration en s'armant de patience et en devenant adepte du principe du pied dans la porte.*<sup>114</sup> Le quatrième élément concerne les connaissances de base de la mission et des valeurs particulières aux principales instances régionales. Il s'agit de ces instances susceptibles d'être des partenaires désireux de rendre leur milieu respectif davantage orientant. Et, enfin, le cinquième élément correspond aux informations relatives aux grands axes de la planification socio-économique régionale au sein de laquelle sont insérés les services. À l'aide de ces informations, la *PSOA* pourra mieux inculquer une culture de l'orientation tout au long de la vie et transformer la région, en une région orientante susceptible d'intensifier une participation sociale toujours renouvelée.

## CONCLUSION

Inscrite dans le paradigme de l'orientation tout au long de la vie, la *PSOA*, avec sa notion de participation sociale toujours renouvelée, se veut un modèle qui propose une conception

---

<sup>114</sup> Id., VILLENEUVE, 2005, p. 2

complètement revisitée de la prestation de services. En cela, la *PSOA* élargit l'éventail des modèles actuels pour les adultes, car elle se situe dans une vision qui dépasse : une conception extentionniste, si sophistiquée soit-elle, des besoins des 16-24 ans ; ou encore, une notion d'intervention «médicale» (expression de Sultana<sup>115</sup>), si indispensable soit-elle, auprès des groupes cibles d'adultes en difficulté. Cependant, de par sa nature même, la *PSOA* suscite de nombreux défis. Nous donnons ici trois exemples. 1. Parce qu'elle s'appuie sur une redéfinition spéciale de l'orientation des adultes, à titre de processus de remise en question continue de sa participation socioprofessionnelle, la *PSOA* fait impérativement appel à des analyses soutenues de la part des chercheurs et praticiens. Les premiers doivent procéder à des études de validation du modèle. Les seconds doivent porter une attention toute spéciale aux normes de qualité et à la présentation d'indicateurs de résultats relatifs à ces normes. 2. Parce qu'elle préconise un redéploiement des pratiques, avec un renversement de la centralité et de la périphéricité des pratiques traditionnelles et plus récentes, la *PSOA* exige notamment un dialogue encore plus constant entre les décideurs et les praticiens reconnus du domaine de l'orientation. D'ailleurs, ce dialogue est capital.<sup>116</sup> Par exemple, selon l'OCDE, *en améliorant le dialogue avec les praticiens de l'orientation professionnelle, les décideurs publics*

---

<sup>115</sup> SULTANA, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 9, pp. 15-30.

<sup>116</sup> SULTANA, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 9, p. 26

*peuvent aussi adapter plus finement les services à leurs objectifs.*<sup>117</sup> Ces groupes d'acteurs comprendront mieux leurs exigences mutuelles : des cartes de routes intelligibles et opérationnelles pour les premiers ; de grandes lignes directrices d'intervention pour les seconds. 3. Parce qu'elle propose un contenu éducatif holiste comprenant quatre compétences génériques de gestion de carrière mettant tout spécialement en relief l'interaction personne-environnement, la *PSOA* se caractérise par la transversalité. Elle se doit alors de croiser divers secteurs socio-économiques. Elle demande également une coordination très intense entre les instances organisationnelles, locales et régionales et ce, à des niveaux complexes. D'ailleurs, comme le signale Watts, *des politiques efficaces d'orientation tout au long de la vie nécessitent d'impliquer des dirigeants d'un certain nombre d'organisations et de parties prenantes... et d'opérer à l'un ou l'autre des trois niveaux de collaboration, soit la communication, la coopération et la coordination.*<sup>118</sup> Ainsi, la *PSOA* doit, comme le préconise l'OCDE, faire l'objet d'une *élaboration coordonnée qui englobe les secteurs de l'éducation, de la formation, de l'emploi et de la collectivité, dans le contexte de la formation tout au long de la vie.*<sup>119</sup> Surtout, la *PSOA* doit intensifier le partenariat basé sur un modèle de services partagés. Cette exigence pertinente additionnelle est d'ailleurs

---

<sup>117</sup> Id., OCDE, 2003, p. 59

<sup>118</sup> Id., WATTS, 2010, p. 44

<sup>119</sup> Id., OCDE, 2004, p. 80



recommandée par plusieurs auteurs, dont ROTHWELL, HERBERT et SEAL<sup>120</sup>, Vuorinen et al.<sup>121</sup>. Selon ces derniers, non seulement, une diminution des coûts s'ensuivraient, mais l'accessibilité serait davantage assurée et l'expertise des services, plus riche. N'est-ce pas là un des principes premiers du paradigme de l'orientation tout au long de la vie?

---

---

<sup>120</sup> ROTHWELL, A.T.; HERBERT, I.P.; SEAL, W. (*in press*). Shared services centres and professional employability. *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2011.01.001

<sup>121</sup> Id., VUORINEN; WATTS, 2010.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### LIVRES

BRABENDER, V. ; FALLON, A. (2009). Postmodern approaches and group psychotherapy: clinical and developmental implications. In V. Brabender et A. Fallon (Eds.), *Groups development in practice* (pp.197-221). Washington, DC, US: American Psychological Association.

BUJOLD, C.; GINGRAS, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*. Boucherville: G. Morin.

CALISTA, D. J. ; MELITSKI, J. (2007). E-government and e-governance : converging constructs of public sector information and communication technologies. *Public Administration Quarterly*, Spring, pp. 87-120.

CUERRIER, C. (2005). Le role du conseiller d'orientation: une question de perception? *En pratique: exercice professionnel de l'orientation*, vol. 4, pp. 12-14.

LYDDON, W. J.; ROBIN, W. (2002). Cognitive psychotherapy and postmodernism: emerging themes and challenges. In H.I. Braun, D.N. Jackson (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, pp.127-146.

LYDDON, W.J. (1995). Forms and facets of constructivist psychology. In NEIMERYER, R.A.; MAHONEY, M.J. (Eds.). *Constructivism in psychotherapy* (pp.68-92). Washington, DC: American Psychological Association.

NEIMEYER, R. A. (2009). *Constructivist psychotherapy: distinctive features*. New York, NY, USA: Routledge / Taylor & Francis Group.

\* \* \*

### REVUES SCIENTIFIQUES

AMSTRONG, P. I. ; ANTHONY, S. F. (2009). Personality facets and RIASEC interests: an integrated model. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, pp. 346-359.

AMUNDSON, N. (2006). Challenges for career interventions in changing context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 6, n. 1, pp. 3-14.

BLUSTEIN, D. L. (in press). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2010.10.004

BROWN, S. D.; LENT, R.W.; TELANDER, K.; TRAMAYNE, S. (in press). Social cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: a meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior* (2010), doi:10.1016/j.jvb.2010.11.009

- CARLESS, S. A.; ARNUP (2011). A longitudinal study of the determinants and outcomes of career change. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 78, pp. 80-91.
- COLAKOGLU, S. N. (*in press*). The impact of career boundarylessness on subjective career success: the role of career competencies, career autonomy and career insecurity. *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2010.09.011
- DIRENZO, M. S.; LINNEHAN, F.; SHAO, P.; ROSENBERG, W. L. (2010). A moderated mediation model of e-mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 76, pp. 292-305.
- DONNELLY, R. (2009). Career behavior in the knowledge economy: experiences and perceptions of career mobility among management and IT consultants in the UK and the USA. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, pp. 319-328.
- DUARTE, M. E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, pp. 259-266.
- GÜLERCE, A. (2010). Self-reflective transformational-transformative co-ordinations of the psychological. *New Ideas in Psychology*, vol. 28, pp. 210-218.
- HECKHAUSEN, J.; WROSCHE, C.; SCHULZ, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, vol. 117, n. 1, pp. 32-60.
- HOEKSTRA, H.A. (2011). A career roles model of career development. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 78, n. 2, 159-173.
- IRVING, B. A. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice : an antipodean reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol.10, pp. 49-63.
- KLEHE, U-C.; ZIKIC, J., VAN VIANEN, A.; DE PATER, I. (*in press*). Career adaptability, turnover and loyalty during organizational downsizing. *Journal of Vocational Behavior* (2011), doi:10.1016/j.jvb.2011.01.004
- KYON-JEE, K. (2009). Motivational challenges of adult learners in self-directed e-learning. *Journal of Interactive Learning Research*, vol. 20, n. 3, pp. 317-335.
- LAPOINTE, K. (2010). Narrating career, positioning identity: career identity as a narrative practice. *Journal of Vocational Behavior*, vol.77, pp. 1-9.
- LI, N. ; LIANG, J.; CRANT, J. M. (2010). The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behavior: a relational perspective. *Journal of Applied Psychology*, vol. 95, n. 2, pp. 395-404.
- LOUNSBURY, J. W.; LEVY, J.; PARK, S.-H.; GIBSON, L.; SMITH, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, vol. 19, n. 4, pp. 411-418.
- MEYER, J. P.; MALTIN, E. R. (2010). Employee commitment and well-being : a critical review,

- theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 77, 323-337.
- MICHEL, J. S. ; CLARK, M.A.; JARAMILLO, D. (*in press*). The role of the fivefactor model of personality in the perceptions of the negative and positive forms of work-nonwork spillover : a meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2010.12.010.
- MORROW, P.C. (*in press*). Managing organizational commitment : insights from longitudinal research. *Journal of Vocational Behavior*, (2010), doi:10.1016/j.jvb.2010.12.008
- MOULAERT, F. ; MEHMOOD, A. (2010). Analysis regional development and policy: a structural realistic approach. *Regional Studies*, vol. 44, n. 1, 103-118.
- MULDER, M. (2007). Competence: the essence and use of the concept. *European Journal of Vocational Training*, vol. 40, n. 1, pp. 5-21.
- PARKER, P.; KHAPOVA, S. N.; ARTHUR, M.B. (2009). The intelligent career framework as a basis for interdisciplinary inquiry. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, pp. 291-302.
- PLANT, P.; TURNER, B. (2005). Getting closer: workplace guidance for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, vol.24, n. 2, pp. 123-135.
- PODSAKOFF, N.P.; WHITING, S. W.; PODSAKOFF, P.M.; BLUME, B. D. (2009). Individual- and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors : a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, vol. 94, n.1, pp. 122-141.
- PRESTI, A. L. (2009). Snakes and ladders: stressing the role of meta-competencies for post-modern careers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol.9, pp.125-134.
- RICHARDSON, M. S. (2009). Another way to think about the work we do: counseling for work and relationship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol.9, n. 2, pp. 75-84.
- ROTHWELL, A.T.; HERBERT, I.P.; SEAL, W. (*in press*). Shared services centres and professional employability. *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2011.01.001
- SAMPSON, J. P. (2009). Modern and postmodern career theories: unnecessary divorce. *The Career Development Quarterly*, vol. 58, n. 1, pp. 91-96.
- SAVICKAS, M. L.; NOTA, L.; ROSSIER, J.; DAUWALDER, J.-P.; DUARTE, M. E.; GUICHARD, J.; SORESI, S.; VAN ESBROECK, R.; VAN VIANEN, A.E.M. (2009). Life-designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, pp. 239-250.
- SCHOLL, H. J.; KLISCHEWSKI, R. (2007). E-government integration and interoperability: framing the research agenda. *International Journal of Public Administration*, vol. 30, pp. 889-920.
- SMITH, E. R.; COLLINS, E. C. (2009). Contextualizing person perception: distributed social cognition. *Psychological Review*, vol. 116, n. 2, pp. 343-364.

- SONNENTAG, S. ; KUTTLER, I. ; FRITZ, C. (2010). Job stressors, emotional exhaustion and need for recovery: a multi-source study on the benefits of psychological detachment. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 76, pp. 355-365.
- SULTANA, R. G. (2009). Competence and competence frameworks in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 9, pp. 15-30.
- TAK, J. (2011). Relationships between various person-environment fit types and employee withdrawal behavior: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 78, n. 2, 315-320.
- THOMPSON, J. A. (2005). Proactive personality and job performance. *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, n. 5, pp. 1011-1017.
- TSOUMBRIS, P. ; XENIKOU, A. (2010). Commitment profiles: the configural effect of the forms and foci of commitment on work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 77, pp. 401-411.
- VILLENEUVE, C. (2005). Le rôle conseil: un rôle nécessaire. *En pratique: exercice professionnel de l'orientation*, vol.4, n. 2-4.
- VINARSKI-PERETZ, H. ; BINYAMIN, G. ; CARMELI, A. (2011). Subjective relational experiences and employee innovative behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 78, n. 2, 290-304.
- WATTS, A. G., DENT, G. (2008). The evolution of a national distance service: trends and challenges. *British Journal of Guidance and Counseling*, vol. 36, n. 4, 455-465.
- WOO, Y.; REEVES, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: a social constructivist interpretation. *Internet and Higher Education*, vol. 10, pp. 15-25.
- YANG, K.; RHO, S-Y. (2007). E-government for better performance: premises, realities and challenges. *International Journal of Public Administration*, vol. 30, pp. 1197-1217.

\* \* \*

**DOCUMENTS OFFICIELS**

- COMITÉ EXECUTIF DE LA CONFERENCE INTERNATIONALE DE L' AISOP (2009). *Époques prospères ou sombres: les apports de l'orientation en période de crise économique*. Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AISOP), Communiqué 5 juin 2009. [www.iaevg.org](http://www.iaevg.org)
- EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK (ELGPN) (2010). *Lifelong guidance policies: work in progress*. Jyväskylä: The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>
- MINISTERE DE L'EDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2002). *À chacun son rêve: l'approche orientante*. Québec : MELS. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/pdf/Brochure.pdf>

OCDE (2009). *L'éducation aujourd'hui*. Paris: OCDE.

OCDE (2004). *Orientation professionnelle et politique publique*. Paris: OCDE.

OCDE (2003). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris: OCDE

\* \* \*

#### DOCUMENTS ELECTRONIQUES

LAPOINTE-GIGUERE, L.; PERRON, Y. (2004). *Vocabulaire de la prestation de services*. Québec: Gouvernement du Québec, Bibliothèque nationale du Québec [[www.granddictionnaire.com](http://www.granddictionnaire.com)]

MCCARTHY, J. (2010). Towards common European reference tools for lifelong guidance. In VUORINEN, R. R.; WATTS, T. *Lifelong guidance policies: work in progress* (pp.75-79). Jyväskylä: The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>

PLANT, P. (2010). Quality assurance and evidence base for policy and systems development. In Vuorinen, R. R.; T. Watts. *Lifelong guidance policies: work in progress* (pp. 49-58). Jyväskylä : The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>

PLANT, P. (2002). *IT in career guidance : constructs and learning, computer-assisted career guidance: some european perspectives*. [http://www.guidanceforum.net/pages/pag\\_uk/home.asp](http://www.guidanceforum.net/pages/pag_uk/home.asp)

SULTANA, R.G. (2010). Career management skills. In VUORINEN, R. R.; WATTS, T. (Eds.). *Lifelong guidance policies: work in progress* (pp.21-30). Jyväskylä : The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>

VUORINEN, R. ; SAMPSON, J.P. (2009). Ethical concerns in the design and use of e-guidance. <http://www.egos-cip.eu/node/139>

VUORINEN, R.; WATTS, T. (2010). *Lifelong guidance policies : work in progress* (pp.12-20). Jyväskylä : The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>

WATTS, T. (2010). Co-operation and co-ordination mechanisms in guidance practice and policy development. In VUORINEN, R.; Watts, T. *Lifelong guidance policies: work in progress* (pp.43-48). Jyväskylä : The European lifelong guidance policy network (ELGPN). <http://elgpn.eu>

WINTERTON, J.; DELAMARE-LEDEIST, F.; STRINGFELLOW, E. (2005). Typology of knowledge, skills and competences : clarification of the concept and prototype (Panorama Services : no. 1397). Luxembourg : Office for official publications of the European communities.