

Conférence d'ouverture

Les politiques publiques peuvent-elles soutenir le développement de carrière dans un monde complexe, compartimenté et rude?¹

Par **Rachel Bélisle**, Université de Sherbrooke²

C'est un grand privilège pour moi de pouvoir m'adresser à vous en cette conférence d'ouverture du *Symposium pancanadien sur le développement de carrière et les politiques publiques* du Forum des ministres du marché du travail. J'ai accepté cette invitation en toute humilité, parce que Michel Turcotte³, qui m'a invitée et je l'en remercie, m'a rappelé que, dans la francophonie, nous sommes encore bien peu à mener des études sur des politiques publiques ayant un effet sur le développement de carrière. Il a accepté que je l'aborde principalement de l'angle de l'apprentissage tout au long de la vie à l'âge adulte, car les sociétés, les adultes et les États y ont des attentes à l'égard des acteurs de l'orientation professionnelle et du développement de carrière.

Comme d'importants travaux sont en cours sur les politiques publiques et l'orientation⁴, j'espère ne pas trop répéter ce que d'autres ont déjà dit. J'ai accepté ce défi parce que je suis profondément convaincue que l'apprentissage tout au long de la vie, dans une perspective de développement humain, est une voie collective à prendre pour faire face aux défis du 21^e siècle (Delors, 1996a, 1996b)⁵. Je suis également convaincue que les services d'orientation ou de développement de carrière peuvent jouer un rôle clé en matière d'apprentissage tout au long de la vie.

Tout d'abord, je tiens à préciser que l'apprentissage tout au long de la vie concerne bien tous les âges de la vie (Bourdon et Bélisle, 2005; Delors, 1996a), mais que mes travaux portent sur l'âge adulte et que je travaille plus spécifiquement sur le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences.

Ce domaine large comprend les activités de reconnaissance par l'État ou ses mandataires. Au Québec, trois systèmes sont particulièrement concernés : le système éducatif, le système public de l'emploi et le système professionnel. Mais le domaine large recouvre aussi des activités initiées par des organismes d'insertion sociale et professionnelle ou des organismes d'employabilité. Leurs activités sont souvent financées par les ministères, qu'on appelle ici, les ministères du marché du travail et peuvent généralement être rattachées aux politiques actives du travail. On intègre aussi dans ce domaine les activités en entreprises en gestion des ressources humaines (GRH). Plusieurs acteurs et chercheurs adoptent cette vision large. Au Canada, on parle d'évaluation et de reconnaissance des acquis, l'ÉRA, ou de *Prior learning assessment and recognition*, PLAR. Cette vision large du domaine est aussi celle adoptée dans le rapport de l'OCDE sur l'orientation professionnelle (OCDE, 2004, p. 66).

Je m'intéresse, avec quelques collègues, aux demandes de reconnaissance et aux réponses de l'État et de groupes intermédiaires. Nous nous appuyons notamment sur la perspective sociohistorique de Vygotski (Prot, 2009) et postulons, nous appuyant sur les travaux de G. H. Mead et d'Axel Honneth (Garon et Bélisle, 2009; Honneth, 2002), que les adultes expérimentent la reconnaissance, ou son absence, dans trois sphères : la sphère de l'amour, la sphère du droit et la sphère de la solidarité. Il s'agit d'un travail à ses tous débuts, un premier ouvrage en français vient de paraître sur ces questions (Bélisle et Boutinet, 2009).

Maintenant que vous savez un peu d'où je parle aujourd'hui, voici comment j'aborde cette conférence. Cette conférence est en trois temps. Dans un premier temps, je développerai un peu plus sur ce monde que j'ai qualifié, dans le titre de ma conférence, de « monde complexe, compartimenté et rude ». Dans un deuxième temps, j'exposerai quelques-uns des cadres théoriques que je mobilise ici pour vous parler de politiques publiques et donnerai quelques exemples. Dans un troisième temps, je traiterai des acteurs du développement de carrière et de leur travail dans le cadre de politiques publiques. Dans ma conclusion, je reviendrai sur l'importance de poursuivre les efforts collectifs pour favoriser l'engagement des acteurs du développement de carrière dans les politiques publiques.

Un monde complexe, compartimenté et rude

Le titre de ma conférence parle de complexité du monde, de sa compartimentation et de sa rudesse. Il m'a semblé que ces adjectifs étaient particulièrement appropriés pour qualifier le marché du travail actuel, sujet des préoccupations de ce symposium, mais aussi pour qualifier le monde

plus global dans lequel les personnes font et vont leur chemin. J'ai choisi ces trois adjectifs : l'un pour rappeler que certaines caractéristiques du monde actuel sont des caractéristiques anciennes, le deuxième pour symboliser des caractéristiques de l'époque industrielle et le troisième qui correspond aux transformations en cours dans ce que certains appellent la modernité avancée (Beck, 2001; Giddens, 1993).

Ce n'est pas d'aujourd'hui que le monde du travail est rude. Le best-seller de Ken Follet, *Les piliers de la terre*, peut être lu et analysé comme un roman sur le développement de carrière (Follet, 1992). Le monde de l'Angleterre du 12^e siècle qui y est décrit est particulièrement rude. Il renvoie à la fois aux forces naturelles qui s'acharnent sur Ellen, Tom, Aliena et leurs proches, mais bien plus encore sur la brutalité et la grossièreté de nombreux personnages, l'arbitraire sanguinaire du pouvoir de la monarchie et de l'église sur les collectifs et les personnes qui les composent. On peut avoir le sentiment d'être définitivement sorti de ce monde-là. Si on peut raisonnablement penser que c'est le cas, il ne faut pas du haut de nos édifices bien chauffés penser que les forces de la nature ou celles qui semblent toutes droites sorties d'un mauvais film d'épouvante n'affectent plus le développement de carrière. Quand j'ai choisi cet adjectif, je pensais aux milliers de personnes victimes de guerres, d'abus, de violences ou de crimes divers. C'était aussi un clin d'œil à la rudesse de notre climat qui dans certains secteurs et dans certaines régions du Canada a des effets durables sur le développement de carrière.

Le monde actuel est compartimenté. J'ai choisi cet adjectif pour rappeler que la division taylorienne du travail et les approches binaires demeurent un réflexe pour plusieurs personnes

et organisations. Si, comme universitaire, je comprends bien qu'il faille découper et décomposer les choses pour avoir une meilleure prise sur elles, cela ne peut suffire et il reste à faire un travail de mise en lien et de reconstruction. Cette compartimentation, on la constate encore dans l'organisation du travail chez bien des acteurs, notamment dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences. Sauf dans quelques exceptions, le travail en silos se poursuit et l'établissement, par exemple, d'un vocabulaire commun paraît bien difficile d'accès.

Le monde actuel est complexe. L'explosion des connaissances, la remise en question de fondements majeurs comme la conception du masculin et du féminin, les changements technologiques constants, la mobilité des biens, des services et des personnes, la libéralisation des marchés, l'éclatement des frontières, sont parmi les phénomènes qui participent à la multiplication et l'enchevêtrement des possibilités, mais aussi à de nombreux risques de dérive. Dans le travail en réseau, dans la cohabitation de personnes de cultures différentes ou dans le travail intersectoriel ou interdisciplinaire, il devient nécessaire de comprendre ce que les mots désignent. L'établissement de passerelles entre des mondes, des représentations, des codes jusqu'alors distincts passent d'abord par le langage, « un dialogue de langages », dirait Bakhtine dont les travaux sont mobilisés par des collègues français qui étudient la validation des acquis de l'expérience, la VAE (Prot, 2009, p. 20).

Dans chacune des disciplines, concernées par le marché du travail et le développement de carrière, se multiplient des théories et cohabitent des visions du monde parfois peu compatibles entre elles. La situation est la même pour de nombreux indi-

vidus qui sont socialisés dans des univers culturels contrastés parfois opposés. Une des thèses du sociologue français Bernard Lahire, appuyée par plusieurs recherches empiriques, est que l'acteur contemporain porte en lui la pluralité que l'on trouve dans le monde (Lahire, 1998)⁶.

Pour faire face à cette complexité et cette pluralité, l'apprentissage tout au long de la vie paraît une des voies les plus prometteuses. Cet apprentissage concerne les personnes, mais aussi les organisations. On parle maintenant « d'organisations apprenantes », de « villes apprenantes », de « sociétés apprenantes ». Bien que l'on soit au tout début de ce vaste mouvement collectif, l'un des défis est d'établir des passerelles entre des composantes jusqu'alors distinctes, de s'ouvrir, à la rencontre de l'autre, à de nouveaux intérêts et de modifier certaines croyances. L'intervention auprès des personnes se modifie également pour aider les gens à « apprendre à apprendre », à analyser les opportunités rencontrées, à entrer en dialogue intérieur pour mieux voir comment les apprentissages antérieurs, les compétences développées dans un contexte X, peuvent ou doivent être mobilisées dans un contexte Y. Pour ce faire, l'analyse des contextes des personnes aidées devient de plus en plus importante dans l'intervention axée sur l'apprentissage tout au long de la vie.

C'est notamment pour faire face à cette pluralité et complexité que plusieurs pays de l'OCDE ont élaboré des politiques publiques misant sur l'apprentissage tout au long de la vie pour faire face aux défis du 21^e siècle.

Cadres théoriques sur les politiques publiques

Regardons maintenant de plus près ce qu'est une politique publique. Il est possible que plusieurs personnes ici aient, dans leur formation initiale en politique, formation secondaire ou

postsecondaire, entendu parler de « politiques gouvernementales ». C'est en effet le terme qui était courant dans les années 1980 (Lemieux, 2009, p. 1). Le vocable « politiques publiques » tend aujourd'hui à s'imposer. Par exemple, un rapport de l'OCDE s'intitule *Orientation professionnelle et politique publique* (OCDE, 2004). J'y reviens plus loin.

Vincent Lemieux, professeur en science politique à l'Université Laval, propose de définir la « politique publique comme étant faite d'activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce, par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps » (Lemieux, 2009, p. 7). Ainsi, on comprendra qu'une politique publique c'est, bien sûr, ce qu'un gouvernement identifie explicitement à une politique, comme la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* du Québec adoptée en 2002 (Gouvernement du Québec, 2002a). Mais, le vocable « politique publique » peut aussi désigner une loi, un plan d'action, une stratégie, un programme gouvernemental ou autres.

Dans la formation politique des étudiantes et des étudiants en orientation, je traite des politiques publiques en présentant le processus d'élaboration de celles-ci (Bouchard, 2001; Lemieux, 2009). Il s'agit d'un processus non linéaire. Il me semble que les étudiantes et les étudiants peuvent faire des liens entre ce processus collectif, relevant de la résolution de problèmes, et certains de leurs acquis antérieurs sur la résolution de problèmes individuels. Évidemment, ce processus est généralement beaucoup plus complexe que ce que je présente ici. Mais il s'agit d'une base pour d'éventuelles discussions sur le sujet.

La première étape est celle qu'on appelle la mise à l'ordre du jour d'un problème. Dans un pays démocratique comme le Canada, il est précieux de discuter collectivement d'un problème d'ordre public avant d'adopter une politique destinée à y répondre. Non seulement cela permet-il de s'assurer que l'on est bien face à un problème **public**, mais cela permet aussi de cheminer vers une vision relativement commune qui sera précieuse pour l'action.

La deuxième étape du processus d'élaboration des politiques publiques est l'étape de recherche d'alternatives. Elle comprend des consultations, des projets-pilotes, des études scientifiques, l'étude d'applications similaires au pays, des missions internationales et autres.

L'adoption est la troisième étape du processus et peut comprendre de nombreuses étapes intermédiaires à l'interne de l'appareil d'État, comme l'étude en commission parlementaire. La quatrième étape est celle de mise en œuvre d'une politique. Cette étape peut s'étaler sur plusieurs années, donner lieu à l'identification de nouveaux problèmes ou de nouvelles solutions. La cinquième étape du processus prend de l'importance avec notamment les préoccupations d'imputabilité. Il s'agit de l'étape d'évaluation de la politique publique.

Ces cinq grandes étapes du processus ont été intéressantes pour analyser le rôle des conseillères et conseillers d'orientation dans la politique d'apprentissage tout au long de la vie du Québec dans son chapitre sur la reconnaissance des acquis et des compétences (Bélisle, 2006). On a constaté qu'aucun acteur collectif s'identifiant à l'orientation professionnelle n'est intervenu avant la mise en œuvre. Des services comme le bilan de compétences, historiquement associés au domaine de la re-

connaissance des acquis, n'ont pas été pris en compte dans la politique gouvernementale.

En fait, les acteurs collectifs nommément identifiés à l'orientation professionnelle sont absents de tout le processus menant à l'adoption de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Il ne faut donc pas se surprendre qu'ils soient absents de la politique elle-même et de son plan d'action (Gouvernement du Québec, 2002b) et que les textes officiels, précédant la mise en œuvre, traitent à peine d'orientation professionnelle ou de développement de carrière.

Ce silence peut nous inciter à nous demander à quel point les acteurs du développement de carrière se sentaient alors concernés par (1) la reconnaissance des acquis et des compétences, (2) l'apprentissage tout au long de la vie, (3) les processus collectifs de consultation mis en place dans **leur** société et qui concernent **leur** domaine d'expertise. Ce silence indique peut-être aussi à quel point les responsables du ministère de l'emploi présents aux étapes de recherche d'alternatives et d'adoption connaissaient peu le travail des praticiens du développement de carrière et leur rôle en matière d'éducation, de formation ou d'apprentissage. Peut-être aussi que ces responsables ont mis des préoccupations d'orientation professionnelle ou de développement de carrière sur la table, mais que celles-ci aient été écartées lors de la négociation de contenus, propre à ce type de démarche⁷.

Développement de carrière

Cette absence des acteurs de l'orientation des consultations sur l'éducation et la formation des adultes au Québec pourrait s'expliquer par un contexte spécifique, par une faible identification à ce domaine. Soit.

Prenons donc un autre exemple, soit les difficultés d'accès à la formation d'appoint pour l'accès aux métiers et professions réglementés qu'ont des personnes immigrantes qualifiées. Il ne s'agit pas d'un problème personnel, tout le monde en convient aujourd'hui, bien que la situation ait des effets directs sur le développement de carrière de personnes et que les personnes puissent faire preuve de plus ou moins de résilience pour y faire face. Les praticiennes et praticiens québécois du développement de carrière sont sensibilisés et sensibles à ces difficultés d'accès depuis des années. Pourtant, sur la place publique, ils ne semblent pas avoir fait entendre leur voix. D'autres ont pris cette parole, et c'est tant mieux, mais on se demandera si le problème aurait pu trouver une réponse plus rapide si les acteurs de l'orientation s'étaient manifestés, étaient sortis de la réserve que l'on rencontre souvent chez les praticiennes et praticiens de la relation d'aide individuelle. Aujourd'hui, ce problème d'accès, jumelé à celui de la pénurie de la main-d'œuvre dans plusieurs secteurs, est maintenant non seulement à l'ordre du jour, mais a donné lieu à l'adoption de mesures importantes desquelles découlent des travaux de mise en œuvre pour tenter un rattrapage en la matière. Ces travaux semblent assez peu, au plan national québécois du moins, faire appel à des théories du développement de carrière ou à la connaissance qu'ont les acteurs de ce domaine des problèmes relevant de la mobilité.

Ces acteurs ne semblent pas beaucoup plus présents dans le processus d'élaboration de politiques publiques sur la mobilité de la main-d'œuvre comme celles au Canada ou en Europe et qui donnent lieu à diverses ententes de reconnaissances mutuelles, les ERM. Ces ententes ont certainement un effet sur le développement

de carrière des personnes qui peuvent, comme jamais auparavant, envisager d'obtenir un emploi dans un endroit qui leur était jusqu'alors inconnu. Nous sommes là dans une multiplication de passerelles comme jamais auparavant.

Mais les praticiennes et praticiens peuvent-ils participer au processus ailleurs qu'à l'étape de mise en œuvre? Oui. Par exemple, on constate chez des acteurs québécois du développement de carrière des 16-35 ans œuvrant dans les carrefours jeunesse-emploi, les CJE, un changement culturel vis-à-vis des politiques publiques. Ces organismes, et pas seulement leurs gestionnaires, ont été davantage engagés, dès les toutes premières étapes, dans l'élaboration du projet devenu programme, Solidarité jeunesse, remplacé par les mesures Jeunes en action et IDEO 16-17⁸.

Un autre exemple récent d'une participation continue d'acteurs de l'orientation québécois dans l'élaboration d'une politique est la participation à l'élaboration de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (Loi 21). Cette loi a notamment pour but de réguler les interventions se revendiquant de la psychothérapie. Elle a un effet sur les activités des conseillères et des conseillers d'orientation qui je le rappelle sont, au Québec, membres d'un ordre professionnel. Je dois aussi mentionner, qu'en reconnaissance des acquis et des compétences, une mobilisation est en cours depuis environ un an, au sein de l'ordre professionnel des conseillères et conseillers d'orientation, afin de tenter de rattraper le train en marche.

Ainsi, les choses bougent depuis l'enquête de l'OCDE sur l'orientation professionnelle, dont le rapport a été publié en 2004. Cette enquête, je le

rappelle, s'intéressait au rôle des services d'orientation professionnelle pour « aider les pays à progresser dans la voie de l'apprentissage tout au long de la vie et à mettre en œuvre des politiques actives de l'emploi » (OCDE, 2004, p. 3). Un des constats de cette enquête était que « peu de praticiens de l'orientation sont sérieusement préoccupés des politiques publiques » (OCDE, 2004, p. 7).

Anthony Watts, un chercheur d'Angleterre en développement de carrière rappelle la tension entre deux groupes lors du Symposium international de 2001 sur l'orientation et les politiques publiques. Le premier groupe est celui des responsables de politiques qu'il appelle les *policy-makers*, l'autre est celui des praticiens du développement de carrière. On aurait assisté lors de ce symposium à une confrontation entre les deux groupes, chacun reprochant à l'autre de nuire à son travail pour le bien commun (Watts, 2008)⁹.

Des praticiens québécois, nous le disent, ils mettent prioritairement l'accent sur les intérêts, valeurs et aptitudes des personnes, alors qu'ils ont parfois le sentiment que les agents de l'agence du service public de l'emploi le mettent sur les demandes du marché du travail¹⁰. Ici, il me paraît important de rappeler la distinction entre les demandes du marché du travail et les politiques publiques qui, justement, jouent un rôle dans la régulation de ces demandes pour la justice sociale. Les agents, normalement, s'assurent donc que les politiques publiques relevant du marché du travail sont appliquées. La nuance est absolument importante. Les politiques publiques sont en quelque sorte, pour la société, l'équivalent du projet pour l'individu. Elles sont porteuses de choix et du mûrissement d'une collectivité.

Sans doute que cette confrontation de 2001 (Watts, 2008; Baudouin et Hiebert, 2007) a été créatrice, puisque les acteurs en développement de carrière ont mis beaucoup d'efforts, depuis, pour documenter les effets des interventions. Je pense notamment au travail du Groupe de recherche canadien sur l'impact des services de développement de carrière¹¹.

Autre fait encourageant est le développement, et le soutien gouvernemental, d'activités basées sur des théories du développement de carrière (Savickas, 2008; Young et Collin, 2004), qui donnent plus d'importance au contexte des personnes aidées et qui ne traitent pas l'environnement, le social, comme une menace ou comme quelque chose de séparé du Soi. Je pense aussi à l'intérêt croissant chez des praticiennes et praticiens, des étudiantes et étudiants pour les déterminants sociaux, à celui pour la dimension sociale incorporée chez l'adulte. « Le monde social est en nous, autant qu'en dehors de nous » écrit Bernard Lahire dans le préambule de ses *Portraits sociologiques* (Lahire, 2002). Tout ceci, j'en conviens, ébranle des théories de développement de carrière et demande aux universitaires du domaine de s'engager dans un nouveau type d'activités de recherche et de revoir les enseignements à prioriser. Mais, c'est aussi à ce prix, que l'on peut contribuer à modifier les dispositions et les intérêts des praticiennes et praticiens à l'égard des politiques publiques.

Conclusion

Comme je vous ai parlé de l'importance des passerelles pour vivre dans la complexité, vous ne serez pas surpris d'apprendre que je souscris à l'effort collectif de rapprocher les responsables de politiques publiques, les agents de l'État et les prati-

ciennes et les praticiens du développement de carrière.

Le travail en développement de carrière est un travail précieux et fascinant. Aider les gens à trouver une place dans le monde, à un moment donné de l'histoire du monde et de l'histoire de la personne.

Je postule, et là, c'est une professeure qui parle, que si l'on avait une meilleure compréhension de ce qu'est une politique publique, on pourrait travailler ensemble beaucoup plus efficacement pour favoriser l'apprentissage tout au long de la vie, le développement et la mobilisation des ressources au travail, en formation, à la maison et dans la collectivité.

À mon avis, la vie démocratique contemporaine avec ses nombreuses activités de partenariat ne permet pas, au Québec du moins, de parler de « *policy-makers* » comme si la société était gérée par quelques-uns. Il y a certes des décideurs, ces gens et ces instances dont le devoir d'État est de décider, à l'étape d'adoption, puis de s'assurer que les décisions sont réalisées aux étapes ultérieures. Mais dans la **fabrication** d'une politique publique, les acteurs du développement de carrière qu'ils soient praticiennes, praticiens, gestionnaires ou universitaires, ne doivent pas laisser seuls les décideurs, ni en avant, ni en après la prise de décisions.

Qu'auraient pu ajouter des praticiennes et des praticiens du développement de carrière à une politique comme la politique québécoise d'éducation et de formation des adultes s'ils avaient participé aux consultations?

Prenons le chapitre de la reconnaissance des compétences comme exemple.

Outre de pouvoir ajouter leur voix à l'urgence d'agir pour faciliter l'accès aux métiers et professions réglementés, ils auraient pu notamment :

- aider le ministère de l'emploi à mettre en valeur les activités qu'il finance et qui aident les demandeurs d'emploi, les travailleuses et les travailleurs à clarifier leur projet de formation, dans le sens large de l'apprentissage tout au long de la vie, et articuler ces activités à celles des partenaires;
- s'assurer que, avec l'entrée en vigueur des mesures du Plan d'action, l'information leur soit transmise rapidement qu'ils travaillent en milieu scolaire, dans le système public de l'emploi, dans les organismes communautaires, dans le privé ou ailleurs;
- demander que les cadres de l'information sur le marché du travail, l'IMT, soit revus afin d'être plus explicitement inclusive des activités de formation et qu'on y ajoute une rubrique sur les possibilités d'accès par voie de reconnaissance des acquis ou de compétences ou par d'autres formes de passerelles.

Heureusement, ces actions peuvent être introduites à l'étape de mise en œuvre si des représentations sont faites aux bonnes instances.

Nous devons toutes et tous, chacune et chacun avec nos rôles respectifs, être des contributrices, des contributeurs aux politiques publiques, non pas pour d'abord nous mettre en valeur, mais pour éclairer le débat à partir d'une expertise et d'une présence au monde spécifique. C'est ce à quoi je vous convie, si nous voulons soutenir le développement de carrière dans un monde rude, compartimenté et complexe.

Merci.

¹ Il s'agit du texte intégral de la conférence avec ajout de notes de bas de page pour quelques précisions, certaines précisant un élément de contexte, d'autres une information qu'il n'était pas pertinent d'inclure dans une conférence de 30 minutes, d'autres suscitées par les échanges avec des personnes assistant à la conférence.

² Rachel Bélisle, Ph. D., est chercheuse de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA) et professeure au Département d'orientation professionnelle de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Pour en savoir plus, voir <http://erta.educ.usherbrooke.ca/>

³ Michel Turcotte est membre du comité du Symposium. Il est conseiller d'orientation et psychologue. Il travaille pour le ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences du Canada (RHDC).

⁴ Voir http://www.crccanada.org/crc/symposium2/n_av.cfm?l=f et <http://www.iccdpp.org/>.

⁵ Un document de la Commission canadienne pour l'UNESCO (CCU) attire l'attention sur d'importantes différences entre la version anglaise et française du rapport Delors et les risques de confusion que cela pourrait entraîner au Canada (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997, fiche 7). Le document est également disponible en anglais à l'adresse suivante : <http://www.unesco.ca/en/commission/resources/documents/LearningTogether.pdf>.

⁶ La traduction, en anglais, de cet ouvrage sur la pluralité de l'acteur est en cours.

⁷ Deux très courtes mentions de l'orientation professionnelle sont faites dans le plan d'action, aucune au développement de carrière (Gouvernement du Québec, 2002b). Elles couvrent des actions sous la responsabilité de l'agence du service public de l'emploi, Emploi-Québec, et ses partenaires communautaires. La politique mentionne le « cheminement de carrière » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 14) pour soutenir l'idée d'activités de formation continue parrainées par les employeurs.

⁸ Des recherches de la conférencière, notamment sa thèse doctorale dans les CJE, et des travaux récents sur la mesure Innovation, Développement, Exploration, Orientation (IDEO) (Yergeau, Bourdon, Bélisle et Thériault, à paraître) permettent d'affirmer que des praticiennes et des praticiens, qui font de l'intervention auprès des jeunes adultes, ont participé avant l'étape d'adoption. Au Québec, les organismes communautaires « œuvrant au développement de l'employabilité et à l'intégration en emploi » ont aussi obtenu dans les années 1990 trois sièges à la Commission des partenaires du marché du travail. Voir <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/organisation/membres.asp> ce qui leur permet d'avoir une certaine in-

fluence sur les politiques du marché du travail québécois.

⁹ Robert Baudouin et Bryan Hiebert (Baudouin et Hiebert, 2007) font aussi écho à cette tension dans le texte introductif d'un numéro de l'année 2007 de la *Revue canadienne de counseling*.

¹⁰ Ces propos ont été entendus lors de la recherche en reconnaissance des acquis et des compétences (Bélisle, 2006) mais aussi lors de conversations plus informelles.

¹¹ Voir <http://www.ccdf.ca/crwg/index-fr.html>.

Références bibliographiques

Baudouin, R. et Hiebert, B. (2007). Introduction à édition spéciale sur la pratique basée sur les résultats en perfectionnement professionnel. *Revue canadienne de counseling*, 41 (3), 130-132.

Beck, U. (2001). *La société du risque* (Trad. L. Bernadi). Paris : Aubier.

Bélisle, R. (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation* (collaboration Daniel Touchette). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke.

<http://erta.educ.usherbrooke.ca/publications.htm#RACCO>.

Bélisle, R. et Boutinet, J.-P. (dir.) (2009). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* Québec : Presses de l'Université Laval.

Bouchard, C. (2001). Inspirer, soutenir et rénover les politiques sociales. In F. Dufort et J. Guay (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social* (p. 343-365). Québec : Presses de l'Université Laval.

Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Suivre les activités éducatives tout au long de la vie. In P. Bernard (dir.), *Connaître, débattre et décider : la contribution d'une Enquête socioéconomique et de santé intégrée et longitudinale (ESSIL)* (p. 207-245). Montréal : Institut de la statistique du Québec.

<http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/condition/essil.htm>.

Commission canadienne pour l'UNESCO. (1997). *Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies. Trousse d'animation concernant le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle* (rédaction R. Bélisle). Ottawa : Commission canadienne pour l'UNESCO.

http://www.unesco.ca/fr/commission/ressources/documents/ApprendreEnsemble_000.pdf.

Delors, J. (dir.). (1996a). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.

Delors, J. (dir.). (1996b). *Learning : the treasure within. Report to UNESCO of the International commission on education for the twenty-first century*. Paris : UNESCO Publishing.

Follet, K. (1992). *Les piliers de la terre*. Paris : Librairie générale française.

Garon, S. et Bélisle, R. (2009). La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 103-131). Québec : Presses de l'Université Laval.

Giddens, A. (1993). Identité de soi, transformation de l'intimité et démocratisation de la vie. In M. Auder et H. Bouchikhi (dir.), *Structuration du social et modernité avancée. Autour des travaux d'Anthony Giddens* (p. 455-476). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Gouvernement du Québec. (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf.

Gouvernement du Québec. (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf.

Honneth, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance* : Paris : Ed. du Cerf.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.

Lemieux, V. (2009). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir* (3^e éd. revue et augmentée). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

OCDE. (2004). *Orientation professionnelle et politique publique. Comment combler l'écart*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques. www.oecd.org/dataoecd/33/46/34050180.pdf.

-
- Prot, B. (2009). La double vie du collectif dans les acquis individuels. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 15-41). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savickas, M., L. (2008). Helping people choose jobs : A history of the guidance profession. In J. A. Athanasou et R. Van Esbroeck (dir.), *International handbook of Career guidance* (p. 97-113). s.l. : Springer.
- Watts, A. G. (2008). Career guidance and public policy. In J. A. Athanasou et R. Van Esbroeck (dir.), *International handbook of Career guidance* (p. 341-353). s.l. : Springer.
- Yergeau, É., Bourdon, S., Bélisle, R. et Thériault, V. (à paraître). *Mise en œuvre, atteinte des objectifs et premiers effets de la mesure d'accompagnement IDEO 16-17. Rapport d'évaluation remis au Secrétariat à la jeunesse*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA).
- Young, R. A. et Collin, A. (2004). Introduction : Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior* (64), 373-388.