

DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE À S'ORIENTER PAR LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES EN COUNSELING D'ORIENTATION

Guylaine Michaud, Ph.D. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada

Dans cet article', nous démontrons la pertinence de se préoccuper du développement de la compétence à s'orienter chez l'individu compte tenu du contexte historique, social et économique actuel. Nous mettons en évidence qu'on ne peut parler du développement de la compétence à s'orienter sans se préoccuper du transfert des apprentissages. Nous proposons une définition de la compétence à s'orienter et précisons les apprentissages attendus d'une démarche de counseling d'orientation. Nous dégageons ensuite les caractéristiques particulières de la dynamique du transfert des apprentissages et présentons un modèle théorique pour éclairer les interventions pouvant être faites afin de soutenir la transférabilité des apprentissages tout au long d'une démarche de counseling d'orientation.

INTRODUCTION

Depuis les années 80, le contexte historique, social et économique a provoqué une transformation des services d'orientation, qui ont dû s'ajuster aux besoins de la population. Pour ce faire, les services d'orientation se sont élargis, passant d'une pratique essentiellement confinée au monde scolaire à une pratique diversifiée (OPCCOPPQ, 2001). L'orientation d'aujourd'hui doit répondre à différents besoins de l'individu dans sa quête d'intégration sociale et professionnelle dans un environnement complexe où les changements se succèdent d'une manière chaotique et où ils sont souvent imprévisibles. Pour répondre à ces besoins, on reconnaît que les conseillers et conseillères d'orientation ont le mandat officiel, à travers leur champ de pratique, de fournir des services d'orientation dont l'objectif est d'aider l'individu à clarifier son identité et à développer une capacité à s'orienter afin de réaliser ses projets de carrière (OPCCOPPQ, 2000). Le développement d'une compétence à s'orienter a pour but de permettre à l'individu de résoudre les nombreux problèmes que lui posera son orientation professionnelle tout au long de sa vie. Dans le contexte spécifique du counseling d'orientation, le développement de la compétence à s'orienter veut dire qu'on s'intéresse à ce que l'individu soit en mesure de transférer les apprentissages qu'il a développés durant sa démarche de counseling d'orientation, dans d'autres contextes ou tâches où il sera confronté à résoudre un problème relié à son orientation. Dans ce sens, se préoccuper de la compétence à s'orienter, c'est inévitablement s'intéresser à la transférabilité des apprentissages issus d'une démarche de counseling d'orientation. Ce texte permet de mieux comprendre l'importance de se préoccuper du transfert des apprentissages dans le contexte particulier du counseling d'orientation. Il propose une définition de la compétence à

s'orienter et précise les apprentissages attendus d'une démarche de counseling d'orientation. Par la suite, nous dégagons les caractéristiques particulières de la dynamique du transfert des apprentissages. Enfin, nous présentons un modèle théorique pour éclairer les interventions pouvant être faites afin de soutenir la transférabilité des apprentissages tout au long d'une démarche de counseling d'orientation.

1. L'IMPORTANCE DE DÉVELOPPER UNE COMPÉTENCE À S'ORIENTER CHEZ L'INDIVIDU

L'évolution du monde du travail a amené des transformations importantes dans le domaine du travail et de la formation, entre autres, avec la globalisation des marchés, la montée du taux de chômage, la précarité des emplois et le développement technologique. La globalisation des marchés et la nécessité de rester compétitives ont conduit les entreprises à exiger une plus grande adaptabilité de leur main-d'œuvre qui peut être amenée à vivre plusieurs périodes de transition. Dans les pays développés, on parle de l'ère de la société de la connaissance ou de l'éducation tout au long de la vie dans laquelle on considère que les travailleurs auront à faire plusieurs allers-retours entre le travail et la formation (OCDE, 2001; Bezanson et Kellett, 2001). La précarité des emplois, la compétition et les exigences de plus en plus élevées font émerger des problématiques touchant l'insertion professionnelle telles que l'épuisement professionnel et l'augmentation de l'anxiété causée par le travail. L'individu se retrouve donc dans un environnement incertain, en changement continu et chaotique, qui le plonge dans des situations complexes avec des choix nombreux et fréquents concernant son orientation professionnelle. Ces choix se font de plus en plus dans une perspective de discontinuité avec un marché du travail plus complexe, dans lequel on retrouve des problématiques opposées comme la pénurie d'une main-d'œuvre spécialisée et l'exclusion sociale. La carrière étant de plus en plus désordonnée et imprévisible, cela fait que l'individu doit régulièrement se préoccuper de son orientation pour s'insérer en emploi et s'y maintenir.

Les différents acteurs et actrices politiques et sociaux sont informés de cette situation et se tournent vers les services d'information, d'orientation et de counseling d'orientation pour aider les individus à faire face aux nouveaux besoins qui émergent par rapport à leur insertion sociale et professionnelle. Ainsi, « la Commission européenne et l'OCDE ont tous deux fait de l'orientation et de l'information professionnelles des domaines d'action essentiels, tant en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie que le développement économique et social ». (Plant, 2001, p. 4). Des retombées sociales et économiques importantes sont attendues des différentes interventions en orientation dont le counseling d'orientation. Dans un rapport commandé par l'Organisation de coopération et de développement économiques visant à évaluer les services d'information et d'orientation professionnelle, Maguire et Killeen (2003) soulignent de nombreuses retombées positives directes et indirectes auxquelles on peut s'attendre des services d'orientation tant du côté des individus que du côté de la société. Du côté des individus, les décideurs et les praticiens mis ensemble s'attendent, entre autres, à des retombées sur la moti-

vation, la réussite scolaire, le développement de compétences (sur la prise de décision, la conscience de soi, le sens de l'occasion, la certitude des préférences), le développement de la maturité, l'insertion et le maintien en emploi, etc. Du côté de la société, des écoles et autres instances d'éducation ainsi que des employeurs, des retombées positives sont attendues pour une meilleure adéquation entre l'offre et la demande d'emploi, une réduction des pénuries de main-d'œuvre qualifiée, une diminution du décrochage scolaire et de ses coûts, une baisse de la fréquence et du coût de la délinquance, une réduction de l'exclusion sociale, une réduction des coûts liés au chômage, une augmentation de la productivité et de la performance au travail, etc. Ces nombreuses retombées directes et indirectes attendues indiquent clairement que, dans le contexte du counseling d'orientation, on ne s'attend pas seulement à ce que l'individu résolve son problème d'orientation à court terme. On s'attend aussi à ce qu'il transfère, ou autrement dit, réutilise dans l'ensemble de sa vie professionnelle et personnelle, ce qu'il a appris dans le contexte de sa démarche de counseling d'orientation.

Ces attentes par rapport aux services d'orientation amènent à dégager chez l'ensemble des personnes qui s'intéressent au domaine de l'orientation un certain consensus qui est celui de développer chez les individus « des moyens de résoudre les divers problèmes que pose leur orientation ». (Guichard et Huteau, 2001, p. 278) Pour résoudre ces problèmes variés et complexes qui se présentent de plus en plus régulièrement à l'individu, les conseillers et conseillères d'orientation doivent aider l'individu à développer sa capacité à s'orienter, comme on le souligne dans leur nouveau champ de pratique modifié en 2000 :

[...] fournir des services d'orientation et de développement professionnel, en procédant notamment par l'évaluation du fonctionnement psychologique de la personne et de ses ressources personnelles, en utilisant, au besoin, des tests psychométriques, pour évaluer les intérêts, les aptitudes, la personnalité et les fonctions intellectuelles, cognitives et affectives, en intervenant dans le but de clarifier l'identité de la personne afin de **développer sa capacité de s'orienter** et de réaliser ses projets de carrière. (OPCCOPPQ, 2000, p. 24)

Le développement d'une capacité à s'orienter devient une activité professionnelle reconnue légalement pour les conseillers et conseillères d'orientation, qui ne faisait pas partie de l'ancien champ d'exercice qui était le suivant : « Guider les individus dans le choix d'une profession et des études qui y préparent, de manière que ce choix soit fait à la lumière d'une analyse systématique et d'une évaluation objective de leurs aptitudes et de leurs goûts » (OCCOPPQ, 2000, p. 24). Ainsi, on s'attend, entre autres, à ce que les services d'information et d'orientation, dont le counseling d'orientation, permettent à l'individu de développer une compétence à s'orienter afin qu'il puisse résoudre les nombreux problèmes que lui pose son orientation professionnelle tout au long de sa vie. Étant donné la pertinence sociale que prend de plus en plus le développement de la compétence à s'orienter dans l'ensemble des interventions en orientation, il devient important que les conseillers et conseillères d'orientation s'en préoccupent **d'une manière explicite** dans le contexte du counseling d'orientation.

2. LA COMPÉTENCE À S'ORIENTER

En ce qui concerne le concept de compétence, nous nous basons sur celui élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec (2003, 2001), Le Boterf (2004, 2000) et Tardif (2004). Nous le concevons comme étant un savoir-agir complexe, fondé sur la **mobilisation** et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources par un individu dans un contexte donné. Cette définition inspirée de nombreux écrits met de l'avant l'idée qu'il n'existe pas de compétence sans individu (Le Boterf, 2004), qu'une compétence est de l'ordre d'une action et que cette action est très complexe (Tardif, 2004).

Ces précisions sur le concept de compétence nous permettent de dégager la définition suivante de la compétence à s'orienter : elle est la capacité (savoir-agir) d'un individu à mobiliser ses ressources personnelles et environnementales dans le but de résoudre ses problèmes liés à son orientation. Dans le contexte du counseling d'orientation, la compétence à s'orienter peut être conçue comme étant le résultat de l'histoire développementale de l'individu, mais aussi le résultat « de la tendance au maintien et à l'ouverture d'une part, et d'autre part, de la tendance à s'autoréguler pour un ajustement progressif et créateur dans sa relation avec les autres et son environnement socioculturel ». (Lecomte et Savard, 2004, p. 193) Dans cette perspective, la compétence à s'orienter est indissociable de la complexité de la construction de l'identité de l'individu, ou autrement dit, de sa dynamique de ses ressources et de ses limites personnelles et environnementales. Dans ce sens, la compétence à s'orienter implique que l'individu agit en cohérence avec sa compréhension de ses ressources et limites personnelles. En ce qui concerne la mobilisation des ressources de l'environnement, la compétence à s'orienter peut autant inclure une connaissance de son réseau relationnel, communautaire, culturel, social ainsi que la maîtrise de son environnement physique (environnement stimulant ou au contraire propice à l'obsolescente (Racicot, 1993). Elle implique que l'individu doive comprendre et saisir les opportunités d'action que lui offre son environnement en cohérence avec la compréhension de ses ressources et limites personnelles. C'est dans cette perspective que nous concevons la mobilisation des ressources de son environnement par l'individu.

En ce qui a trait aux problèmes à résoudre rencontrés par l'individu, ils concernent tous les problèmes liés à la dynamique individu-étude-travail (Limoges, 1989; Roy, 1983), qui touchent finalement tous les domaines de la vie (Commission des communautés européennes, 2000 dans Plant, 2001). L'individu peut donc rencontrer des problèmes à faire un choix de cours et de formation initiale, des problèmes à faire un choix par rapport à ses perfectionnements qui seront de plus en plus nombreux, des problèmes liés à son insertion professionnelle (recherche d'emploi, mais aussi offres d'emplois diversifiées pour une main-d'œuvre spécialisée), des problèmes liés à son maintien en emploi, des problèmes liés à des transitions professionnelles, des problèmes par rapport à des choix personnels qui influencent la carrière (tel que la parentalité) et des problèmes de retrait de la carrière (Limoges, 1989). Krumboltz (1996) cible aussi des problèmes liés aux relations de travail, des problèmes d'avancement dans sa carrière, des problèmes de retrait de la carrière. Dans un article visant à faire le point sur « qu'est-ce qu'un problème relié à la carrière? », Larry (1994) précise qu'ils sont très variés et en nomme quelques-uns parmi tant d'autres :

[...] la confusion identitaire à la suite d'un divorce, d'une blessure physique, la fin d'un emploi, une rupture dans ses relations de travail, quitter sa famille d'origine, événements traumatisants, insatisfaction par rapport à un superviseur, information confuse sur comment atteindre un objectif de carrière dans le monde du travail. (p. 207) (traduction libre de l'auteure)

Pour Peterson, Sampson, Lenz et Reardon (2002), l'individu éprouve un problème relié à sa carrière dès qu'existe un écart entre sa situation actuelle et la situation qu'il souhaite. Cet écart crée une indécision et une dissonance cognitive qui peuvent être la première source de motivation pour un changement.

La complexité des problèmes à résoudre que peut rencontrer un individu concernant son orientation permet de dégager clairement que la compétence à s'orienter ne se réduit pas aux habiletés de prise de décision. Les ressources que la personne doit mobiliser sont très variables selon les problèmes à résoudre et commandent un ajustement créateur. Cet ajustement créateur ne réfère pas automatiquement à des habiletés de prise de décision puisque la décision peut-être déjà prise et que le problème peut être de l'ordre, par exemple, de la réalisation ou du maintien d'une décision dans un environnement en mouvement et incertain.

3. LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

En se préoccupant du développement de la compétence à s'orienter dans le contexte du counseling d'orientation, on s'intéresse à ce que l'individu soit en mesure de transférer ses apprentissages faits durant sa démarche de counseling d'orientation dans d'autres contextes et dans d'autres problématiques liées à son orientation. Dans ce sens, se préoccuper de la compétence à s'orienter, c'est inévitablement s'intéresser à la transférabilité des apprentissages issus d'une démarche de counseling d'orientation. Comme le souligne Rey (2004), la notion même de compétence implique le transfert « Car il n'est pas sûr qu'une compétence mérite encore ce nom si elle n'est pas transférable » (p. 21).

3.1 Les apprentissages visés par le counseling d'orientation

Comme la compétence à s'orienter exige qu'on se préoccupe de la transférabilité des apprentissages, il devient important de préciser les apprentissages visés par le counseling d'orientation. Dans son livre intitulé *Choosing a Vocation*, œuvre posthume parue en 1909, Parsons fut le premier à proposer un plan systématique pour le counseling de carrière². Dans un premier temps, Parsons précise qu'il faut avoir une compréhension claire de soi-même, aptitudes, habiletés, intérêts, ressources, limitations et autres qualités. Dans un deuxième temps, il fait principalement référence à la connaissance des occupations qui inclut les avantages, inconvénients et les possibilités de travail. Dans un troisième temps, il parle d'aider l'individu à faire des liens entre les deux. Bien qu'une démarche de counseling d'orientation soit personnalisée et que les apprentissages diffèrent d'un individu à l'autre, ce plan de base est encore présent dans l'ensemble des modèles en counseling de carrière (Zunker, 1998) et guide encore les principaux apprentissages attendus du processus de counseling d'orientation.

On peut donc dégager un certain consensus pour dire que, du côté des individus, les apprentissages en orientation concernent la connaissance de soi ou conscience de soi selon le paradigme privilégié. On situe ici les apprentissages liés aux ressources personnelles de la compétence à s'orienter de l'individu. En orientation, les ressources personnelles désignent souvent la personnalité, les fonctions intellectuelles, cognitives et affectives qui englobent l'identité professionnelle et personnelle (OPCCOPPQ, 2000). Dans le cadre de démarches de counseling d'orientation, en nous basant sur Lecomte et Savard (2004), nous considérons que les individus apprennent à s'explorer et comprendre l'histoire développementale de leurs intérêts, valeurs et aptitudes, croyances aux plans affectif, cognitif, somatique, comportemental, relationnel et contextuel. Plus précisément, les individus apprennent comment ils organisent subjectivement, mais aussi intersubjectivement, notamment dans leur relation avec les autres dans un contexte donné, leurs intérêts, valeurs, aptitudes et croyances. Cette exploration et cette compréhension de soi visent à les aider à agir en cohérence avec leur compréhension de leurs ressources et leurs limites afin de résoudre leur problème d'orientation.

Du côté de l'environnement, les apprentissages qui correspondent aux ressources environnementales de la compétence à s'orienter, font particulièrement référence à l'information scolaire et professionnelle (ISEP). Bien que la conceptualisation du lien entre l'individu et son environnement diffère d'une conception à l'autre (Chartrand, Strong and Weitzman, 1995; Riverin-Simard, 1993), on désigne généralement les apprentissages de l'information scolaire et professionnelle comme étant tout ce qui concerne le marché du travail, et de manière plus globale, l'environnement social. Le terme « social » englobe la dimension communautaire, culturelle, et plus récemment, contextuelle. Ainsi, dans la documentation en orientation, nous retrouvons des écrits qui abordent l'aspect communautaire (Robert dans Bujold et Gingras, 2000; Duval, 1995; Marceau et Gingras, 2001), l'aspect contextuel (Young, Valach et Collin, 2002 ; 1996) ou écologique (Young, 1983), l'aspect culturel (Lecomte et Savard, 2004; Blustein et Noumair, 1996; Super dans Bujold et Gingras., 2000), l'environnement social, politique et économique (Limoges *et al.*, 1998; Limoges, 1989; Limoges, Lemaire et Dodier, 1987) ou l'environnement physique et social (Lecomte et Savard, 2004). Ainsi, les apprentissages qui concernent les ressources de l'environnement débordent largement de la stricte information scolaire et professionnelle sur les formations et le marché du travail, et incluent les ressources sociales (exemples : réseaux professionnels, réseaux familiaux, réseaux culturels, etc.) et physiques (exemples : argent, transport, outils de travail, etc.).

3.2 Des apprentissages aux ressources validées et développées

La mobilisation des ressources est au cœur du concept de la compétence à s'orienter. En cohérence avec cette logique de « ressource », il apparaît plus ajusté de parler du transfert des ressources validées et des ressources développées que du transfert des « apprentissages ». Par ailleurs, on peut aussi souligner que, dans le contexte du counseling d'orientation, il y a toujours un certain malaise à parler strictement d'apprentissage, notamment « d'apprentissage sur soi », cette terminologie apparaissant restrictive lorsqu'on se situe dans les prises de conscience de la personne. En se référant plutôt aux transferts des ressources validées et développées

pées, nous avons l'impression d'avoir découvert un espace plus confortable en cohérence avec la logique de la compétence et du counseling pour désigner les retombées attendues d'une démarche de counseling d'orientation.

Les ressources validées sont des ressources dont l'individu dispose déjà. À travers et grâce à l'interaction avec la conseillère d'orientation ou le conseiller d'orientation, il y a un processus de validation et de dynamisation qui amène la personne à considérer ses ressources pour effectuer un choix. Dans la dynamique du processus d'orientation, cette validation des ressources implique une compréhension de la construction de cette ressource à travers son histoire développementale. La recherche que nous avons faite à ce sujet a permis de dégager lorsque les individus disent qu'ils ont « appris » à se connaître, qu'ils font en partie référence à la validation de leurs ressources. Ils en parlent en ces termes : « Je le savais déjà mais... je le sais plus parce que je l'ai compris.....organisé.....nommé» (Michaud, 2003). La validation des ressources est essentielle, car ces ressources validées constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire pour s'orienter ou autrement dit cette validation donne accès aux ressources disponibles en mémoire à long terme pour résoudre leur problème d'orientation. Pour Tardif (1999), aider l'individu à accéder explicitement à ses connaissances et ses compétences antérieures constitue l'une des stratégies d'intervention essentielle au soutien de la transférabilité des apprentissages.

Les ressources développées sont celles que l'individu a développées grâce à l'intervention qu'il a eue avec la conseillère d'orientation ou le conseiller d'orientation et qui n'étaient pas là « telles quelles » avant l'intervention. Ces ressources sont essentielles à développer pour en arriver à résoudre le problème d'orientation. Il ne va pas sans dire que ces ressources diffèrent d'une personne à l'autre et sont très variées. Par exemple, toujours dans le cadre de notre recherche déjà citée, un des sujets a développé la capacité de s'affirmer dans ses choix et de voir que c'était possible pour lui de s'inclure dans un groupe. Un autre sujet a développé sa compétence dans ses relations interpersonnelles (faire valoir son point de vue sans utiliser l'agressivité ou le retrait). Un autre a développé sa confiance en soi et son aptitude à négocier (sans se sentir inférieur). Ainsi, ces ressources varient d'un sujet à l'autre, mais on peut dire que, dans notre recherche, les six sujets ont été assistés d'une manière ou d'une autre à développer une nouvelle modalité de régulation. Autrement dit, ils ont développé une nouvelle manière de considérer leurs ressources validées et leurs limites en interaction avec leur environnement pour résoudre leur problème d'orientation. Par comparaison à la validation des ressources, le développement d'une nouvelle modalité de régulation est exigeant, car cela nécessite beaucoup de rétroaction. On peut aussi affirmer que tous les sujets ont été assistés à considérer la mobilisation dynamique entre leurs ressources personnelles (intérêts, valeurs, aptitudes, croyances) et leurs ressources environnementales (incluant les opportunités d'action et les contraintes) pour résoudre des problèmes liés à leur orientation durant la démarche de counseling d'orientation.

3.3 Les caractéristiques du transfert des apprentissages

Afin de mieux comprendre le phénomène du transfert des ressources validées et développées dans le contexte de démarches de counseling d'orientation, nous nous sommes tournée vers les

courants de recherches portant sur le transfert des apprentissages en éducation. Nous avons déjà présenté ces différentes courants de recherches (axées sur les tâches, les sujets et les contextes) et dégagé la pertinence du modèle du transfert des apprentissages de Tardif (1999) pour éclairer le phénomène du transfert des apprentissages en orientation (Michaud, 2004; 1999). Une compréhension plus approfondie de la problématique du transfert des ressources validées et développées en counseling d'orientation exige qu'on mette en lumière les particularités de la dynamique du transfert des apprentissages qui se distingue de la dynamique de l'apprentissage et qui exige des interventions particulières.

En effet, l'individu qui transfère n'applique pas simplement ses connaissances et ses compétences antérieures (Tardif, 1999 ; Bracke, 1998). L'individu doit faire face à un problème pour lequel il n'a pas toutes les connaissances et les compétences pour le résoudre. Dans ce sens, « le transfert des apprentissages partage obligatoirement les caractéristiques de la résolution de problème » (Tardif, 1999, p. 60). Transférer mène donc à un nouvel apprentissage puisqu'il y a une transformation des connaissances et des compétences logées en mémoire à long terme (Bracke, 1998 ; Tardif, 1999). Ainsi, une des caractéristiques dégagées par Tardif, qui font du transfert un mécanisme particulier est que **la tâche cible doit obligatoirement avoir les caractéristiques d'un problème à résoudre**. Les caractéristiques d'un problème à résoudre nous indiquent donc si l'individu se trouve dans une situation de transfert. Les caractéristiques d'un problème à résoudre, dégagées par Tardif, en 1992, à la suite d'une importante recension des écrits sur ce thème, sont : « [...] 1) la présence de données initiales; 2) la présence d'un but final ou d'un état désiré; 3) la présence de contraintes; 4) la nécessité de la recherche d'une suite d'opérateurs » (Tardif, 1999, p. 61). Autrement dit, un problème à résoudre correspond à toute activité pour laquelle un individu ne dispose pas de réponse connue à l'avance en autant que cette activité contienne des données initiales, un but final et des contraintes. Il est important de reconnaître que la plupart des activités proposées aux individus dans le cadre d'une démarche de counseling d'orientation rencontrent les caractéristiques d'un problème à résoudre. Cela permet de dégager que la démarche de counseling d'orientation est un lieu privilégié de « situations de transfert des apprentissages ».

Le transfert forme un processus d'apprentissage, mais il en constitue un cas particulier, comme le mentionne Bracke (1998, dans Tardif, 1999) parce que, pour résoudre un problème, cela nécessite « l'élaboration d'un modèle mental préalable dans la mémoire de travail, l'accessibilité à une structure de connaissances ou d'information analogue [...] et un raisonnement analogique [...] ». » (p. 63). Tardif considère que l'exigence d'un raisonnement analogique entre deux structures est une particularité du transfert. Cette particularité l'amène à définir le transfert des apprentissages comme faisant référence « à la mobilisation personnelle dans une tâche cible de connaissances construites et de compétences développées dans une tâche source » (Tardif, 1999, p. 211). Une tâche source désigne l'apprentissage initial tandis que la tâche cible correspond à la situation de problème à résoudre qui exige un raisonnement analogique. Par exemple, notre recherche déjà citée, a permis de mettre en lumière que le geste d'aller chercher de l'information scolaire et professionnelle en lien avec la connaissance de soi pour un individu constitue un problème à résoudre (ou une tâche cible) très exigeant à partir de la tâche source qui est

l'exploration et la compréhension de soi. Cet exemple permet de démontrer à quel point il est important d'être attentif aux situations de transferts potentiels dans le cadre d'une démarche de counseling d'orientation afin de mieux soutenir ce processus, l'explicitier et éventuellement en arriver à une généralisation des apprentissages que nous avons nommé la compétence à s'orienter.

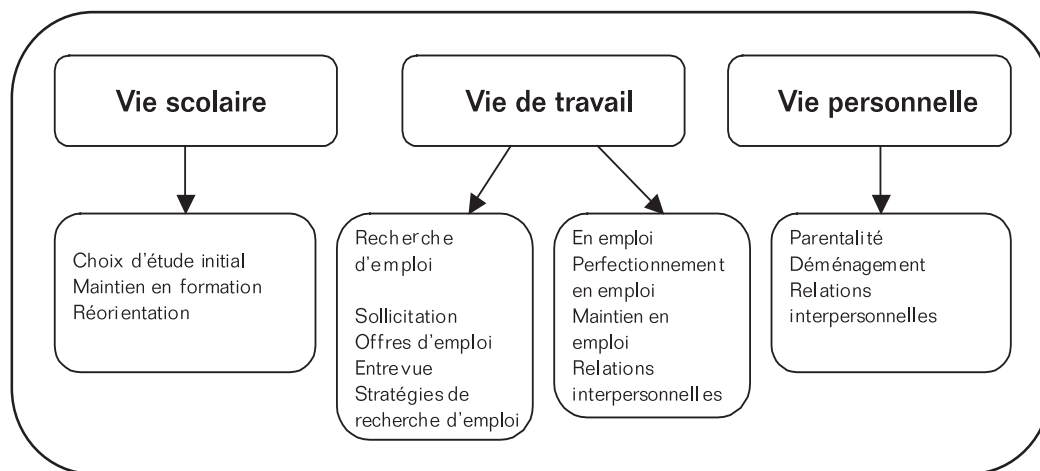
Une autre caractéristique importante du transfert des apprentissages identifié par Tardif (1999) est la **recontextualisation** dans une tâche cible des connaissances et des compétences. La recontextualisation englobe deux sens qu'il importe de préciser pour bien saisir l'ampleur du concept de « recontextualisation » dans le phénomène du transfert des apprentissages. On peut parler de recontextualisation dans un problème à résoudre sans que le contexte dans lequel l'individu effectue cette opération ait changé. Dans le cadre d'une démarche de counseling d'orientation, cela veut dire que l'individu est face à une difficulté que lui pose son orientation et que cela lui exige, accompagné de sa conseillère ou de son conseiller d'orientation, d'utiliser des ressources validées et développées antérieurement dans la démarche (tâche cible) pour le résoudre. L'autre sens du concept de « recontextualisation » tire son origine du paradigme éducationnel de l'apprentissage contextualisé de Lave et Wenger (1991). Pour les tenants de ce courant, les connaissances et les compétences sont **fortement marquées par leur contexte d'acquisition**. Dans ce sens, on considère que le contexte a une influence sur la dynamique de l'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que sur le transfert des apprentissages.

Par ailleurs, les nombreuses recherches en counseling et en psychothérapie qui portent sur l'efficacité de l'intervention démontrent que la relation privilégiée coconstruite entre la professionnelle ou le professionnel et sa cliente ou son client constitue le facteur le plus important pour l'efficacité de l'intervention toutes approches confondues (Duncan, 2002; Hubble, Duncan et Miller, 1999; Lambert et Bergin, 1994; Lecomte et Castonguay, 1987). Ces éléments portant sur l'importance du contexte dans l'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que les études sur l'efficacité de l'intervention en psychothérapie et en counseling nous amènent à penser que les ressources validées et développées dans le cadre d'une démarche de counseling d'orientation sont fortement marquées par ce genre de contexte. Cela nous indique que nous devons accompagner **explicitement** l'individu à voir le potentiel de ses apprentissages et prises de conscience comme utile dans d'autres contextes que celui de sa démarche de counseling d'orientation (par exemple en emploi, en recherche d'emploi etc.) Pourtant, dans les études que nous avons consultées portant sur le counseling d'orientation, nous avons constaté que souvent on ignore ou sous-estime l'exigence pour un individu de réutiliser dans un autre contexte que celui du counseling les ressources validées et développées. Autrement dit on ignore ou sous-estime l'exigence de la recontextualisation des apprentissages. Dans ce cas nous pensons que les retombées attendues des interventions en orientation dont le counseling d'orientation présenté précédemment demeurent très hypothétiques.

En considérant le phénomène du transfert des apprentissages comme étant un mécanisme particulier de la dynamique du transfert des apprentissages (nécessité d'un problème à résoudre et la recontextualisation) et en nous inspirant du champ de pratique des conseillers et conseillères

d'orientation que l'on peut situer dans la dynamique individu-étude-travail (Limoges, 1989; Roy, 1983), nous avons créé trois familles de situations³ que nous avons nommées « vie scolaire », « vie de travail » et « vie personnelle » dans lesquelles un individu peut rencontrer des problèmes à résoudre liés à son orientation.

Figure 1
Familles de situations



Tel que présenté dans la Figure 1, dans la famille de situations « vie scolaire », nous situons les problèmes à résoudre qui concernent le choix d'étude initial, le maintien en formation et la réorientation. Dans la famille de situation « vie de travail » on situe les problèmes reliés à la recherche d'emploi (sollicitation d'un emploi, se faire offrir un emploi, entrevue d'embauche, stratégies de recherche d'emploi). On situe aussi dans la famille de situation « vie de travail », les problèmes rencontrés dans le contexte particulier de l'emploi tel qu'un choix de perfectionnement en emploi, le maintien en emploi et les relations interpersonnelles dans le contexte d'un emploi (relation avec l'autorité et les collègues). Dans la famille de situation « vie personnelle » on situe les problèmes liés à la parentalité (avoir un enfant), les déménagements (exemple : le conjoint qui se fait offrir un emploi dans une ville éloignée) et les relations interpersonnelles (difficultés dans le couple, qui affectent le travail).

3.4 Un modèle de transfert des apprentissages

En considérant que le processus du transfert est un mécanisme particulier dans la dynamique de l'apprentissage, Tardif (1999), en accord avec Develay (1996, dans Tardif, 1999) et Mendelsohn (1996), base son modèle sur l'idée qu'il faut considérer le transfert des apprentissages durant tout le processus d'apprentissage. Cette idée constitue une des orientations très importantes du modèle, car c'est à partir de celle-ci que Tardif propose des interventions pédagogiques **tout au**

long du processus d'apprentissage afin de favoriser éventuellement le transfert des apprentissages dans un autre contexte. Il se distingue ainsi des pratiques pédagogiques et de certaines recherches actuelles ou récentes (dont celle de Peterson *et al.*, 2002 en counseling d'orientation), qui se préoccupent du transfert à la fin seulement du processus d'apprentissage ou du processus de counseling d'orientation. En se basant sur cette conception théorique du transfert des apprentissages, nous avons envisagé qu'il est possible, voire nécessaire dans le contexte de démarches de counseling d'orientation de se préoccuper de soutenir la transférabilité des ressources validées et développées tout au long du processus de counseling d'orientation.

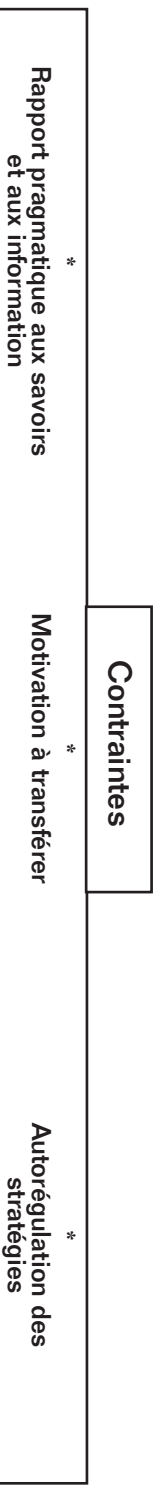
À partir des modèles théoriques du transfert (plus particulièrement celui de Bracke, 1998) ainsi que des éléments retenus concernant l'encodage (se référant alors à Sternberg et Frensch, 1993; Presseau, 1998), Tardif (1999) propose un modèle de la dynamique du transfert composée de sept processus. Ces processus sont 1) l'encodage des apprentissages de la tâche source, 2) la représentation de la tâche cible, 3) l'accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme, 4) la mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source, 5) l'adaptation des éléments non correspondants, 6) l'évaluation de la validité de la mise en correspondance, et 7) la génération de nouveaux apprentissages. Ces processus imposent une certaine séquentialité, par exemple, la représentation du problème vient évidemment avant la mise en correspondance. Les processus exigent aussi une interactivité nécessaire à une construction progressive et relative aux erreurs que l'individu peut faire.

À chaque processus de la dynamique du transfert, Tardif (1999) a associé les stratégies cognitives qu'un individu met en place pour transférer ses apprentissages. À partir de ces stratégies, il propose des interventions pédagogiques précises visant à favoriser la transférabilité des apprentissages. Le Tableau I, qui est une reproduction du tableau synthèse de Tardif (1999, p. 181), permet de visualiser les processus de la dynamique du transfert des apprentissages, les stratégies cognitives du sujet qui y sont associées et les interventions pédagogiques qui en découlent.

Dans une problématique d'orientation travaillée en counseling, ce modèle peut s'appliquer pour toutes les situations de transfert rencontrées par l'individu lors de sa démarche de counseling d'orientation. D'abord, dans le tableau I on constate que Tardif (1999) considère qu'il y a des contraintes générales qui transcendent le processus de transfert des apprentissages. En counseling d'orientation, ces contraintes nous apparaissent tout aussi incontournables que celles de Tardif (1999) en enseignement. Cela veut dire que, peu importe les interventions mises en place pour soutenir la transférabilité des apprentissages effectuées, si l'individu n'a pas l'intention de transférer les ressources validées et développées dans sa démarche de counseling d'orientation dans un autre contexte...il y a de fortes chances qu'il ne le fasse pas. Pour Tardif (1999), l'individu doit donc être motivé à transférer et accorder un pouvoir aux savoirs et aux informations. Cela veut dire, en counseling d'orientation, que l'individu doit accorder un pouvoir aux ressources validées et développées dans le cadre de sa démarche. Dans ce sens, si l'on souhaite soutenir la transférabilité des ressources validées et développées de la clientèle qu'on rencontre, nous devons rendre explicite la possibilité de transférer les ressources validées et développées dans d'autres contextes. Cela indique aussi qu'il faut accorder une attention particulière aux clients et clientes

Tableau I

Modèle de la dynamique du transfert des apprentissages de Tardif
 intégrant la perspective des élèves et celle des enseignants



PROCESSUS	STRATÉGIES COGNITIVES DU SUJET	INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES
<ul style="list-style-type: none"> • Encodage des apprentissages de la tâche source • Représentation de la tâche cible • Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme • Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source • Adaptation des éléments non correspondants • Évaluation de la validité de la mise en correspondance • Génération de nouveaux apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualisation des apprentissages • Organisation des apprentissages • Indexation conditionnelle des apprentissages • Détermination des buts • Détermination des contraintes • Distinction des données structurales et des données superficielles • Création d'un modèle mental • Activation de connaissances et de compétences antérieures • Insertion de connaissances et de compétences en mémoire de travail • Sélection des connaissances et des compétences • Établissement des relations de similarité • Établissement des relations de différence • Conciliation des différences • Création de nouveaux liens par inférence • Détermination des écarts entre la tâche cible et la tâche source • Détermination des probabilités de réussite • Extraction de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences • Organisation des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences • Indexation conditionnelle des nouveaux apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Viabilité des apprentissages • Organisation des apprentissages • Analyse de la tâche • Construction graduelle d'un modèle mental provisoire • Exploration polyvalente des connaissances et compétences antérieures • Conscience des connaissances et des compétences disponibles • Réduction des choix possibles • Catégorisation des relations • Réduction des différences • Évaluation de l'ampleur des ressemblances et des différences • Établissement de liens avec des connaissances et des compétences antérieures • Viabilité des apprentissages • Organisation des apprentissages

qui questionnent fortement la pertinence d'une démarche de counseling d'orientation pour faire un choix. En ce qui concerne l'autorégulation des stratégies cognitives, pour Tardif (1999) cela fait référence à la manière dont la personne va gérer et évaluer les stratégies qu'elles utilisent pour résoudre les problèmes. Bien qu'en counseling d'orientation on accorde une importance non seulement à la dimension cognitive mais aussi affective, relationnelle, comportementale et contextuelle (Lecomte et Savard, 2004), en s'inspirant du modèle de Tardif (1999), on comprend que la dimension cognitive mérite une attention particulière pour soutenir la transférabilité des apprentissages.

Si on considère les interventions pédagogiques du premier processus de la dynamique du transfert des apprentissages de Tardif (1999), on comprend que, tout au long de la démarche de counseling d'orientation, on doit organiser les apprentissages et s'assurer de leur « viabilité ». D'ailleurs, des résultats d'étude en orientation démontrent l'importance d'organiser les apprentissages que ce soit à l'aide de typologie comme celle de Holland (Kirshner, Hoffman et Hill, 1994 ; Holland, Magoon et Spokane, 1981) ou par la stratégie de schématisation des ressources et des limites personnelles et environnementales validées et développées par l'individu (Michaud, 2003).

Le deuxième processus jusqu'au sixième processus de la dynamique du transfert correspondent à l'accompagnement lors des problèmes à résoudre, ou autrement dit, des situations de transfert rencontrées par l'individu dans le cadre de sa démarche de counseling d'orientation. Tel que mentionné précédemment, ce sont les caractéristiques d'un problème à résoudre qui nous indiquent qu'un individu se retrouve dans une situation de transfert qui peut exiger un accompagnement plus ou moins important de la conseillère ou du conseiller d'orientation pour sa résolution en fonction de l'inférence que fait l'individu avec les ressources validées et développées précédemment dans sa démarche. Toute activité de connaissance de soi, d'exploration de l'information scolaire et professionnelle (dans les livres, rencontrer une personne ressource, etc.) sont autant de situations de transfert dans lesquelles on peut mettre en place les interventions pédagogiques prévues dans le Tableau I pour soutenir la transférabilité des apprentissages. Il est donc important que les conseillères et les conseillers d'orientation reconnaissent d'abord que leur cliente ou client est dans une situation de problème à résoudre⁴. Cette reconnaissance leur permet alors de mettre en place des interventions pédagogiques (voir la troisième colonne du tableau I) visant à soutenir la transférabilité des ressources validées et développées dans le cadre de la démarche. Dans cette situation la conseillère ou le conseiller d'orientation accompagne l'individu à analyser la tâche et à en établir les buts (par exemple aller chercher de l'information scolaire en lien avec ses intérêts, valeurs, aptitudes, ressources de l'environnement) et les contraintes (facteurs de réalité, limites personnelles, sociales et conjoncturelles du marché du travail). Afin d'aider l'individu à construire un modèle mental provisoire lui permettant de résoudre le problème rencontré, la conseillère ou le conseiller d'orientation le guide à distinguer les données superficielles des données structurelles ou autrement dit dégager les éléments essentiels à considérer pour s'orienter ou se réorienter. La conseillère ou le conseiller d'orientation soutient ensuite l'individu dans une exploration polyvalente des ressources validées (ou connaissances antérieures) et développées dans le cadre de sa démarche d'orientation pour l'amener à

résoudre ce problème. Ainsi, la conseillère ou le conseiller d'orientation accompagne l'individu à reconnaître qu'il peut faire face à ce problème et utiliser ses ressources validées et développées dans sa démarche en l'aidant à réduire les choix possibles et à évaluer l'ampleur des ressemblances et des différences entre ce problème et les ressources validées et développées dans sa démarche d'orientation.

Enfin, pour le septième processus la conseillère ou le conseiller d'orientation, en considérant que le processus du transfert des apprentissages qui se manifeste lors de la résolution d'un problème mène à un apprentissage, il faut rendre explicites les ressources validées et les nouvelles ressources développées dans le cadre du problème à résoudre. Pour soutenir la recontextualisation des apprentissages, la conseillère ou le conseiller d'orientation fera encore ici des liens explicites permettant d'envisager la réutilisation de ses nouvelles ressources validées et développées dans les autres familles de situations liées à la dynamique individu-étude-travail présentée précédemment (vie scolaire, vie de travail et vie personnelle).

CONCLUSION

Cet article met en évidence l'importance de se préoccuper du transfert des apprentissages dans le contexte de l'intervention en counseling d'orientation. Le modèle du transfert des apprentissages présenté donne une grille d'analyse que l'on peut déposer sur le modèle du processus de counseling d'orientation privilégié. Dans le domaine de l'orientation, les approches éducatives sont souvent perçues comme étant difficilement conciliables avec les approches centrées sur le counseling (Guichard, 2003). Dans ce sens, nous espérons que cet article contribue à l'avancement d'une approche intégrée en orientation en permettant un rapprochement théorique d'un modèle pédagogique et d'un modèle de counseling d'orientation allant dans le sens des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (2002) et de l'OCCOPPQ⁵.

Guylaine Michaud, est professeure au Département d'orientation professionnelle de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent principalement sur le transfert des apprentissages et des compétences, le développement de compétences et le counseling de carrière. Elle enseigne au baccalauréat et à la maîtrise en counseling d'orientation individuel et en intervention en petits groupes. Elle cumule plusieurs années d'expériences en counseling d'orientation dans des contextes variés (communautaire, entreprise et scolaire).

Courriel : Guylaine.Michaud@USherbrooke.ca

Faculté d'éducation
Département d'orientation professionnelle
2500 Boulevard de l'Université
Sherbrooke (Québec)
CANADA J1K 2R1

NOTES

- ¹ Cet article présente une partie de l'étude doctorale de l'auteure sur le transfert des apprentissages dans le contexte de démarches de counseling d'orientation auprès d'une clientèle adulte en milieu communautaire.
- ² Dans le cadre de cette étude, les termes « counseling de carrière » et « counseling d'orientation » sont considérés comme des synonymes.
- ³ Les familles de situations délimitent « les contextes dans lesquels une compétence donnée est transférable ». (Tardif, 1996, p. 4)
- ⁴ Dans notre étude nous avons constaté que la conseillère d'orientation ne reconnaissait pas d'emblée une situation qui rencontrait l'ensemble des caractéristiques d'un problème à résoudre. Par exemple, l'individu qui doit faire des liens entre des prises de conscience de soi et de l'information scolaire et professionnelle se retrouve souvent dans une situation de problème à résoudre exigeante tant sur le plan cognitif qu'affectif.
- ⁵ Le 2^e Colloque de l'approche orientante, tenu en mars 2003, avait pour thème : « Pour une approche intégrée ».

In this article, we show the importance of developing an individual's self-guidance competencies given the current historical, social and economic context. We demonstrate that it is impossible to talk about developing self-guidance competencies without focussing on learning transfer. We suggest a definition of self-guidance competencies and identify the learning outcomes expected to result from guidance counselling. Next, we identify the specific characteristics of the learning transfer dynamic, and present a theoretical model to shed light on action that could be taken to support the transferability of learning throughout guidance counselling.

RÉFÉRENCES

- BEZANSON, L. ET KELLETT, R. (2001). Intégration des services d'information et d'orientation au niveau local. Note préparée pour l'examen des politiques d'information, d'orientation et de conseil à la demande de la Commission européenne et de l'OCDE.
- BLUSTEIN, D. L. ET NOUMAIR, D. A. (1996). Self and identity in career development : Implications for theory and practice. *Journal of Counseling and Development*, mai/juin, 433-441.
- BUJOLD, C. ET GINGRAS, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin, éditeur (1re éd. 1989).
- BRACKE, D. (1998). *Vers un modèle théorique du transfert. Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

- CASTONGUAY, L.-G. (1987). Facteurs communs : vers un modèle transthéorique de la psychothérapie. In C. Lecomte et L.-G. Castonguay (dir.), *Rapprochement et intégration en psychothérapie* (p.185-205). Montréal : Gaëtan Morin, éditeur.
- CHARTRAND, J. M., STRONG, S. R. ET WEITZMAN, L. M. (1995). The interactional perspective in vocational psychology : Paradigm, theories, and research practices. In B. W. Walsh et S. H. Osipow (dir.), *Handbook of vocational psychology. Theory, research, and practice* (p. 35-65). Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2002). *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- DUNCAN, B. L. (2002). The legacy of soul Josenznerg : The profundity of dodo bird. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12 (1) 32-57.
- DUVAL, R. (1995). Les cheminements éducatifs de l'orientation et de la pédagogie de 1943 à 1993 à la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Laval. Pédagogie orientation, numéro hors série, Québec.
- GUICHARD, J. (2003). De l'éducation à la carrière à l'éducation à l'humanité : quelles perspectives pour les approches éducatives en orientation au 21^e siècle? *Carriérologie*, 9 (1-2), 191-218.
- GUICHARD, J. ET HUTEAU, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- HOLLAND, J. L., MAGOON, T. M. ET SPOKANE, A. R. (1981). Counselling psychology : career interventions, research, and theory. *Annual Review of Psychology*, 32, 279-305.
- HUBBLE, M. A., DUNCAN, B. L. ET MILLER, S. D. (dir.). (1999). *The heart and soul of change. What works in therapy?* Washington (DC) : APA.
- KIRSHNER, T.; HOFFMAN, M.-A.; HILL, C.E. (1994). Case study of the process and outcome of career counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 41 (2), 216-226.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas et B. W. Walsh (dir.), *Handbook of career counseling* (p. 55-80). Palo Alto (CA) : Davies-Black Publishing.
- LAMBERT, M. J. ET BERGIN, A. E. (1994). The effectiveness of psychotherapy. In S. L. Garfield et A. E. Bergin (dir.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (4^e éd.) (p. 143-189). New York (NY) : Wiley and Sons.
- LARRY, C. (1994). What is a career problem? *The Career Development Quarterly*, 42 (3), 204-216.
- LAVE, J. ET WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge (MA) : Cambridge University Press.

-
- LE BOTERF, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. Les réponses à 90 questions*. (3e édition). Paris : Les Éditions d'organisation.
- LE BOTERF, G. (2000). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- LECOMTE, C. ET CASTONGUAY, L.-G. (dir.). (1987). *Rapprochement et intégration en psychothérapie*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- LECOMTE, C. ET SAVARD, R. (2004). Entretien de conseil et bilan de compétences. (p.189-204). In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret et J.P. Boutinet (dir.), *Bilan de compétences et mutations : L'accompagnement de la personne. Actes du colloque de Caen, du 18-19 octobre 2001*. Université de Caen. Bern : Peter Lang.
- LIMOGES, J. (1989). *L'orientation et les groupes dans une optique carriérologique*. Montréal : Agence d'Arc.
- LIMOGES, J. ET LAHAIE, R. (1998). *OPTRA. Programme cadre d'insertion professionnelle*. Montréal : Éditions Septembre.
- LIMOGES, J., LEMAIRE, R. ET DODIER, F. (1987). *Trouver son travail*. Montréal : Éditions Fides.
- MARCEAU, D. ET GINGRAS, M. (2001). L'approche orientante dans les écoles : la nécessaire contribution de la communauté. In D. Pelletier (dir.), *Pour une approche orientante de l'école québécoise* (p. 89-110). Sainte-Foy : Éditions Septembre.
- MAGUIRE, M. ET KILLEEN, J. (2003). *Résultats des services d'information et d'orientation professionnelle*. Document préparé pour l'examen des politiques en faveur des services d'information, d'orientation et de conseil à la demande de la Commission européenne et de l'OCDE.
- MENDELSON, P. (1996). Le concept de transfert. In P. Meirieu et M. Develay (dir.) (coll. C. Durand et Y. Mariani), *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue – Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, du 29 septembre au 2 octobre 1994* (p. 11-19). Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- MICHAUD, G. (2004). La personne face au changement : transférer ses compétences. (p. 1-10). Partie 2. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret et J.P. Boutinet (dir.), *Bilan de compétences et mutations : L'accompagnement de la personne. Actes du colloque de Caen, du 18-19 octobre 2001*. Université de Caen. Bern : Peter Lang.
- MICHAUD, G. (2003). *Étude du transfert des apprentissages dans le cadre de démarches de counseling d'orientation*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- MICHAUD, G. (1999). Le transfert des compétences dans le développement de carrière. *Carriérologie*, vol. 7, no. 3-4, 337-354.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2003). Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Enseignement secondaire, premier cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- ORDRE PROFESSIONNEL DES CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES D'ORIENTATION DU QUÉBEC (OPCCOPPQ). (2000). Nouveau champ de pratique. *Orientation Nouvelles*, 32(4), 24.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (2001). *Investir dans les compétences pour tous*. Communiqué. Réunion des Ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE. Paris, 3 et 4 avril.
- PARSONS, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston (IL) : Houghton Mifflin.
- PLANT, P. (2001). *L'orientation professionnelle et la qualité*. Document établi pour l'examen par l'OCDE des politiques des services d'information, d'orientation et de conseil. Commandité conjointement par la Commission européenne et l'OCDE.
- PETERSON, G. W., SAMPSON, J. P., LENZ, J. G. ET REARDON, R. C. (2002). A cognitive information processing approach. D. Brown *et al.* (dir.), *Career choice and development* (4e éd.) (p. 312-369). San Francisco (CA) : Jossey Bass.
- PRESSEAU, A. (1998). Le transfert de connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Québec.
- RACICOT, J.-M. (1993). *La désuétude professionnelle, un fléau pour l'entreprise : modèle pour éviter l'obsolescence*. Montréal : Agence d'Arc.
- REY, B. (2004). Le transfert des compétences. (p. 20 à 32) In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret et J.P. Boutinet (dir.), *Bilan de compétences et mutations : L'accompagnement de la personne*. Actes du colloque de Caen, du 18-19 octobre 2001. Université de Caen. Bern : Peter Lang.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1993). Conceptions interactionnelles de l'insertion et de l'adaptation socioprofessionnelles. In P. Dupont (dir.), *Éducation et travail* (p. 7-45). Sherbrooke : Centre de recherche sur l'éducation et le travail, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- ROY, L. (1983). Notre spécificité : la relation dynamique individu-travail. *L'Orientation professionnelle*, 18(3), 5-10.
- STERNBERG, R. J. ET FRENCH, P. A. (1993). Mechanisms of transfer. In D. K. Detterman et R. J. Sternberg (dir.), *Transfer on trial : Intelligence, cognition, and instruction* (p. 25-39). Norwood (NJ) : Ablex.

-
- TARDIF, J. (2004). Axer la formation sur le développement de compétences : problématiques de l'organisation du travail, de l'apprentissage et de l'enseignement. (p.119-138). In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret et J.P. Boutinet (dir.), *Bilan de compétences et mutations : L'accompagnement de la personne. Actes du colloque de Caen, du 18-19 octobre 2001*. Université de Caen. Bern : Peter Lang.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- YOUNG, R. A. (1983). Career development of adolescents : An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(5), 401-417.
- YOUNG, R. A., VALACH, L. ET COLLIN, A. (2002). A contextualist explanation of career. In D. Brown *et al.* (dir.), *Career choice and development* (4e éd.) (p. 206-252). San Francisco (CA): Jossey Bass.
- YOUNG, R. A., VALACH, L. ET COLLIN, A. (1996). A contextual explanation of career. In D. Brown, L. Brooks *et al.* (dir.), *Career choice and development* (3e éd.) (p. 477-512). San Francisco (CA) : Jossey Bass.
- ZUNKER, V. G. (1998). *Career counseling. Applied concepts of life planning*. (5e éd.). Pacific Grove, California: Brooks Cole.