

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Représentation sociale de l'orientation d'adultes sans diplôme au Québec

par

Amélie Simard

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M. Sc.)

Maîtrise en orientation – cheminement à visée de recherche

Janvier 2018

© Amélie Simard, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Représentation sociale de l'orientation d'adultes sans diplôme au Québec

Amélie Simard

Ce mémoire a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sylvain Bourdon  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Président du jury

Rachel Bélisle  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Directrice de recherche

Patricia Dionne  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Membre du jury

Mémoire accepté le 17 janvier 2018

## SOMMAIRE

Ce mémoire par article porte sur la représentation sociale de l'orientation des adultes sans diplôme au Québec. Le mémoire et l'article s'inscrivent plus largement dans le projet *Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie* ayant donné lieu à la publication en 2015 du rapport *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme* sous la direction de Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon. L'article, écrit par Amélie Simard et Rachel Bélisle, a, pour sa part, été soumis à la revue internationale : *L'Orientation scolaire et professionnelle* (OSP).

La problématique du mémoire est posée dans une perspective combinée d'économie du savoir (OCDE, 1996), de société du risque (Beck, 2008) et de socio-économie des services (Gadrey, 2003). Ces trois horizons théoriques permettent d'observer l'apparition et d'appréhender une nouvelle catégorie sociale : les adultes sans diplôme. Les personnes ne détenant pas de diplôme qualifiant sont considérées comme une population faisant l'objet d'un « nouveau risque » (Rovny, 2014). Présenté tantôt comme un « passeport pour l'intégration économique et sociale » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 9) tantôt comme un dispositif de sécurisation des parcours, le diplôme est une exigence de plus en plus explicite du marché du travail. Ne pas le détenir est associé à plus de risques aux plans psychologique et social. Par exemple, le risque de connaître de la détresse psychologique (Dionne, 2015), le chômage (Vultur, 2003), la précarité (Benseman, 2006), la stigmatisation (Vultur, 2009), la marginalisation et l'exclusion sociale (Le Bossé, 1998; Nixon, 2006; Thompson, 2011). À cet égard, certains acteurs de la société civile soutiennent que les services en orientation sont à même de pouvoir soutenir la population des adultes sans diplôme (Bélisle et Bourdon, 2015; Cedefop, 2016; OCDE, 2004). Au Québec, selon les données les plus récentes, c'est 11,5% des personnes âgées de 25 à 64 ans qui sont jugées comme n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade (Statistique Canada, 2017).

La recension des écrits du mémoire permet de constater que les adultes sans diplôme sont inclus dans différents groupes sociaux et on les retrouve sous des appellations diversifiées. Ils sont inclus dans les études, par exemple, sur les adultes peu scolarisés (p. ex. : Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008), sur les adultes de bas niveaux de qualification (p. ex. : Vallée, Pascual et Guéguen, 2011), faiblement qualifiés (*low-skilled, low qualified*) (p. ex. : Bimrose, Mulvey et Brown, 2016; Illeris, 2006; Minta et Kargul, 2016), faiblement éduqués (*low-educated*) (p. ex. : Cedefop, 2016) ou de faible niveau de scolarisation (p. ex. : Leclercq, 2006). Ils font partie d'une clientèle dite éloignée du marché du travail (p. ex. : Michaud, Bélisle, Garon, Bourdon et Dionne, 2012; Pierre, 2009). On les trouve également dans des études sur les parcours des adultes en formation générale de base ou de retour aux études (p. ex. : Leclercq, 2006) ou dans des dispositifs d'aide à l'emploi ou d'insertion (p. ex. : Vultur, 2009). Ils sont bien sûr aussi associés aux personnes ayant décroché (*dropout*) (p. ex. : Audet et Julien, 2006) et souvent parmi les jeunes adultes ni aux études, ni en emploi, ni en formation (*Not in education, employment or training*, dits NEET) (p. ex. : Thompson, 2011).

La recension permet de documenter des relations entre services et adultes sans diplôme notamment en ce qui a trait à la participation des adultes sans diplôme à des dispositifs divers, à certaines de leurs questions d'orientation, à leur satisfaction et au poids de ces services dans leur parcours de vie. Toutefois, force est de constater qu'aucune ne documente leurs représentations de l'orientation et des services d'orientation. Ainsi, le but du mémoire et de l'article qui s'y inscrit est d'explorer la représentation sociale de l'orientation d'adultes sans diplôme, incluant les choix à faire comme adulte non diplômé dans les mondes de l'éducation et du travail.

Pour ce faire, la théorie des représentations sociales est présentée ainsi que les méthodes de cueillette et d'analyse de ces représentations, notamment par les discours et le langage exposés. La question de recherche est : quelle est la représentation sociale de l'orientation d'adultes sans diplôme au Québec? Afin d'y répondre, trois objectifs

spécifiques sont fixés : 1) Repérer les questions d'orientation dans le discours des adultes; 2) Décrire les objets de représentations présents dans les questions d'orientation des adultes et 3) articuler ces objets en une représentation sociale de l'orientation.

La méthodologie choisie est inspirée des travaux sur les entretiens biographiques de Demazière et Dubar (2004) et s'appuie sur une analyse de relations par opposition, une méthode permettant de dégager représentation individuelle et sociale. L'analyse s'appuie sur une analyse de données secondaires de données issues du projet *Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'orientation tout au long de la vie* (Bélisle et Bourdon, 2015). Le corpus analysé en profondeur par le mémoire est constitué de trois entretiens individuels semi-structurés réalisés auprès de trois adultes en emploi ou à sa recherche active.

À terme, les analyses présentées dans l'article exposent principalement la structure de la représentation sociale de l'orientation de membres d'un sous-groupe d'adultes sans diplôme québécois : les adultes qui sont en emploi ou qui sont à la recherche active d'un emploi. La représentation sociale paraît à l'interface d'une logique de saisie d'opportunités et d'une logique de planification avec l'espoir de s'engager dans une « vraie » carrière. Cette représentation sociale est colorée par l'accès, souvent limité, à toute la gamme des services d'orientation, incluant ceux personnalisés. De plus, le mémoire et les analyses qui y sont présentées permettent de penser l'orientation en tant qu'objet d'étude à part entière comme peuvent l'être la santé ou le travail. Les résultats permettent également d'affirmer les adultes sans diplôme en tant que groupe.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	3
<b>LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES</b> .....	9
<b>INTRODUCTION</b> .....	12
<b>PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE</b> .....	14
1 ÉCONOMIE DU SAVOIR, SOCIÉTÉ DU RISQUE ET SOCIO-ÉCONOMIE DES SERVICES .....	14
1.1 Économie du savoir.....	14
1.2 Société du risque et précarisation du travail .....	16
1.3 Socio-économie des services.....	18
2 POPULATIONS EXPOSÉES AUX RISQUES .....	22
3 ADULTES SANS DIPLÔME .....	24
3.1 Catégorie des adultes sans diplôme.....	24
3.2 Risques auxquels est exposée la population des adultes sans diplôme.....	28
3.3 Diplomation et protection sociale .....	31
4 PERSPECTIVE D’APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE .....	32
5 ÉTAT DE CONNAISSANCES SUR LES SERVICES D’ORIENTATION CHEZ LES ADULTES SANS DIPLÔME .....	35
5.1 Recherches empiriques sur les adultes sans diplôme, l’orientation professionnelle et les services .....	35
5.2 Services d'orientation professionnelle aux adultes sans diplôme comme soutien à la perspective d'apprentissage tout au long de la vie.....	35
5.2.1 Barnes et Brown (2016).....	36
5.2.2 Bélisle et Bourdon (2015).....	37
5.2.3 Bimrose, Mulvey et Brown (2016).....	39
5.2.4 Brown (2016).....	40
5.2.5 Mariager-Anderson, Cort et Thomsen (2016) .....	43
5.2.6 Minta et Kargul (2016).....	45
5.2.7 Weber, Kochem et Weber-Hauser (2016) .....	47
6 CONCLUSION DE LA PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE.....	50

<b>DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE D’ANALYSE</b> .....	54
1 THÉORIE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES.....	55
1.1 Objectivation.....	57
1.2 Ancrage.....	57
1.3 Représentations sociales et pratiques.....	58
1.4 Représentations sociales et discours.....	59
2 ORIENTATION: UN MOT POLYSÉMIQUE .....	62
3 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES .....	63
 <b>TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE</b> .....	 64
1 PROJET SOURCE.....	65
1.1 Devis général du projet source .....	65
1.2 Entretiens semi-structurés originaux .....	65
1.3 Constitution du corpus original: transcription des entretiens et consignes	67
1.4 Considérations éthiques du projet source et du mémoire .....	67
2 CORPUS DU MÉMOIRE.....	68
2.1 Analyse de données secondaires.....	69
2.2 Sélection des éléments constituant le corpus spécifique au mémoire .....	69
2.2.1 Choix des données .....	69
2.2.2 Sélection des entretiens pour analyse.....	70
3 MÉTHODE D’ANALYSE DU MÉMOIRE .....	72
3.1 Analyse thématique .....	72
3.2 Analyse de discours .....	73
3.3 Analyse de relations par opposition.....	74
3.4 Réalisation de l’analyse étape par étape et objectifs spécifiques .....	75
4 ARRIMAGE ENTRE CADRE THÉORIQUE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES .....	77
4.1 Groupe et adultes sans diplôme .....	77
4.2 Entretien semi-structuré et représentations sociales .....	77
 <b>QUATRIÈME CHAPITRE – ARTICLE SCIENTIFIQUE</b> .....	 79
1 RÉSUMÉS.....	79
1.1 Français.....	79
1.2 Anglais.....	79
1.3 Entrées d’index .....	80

2	ADULTES SANS DIPLÔME .....	80
3	QUESTIONS D'ORIENTATION DES ADULTES SANS DIPLÔME .....	82
4	RECOURS AUX SERVICES D'ORIENTATION .....	83
5	LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES .....	85
6	ORIENTATION, UN TERME POLYSÉMIQUE .....	86
7	MÉTHODOLOGIE .....	86
	7.1 Collecte, codification et sélection des entretiens .....	87
	7.2 Analyses .....	87
	7.3 Contextes des adultes .....	88
	7.3.1 Simon.....	88
	7.3.2 Inès .....	89
	7.3.3 Suzy .....	89
8	QUESTIONS D'ORIENTATION DANS LES RÉCITS.....	90
	8.1 Suis-je capable?.....	90
	8.2 Puis-je étudier?.....	91
	8.3 Quelles portes? .....	92
9	OBJETS DE REPRÉSENTATIONS .....	93
	9.1 Représentation du travail : emplois corrects ou carrière.....	93
	9.2 Représentation de la formation : diplômes et apprentissages .....	94
	9.3 RS de l'orientation .....	98
10	DISCUSSION .....	101
11	CONCLUSION .....	104
12	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	105
	<b>CONCLUSION DU MÉMOIRE .....</b>	<b>110</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DU MÉMOIRE.....</b>	<b>112</b>
	<b>ANNEXE A – PLAN DE RECENSION DES ÉCRITS.....</b>	<b>125</b>
	<b>ANNEXE B – COPIE DU CERTIFICAT ÉTHIQUE.....</b>	<b>127</b>
	<b>ANNEXE C – INFORMATIONS SUPPLÉMENTAIRES POUR L'ARTICLE.....</b>	<b>128</b>



## LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADC	Attestation de compétences
AENS	Attestation d'équivalence de niveau secondaire
AFMS	Attestation de formation à un métier semi-spécialisé
AIOSP	Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle
BGTA	Batterie générale de tests d'aptitudes
BTS	Brevet de technicien supérieur
CEA	Centre d'éducation des adultes
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CEES	Certificat d'équivalence d'études secondaires
CERTA	Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage
CFER	Certificat de formation en entreprise et récupération
CFISA	Certificat en insertion socioprofessionnelle des adultes
CFP	Centre de formation professionnelle
CFPT	Certificat de formation préparatoire au travail
CMFS	Certificat de formation à un métier semi-spécialisé
CNESST	Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail
CQP	Certificat de qualification professionnelle
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
GED	<i>General Educational Development</i>
IFT	Information sur la formation et le travail
ISPJ	Insertion sociale et professionnelle des jeunes

**LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES (SUITE)**

ISQ	Institut de la statistique du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
MESSR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
NEET	<i>Not in education, employment or training</i>
OCCOQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OSP	L'Orientation scolaire et professionnelle
PAMT	Programme d'apprentissage en milieu de travail
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
REER	Régime enregistré d'épargne-retraite
RS	Représentation(s) sociale(s)
UE	Union européenne
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural organization/</i> Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
VAE	Validation des acquis de l'expérience

*À tous celles et ceux qui pensent qu'ils n'y arriveront pas.*

*À tous celles et ceux qui font en sorte qu'on y arrive quand même.*

*À Frédéric-André*

*À Rachel*

## INTRODUCTION

Le présent mémoire aborde la représentation sociale qu'ont des adultes sans diplôme de l'orientation. Il est divisé en quatre chapitres suivis d'une conclusion et d'annexes. Ces chapitres sont : la problématique, le cadre d'analyse, la méthodologie et l'article.

La problématique du mémoire se pose dans une perspective combinée d'économie du savoir, de société du risque (Beck, 2008) et de socio-économie des services (Gadrey, 2003). Ces trois horizons théoriques permettent d'observer l'apparition et d'appréhender une nouvelle catégorie sociale exposée aux risques : les adultes sans diplôme.

Présentée en problématique, la recension des écrits permet de documenter des relations entre services en orientation qui peuvent, selon certains auteurs, soutenir la population des adultes sans diplôme. Par exemple, en ce qui a trait à leur participation à des dispositifs divers, à certaines de leurs questions d'orientation, à leur satisfaction ou encore, au poids de ces services dans leur parcours de vie. Toutefois, aucun écrit recensé ne documente leur représentation de l'orientation et des services d'orientation. Ainsi, la question de recherche est : quelle est la représentation sociale de l'orientation d'adultes sans diplôme au Québec?

Le cadre d'analyse présente la théorie des représentations sociales et quelques repères concernant le construit « orientation ». Pour répondre à la question de recherche, trois objectifs spécifiques sont posés : 1) Repérer les questions d'orientation dans le discours d'adultes sans diplôme; 2) Décrire les objets de représentations présents dans leurs questions d'orientation et 3) articuler ces objets en une représentation sociale de l'orientation.

Le troisième chapitre présente la méthodologie choisie inspirée des travaux sur les entretiens biographiques de Demazière et Dubar (2004), une méthode permettant de dégager représentations individuelle et sociale. L'analyse s'appuie sur une analyse de données secondaires des données originales provenant du projet *Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'orientation tout au long de la vie* (Bélisle et Bourdon, 2015). Trois entretiens ont été sélectionnés pour une analyse en profondeur.

Le quatrième chapitre est constitué d'un article scientifique soumis à la revue *L'Orientation scolaire et professionnelle* (OSP), dans lequel les principaux résultats de l'étude sont exposés et discutés.

S'ensuit la conclusion du mémoire qui expose les limites de l'étude, les défis liés à l'écriture d'un premier article et les articulations entre le mémoire, l'article et les objectifs de la formation en recherche de deuxième cycle en orientation. Outre les références bibliographiques, ce mémoire comporte trois annexes, soit le plan de recension des écrits, la copie du certificat éthique et les informations supplémentaires sur la rédaction.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

Le présent chapitre est divisé en cinq sections. La première propose une lecture théorique des paradigmes socio-économiques structurant les choix en matière d'organisation du travail, d'offre de formation et d'apprentissage. Elle expose une lecture critique de l'économie du savoir face à laquelle nous privilégions une lecture socio-économique en termes de risques, d'incertitudes et de gestion de différents éléments socio-économiques sans discrimination au moyen de différents services. La deuxième section s'attarde aux populations exposées aux risques, dont font partie les adultes sans diplôme. La troisième section documente les principales caractéristiques de cette population. La quatrième section présente la recension des écrits sur les adultes sans diplôme et l'orientation et, finalement, la cinquième et dernière section présente une synthèse du contenu de ce chapitre ouvrant sur le cadre d'analyse.

#### **1 ÉCONOMIE DU SAVOIR, SOCIÉTÉ DU RISQUE ET SOCIO-ÉCONOMIE DES SERVICES**

##### **1.1 Économie du savoir**

Le discours faisant l'éloge de l'économie du savoir associe cette économie montante à la mondialisation, au progrès technologique et à la modification du comportement des entreprises (OCDE, 1996). C'est à notre sens, à l'instar du discours de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (*Ibid.*), le paradigme économique dominant dans les sociétés occidentales contemporaines dont le Québec fait partie. Dans cette conception de l'économie du savoir, l'OCDE fait la promotion de l'apprentissage en continu par les personnes et les organisations en vue de l'acquisition de connaissances (*Ibid.*, p. 17). L'économie du savoir suppose une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée à laquelle elle offre en retour une reconnaissance proportionnelle en matière de salaire (*Ibid.*). L'économie du savoir se

distingue de l'économie industrielle des années 30 où dominaient les paradigmes tayloriste et fordiste en ce sens où l'individu travailleur n'est plus détaché de sa compétence ou de sa qualification, car les tâches qu'il doit réaliser dans le cadre de son emploi dépendent de ses capacités individuelles. Ainsi, elle se distingue parce qu'elle met en valeur les compétences intellectuelles et non plus seulement manuelles des travailleuses et travailleurs et par le poids donné à la formation structurée pour les acquérir (*Ibid.*).

Pour participer et être intégré, au sens de Castel (1991), c'est-à-dire non exclu de cette économie du savoir, l'individu doit développer des compétences pour le traitement de l'information et les maintenir à jour. En effet, ce contexte historique multiplie les pratiques de l'écrit incluant celles de l'informatique (David et Foray, 2002), et l'acquisition par les individus de compétences et connaissances en traitement de l'information est perçue comme déterminant non seulement pour le sort des économies nationales, mais pour celui des entreprises puis par extension, pour celui des individus (OCDE, 1996).

Ainsi, sur les plans institutionnel et organisationnel, les nouvelles exigences en matière de qualification de la main-d'œuvre exercent une pression sur la formation des adultes (OCDE, 1996) menant à l'adoption de politiques de formation continue, par exemple. Une hypothèse sous-jacente du discours promouvant l'économie du savoir est que nous assisterions à une évolution homogène vers des emplois et des travailleuses et des travailleurs plus qualifiés (Bernier, 2011).

Or, dans le discours social ambiant sur l'économie du savoir, l'importance du diplôme s'exacerbe, car le diplôme, bien qu'il ne soit pas le seul instrument social de confirmation des apprentissages réalisés, demeure un document officiel qui favorise la lisibilité et la légitimation collective des parcours de formation faits par les individus (Bélisle et Boutinet, 2009). Ainsi, au Québec, « les apprentissages sanctionnés par le diplôme d'études secondaires (DES) ou par le diplôme d'études professionnelles

(DEP) constitue la norme sociale de référence pour définir la formation de base » (MELS, 2006). Le diplôme du secondaire est tenu dans le discours politique comme un « passeport pour l'intégration économique et sociale » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 9).

Parallèlement à la thèse dominante dans le système économique de l'économie du savoir, les travaux de Beck sur la société du risque (Beck, 2008) incitent à nuancer la demande de l'importance du diplôme dans la construction des trajectoires des individus (Bernier, 2011).

## **1.2 Société du risque et précarisation du travail**

Pour Beck (2008), c'est la société du risque qui marque une rupture avec la société salariale industrielle homogène. Avec la société du risque vient une montée des incertitudes par la croissance des risques sociaux, biographiques, culturels (*Ibid.*) et naturels ainsi et surtout, l'individualisation de ceux-ci. Ainsi, le résultat des problèmes sociaux (exclusion, pauvreté, marginalisation) se trouve à être porté individuellement par chaque personne et n'est plus attribuable aux problèmes générés par et pour le système.

Dans les sociétés occidentales, les années 80 sont marquées par la technologisation du marché du travail, par la mondialisation et par une crise économique favorisant les mises à pied et le chômage, redéfinissant ici les normes de ce qu'est le travail et le marquant du sceau de la précarité (Paugam, 2000). Composant avec des situations économiques plus précaires, les entreprises baissent les salaires et n'embauchent qu'en fonction de leurs besoins. S'imposent ainsi de plus en plus le travail à temps partiel et le travail à contrat de durée déterminée (Paugam, 2003). Plusieurs individus se retrouvent ainsi exposés à la précarité du travail et de l'emploi. La précarité liée au travail concerne spécifiquement la réalisation des tâches et les exigences, notamment liées à l'émergence des technologies de l'information et de la communication, qui demandent de modifier la façon de les réaliser. Cette précarité se



caractérise, entre autres, par l'augmentation du nombre d'emplois demandant peu ou pas de qualification (*Ibid.*) ce qui, paradoxalement, affecte particulièrement les personnes les moins qualifiées dans les pays plus riches (Negura, 2006).

Selon Beck (2008), avec la précarisation du travail et de l'emploi incluant l'instabilité des situations professionnelles vient la promotion d'un modèle biographique en ce qui concerne les trajectoires au travail (*Ibid.*). Ce modèle, contrairement au modèle fordiste, suppose que les personnes travailleuses doivent devenir entrepreneuses d'elles-mêmes, fabriquer elles-mêmes leur poste et leur carrière indépendamment de l'entreprise où elles travaillent ou du poste qu'elles occupent. L'individu se retrouve ainsi « surexposé et fragilisé parce qu'il n'est plus supporté par des systèmes de régulations collectives » (Castel, 2003, p. 44). C'était par ailleurs le cas de par la conjoncture de la société salariale des années qui ont suivi la Deuxième Guerre mondiale et les suivantes qui étaient, entre autres, marquées par le fait que plusieurs travailleuses et travailleurs salariés étaient couverts par un système de protection inclus dans leurs conditions d'emploi. Dans cette société salariale, l'association entre formation et emploi prévaut, mais les deux se dissocient dans la société du risque où même les personnes diplômées et qualifiées ne sont plus à l'abri, car bien que la formation menant à une sanction officielle devienne une condition nécessaire pour accéder au marché de l'emploi, elle ne suffit plus pour s'y maintenir (Bernier, 2011). Ainsi, la pauvreté, l'exclusion et surtout la précarité deviennent un risque réel pour tout un chacun (Paugam, 2000). De plus, comme l'État n'arrive plus à maîtriser ni à réguler les causes structurelles du chômage (Leclerc, Bourassa et Maranda, 1997), il est souvent tenté d'attribuer la responsabilité de leur situation aux personnes. On observe alors le passage d'un État providence à un État social actif lequel adopte des politiques d'activation à l'endroit des personnes sans emploi (Castel, 1981). Dans cet État social actif, la gestion de la formation de la main-d'œuvre passe par un cadre normatif de lois, règlements et autres politiques sociales. Ce cadre devient celui de différents acteurs sociaux actifs dans le domaine de l'employabilité. Cet État social actif remet la responsabilité de l'emploi et de la formation de la main-d'œuvre

entre les mains des entreprises et des individus (Bernier, 2011) et des organismes périphériques les soutenant.

Dès lors, la résolution des problèmes liés au travail passe par le développement de l'employabilité des personnes et devient la nouvelle exigence du marché du travail.

Trois termes peuvent être utilisés pour définir simplement l'employabilité : polyvalence, autonomie et responsabilisation (Bernier, 2011). Suivant cette logique, la travailleuse ou le travailleur en vue d'assurer son capital d'employabilité est invité à se préparer à son éventuel licenciement ou à une éventuelle restructuration de ses tâches en se tenant continuellement à jour sur le plan de ses compétences, mais également, sur le plan de ses capacités à les reconnaître, à se vendre et à les faire valoir auprès d'un autre éventuel employeur (*Ibid.*).

L'émergence de ce modèle biographique, combinée à la dissolution des systèmes d'identification qui prévalaient jusqu'alors dans la société salariale (p. ex. : la famille, la classe sociale), libère l'individu des traditions. En contrepartie, l'individu se retrouve en situation de dépendance vis-à-vis du marché du travail, de la formation institutionnalisée et de la consommation. Et plus encore, de la consommation de divers services de consultation, aux plans psychologique, médical ou pédagogique, visant à soutenir la tolérance des individus face aux risques et aux incertitudes qui augmentent (Beck, 2008). Ce phénomène contribue à la tertiarisation de l'économie et à la multiplication des services.

### **1.3 Socio-économie des services**

Pour étudier les services dans un contexte de tertiarisation de l'économie, nous mobilisons la perspective de socio-économie des services. Cette perspective comporte une part « socio », car elle s'intéresse aux facteurs structurels inhérents à la structure sociale (démographiques, institutionnels, idéologiques, politiques et culturels) et une autre part « économie », car elle s'intéresse aussi à la régulation du marché du travail,

notamment de l'éducation qui influence fortement les conditions de vie des personnes. Dans cette perspective, il est généralement admis que la tertiarisation de l'économie est un phénomène de déplacement du plus grand nombre d'emplois occupés par les individus et produits par le système social vers les branches d'activités tertiaires des activités professionnelles.

Selon la socio-économie des services, le marché du travail se définit comme un ensemble de segments fonctionnant selon une logique interne à chacun (Gadrey, 2003) : le segment primaire et le segment secondaire<sup>1</sup>. À une extrémité se trouve le segment primaire qui se compose d'emplois de haut niveau qui nécessitent un haut niveau de qualification et qui offrent de bonnes conditions de travail en matière de salaires, d'avantages sociaux et de possibilités d'externalisation de ses besoins via la consommation de services en tout genre. Puis, il y a le segment secondaire, qui se compose d'emplois de moindre qualité nécessitant peu ou pas de qualifications spécifiques, où les conditions de travail sont passables et où les services auxquels on peut accéder sont liés aux besoins de base. De ce point de vue, c'est une polarisation, voire un dualisme, qui s'opère entre qualification d'un côté et déqualification de l'autre où le secteur tertiaire et le mouvement en faveur du rehaussement de la qualification est « le revers de la déqualification des manuels » (Lipietz (s.d.) dans Gadrey, 2003, p. 42). Cependant, et contrairement à d'autres courants en sciences économiques, pour la socio-économie des services, les emplois de services relèvent dorénavant des trois secteurs de production traditionnellement identifiés : primaire, secondaire et tertiaire (Gadrey, 2003).

Pour la socio-économie des services, un service est à la fois processus, résultat et demande et il implique une relation entre des acteurs (Gadrey, 2003). La socio-économie des services envisage et explique la répartition du travail salarié, la demande croissante de qualifications et les paradoxes d'une société incertaine sous l'angle de

---

<sup>1</sup> Logique semblable à celle de Doeringer et Piore (1971) s'appliquant toutefois spécifiquement à la socio-économie des services qui est la thèse principale de l'auteur.

besoins formulés par des individus, des organisations ou par la société. Elle propose une lecture socioéconomique de ces besoins modulée essentiellement en termes de demandes et d'offres de services de différentes natures : individuelle (offre et demande), organisationnelle (offre et demande), institutionnelle (offre), politique (gestion de l'offre), sociale (répartition, stratification, accès, fonction) et dans tous les secteurs de production (primaire, secondaire, tertiaire) ou branches d'activités (gestion, santé, vente et services, etc.).

Ainsi, selon cette perspective, nous nous dirigerions vers une industrialisation générale de ces services et du secteur tertiaire, dans le sens où l'on tente d'en définir les produits pour ensuite en mesurer leurs retombées en termes de la production et de rentabilité. L'hypothèse de l'industrialisation des services de haut niveau implique que sur le plan de la formation scolaire des groupes professionnels, on peut observer des tendances à la formalisation des méthodes, à l'acquisition de routines intellectuelles communes et à l'utilisation de la technologie comme complément incontournable à l'exercice de l'activité. De plus sont appliquées des procédures d'évaluation des résultats plus sévères puisque les résultats attendus se doivent d'être liés à une volonté de réduction de l'incertitude (Gadrey, 2003). Ces modes d'évaluation sont conçus comme variables et largement définis par les intérêts des acteurs politiques et économiques en place. Pour Gadrey (*Ibid.*), les services d'action sociale ou d'éducation ne peuvent pas être pensés strictement en ces termes d'industrialisation, car on ne parle pas de production, mais d'« antiproduction » d'un phénomène<sup>2</sup>(*Ibid.*).

À terme, l'étude de la croissance des services, à travers la perspective de la socio-économie des services, permet de porter une attention plus particulière à l'émergence et à la formulation de besoins par les personnes et les collectivités et donne aux acteurs politiques et institutionnels des indicateurs de développement social et

---

<sup>2</sup> L'antiproduction d'un phénomène signifie que le service plutôt que d'offrir un service pour qu'une situation souhaitée advienne, misera plutôt sur le fait que le phénomène non souhaité (p. ex. : une interruption de parcours d'études au secteur jeune) n'advienne pas.

humain. Notre attention se retrouve ainsi portée sur le processus d'externalisation des besoins individuels, institutionnels ou organisationnels. Ce processus d'externalisation se définit comme la transformation (et donc la formulation explicite) d'un besoin en demande de services. Or, ces besoins en amont et les demandes de services qui en découlent en aval sont largement dépendants des perceptions des individus ou des groupes qui la formulent.

Aux plans individuel ou personnel, bien que cette perspective soutienne que le développement contemporain des services permette aux personnes d'exprimer davantage leurs besoins, d'autres y lisent une contrainte puisque les personnes ont tendance à formuler leurs demandes au système social comme elles perçoivent tel qu'il sera à même d'y répondre (Baudouin, 2013). Déjà, en 1970, s'intéressant à l'émergence du *self-service*, Demichel (1970) avançait que les besoins des individus se manifestaient dans le cadre imposé par un service pour le faire. On peut ici concevoir ce processus dans un effet d'interactions systémiques au sein duquel le pouvoir est inégalement réparti. Cette répartition inégale du pouvoir contraint ou peut déformer le besoin individuellement ressenti lorsqu'il passe au travers du processus d'externalisation.

L'environnement social ainsi envisagé permet un constat à savoir que les besoins et les réponses associées à ceux-ci sont, en amont, largement déterminés par les objectifs de croissance économique, ils le sont aussi par l'institution et l'idéologie et le système politique où les variables économiques occupent une place centrale. Dans cette optique, les services soutiennent principalement la gestion et l'innovation en termes de méthodes. De plus, nous pouvons avancer que les services de formation ou d'action sociale, et tout particulièrement ceux visant l'employabilité, peuvent servir à antiproduire des phénomènes qui dans cette perspective peuvent être associés ou attribués aux personnes et aux groupes touchés par les phénomènes que ces services servent à contrer. C'est d'ailleurs l'objet de la prochaine section.

## 2 POPULATIONS EXPOSÉES AUX RISQUES

Dans une perspective de socio-économie des services, la logique de production sociale d'un service semble procéder en deux étapes plus ou moins distinctes. Dans un premier temps, il semble s'agir de délimiter le problème ou le phénomène pour, ensuite, y associer des services correspondants. Puis, dans un second temps, il s'agit de circonscrire et de sélectionner les groupes, communautés et leurs membres qui sont considérés comme touchés et, parfois même, en partie responsables du problème ou du phénomène.

Pour Schmid (2006), on observe un passage dans le discours et le langage des acteurs sociaux du terme de danger au terme de risque. Ce passage est selon lui le reflet du processus d'individualisation de la société contemporaine. Alors que le danger se conçoit comme un phénomène provenant de l'extérieur, le risque adresse la probabilité que le danger s'en prenne à soi personnellement. Bien que ce ne soit pas tout à fait le sens développé par Beck (2008), ces nuances semblent être pertinentes du lieu de la conception du sujet. D'abord conçu comme un danger, le risque social était d'abord un concept intellectuel qui a ensuite été rendu observable et mesurable lorsqu'il a été transposé en facteurs de risque. Ce passage de la dangerosité aux risques a permis de penser les individus et les catégories sociales auxquelles ils appartiennent en tant que « combinatoire construite de facteurs [...] de risque » (Castel, 1983, p. 119). Ainsi, en vient-on à regrouper des individus sur la base de « combinatoires » de facteurs similaires et en faire des nouveaux groupes ou populations dites à risque. Pour Castel (1983), ce passage de la dangerosité aux risques « entraîne une multiplication potentiellement infinie des possibilités d'interventions » (*Ibid.*, p. 12).

Ces risques, au pluriel, s'analysent de différents points de vue. Alors que certains s'intéressent aux populations qui y sont exposées, d'autres abordent les facteurs de risque directement. D'autres encore se penchent davantage sur les conduites

ou stratégies individuelles développées ou mobilisées par différents acteurs de la société civile pour y faire face.

Or, les groupes et les personnes exposés aux risques varient en fonction des perspectives conjoncturelles, sociétales et sociales. Il semble important de noter que bien que les contextes nationaux soient tous différents à des degrés variables, dans un contexte de mondialisation et de globalisation, les populations identifiées comme étant plus exposées aux différents risques sociaux sont relativement les mêmes dans tous les pays dits développés.

Par ailleurs, pour illustrer comment ces variations peuvent influencer les catégorisations et l'identification de catégories sociales en découlant, Rovny (2014) situe ces variations dans le temps et propose deux types de risques : les anciens risques et les nouveaux risques (*Ibid.*).

Les anciens risques concernent les populations définies par les attributs de genre ou de sexe, d'âge, d'appartenance culturelle (race, ethnicité) ou de niveau de compétences (p. ex. : littéracie ou numératie)<sup>3</sup> (Rovny, 2014). Spécifiquement, il s'agit des femmes, des personnes immigrantes appartenant à un groupe de minorité visible ou culturelle et les personnes en situation d'handicap physique ou mental ou d'analphabétisme.

À ces catégories sociales plus traditionnelles s'ajoutent des groupes protégés dans les courants économiques des temps passés qui se retrouvent, de par les nouvelles catégorisations sociales, désormais considérés en situation de précarité, « à risque ». C'est parmi elles que nous retrouvons les adultes sans diplôme. Ce passage conceptuel d'anciens à nouveaux risques, en plus d'être une illustration éloquentte du fait que les risques se meuvent entre deux temps, fait apparaître dans les discours sociaux comme

---

<sup>3</sup> Nous pouvons ici penser que cette catégorie est tout de même plus récente que les précédentes.

scientifiques de nouvelles populations. C'est le cas, par exemple, des adultes sans diplôme qui trouvaient dans l'ère industrielle leur salut dans les manufactures et qui se voient aujourd'hui déqualifiés, déplacés et employés notamment dans le secteur des *low-value services*: commerce de détail, nettoyage, restauration, etc. (Gadrey, 2003).

### 3 ADULTES SANS DIPLÔME

Étant donné que cette population est nouvellement circonscrite dans la littérature scientifique et liée aux risques, il convient ici de documenter les principales caractéristiques de cette population. Cette section est divisée en deux sous-sections. La première tente de cerner qui sont les personnes comprises dans la population des adultes sans diplôme, alors que la deuxième met l'accent sur les risques spécifiques auxquels cette population est exposée.

#### 3.1 Catégorie des adultes sans diplôme

Généralement, lorsqu'on parle d'adultes sans diplôme, on parle d'adultes qui ne possèdent pas le premier diplôme terminal du système scolaire secondaire du pays. Cependant, comme au Québec le premier diplôme est celui terminal des études secondaires, qu'elles soient générales ou professionnelles, sont incluses dans le présent état de connaissances les études ayant dans leur échantillon un nombre significatif d'adultes qui n'ont pas le diplôme terminal de cycle secondaire. Toutefois, certaines études incluent dans cette catégorie des personnes ayant obtenu une attestation ou un certificat jugé équivalent au diplôme. Par exemple, les données statistiques récentes du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)<sup>4</sup>, ou les études s'appuyant sur celles-ci, parlent de taux de diplomation et de qualification sans distinction des sous-groupes. Ainsi, les détenteurs du certificat d'études secondaires

---

<sup>4</sup> Ce ministère a changé de nom à plusieurs reprises depuis 2002. En effet, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en février 2005, s'est appelé brièvement le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) en 2015 et, depuis février 2016, est devenu le MEES (MEES, 2017). Dans les références, c'est le nom apparaissant dans la publication qui est utilisé.



(CEES) obtenu après la réussite des tests *General Educational Development* (GED) ou d'une attestation d'équivalence de niveau secondaire (AENS) et les détenteurs de l'attestation d'études professionnelles (AEP), du certificat insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), du certificat de formation en entreprise et récupération (CFER), du certificat de formation préparatoire au travail (CFPT), du certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS), du certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes (CFISA) et de l'attestation de compétences (ADC) sont regroupés dans les statistiques disponibles (MESSR, 2015). Statistique Canada inclut même les adultes ayant réussi la passation de la Batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA) dans la catégorie « des titulaires d'un certificat d'études secondaires ou l'équivalent » (Statistique Canada, 2015)<sup>5</sup>. Détenir un diplôme n'est pas qu'affaire de papier scellé par l'État et est partie intégrante du processus plus large de la socialisation aux ressources autres qui permettent une insertion sur le marché du travail (Ek, Sovio, Remes et Järvelin, 2005).

Ce qui définit principalement la catégorie sociale des adultes sans diplôme, c'est qu'elle est très hétérogène (Bélisle et Bourdon, 2015; Illeris, 2006). C'est un groupe de personnes plutôt difficile à repérer lorsqu'il est ainsi nommé. En effet, la plupart des études incluant un nombre important d'adultes sans diplôme du secondaire ne fondent pas leur échantillon en précisant clairement ce critère de sélection. Cette population se retrouve par exemple dans des études sur les adultes aux bas niveaux de qualification (Vallée *et al.*, 2011), sur les adultes peu scolarisés (Lavoie *et al.*, 2008) et les adultes faiblement ou sans qualification<sup>6</sup> (Illeris, 2006).

---

<sup>5</sup> Par ailleurs, la passation de la BGTA n'est pas, à notre connaissance, documentée systématiquement par les organismes autorisés et plusieurs personnes ayant réussi ce test pourraient ne pas se considérer comme ayant une équivalence du diplôme de formation générale. De plus, les études américaines permettant de comparer les conditions de vie des personnes détentrices du diplôme terminal en formation générale (*high school*) et du certificat obtenu après la réussite des GED indiquent que ces formations ne sont pas équivalentes (Bélisle et Bourdon, 2015).

<sup>6</sup> *Low-skilled adults*.

Spécifions que, tel que le soulignent Delory-Momberger et Mbiatong (2011), le vocable sans qualification appliqué aux adultes sans diplôme ne rend compte que d'un aspect de la situation de ces personnes et tend à en occulter le caractère historique. L'usage constaté par ces auteurs du vocable sans qualification tend à naturaliser le phénomène puisqu'elle omet les facteurs sociaux et économiques qui influencent cette non-qualification qui est souvent partie prenante d'un processus de déqualification. Ce vocable catégorisant met plutôt en exergue l'injonction à la responsabilité individuelle vis-à-vis cette non-qualification et par extension, l'obligation sociopolitique implicite à se doter d'une formation qualifiante.

Au Québec, les adultes sans diplôme peuvent être retrouvés parmi différents groupes sociaux. On peut penser par exemple aux populations dites en situation d'exclusion ou en situation de chômage de courte ou de longue durée (p. ex. : Savard, Robidoux et Brien, 2004), éloignées du marché du travail, participantes à un ou des programmes d'insertion socioprofessionnelle ou prestataires d'assurance sociale (p. ex. : Michaud *et al.*, 2012), aux personnes en formation générale de base (p. ex. : Rioux, 2012) ou aux jeunes adultes ayant interrompu leur parcours d'études ou effectuant un retour aux études (p. ex. : Bourdon et Bélisle, 2005; Lavoie *et al.*, 2008), « décrocheuses » (p. ex. : Audet et Julien, 2006), aux populations peu ou pas à l'aise avec l'écrit (Bélisle, 2012), ou à certaines populations issues de l'immigration (p. ex. : Beji et Pellerin, 2010). Certaines combinaisons et associations de ces différentes catégorisations regroupent également des adultes sans diplôme comme les femmes immigrantes inscrites à un programme d'alphabétisation (Savoie et Gaudet, 2013). Les études québécoises tenant la variable de la non-diplomation du secondaire pour centrale, à notre connaissance, s'intéressaient jusqu'à tout récemment principalement aux populations jeunes combinant non-diplomation et situation de précarité (p. ex. : Bourdon et Bélisle, 2005; Supeno, 2013; Supeno et Bourdon, 2013).

Il semble qu'au Québec c'est en 2015 que se voient diffusés les résultats d'une première recherche représentative de la population des adultes sans diplôme (Bélisle et

Bourdon, 2015). En effet, à la lumière de la recension des études précédemment apportées, nous constatons que les recherches sur les services éducatifs s'intéressant aux adultes sans diplôme ont souvent une vocation d'évaluation de programme ou de taux de réussite et ne comportent qu'un tout petit nombre d'adultes identifiés clairement comme étant sans diplôme. Ou encore, elles ne comportent qu'une fraction de la population générale d'adultes non diplômés (par exemple les 16-24 ans ou les 40-75 ans, les femmes, les mères monoparentales, etc.). Ou parfois, les études font référence aux adultes faiblement scolarisés sans que l'on ait accès aux données exactes quant au niveau de scolarité complété. D'autres fois, le qualificatif sans diplôme ne fait pas référence au diplôme du secondaire. Il peut, par exemple, référer au diplôme d'études collégiales ou tout autre diplôme dit terminal peu importe l'institution ou l'instance qui le délivre. D'autres études parlent plutôt de niveaux de qualification. Ainsi, les unes font référence aux personnes faiblement qualifiées tandis que les autres font référence au niveau de compétence demandé eu égard à l'emploi occupé. Finalement, certaines combinent deux ou plusieurs de ces qualificatifs. Dans le mémoire, pour faciliter la lecture, nous choisissons d'utiliser uniformément le vocable suivant : adultes sans diplôme.

Retenant ainsi le vocable adultes sans diplôme<sup>7</sup>, il paraît pertinent, au plan conceptuel, de le distinguer de celui des adultes dits de bas niveaux de qualification. En effet, le niveau de scolarité n'est qu'un élément parmi d'autres constituant la qualification, celle-ci étant liée aussi aux qualités individuelles de la personne (Rose, 2012). Or, le fait de ne pas détenir de diplôme n'équivaut pas à la faible qualification au regard du marché de l'emploi. À cet égard, des employeurs affirment que certains employés, non diplômés du secondaire, sont effectivement qualifiés pour le poste qu'ils occupent (Bédard, Bernier, Lejeune et Pulido, 2011). De plus, au Québec, il est possible d'être reconnu comme qualifié sans détenir de diplôme du secondaire : c'est par

---

<sup>7</sup> À partir de maintenant, nous n'utiliserons que ce vocable même si certaines études ou autres documentations en mobilisent un autre.

exemple le cas des adultes détenteurs d'un certificat de qualification professionnelle (CQP) ou d'une attestation de formation à un métier semi-spécialisé (AFMS) (Bélisle et Bourdon, 2015).

Somme toute, puisqu'il nous semble nécessaire de trancher, dans le présent mémoire, nous considérons comme adulte sans diplôme toute personne âgée de 18 ans et plus qui n'a ni diplôme d'études secondaires (le DES), ni diplôme d'études professionnelles (le DEP). Dans la communauté scientifique, plusieurs études comprennent dans cette population des jeunes de 16 et 17 ans qui ne sont plus soumis à l'obligation de fréquentation scolaire et qui ont quitté le secteur des jeunes (Bélisle, Yergeau, Bourdon, Dion et Thériault, 2011; Bourdon et Roy, 2004; Thériault, 2008). Fait donc également partie de cette population toute personne de cette tranche d'âge, inscrite ou non, au moment du recueil des données, dans un programme de formation formelle du système d'éducation soit un centre d'éducation des adultes (CÉA), centre de formation professionnelle (CFP) ou autres. Quant aux personnes détentrices d'un autre type de reconnaissance officielle qu'un diplôme, délivrée dans le cadre de tests en milieu scolaire, nous choisissons de ne pas les considérer comme détentrices d'un diplôme du secondaire puisque ces attestations ne sanctionnent pas les mêmes apprentissages<sup>8</sup>.

Au Québec, c'est près d'un adulte sur huit de la population âgée de 25 à 64 ans (12,81 %) qui n'a pas de diplôme du secondaire (ISQ, 2015). La sous-section suivante aborde les risques associés à la population des adultes sans diplôme.

### **3.2 Risques auxquels est exposée la population des adultes sans diplôme**

Rappelons que le fait d'être non diplômé n'est pas un risque en soi. C'est un risque conjoncturellement et structurellement construit. Il ne devient facteur de risque

---

<sup>8</sup> À cet effet, il est possible de consulter Zajacova (2012) et Bélisle et Bourdon (2015).

que lorsqu'on l'insère dans une perspective sociale, politique ou économique donnée. Ainsi, le fait d'être non diplômé expose, mais ne rend pas effectif l'avènement des risques dans la vie des adultes.

Dans l'économie moderne, quelle que soit leur appellation, les adultes sans diplôme semblent désavantagés par la conjoncture socio-politico-économique dans tous les pays membres de l'OCDE (Abrassart, 2013; Gethuizen, Solga et Künster, 2011). Abrassart (2013) identifie clairement que malgré les mesures de flexicurité en vigueur au Canada, c'est dans ce pays, de même qu'aux États-Unis, que cette population est la plus désavantagée face à la conjoncture du marché du travail et de l'emploi, et ce, par rapport à d'autres pays dans lesquels le marché du travail et de l'emploi est reconnu comme étant plus rigide (par exemple en France). À l'instar de Gethuizen *et al.* (2011), il identifie comme facteur aggravant la situation des personnes travailleuses peu scolarisées, le déplacement des emplois vers le secteur tertiaire de l'économie. Même si les populations exposées au risque demeurent sensiblement les mêmes d'un pays à l'autre, il semble que ce sont leurs désavantages relatifs en regard du marché du travail et de l'emploi qui varient énormément selon le pays (Abrassart, 2013).

Par exemple, Nixon (2006), chercheur anglais s'inscrivant dans la perspective de socio-économie des services de Gadrey (2003), suggère qu'en Angleterre, ce soit la population des hommes non diplômés et cherchant des emplois dans les domaines traditionnellement manuels et masculins qui soient le plus défavorablement affectés par la conjoncture du marché de l'emploi. Il souligne à cet effet que peu d'emplois sont disponibles ou créés dans ces domaines. De plus, il attribue le phénomène du sous-emploi des hommes sans diplôme au processus de féminisation des qualifications requises pour l'exercice d'un emploi faiblement qualifié dans une économie des services. Par processus de féminisation, il entend que les qualifications requises pour l'exercice d'un emploi font appel au savoir-être, ce qu'il associe à une compétence

émotionnelle et aux femmes. Il y voit un marché du travail où les emplois manuels techniques et mécaniques masculins ont été remplacés par une demande de compétences interpersonnelles et interactives et donc, à son sens, féminines.

Pour certains auteurs, le niveau de scolarité est perçu comme déterminant de la situation sociale d'inclusion ou d'exclusion et, dans les faits, certains adultes, dû à leur statut de non-diplômés, connaissent d'importantes difficultés au cours de leurs processus d'insertion sociale et professionnelle (Ek *et al.*, 2005). Cette variable semble toutefois insuffisante pour comprendre complètement les entraves et défis rencontrés pendant ce processus (Comeau, 2000). Par ailleurs, certains éléments subjectifs, notamment les perceptions et préjugés, lorsqu'ils sont associés aux pratiques effectives des acteurs, semblent exercer une influence sur celui-ci (Castra, 2011).

À cet égard, Vultur (2009) soutient que les perceptions de l'employeur qui présume d'une moindre qualité quant à la candidature de personnes participantes à des mesures d'insertion peuvent nuire à l'insertion de jeunes adultes sans diplôme qualifiant.

Pour Castra (2011), cela peut être lié plus directement aux pratiques des entreprises ou des organisations, en ce sens où certaines pratiques de sélection peuvent être discriminantes. L'une d'entre elles est le classement des *curriculum vitae* par niveau de diplomation. Cette pratique fait en sorte que les candidatures des personnes les moins scolarisées sont traitées à la fin (*Ibid.*).

Sur la question des perceptions/préjugés, Biarnès (2011) soutient que l'acteur-décideur « travaille avec une représentation moyenne des sujets concernés, mais jamais avec le sujet lui-même » (*Ibid.*, p. 7) et qu'ainsi, les préjugés entretenus à l'égard des adultes non diplômés influencent les décisions qui les concernent sur la base d'une représentation pouvant être erronée. Cette représentation souvent erronée est soutenue par des discours sociaux en général et par certains employeurs en particulier (*Ibid.*).

Ainsi, Biarnès (2011), Castra (2011) et Vultur (2009) avancent prudemment, à l'instar de Garon et Bélisle (2009), que le discours public, institutionnel et intellectuel peut être source de stigmatisation. L'un de ces stigmates concerne les compétences cognitives et les aptitudes à l'apprentissage et aux capacités d'être formés des adultes sans diplôme (Gethuizen *et al.*, 2011) qui seraient moindres que celles des adultes diplômés. Cette intériorisation des discours publics peut mener certains à une autodévalorisation personnelle qui peut s'intensifier à la suite d'un contact avec une personne intervenante dans un programme d'aide à l'insertion socioprofessionnelle (Vultur, 2009).

Par ailleurs, l'impression de stigmatisation induite par le ciblage de l'offre de services et vécue dans l'action de recourir à certains dispositifs serait un élément explicatif de la non-demande ou de l'abandon du recours à un service (Beal, Kalampalikis, Fieulaine et Haas, 2014). Ce qui peut contribuer au maintien des écarts entre les perceptions des acteurs et la réalité des adultes sans diplôme.

### **3.3 Diplomation et protection sociale**

Les perceptions négatives et pouvant parfois être à l'origine de stigmates à l'égard des personnes non diplômées peuvent également se retrouver à être accentuées par les retombées positives associées à l'obtention d'un diplôme. Cela peut être au choix du vocable sans diplôme désignant ainsi les membres de cette catégorie sociale par l'objet qu'ils ne détiennent pas et par extension les privilèges auxquels ils n'ont pas accès.

Plusieurs acteurs s'entendent à cet effet le rehaussement, par la formation formelle, du niveau de qualification individuelle et par extension de celle collective devient, entre autres, une mesure d'action préventive et socialement valorisée contre les risques de vivre des situations d'exclusion comme le chômage, de stigmatisation et de précarité. Le diplôme peut donc être conçu par certains comme un dispositif social de sécurisation des parcours. En plus de protéger de la stigmatisation et des préjugés

des différents acteurs de la société civile, il est reconnu, au Québec, que la détention d'un DES s'associe à une insertion en emploi plus rapide que chez les jeunes adultes non diplômés (Vultur, Trottier et Gauthier, 2002). De plus, les personnes non diplômées, au Québec comme ailleurs dans le Canada ou dans les pays membres de l'OCDE, sont plus à risque de connaître des périodes de chômage (Le Bossé, 1998; Vultur, 2003) et elles sont plus exposées aux risques de précarité (Benseman, 2006; Paugam, 2000), de marginalisation et d'exclusion (Le Bossé, 1998; Nixon, 2006; Thompson, 2011).

De plus, l'obtention d'un premier diplôme est liée à de meilleures perspectives d'emploi, et le salaire augmente pour chaque niveau de scolarité (Gouvernement du Canada, 2014). De façon plus globale, le plus haut niveau de scolarité atteint s'associe fortement à une meilleure santé mentale et physique, à une plus grande facilité à recourir à des services pertinents en cas de problèmes (Lesage, Rhéaume et Vasiliadis, 2009). De plus, l'insertion durable et satisfaisante en emploi est liée à une meilleure santé mentale au travail (Vézina, Bourbonnais, Marchand et Arcand, 2008). Ce qui est cohérent avec les données qui indiquent qu'un faible niveau de scolarité et que le chômage sont, en outre, reconnus comme des facteurs corrélés à une moins bonne santé mentale ou à un niveau plus élevé de détresse psychologique (Dionne, 2015). Afin de sécuriser leurs parcours personnels et soutenir l'accès aux bénéfices anticipés de la diplomation du secondaire, plusieurs services relevant du domaine large de l'orientation, incluant le soutien à l'insertion professionnelle, sont mis en œuvre à l'intention sans diplôme dans une perspective bien spécifique.

#### 4 PERSPECTIVE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Avant de situer les études sur les services de soutien à l'apprentissage tout au long de la vie que sont les services d'orientation, nous situons brièvement la genèse de cette perspective. Dans les pays membres de l'OCDE, la société du risque contraint les gouvernements à développer de nouvelles modalités de régulation. L'OCDE semble



avoir répondu par la diffusion dans ses pays membres de la perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Cette perspective fait l'objet de formes d'appropriation variées par les acteurs (Bélisle, 2012), notamment pour Schmid (2006) pour qui l'offre de service découlant de la perspective d'apprentissage tout au long de la vie est l'un des exemples forts d'approche préventive de gestion des risques sociaux<sup>9</sup>. Cette perspective revêt des intérêts de deux natures : l'une sociale et l'autre économique (Bernier, 2011). Par exemple, au Québec, cette perspective soutient la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002). Dans cette politique, la part sociale s'inscrit dans la volonté d'implantation d'une culture d'apprentissage tout au long de la vie afin de réduire la pauvreté, l'exclusion et pour positionner le Québec comme société du savoir (*Ibid.*). La part économique est largement soutenue par les attentes gouvernementales en matière de participation à la formation structurée où la notion de liberté de choix paraît subordonnée aux besoins du marché du travail et au placement en emploi dans des secteurs contribuant à la prospérité. Par ailleurs, cette politique semble remettre entre les mains de chaque adulte la responsabilité individuelle de sa diplomation et l'identifie comme étant « premier responsable et agent principal de sa formation » (*Ibid.*, p. 3). Il appert que la politique gouvernementale pourrait favoriser les inégalités en rejetant sur les individus la responsabilité principale de leur formation et de leur employabilité (Bernier, 2011).

Concrètement, ce sont les politiques actives (ou d'activation) du marché du travail qui concernent et qui donnent aux acteurs le mandat de mettre en action ou en mouvement les populations structurellement désavantagées vis-à-vis le marché du travail. On peut ici penser, par exemple, à certaines mesures d'insertion

---

<sup>9</sup> Il est aussi possible de trouver dans la littérature empirique les discours d'acteurs faisant référence à l'apprentissage tout au long de la vie et qui se rapportent aussi à l'adaptation aux risques. L'adaptation peut aussi faire référence à différents types : l'adaptation en matière de limitation physique, biologique ou l'adaptation psychologique connue sous le nom de coping ; ou encore, on parle désormais de réadaptation quand il est question de dépendance (substances, jeu compulsif, etc.).

socioprofessionnelle offertes ou financées par des instances gouvernementales dans le cadre des services publics de l'emploi auxquels les personnes sont contraintes ou non à participer dépendant des contextes nationaux (Dufour, Boismenu et Noël, 2003). Ces politiques peuvent encadrer et structurer les orientations en matière de formation et d'emploi. Dans les pays de l'OCDE, cela comprend, par exemple, les politiques d'activation du marché du travail et au Québec en particulier, ce sont, depuis 2002, des politiques qui ont pour perspective l'apprentissage tout au long de la vie (Gouvernement du Québec, 2002).

Le plan d'action découlant de la politique gouvernementale de 2002 vise, entre autres, à susciter l'expression de la demande de formation des adultes sans diplôme (Gouvernement du Québec, 2002). Toutefois, le MELS soutient que « ce sont précisément les personnes non diplômées qui profitent le moins des dispositifs de formation en place et qui reçoivent le moins de soutien de la part de leur milieu de travail pour participer à des activités de formation » (MELS, 2006, p. 3). Par ailleurs, le gouvernement québécois s'est doté de moyens d'action pour desservir certaines personnes qui rencontrent des difficultés particulières dont la population des adultes sans diplôme dans sa globalité ne fait pas partie. Ces populations sont ciblées afin de favoriser l'expression de leur demande de formation, de rehausser leur niveau de qualification ou de diplomation et de les aider à se maintenir en formation. Les groupes ciblés par ces moyens sont « les personnes immigrantes, les personnes handicapées, les personnes de 45 ans ou plus, les femmes dans certaines catégories d'emploi et les moins de 30 ans peu scolarisés » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 17).

Dans *Politiques publiques et orientation* (OCDE, 2004), Watts soutient que l'orientation professionnelle et sa gamme de services pourraient être à même de soutenir les adultes sans diplôme en particulier. Il est cependant établi que dans de nombreux pays membres de l'OCDE, de même qu'au Québec, l'accès aux services d'orientation est limité. Il est établi que l'accès est limité pour « ceux qui ont déjà un

emploi, pour les salariés des petites et moyennes entreprises et pour ceux qui sont en dehors du marché du travail, ou n'ont pas droit à des prestations sociales » (*Ibid.*, p. 9). Les personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires sont significativement plus représentées dans la population sans emploi (Vézina *et al.*, 2008).

## 5 ÉTAT DE CONNAISSANCES SUR LES SERVICES D'ORIENTATION CHEZ LES ADULTES SANS DIPLÔME

### 5.1 Recherches empiriques sur les adultes sans diplôme, l'orientation professionnelle et les services

Une recension des écrits a été conduite dans le moteur de recherches *EBSCOhost* suivant la méthode présentée à l'annexe A. Nous avons ainsi obtenu 51 résultats et en avons retenu six sur la base de critères de pertinence préalablement établis. Une fois sélectionnés, force a été de constater que ces six articles provenaient tous d'un numéro du *British Journal of Career and Counseling* publié en 2016. En effet, ce numéro publiait cinq articles à devis qualitatif exposant le point de vue des adultes sans diplôme sur leurs rapports à la carrière ou aux services d'orientation professionnelle et une introduction générale sur l'orientation des adultes sans diplôme dans les pays de l'UE. Comme les devis méthodologiques et la posture adoptés pour l'analyse des données sont très proches de celle du mémoire, nous les recensons ici. Nous ajoutons à cette recension les résultats d'une étude similaire réalisée par une équipe de recherche québécoise sur les besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

### 5.2 Services d'orientation professionnelle aux adultes sans diplôme comme soutien à la perspective d'apprentissage tout au long de la vie

Les articles publiés dans le *British Journal of Career and Counseling* en 2016 sont tous des analyses partielles ou secondaires du corpus d'une étude menée dans sept pays de l'Union européenne (UE). Au total, 115 adultes sans diplôme ont été appelés à répondre à un ou des questionnaires d'entrevues individuelles structurées. L'objectif

principal de la recherche était d'identifier les idées sur et les attitudes face à l'éducation et par rapport au réengagement dans l'apprentissage chez les adultes faiblement qualifiés ou éduqués disposant de faibles capitaux socio-économiques. Nous recensons ici les résultats de cinq de ces articles. Ces cinq articles ont été sélectionnés, car dans tous les cas, ils s'intéressent au discours des adultes sans diplôme sur le rapport qu'ils entretiennent subjectivement certains aspects de l'orientation professionnelle. Ces études prennent aussi explicitement acte de la dynamique entre les ressources individuelles et les facteurs sociétaux, contextuels, structurels ou organisationnels affectant les parcours, les choix, l'engagement et les motivations des adultes sans diplôme au moyen de différents cadres théoriques.

### 5.2.1 *Barnes et Brown (2016)*

Barnes et Brown (2016) se sont intéressés au rôle des autres significatifs dans l'aide à la construction de l'efficacité personnelle qui encadre leur carrière et leurs aspirations et plus précisément, à la manière dont les autres significatifs aident les adultes à retirer des apprentissages de situations difficiles vécues. Les autres significatifs sont des mentors, la famille, les collègues et une personne intervenante du centre d'emploi. Dans tous les discours des adultes, ils constatent l'absence de recours à un service en orientation professionnelle même dans les situations où le besoin d'orientation est manifeste. Ainsi, ce sont les autres significatifs qui sont amenés à jouer ce rôle de conseiller auprès des adultes.

Les chercheurs réalisent l'analyse qualitative de contenu de 15 entrevues narratives individuelles d'une durée de deux heures chacune. Les adultes sont âgés entre 25 et 40 ans sont sans diplôme qualifiant<sup>10</sup> et employés dans des emplois à faibles revenus. De ces 15 entrevues, trois sont retenues pour illustrer les analyses des chercheurs. Ils soutiennent que le *timing* et le support des autres significatifs est

---

<sup>10</sup> Six adultes ont participé à un programme de formation professionnelle de niveau secondaire, mais n'ont pas complété le programme.

primordial dans un contexte où les adultes disposent de ressources limitées sur lesquelles s'appuyer. Les contacts ressourçant avec les autres significatifs sont encourageants et amènent des défis. Ces contacts leur permettent de redéfinir leur identité d'apprenant basée sur des succès sur laquelle ils peuvent désormais s'appuyer pour poursuivre leurs parcours.

### 5.2.2 *Bélisle et Bourdon (2015)*

Au Québec, le rapport de recherche de Bélisle et Bourdon (2015) s'intéresse spécifiquement aux besoins d'orientation des adultes sans diplôme du secondaire. Fondé sur une méthodologie mixte, croisant des données déclaratives tirées de cinq groupes de discussion (n=43), d'entrevues semi-structurées individuelles originales (n=36) et de sources secondaires (n=56) et d'un sondage téléphonique (n=450), les auteurs dégagent cinq grands phénomènes en réponse à la question générale de recherche.

Premièrement, les services d'orientation professionnelle à destination des adultes sans diplôme bénéficient d'une faible visibilité/lisibilité. Ainsi, les adultes sont amenés à se tourner vers des personnes de leur entourage pour répondre à leurs questions d'orientation. La gamme des services offerts et disponibles n'est pas connue d'égale façon par les adultes, et souvent, la conception des services disponibles se limite à ceux destinés à la recherche d'emploi.

Deuxièmement, une hétérogénéité et un rapport aux services contrastés est constaté par l'équipe de recherche. Les conditions de vie et contextes des adultes varient largement d'un adulte à l'autre. De plus, les chercheurs constatent des variations dispositionnelles importantes dans les rapports aux services d'orientation des adultes. À une extrémité, le *selfmade man/woman* et de l'autre, un certain abandon face aux conseils professionnels. Ils rappellent toutefois que c'est un continuum et que la majorité se situe entre ces deux extrémités.

Troisièmement, ils constatent le poids important d'Emploi-Québec, l'agence publique de l'emploi, dans les choix et décisions d'orientation. Ils observent que les adultes mettent souvent de côté un projet ou une aspiration à la suite d'un refus de financement ou de soutien de cette organisation. Les chercheurs constatent que ce service public largement médiatisé est souvent la première porte à laquelle frappent les adultes quand il s'agit de chercher de l'aide à s'orienter et que le service reçu peut être déterminant pour la suite du parcours d'orientation de l'adulte.

Quatrièmement, rapportant le propos des adultes, l'équipe de recherche soutient que les services d'orientation sont peu articulés à la perspective d'apprentissage tout au long de la vie, et ce, malgré l'adoption de la perspective d'apprentissage tout au long de la vie par le gouvernement québécois. Ils soutiennent que les services d'orientation tels que perçus par les adultes sont encore dispensés selon une approche adéquatinniste qui est, selon les chercheurs, impropre à la complexité des situations, conditions, contextes et expériences de vie des adultes.

Finalement, ils constatent des besoins d'orientation propres aux adultes sans diplôme liés à l'ambivalence. Cette ambivalence, paraît plus prégnante chez les personnes en emploi ou à la recherche d'un emploi, et peut surgir face à deux injonctions paradoxales agissant pour l'adulte comme une double contrainte où quoi qu'il choisisse, l'adulte décevra nécessairement les attentes, normes, demandes ou valeurs d'une ou l'autre des institutions. Elle prend sa source dans l'injonction, d'une part, d'être autonome et de subvenir aux besoins de sa famille et, d'autre part, d'améliorer sa formation en acceptant une baisse de revenu exposant sa famille à plus de précarité. L'ambivalence semble émerger aussi de l'identité d'apprenant souvent négative préalablement développée au cours de la formation initiale au secteur des jeunes. Pour plusieurs, les services spécialisés en orientation professionnelle « avant et pendant le retour aux études semble essentielle à la conception et à la réussite d'un projet de formation » (*Ibid.*, p. 21) peuvent soutenir la gestion de l'ambivalence. Les auteurs soutiennent également que l'ambivalence peut souvent être latente et

susceptible de se manifester lorsqu'un changement est exigé par la situation de l'adulte. Ils rappellent également la dimension temporelle des besoins d'orientation éducative et professionnelle qui varient au gré des événements de leurs parcours.

### 5.2.3 *Bimrose, Mulvey et Brown (2016)*

Une idée centrale de l'article de Bimrose *et al.* (2016) est que les professionnels en orientation ont besoin de nouveaux cadres pour l'intervention en orientation auprès d'adultes sans diplôme et mettent en évidence la nécessité de tenir compte des attributs de la personne et de la signification sociale que peuvent prendre ces attributs sur le marché du travail.

Leur analyse propose, en amont, de diviser le groupe des adultes sans diplôme (15 de France et 15 du Royaume-Uni) en deux catégories distinctes : ceux qui ont du succès et ceux qui ont échoué. Il appert que le fait de quitter l'école sans diplôme ne signifie pas quitter l'école sans habiletés et sans aspirations. Les contraintes dans la réalisation de leurs aspirations se situent davantage au niveau organisationnel. Un répondant, nommé, par exemple, qu'il a au moins besoin d'un brevet de technicien supérieur (BTS) pour laver le plancher chez *McDonald's*. Certains voient le fait d'être sans diplôme en termes de déterminisme essentialiste. Un jour une personne leur a dit que « sans diplôme, ils ne pourraient que faire du ménage et c'est ce qu'ils choisissent de faire aujourd'hui malgré une tristesse persistante » (*Ibid.*, p. 149). Pour plusieurs, l'idée n'est pas de devenir meilleur en obtenant un diplôme qualifiant, mais d'accéder à un meilleur emploi avec plus de défis stimulants.

Les services d'orientation professionnelle auxquels ont eu accès des jeunes adultes sans diplôme lors de leur passage dans les écoles secondaires sont considérés comme insuffisants. Au Royaume-Uni, ce constat est également d'actualité. De plus, ils identifient que les jeunes adultes sans diplôme en situation de précarité, une fois sortis du système scolaire, ont tendance à glisser dans les mailles du filet.

Au Royaume-Uni, certains adultes relèvent des expériences positives par rapport aux services d'orientation professionnelle. Ces services se sont révélés efficaces s'ils ont été combinés avec le support d'autres personnes significatives de l'entourage de l'adulte. Plusieurs auraient préféré des services d'orientation professionnelle davantage personnalisés.

Auprès d'adultes sans diplôme, les services d'orientation professionnelle en France sont reçus dans un cadre où les adultes disent ressentir de la pression à trouver un travail. Si certaines prestations de services en orientation ont aidé des adultes à obtenir une qualification ou un emploi, il n'en reste pas moins que ces services peuvent être qualifiés par ces derniers comme démotivants. Le fait de ne pas avoir de travail semble être perçu par ces institutions comme un échec et les adultes se sentent stigmatisés.

Pour Bimrose *et al.* (2016), le recours et l'appréciation des services d'orientation professionnelle par les adultes sans diplôme sont imbriqués dans une interrelation complexe entre la classe sociale, l'expérience scolaire, l'influence de la famille, les expériences d'apprentissage et le support des services d'orientation professionnelle.

#### 5.2.4 *Brown (2016)*

L'étude de Brown (2016) porte sur l'adaptabilité des individus avec peu de qualifications face au travail non qualifié. La population à l'étude est divisée en deux groupes : les individus qui réussissent à se construire une carrière et du succès professionnel et les autres, qui ne connaissent pas ce succès. L'objectif de l'article est de penser des pistes pour promouvoir des modalités d'intervention pouvant amener les adultes avec peu de qualifications à progresser dans leur carrière.

Dans l'article, le cadre conceptuel mobilisé pour penser le succès professionnel est celui d'adaptabilité à la carrière (Savickas et Porfeli, 2012, dans Brown, 2016). Ce



cadre propose quatre questions qui correspondent chacune à une dimension du concept d'adaptabilité à la carrière : y a-t-il des différences dans la manière dont les individus envisagent leur futur (préoccupation)? Dans quelle mesure prennent-ils la responsabilité de leur propre développement (contrôle); explorent-ils les visions de soi possibles dans le futur (curiosité); et croient-ils en leurs habiletés à résoudre les problèmes et à réussir (confiance)?<sup>11</sup> (*Ibid.*, p. 222).

Cet article basé sur l'analyse de contenu de deux entrevues semi-structurées avec 105 adultes faiblement qualifiés, âgés entre 25 et 40 ans, des sept pays visés par l'étude source (Cedefop, 2016). Les entrevues ont été menées en deux vagues : une entrevue initiale et une entrevue de suivi 12 mois plus tard pour un total de 161 entretiens.

Globalement, l'analyse de contenu amène à dégager trois profils d'adaptabilité à la carrière chez les individus : ceux qui « se débrouillent »<sup>12</sup>, c'est-à-dire qui restent dans des emplois faiblement qualifiés; ceux qui « vont de l'avant »<sup>13</sup>, c'est-à-dire qui se dirigent vers l'emploi hautement qualifié; et ceux qui ne « vont nulle part »<sup>14</sup>, c'est-à-dire qui sont sans perspectives de carrière.

Dans le groupe de ceux qui « se débrouillent », Brown observe une certaine part de contrôle : si certains ont quelques qualifications, ils manquent de confiance et d'estime en eux pour les mettre en valeur. Il observe également un rapport réactif (plutôt qu'actif) dans la recherche et le maintien d'un emploi et des manques limitant des opportunités dans le parcours des individus. Pour Brown, cette catégorie est liée à des changements dans les conditions du marché du travail et à la valeur accordée aux apprentissages pratiques. Par exemple, certains individus ont confiance en eux et en

---

<sup>11</sup> Traduction libre de « *Do the individuals differ in how they envisage the future (concern); in the extent to which they take responsibility for their own development (control); explore visions of possible future selves (curiosity); and believe in their ability to solve problems and to succeed (confidence) ?* »

<sup>12</sup> Traduction libre de « *Getting by* » dans (Brown, 2016).

<sup>13</sup> Traduction libre de « *Getting on* » dans *Ibid.*

<sup>14</sup> Traduction libre de « *Going nowhere* » dans *Ibid.*

leurs capacités, mais les possibilités d'emplois qu'ils peuvent occuper avec peu ou pas de qualifications restent limitées. Cette catégorie est surtout marquée par peu de planification ou une planification plus ou moins réaliste.

Ceux qui vont de l'avant sont caractérisés par plus de planification de la carrière, et cette planification est souvent supportée par une planification stratégique de la formation associée. Les adultes concernés sont considérés comme plus responsables face à leur développement de carrière et plus confiants face à leurs capacités de résoudre des problèmes. Ces adultes sont inscrits dans un programme de formation professionnelle et voient leur formation dans une optique de développement et d'amélioration de certaines compétences : techniques ou administratives, par exemple. Ils sont plus engagés dans leur communauté d'appartenance respective.

Il observe que dans le groupe d'adultes qui ne « vont nulle part », les décisions de carrière s'inscrivent dans une logique dominante de saisie d'opportunités. Dans l'ensemble, ils se considèrent comme chanceux d'avoir un emploi. Brown observe également que chez certains individus, l'avenir est incertain et que le simple fait d'y penser génère de l'anxiété. Le marché du travail est perçu avec fatalité comme fermé, offrant peu d'opportunités. De plus, certains adultes soutiennent des discours négatifs face à leur formation professionnelle initiale.

Certains autres éléments sont ciblés comme pouvant avoir une relation avec le développement de carrière des individus faiblement qualifiés : notamment, le fait d'avoir des enfants à charge, d'avoir des problèmes de santé.

L'auteur conclut que les services d'orientation professionnelle peuvent être aidants surtout pour deux catégories d'individus (ceux qui « se débrouillent » et ceux qui ne « vont nulle part »), cela les aidant à opérer un changement dans leurs perceptions en termes d'apprentissage, de formation et d'opportunités. Les services d'orientation pourraient aussi aider les individus à devenir plus proactifs face à leur

développement de carrière. Les services d'orientation pourraient également être indiqués pour aider les adultes à envisager plus de voies afin de développer leurs habiletés, compétences dans différentes catégories d'emploi et contextes de formation. Ils invitent finalement la communauté à élargir l'offre de services d'orientation auprès de cette population.

#### 5.2.5 *Mariager-Anderson, Cort et Thomsen (2016)*

La question de l'engagement face à l'apprentissage et à la formation est centrale dans cet article qui inscrit explicitement sa perspective dans celle de l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'intéresse spécifiquement aux obstacles et aux leviers auxquels font face les adultes sans diplôme dans l'accès à la formation et à leur influence sur la motivation de ces adultes.

La recherche a été menée auprès de 18 adultes sans diplôme au Danemark. Mariager-Anderson *et al.* (2016) explorent comment les styles de régulation de chaque adulte interagissent avec l'apprentissage, le travail et leurs autres activités. Ils observent des différences entre les genres et entre les différents âges (tranches par décennies).

La méthodologie propose une analyse narrative des discours tenant compte des aspects socio-historiques des contextes. Ainsi, ils établissent, par décennie, des liens entre l'agentivité des adultes et les structures sociétales. Ils identifient comme discours institutionnels intégrés dans les discours individuels, l'importance des études postsecondaires, l'idée que le travail salarié est central dans la vie au travail. Ils concluent que bien que les adultes soient d'accord avec les postulats soutenant que l'éducation et l'orientation professionnelle soient à même de rehausser leurs perspectives vers une vie meilleure, telles qu'eux-mêmes se les représentent, souvent, ces solutions leur sont imposées et il peut être difficile pour les adultes d'y accéder.

Dans l'ensemble, il se dégage de cet article que lorsqu'il est question d'apprentissage et de motivation des adultes sans diplôme, la question est souvent posée par rapport à ce qui est utile ou non eu égard du marché du travail. Mariager-Anderson *et al.* (2016) soutiennent que la plupart des adultes de cette étude sont engagés, motivés et actifs vis-à-vis l'apprentissage. Il s'agit d'un problème de politiques davantage que d'un problème de la population. Pour définir l'apprentissage, les auteurs se réfèrent à la triade de l'éducation formelle, non formelle et informelle. Ils relèvent également que les discours des adultes se réfèrent davantage à la définition politique de ce que devrait être la motivation, davantage que sur l'expérience qu'ils peuvent faire de leur autodétermination. De plus, les adultes sans diplôme construisent leur vie au travail en intégrant leurs valeurs et intérêts. Les auteurs de l'article identifient également que le discours politique sur la motivation peut induire de l'ambivalence chez les adultes, face à leur vie au travail.

L'intérêt de ce travail réside en partie dans le cadre théorique mobilisé portant sur la théorie de l'autodétermination. Cette théorie permet de mettre en lumière les motivations sous-jacentes aux choix et aux décisions des individus, notamment en matière de choix et décisions face à la carrière. Cette théorie conçoit l'autodétermination individuelle comme la résultante d'un processus d'autorégulation. Quatre styles d'autorégulation sont identifiés : externe, introjecté, identifié et régulation intégrée. Ces quatre styles sous-tendent un rapport différent à l'intégration des informations dans l'environnement. Le style d'autorégulation externe fonctionne à la manière d'un système de récompense/punition. Le style d'autorégulation introjecté fonctionne via l'ego sur un mode de recherche d'approbation ou d'évitement de la honte. Les styles identifiés et intégrés reposent sur le sens individuel donné à l'autodétermination et à son propre vouloir. Ces styles sont placés sur un continuum qui va de non autodéterminé à autodéterminé. Externe étant à un extrême, et intégré se situant à l'autre. Cette théorie n'est pas issue de la discipline sociologique, mais les auteurs choisissent de la mettre en dialogue avec les théories de la motivation qui supposent que cette dernière est nécessairement imbriquée dans des discours sociaux

et politiques. Ils soutiennent également que ces discours s'actualisent dans les politiques d'apprentissage tout au long de la vie et dans l'orientation professionnelle<sup>15</sup>.

#### 5.2.6 *Minta et Kargul (2016)*

L'objectif de l'article est de documenter ce que les adultes sans diplôme et en situation de précarité<sup>16</sup> pensent de l'apprentissage tout au long de la vie tout comme le sens qu'ils donnent aux rencontres de counseling de carrière avec un psychologue ou une personne conseillère d'orientation. Pour ce faire, ces auteurs mobilisent la définition du besoin d'orientation de Kargulowa (2011, dans Minta et Kargul, 2016) qui soutient que les individus ont recours aux services d'orientation professionnelle « quand ils concluent que les choses ne se déroulent pas comme elles ont été planifiées, quand ils réalisent ou qu'ils sont forcés de réaliser qu'un changement est nécessaire, mais qu'ils savent aussi qu'ils ne possèdent pas de ressources suffisantes pour faire ce changement » (*Ibid.*, p. 211). De plus, ces auteurs prennent acte de la structure systémique de l'offre de services en orientation professionnelle en Pologne pour éclairer l'interprétation de leurs résultats.

Cette étude à devis qualitatif analyse les transcriptions d'entrevues narratives de 15 adultes sans diplôme en Pologne âgés entre 25 et 40 qui ont interrompu leurs parcours d'études secondaires ou qui n'ont pas complété leur scolarité obligatoire.

La méthodologie consiste en une analyse qualitative du contenu d'entrevues narratives individuelles<sup>17</sup>. Il est établi que le rapport et l'accès aux services d'orientation diffèrent d'une décennie à l'autre et que cela influence l'appréciation et le sens qui peut être donné aux rencontres de counseling. Sur les 15 adultes sans diplôme constituant leur échantillon, seulement deux adultes nomment être satisfaits des services de counseling qu'ils ont reçus et affirment que la consultation en

---

<sup>15</sup> Traduction libre de *career guidance*

<sup>16</sup> En situation de précarité est utilisé ici comme expression synonyme de *low-socioeconomic status*.

<sup>17</sup> *Career counsellor*

orientation a été significative. Ces deux adultes ont par ailleurs été amenés à consulter de leur propre initiative ou ont été fortement encouragés à le faire par une personne professionnelle de leur entourage, par des personnes travailleuses sociales notamment. Le sens donné à ces rencontres par les adultes satisfaits est relié à un « sentiment d'activation » qui a augmenté l'estime de soi et leur motivation ainsi qu'aux cours suivis qui eux, ont augmenté leur « capital d'employabilité ». Dans tous les cas, c'est l'engagement à l'égard de la situation de l'adulte ou le fait concret de se trouver un emploi qui sont centraux dans le sens donné à l'expérience du counseling de carrière. L'insignifiance du ou des services d'orientation professionnelle reçus par les adultes relève de différents phénomènes identifiés par les chercheurs : 1) l'offre de service pour augmenter ses compétences est inadéquate et ne rencontre pas les exigences du marché de l'emploi; 2) la stigmatisation des adultes et le manque de services d'orientation professionnelle personnalisée; 3) l'approche impersonnelle et distante des personnes sans emploi; 4) les formalités et la bureaucratie excessive des centres d'emploi; et 5) les formalités et la bureaucratie excessive dans les processus de counseling. L'attitude face au counseling de carrière et aux services d'orientation professionnelle dépend largement de leur attitude face à la planification du futur. Sur cette base, Minta et Kargul (2016) proposent une typologie composée de trois styles attitudeux repérés chez les adultes sans diplôme : 1) les impuissants affichés : planifier ne sert à rien, les plans ne fonctionnent jamais; 2) les réalistes passifs : « Je ne fais pas de plan, je sais seulement ce qui est aujourd'hui et on verra ce qui arrivera demain »; et 3) les optimistes sans soucis : « je ne fais pas de plan parce que planifier contraint ma vie » et « j'aime la liberté, la spontanéité et les surprises ». Seulement deux adultes de cet échantillon sont considérés comme planifiant leur futur.

Somme toute, au terme de l'article, les auteurs affirment que les adultes sans diplôme disent sous-estimer les services d'orientation professionnelle et l'aide qu'ils peuvent leur apporter dans leur développement. De plus, ils observent que les adultes affirment que les services reçus ont eu peu d'impact sur leur vie. L'étude montre

également que les adultes ont une grande méfiance et sont sceptiques face à l'aide en orientation que peut leur apporter les services des institutions publiques. Minta et Kargul (2016) observent que dans leur vie de tous les jours, ces adultes essaient de s'adapter aux situations quotidiennes par eux-mêmes et plutôt que de consulter un service spécialisé, ils se réfèrent à leurs familles et leurs amis. Pour les auteurs, cette stratégie d'adaptation est un corollaire de l'idéologie néolibérale et du processus d'individualisation concomitant. De plus, les adultes de l'échantillon sont issus de milieux socio-économiques qualifiés de précaires et n'ont souvent pas été supportés par leurs familles et par le système d'éducation au cours de leur vie. D'emblée, ils sont méfiants et sceptiques face aux services et ils en ressortent des expériences perçues comme inutiles, en inadéquation avec leurs besoins et sources de stigmatisation. Le manque de satisfaction à l'égard des services d'orientation professionnelle peut aussi être attribuable au contexte de dispensation. Les discours politiques polonais où les adultes sont perçus comme des clients dans le besoin, dépendants et sans pouvoir plutôt qu'en tant qu'agent.

Les auteurs ajoutent qu'une croyance des milieux en situation de précarité est souvent que demander de l'aide professionnelle est un indice de manque de ressources de la personne. Cette croyance, combinée à l'opinion négative des institutions de soins publiques et à la tendance observée des adultes à ne pas planifier leur carrière, est ce qui rend les services d'orientation impertinents à leurs yeux.

#### 5.2.7 Weber, Kochem et Weber-Hauser (2016)

L'étude de Weber *et al.* (2016) a pour objectif de « découvrir la dynamique entre le développement des apprentissages et le développement de carrière des adultes sans diplôme »<sup>18</sup> (*Ibid.*, p. 159). Dans un premier temps, les auteurs inscrivent explicitement leur propos dans une perspective postmoderne où le sens de la

---

<sup>18</sup> Traduction libre de « *to discover tentatively the dynamic development of learning and career development processes of people with low qualification background based on narratives* ».

communauté est plus ou moins présent et où prédominent les sens subjectifs et individuels. Ils définissent la carrière comme étant une suite d'actions individuelles prenant sens dans une réalité contraignante donnée. Dans ces contraintes, ils incluent le contexte politique, le rôle des institutions et les structures d'opportunités accessibles ou non aux individus. En ce sens, ils attribuent au conseil d'orientation postmoderne le rôle de supporter les individus dans la construction ou la reconstruction de leur propre parcours dans un environnement imprévisible.

Des données de la recherche source (Cedefop, 2016), les auteurs sélectionnent 23 entrevues narratives réalisées auprès de 15 adultes : cinq hommes et dix femmes âgés entre 25 et 42 ans au moment de l'entrevue. Le plus haut niveau de scolarité atteint par les sujets est un niveau de qualification quatre du secteur de la formation professionnelle. Aucun de ces adultes n'a fréquenté d'établissement d'éducation postsecondaire. Au moment de l'entrevue, tous sont en emploi ou participent à un programme de formation en formation professionnelle. Les adultes proviennent tous du sud de l'Allemagne. La moitié du groupe est issue de milieux urbains et l'autre, de milieux ruraux.

Au plan méthodologique, l'article combine une analyse de contenu de type déductif à une analyse subséquente de type recherche biographique pour compenser la perte de la structure du discours de la personne interviewée lors de l'analyse déductive de contenu. Pour le volet biographique de leur recherche, ils réalisent un codage inductif des transcriptions d'entrevues et une analyse croisée (comparative) de ces analyses. Pour ce faire, ils identifient des cas typiques ou pivots leur permettant d'élaborer une typologie par saturation.

L'analyse leur permet de dégager dix aspects significatifs pour les adultes sans diplôme quand ils pensent à leur carrière.



Quand ils pensent et parlent de leur carrière, les adultes sans diplôme nomment comme centrales leurs expériences négatives avec l'apprentissage, souvent tout au long de leur parcours éducatif et professionnel; ils nomment également l'influence négative et le manque de soutien et de modélisation positive de la part de leurs parents, de leurs familles et de leurs enseignants. Parmi eux, certains adultes ont aussi appris que d'autres rôles de vie par exemple, celui de sœur, frère, mère, père, fille ou fils, étaient plus importants que le rôle d'élève dans leur vie.

Les adultes sans diplôme nomment aussi les contextes mouvants et instables qui ont façonné leur parcours : les déménagements, changements d'école, changements de classes ou d'enseignants. Souvent, ces changements sont vécus comme une crise et une rupture avec une stabilité bien relative. Ils parlent également de ressources et de compétences qu'ils peuvent avoir développées dans d'autres contextes, mais leur attribuent de la valeur que si celles-ci peuvent être reliées à l'emploi.

La plupart des adultes de cette étude font montre d'une faible ou incertaine estime de soi, avec un faible ou tout aussi incertain concept de soi. Pour les auteurs, cela peut être attribué aux contextes et conditions des vies des adultes qui sont pour la plupart qualifiées de stressantes. Ils ont souvent eu peu ou pas de rétroactions positives au cours de leur vie. Souvent, la plupart se sont sentis seuls avec leurs problèmes. Quelques adultes arrivent toutefois à prendre des actions de changement.

Ils parlent tous de la transition entre l'école secondaire et la formation professionnelle comme non planifiée et non supportée par des autres. Toutefois, s'ils ont fait appel à des services institutionnels au cours de cette période, cette prestation de service est racontée comme ayant eu une influence positive par la flexibilité offerte et le support obtenu.

Par ailleurs, pour les adultes sans diplôme, la formation professionnelle est souvent perçue comme la seule avenue pour l'occupation d'un emploi stable dans le

futur. De plus, ils affirment l'importance de la conjoncture structurelle du marché de l'emploi qui joue un rôle critique dans les parcours d'orientation des adultes sans diplôme en Allemagne. Ils observent également que l'accès à l'emploi des adultes sans diplôme ne peut souvent se faire que par l'emploi précaire dans lequel aucune progression ne semble envisageable.

Les parcours de ces adultes sont marqués par l'exclusion. Deux types d'exclusion sont identifiés : l'exclusion subie ou un processus d'auto-exclusion. Certains adultes, afin de faire face à la dépréciation et pour éviter la pression et la compétition inhérentes au marché du travail, choisissent de s'investir dans d'autres rôles sociaux ou encore, ils exercent des emplois modestes avec peu de demandes. Certains optent pour l'auto-exclusion sociale, car ils refusent de se faire évaluer et craignent le rejet. En ce sens, les auteurs interprètent l'incarcération de deux adultes, comme une manifestation d'auto-exclusion. L'adaptation à l'exclusion peut aussi prendre la forme de la recherche d'une « place sociale sécuritaire sans compétition »<sup>19</sup> (Weber *et al.*, 2016, p. 164), par exemple, en faisant le choix d'un emploi jugé facile demandant peu ou pas de qualifications.

En somme, les adultes racontent leurs histoires comme « une chaîne d'épisodes au cours desquels ils essaient d'établir et de maintenir leur dignité et, avec différentes motivations individuelles, une progression dans leurs études ou leur carrière »<sup>20</sup> (*Ibid.*).

## 6 CONCLUSION DE LA PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE

Nous avons vu précédemment que les injonctions des sociétés du savoir peuvent, d'une part, amoindrir le risque via des dispositifs et des services et d'autre part, qu'elles amènent avec elles l'avènement d'une perspective de socio-économie des services en ajoutant une composante de relation aux activités de services en tous genres.

---

<sup>19</sup> Traduction libre de « *safe social place without competition* »

<sup>20</sup> Traduction libre de « *they describe their lives as a chain of episodes, where they tried to establish and maintain dignity and, with different and individual motivation, educational and career progress* ».

Nous avons ensuite vu que peu importe laquelle de ces perspectives on adopte, puisque le diplôme sert à la fois des objectifs sociaux et économiques et que les adultes qui n'ont pas de diplôme du secondaire se retrouvent souvent désavantagés en regard des contextes.

Le mémoire met en dialogue des personnes auteures et des études issues de différents pays et donc, de différents contextes socioculturels. Il propose aussi une dialectique sur des visions de différentes disciplines réunies autour d'un même objet d'étude et d'une même population relativement peu connue sous cet angle. En toute cohérence avec les différentes échelles de notre problématique, il paraît nécessaire de s'attarder à l'orientation professionnelle des adultes sans diplôme en tant que processus inscrit dans une structure et un contexte sociaux particuliers. Le mémoire propose de tenir compte, à l'instar de Cooze et Gazso (2009), du recours à l'assistance sociale et du recours à toutes formes de services d'accompagnement, d'aide ou de soutien, comme doublement situé : d'une part, psychologiquement et d'autre part, sociologiquement. En ce sens où, le recours ou non est largement influencé ou modulé par les structures d'opportunités et les institutions qui les représentent. Il semble pertinent d'ajouter que ces représentants ne tiennent pas nécessairement compte du fait que, souvent, le « libre choix » est en grande partie orienté voire déterminé, pour certains, par des facteurs d'ordres divers. Nous rappelons également que ces choix sont faits dans un contexte et une conjoncture donnés et sur lesquels les adultes ont souvent peu de pouvoir d'agir. Le mémoire propose une lecture des phénomènes exposés en problématique en termes socio-économiques. Cela tout permet de considérer l'influence des contextes et des structures sur les parcours. Ces parcours, notamment auprès de populations plus à risque ou en situation de vulnérabilité sont souvent abordés par les politiques publiques et les services. De plus, lorsque ces politiques ou services abordent la question de l'orientation, ils le font via la notion de projet et peuvent souvent se limiter aux plans personnel ou individuel. Chez les adultes sans diplôme, cette individualisation peut toutefois avoir comme effet la responsabilisation

et la stigmatisation de l'adulte eu égard à sa situation de non-diplomation ou de non-emploi (Castra et Valls, 2008).

Dans l'ensemble, nous pouvons dégager des études recensées en problématique deux grandes familles de services : les services de soutien à l'apprentissage tout au long de la vie, que la formation soit initiale ou continue, formelle ou non formelle, et les services d'insertion/réinsertion. Les services d'insertion peuvent mener à l'insertion sociale ou professionnelle ou à la réinsertion en formation. De plus, directement dans la perspective d'apprentissage tout au long de la vie, il y a également un développement de dispositifs et de mesures de reconnaissance d'acquis et de compétences (RAC) au Québec, connues sous le nom de validation des acquis de l'expérience (VAE) en France qui tendent à assurer une plus grande fluidité entre les différents systèmes éducatifs et dispositifs d'apprentissage, mais dans ce domaine, beaucoup de travail reste à faire.

Sur la question de l'usage des services, nous ajoutons ici que l'utilisation des services d'orientation par les adultes non diplômés paraît assez variée, notamment selon qu'ils sont en emploi ou pas (Bourdon, Bélisle et Baril, 2015). Si, globalement, les adultes sans diplôme québécois ayant eu des services d'orientation en sont satisfaits et que plus de la moitié aimerait recevoir un service d'orientation (*Ibid.*), on note des dispositions contrastées à l'égard de ces services (Bélisle et Bourdon, 2015). On constate par ailleurs, dans la littérature, des écarts de perception ou de conception quant aux besoins d'orientation des adultes sans diplôme, quant à la non-diplomation en tant que telle et quant aux visées de l'orientation notamment en matière de représentations d'acteurs politiques, institutionnels et organisationnels. Le mémoire vise à documenter le point de vue des personnes à qui sont destinées ces mesures : les adultes sans diplôme.

Bien qu'hétérogène, dans le présent projet, nous postulons que la population des adultes sans diplôme constitue un groupe ayant en commun une faible légitimité

des apprentissages réalisés (Bélisle et Boutinet, 2009), puisque non sanctionnés par le système scolaire au moyen d'un premier diplôme de niveau secondaire.

Finalement, si les études ainsi recensées peuvent nous renseigner sur les besoins d'orientation, la satisfaction et l'appréciation des services d'orientation chez des adultes sans diplôme, elles ne nous permettent pas d'aller, en amont, comprendre les représentations préalables pouvant guider le choix de recourir ou non aux services d'orientations de ces adultes.

Pour ce faire, nous choisissons d'adopter la théorie des représentations sociales. Ainsi, nous nous demandons :

Quelle est la représentation sociale de l'orientation d'adultes sans diplôme incluant les choix dans les mondes de l'éducation et du travail?

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **CADRE D'ANALYSE**

Tel que vu en problématique, nous tenons compte du fait que les points de vue sur la non-diplomation du secondaire ne sont pas univoques et que les pistes de solution apportées peuvent être fondées sur des finalités contrastées ou des modalités d'action distinctes. Le concept de représentations sociales nous aide à appréhender le sens que donnent les adultes au monde qui les entoure.

Étudier les représentations sociales permet de voir concrètement et d'aller au-delà des constats statiques et statistiques (Jodelet, 2008) et, dans tous les cas, a permis aux personnes chercheuses qui ont abordé le travail sous cet angle d'ajouter au concept ou phénomène étudié une compréhension dynamique et différenciée de certains objets en tenant explicitement en ligne de compte plusieurs éléments sociaux, politiques, psychologiques et économiques tout à la fois. Le choix de ce cadre repose également en partie sur une posture épistémologique psychosociologiquement située qui soutient que le *self* est un système dont les croyances sont largement influencées par le contexte socioéconomique.

Ce chapitre se décline en deux grandes sections. La première aborde la théorie des représentations sociales. Nous nous penchons ensuite sur le lien entre représentations et pratiques sociales incluant celles liées au discours. La seconde présente une définition sommaire et opérationnelle de ce qu'est l'orientation. Finalement, nous présentons la question de recherche et détaillons les objectifs spécifiques de l'étude.

## 1 THÉORIE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Nous concevons toute représentation comme nécessairement sociale. À mi-chemin entre le psychologique et le social, la représentation sociale est constituée de divers éléments (informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc.) organisés sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité (Jodelet, 1994, p. 6). La définition qui fait consensus dans les milieux universitaires et scientifiques est que c'est « une forme de connaissance socialement élaborée partagée et structurée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2014, p. 53). De plus, c'est une forme de connaissance qui est distincte de la connaissance scientifique et elle est désignée comme « savoir de sens commun » (Jodelet, 1994, p. 7) ou encore comme « savoir naïf » (*Ibid.*). Moscovici (1963) parle des représentations sociales comme étant l'« élaboration d'un objet social par une communauté avec l'objectif d'agir et de communiquer » (*Ibid.*, p. 251). Les représentations sociales comportent trois aspects : social, psychologique et pratique. Nous en dégageons ainsi qu'elles sont sociales parce qu'elles s'inscrivent « à l'horizon d'un monde social relativement bien défini dans l'espace et le temps et elles ne peuvent avoir de sens que dans la mesure où elles sont "en accord" avec le contexte socioculturel ou politicosocial dont elles sont contemporaines » (Mannoni, 2012, s.p.). Elles sont psychologiques parce qu'elles sont à la fois « le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (Jodelet, 2014, p. 53-54) et finalement, elles sont pratiques parce qu'elles servent à agir sur le monde et sur autrui (Abric, 2011a).

Abric (2011a) propose une distinction hiérarchique entre différents niveaux de représentation : la représentation centrale et les représentations périphériques. Au sein d'un groupe, la représentation centrale constitue le noyau dur. Les éléments de ce noyau dur sont partagés par la plupart des membres du groupe tandis que les représentations périphériques reflètent comment chaque personne s'approprie individuellement cette connaissance sociale (éléments périphériques).

À cette définition sommaire des représentations sociales, Jodelet (2008) ajoute une posture subjectiviste. Dans cette posture, les personnes chercheuses s'intéressent à dégager la représentation sociale du point de vue de la dynamique psychique plutôt que de se centrer strictement sur les phénomènes d'interaction et de communication liés aux aspects de la construction d'une représentation sociale. Cela, pour ensuite cerner l'appropriation de cette représentation sociale circulant dans le groupe par un individu. Ainsi conçue, la représentation se présente sous la forme d'un phénomène. Ce phénomène de représentation en est donc un d'externalisation de la pensée et de l'action. Son étude vise ainsi à s'approcher le plus possible de la dimension subjective de la représentation sociale (de son appropriation individuelle). Par cette posture, nous passons de la vision du sujet comme passif à une vision du sujet comme actif. De plus, cette posture subjectiviste soutient que c'est l'individu plutôt que le groupe qui est partie prenante du processus d'élaboration des représentations sociales. De plus, la posture subjectiviste, en prenant acte du passage à une modernité réflexive, tient compte de l'éclatement des marqueurs sociaux constitués en termes de groupe et amène à se pencher sur l'individu au cœur du processus de production de la représentation sociale.

De plus, dans cette perspective subjectiviste de la théorie des représentations sociales, l'intervention sociale est explicitement abordée. Les théories, les cadres référentiels et les approches d'intervention y sont envisagés comme s'appuyant, en amont, sur des modèles d'intervention qui font « toujours référence à un travail sur les représentations individuelles, sociales ou collectives » (Jodelet, 2008, p. 36). Dans les pratiques, cela peut être par exemple, au moyen de l'établissement de croyances plus réalistes au détriment de croyances limitantes. Dans le mémoire, nous soutenons qu'une telle approche dans l'étude des représentations sociales est une précieuse contribution, voire « la meilleure, mais la plus difficile » (*Ibid.* p. 37). Difficile en ce sens où, d'une part, elle est complexe, car elle permet d'appréhender tous les phénomènes et les dimensions pouvant être tenus en ligne de compte et, d'autre part, parce que ce nouveau savoir peut avantageusement être réinvesti dans les modèles



d'intervention en tenant compte en amont et en aval des nombreuses dimensions chez les différents acteurs impliqués.

Pour Flament (2011), il existe également une dialectique entre l'objet et sa représentation sociale qui organise l'image de l'objet et par là même son construit. Or, ce n'est pas l'objet qui détermine le noyau, mais bien le noyau qui définit, ensuite, l'objet. L'objet d'une représentation est composite. Il est composé de divers éléments issus de l'expérience face à cet objet auquel il est essentiel de lier des fragments de discours politique, institutionnel, ou personnel.

Par ailleurs, le processus de formation individuel de la représentation sociale procède en deux étapes : dans un premier temps, par objectivation et dans un second, par ancrage.

### **1.1 Objectivation**

Dans un premier temps, « l'objectivation implique que lorsqu'une information ou une pratique apparaît dans le champ cognitif d'une société, les individus sélectionnent les informations qu'ils jugent pertinentes et significatives » (Kabano et Beaton, 2011, p. 112). Ce processus entraîne ainsi une perte qualitative (par interprétation) et quantitative (par le tri) des informations provenant de l'environnement (*Ibid.*). C'est un processus qui retrace la manière dont les informations provenant de l'environnement ne sont pas toutes retenues : elles sont d'abord, par processus d'objectivation, retravaillées et interprétées et créant nécessairement une perception différente de ce qui est en réalité.

### **1.2 Ancrage**

L'ancrage est le processus de classification et d'intégration de l'objet représenté dans le système de pensée individuel préexistant. C'est donc un processus de constitution qui modifie et façonne l'objet par diverses opérations. Celui-ci peut

amplifier ou amoindrir certains aspects ou encore, faire l'ajout ou le retrait de certains attributs.

Si nous venons d'aborder comment les représentations sociales se forment, la théorie des représentations sociales nous informe aussi du fait qu'elles peuvent se modifier. Quelques conditions sont nécessaires pour qu'il y ait modification d'un objet de représentation chez un individu ou dans un groupe : des contraintes externes ou internes doivent amener une tension cognitive entre leurs perceptions et la réalité (Kabano et Beaton, 2011). De plus, pour que cette tension motive l'individu ou le groupe à la modification de leurs représentations sociales, ils doivent se sentir concernés par le changement proposé ou encore, percevoir des conséquences négatives dans le cas de non-conformité à la nouvelle perception de la réalité (*Ibid.*).

De plus, selon les appartenances sociales, les engagements idéologiques, les systèmes de valeurs, les référentiels, etc., un même évènement peut mobiliser des représentations transsubjectives différentes qui situent un même phénomène dans des horizons variables. Ainsi, l'interprétation de l'évènement ou du phénomène découle de l'ancrage dans le système de pensée préexistant. La représentation de l'objet est donc différente en fonction de l'horizon dans lequel on le place et par rapport à la perspective que l'on adopte pour se faire. Les représentations se retrouvent ainsi appropriées en fonction de l'appartenance à un espace (Jodelet, 2008).

### **1.3 Représentations sociales et pratiques**

La représentation sociale a pour fonction, selon Jodelet, celle de « repérage pour l'action » (dans Kalampalikis, 2015, p. 22). Cette vocation des représentations sociales, essentiellement pratique et fonctionnelle, nous amène à accorder une place

centrale à la question de la causalité<sup>21</sup>. Le postulat sous-jacent à toute attribution causale est qu'il n'y a pas d'effets (actions, pratiques) sans cause.

Ainsi, nous pensons les représentations sociales en tant que « grille de lecture et de décodage de la réalité » (Abric, 2014, p. 222) en ce sens où elles produisent « l'anticipation des actes et des conduites (de soi et des autres), l'interprétation de la situation dans un sens préétabli, grâce à un système de catégorisation cohérent et stable » (*Ibid.*, p. 222). À l'instar d'Abric, nous pensons les représentations sociales en tant qu'« initiatrices des conduites, elles permettent leur justification par rapport aux normes sociales et leur intégration » (*Ibid.*). Dans *Pratiques sociales et représentations*, il est soutenu que « c'est le contenu des représentations sociales, leur structure interne et leur noyau central qui permettent de comprendre comment les individus ou les groupes développent des pratiques sociales spécifiques » (Abric, 2011c, p. 4<sup>e</sup> de couverture).

Les contenus représentationnels sont exprimés dans des actes, des mots, des formes de discours, des échanges dialogiques, des affirmations et des conflits (Jodelet, 2008). On peut alors parler de double assertion des représentations (Kalampalikis, 2005) : elles apparaissent dans le langage et elles agissent comme un langage. D'ailleurs, plusieurs études insistent sur la divergence existant entre les pratiques effectives des personnes et la manière dont elles les décrivent. Ainsi, d'une part, les pratiques sociales sont l'interface entre « circonstances externes et prescripteurs internes de la représentation sociale » (Flament, 2011, p. 63) et d'autre part, le discours se trouve à être le médiateur de toute représentation sociale.

#### **1.4 Représentations sociales et discours**

Les représentations sociales entretiennent un lien étroit avec les pratiques discursives et le discours. Le discours sert de support à la représentation sociale en lui

---

<sup>21</sup> Les causes sont ici interprétées comme des « raisons de ».

offrant une dimension objective et observable qui permet un ensemble de manipulations, symboliques notamment (Py, 2000). De plus, la littérature en psychologie sociale affirme « le rôle du langage dans l'élaboration, la diffusion et la transformation des représentations sociales » (*Ibid.*, p. 8). C'est dans les structures formelles, syntaxiques des langues parlées et écrites aussi bien que dans « l'organisation sémantique de leurs lexiques que les représentations sociales existent » (Harré, 2014, p. 151-152). Py (2000) soutient la nécessité d'intégrer à l'étude des représentations sociales une analyse critique des discours par lesquels les sujets racontent ou décrivent leur expérience.

Nous partons de l'idée que « n'importe qui, ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, dans n'importe quelle situation, à n'importe quelle fin, avec n'importe quel effet » (Windisch, 2014, p. 193).

Par ailleurs, tout discours comporte un certain nombre de procédures argumentatives, lesquelles sont autant de « filtres » desquels n'en ressortent que les propositions que l'auteur du discours juge utile à la finalité de ce dernier et à l'effet qu'il cherche à produire (Grize, 2014). Les représentations sociales offrent des effets (*Ibid.*).

Les représentations sociales peuvent être étudiées dans les interactions discursives suivant la « logique naturelle » de ces interactions. La logique naturelle propose de considérer le discours des personnes sous cinq aspects que voici :

1) une schématisation est la mise en discours 2) du point de vue d'un locuteur A 3) se fait – ou a – d'une certaine réalité R. 4) Cette mise en discours est faite pour un interlocuteur, ou un groupe d'interlocuteurs, B 5) dans une situation d'interlocution donnée (*Ibid.*, p. 172).

Ainsi conçue, « la logique naturelle apparaît tout à la fois comme une logique des sujets, A et B et comme une logique des objets » (*Ibid.*, p. 176). Au plan opérationnel, elle permet ainsi de « dépasser la seule analyse de contenus en dégagant de véritables organisations cognitives » (*Ibid.*, p. 183). En situation de discours, notamment celle d'un entretien de recherche, le locuteur « non seulement traduit la façon dont il voit le monde, mais il se donne encore à voir lui-même » (*Ibid.*, p. 173).

La logique naturelle peut être « un instrument capable de mettre en évidence un certain nombre des aspects qui constituent les représentations sociales » (Grize, 2014, p. 185). L'étude des représentations par et à travers la logique naturelle du discours plutôt que par des questions portant sur des définitions abstraites d'objets de représentations évite aux personnes chercheuses d'étudier « les représentations de représentations » (*Ibid.*, p. 185). Pour ce faire, « les questions doivent être formulées de sorte qu'elles laissent la place aux jugements de valeur pour permettre ainsi un accès aux idéologies sous-jacentes » (*Ibid.*, p. 184).

Dans les analyses scientifiques mobilisant à la fois la théorie des représentations sociales et l'analyse de discours, il est important que les matériaux recueillis permettent à l'analyste de se faire une image de la façon dont le locuteur « se représente l'état du monde, y compris de lui-même et de ceux auxquels il s'adresse » (Grize, 2014, p. 181). Dans cette optique, l'analyse des représentations sociales par analyse de discours suppose que l'analyste tient compte du fait que c'est à travers ses propres représentations sociales qu'il va comprendre ce qui lui est dit (*Ibid.*). Comme il semble, à ce jour, impossible de se défaire de ses représentations sociales, l'avenue la plus souhaitable est que la personne chercheuse en ait le plus conscience possible (*Ibid.*). Par ailleurs, la théorie des représentations sociales est une théorie dans laquelle il est impossible de séparer le cognitif de l'affectif.

## 2 ORIENTATION: UN MOT POLYSÉMIQUE

Tracé très largement, le construit « orientation » intéresse différentes disciplines des sciences humaines, dont la psychologie, la sociologie et l'économie (Guichard et Huteau, 2005, p. 7). Le vocable « orientation professionnelle » est dominant au Québec s'appuyant sur l'idée que la directionnalité scolaire ou éducative de l'orientation a ultimement une visée professionnelle. Cette vision tend à être mise en question notamment parce que les questions de formation et de travail peuvent déborder largement la vie professionnelle, notamment dans le contexte de vieillissement actif et de la retraite (Masdonati et Zittoun, 2012; OCDE, 2004).

Il paraît important de distinguer les différentes significations ou sens que peut revêtir le mot orientation. Par exemple, il peut désigner une pratique spécifique (le conseil d'orientation), un problème ou un besoin (avoir un problème d'orientation), un service (avoir recours à un service d'orientation), une modalité de production et de reproduction de la division sociale du travail (par le choix ou le non-choix chez les personnes de se diriger dans telle filière de formation) ou encore, et c'est ce sens que nous adoptons dans le mémoire, il peut être utilisé dans un sens très large voulant dire s'orienter en général, comme dans donner une direction, un sens à sa vie. Aux plans collectif et individuel, l'orientation concerne les jeunes, leurs familles, mais de plus en plus, elle concerne les adultes qui souhaitent ou qui se voient dans l'obligation de se réorienter ou se reconvertir professionnellement. Sur le plan philosophique, les conceptions de l'orientation, généralement, traduisent ce qu'est une bonne vie dans une société donnée à un moment précis de l'histoire (Dugué, 2004).

La polysémie du vocable orientation n'est pas imputable à l'absence de définition univoque et consensuelle du processus tel que vécu par les personnes et du champ de pratiques sociales. En effet, nous pouvons penser qu'il est et restera polysémique par sa dépendance à l'égard des changements et du contexte du marché du travail et de l'emploi ainsi que du type de relations entre les mondes de l'éducation/formation et du travail/emploi. Si certaines crises frappent, le champ de

l'orientation s'adapte en modifiant sa structure, son contenu et ses objectifs d'intervention auprès de personnes et de populations (Danvers, 1998). L'histoire de l'orientation au Québec, comme dans les pays de l'UE, témoigne de ce mouvement continu (p. ex., au Québec, Mellouki et Beauchemin, 1994; Riverin-Simard et Simard, 2004). L'orientation aborde directement et abondamment dans son champ lexical et sémantique les notions d'incertitudes, de bifurcations et autres notions liées à l'imprévisibilité (p. ex. : Bidart, 2006) et les acteurs de l'orientation peuvent la voir, en intervention directe, notamment comme modalités d'accompagnement aux personnes en situation de transition (p. ex. : Masdonati et Zittoun, 2012).

On comprend ici que l'orientation revêt différents sens en fonction du point de vue ou de la période de référence à partir desquels on l'aborde. Ainsi, dans ce mémoire le terme « orientation » va recouvrir un processus vécu par les adultes, qu'il soit soutenu ou non par des interventions professionnelles, et dont la directionnalité est liée aux mondes de l'éducation et du travail. C'est la raison pour laquelle nous privilégions le mot orientation. De plus, ainsi conçue, l'orientation est influencée par le risque puisqu'elle est particulièrement adressée lorsqu'il est question d'insécurité qui elles, sont, par nature, relatives et contextuelles (Bourdin, 2003).

### 3 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

La question de recherche du mémoire est : quelle est la représentation sociale de l'orientation d'adultes sans diplôme incluant les choix à faire dans les mondes de l'éducation et du travail?

Pour y répondre, trois objectifs spécifiques sont posés :

1. Repérer les questions d'orientation dans le discours d'adultes sans diplôme;
2. Décrire les objets de représentations présents dans les questions d'orientation;
3. Articuler ces objets en une représentation sociale de l'orientation.

## TROISIÈME CHAPITRE

### MÉTHODOLOGIE

Tel que mentionné dans les précédents chapitres, le but est d'explorer la représentation sociale de l'orientation d'adultes sans diplôme, incluant les choix à faire comme adulte non diplômé dans les mondes de l'éducation et du travail.

Ce chapitre se divise en cinq sections. La première section présente le projet source ayant inspiré ce mémoire par article : le projet de recherche *Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*, une réponse à un appel de propositions du programme d'Actions concertées du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (MELS, MESS et FRQSC, 2011) et ayant mené à la publication du rapport *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme* (Bélisle et Bourdon, 2015). Il présente les méthodes de collecte et de traitement des données, incluant les dimensions liées à l'éthique de la recherche auprès des êtres humains mobilisées par le projet source et dans la préparation de ce mémoire. Plus précisément, il présente les entretiens individuels semi-structurés sélectionnés pour les analyses spécifiques au mémoire.

La deuxième section présente le corpus du mémoire, incluant les critères d'inclusion des entretiens sélectionnés et un bref descriptif des trois personnes, et de leur contexte, dont l'entretien a été sélectionné pour constituer le corpus du mémoire. La troisième section porte sur la méthode d'analyse du mémoire, alors que la quatrième met en lumière l'arrimage entre la théorie des représentations sociales et les choix méthodologiques opérés.



## 1 PROJET SOURCE

Cette section décrit le projet source<sup>22</sup> : le mandat duquel il découle, les buts et les objectifs poursuivis, la méthode de recueil des données et le cadre ayant guidé les analyses initiales. Il s'attarde ensuite à décrire l'échantillon du mémoire et la partie du corpus sélectionnée pour le mémoire ainsi que les justifications qui s'imposent.

### 1.1 Devis général du projet source

Le projet source fait suite à un appel de propositions du *Fonds de recherche québécois - société et culture*, du MELS et du MESS et à l'obtention du financement par une équipe du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA) composée des professeures Rachel Bélisle et Guylaine Michaud<sup>23</sup> et du professeur Sylvain Bourdon. Le devis de recherche proposait des analyses de données secondaires et trois modalités de collecte de données originales : par voie d'entretiens individuels semi-structurés, par groupes de discussion et par la voie d'une enquête populationnelle par sondage téléphonique. Le cadre d'analyse adopté est constitué de quelques notions, notamment celles d'ambivalence en formation.

### 1.2 Entretiens semi-structurés originaux

Pour les données originales, au total, 36 entretiens semi-structurés en deux vagues (la première en 2013, n=4, la seconde en 2014, n=32) ont été conduits par la chercheuse principale, le professionnel de recherche, ainsi que par une auxiliaire de recherche<sup>24</sup>. Ces entretiens se sont déroulés dans trois régions du Québec : en Estrie, sur l'Île de Montréal et en Gaspésie. Un atelier de formation du personnel de recherche

---

<sup>22</sup> La majorité des éléments de cette section sont tirées du rapport de recherche *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme* (Bélisle et Bourdon, 2015).

<sup>23</sup> La professeure Michaud s'est retirée du projet et a un statut de collaboratrice dans le rapport final.

<sup>24</sup> Il s'agit de la signataire du présent mémoire, ayant participé du début à la fin au projet source à titre d'auxiliaire de recherche et ayant contribué à la collecte et l'analyse de données ainsi qu'à la diffusion des résultats. Le présent mémoire a été entamé dès l'obtention du financement, avant même la constitution du corpus.

sur les entretiens semi-structurés a été animé par les deux chercheuses du projet. Les entretiens semi-structurés étaient soutenus par un guide d'entrevue ainsi qu'un questionnaire pour recueillir les données sociodémographiques. Ce guide aborde trois thèmes : 1) la place de l'orientation professionnelle ou du développement de carrière dans la vie de la personne, incluant ce que représente l'orientation pour l'adulte; 2) sa participation à des activités de formation en entreprises, en milieu scolaire ou ailleurs; et 3) les caractéristiques sociodémographiques de l'adulte, thème suivi par une courte conclusion (Bélisle, Michaud et Bourdon, 2014).

Globalement, les questions portent sur les questions d'orientation de l'adulte et sur des moyens pris ou envisagés pour y répondre, notamment le retour en formation et sur les services et dispositifs d'orientation connus, reçus ou souhaités par l'adulte et sur la perception des attentes de la société en lien avec l'obtention d'un premier diplôme. Au fil de l'entretien, l'adulte est appelé à faire part de ses questions d'orientation et des choix ou actions entreprises qui peuvent y être liées.

Pour la tenue de l'entretien, les directives données aux personnes interviewees étaient de s'en tenir aux grands thèmes et aux sous-thèmes identifiés dans le guide, tout en laissant les adultes développer leur pensée. Les indications sont les suivantes : « Inviter la personne à répondre en parlant de son expérience personnelle; inviter la personne à répondre spontanément et à ne pas se préoccuper d'être dans le thème ou pas » (Bélisle *et al.*, 2014, p. 2).

Le guide est relativement détaillé avec 34 questions ouvertes ou sous-thèmes. Les personnes interviewees devaient s'assurer de les couvrir toutes si la personne interviewée était à l'aise d'y répondre. L'introduction des sous-thèmes devait se faire dans l'esprit d'une conversation naturelle. La personne interviewee pouvait toutefois se reporter aux questions telles que formulées dans le guide si, en cours de discours naturel, les adultes n'y avaient pas déjà répondu. Ainsi, les thèmes et questions étaient abordés dans l'ordre que la personne interviewée était naturellement encline à le faire.

Les entretiens ont principalement été conduits dans un organisme partenaire connu de l'adulte, exceptionnellement au domicile des personnes ou au laboratoire du CERTA situé sur le campus de l'Université de Sherbrooke. Après chaque entretien, la personne intervieweuse consignait à la fin du guide des notes de terrain sur le climat de l'entretien ou des éléments perturbateurs à se rappeler (p. ex. : bruits dans le corridor).

### **1.3 Constitution du corpus original: transcription des entretiens et consignes**

Un document avec des consignes de transcription a été remis à toutes les personnes transcriptrices leur demandant de retranscrire avec le plus de fidélité possible les propos tenus par les adultes. Comme l'analyse qualitative du projet source était une analyse thématique, les personnes transcriptrices avaient la consigne de ne pas tenter de reproduire le langage oral afin de faciliter d'éventuelles requêtes textuelles sur un thème (Bélisle, 2013). Par exemple, le son « ouin » est devenu « oui » et l'ellipse orale « tsé » est transcrite, « tu sais » (*Ibid.*, p. 4). Il est à noter que le seul élément ayant été sauté à la retranscription est le bafouillage. Tel qu'indiqué dans le guide « bien euh...; peut-être, je sais pas » est devenu « (hésitations) je ne sais pas » à la retranscription. (*Ibid.*) Au total, trois auxiliaires ont participé à la transcription des entretiens : deux étudiantes à la maîtrise en orientation<sup>25</sup> et une étudiante en traduction.

### **1.4 Considérations éthiques du projet source et du mémoire**

La recherche auprès d'êtres humains comporte son lot de considérations éthiques, et ce, à différents niveaux. Le premier niveau est institutionnel. À ce niveau, l'équipe de recherche du projet a préparé un protocole éthique qui a obtenu un certificat du *Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke* (annexe B). Tel que prévu dans le protocole éthique, chaque adulte interviewé a signé un formulaire de consentement dans lequel il est explicite que les données peuvent faire l'objet d'analyses secondaires (articles, mémoires, thèses, autres

---

<sup>25</sup> Dont la signataire de ce mémoire.

projets). Une compensation financière de 20 dollars a été versée à chaque adulte pour sa participation à la recherche. De plus, à titre d'auxiliaire de recherche et d'étudiante utilisant des données de recherche du projet, une lettre d'entente a été signée, par la signataire du présent mémoire et la chercheuse principale, ayant trait à la confidentialité des sources, du contenu, des données recueillies dans le cadre du projet et au respect de la propriété intellectuelle de l'équipe de recherche en demandant une autorisation avant toute publication liée directement aux données de ce projet dans le cadre du mémoire spécifiquement et ultérieurement, le cas échéant.

Le second niveau relève de l'engagement personnel vis-à-vis ces considérations. Dans le cadre du travail d'auxiliaire mené dans le cadre du projet source, il est impératif de se conformer à ces considérations en traitant le matériel dans une base de données sécurisée par mots de passe et où les artefacts et questionnaires remplis à la main sont consignés dans un classeur sous clé. L'impression de documents en version papier est très rare et si, en des circonstances exceptionnelles, le matériel (guides annotés, questionnaires complétés, entretiens enregistrés, etc.) ne peut être sous clé, des précautions, comme l'usage d'une valise à cadenas, ont été prises. Ces éléments d'éthique sont centraux et sont un témoignage de gratitude, de respect et de considération pour ces personnes qui s'ouvrent à nous aussi généreusement.

La dernière considération est d'ordre social et concerne la diffusion des résultats. Il est important que l'analyse qualitative et ses résultats soient fidèles et respectueux des propos tenus par les adultes de l'échantillon et il est essentiel d'envisager les retombées de nos écrits sur la population et les personnes en jeu, car écrire est d'abord un acte politique venant avec des responsabilités (Glesne et Peshkin, 1992).

## 2 CORPUS DU MÉMOIRE

Si le rapport de recherche fait état des grandes tendances en matière de recours aux services et d'appréciation des prestations souhaitées et reçues au cours des cinq

années précédant le rapport, le présent mémoire perçoit son analyse de données comme revisitant en amont ces propositions.

## **2.1 Analyse de données secondaires**

Nous procédons par analyse de données secondaires pour les nombreux avantages que ce choix comporte, notamment en termes de temps et parce que les matériaux recueillis ne sont souvent qu'analysés sous un angle et que l'étude de ces mêmes données au moyen d'un autre cadre de référence s'avère une source riche d'informations au sujet de l'objet étudié (Turgeon et Bernatchez, 2009).

## **2.2 Sélection des éléments constituant le corpus spécifique au mémoire**

### *2.2.1 Choix des données*

Selon la théorie des représentations sociales, la méthodologie de recueil des données originales a été effectuée dans une logique interrogative (Abric, 2011*b*). Ainsi, ce mémoire s'appuie sur les données obtenues via l'entretien individuel qui est une méthode nécessaire dans l'étude des représentations (*Ibid.*).

Nous choisissons d'analyser les transcriptions d'entretiens semi-structurés. En toute cohérence avec le cadre théorique des représentations sociales, nous avons porté une attention particulière en analysant finement la première partie (thème 1) de l'entretien de chaque personne participante soit la réponse à la question d'ouverture : « Est-ce que cela vous est arrivé au cours des 5 dernières années d'avoir un questionnement important concernant le travail? Pouvez-vous m'en parler un peu? » (Bélisle *et al.*, 2014, p. 3). Ce choix de segment d'entretien repose sur la liberté dont disposaient les personnes interviewées dans la réponse à long développement qu'ils pouvaient offrir. Dans tous les entretiens choisis, les adultes ouvrent sur leur expérience de vies antérieures et entament un discours de type récit sur leurs questionnements

socioprofessionnels importants pour eux et le sens qu'ils leur donnent. Les deux autres sections ont été analysées en soutien à cette compréhension.

### 2.2.2 *Sélection des entretiens pour analyse*

Le codage des 36 entretiens originaux a été consulté, ainsi que les entretiens eux-mêmes, afin de cibler quelques entretiens à analyser en profondeur par analyse de discours. Trois entretiens ont été sélectionnés pour faire un portrait qui se veut complémentaire aux analyses du rapport du projet source dans une posture analytique différente, soit l'analyse du discours des adultes. L'échantillonnage est théorique avec la volonté de couvrir une certaine variété de situations suivant les critères d'inclusion suivants : sous-groupe d'adultes en emploi ou en recherche d'emploi (adultes dits actifs); adultes qui ne sont pas dans un programme scolaire au moment de l'entrevue; adultes recevant ou ayant reçu un ou plusieurs services d'orientation de différente nature parmi la gamme de services proposée par Bélisle et Bourdon (2015). De plus, comme le statut d'immigration est une variable positivement corrélée aux prestations de services d'orientation reçus ou souhaités (Bourdon *et al.*, 2015) un entretien avec une femme immigrante a été inclus.

Le choix des entretiens a été fait en faisant des allers-retours à tout le corpus original afin de valider certaines pistes. Outre des critères d'inclusion basés sur l'état des connaissances, les entretiens retenus devaient avoir permis aux adultes de s'exprimer avec détails à la première question mentionnée plus haut et les transcriptions d'entretiens étaient parmi celles associées au plus grand nombre de nœuds dans l'arborescence du codage de la recherche source, indiquant une richesse du propos.

Nous appuyons la décision de se limiter à trois entretiens sur le travail de Leclercq (2006) portant sur des adultes sans diplôme et mobilisant une analyse de discours qui pose l'hypothèse qu'un petit nombre d'entretiens individuels est suffisant pour explorer en profondeur le discours des adultes. De plus, au plan méthodologique,

les entretiens conduits par Leclercq et son équipe (*Ibid.*) contenaient relances et incitations, ce qui fait en sorte que le ratio personne intervieweuse/personne interviewée est inégal d'un entretien à l'autre (*Ibid.*) comme c'est le cas pour notre étude.

Nous avons également porté une attention particulière à sélectionner des entretiens où la maîtrise de la langue est suffisante pour assurer une richesse à l'analyse de contenu et de discours, et ce, partant de l'idée que cette limite est, entre autres, due à la méthode de recueil de données originales, en ce sens où le discours est soumis à des règles d'énonciation et que « pour certaines populations - la non-maîtrise de ces règles rend difficile une expression libre et spontanée » (Flament, 2011, p. 75).

Les entretiens individuels ont été privilégiés à ceux de groupes pour l'étude de la progression dialectique intra-individuelle du raisonnement de chaque adulte en cours d'entretien. Cela permet d'observer une certaine progression de la formulation de ses représentations sociales au cours de l'entretien. Cela, dans une perspective de cohérence théorique et technique essentielle à une étude qualitative/interprétative tenant en compte la complexité des personnes et des phénomènes (Savoie-Zajc, 2007).

Finalement, nous avons porté attention à la qualité d'enregistrement de l'entretien<sup>26</sup>, ce qui a pu se répercuter sur la compréhension (ou l'incompréhension) possible que nous pouvons avoir du discours de l'adulte.

Les trois entretiens retenus sont ceux de Simon, Inès et Suzy.

---

<sup>26</sup> Quelques entretiens comportent des bruits ambiants qui ont nui à la transcription. De plus, les personnes transcriptrices peuvent avoir rencontré des difficultés à comprendre des personnes ayant un fort accent.

### 2.2.2.1 *Simon*

Simon est un adulte âgé de 35 ans au moment de l'entretien. Il est détenteur d'un CQP en boulangerie. Il est employé en tant qu'assistant-gérant dans le département des pains dans une épicerie. Il est père d'un garçon de 16 mois et veille aux soins des autres enfants de sa conjointe avec laquelle il réside. Il a reçu un service d'orientation au cours des cinq dernières années.

### 2.2.2.2 *Inès*

Inès est une femme immigrante âgée de 39 ans au moment de l'entretien. Elle a complété ses unités de troisième secondaire dans son pays d'origine. Elle est employée à temps partiel dans une boutique de produits naturels. Elle est mariée, mère de quatre enfants et réside avec le père de ses enfants et ces derniers. Au moment de l'entretien, elle participe à un programme de formation en alphabétisation dans son quartier. Elle a reçu deux services d'orientation au cours des cinq dernières années.

### 2.2.2.3 *Suzy*

Suzy est une femme âgée de 56 ans au moment de l'entretien. Elle est sans emploi depuis deux ans et sa principale source de revenus est son régime enregistré d'épargne-retraite (REER). Elle a complété ses unités de troisième secondaire. Elle est domiciliée en région périphérique et elle participe à une démarche d'orientation en groupe au moment de l'entretien. De plus, elle a reçu plusieurs services d'orientation au cours des cinq dernières années.

## 3 MÉTHODE D'ANALYSE DU MÉMOIRE

### 3.1 Analyse thématique

Une analyse thématique inspirée des travaux de Paillé et Mucchielli (2012) a été réalisée dans le cadre du projet source avant les analyses propres au mémoire. Au cours des analyses spécifiques au mémoire, certains nœuds, notamment ceux de la



Dimension demande de formation et participation à la formation et tout particulièrement le matériel se rapportant au diplôme, à la certification et aux autres formes de sanctions de l'arborescence. Ces nœuds, contenant des extraits d'entretiens, ont été visités pour valider et étayer certaines pistes. De plus, des requêtes textuelles ont été réalisées pour repérer des éléments de discours se trouvant dans le propos d'autres adultes (p, ex. : « papier », « carrière »), donnant ainsi plus de force à certaines pistes d'analyse. Ces allers-retours entre le codage de l'analyse thématique originale, le corpus des 36 entretiens et le corpus des trois entretiens du mémoire soumis à une analyse de discours par relations d'opposition ont fortement contribué à l'enrichissement de la réflexion et de l'analyse.

### **3.2 Analyse de discours**

L'analyse pour le mémoire est une analyse de discours inspirée par l'analyse des relations par opposition, une méthode d'analyse de discours. Ce type d'analyse permet de tenir compte de deux niveaux de discours : d'une part, de son contenu et de ce qui est dit et d'autre part, du contenant, de comment cela est dit. Par ailleurs, ce choix méthodologique repose sur la proposition de Demazière et Dubar (2004) de considérer la parole des gens à partir d'une posture analytique (par rapport aux postures illustrative ou restitutive). Ainsi, suivant une posture analytique, « la parole ne véhicule par seulement des significations, mais aussi des sens qui échappent à la seule analyse linguistique » (*Ibid.*, p. 34). De plus, une méthodologie mobilisant l'analyse de discours nous invite à considérer explicitement la situation discursive de recueil des données. En ce sens, nous racontons pour chaque adulte la situation contextuelle d'entretien semi-structuré pour tenter de rendre les plus explicites possibles les conditions de production de l'énonciation. Cette idée de discours « en contexte » rejoint en partie celle de Charaudeau (2009) qui propose une définition du discours en tant que : « parcours de signifiante qui se trouve inscrit dans un texte et qui dépend de ses conditions de production et des locuteurs qui le produisent et l'interprètent » (*Ibid.*, para. 24).

Afin de permettre à l'analyste de comprendre certaines unités de récit dans leurs contextes d'énonciation originaux, les notes de terrain des personnes interviewées ont été consultées.

### **3.3 Analyse de relations par opposition**

Selon Bardin (2013), l'analyse de relations par opposition est une forme d'analyse de discours. L'analyse de discours est éprouvée pour l'étude des représentations sociales (Kalampalikis, 2005). Ce type d'analyse permet de démontrer à la fois les logiques symbolique et idéologique du rapport à un objet ainsi que de se saisir de la relation entre ces deux logiques.

L'analyse de relations par opposition telle que proposée par Demazière et Dubar (2004) s'intéresse à la fois aux principes d'organisation sous-jacents tout comme au repérage de thèmes et de mots-clés. Dans tous les cas, il s'agit principalement de procéder à une lecture qui soit systématisée des discours.

L'analyse des relations par opposition, une forme d'analyse structurale, est reconnue, entre autres, pour repérer l'ambivalence à propos d'un objet dans un texte (Bardin, 2013). Ce type d'analyse permet, en outre, de dégager les relations entre représentations individuelles et sociales (*Ibid.*). Bien que Demazière et Dubar (2004) proposent l'entretien non directif comme modalité de recueil de données idéale pour réaliser ce type d'analyse, ils proposent également, dans leur ouvrage, dans leur exposé méthodologique, une analyse du « cas de Sophie » (*Ibid.*, p. 150) qui, compte tenu des nombreuses interventions de relances de l'intervieweuse, se présente davantage sous la forme d'un entretien dirigé. Demazière et Dubar (2004) proposent alors de considérer chaque segment (une question avec sa réponse respective) comme une unité de récit. C'est ce que nous faisons dans la présente étude.

### 3.4 Réalisation de l'analyse étape par étape et objectifs spécifiques

L'analyse de relations par opposition est de type inductif. Ainsi, les catégories ainsi que leur agencement émergent des discours des adultes. Ce codage inductif des séquences, réalisé dans le logiciel *NVivo Pro*, nous amène à produire un schème d'entretien pour lequel nous sommes appelées à produire des catégories. Il s'agit ici de saisir le sens des catégories par opposition. Ainsi, le mot « rien » sera amené à ne prendre du sens que par rapport à « tout », mais il revêt un tout autre sens s'il est situé par opposition à « travail ». C'est de cette manière que sont dégagés les significations des séquences, des indices d'actants et des propositions argumentaires dans un ensemble cohérent et sensé.

Chaque entretien est, dans un premier temps, codé par segments. Un segment comprend une question et sa réponse respective. Exceptionnellement, certains segments sont codés ensemble selon que l'adulte ne répondait que oui ou non à la question sans ajouter de nouveaux éléments de justification/compréhension à son récit. Dans un second temps, chacun des segments est recodé dans trois catégories distinctes : séquences, actants ou propositions argumentaires.

Est considéré comme *Séquence* tout matériel se rapportant à ce que l'adulte énonce comme un fait. Ces séquences pouvant être situées dans une perspective biographique de l'adulte. Elles sont codées S et numérotées suivant leur ordre d'apparition dans l'entretien.

Est considéré comme indice d'*Actant* tout matériel se rapportant à une personne agissante, actrice dans le récit de l'adulte, incluant l'adulte lui-même. Elles sont codées A et numérotées suivant leur ordre d'apparition dans le cours de l'entretien.

Finalement, est considéré comme *Propositions argumentaires* tout matériel faisant état de l'impression, jugements ou opinion de l'adulte sur ce qu'il énonce.

Elles sont codées P et numérotées partant de 1 et ainsi de suite suivant leur ordre d'apparitions dans le cours de l'entretien (p. ex. P1, P2, P3).

À terme, les évènements marquants de son itinéraire d'orientation peuvent être retracés en mettant bout à bout les séquences (S1, S2, S3, etc.). Nous faisons ensuite de même pour chaque catégorie d'actants (l'adulte, personnes conjointes, incluant les ensembles auxquels il s'identifie). Enfin, la progression des énoncés codés en P (propositions argumentaires) mis bout à bout (P1, P2, P3, etc.) permet de comprendre le sens subjectif donné par l'adulte à ses actions, aux autres et à son parcours d'orientation éducative et professionnelle.

Ensuite, sont dégagées, au moyen de tableaux et de schémas, des homologues structurales entre les trois niveaux d'analyse. Il semble important de rappeler que les oppositions structurantes retenues dépendent en grande partie de l'interprétation que fait l'analyste de l'entretien en particulier et du corpus en général et de son infusion de celui-ci. La constitution de tels schèmes, en permettant de mettre en relation les dimensions fortes du parcours de l'adulte et en les comparant aux autres, permet d'ébaucher une organisation des représentations sociales des adultes et de les mettre en relation avec le recours à des services.

En outre, ce type d'analyse permet d'agencer les propriétés cognitives et affectives de l'univers sémantique de l'adulte (Demazière et Dubar, 2004, p. 137).

Il est intéressant d'ajouter que nous mobilisons une séquence méthodologique semblable à celle utilisée par Leclercq (2006) auprès d'adultes sans diplôme. Dans son étude, elle procède à la compréhension du mode d'investissement du langage par le sujet au cours de l'entretien individuel de recherche. Pour ce faire, elle analyse des oppositions sémantiques présentes dans le discours des adultes. À terme, elle dégage de grands phénomènes dont elle fait l'exposé dans un article (*Ibid.*). Elle y révèle une articulation entre des facteurs internes et externes dans les motifs de retour en formation

générale de base des adultes. Par exemple, au plan interne, les perceptions qu'ont les personnes d'elles-mêmes et au plan externe, leurs différents rapports au contexte socio-économique.

#### 4 ARRIMAGE ENTRE CADRE THÉORIQUE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Cette section attire l'attention sur quelques points du cadre théorique qu'il est important de considérer dans les choix méthodologiques.

##### 4.1 Groupe et adultes sans diplôme

D'emblée, le critère de groupe, traditionnellement associé à la mobilisation d'une théorie des représentations sociales, ne va pas soi quand on parle des adultes sans diplôme qui, on l'a vu dans la problématique, se trouve dans des groupes divers. Cependant, il est largement admis désormais que l'étude des représentations sociales puisse se réaliser auprès d'individus dans des réseaux définis avec une histoire et des organisations formelles (p. ex. : les groupes professionnels) et auprès d'individus n'appartenant pas à un réseau structuré et qui sont plutôt des « ensembles définis par une catégorie sociale » (Jodelet, 2008, p. 28). Une catégorie sociale est donc « composée d'individus qui ont des insertions sociales multiples, pouvant éventuellement se contredire » (Abric, 2011a, p. 41).

Une méthodologie prenant pour appui une théorie des représentations sociales permet aussi, à terme, une avancée dans les savoirs scientifiques portant sur cette population à savoir si nous pouvons penser que, face aux adultes sans diplôme, nous sommes bien, quoique de composition hétérogène, face à un groupe social ou non.

##### 4.2 Entretien semi-structuré et représentations sociales

La méthode d'analyse des représentations sociales est plus traditionnellement associée à l'analyse d'entretiens non directifs (Bardin, 2013; Demazière et

Dubar, 2004), alors que les entretiens que nous avons analysés sont de type semi-structuré. Au plan théorique, l'entretien dit non directif suppose qu'à la place de poser des questions, la personne intervieweuse propose des interventions de relances : reflets, reformulation, etc. Dans l'étude de Bélisle et Bourdon (2015), conformément à la logique de l'entretien semi-structuré, durant les entretiens, les personnes intervieweuses étaient invitées à respecter le fil de la pensée de la personne interviewée et aborder l'ordre des questions avec souplesse. Ainsi, sans pouvoir procéder à une analyse structurale de discours individuels typique, nous accordons un statut de pouvoir à la parole des gens (Demazière et Dubar, 2004) qui, dans tous les cas, mettent en mots leurs expériences de façon personnelle, en sélectionnant ce qu'ils veulent bien en dire et la manière (modalisation) dont ils s'y prennent pour le faire (*Ibid.*).

Ainsi, la méthode de l'entretien semi-structuré, du point de vue de l'organisation des représentations sociales, permet de dégager la structure interne du propos (Abric, 2011*a*). Cela permet principalement de repérer certains axes ou facteurs généraux dans les parcours qui organisent les représentations sociales et de comparer un certain nombre de ces organisations entre elles.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### ARTICLE SCIENTIFIQUE

Ce chapitre présente l'article associé au mémoire. Globalement, il présente le résultat des analyses suivant, sous forme synthétique, la problématique, le cadre d'analyse et la méthodologie présentés dans les précédentes sections du mémoire. Il s'intitule *À la croisée des chemins. Représentations de l'orientation d'adultes sans diplôme/Guidance representation of adults without a diploma*. Les auteures sont, dans cet ordre, Amélie Simard et Rachel Bélisle. Les informations relatives au processus de publication de l'article dans la revue l'OSP sont disponibles en annexe (annexe C).

#### 1 RÉSUMÉS

##### 1.1 Français

Les adultes sans diplôme sont visés par des politiques publiques qui préconisent leur retour en formation pour sécuriser leur situation sur le marché de l'emploi. Cet article s'intéresse à la représentation sociale (RS) de l'orientation d'adultes sans diplôme québécois et s'appuie sur une analyse de relations par opposition. Il expose la structure de la RS de l'orientation qui paraît à l'interface d'une logique de saisie d'opportunités et d'une logique de planification avec l'espoir de s'engager dans une « vraie » carrière. Cette RS est colorée par l'accès, souvent limité, à toute la gamme des services d'orientation, incluant ceux personnalisés.

##### 1.2 Anglais

*Adults without a diploma are targeted by public policies, which they expect their return to training to secure their situation on the employment market. This article concern lifelong guidance social representations of adults without a diploma in Quebec, which result of an opposition analysis. It exposes the social representation*

*structure. Guidance is an interface between a logic of seizing opportunities and a planning logic, and between hopes to engage themselves in a "true" career. This social representation is colored by their limited access to all the guidance services including the personalized ones.*

### **1.3 Entrées d'index**

Adultes sans diplôme; orientation; représentation sociale; services; analyse qualitative.

*Adults without a diploma; social representation; guidance; services; qualitative analysis.*

## **2 ADULTES SANS DIPLÔME**

L'adhésion des États à une économie/société dite du savoir contribue à des attentes d'obtention d'un diplôme comme jamais auparavant. Le diplôme est désormais conçu comme « la meilleure protection dont peuvent disposer les individus pour affronter le chômage, la précarité et la concurrence pour l'emploi » (Maillard, 2012, p. 7). L'absence de diplôme serait aujourd'hui une caractéristique d'un « nouveau risque » (Rovny, 2014). Ainsi, dans l'adoption de politiques publiques en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie (Alheit et Dausien, 2005), les États ont mis en place différentes ressources pour inciter les jeunes à terminer leur formation initiale avec un diplôme en poche ou pour inciter des adultes sans diplôme, et particulièrement ceux vulnérables aux fluctuations du marché du travail, à obtenir un diplôme qualifiant. On fait le pari que ce diplôme leur permet de se maintenir en emploi au moins dans le segment secondaire du marché du travail, segment caractérisé par des emplois de moindre qualité et peu qualifiés, par exemple, dans le domaine des services (vente, soins aux personnes, etc.) (Gadrey, 2003).

Les efforts des États donnent des résultats et le nombre d'adultes sans un premier diplôme terminal du secondaire est en constante diminution (OCDE, 2017). Le cas du Québec paraît particulièrement intéressant. En 1990, la population de 25 à 64



ans qui n'avait aucun diplôme était de 38 %, alors que 20 ans plus tard, en 2012, c'est un peu moins de 14 % qui est dans la même situation (Gauthier, 2014).

Si l'augmentation du niveau de scolarité d'une population est loin de régler tous les problèmes d'emploi, l'étude du phénomène de surqualification (Vultur, 2014) le rappelle bien, l'absence de diplôme a des effets sur d'autres sphères de vie des personnes, notamment la santé (ISQ, 2017). De plus, malgré la reprise économique dans un pays comme le Canada, les adultes sans diplôme sont nombreux à être en chômage de longue durée (Statistique Canada, 2012). Au Québec, une enquête populationnelle par sondage (n=450) l'indique, seulement 56 % des adultes sans diplôme a un emploi comme occupation principale, et ce dans des domaines variés, le domaine de la vente et des services, puis celui des métiers, transports, machinerie et domaines apparentés étant les plus représentés (Bourdon *et al.*, 2015)<sup>27</sup>. Parmi ceux en emploi (temps plein ou temps partiel), plus du tiers a moins de trois années d'ancienneté sur le poste occupé. Quant à ceux qui font un retour aux études, en formation générale des adultes notamment, 60 % parvient à obtenir un premier diplôme ou une qualification (MESSR, 2015), mais plusieurs interrompent les études avant d'obtenir un diplôme (Bélanger et Voyer, 2005; Provencher et Turcotte, 2014; Raymond, 2008). Au Québec, 42 % indique avoir reçu au moins un service d'orientation au cours des cinq dernières années (Bourdon *et al.*, 2015). Cependant, peu d'études les concernent spécifiquement.

Dans les recherches en orientation, formation des adultes, développement de carrière ou insertion qui traitent directement ou indirectement des services d'orientation, les adultes sans diplôme du secondaire sont présents, explicitement ou implicitement<sup>28</sup>. Ils sont inclus dans les études, par exemple, sur les adultes peu

---

<sup>27</sup>On considère les adultes sans diplôme comme ceux n'ayant pas le Diplôme d'études secondaires (DES) ou le Diplôme d'études professionnelles (DEP). Il s'agit de diplômes de niveau 4 selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE, 2011).

<sup>28</sup> Malheureusement, de très nombreuses études, en orientation, en développement de carrière et souvent celles sur les parcours d'adultes exposés à la pauvreté et au chômage, ne précisent pas le plus haut niveau de scolarité de leur échantillon.

scolarisés (Lavoie *et al.*, 2008), sur les adultes de bas niveaux de qualification (Vallée *et al.*, 2011), faiblement qualifiés (*low-skilled, low qualified*) (Bimrose *et al.*, 2016; Illeris, 2006; Minta et Kargul, 2016), faiblement éduqués (*low-educated*) (Cedefop, 2016) ou de faible niveau de scolarisation (Leclercq, 2006). Ils font partie d'une clientèle dite éloignée du marché du travail (Michaud *et al.*, 2012; Pierre, 2009). On les trouve également dans des études sur les parcours des adultes en formation générale de base ou de retour aux études (p. ex. : Bélanger et Voyer, 2005; Leclercq, 2006) ou dans des dispositifs d'aide à l'emploi ou d'insertion (Vultur, 2009). Ils sont bien sûr aussi associés aux personnes ayant décroché (*dropout*) (p. ex. : Audet et Julien, 2006) et souvent parmi les jeunes adultes ni aux études, ni en emploi, ni en formation (*Not in education, employment or training*, dits *NEET*) (Reid et West, 2011).

### 3 QUESTIONS D'ORIENTATION DES ADULTES SANS DIPLÔME

Les questions d'orientation des adultes sans diplôme sont documentées de façon éparsée dans les études plus haut. Par exemple, avec la pression sociale pour un premier diplôme, au Québec on constate que 60 % des adultes sans diplôme s'est demandé, dans les cinq dernières années, s'il ne ferait pas un retour aux études (Bourdon *et al.*, 2015). Une fois de retour en formation de base, plusieurs se demandent s'il vaut mieux saisir une opportunité d'emploi ou poursuivre leur formation (Lavoie *et al.*, 2008; Leclercq, 2006). Ces derniers et ceux dans des programmes d'aide au retour en emploi sont confrontés à des questions identitaires, à une transformation de leur propre regard notamment sur leur capacité d'apprendre (Leclercq, 2006; Michaud *et al.*, 2012). Il s'agit bien là de questions d'orientation qui peuvent être réfléchies en solitaire, discutées avec des proches ou des personnes intervenantes déjà dans son réseau ou en ayant recours à des services spécialisés d'orientation (Minta et Kargul, 2016).

#### 4 RECOURS AUX SERVICES D'ORIENTATION

Tel que le précisent Carrein et Bernaud (2011), plusieurs facteurs influent sur l'engagement dans un processus d'orientation, telles l'accessibilité des structures de conseil, la situation transitoire du sujet et ses expériences antérieures de consultation. Comme l'accès aux services d'orientation pour les adultes sans diplôme est régulé par les politiques actives du marché du travail (OCDE, 2004), sont principalement visés les bénéficiaires de l'aide de dernier recours, les adultes en chômage ou menacés à court terme de perdre leur emploi. Dans certains pays, la participation à certains dispositifs d'orientation peut être obligatoire sous peine de réduction de prestations sociales (Illeris, 2006). Ainsi, les adultes qui n'ont pas de telles prestations, qu'ils soient en emploi ou non, ont très peu accès à des services d'orientation soutenus par les États (OCDE, 2004, p. 9).

Pour établir l'état des connaissances sur le recours aux services d'orientation par les adultes sans diplôme<sup>29</sup>, nous avons inclus une gamme de services : les services d'information sur la formation et le travail (IFT); ceux d'aide à la connaissance de soi; ceux d'accompagnement de processus d'orientation ou de counseling de carrière; ceux d'aide à la réalisation d'un projet de formation; ceux d'aide à la recherche et au maintien en emploi (Bélisle et Bourdon, 2015). Un constat est que toute la gamme de services d'orientation n'est pas accessible aux adultes sans diplôme, pour différentes raisons (Bélisle et Bourdon, 2015; Mariager-Anderson *et al.*, 2016). Tel que mentionné plus haut, ceux en emploi ont un accès limité aux services publics d'aide à l'orientation sauf ceux universels d'information sur les programmes et les emplois disponibles dans les centres d'emploi ou via Internet (Bélisle et Bourdon, 2015; Minta et Kargul, 2016). De plus, le personnel œuvrant dans des services d'orientation auprès des adultes sans

---

<sup>29</sup> Quelques études mobilisées comprennent des adultes ayant complété la formation générale, associée à la fréquentation scolaire obligatoire.

diplôme n'a pas toujours de formation spécialisée lui permettant de faire des interventions ajustées (Bimrose *et al.*, 2016)<sup>30</sup>.

Des adultes sans diplôme sont peu convaincus qu'un retour en formation leur permettra d'obtenir un emploi de qualité (Brown, 2016). Ceux qui ont reçu des services d'orientation jugent souvent qu'ils ont eu peu d'impact sur leur vie (Minta et Kargul, 2016), alors que d'autres affirment le contraire (p. ex. : Bimrose *et al.*, 2016; Weber *et al.*, 2016). Ainsi, des adultes sans diplôme peuvent manifester une grande méfiance, sont sceptiques face à l'aide en orientation qu'on leur propose et sous-estiment la portée des services d'orientation et de l'aide qu'ils pourraient apporter dans leur développement de carrière (Brown, 2016; Minta et Kargul, 2016). Par ailleurs, l'insatisfaction semble se rapporter davantage à des services de courte durée et peu personnalisés (p. ex. : Bimrose *et al.*, 2016; Minta et Kargul, 2016), alors que les services s'étalant sur une certaine durée et permettant une intervention personnalisée paraissent favoriser des changements identitaires, l'obtention d'un emploi ou un retour aux études menant à l'obtention d'un diplôme. Cependant, face aux populations éloignées du marché du travail et de l'éducation formelle, le personnel d'aide à l'orientation a besoin de temps et de formation pour gagner la confiance et être d'une aide effective (Michaud *et al.*, 2012).

Outre les obstacles institutionnels et informationnels entravant l'accès à toute la gamme de services d'orientation, certaines attitudes des adultes sans diplôme, la méfiance notamment, justifieraient leur peu d'engagement dans une démarche d'orientation (Minta et Kargul, 2016). On trouverait au sein de cette population, surtout celle en emploi, une tendance à ne pas planifier sa carrière (Brown, 2016; Minta et Kargul, 2016) et à avoir confiance en sa capacité à se trouver un emploi par son réseau

---

<sup>30</sup> Au Québec les agentes et agents d'aide socioéconomique qui œuvrent dans les centres locaux d'emploi (système public de l'emploi) font du travail d'orientation, mais sans formation spécialisée dans le domaine (Gouvernement du Québec, 2009), alors que les conseillères et les conseillers d'orientation sont membres d'un ordre professionnel, doivent avoir une formation spécialisée de deuxième cycle universitaire, rendre compte de leur formation continue et se soumettre à des inspections (Cournoyer et Turcotte, 2016).

et la saisie d'opportunités (Bélisle et Bourdon, 2015; Brown, 2016). Toutefois, parmi les adultes en formation de base, même si on observe que plusieurs ne comprennent pas bien l'offre globale de formation ou que certains ont subi des pressions et injonctions d'organismes divers quant à la formation à suivre, ils trouvent un certain sens dans ce qu'ils font permettant « de préserver une certaine image de liberté du sujet » (Leclercq, 2006, p. 99).

Cependant, si les études recensées renseignent sur la participation des adultes sans diplôme à des dispositifs divers, certaines de leurs questions d'orientation, leur satisfaction et le poids de ces services dans leur parcours de vie, aucune ne documente leur représentation de l'orientation et des services d'orientation. Ainsi, le but de cet article est d'explorer la représentation sociale (RS) de l'orientation d'adultes sans diplôme, incluant les choix à faire comme adulte non diplômé dans les mondes de l'éducation et du travail.

## 5 LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

À mi-chemin entre le psychologique et le social, la RS est constituée de divers éléments (informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc.) organisés sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité (Jodelet, 1994, p. 6). Il s'agit d'« une forme de connaissance socialement élaborée partagée et structurée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2014, p. 53). Les représentations sociales sont sociales parce qu'elles s'inscrivent « à l'horizon d'un monde social relativement bien défini dans l'espace et le temps et elles ne peuvent avoir de sens que dans la mesure où elles sont en accord avec le contexte socioculturel ou politico-social dont elles sont contemporaines » (Mannoni, 2012, s.p.). Elles sont psychologiques parce qu'elles sont à la fois « le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (Jodelet, 2014, p. 53-54) et finalement, elles sont pratiques parce qu'elles servent à agir sur le monde et sur autrui (Abric, 2011c).

C'est par l'étude du contenu des représentations qu'il est possible de comprendre comment les personnes développent certaines pratiques sociales spécifiques (*Ibid.*) notamment le recours à des services. Ces contenus représentationnels sont exprimés dans des actes, des mots, des formes de discours, des échanges dialogiques, des affirmations et des conflits (Jodelet, 2008). Et c'est dans les structures formelles, syntaxiques des langues parlées et écrites aussi bien que dans « l'organisation sémantique de leurs lexiques que les RS existent » (Harré, 2014, p. 151-152).

## 6 ORIENTATION, UN TERME POLYSÉMIQUE

Le construit « orientation » intéresse différentes disciplines des sciences humaines (Guichard et Huteau, 2005). L'orientation peut avoir un sens très large voulant dire s'orienter en général comme dans choisir une direction et donner un sens à sa vie. L'idée de choix entre deux ou plusieurs options est centrale.

Dans le sens d'un domaine de pratiques sociales s'intéressant aux choix en matière de formation et de travail, on a souvent parlé d'orientation scolaire et professionnelle ou d'orientation professionnelle s'appuyant ici sur l'idée que les choix scolaires ont ultimement une visée professionnelle. Par ailleurs, cette vision est remise en question notamment parce que les questions de formation et de travail débordent largement la scolarisation initiale et la vie professionnelle, notamment dans le contexte de la retraite et du vieillissement actif (Masdonati et Zittoun, 2012). Ainsi, le terme orientation est polysémique notamment par sa dépendance aux changements constants dans les mondes de l'éducation et du travail et leurs interrelations.

## 7 MÉTHODOLOGIE

La méthodologie repose sur une étude qualitative par entretiens avec une analyse de discours inspirée par l'analyse des relations par opposition que l'on trouve dans les travaux d'entretiens biographiques de Demazière et Dubar (2004).

## 7.1 Collecte, codification et sélection des entretiens

L'étude qualitative repose sur 36 entretiens semi-structurés, avec guide d'entretien, auprès d'adultes québécois qui n'ont ni DES ni DEP<sup>31</sup>. Avant et après chaque entretien, la personne intervieweuse consignait des notes sur le contexte de l'entretien et elles sont prises en compte dans l'analyse. Les adultes ont été recrutés avec le soutien d'organismes partenaires et par des membres du centre d'attache de l'équipe de recherche, mais qui ne participent pas à cette étude. Un protocole éthique assure l'anonymat des personnes et des données sont brouillées.

Un premier traitement par codification thématique a été fait. À partir de là, trois entretiens fondés sur des parcours différenciés de personnes en emploi, ou en recherche active d'un emploi, ont été sélectionnés. Les entretiens avec des personnes en emploi ont été privilégiés étant donné qu'elles sont connues pour avoir, dans des États comme le Québec, peu accès à toute la gamme de services en orientation. Ces trois entretiens ont été analysés en profondeur avec retour ponctuel au corpus global pour valider certaines pistes.

## 7.2 Analyses

L'analyse de relations par opposition permet d'observer à la fois les logiques symbolique et idéologique du rapport à un objet ainsi que de saisir la relation entre ces deux logiques. Elle s'intéresse à la fois au repérage de thèmes et de mots-clés comme principes d'organisation sous-jacents au discours, notamment sa structure. Ce type d'analyse permet d'agencer les propriétés cognitives et affectives de l'univers sémantique (Demazière et Dubar, 2004, p. 137). De plus, il permet de dégager des relations entre représentations individuelles et RS.

---

<sup>31</sup> Aux fins d'arbitrage à l'aveugle, le projet source du corpus n'est pas identifié. Il le sera dans la version aux fins de publication.

Le codage inductif des séquences a été réalisé à l'aide du logiciel *NVivo Pro*. Dans un premier temps, les entretiens ont été codés suivant les trois niveaux proposés par Demazière et Dubar (2004) : en séquences (faits), en indices d'actants (acteurs) et en propositions argumentaires (impressions, jugements ou opinions). Pour cette dernière catégorie, une attention particulière a été portée à l'usage de marqueurs déontiques.

Finalement, des homologies structurales repérables entre les trois niveaux d'analyse ont été dégagées. Cela nous a permis de repérer les questions sur le travail et la formation et les décisions prises en ayant affecté, de près ou de loin, l'orientation de l'adulte.

### **7.3 Contextes des adultes**

#### *7.3.1 Simon*

Simon est dans la mi-trentaine au moment de l'entretien de recherche. Il est détenteur d'un certificat de qualification professionnelle<sup>32</sup> en boulangerie et a complété ses unités de quatrième secondaire après un retour aux études il y a quelques années. Il est employé en tant qu'assistant-gérant dans le département de pains dans une épicerie d'une municipalité de moins de 50 000 habitants. Il est père d'un jeune enfant et veille aux soins des autres enfants de sa conjointe avec laquelle il réside. Il a fait une demande d'information aux services universels d'Emploi-Québec (agence publique de l'emploi), au cours des cinq dernières années.

---

<sup>32</sup> Un Certificat de qualification professionnelle (CQP) est un certificat obtenu sur le marché du travail, par voie de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre ou à la suite du PAMT, un programme non scolaire basé sur le compagnonnage. C'est par cette voie que Simon a obtenu son CQP. Le CQP n'est pas un diplôme, ni un équivalent.



Au moment de l'entretien, le sujet est insatisfait de sa situation de travail. Il dit avoir choisi la boulangerie en épicerie, car il y avait des possibilités d'avancement, cependant celles-ci ne se concrétisent pas et il se demande s'il pourrait se réorienter.

### 7.3.2 *Inès*

Inès est une femme immigrante âgée de 39 ans au moment de l'entretien. Elle a complété l'équivalent d'une troisième secondaire dans son pays d'origine. Elle est employée à temps plein dans une boutique de produits naturels. Elle vit dans un grand centre. Elle est mariée et mère de quatre enfants. Au moment de l'entretien, elle participe à des activités de formation pour améliorer son français écrit dans un organisme communautaire de son quartier. Au cours des cinq dernières années, elle a consulté une agente au centre local d'emploi ainsi qu'une ligne téléphonique sans frais donnant de l'information sur les possibilités de formation.

Inès est rencontrée où elle participe, depuis les deux dernières années, à des activités de formation. Au moment de l'entretien, elle n'envisage pas de quitter son travail de vendeuse, qu'elle dit aimer, mais pense à plus long terme à « une carrière d'éducatrice à la garderie ou aide-éducatrice ».

### 7.3.3 *Suzy*

Au moment de l'entretien, Suzy est âgée de 56 ans. Elle a complété sa scolarité de troisième secondaire. Elle demeure dans une ville de près de 150 000 habitants. Elle a occupé pendant une trentaine d'années un emploi de bureau dans une grande entreprise avec des responsabilités et de très bonnes conditions de travail. Elle a été mise à pied à la suite d'une restructuration, a été en chômage puis a occupé un emploi en milieu communautaire ayant de moins bonnes conditions de travail. Elle a un conjoint, lui aussi en forte précarité d'emploi, est mère d'une fille maintenant adulte et est proche aidante de sa mère. Elle a quitté son dernier emploi pour la soutenir, mais la situation est maintenant stabilisée. Elle est sans emploi depuis deux ans et elle doit

puiser dans son régime enregistré d'épargne-retraite (REER) comme principale source de revenus.

Lorsqu'elle est rencontrée, Suzy participe à un programme de préparation au retour en emploi. Elle bénéficie d'une aide financière de l'État d'une durée de 10 semaines. Elle a reçu d'autres services d'orientation au cours des cinq dernières années, notamment ceux qui l'ont menée à ce programme. Au moment de l'entretien, il reste trois semaines au programme et aux prestations. Suzy est inquiète de ce qui l'attend et aimerait que le soutien soit de plus longue durée.

## 8 QUESTIONS D'ORIENTATION DANS LES RÉCITS

Un objectif spécifique était de repérer les questions d'orientation dans le discours des adultes. Les questions repérées relèvent de trois catégories : Suis-je capable ou pas de réaliser ce projet? Puis-je étudier tout en restant en emploi? Quelles portes ouvrir?

### 8.1 Suis-je capable?

La question des capacités de réaliser un projet d'avenir relève du registre dispositionnel. Les capacités, acquises souvent par l'expérience professionnelle, répondent-elles à celles requises pour suivre une formation menant à un emploi idéalisé? Sans sanction officielle, qu'est-ce qui prouve qu'on sait et peut faire?

Le fait d'être sans diplôme vient, chez Inès et Simon, avec la question d'être capable de faire ce qu'ils veulent. De plus, le fait d'être sans diplôme (Inès) et qui plus est, sans emploi (Suzy), maintient le doute sur la valeur de ses capacités. Chez Simon, ce doute n'est pas présent lorsqu'il s'identifie comme boulanger, un métier qu'il a adopté par saisie d'opportunité alors que le programme d'apprentissage en milieu de

travail (PAMT) en boulangerie lui a été offert voilà quelques années<sup>33</sup>. La question se pose lorsqu'il envisage faire un DEP dans le secteur des travaux de chantier, un domaine qui l'attire depuis plusieurs années et qu'il perçoit comme ayant de meilleures conditions de travail.

Elle se pose différemment chez Inès qui affirme savoir reconnaître ce qu'elle est capable de faire, mais elle dit avoir besoin « d'être vue » pour arrêter de douter. Elle attribue explicitement cet état de doute sur elle-même au fait d'être non diplômée : « quand tu es sans diplôme tu perds du... des fois tu doutes même de toi tu dis "est-ce que je vais être capable de faire quelque chose?" ».

Dans l'entretien avec Suzy, le doute sur ses capacités paraît antérieur au processus d'orientation où, dit-elle, elle est arrivée « démolie par rapport à "pas de diplôme" ». Le processus en cours semble avoir apaisé ce doute et elle reprend pour sien le propos entendu dans le programme : « Ils m'ont redonné confiance en me disant "Ton diplôme il est là, c'est tes 32 années!" » Le doute au moment de l'entretien est celui d'être capable de mettre en valeur ces 32 années d'apprentissage par l'action, alors que la société donne à la formation scolaire et au diplôme plus de valeur qu'ils n'en avaient au moment de son entrée sur le marché du travail.

## 8.2 Puis-je étudier?

La question de la conciliation relève du registre situationnel. Inès, Suzy et Simon manifestent un besoin de soutien externe pour les aider à s'engager dans la « bonne direction » en tenant compte de leur portrait d'ensemble. Inès s'est confrontée à une agente d'Emploi-Québec, rencontrée dans un contexte de congé de maternité, qui jugeait qu'il était irréaliste de suivre une formation tout en retournant au travail et s'occupant de quatre jeunes enfants. Inès ne se laisse pas décourager et montre que la conciliation est possible. Cependant, les activités de formation non formelle qu'elle

---

<sup>33</sup> Simon juge que son CQP est un diplôme en boulangerie et il ne fait pas mention d'un questionnaire pour obtenir le DEP en boulangerie.

suit, et qu'elle apprécie beaucoup, ne donnent pas lieu à un diplôme et elle souhaite en avoir un.

Suzy souhaiterait retourner aux études pour actualiser sa passion pour le tissu, la conception et la couture et lancer une petite entreprise, mais la formation se donne dans une autre ville que celle où elle demeure et sa situation financière ne lui permet pas de la payer. Si la situation de sa mère est maintenant stabilisée et lui donne du répit, Suzy vit maintenant l'urgence de retourner au travail de bureau sans quoi, dit-elle, elle peut « tout perdre ». Elle mentionne sa voiture, sa maison, ses dernières économies de retraite, mais dans son propos il y a aussi une crainte de perdre l'espoir de se réaliser à nouveau au travail.

Les questionnements d'Inès, Simon et Suzy sont fondés sur des préoccupations familiales et ils prennent en compte la situation professionnelle de la personne conjointe et de la présence de personnes à charge. Ils ont fait des choix ou se préparent à en faire en tenant compte de la situation des uns et des autres. Ainsi, Simon et Inès, bien que réfléchissant à un retour aux études, ont le sentiment qu'ils doivent le reporter au moment où leurs enfants seront plus vieux, car ils ne voient pas comment peut se faire, présentement, la conciliation famille-travail-études.

### **8.3 Quelles portes?**

Les récits de Simon et Suzy donnent à voir un parcours s'inscrivant dans une logique de saisie d'opportunités, de « portes ouvertes » au bon moment. Celui d'Inès paraît davantage empreint de planification, bien qu'elle sache aussi saisir les occasions lorsqu'elles se présentent<sup>34</sup>. C'est lorsque les opportunités ne conviennent plus (Simon)

---

<sup>34</sup> Par exemple, la partie de son récit sur sa décision d'améliorer son français écrit montre qu'elle est consciente de ses difficultés en français qui la gênent, qu'elle cherche de l'information sur les services de formation gratuits, que même si découragée par une agente, elle garde le cap, qu'elle prend de l'information par une ligne téléphonique, mais est dirigée vers un centre de formation scolaire loin de chez elle. C'est un dépliant dans sa boîte postale sur des services communautaires dans son quartier qui la décide à passer à l'action. De plus, depuis son arrivée au Québec, ses emplois ont été trouvés grâce à des personnes de son entourage.

ou lorsqu'il n'y en a plus du tout (Suzy) que les adultes se demandent à quelle porte aller frapper. Ils se demandent aussi (Inès et Simon) si la porte qu'ils ont ouverte, et le domaine dans lequel ils se sont engagés et où ils sont encore, est toujours celle qui leur convient le mieux. Ils voient qu'il y a d'autres portes possibles et se demandent s'il vaut mieux « rester là » (Simon), prendre un autre chemin et ouvrir une autre porte. Un diplôme du secondaire (Inès, Simon) ou du collégial (Inès, Suzy) paraît être pour eux trois une clé pour ouvrir de nouvelles portes.

## 9 OBJETS DE REPRÉSENTATIONS

Le deuxième objectif spécifique était de décrire les objets de représentations présents dans les questions d'orientation des adultes. Deux objets principaux sont au cœur du propos : le travail et la formation, alors que l'orientation, en tant qu'objet, est à leur interface.

### 9.1 Représentation du travail : emplois corrects ou carrière

Dans les récits des adultes sans diplôme, le travail a comme forme dominante le travail salarié, mais il est aussi question d'entrepreneuriat et de travail d'aidante naturelle (Suzy).

Le travail est rapporté dans des contextes situés dans le temps, soit le passé, le présent et l'avenir avec un avant, un maintenant et un après. Le passé est associé à ne pas se poser de questions (Simon) ou à la facilité d'obtenir un emploi de qualité tout en n'ayant pas de diplôme (Suzy). Le passé est aussi associé au travail de journalier en usine (Inès, Simon) qui ne demandait aucune qualification. Le présent est défini par contraste avec le passé, c'est-à-dire ce qui n'est « pas comme avant ». Le futur est envisagé, avec un diplôme en main ou autre forme de reconnaissance d'acquis, avec la possibilité de mieux se réaliser au travail.

Parlant du travail, les adultes font une distinction entre différents types d'emplois. D'une part, il y a les emplois qu'ils occupent au moment de l'entretien (Inès, Simon) ou le dernier emploi occupé (Suzy) avec des conditions acceptables, des salaires peu élevés, mais qui permettent de vivre correctement, « faire la petite vie » dit Simon. D'autre part, tous trois se représentent un type d'emploi lié à la carrière et à une « vie pas ordinaire » (Simon). Ce type d'emploi fait appel à plus de responsabilités, à de la formation continue, de meilleurs salaires et, chez Simon et Suzy, à plus de pouvoir d'action dans une organisation. Ils ont des repères face à cette carrière envisagée. Suzy décrit son emploi antérieur dans une grande entreprise comme un emploi de ce type. Simon et Inès côtoient tous les jours clientes et clients plus scolarisés qui ont de meilleures conditions de travail qu'eux et, s'ils ont conscience de la dépendance de ces personnes à l'égard de certains services, ils envisagent volontiers avoir eux aussi une carrière.

## **9.2 Représentation de la formation : diplômes et apprentissages**

L'objet diplôme est au cœur du guide d'entretien et il est étroitement lié à la représentation de la formation. Dans le propos des adultes, la formation peut être associée à un centre de formation professionnelle, un centre d'éducation aux adultes, un collège, un organisme communautaire, une entreprise d'économie sociale, un milieu de travail. Mais, lorsqu'ils parlent de formation future, ils parlent d'un retour aux études en établissement d'enseignement. On constate aussi que les adultes rencontrés envisagent peu la formation à temps partiel et le retour éventuel aux études est posé comme un choix à faire entre deux catégories mutuellement exclusives : rester en emploi ou retourner à l'école. Simon dit : « Retourner à l'école, je verrais pas pourquoi qu'on pourrait pas y retourner sans toute sacrifier, tu sais. ». Cette dichotomie paraît alimentée, dans l'expérience d'Inès et de Simon, par la personne intervenante rencontrée au centre local d'emploi.

La formation est conçue différemment selon le type d'apprentissage auquel les adultes réfèrent. D'un côté, il y a l'apprentissage par les cours, dans sa forme

« scolaire » que les adultes appellent « école », sa forme communautaire ou la forme productive en milieu de travail. De l'autre, il y a l'école de la vie, celle de l'apprentissage par l'expérience, notamment dans le travail, dans le cadre d'un compagnonnage ou dans la famille. Cependant, la formation à l'école est perçue par les adultes comme la plus valorisée sur le marché du travail. Selon Simon, aujourd'hui « plus que tu as de scolarité, mieux c'est ».

L'apprentissage par les cours est toujours associé, de près ou de loin, à une forme de sanction (ou un constat d'absence de sanction) et participe à un projet incluant une dimension de planification. Par exemple, Suzy valorise attestations et certificats obtenus au fil des années dans la grande entreprise où elle était employée, mais regrette qu'aujourd'hui ils ne puissent prouver qu'elle a des acquis équivalents à ceux qu'ont les titulaires du DES<sup>35</sup>.

Dans le propos des adultes sans diplôme, il existe une variété de termes pour désigner l'objet diplôme : « papier », « petit papier », « pas vraiment un vrai diplôme », « papier officiel », « petit diplôme », « vrai diplôme », faisant tous référence à une forme de sanction d'apprentissages réalisés. La valeur du papier ou du diplôme étant plus ou moins grande selon la formation qui le précède et selon le statut qui peut lui être associé.

On constate d'ailleurs que le DEP et le DES ne sont pas considérés comme de même valeur parce que, pour les adultes, ils ne réfèrent pas aux mêmes types d'apprentissages. Le DEP sanctionne les habiletés et les capacités de terrain liées à l'expérience pratique de tâches concrètes à réaliser en emploi. Le DES est lié à des capacités plus académiques associées explicitement dans le propos à la lecture, l'écriture et l'informatique. Le DEP (Inès, Simon et Suzy) ou le diplôme d'études collégiales (DEC) technique (Inès, Suzy) permettent un accès plus direct à ce qu'ils

---

<sup>35</sup> Souhaitant ne plus faire de travail de bureau, elle n'envisage pas, du moins au moment où elle est rencontrée, s'engager dans une demande de reconnaissance officielle d'acquis, en France la validation des acquis de l'expérience.

considèrent comme une carrière. Dans les trois cas, c'est la formation professionnelle ou technique qu'ils disent avoir le plus envie de faire.

En ce qui concerne le DES, les adultes se le représentent comme un document émis par l'État qui sanctionne la « connaissance scolaire » (Suzy) ou le mérite (Inès). Chez Suzy, le fait de n'en être pas dotée a longtemps été associé à de la honte. Inès, la seule à envisager de l'obtenir, affirme que ce serait une fierté personnelle de l'obtenir. Cependant, elle pourrait être dans un registre émotionnel similaire à celui de Suzy, puisqu'elle explique avoir développé des stratégies diverses au travail pour que son employeur, ses collègues et les personnes clientes ne découvrent pas qu'elle ne sait pas beaucoup lire et écrire en français. Elle l'énonce en termes de crainte permanente et omniprésente lorsqu'elle est au travail. Quant à Simon, le DES ne semble avoir aucun intérêt, l'associant notamment à « conjuguer tous les verbes » pour être « capable de travailler ».

Nous observons aussi, par exclusion, ce qu'un diplôme du secondaire n'est pas. Il n'est pas chez Inès et Suzy une attestation ou un certificat obtenus au terme de formations de type cours, ailleurs qu'à l'école : milieu de travail, organisme communautaire ou école spécialisée privée. Des employeurs peuvent leur donner une valeur, mais celle-ci paraît somme toute assez limitée. Par ailleurs, le CQP est vu comme un diplôme professionnel en boulangerie par Simon. Suzy en fait brièvement mention pour en avoir entendu parler dans le programme en cours. Elle l'associe à des certificats obtenus à la suite de formations suivies dans la grande entreprise où elle a travaillé. Cependant, elle distingue ces certificats du diplôme. Inès ne connaît pas le CQP, comme la grande majorité des adultes sans diplôme (Bélisle et Bourdon, 2015).

Lorsqu'est demandé aux adultes la raison pour laquelle, selon eux, la société québécoise demande un diplôme du secondaire (DES ou DEP), les raisons données sont situées tout à la fois au plan normatif/prescriptif et au plan fonctionnel. À cet égard, les adultes approuvent qu'« il » (il = la société québécoise/le gouvernement)

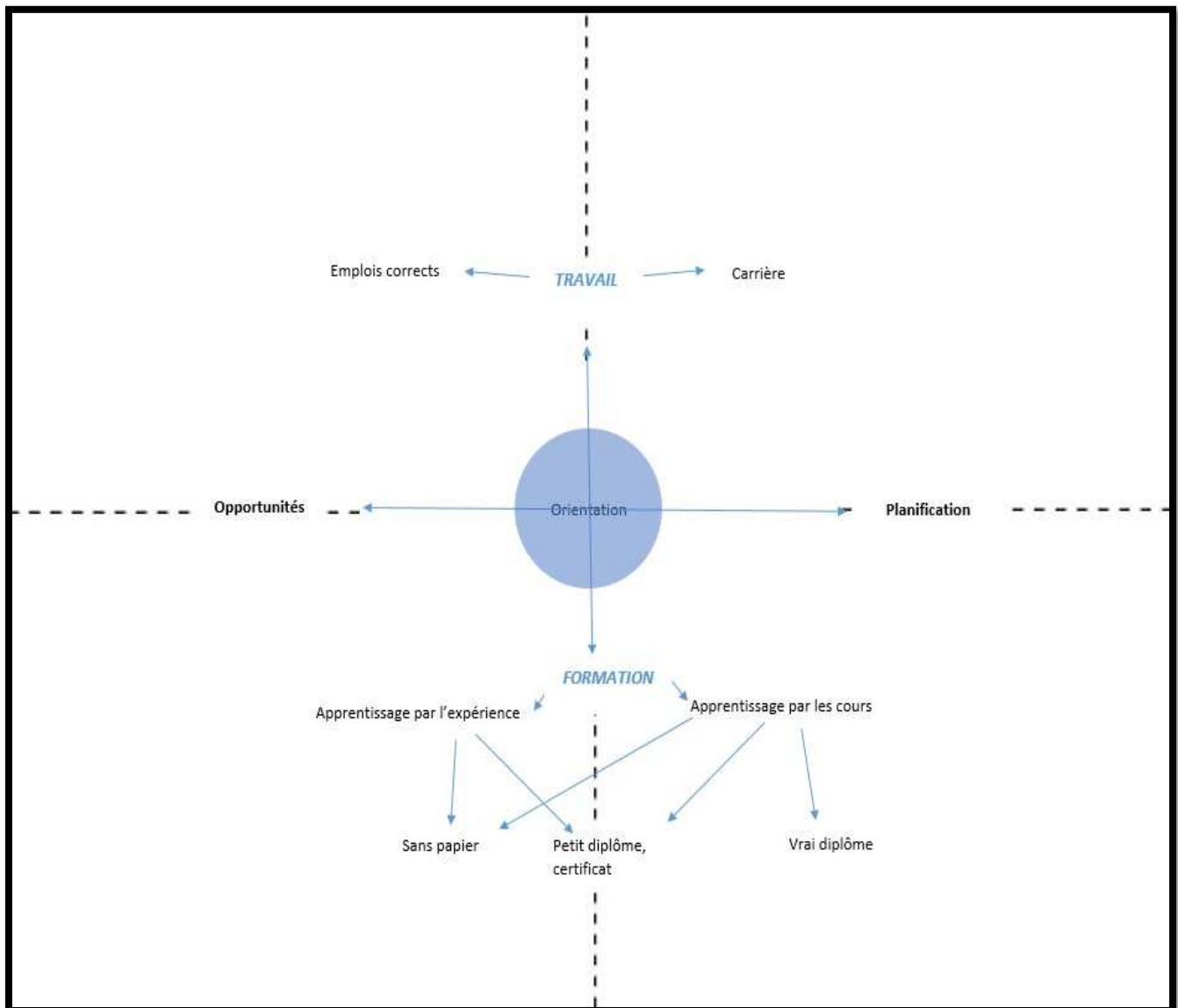


demande le DES aux jeunes et en voient la pertinence pour l'insertion en emploi, mais n'en voient pas, au point où ils en sont dans leur vie, la nécessité. Quant à la demande d'un diplôme qualifiant, ils l'associent surtout à une exigence des employeurs, mais aussi au gouvernement : « s'il le faut, c'est parce que le gouvernement [il] le demande » (Suzy).

Chez Simon, l'intérêt du diplôme qualifiant est étroitement lié à la question du salaire et au pouvoir d'achat subséquent, mais pas seulement. Ainsi, il faut un diplôme pour faire plus d'argent, argent nécessaire parce que le coût de la vie monte. Cette idée est aussi présente chez Inès qui estime qu'« il faut avoir un diplôme pour avoir un emploi convenable et qui est bien ». Avoir un diplôme c'est à la fois, au plan quantitatif « avoir plus » (Simon) et au plan qualitatif « avoir mieux » (Inès).

### 9.3 RS de l'orientation

L'objet orientation paraît au cœur de la représentation de la relation entre travail et formation et permet d'opérer à différents plans le passage entre les représentations du travail et de la formation (voir figure 1).



**Figure 1** - RS de l'orientation d'adultes sans diplôme

La RS, schématisée par la figure 1, est abordée à travers deux principales dimensions : les choix et les expériences de recours aux services vécues ou anticipées. Par ailleurs, on note que, dans leur globalité, les propos sur l'orientation sont caractérisés par une forte présence de marqueurs déontiques. Par ces marqueurs, on semble attribuer à l'orientation, et par extension aux personnes qui représentent cette pratique, un pouvoir prescriptif.

Les adultes font appel à un service d'orientation lorsqu'il est question de faire le pont entre le monde du travail et celui de la formation tout en passant d'une logique de saisie d'opportunités à une autre de planification (Inès, Simon). Par ailleurs, le recours peut lui-même être fait dans une logique de saisie d'opportunités (Suzy).

Ainsi, les choix et décisions d'orientation suivent également ces deux logiques. Pour les adultes, les choix d'orientation sont situés dans une temporalité précise. Les questions semblent se complexifier plus l'adulte avance en âge et plus il a de rôles à jouer et de personnes dont il doit tenir compte. Les responsabilités familiales contribuent à la planification d'étapes. Simon et Inès, qui envisagent un retour à l'école une fois leurs enfants plus vieux, aimeraient, tous deux pouvoir le faire dès maintenant si quelqu'un les aide à faire un bilan de leurs expériences (Simon) et capacités (Inès) et à tracer avec eux un plan ajusté à leur situation actuelle, incluant la situation financière. La question du temps est également présente lorsqu'ils revisitent leurs parcours et leurs choix qui sont circonscrits dans des situations précises. C'est par exemple le cas chez Inès lorsqu'elle dit que si elle avait à (re)choisir, elle choisirait d'aller à l'école plutôt que de saisir l'opportunité d'un emploi dès son arrivée au Québec. Souvent, les adultes mobilisent un registre de discours prescriptif pour justifier la logique de saisie d'opportunités suivie jusqu'alors. Cette logique se donne à voir chez Suzy lorsqu'elle dit devoir retourner en emploi dans un bureau et que, parce qu'elle n'avait pas de DES elle a dû saisir des opportunités tout au long de sa vie en « allant ici et là » et qu'elle n'a pas vraiment eu le choix. La logique de saisie d'opportunités est caractérisée par un non-choix : « Dans le sens que je n'avais pas le

choix pour pouvoir me démerder » (Suzy). On retrouve des éléments semblables chez Simon, lorsqu'il parle de son entrée en boulangerie. Il n'avait pas de diplôme et il fallait qu'il saisisse cette opportunité, car c'était « fait pour lui ».

Outre la question des choix, au sein de la RS de l'orientation, celle-ci se donne à lire à travers les unités de récit relatant les expériences de recours aux services et de représentations de services idéaux dont les personnes intervenantes sont les représentantes. Au cours de l'entretien, les adultes associent spontanément l'orientation à Emploi-Québec, l'agence publique de l'emploi connue des trois, aux centres de formation professionnelle (Simon, Suzy), à des organismes communautaires partenaires de l'État (Inès, Suzy). De plus, chez Simon, des fragments de représentation de l'orientation se trouvent dans les objets « ressources humaines », « syndicat » et « entretien de recherche ».

Si l'orientation peut être appréhendée à travers les services des organismes, elle peut l'être également à travers les attentes entretenues à l'égard des personnes intervenantes. Ainsi, l'appréciation ou la satisfaction face à un service d'orientation repose sur une perception de ce que devrait être un service ou une personne intervenante adéquate, voire idéale. À cet égard, la personne intervenante dans un service idéal est représentée comme quelqu'un qui croit, voit et supporte le désir de transition de l'adulte et la planification de la transition entre sa situation actuelle (le « je reste là » d'Inès et Simon) et la situation souhaitée c'est-à-dire une carrière ou un vrai diplôme.

De plus, l'orientation est pensée en termes d'appariement. En ce sens, l'orientation est associée à une personne qui permettrait de se poser les « bonnes questions » et qui lui permettrait d'obtenir les « bonnes réponses » (Simon). La personne en orientation identifierait ce que dont ils sont capables, ce qui est fait pour eux et où ils doivent se diriger (Inès, Simon). C'est une personne qui verrait de

nouvelles possibilités : « cette personne-là aurait les idées, elle me verrait encore dans d'autres domaines que je ne connais pas » (Suzy).

Cette RS est cependant mise à l'épreuve de la réalité. Les adultes sont souvent déçus de leurs expériences dans les services de première ligne d'Emploi-Québec qui ne sont pas cohérents avec leurs représentations de ce que ces services devraient être. Se pose alors la question du droit à l'orientation en matière d'accès aux services : « Il y a peut-être des choses à quoi j'ai le droit là » (Suzy) ou à certaines formations : « j'avais pas le droit de faire plus que 8 heures de cours par semaine » (Simon). Si d'un côté Inès et Simon disent qu'ils ont besoin qu'une personne formée en la matière leur dise ce dont ils sont capables ou pas et les options vers lesquelles ils peuvent se diriger, de l'autre, lorsque ce quelqu'un leur dit que leur projet n'est pas possible, ils en concluent que ce n'était simplement pas la bonne personne (Inès) ou pas le bon service (Simon). Cela, comme si une partie d'eux sait ce vers quoi ils veulent cheminer et ce dont ils sont capables, mais, en même temps, face aux enjeux pour eux et leur famille optent pour une certaine « remise de soi » (Bélisle et Bourdon, 2015) à l'égard des services.

Pour Suzy, les services qu'elle reçoit l'amènent à penser que « c'est une *job* de se trouver une *job* ». Quand elle parle de service reçu en soutien à la recherche d'emploi, elle emploie même le mot « carcan » pointant ici la pression forte à se conformer aux prescriptions et exigences des employeurs et des agences de placement en emploi.

## 10 DISCUSSION

Le cadre des RS permet de considérer les adultes sans diplôme en tant que groupe. Le fait de n'être pas diplômé amène les adultes en emploi à se représenter le travail, la formation et l'orientation avec plusieurs références communes, malgré la diversité de leur récit. Nous soutenons ici que l'orientation peut être pensée et étudiée en tant qu'objet, au même titre que le sont le travail, l'éducation et la santé.

Nous constatons par ailleurs que l'orientation, chez les adultes sans diplôme, est étroitement liée au contexte économique et à l'évolution du marché du travail, notamment, la relation entre diplôme et système d'emplois dans les services (Gadrey, 2003). Du propos des adultes, on constate qu'il y a intention ou désir de recourir à de l'aide professionnelle en orientation pour passer d'un segment du marché à un autre. Plus précisément, il s'agit de passer du marché secondaire composé « d'emplois de qualité et de stabilité médiocres » (*Ibid.*, p. 79) au marché primaire composé « d'emplois à statut favorables, avec possibilités de carrière » (*Ibid.*).

Nous pouvons également entrer en dialogue avec le travail de Mariager-Anderson *et al.* (2016) qui soutient que les adultes sans diplôme sont motivés et disposés aux apprentissages et que le problème ne se situe pas dans leurs parcours d'apprentissage, mais dans la lecture que les politiques éducatives et celles de l'emploi en font. Dans ces lectures, l'apprentissage ne prend valeur que lorsqu'il est associé à un *output* valorisé : un diplôme ou un emploi. Ces politiques structurant en amont l'accès aux services amènent les adultes à consulter et à recevoir des services dans l'optique d'une solution à court terme et axée sur la recherche d'emploi. Cet élément structurel colore fortement leur RS de l'orientation. Cette représentation institutionnelle est véhiculée par certains organismes de formation ou d'aide à l'emploi. C'est, entre autres, à leur contact que les adultes intériorisent une partie du discours institutionnel qui, même s'il ne modifie pas la représentation que l'adulte a de ses capacités individuelles, est bel et bien agissante sur sa lecture de ses possibilités d'avoir une carrière en tant qu'adulte sans diplôme. De plus, cette intériorisation installe ou maintient l'adulte dans un état de doute et dans une relative dépendance à l'égard de certaines institutions.

Quant aux services d'orientation de première ligne, les seuls disponibles gratuitement pour les adultes en emploi québécois, ils ne semblent pas répondre aux questions d'orientation des adultes sans diplôme qui souhaitent avoir de l'aide. Leurs questions, on l'a vu plus haut, paraissent particulièrement complexes. Elles le sont

possiblement plus que celles des adultes ayant un diplôme qualifiant recherché dans le segment primaire du marché. Ainsi, la structure de l'offre de services d'orientation ne paraît pas pensée dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, pourtant au cœur du discours de nombreux États (Alheit et Dausien, 2005), dont le Québec. À cet égard, Warin (2003) rappelle que le phénomène de non-recours aux services s'observe surtout chez « les populations qui se trouvent juste au-dessus des minima sociaux » (*Ibid.*, p. 2) dont les adultes sans diplôme font partie. Ce ciblage de l'offre produit un écrémage en amont et produit « un non-recours massif dès lors que des usagers potentiels, peu confiants dans les solutions proposées, supposent que leurs demandes n'aboutiront pas ou trop difficilement » (*Ibid.*, p. 3). Cette situation pose la question de l'accès aux droits sociaux (*Ibid.*) et si les adultes sans diplôme se heurtent à une porte fermée en matière de services d'orientation, ils pourraient ne pas faire de relances ou ne pas tenter d'ouvrir d'autres portes. Ce premier refus de services peut entretenir la méfiance des populations non diplômées (Bimrose *et al.*, 2016; Minta et Kargul, 2016).

Nos résultats soutiennent plusieurs des propositions théoriques de Carrein et Bernaud (2011) sur les raisons d'entrer en consultation d'orientation. Le propos des adultes indique que l'accessibilité ou de la (mé)connaissance des structures de conseil sont des freins à l'entrée en consultation. De plus, la conjoncture amène les adultes sans diplôme, encore plus que d'autres populations, à se trouver confrontés à des transitions initiées plus ou moins directement par une demande sociale de se doter d'un diplôme. Chez l'adulte cette transition, surtout lorsqu'elle est vécue dans deux temps distincts, touche plus que l'emploi et pose en amont des questions identitaires. De plus la RS de l'orientation se transpose en un ensemble d'attitudes liées au conseil en orientation et influencent la décision de recourir à un service du domaine et, éventuellement, de s'y engager pleinement.

## 11 CONCLUSION

L'analyse présentée permet d'affirmer que les adultes sans diplôme constituent un groupe social et se posent des questions communes traversées par deux objets: le travail et la formation. Le positionnement de ces objets l'un par rapport à l'autre ainsi que l'identification des propositions argumentaires dans le choix de recours aux services d'orientation notamment a permis de circonscrire deux logiques présentes dans les récits : celle de saisie d'opportunités et celle de planification. Cette analyse amène à poser l'orientation en tant que RS.



## 12 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (dir.) (2011c). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83. Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/osp/563>>.
- Audet, J. et Julien, P.-A. (2006). L'entrepreneuriat social au Québec. L'exemple des centres de formation en entreprise et récupération. *Recherches sociographiques*, 47(1), 69-94.
- Bélanger, P. et Voyer, B. (2005). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal : CIRDEP – UQAM. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Expression.pdf>>.
- Bélisle, R. et Bourdon, S. (dir.) (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Sherbrooke/Québec : CERTA – FRQSC. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/546>>.
- Bimrose, J., Mulvey, R. et Brown, A. (2016). Low qualified and low skilled: the need for context sensitive careers support. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 145-157.
- Bourdon, S., Bélisle, R. et Baril, D. (2015). Annexe 2 : Résultats du sondage populationnel. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie* (p. 1-72). Sherbrooke/Québec : CERTA – FRQSC. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/546>>.
- Brown, A. (2016). Career adaptability and attitudes to low-skilled work by individuals with few qualifications: "getting by", "getting on" or "going nowhere". *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 221-232.
- Carrein, C. et Bernaud, J.-L. (2011). Facilitateurs et freins à l'entrée en consultation d'orientation professionnelle : enjeux, modèles, perspectives de recherche. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/osp/2983>>.

- Cedefop (2016). *Improving career prospects for the low-educated. The role of guidance and lifelong learning*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5554>>.
- Cournoyer, L. et Turcotte, M. (2016). La construction sociohistorique d'une identité de profession chez les conseillers d'orientation québécois sous la perspective des interactions entre l'ordre professionnel et les acteurs du milieu. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50(3), 340-258.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Québec : PUL.
- Gadrey, J. (2003). *Socio-économie des services* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : La Découverte (1<sup>re</sup> éd. 1992).
- Gauthier, M.-A. (2014). Regard sur deux décennies d'évolution du niveau de scolarité de la population québécoise à partir de l'Enquête sur la population active. *Coup d'oeil sociodémographique*, (30). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bulletins/coupdoeil-no30.pdf>>.
- Gouvernement du Québec (2009). *Agente ou agent d'aide socio-économique*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.carrieres.gouv.qc.ca/>>. Consulté le 22 janvier 2018.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- Harré, R. (2014). Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations sociales (Trad. par G. Coudin et B. Orfali). In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 149-169) (7<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd. 1989).
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 15-28.
- ISQ (2017). *La santé des Québécois : 25 indicateurs pour en suivre l'évolution de 2007 à 2014*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR\\_SanteQuebecois2016H00F00.pdf](http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR_SanteQuebecois2016H00F00.pdf)>.

- Jodelet, D. (1994). Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 36-57). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, 1(89), 25-46.
- Jodelet, D. (2014). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-78) (7<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd. 1989).
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et sociétés*, 2(22), 161-178.
- Leclercq, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, 2(11), 87-106.
- Maillard, F. (2012). Introduction. In F. Maillard (dir.), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés* (p. 7-16). Rennes : PUR.
- Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales* (6<sup>e</sup> éd.). [format Kindle]. Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd. 1998).
- Mariager-Anderson, K., Cort, P. et Thomsen, R. (2016). "In reality, I motivate myself!". "Low-skilled" workers' motivation: between individual and societal narratives. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 171-184.
- Masdonati, J. et Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/osp/3776>>.
- MESSR (2015). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire* (Édition 2015). Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/diplo\\_qualification\\_2015.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/diplo_qualification_2015.pdf)>.
- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du*

*travail*. Sherbrooke : CERTA. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/439>>.

Minta, J. et Kargul, J. (2016). Significance of educational and vocational counselling in low-skilled people's narratives. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 210-220.

OCDE (2004). *Orientation et politiques publiques : comment combler l'écart?* Paris : Éditions OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/34050180.pdf>>.

OCDE (2017). *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/education-at-a-glance-2017/summary/french\\_530c5362-fr?isSummaryOf=/content/book/eag-2017-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/education-at-a-glance-2017/summary/french_530c5362-fr?isSummaryOf=/content/book/eag-2017-fr)>.

Pierre, A. (2009). Les entreprises d'insertion sociale à Montréal : trajectoire des participants. *Lien social et politiques*, (61), 171-185.

Provencher, Y. et Turcotte, D. (2014). L'aide à l'insertion professionnelle des personnes inscrites à l'assistance sociale au Québec : tendances de la participation à la mesure de formation de la main-d'oeuvre 2005-2011. *Service social*, 60(2), 53-70.

Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008055-fra.pdf>>.

Reid, H. et West, L. (2011). "Telling tales": Using narrative in career guidance. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 174-183.

Rovny, A. E. (2014). The capacity of social policies to combat poverty among new social risk groups. *Journal of European Social Policy*, 24(5), 405-423.

Statistique Canada (2012). *Le ralentissement économique et le niveau de scolarité*. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-599-x/81-599-x2012009-fra.pdf>>.

Vallée, B., Pascual, A. et Guéguen, N. (2011). Comment recruter plus efficacement les « publics précaires »? Une approche contextuelle et collective des recrutements sur les postes de bas niveaux de qualification. *L'Orientation scolaire et*

*professionnelle*, 40(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/osp/3112>>.

Vultur, M. (2009). Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 55-67.

Vultur, M. (2014). *La surqualification au Québec et au Canada*. Québec : PUL.

Warin, P. (2003). Le non-recours aux services publics, une question en attente de reconnaissance. *Informations sociales*, (109), 94-101.

Weber, P. C., Kochem, A. J. et Weber-Hauser, S. (2016). How low-qualified adults enact their career – findings from a narrative study in Germany. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 158-170.

## CONCLUSION DU MÉMOIRE

Afin d'explorer et d'approfondir les liens entre adultes sans diplôme et orientation, le mémoire a tenté une approche par la théorie des représentations sociales.

Comme mentionné dans l'article présenté au chapitre précédent, le mémoire présente une analyse dont les résultats qui en sont tirés amènent à poser l'orientation en tant que représentation sociale comme le sont, par exemple, le travail, l'éducation et la santé. Il permet, de plus, d'affirmer que les adultes sans diplôme constituent un groupe social et se posent des questions communes traversées par deux objets : le travail et la formation. Le positionnement de ces objets l'un par rapport à l'autre, ainsi que l'identification des propositions argumentaires dans le choix de recours aux services d'orientation notamment a permis de circonscrire deux logiques présentes dans les récits : celle de saisie d'opportunités et celle de planification.

Ce mémoire et l'article contribuent au domaine de l'orientation par l'approche de l'orientation qu'il propose en tant qu'objet d'étude à part entière. Il permet aussi de faire avancer les connaissances sur les adultes sans diplôme en tant que groupe social distinct ayant des particularités dans leurs questionnements d'orientation étant liées étroitement au fait de ne pas avoir de premier diplôme.

Le mémoire comporte par ailleurs quelques limites. Le petit nombre de cas analysés bien qu'il ait permis des analyses en profondeur, ne représente qu'un sous-groupe de la population des adultes sans diplôme québécois, soit celui des adultes en emploi ou en recherche d'emploi, soit ceux considérés comme actifs. De plus, même si le petit nombre de cas couvre un certain nombre d'attributs et de situations, on peut penser que le contraste qu'il offre pourrait peut-être se trouver bonifié ou (re)mis en perspective à la lumière de cas plus nombreux et plus hétérogènes afin de permettre

une transférabilité de ces résultats à une plus grande partie de la population adulte sans diplôme.

Par ailleurs, le type d'entretien proposé par les données issues du projet source a limité la profondeur de l'analyse. Le fait que l'entretien soit semi-structuré a, malgré toute la souplesse que permet cette méthode, introduit une certaine structure argumentative par certaines propositions argumentaires des questions du guide d'entretien. Il pourrait par ailleurs être intéressant de refaire l'exercice en proposant aux adultes de faire, sous forme d'entretiens non directifs, des récits d'insertion ou d'orientation et de les mettre en dialogue avec les résultats présentés dans l'article afin d'en dégager des divergences ou des similitudes.

Finalement, à titre de bilan, l'écriture de l'article à quatre mains avec une directrice expérimentée est un exercice académique et de synthèse intéressant qui paraît répondre tout à fait aux exigences liées à l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle en orientation. Si la maîtrise en orientation de type recherche permet, d'une part, de se familiariser avec la recherche et la pratique professionnelle de la profession de conseillère d'orientation, la rédaction de ce mémoire, incluant le processus de publication d'un article scientifique à une revue internationale du domaine, permet, d'autre part, de se familiariser avec la pratique professionnelle de la recherche universitaire. Ainsi, au terme de ce processus d'apprentissage, le mémoire tout comme moi-même nous inscrivons en recherche comme en pratique dans la dynamique recherche, formation et pratique mise en valeur par certains programmes d'études supérieures en éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Université de Sherbrooke, 2018).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DU MÉMOIRE

- Abrassart, A. (2013). Cognitive skills matter: the employment disadvantage of low-educated workers in comparative perspective. *European Sociological Review*, 29(4), 707-719.
- Abric, J.-C. (2011a). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 15-46). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2011b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 73-102). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2014). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 205-223) (7<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd. 1989).
- Abric, J.-C. (dir.) (2011c). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83. Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/osp/563>>.
- Audet, J. et Julien, P.-A. (2006). L'entrepreneuriat social au Québec. L'exemple des centres de formation en entreprise et récupération. *Recherches sociographiques*, 47(1), 69-94.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (7<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd. 1977).
- Barnes, S.-A. et Brown, A. (2016). Stories of learning and their significance to future pathways and aspirations. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 233-242.
- Baudouin, N. (2013). Une approche clinique du conseil. In I. Orly-Louis, V. Guillon et E. Loarer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 93-101). Paris : De Boeck.



- Beal, A., Kalampalikis, N., Fieulaine, N. et Haas, V. (2014). Expériences de justice et représentations sociales : l'exemple du non-recours aux droits. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 3(103), 549-573.
- Beck, U. (2008). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité* (Trad. par L. Bernardi). Paris : Flammarion (1<sup>re</sup> éd. 2001).
- Bédard, J.-L., Bernier, A., Lejeune, M. et Pulido, B. (2011). *La concertation en milieu de travail entre employeurs et employés au Québec, en lien avec le développement et la reconnaissance des compétences*. Montréal : Insitut national de la recherche scientifique (INRS). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cpmt.gouv.qc.ca/recherches/index.asp>>.
- Beji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles*, 65(4), 562-583.
- Bélanger, P. et Voyer, B. (2005). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal : CIRDEP – UQAM. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Expression.pdf>>.
- Bélisle, R. (2013). *Notes pour la transcription BOP*. Document non publié. Université de Sherbrooke, Centre d'études et de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Sherbrooke.
- Bélisle, R. (dir.) (2012). *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte*. Québec : PUL.
- Bélisle, R. et Bourdon, S. (dir.) (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Sherbrooke/Québec : CERTA – FRQSC. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/546>>.
- Bélisle, R. et Boutinet, J.-P. (dir.) (2009). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* Québec : PUL.
- Bélisle, R., Michaud, G. et Bourdon, S. (2014). *Projet Orientation professionnelle des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Guide entrevue individuelle Vague 2*. Document non publié. Université de Sherbrooke, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Sherbrooke.

- Bélisle, R., Yergeau, É., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2011). Défis de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté. *SEJED*, (11). Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/sejed/7093>>.
- Benseman, J. (2006). Effective programmes for NEET young people: A case study. *Social Work Review*, XVIII(3), 43-60.
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité. Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'oeuvre au Québec*. Québec : PUL.
- Biarnès, J. (2011). Problématique de l'insertion professionnelle des personnes « dites » de bas niveaux de qualification : d'une approche sociétale à une approche du sujet. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/osp/3618?lang=fr>>.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(120), 192.
- Bimrose, J., Mulvey, R. et Brown, A. (2016). Low qualified and low skilled: the need for context sensitive careers support. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 145-157.
- Bourdin, A. (2003). La modernité du risque. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(114), 5-26.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalité. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et politiques*, (54), 173-184.
- Bourdon, S., Bélisle, R. et Baril, D. (2015). Annexe 2 : Résultats du sondage populationnel. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie* (p. 1-72). Sherbrooke/Québec : CERTA – FRQSC. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/546>>.
- Bourdon, S. et Roy, S. (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés de 16 à 24 ans*. Québec : Ministère de l'éducation du

- Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/85>>.
- Brown, A. (2016). Career adaptability and attitudes to low-skilled work by individuals with few qualifications: "getting by ", "getting on" or "going nowhere". *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 221-232.
- Carrein, C. et Bernaud, J.-L. (2011). Facilitateurs et freins à l'entrée en consultation d'orientation professionnelle : enjeux, modèles, perspectives de recherche. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/osp/2983>>.
- Castel, R. (1981). *La gestion des risques*. Paris : Éditions de Minuit.
- Castel, R. (1983). De la dangerosité au risque. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47(1), 119-127.
- Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle. In J. Donzelot (dir.), *Face à l'exclusion. Le modèle français* (p. 137-168). Paris : Esprit.
- Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?* . Paris : Éditions du Seuil – La République des idées.
- Castra, D. (2011). L'insertion des bas-niveaux de qualification : un problème de GRH? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/osp/3598>>.
- Castra, D. et Valls, F. (2008). *L'insertion malgré tout, l'intervention sur l'offre et la demande. 25 ans d'expériences*. Toulouse : Octares.
- Cedefop (2016). *Improving career prospects for the low-educated. The role of guidance and lifelong learning*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5554>>.
- Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus*, (8), 37-66. Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/corpus/1674>>.

- Comeau, Y. (2000). L'insertion des jeunes adultes par l'économie : les expérimentations du mouvement associatif. In G. Fournier et M. Monette (dir.), *L'insertion socioprofessionnelle, un jeu de stratégies ou un jeu de hasard?* (p. 125-140). Québec : PUL.
- Cooze, M. et Gazso, A. (2009). Taking a life course perspective on social assistance use in Canada: a different approach. *Canadian Journal of Sociology*, 34(2), 349-372.
- Cournoyer, L. et Turcotte, M. (2016). La construction sociohistorique d'une identité de profession chez les conseillers d'orientation québécois sous la perspective des interactions entre l'ordre professionnel et les acteurs du milieu. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50(3), 340-258.
- Danvers, F. (1998). Pour une histoire de l'orientation professionnelle. *Histoire de l'éducation*, (37), 3-15.
- David, P. A. et Foray, D. (2002). Une introduction à l'économie et à la société du savoir. *Revue internationale des sciences sociales*, 1(171), 13-28.
- Delory-Momberger, C. et Mbiatong, J. (2011). Introduction. Quelle insertion pour les public dits « de bas niveaux de qualifications »? II. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/osp/3595>>.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Québec : PUL.
- Demichel, A. (1970). Vers le self-service public. *Jurisprudence générale Dalloz*, (16), 77-80.
- Dionne, P. (2015). *Le groupe d'insertion sociale et professionnelle : apprentissages et développement au cœur de l'activité collective de personnes en situation de chômage de longue durée*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré dans <http://savoirs.usherbrooke.ca/>.
- Doeringer, P. B. et Piore, M. J. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Armonk, NY : M. E. Sharpe.
- Dufour, P., Boismenu, G. et Noël, A. (2003). *L'aide au conditionnel : la contrepartie dans les mesures envers les personnes sans-emploi en Europe et en Amérique du Nord*. Montréal : PUM.

- Dugué, É. (2004). *L'orientation et l'individualisation des destins : évolution des conceptions et des politiques*. Paris : L'Harmattan.
- Ek, E., Sovio, U., Remes, J. et Järvelin, M.-R. (2005). Social predictors of unsuccessful entrance into the labour market. A socialization process perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 471-486.
- Flament, C. (2011). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 47-72). Paris : PUF.
- Gadrey, J. (2003). *Socio-économie des services* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : La Découverte (1<sup>re</sup> éd. 1992).
- 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 : PUL.
- Gauthier, M.-A. (2014). Regard sur deux décennies d'évolution du niveau de scolarité de la population québécoise à partir de l'Enquête sur la population active. *Coup d'oeil sociodémographique*, (30), 1-7. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population- demographie/bulletins/co updoeil-no30.pdf>>.
- Gethuizen, M., Solga, H. et Künster, R. (2011). Context matters: economic marginalization of low-educated workers in cross-national perspective. *European Sociological Review*, 27(2), 264-280.
- Glesne, C. et Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers : an introduction*. New York, NY : Longman.
- Gouvernement du Canada (2014). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale, 2013*. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/322/Indicateurs-education-Canada-perspective-internationale-2013.pdf>>.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'éducation (MEQ). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publi>>.

cations/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-gouvernementale-  
deducation-des-adultes-et-de-formation-continue/>.

Gouvernement du Québec (2009). *Agente ou agent d'aide socio-économique*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.carrieres.gouv.qc.ca/>>. Consulté le 22 janvier 2018.

Grize, J.-B. (2014). Logique naturelle et représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 170-186) (7<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF (1<sup>er</sup> éd. 1989).

Guichard, J. et Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.

Harré, R. (2014). Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations sociales (Trad. par G. Coudin et B. Orfali). In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 149-169) (7<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd. 1989).

Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 15-28.

ISQ (2015). *Nombre de personnes inactives et taux d'inactivité selon le sexe, l'âge et le niveau de scolarité, Québec, Ontario et Canada*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/travail-remuneration/populationactive-chomage/indicateur-marche/inactif-taux-inactivite.html>>. Consulté le 30 août 2017.

ISQ (2017). *La santé des Québécois : 25 indicateurs pour en suivre l'évolution de 2007 à 2014*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR\\_SanteQuebecois2016H00F00.pdf](http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR_SanteQuebecois2016H00F00.pdf)>.

Jodelet, D. (1994). Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 36-57). Paris : PUF.

Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, 1(89), 25-46.

Jodelet, D. (2014). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 47-78) (7<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd. 1989).

- Kabano, J. et Beaton, A. M. (2011). Le marché du travail vu par des personnes ayant des incapacités : une étude de leurs représentations sociales. *Développement humain, handicap et changement social*, 19(2), 109-126.
- Kalampalikis, N. (2005). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (p. 147-163). Toulouse : ÉRÈS.
- Kalampalikis, N. (dir.) (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Denise Jodelet. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et sociétés*, 2(22), 161-178.
- Le Bossé, Y. (1998). Pouvoir d'agir et exclusion : le pouvoir de participation socioéconomique. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(3), 371-397.
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Maranda, M.-F. (1997). L'intervention dans les groupes de développement de l'employabilité : entre ce qu'on en dit et ce qui s'y fait. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 93-112.
- Leclercq, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. *Savoirs*, 2(11), 87-106.
- Lesage, A., Rhéaume, J. et Vasiliadis, H.-M. (2009). *Utilisation de services et consommation de médicaments liées aux problèmes de santé mentale chez les adultes québécois. Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (cycle 1.2)*. Montréal : Institut de la statistique du Québec (ISQ), Direction des statistiques sociales, démographiques et de santé. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR\\_Enquete\\_sante2009H00F04.pdf](http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR_Enquete_sante2009H00F04.pdf)>.
- Maillard, F. (2012). Introduction. In F. Maillard (dir.), *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés* (p. 7-16). Rennes : PUR.
- Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales* (6<sup>e</sup> éd.). [format Kindle]. Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd. 1998).

- Mariager-Anderson, K., Cort, P. et Thomsen, R. (2016). "In reality, I motivate myself!". "Low-skilled" workers' motivation: between individual and societal narratives. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 171-184.
- Masdonati, J. et Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/osp/3776>>.
- MEES (2017). *Historique*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/historique/>>. Consulté le 18 décembre 2017.
- Mellouki, M. H. et Beauchemin, M. (1994). L'orientation scolaire et professionnelle au Québec : l'émergence d'une profession, 1930-1960. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 48(2), 213-240.
- MELS (2006). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires. Cadre général*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/le-cadre-general-des-services-daccueil-de-reference-de-conseil-et-daccompagnement/>>.
- MELS, MESS et FRQSC (2011). *Appel de propositions. Action concertées « Projet ciblé » Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC). Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449046/PC\\_2012\\_besoins-orientation-adultes.pdf/040a46ff-55da-4fed-9dd7-1c8dfa236b10](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449046/PC_2012_besoins-orientation-adultes.pdf/040a46ff-55da-4fed-9dd7-1c8dfa236b10)>.
- MESSR (2015). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire* (Édition 2015). Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/diplo\\_qualification\\_2015.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/diplo_qualification_2015.pdf)>.
- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Sherbrooke : CERTA. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/439>>.



- Minta, J. et Kargul, J. (2016). Significance of educational and vocational counselling in low-skilled people's narratives. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 210-220.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual review of psychology*, 14, 231-260.
- Negura, L. (2006). L'évolution de la représentation sociale du travail dans le contexte de mutations économiques en occident. *Carriérologie*, 10(3), 395-410.
- Nixon, D. (2006). "I just like working with my hands": employment aspirations and the meaning of work for low-skilled unemployed men in Britain's service economy. *Journal of Education and Work*, 19(2), 201-217.
- OCDE (1996). *L'économie fondée sur le savoir*. Paris : Éditions OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/fr/science/scitech/1913029.pdf>>.
- OCDE (2004). *Orientation et politiques publiques : comment combler l'écart?* Paris : Éditions OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/34050180.pdf>>.
- OCDE (2017). *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/education-at-a-glance-2017/summary/french\\_530c5362-fr?isSummaryOf=/content/book/eag-2017-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/education-at-a-glance-2017/summary/french_530c5362-fr?isSummaryOf=/content/book/eag-2017-fr)>.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Collin (1<sup>re</sup> éd. 2003).
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris : PUF.
- Paugam, S. (2003). Les nouvelles précarités du travail. In K. Béji, G. Fournier et B. Bourassa (dir.), *La précarité du travail* (p. 3-21). Québec : PUL.
- Pierre, A. (2009). Les entreprises d'insertion sociale à Montréal : trajectoire des participants. *Lien social et politiques*, (61), 171-185.
- Provencher, Y. et Turcotte, D. (2014). L'aide à l'insertion professionnelle des personnes inscrites à l'assistance sociale au Québec : tendances de la

- participation à la mesure de formation de la main-d'oeuvre 2005-2011. *Service social*, 60(2), 53-70.
- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (32), 5-20.
- Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008055-fra.pdf>>.
- Reid, H. et West, L. (2011). "Telling tales": Using narrative in career guidance. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 174-183.
- Rioux, I. (2012). *Défis d'écriture de soi rencontrés par des adultes non diplômés en contexte de reconnaissance des acquis au secondaire*. Mémoire de maîtrise en orientation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré dans <http://savoirs.usherbrooke.ca/>.
- Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2004). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Québec : Ministère de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/41-2521.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/41-2521.pdf)>.
- Rose, J. (2012). *Qu'est-ce que le travail non qualifié?* Paris : La dispute.
- Rovny, A. E. (2014). The capacity of social policies to combat poverty among new social risk groups. *Journal of European Social Policy*, 24(5), 405-423.
- Savard, R., Robidoux, M. et Brien, A. (2004). *Projet Synchro : Pourquoi pas maintenant? Rapport de recherche*. Sherbrooke : Emploi-Québec – Université de Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, (5), 99-111.
- Savoie, L. et Gaudet, J. (2013). Réussir son insertion professionnelle : une analyse féministe de trajectoires sociales de femmes qui se sont engagées dans un processus d'alphabétisation. *Recherches féministes*, 26(1), 31-48.

- Schmid, G. (2006). Social risk management through transitional labour market. *Socio-Economic Review*, 4(2), 1-33.
- Statistique Canada (2012). *Le ralentissement économique et le niveau de scolarité*. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-599-x/81-599-x2012009-fra.pdf>>.
- Statistique Canada (2015). *Classification regroupée du plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/fra/concepts/definitions/educationclass06a>>. Consulté le 7 février 2016.
- Statistique Canada (2017). *La scolarité au Canada : faits saillants du Recensement de 2016*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/171129/dq171129a-fra.htm>>. Consulté le 16 janvier 2018.
- Supeno, E. (2013). *Bifurcations biographiques dans les parcours de vie de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré dans <http://savoirs.usherbrooke.ca/>.
- Supeno, E. et Bourdon, S. (2013). Bifurcations, temporalités et contamination des sphères de vie. Parcours de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité au Québec. *Agora débats/jeunesses*, 3(65), 109-123.
- Thériault, V. (2008). *La présence de l'écrit dans la vie de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré dans <http://savoirs.usherbrooke.ca/>.
- Thompson, R. (2011). Individualisation and social exclusion: the case of young people not in education, employment or training. *Oxford Review of Education*, 37(6), 785-802.
- Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2009). Les données secondaires. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd.). Québec : PUQ.
- Université de Sherbrooke (2018). *Faculté d'éducation. Doctorat en éducation*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/790/doctorat-en-education/>>. Consulté le 16 janvier 2018.

- Vallée, B., Pascual, A. et Guéguen, N. (2011). Comment recruter plus efficacement les « publics précaires »? Une approche contextuelle et collective des recrutements sur les postes de bas niveaux de qualification. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.openedition.org/osp/3112>>.
- Vézina, M., Bourbonnais, R., Marchand, A. et Arcand, R. (2008). *Stress au travail et santé mentale chez les adultes québécois. Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (cycle 1.2)*. Québec : Institut de la statistique du Québec (ISQ), Direction des statistiques sociales, démographiques et de santé. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/etat-sante/mentale/stress-travail.pdf>>.
- Vultur, M. (2003). Le chômage des jeunes au Québec et au Canada. Tendances et caractéristiques. *Relations industrielles*, 58(2), 232-237.
- Vultur, M. (2009). Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 55-67.
- Vultur, M. (2014). *La surqualification au Québec et au Canada*. Québec : PUL.
- Vultur, M., Trottier, C. et Gauthier, M. (2002). Les jeunes Québécois sans diplôme. Perspectives comparées sur l'insertion professionnelle et le rapport au travail. In G. Tremblay et L.-F. Dagenais (dir.), *Ruptures, segmentations et mutations du marché du travail* (p. 71-94). Québec : PUQ.
- Warin, P. (2003). Le non-recours aux services publics, une question en attente de reconnaissance. *Informations sociales*, (109), 94-101.
- Weber, P. C., Kochem, A. J. et Weber-Hauser, S. (2016). How low-qualified adults enact their career – findings from a narrative study in Germany. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(2), 158-170.
- Windisch, U. (2014). Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 187-201) (7<sup>éd.</sup>). Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd. 1989).
- Zajacova, A. (2012). Health in working-aged Americans: adults with high school equivalency diploma are similar to dropouts, not high school graduates. *American Journal of Public Health*, 102(S2), S284-S290.

**ANNEXE A**  
**PLAN DE RECENSION DES ÉCRITS**

Banques de données	<i>Academic Search Complete, Education Source, ERIC, International Political Science Abstracts, PsycARTICLES, PsycCRITIQUES, PsycEXTRA, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Social Work Abstracts, SocINDEX, SocINDEX with Full Text</i>
Mots-clés :	Orientation AND adultes sans diplôme AND services
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientation</li> </ul>	<p>("Orientation professionnelle" OR "orientation scolaire" OR "Information professionnelle" OR carrière OR "choix d'un métier" OR "choix professionnel" OR "parcours d'intégration" OR "conseil* d'orientation" OR "orientation scolaire et professionnelle" OR "career guidance" OR "vocational guidance" OR "career counsel*" OR "vocational training" OR "professional orient*" OR "career education" OR "vocational assistance" OR "career orientation" OR "occupational guidance" OR "professional orientation" OR "career decision" OR "vocational education" OR "vocational psychology")</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adultes sans diplôme</li> </ul>	<p>("sans diplôme" OR "sans premier diplôme" OR "sans instruction*" OR illettré* OR analphabète* OR "sans éducation*" OR "privé* d'éducation" OR "non éduqué*" OR "non qualifié*" OR "peu instruit*" OR "sous-éduqué*" OR "sous scolarisé*" OR "peu scolarisé*" OR "sous-qualifié*" OR "sous-éduqué*" OR</p>

	<p>"moins instruit*" OR "très faiblement éduqué*" OR "semi-illettré*" OR "semi-analphabète*" OR "non qualifié*" OR "semi-qualifié*" OR "déscolarisé*" OR "non éduqué*" OR "faiblement qualifié*" OR "without a diploma" OR "without a diploma" or "other qualification" OR "without a high school diploma" OR "without a high school certificate" OR "Uneducated OR "illiterate*" OR "non-literate" OR "who cannot read" OR "less-educated" OR "under-educated" OR "unqualified" OR "non educated" OR "adult* dropout*" OR "with no job qualification*" OR "with low level* of education" OR "semi-skilled" OR "unskilled" OR "less-qualified" OR "lowskilled" OR "low-qualified" OR "deprived of education" OR "without basic literacy skills")</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Services</li> </ul>	<p>service*</p>
<p>Filtres ajoutés</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2003 à 2017</li> <li>• publications révisées par les pairs.</li> </ul>

**ANNEXE B**  
**COPIE DU CERTIFICAT ÉTHIQUE**



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**

Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

**Attestation de conformité**

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Orientation professionnelle des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie**

**Rachel Bélisle**

Professeure, Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation

Projet financé par l'Action concertée Besoins d'orientation professionnelle d'adultes sans diplôme menée par le Fonds de recherche québécois société et culture (FRQSC), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de l'Emploi et de la solidarité sociale (MESS)

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-02S)*.

**Membres du comité**

Serge Striganuk, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Chantale Beaucher, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Mirela Moldoveanu, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

Gerardo Restrepo, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Christina St-Onge, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Serge Striganuk, 30 novembre 2012

## ANNEXE C

### INFORMATIONS SUPPLÉMENTAIRES POUR L'ARTICLE

#### 1. CHOIX DE LA REVUE

La revue *L'Orientation scolaire et professionnelle* (OSP) a été choisie parce qu'il s'agit d'une des rares revues de langue française en orientation publiant de façon régulière et ayant une contribution scientifique de grande qualité. De plus, on y trouve plusieurs textes s'intéressant aux représentations sociales et elle paraît une tribune des plus pertinentes pour faire avancer le débat scientifique sur les représentations sociales de l'orientation, en général, et sur la représentation sociale de l'orientation d'adultes sans diplôme, en particulier. Ce sujet n'a pas encore été traité par cette revue. Si, lors du dépôt du projet de mémoire, un article plus théorique était envisagé, l'analyse du corpus nous a amené vers un article empirique compte tenu de la richesse du matériau disponible. Ce type d'article est recherché par la revue.

#### 2. ÉCRITURE DE L'ARTICLE

J'ai procédé de façon tout à fait autonome à l'élaboration des instruments d'analyse de discours spécifique au mémoire et aux analyses proprement dites incluant la préparation des récits et schémas d'entretiens. J'ai planifié les contenus de l'article et rédigé la première version de toutes les parties de l'article. Lorsque nécessaire, j'ai fait le travail de réécriture à la suite d'échanges avec la coauteure, la professeure Rachel Bélisle. La décision que la directrice de recherche, et chercheuse principale du projet source, devienne coauteure, a donné une direction plus empirique à l'article qu'initialement prévu.

J'ai bénéficié d'un soutien à l'écriture plus soutenu pour la problématique de l'article où les défis de concision étaient importants. Je tiens également à souligner la contribution de la Pr. Bélisle aux échanges pour parvenir à cibler les questions d'orientation et dans la mise en forme d'un article destiné à un arbitrage à l'aveugle et



respectant un protocole éthique. Avec la coauteure, nous sommes parties de constats descriptifs et d'intuitions de ma part, pour pousser plus loin les analyses et établir des liens au sein du corpus ainsi qu'avec les connaissances antérieures exposées dans les premiers chapitres. Il s'agit d'un travail de discussion scientifique où j'ai pu, tout au long du processus, mettre à profit une connaissance fine des auteurs et du corpus analysé.

### 3. PUBLICATION DE L'ARTICLE

Conformément aux consignes aux auteurs de la revue, l'article a été posté en version papier et en version informatique sur CD-ROM le 17 décembre 2017. Une relance a été faite à la revue par courriel le 12 janvier 2018 avec confirmation de réception le 22 janvier 2018.

