

Article

« L'intermittence en emploi peut-elle être une expérience formatrice? »

Brigitte Voyer

Éducation et francophonie, vol. 38, n° 1, 2010, p. 51-71.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/039979ar>

DOI: 10.7202/039979ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

L'intermittence en emploi peut-elle être une expérience formatrice?

Brigitte VOYER

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article traite de l'expérience de formation de personnes en régime d'intermittence en emploi. L'auteure cherche à saisir si le changement répétitif d'emplois place ces personnes face à des situations de nouveauté propices à un apprentissage formateur. Cette question fait écho à une préoccupation qui concerne l'influence des conditions de la postmodernité sur l'identité professionnelle et les modes d'apprentissage. L'identité professionnelle est étudiée avec un cadre d'analyse multidisciplinaire qui permet de décrire les événements du parcours d'emploi et de formation ainsi que le processus de formation et l'acquisition de savoir. L'étude est effectuée dans une perspective exploratoire par étude de cas de professionnels, diplômés universitaires, en situation d'intermittence en emploi. Les résultats révèlent que des types d'engagement professionnel incitent plus que d'autres à vivre de la nouveauté. Mais, c'est l'observation de la temporalité longue qui permet véritablement d'estimer en quoi l'intermittence est génératrice d'une expérience formatrice. La perception de vivre du changement s'élabore au cours de l'histoire professionnelle et relève surtout de l'interprétation subjective. Le choix des activités formelles de formation continue s'effectue tout le long du parcours professionnel par adaptation. L'expérience formatrice s'incorpore au développement identitaire et elle est influencée par l'aptitude à se projeter dans l'avenir.

ABSTRACT

Can employment intermittence be an educational experience?

Brigitte VOYER

University of Quebec in Montreal, Québec, Canada

This article explores the educational experiences of people on an employment intermittence regime. The author attempts to find out if repeated employment changes offer new situations favourable to learning. This question echoes a concern about the influence of postmodernism on professional identity and learning modes. Professional identity is studied within a multidisciplinary analysis framework that describes the events on a career and training path, along with the training process and the acquisition of knowledge. The study is conducted from an exploratory perspective through case studies of professionals who are university graduates and who are experiencing employment intermittence situations. The results reveal that some professional involvements are more likely than others to lead to new experiences. This observation of long-term temporality allows us to estimate the ways in which intermittence generates an educational experience. The perception of living with change develops over the course of a person's professional history and is mostly based on subjective interpretation. Through adaptation, the choice of formal continuous education activities takes place all along the career path. The educational experience is incorporated into the person's identity development and is influenced by the ability to look forward into the future.

RESUMEN

¿La intermitencia laboral puede ser una experiencia formativa?

Brigitte VOYER

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo aborda la experiencia formativa de personas en régimen de intermitencia laboral. La autora trata de cerner si el cambio repetitivo de trabajo pone a las personas en situaciones inéditas que favorecen un aprendizaje formador. Esta cuestión es el eco de una preocupación sobre la influencia de la condición posmoderna sobre la identidad profesional y los modos de aprendizaje. Se estudia la identidad profesional con un cuadro de análisis multidisciplinario que permite describir los acontecimientos de la trayectoria laboral y de formación, así como el proceso de formación y la adquisición de conocimientos. La investigación se realiza desde una perspectiva exploratoria de estudio de caso de profesionales, universitarios diplomados en situación de intermitencia laboral. Los resultados muestran que los tipos de experiencia laboral profesional son los que más incitan a experimentar lo que es

novedoso. Pero es la observación de una temporalidad más amplia que realmente permite evaluar cómo la intermitencia funciona en tanto que generadora de experiencias formativas. La percepción de vivir un cambio se elabora durante la trayectoria profesional y depende esencialmente de la interpretación subjetiva. Le elección de las actividades formales de formación continua se realiza a todo lo largo de la trayectoria profesional a través de la adaptación. La experiencia formativa se incorpora al desarrollo identitario y es influida por la aptitud a proyectarse hacia el futuro.

Introduction

Les situations marquantes vécues par une personne peuvent s'avérer de véritables expériences d'apprentissage, surtout si elles rompent le cours régulier des choses. Mais l'interprétation individuelle du caractère significatif d'une situation est influencée par les conditions sociales dans lesquelles une personne évolue. Or, les conditions de la vie adulte se sont beaucoup transformées au cours des dernières années, ce qui contribue à modifier les repères de significations usuels.

D'importantes transformations sociales, culturelles et économiques sont survenues au cours des dernières décennies qui ont des résonances pour l'interprétation du sens de l'expérience (Beck, 2001; Boutinet, 2004; Leicester, 2000; Taylor, 1992). Sous l'effet de ces changements, l'adulte contemporain serait une personne « éparpillée », « fragmentée », « en quête de sens », « en crise », etc. (Aubert, 2004; Barut-Michel, 2004; Boutinet, 2004; Dubar, 2001; Alheit et Dausier, 2005). À travers les réflexions sur le développement de l'adulte, on associe souvent l'instabilité ou l'éparpillement des parcours de vie d'aujourd'hui à l'émergence de nouveaux modes d'apprentissage liés aux besoins de réflexibilité ou de quête de sens. Par exemple, Boutinet (2004) constate que l'adulte se développe à travers des courants contradictoires, ce qui rend difficile la perception d'une identité cohérente et unifiée.

Les questionnements sur les conditions de la vie adulte connaissent un retentissement dans le champ du travail. Il est vrai que de plus en plus de personnes ont des parcours d'emploi discontinus et doivent s'adapter aux exigences de flexibilité. L'augmentation de l'emploi atypique¹ – emploi temporaire, travail autonome et travail à pige – impose aux personnes de renouveler leurs modes traditionnels de pensée pour interpréter leur propre expérience et se définir professionnellement (Voyer, 2002, 2004).

Les nouvelles réalités du travail semblent influencer les modes d'apprentissage et de participation à la formation des adultes : besoin accru de perfectionnement (Edward et Usher, 2001; Usher, 1992; Herzemberg et collab., 2000); adaptation aux

1. Au Canada, on estime que 38 % des personnes qui travaillent en 2001 ont un emploi atypique (Kapsalis et Tourigny, 2004).

situations éphémères (Connelle et Burgess et collab., 2006; Forrier et Sels, 2003; Perez 2007); intensification de la mobilisation cognitive pour contrer la fragilisation identitaire (Boutinet, 2004; Storey et collab., 2005); obligation d'articuler ou de combiner les diverses formes de participation au marché du travail (Fenwick, 2001; Glastra et collab., 2004). Ces constats rejoignent nos propres observations au sujet des professionnels en situation d'emploi atypique qui valorisent les savoirs généraux pour symboliser leur expérience variée, y donner sens et mieux percevoir le fil conducteur de leur histoire (Voyer, 2004).

Dans la foulée d'études empiriques portant sur la mobilité professionnelle, il faut souligner l'observation de Fondeur et Sauviat (2003). Ceux-ci affirment que la confrontation répétitive des professionnels à des situations non standardisées agit comme vecteur principal de l'apprentissage. L'expérience de la nouveauté s'avérerait une source puissante et directe du développement du savoir. Il est vrai que l'engagement individuel dans une situation concrète peut provoquer des effets inattendus et que le contact avec l'étrangeté s'avère souvent formateur (Bailey et collab., 2004; Bourgeois, 2004; Hager, 2004; Hodkinson, 2004). Mais le changement répétitif d'emploi, devenu une situation courante et même un mode de vie pour certaines personnes, peut-il véritablement-il être une expérience singulière qui agit comme vecteur central d'apprentissage?

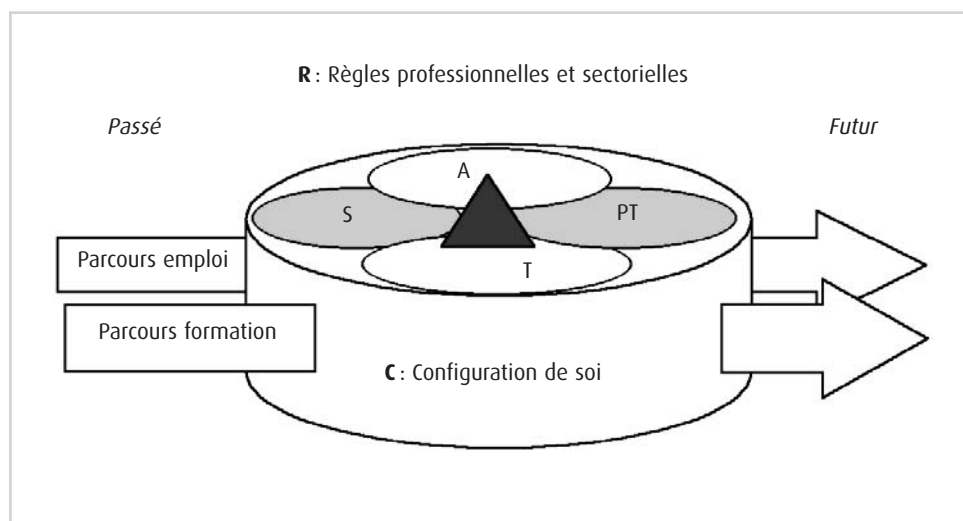
Cette question a une pertinence théorique, car les relations qui existent entre les processus d'apprentissage et les biographies professionnelles marquées par le changement dans un contexte social en rupture avec les schémas d'action et de pensée traditionnels (Leicester, 2000) n'ont pas été décrites avec précision. Sur le plan pratique, la question porte sur les interventions de formation ou d'accompagnement des adultes qui ne devraient pas être dissociées des développements sociaux, économiques et culturels (Bourdon, 2006).

Ce texte vise à saisir si les adultes interprètent véritablement les contrastes suscités par les changements répétitifs d'emploi comme une expérience significative et qui serait génératrice d'un apprentissage fortuit. Précisons dès maintenant que l'apprentissage est abordé ici non pas à partir d'une vue principalement centrée sur l'acquisition de savoirs favorisant la capacité d'action, l'insertion en emploi ou la performance professionnelle, mais plutôt sous l'angle du développement de l'identité professionnelle, processus à l'intérieur duquel le savoir joue un rôle utilitaire, stratégique et émancipatoire (Voyer, 2004). Soulignons également que le changement répétitif d'emploi est étudié avec la notion d'intermittence en emploi qui désigne le cheminement discontinu effectué par une personne sur le marché du travail – volontairement ou involontairement – qui se produit sous l'effet de l'occupation d'emplois atypiques (contrat temporaire, travail autonome ou travail à la pige), de périodes sans travail ainsi que de transitions multiples, vécues de façon simultanée ou successive. Ainsi, notre étude sur le curriculum de formation des intermittents porte sur le sens de l'expérience à partir d'un « double horizon » où s'articulent la voie du savoir et la voie du sens (Balleux, 2000).

Comment saisir l'expérience formatrice dans la biographie professionnelle des intermittents?

Notre cadre de référence théorique peut explorer l'expérience de formation des intermittents à partir de la notion d'identité professionnelle, c'est-à-dire l'ensemble des processus subjectifs et objectifs qui permettent à une personne de percevoir la cohérence de son expérience, de situer son appartenance et de choisir un titre professionnel pour se présenter (Voyer, 2002). Ce cadre de référence, qui comprend neuf dimensions analytiques, a été élaboré à partir de modèles théoriques de la sociologie (Boutet, 2005a, 2005b; Bourdieu, 1986; Dubar, 2000; Osty et collab., 2007; Sainsaulieu, 1986, 1996), de la psychosociologie (Dupuy, 1998; Dupuy et Larré, 1999) et de l'éducation des adultes (Dominicé, 2007; Alheit, 2001; Delory-Monberger, 2003; Mezirow, 2001; Boutinet, 2004, 2005), de même que des résultats d'autres travaux empiriques. Ce cadre détermine comment les divers événements objectivement vécus par des personnes se composent et s'articulent tout le long de leur vie professionnelle. Il assure aussi la saisie de l'histoire de chaque personne, dans les aspects de subjectivité, et en particulier l'expérience de formation dans le développement de l'identité. Il cherche à une exploration plus focalisée sur les relations qui existent entre l'expérience d'apprentissage et le changement.

Figure 1 : L'expérience de formation dans le processus identitaire



R = Règles prof et sectorielles ; S = Rapport au savoir ; T = Rapport au temps ;
PT = Pratique de travail ; A = Rapport aux autres, ▲ = Expérience formatrice

Ainsi, le professionnel développe son identité à travers ses relations aux autres (A) en conciliant, notamment, son besoin d'être reconnu par autrui et celui d'appartenir à une collectivité. Ses relations se tissent au sein du poste de travail, de l'équipe de travail, de l'organisation ou du domaine professionnel. L'identité s'élabore aussi dans le temps (T) : selon ce qu'il a vécu dans le passé, ce qu'il éprouve dans le présent et ce qu'il anticipe pour le futur. L'expérience individuelle est marquée par la rupture ou la continuité (Dubar, 2000, 2001). La manière de se définir professionnellement est également influencée par le rapport d'une personne à sa pratique de travail (PT). Le degré d'investissement à la tâche et l'appréciation des tâches de travail colorent nécessairement l'expérience (Sainsaulieu, 1988, 1996; Osty et collab., 2007). Le contenu du travail sert souvent de repère pour se présenter aux autres. La présentation de soi relève d'un processus cognitif complexe, surtout pour les personnes avec un parcours d'emploi intermittent qui doivent assurer la « configuration de soi » en se définissant par les termes et les catégories symboliques les plus représentatives de l'expérience (Boutet, 1995). Les intermittents ont tendance à révéler leur appartenance à leur profession et à leur régime de travail et non pas à une organisation de travail (Voyer, 2001). Même si le développement identitaire relève de l'interprétation subjective, il est influencé par les événements objectifs du parcours d'emploi et de formation, par les conditions sectorielles et les règles professionnelles également (R) (Bourdieu, 1986); par exemple, les normes de compétences ou d'accès à l'emploi déterminent certaines biographies (Herzenberg et collab., 2000; Daley, 2001).

Pour comprendre comment les apprentissages faits par une personne tout le long de son parcours professionnel contribuent à son développement identitaire, nous distinguons l'expérience formatrice et l'acquisition des savoirs.

- L'expérience formatrice et le développement identitaire

La vie professionnelle peut offrir à chacun d'apprendre, de se découvrir et de se construire comme personne. On dit alors que l'expérience est formatrice, que la vie est source d'apprentissage. Une grande partie du processus de formation se développe dans l'implicite, à même l'expérience de vivre (Alheit et Dausien, 2005; Dominicé, 2007). La manière d'éprouver et de conscientiser l'expérience peut générer un savoir et offrir une perspective émancipatoire au processus identitaire. Mais les mécanismes propres à l'apprentissage expérientiel sont complexes (Balleux, 2000; Schwartz, 2004). Pour appréhender la fécondité de l'expérience et voir si elle génère un savoir significatif, soulignons que cette notion revêt aux moins deux sens (Villers, 1991; Rolens, 1989).

Tout d'abord, l'expérience signifie le fait de tenter une nouvelle réalité, d'essayer une chose originale ou de se mettre à l'épreuve. Selon cette acception, l'expérience est porteuse de sens si une personne se trouve devant une position nouvelle ou une situation inusitée. Mais l'expérience renvoie également au résultat d'une situation dont le caractère inusité s'est perdu une fois qu'elle a été vécue, qu'elle a eu lieu. Selon cette acception, l'expérience concerne non pas la position d'une personne devant une situation connue, mais le processus par lequel cette personne a traversé sa situation et lui a procuré une connaissance nouvelle.

La manière d'éprouver et de conscientiser l'expérience peut générer un savoir et offrir une perspective émancipatoire au processus identitaire.

- L'acquisition du savoir et le développement identitaire

L'expérience professionnelle peut générer des apprentissages liés au développement de l'identité, mais elle revêt souvent un caractère utilitaire. En effet, le savoir est nécessaire pour répondre aux exigences de la fonction de travail; il contribue à l'attribution subjective du sens au travail et à la définition de soi (Osti et collab., 2007; Sainsaulieu, 1988, 1996). La compétence développée² sera interprétée individuellement, perçue par les autres et parfois aussi exprimée intentionnellement pour autrui (pairs, supérieurs, clients, réseau). Elle participe (ou non) à la reconnaissance d'autrui et à l'affirmation de soi. Par ailleurs, le savoir revêt une perspective stratégique. Le professionnel déploie son savoir pour faire sa place sur le marché du travail et s'y maintenir. D'ailleurs, il obtient souvent ses contrats de travail en démontrant la maîtrise de son savoir, dont la valeur est socialement déterminée. Par exemple, une personne exprime son individualité en montrant ce qu'elle sait, en faisant valoir ses compétences ou en se référant à ses diplômes pour se présenter (Dubar, 2000; Dupuy, 1998). C'est donc dire que le savoir agit comme un symbole pour se faire valoir et s'identifier professionnellement.

Méthodologie et processus d'analyse

Nous explorons l'idée selon laquelle le changement répétitif d'emploi devient une expérience formatrice par le fait que des personnes sont naturellement confrontées à des réalités contrastantes. Notre méthodologie³ devait alors se focaliser tant sur le vécu du changement, suscité par des conditions sociales et objectives, que sur l'apprentissage individuel. Nous avons opté pour l'étude de cas, qui s'avère pertinente pour examiner le particulier et décrire les caractéristiques du phénomène récent et complexe (Yin, 2003) qu'est l'intermittence.

Une partie de notre investigation décrit des parcours d'emploi et de formation pour caractériser la nature, la source et l'ampleur des déplacements professionnels des intermittents. Nous recourons ici à dix cas de professionnels intermittents, nombre suffisant pour la description souhaitée. Une autre partie de notre démarche porte sur l'expérience subjective des individus pour définir des repères du processus subjectif de formation et leurs relations avec le changement. L'étude de deux cas de professionnels intermittents (choisis parmi les dix autres) permet bien l'exploration visée. L'analyse privilégie ici l'étude de la singularité qui respecte la logique de chaque personne, considérée comme une totalité exemplaire (De Bruyne, 1974). Chaque cas sert d'illustration à l'expérience de l'intermittence. Le nombre limité de cas permet l'approfondissement d'un nombre important de données et le recours à des sources et techniques variées avec des visées d'exploration et de description (Yin, 2003).

-
2. La compétence renvoie ici à la mise en œuvre du savoir dans l'action et à l'exécution des opérations nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession (Legendre, 2005 : 248).
 3. Précisons qu'une partie des résultats présentés dans ce texte sont basés sur des données puisées dans un corpus d'une étude doctorale sur la construction identitaire des professionnels en situation d'intermittence en emploi. Celle-ci a porté sur l'expérience de cinquante personnes et comprenait également plusieurs phases d'analyse, dont une analyse comparative et la description de types identitaires (Voyer, 2002).

Par ailleurs, la sélection des cas cherche une représentativité théorique. Chaque cas tente de représenter les qualités essentielles de la population visée et la valeur des propositions conceptuelles (Hamel, 1997) liées ici au phénomène de l'intermittence en emploi. Les intermittents sont définis opérationnellement comme des professionnels⁴ dotés d'une formation universitaire qui ont changé d'emploi au moins cinq fois au cours des cinq dernières années de leur carrière.

Pour la première partie de l'étude, nous examinons dix cas : cinq femmes et cinq hommes de 27 à 51 ans qui exercent diverses professions⁵ et vivent en milieu urbain. Les participants ont été recrutés principalement par l'entremise d'organisations professionnelles. Pour la seconde partie de l'étude, deux cas ont été sélectionnés parmi les dix : une diététiste (32 ans) et une journaliste (38 ans). Ces cas présentaient le plus d'éléments différents parmi les dix étudiés. L'analyse des contrastes à partir de « cas extrêmes » comporte une valeur heuristique profitable aux études portant sur le sens.

La collecte et l'analyse des données ont été effectuées en plusieurs phases. Dans une première phase, dix participants ont fait le récit écrit de leur vie professionnelle et éducative en répondant à trois questions⁶. L'analyse thématique⁷ visait la description des éléments significatifs du développement identitaire, en particulier ceux relevant de l'expérience de formation.

Dans une seconde phase de l'enquête, les dix participants ont raconté leur vie professionnelle en entretien individuel⁸. L'entretien visait à approfondir notre compréhension du processus identitaire à partir de questions liées, ou non, aux dimensions du cadre de référence. À la fin de chaque entretien, nous consultions leur curriculum vitæ pour vérifier notre compréhension de leur cheminement, reconstruire chaque parcours d'emploi et de formation sur une base chronologique et examiner la nature des événements et la source du surgissement de chacun d'eux⁹.

-
4. Nous choisissons le terme professionnel pour désigner ces personnes de manière à les distinguer des ouvriers, travailleurs manuels ou employés qui œuvrent à partir de procédés standardisés et à souligner une expertise liée à leur fonction (Brint, 1994). Le professionnel se distingue par la maîtrise d'une compétence et par l'emploi de ressources intellectuelles dans sa pratique quotidienne (Larson, 1997), de même que par un certain degré d'autonomie dans l'exercice de ses fonctions. Doté d'une formation universitaire, il exerce une fonction qui exige principalement des ressources cognitives et des habiletés intellectuelles dans la réalisation de son travail.
 5. Il s'agit d'artistes (2), de journalistes (2), d'intervenants de la santé et des services sociaux, de formateurs et de spécialistes des nouvelles technologies. Ils pratiquent dans des milieux de travail où l'emploi temporaire est très présent.
 6. Ces questions étaient : Lorsque l'on vous demande ce que vous faites dans la vie, qu'est-ce que vous répondez? Décrivez ce qui, au cours de votre histoire professionnelle et personnelle, a le plus contribué à ce que vous êtes devenu aujourd'hui sur le plan professionnel. Quels sont les éléments de votre cheminement de formation (à l'école ou en dehors de l'école) qui ont contribué à construire votre identité professionnelle?
 7. Cette analyse a été effectuée à l'aide d'un cadre de référence opérationnel comprenant neuf dimensions et plus de cent indicateurs opérationnels, qui a été élaboré à partir du cadre de référence théorique illustré à la figure 1. Cette analyse thématique verticale consistait à répondre aux questions suivantes : « Que dit cette personne? », « Quels termes aborde-t-elle? » Puis nous avons précisé nos questions d'analyse à l'aide des indicateurs opérationnels en demandant par exemple : « Cette personne traite-t-elle des règles sectorielles? », « Qu'en dit-elle? » « Comment décrit-elle ses activités de travail? » Nous avons aussi fait une analyse horizontale pour comparer les thèmes abordés par chaque participant.
 8. La durée de chaque entretien est de 2 à 3 heures. La question de départ consistait à demander : « Comment en êtes-vous arrivé à être ce que vous êtes aujourd'hui? Racontez-moi votre histoire professionnelle. »
 9. Soulignons qu'il s'agissait des événements liés à l'emploi (emplois, périodes de chômage, motifs de cessation, etc.) et à la formation (type, durée, lieux, motifs de participation).

Une troisième phase, pour l'analyse interprétative des récits produits par deux professionnelles intermittentes, voulait dégager les éléments significatifs de la construction identitaire et, en particulier, les relations entre le changement et l'apprentissage. Nous intéressant à la signification subjective accordée par chaque intermittent à sa propre histoire, nous avons adopté les procédés proposés par Demazière et Dubar (1997). Nous avons identifié les séquences de l'histoire, les acteurs significatifs qui interviennent dans leur vie et la perspective principale de chaque personne dans leur développement professionnel. Cette analyse verticale¹⁰ reconstruit les catégories de la pensée de chaque participante et définit la logique interne de l'évolution de son histoire professionnelle.

Résultats

Description de parcours d'emploi et de formation continue des intermittents

La biographie professionnelle des intermittents prend forme au fil des événements et des déplacements qui surviennent tout au long de leur parcours d'emploi et de formation. Ceux-ci entraînent des changements qui participent à leur construction identitaire.

Parcours d'emplois intermittents : emplois temporaires, transitions multiples et changements rapides

Chaque parcours d'emploi intermittent est composé de nombreux emplois, majoritairement temporaires. Ces emplois de courte durée (deux, huit ou douze mois) prennent fin à une date prédéterminée; ils se succèdent les uns aux autres. La mobilité des intermittents s'avère alors relativement rapide. L'emploi temporaire présente des variantes qui influencent l'expérience du changement et l'anticipation du futur. Nous en distinguons quatre (tableau 1).

10. Précisons que nous n'avons pas opté pour une démarche inductible pure; l'examen des données a plutôt été effectué dans un mouvement d'alternance entre l'analyse empirique et un questionnement avec les indicateurs opérationnels pour explorer comment les deux intermittentes interprètent leurs apprentissages et les associent au changement répétitif d'emplois.

Tableau 1 : Les formes de l'emploi temporaire : types d'ententes et rapport au changement

Formes de l'emploi temporaire	Types d'ententes	Rapport individuel au temps
Contrat temporaire	Engagement avec une fin prédéterminée	Anticipation de la fin; effet de surprise réduit
Contrat temporaire renouvelé	Révision de l'entente préalable par surgissement d'une offre impromptue	Révision rapide du projet initial, anticipation de la fin; instantanéité
Pige	Engagement basé sur le projet sans nécessairement de durée prédéterminée	Perception du travail fragmenté Temporalité étendue, souvent différée, sans borne précise, multiplicité
Emploi sur liste de rappel	Engagement soumis à des règles de priorité entre salariés et de convention collective	Attente (par dépendance envers autrui) Absence de maîtrise face au futur Déplacement subi et soudain (sous l'effet du déplacement d'une autre personne)

D'abord, dans tous les parcours étudiés, se trouvent plusieurs « contrats temporaires », types « d'emploi dont la date de cessation est prédéterminée ou qui se terminera dès qu'un projet déterminé aura pris fin » (Statistique Canada, 2010). Dans ces situations, les professionnels anticipent nécessairement la fin de leur emploi. Parfois, ce type de contrat peut se renouveler et prolonger la relation contractuelle utile afin de terminer un travail déjà entamé ou pour l'exécution d'un nouveau mandat. Cela commande une réaction rapide du professionnel qui doit réviser son anticipation préalable et se décider face à cette offre impromptue.

Plusieurs professionnels « travaillent à la pige », terme d'utilisation courante chez eux¹¹ pour désigner un travail fait sur la base d'un projet (ex. : effectuer la recherche pour un reportage télévisé), de la réalisation d'un produit (ex. : produire un logiciel) ou d'un service (offrir des services de consultation). La pige se caractérise par son aspect fragmentaire, puisque le travail est souvent exécuté sur la base de plusieurs différents et courts contrats réalisés concurremment; sa durée varie de quelques jours à quelques mois. Si les intermittents en ont un souvenir flou, la pige se conjugue en fait avec la souplesse et la disponibilité. Ce travail est généralement effectué par petites bribes en complément à un emploi principal ou par amalgame

11. C'est là un mode de catégorisation naturel pour désigner ce type d'emploi. Le terme est d'usage commun dans plusieurs milieux professionnels même s'il est étranger à la désignation administrative ou théorique de l'emploi atypique.

de différents mandats professionnels. Ce type d'engagement se singularise également par une temporalité « étendue », « différée », sans borne précise comme dans le cas des contrats temporaires classiques. La situation d'un comédien embauché pour jouer dans une pièce de théâtre l'illustre bien. En effet, la production est exécutée dans un temps et un espace donnés, mais elle repose sur des efforts effectués à d'autres moments – répétition en groupe et mémorisation de textes, par exemple.

À moins que ne surviennent des « bris de contrat »¹², l'emploi temporaire et la pige cessent « naturellement », avec une fin antérieurement prévue. Les intermittents savent que l'aboutissement du contrat doit survenir et ils l'anticipent (Taskins et Schots, 2005). La transition n'est donc pas nécessairement perçue comme une rupture ou une perte (Schlossberg et collab., 1995; 2008).

La situation est tout autre lorsque l'emploi temporaire est effectué à partir d'« une liste de rappel ». Courante dans les organisations syndiquées où les droits et les privilèges sont gérés selon l'ancienneté des salariés, la liste de rappel est liée à la procédure par laquelle un employé est invité à reprendre son travail à la suite d'une interruption d'emploi. Il le reprend selon l'ordre de priorité établi, généralement basé sur l'ancienneté dans l'entreprise (Dion, 1986 : 280). « Être sur la liste de rappel¹³ » implique une dépendance vis-à-vis de la ou des personnes dont le nom figure parmi les premiers car, dès qu'une personne « bouge », elle impose aux autres instantanément un déplacement selon une sorte de mouvement de « domino ». Le travail fait à partir d'une liste de rappel comporte un effet de surprise. Le professionnel risque à tous moments de « perdre sa place » subitement, sous l'effet du déplacement d'une autre personne. Ainsi, le professionnel n'a pas de contrôle sur sa position présente; l'intermittence s'effectue par à-coups.

Généralement, le schéma de l'intermittence se fonde sur une succession d'emplois temporaires de différentes natures. Mais certaines personnes vivent des segments entiers de leur parcours en cumulant des emplois. Dans leur cas, l'intermittence se structure sur la base d'une série d'emplois temporaires défilant l'un à la suite de l'autre et auxquels se superposent d'autres engagements professionnels de durée variable.

Soulignons que l'emploi à durée indéterminée n'est pas absent de ces parcours, puisque les dix professionnels de notre enquête ont tous occupé ce type d'emploi au cours de leur carrière. La plupart d'entre eux n'en ont eu qu'un seul. Nous savons que les professionnels en situation précaire présentent différents profils (Bourassa et collab., 2003; Dubar, 2000; D'Amour, 2006; Faure-Girard, 1999; Larue et collab., 2001; Sainsaulieu, 1996; Osty et collab., 2007; Voyer, 2002); certains amorcent certains changements et prennent, par moments, des décisions sur la direction de leur trajet.

12. Quelques professionnels révisent leur engagement initial en transgressant de la sorte les termes déterminés au début de la relation contractuelle avec le fournisseur d'emploi. C'est là un changement de position qui provoque une rupture radicale de la relation. Les principaux motifs des bris de contrat révélés lors de l'enquête sont l'insatisfaction vis-à-vis des tâches ou des conditions d'exercices du travail et les difficultés relationnelles avec l'employeur, les collègues ou la clientèle.

13. L'obtention d'un contrat temporaire à partir d'une liste de rappel suppose, d'une part, l'inscription de son nom sur une liste et, d'autre part, une attente plus ou moins prolongée selon la formule « premier sur la liste, premier appelé ».

Le chômage : des périodes, courtes, rares mais récurrentes

Si l'intermittence en emploi signifie pour nos participants le passage d'un emploi à l'autre, elle désigne également la transition entre l'emploi et des périodes de chômage. En effet, le chômage est récurrent dans quelques parcours professionnels. Mais la durée de chaque période est relativement courte (trois, quatre ou six mois). On sait que les travailleurs les plus scolarisés en situation d'intermittence n'occupent pas de manière durable les temps sans travail (Larue et collab., 2001).

La formation formelle : activités récurrentes avec une durée souvent plus longue que les emplois

Des activités formelles de formation continue comptent dans toutes les trajectoires des intermittents de notre enquête. Ces professionnels ont tous participé à une activité de formation depuis la fin de leurs études universitaires initiales. Plusieurs y participent de façon assidue par la suite. Dans la majorité des parcours, des activités de formation formelle se trouvent parsemées tout le long du trajet (en moyenne huit activités par parcours) et s'inscrivent dès le début de carrière. La formation n'est pas suivie de façon concomitante avec les périodes de chômage; à l'évidence, elle ne remplace pas le travail rémunéré. Dans trois parcours, la formation formelle n'est qu'occasionnelle ou isolée. De plus, comme aucun travailleur intermittent ne bénéficie d'une formation formelle soutenue par un employeur au cours de sa carrière, la formation serait un « projet de soi sur soi » sans finalité institutionnelle (Kaddouri, 2003).

La majorité des activités suivies correspondent à des formations professionnelles continues visant « l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour de connaissances ou de techniques et le développement d'habiletés [...] reliées au travail » (Legendre, 2005 : 702). Le principal motif de participation de formation professionnelle est le désir de se perfectionner. Les autres motifs sont l'aide à la recherche d'emploi et à la construction de l'orientation professionnelle, le désir d'évolution professionnelle ou de soutien à un projet particulier, la reconversion professionnelle et le développement personnel. Quelques personnes suivent également des formations centrées sur la connaissance de soi, le développement culturel ou le loisir.

Les formats des activités sont diversifiés¹⁴ mais les programmes d'activités en série¹⁵ et la formation universitaire sont les plus populaires. Six personnes sur dix s'inscrivent à des certificats ou à des études de deuxième cycle. Précisons que la durée de ces formations est généralement beaucoup plus longue que celle de leurs emplois. C'est donc par la formation que des intermittents vivent une temporalité longue.

14. Les formats de formation ont été catégorisés de façon à saisir à la fois les lieux de formation, la durée des activités et la formule d'apprentissage privilégiée : les programmes d'activités en série d'une durée de moins d'un an, les programmes d'études universitaires (formation de premier et de second cycle suivie après la formation universitaire initiale), le stage, la formation courte de moins de deux jours, la formation sur le tas en organisation de travail et l'autodidaxie.

15. Plus précisément, il s'agit d'activités qui se déroulent en dehors du milieu universitaire et qui sont organisées sous la forme d'un programme d'une durée de moins d'un an.

Cette description des événements professionnels et de formation révèle que l'intermittence engendre une mobilité rapide se déployant sous l'effet de l'occupation d'emplois de courte durée et connue à l'avance la plupart du temps. La formation formelle ne paraît aucunement marginale dans la biographie professionnelle.

Construction de l'identité professionnelle : changement et expérience formatrice

Cette saisie des événements qui composent chaque trajectoire individuelle offre certaines indications sur le rapport au temps des intermittents, sans donner accès cependant à l'interprétation subjective de l'expérience du changement. Elle ne révèle pas précisément les relations qui existent entre l'activité de formation, le changement et l'anticipation de l'avenir professionnel. Or, l'identité s'élabore par la construction de l'alliage entre les connaissances développées au cours du curriculum et les expériences significatives du cours de la vie (Dominicé, 2001 : 200). En nous intéressant à deux récits de vie professionnelle, nous verrons si des intermittents associent le changement à la nouveauté, une nouveauté significative et génératrice d'apprentissage.

Deux illustrations d'une expérience différente du changement

- Le cas de Natacha : changer d'emploi, c'est répéter l'expérience

Natacha¹⁶ est âgée de 32 ans et elle travaille depuis huit ans. Elle se présente comme une « diététiste travaillant en pratique privée ». Dès la deuxième année de sa carrière, elle cumule des emplois temporaires et « fait de la pige ». Au fur et à mesure qu'elle obtient de nouveaux contrats, cette intermittente a des doutes sur l'appréciation de sa profession. Rapidement dans sa carrière, elle est insatisfaite de son rapport aux autres tout autant que du contenu du travail.

À la suite de ses études universitaires en diététique, elle amorce une carrière dans le milieu communautaire. Elle travaille en acceptant des contrats temporaires; elle connaît de courtes périodes de chômage. Insatisfaite dans ce secteur d'activité, elle décide de continuer sa pratique dans le secteur privé. Le passage d'un emploi à l'autre accentue son inconfort : chaque nouvelle situation entraîne la perception d'un problème non résolu. Natacha n'associe pas le changement d'emploi à la nouveauté. Au contraire, elle associe son expérience à la répétition.

Son identité s'élabore de manière floue sans projet professionnel concret. Elle ne perçoit pas sa place dans l'univers professionnel. Sa difficulté à anticiper le futur et sa perception de revivre constamment les mêmes situations favorisent l'introspection. Natacha cherche à se comprendre et à prendre conscience des sources de son expérience. Elle est ambivalente devant les offres de contrats et ne parvient pas à avoir une vision claire de l'avenir. Cela l'incite à suivre des formations à visée personnelle qui donnent des perspectives à sa vie professionnelle.

Le récit de cette intermittente révèle un souci de développement personnel fortement imbriqué d'un désir d'évolution professionnelle. Son développement

16. Spécifions que les prénoms des deux participantes ont été modifiés pour préserver l'anonymat.

identitaire est porté par une quête de compréhension de soi basée sur l'analyse de ses forces et de ses goûts. Cette professionnelle cherche également les bonnes stratégies pour présenter ses acquis et ses projets en participant à des ateliers traitant de la préparation du curriculum vitæ et du plan d'affaires. Selon elle, l'intermittence demande une capacité de conviction qui demande autant une connaissance de soi qu'une maîtrise des activités de gestion de la carrière. L'intermittence est éprouvante, car les changements d'emploi lui révèlent constamment sa difficulté à se projeter et à se comprendre. Ce constat l'incite à une recherche d'émancipation.

- Le cas de Myriam : changer d'emploi, c'est s'ouvrir à la nouveauté

Myriam est « journaliste indépendante » depuis 19 ans. Dès le début de sa carrière, elle connaît le succès, et sa trajectoire s'effectue en mobilité ascendante sans période de chômage. Au cours de sa troisième année de carrière, elle remet en question sa façon de mener sa carrière et elle juge sévèrement son milieu (les communications). Cette crise personnelle la désoriente mais l'incite à s'approprier sa propre vie. Dès lors, Myriam décide de « toujours écouter ses rêves ».

Formée en journalisme à l'université, Myriam se construit progressivement une place comme « pigiste », un régime de travail qui lui offre l'indépendance souhaitée. Elle travaille par succession et cumul de contrats temporaires; elle est constamment sollicitée pour des engagements. Au fil des contrats, elle se spécialise dans le journalisme documentaire. Sa vision de l'avenir est claire : elle veut se dépasser et progresser selon des standards d'excellence.

Malgré un rapport positif au travail, ses difficultés professionnelles sont nombreuses : insécurité financière, confiance en soi et sentiment de compétence fragiles, difficulté dans ses rapports à l'autorité. Pour elle, la profession est un espace d'apprentissage, de compréhension de soi et d'expérimentation. Le journalisme lui permet d'apprendre des choses qui l'intéressent. Dans son récit, Myriam dit avoir développé son identité grâce à son aptitude au dépassement et à l'affirmation de ses valeurs. Elle discute en profondeur « des coups durs » qui l'ont forgée, comme si la socialisation naturelle et la maturation construisaient son identité. Myriam participe à des activités formelles de formation. Elle privilégie les formations courtes et préfère se former par elle-même pour se dépasser, s'illustrer et éviter les erreurs. Elle choisit ses contrats en adoptant une posture de quête : elle veut comprendre les tendances nouvelles, ouvrir ses perspectives et réfléchir au sens personnel de sa vie.

Le récit de Myriam révèle une véritable « expérience » avec les étapes de « la quête », de « l'épreuve » et de « l'œuvre » identifiées par Rolens (1989) et témoigne d'une « expérience transformatrice » avec des valeurs et perspectives qui se renouvellent (Mezirow, 2001). En effet, non seulement cette travailleuse intermittente se rend-elle disponible à la situation d'étrangeté provoquée par la nouveauté en se considérant comme partie intégrante de la situation (la quête), mais elle cherche à comprendre sa perception de désorganisation provoquée par chaque nouveau mandat (l'épreuve) pour se positionner et faire sienne cette situation. Son récit montre aussi sa tendance à affirmer sa singularité dans ses transactions en révélant à autrui ses valeurs au sujet du contenu du travail et sa volonté d'améliorer ses interventions

(l'œuvre). Elle perçoit clairement les changements d'emploi en utilisant cette situation comme un observatoire pour saisir les écarts entre ses propres représentations de sa profession et celles préconisées par ses pairs, lesquels changent au fil des engagements professionnels.

Discussion

Il est clair que les événements qui composent les parcours d'emploi des dix personnes de notre enquête s'avèrent propices à l'expérience de la nouveauté. Embauchées sur une base temporaire, ces personnes construisent leur histoire en faisant preuve d'adaptation dans leur rapport au travail et leur rapport à autrui. Elles anticipent les transitions de leur parcours professionnel et elles renouvellent leur perspective d'avenir. L'examen que nous avons fait de chaque emploi montre donc des modifications de réalité objectivement vécues par les intermittents.

Par ailleurs, l'analyse des récits des deux intermittentes révèle plutôt que la confrontation répétitive à des situations professionnelles inconnues n'est pas toujours perçue comme une expérience de changement. Effectivement, dans le cas de Natacha, la diversité des situations professionnelles n'a pas nécessairement l'effet de la nouveauté. Au contraire, l'expérience des transitions multiples laisse à la jeune femme l'impression de vivre constamment les mêmes choses. En dépit de la précarité d'emploi, l'histoire personnelle est parfois marquée par la continuité et non par la rupture ou le changement. S'il apparaît indéniable que l'identité professionnelle de cette intermittente se développe à travers une conscientisation progressive de son expérience, il faut reconnaître que cet apprentissage fortuit relève principalement de sa posture de quête et de son ouverture vers l'inconnu; cet apprentissage ne découle pas d'une expérience significative de confrontation à l'inconnu. Cette observation appelle à relativiser l'idée selon laquelle la nouveauté est un vecteur pour l'apprentissage.

Le cas de Myriam montre une tout autre expérience du changement. Celle-ci éprouve fortement les réalités contrastantes de son parcours d'emploi. En effet, le changement d'emploi contribue directement à construire le sens de son expérience; il agit comme une source puissante de savoirs pratiques, stratégiques et existentiels. Son récit laisse voir que la discontinuité dans la biographie professionnelle peut créer une perception de nouveauté ou de perturbations et ainsi susciter un besoin d'appropriation et de mise en forme de l'expérience. Mais il est important de se demander si la discontinuité ou la nouveauté est nécessairement le marqueur prépondérant de l'apprentissage auquel cette personne fait référence.

Il est nécessaire de souligner que cette intermittente insiste sur sa tendance à analyser et à critiquer sa profession, ce qui participe largement à son développement identitaire. Ce jugement s'effectue à travers une opération progressive de mise en forme et de singularisation de son expérience tout le long de son histoire. Si le processus de cette intermittente renvoie bel et bien à la dimension du changement, il convient toutefois de constater une interférence imposante d'autres dimensions, lesquelles sont reliées à son contexte professionnel, à son rapport aux autres et à sa

La confrontation répétitive à des situations professionnelles inconnues n'est pas toujours perçue comme une expérience de changement.

perception de l'avenir. Au fond, même si l'identité s'élabore au fur et à mesure des changements d'emploi, il faut réaliser que d'autres dimensions ont été mobilisées – comme le montre Myriam, qui fait preuve de jugement critique à l'égard de sa profession. Tout porte à croire que ces dimensions participent au développement identitaire de professionnels en situation stable d'emploi et non pas uniquement à celui des professionnels en situation d'intermittence.

L'analyse des récits de deux professionnelles intermittentes met en relief certaines nuances relatives à l'interprétation de l'expérience du changement dans la vie professionnelle et au potentiel d'apprentissage de cette situation.

En outre, puisque nous avons rapporté uniquement les résultats qui concernent l'apprentissage suscité naturellement par l'expérience du changement d'emploi, nous devons signaler l'apport des activités formelles de formation dans la biographie de ces intermittents. À ce sujet, il est incontestable que les dix professionnels de notre enquête déterminent eux-mêmes les contenus et les formats de formation. Leur participation à la formation s'inscrit dans des perspectives utilitaire, stratégique et existentielle qui concernent autant la sphère personnelle que la sphère professionnelle. Leur curriculum de formation s'élabore progressivement, au fur et à mesure du parcours d'emploi, selon la perception des besoins les plus immédiats et selon leur perspective de développement identitaire à plus long terme. Comme les intermittents interrogés possèdent déjà une formation universitaire initiale qui leur procure des savoirs généraux utiles pour exercer leur profession et un titre pertinent pour présenter leur expertise (Voyer, 2004), il n'est pas impératif pour eux de se doter d'un curriculum prescrit. Du reste, l'appropriation de savoirs formels participe à l'expérience formatrice, car les intermittents construisent leur identité à travers un processus adaptatif dans une temporalité longue et une conscience aiguisée des impératifs de compétences ou de représentations stratégiques de soi.

L'appropriation de savoirs formels participe à l'expérience formatrice, car les intermittents construisent leur identité à travers un processus adaptatif

Conclusion

Le changement répétitif d'emploi dans la vie des intermittents s'avère significatif pour le développement de l'identité professionnelle même si l'interprétation qui en est faite varie d'une personne à l'autre. Le fait de vivre des réalités professionnelles variées n'est pas nécessairement éprouvé comme une expérience de nouveauté qui ouvre directement des horizons de signification pour l'apprentissage. D'autres dimensions interfèrent directement dans l'interprétation du changement et elles semblent influencer fortement l'apprentissage : l'appréciation de l'activité de travail, le sens accordé à la pratique professionnelle ainsi que la capacité individuelle de se projeter dans l'avenir. On ne peut saisir la fécondité de l'expérience du changement dans la vie professionnelle sans situer et approfondir l'effet de conjonction de toutes ces dimensions. Mais, pour cela, il est nécessaire de décrire la réalité empirique des intermittents pour assurer une meilleure compréhension conceptuelle des relations entre l'expérience d'apprentissage et le changement. Bien entendu, notre étude comporte des limites liées, en particulier, au nombre restreint de cas. D'autres

études empiriques sont nécessaires pour explorer spécifiquement jusqu'à quel point les situations inusitées de la vie professionnelle engendrent nécessairement un apprentissage expérientiel. À cette fin, il faut examiner plus en profondeur les activités du travail des intermittents et voir comment la pratique quotidienne participe à leur développement identitaire.

Sur un plan plus pratique, il semble que les gestionnaires de formation et les formateurs d'adultes qui veulent soutenir adéquatement les personnes en situation de travail atypique doivent s'intéresser à leur biographie professionnelle, de même qu'au contexte de leur domaine occupationnel, et non pas uniquement à leur situation d'emploi présente. Traditionnellement, dans le champ de l'éducation des adultes – en andragogie tout particulièrement –, on a encouragé le recours à l'expérience dans les pratiques d'accompagnement aux adultes pour développer un savoir significatif. Avec la montée du travail atypique, la demande de formation semble s'individualiser et les prescriptions institutionnelles en formation s'affaiblir. Dès lors, les formes d'accompagnement valorisées en éducation des adultes s'avèrent pertinentes, surtout lorsqu'elles visent la compréhension et la conscientisation de l'expérience. On ne saurait nier que ces interventions présenteront une pertinence encore plus actualisée si elle permettent aux professionnels d'analyser l'environnement de travail, d'identifier les codes de conduite pertinents, d'observer de manière critique leurs situations et de synthétiser leur expérience. De plus, les stratégies centrées sur l'interaction et le dialogue sont particulièrement fructueuses pour des professionnels sans lien stable d'emploi, surtout si elles visent une analyse de l'expérience de longue durée qui soit ouverte sur les perspectives individuelles.

En définitive, les intermittents cherchent à se construire une identité professionnelle satisfaisante qui correspond à leur propre idéal professionnel. Entièrement responsables de leur développement et de leur processus de formation, ces personnes cherchent surtout à concilier les tensions, vécues individuellement mais imposées par le contexte social, pour apprendre, construire leur singularité et se définir professionnellement.

Références bibliographiques

- ALHEIT, P. (2001). Recherche en biographie. Un défi théorique pour les sciences sociales et les sciences humaines. *Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 95.
- ALHEIT, P. et DAUSIEN, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1). [En ligne], 28 septembre 2009. <http://osp.revues.org/index527.html>. Consulté le 2 février 2010.

- AUBERT, N. (2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agne : Érès, 319 p.
- BAILEY, T. R., HUGHES, K. L. et MORE, D. T. (2004). *Working Knowledge: Work-based Learning and Education Reform*. New York : Routledge-Falmer, 246 p.
- BAILLEUX, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation, XXVI(2)*, 263-285.
- BARUS-MICHEL, J. (2004). L'hypermodernité, dépassement ou perversion de la modernité? Dans *L'individu hypermoderne* (p. 239-248). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- BECK, U. (2003). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion, 521 p.
- BOURDIEU, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales, 62/63*, 69-72.
- BOURDON, S. (2006). Orientation, individualisation et société du risque. *En pratique, 5*, 6-8.
- BOURGEOIS, É. (2004). Projet et engagement dans la formation professionnelle continue : l'instrumentalité en question. Dans Myriam Vandamme (dir.), *Formation continue universitaire et parcours professionnel* (p. 167-188). Genève : Université de Genève, coll. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 102.
- BOUTET, J. (1995). Le travail et son dire. Dans J. Boutet (dir.), *Paroles au travail* (p. 247-267). Paris : L'Harmattan.
- BOUTET, J. (1997). *Construire le sens* (2^e éd.). Berne : Peter Lang, 236 p.
- BOUTINET, J.-P. (2004). Que savons-nous de cet adulte qui part en formation? *Savoirs, 4*, p. 11-47.
- BOUTINET, J.-P. (2005). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*. Paris : Presses universitaires de France.
- BRINT, S. G. (1994). *In Age of Experts. The Changing Role of Professionals in Politics and Public Life*. Princeton : Princeton University Press.
- COBBLE, D. S. et VOSKO, L. F. (2000). Historical perspectives on representing nonstandard workers. Dans Fr. Carré, M.A. Farber, L. Golden et S. A. Herzenberg (dir.), *Nonstandard Work: The Nature and Challenges of Changing Employment Arrangements* (p. 291-312). Champaign : Industrial Relations Research Association Series.
- CONNELL, J. et BURGESS, J. (2006). The influence of precarious employment on career development: The current situation in Australia. *Education and Training, 48(7)*, 493-507.
- DALEY, B.J. (2001). Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly, 52(1)*, 30-54.

- D'AMOURS, M. (2006). *Le travail indépendant : un révélateur des mutations du travail*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DE BRUYNE, P. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos, 133 p.
- DEMAZIÈRE, D. et DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan, 350 p.
- DE VILLERS, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. Dans B. Courtois et G. Pineau (dir.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle. La Documentation française, Délégation à la formation professionnelle.
- DION, G. (1986). *Dictionnaire canadien des relations du travail*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- DOMINICÉ, P. (2001). À quoi sert la formation continue universitaire? Que pensent les professionnels de l'interaction entre formation et emploi? Perspective culturelle. *Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 95, 223-243.
- DOMINICÉ, P. (2007). *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan, 292 p.
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation : construction des identités sociale et professionnelle*. Paris : Armand Collin, 255 p.
- DUBAR, C. (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France, 239 p.
- DUPUY, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles. Le cas des adultes en situation de formation continue. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 45-71). Toulouse : Érès.
- DUPUY, R. et LARRÉ, A. (1999). Entre salariat et travail indépendant : les formes hybrides de mobilisation du travail. *Travail et emploi*, 77, 1-14.
- EDWARDS, E. et USHER, R. (2001). Lifelong learning : a postmodern condition of education? *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273-287.
- FAURE-GUICHARD, C. (1999). Les salariés intérimaires, trajectoires et identités. *Travail et emploi*, 78, 1-20.
- FENWICK, T. (2001). Knowledge and the enterprising self: Workplace refugees navigating entrepreneurial discourse. *Studies in the Education of Adults*, 33(2), 127-134.
- FONDEUR, Y. et SAUVIAT, C. (2003). Les services informatiques aux entreprises : un marché de compétences. *Formation et emploi*, 82, 107-123.

- FORRIER, A. et SELS, L. (2003). Temporary employment and employability: training opportunities and efforts of temporary and permanent employees in Belgium. *Work, Employment and Society*, 17(4), 641-666.
- FOURNIER, G., BOURASSA, B. et BÉJL, K. (2003). *La précarité du travail : une réalité aux multiples visages*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GLASTRA, FJ, HAKE, B.J. et SCHEDLER, P.E. (2004). Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly*, 54(4), 292-307.
- HAGER, P. (2004). Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 3-17.
- HAMEL, J. (1989). Pour la méthode de cas. Considérations méthodologiques et perspectives générales. *Anthropologie et sociétés*, 13(3), 59-72.
- HERZENBERG, S.A., ALIC, J.A. et WIAL, H. (2000). Nonstandard employment and the structure of postindustrial labor markets. Dans F. Carré, M.A. Farber, L. Golden et S.A. Herzemberg (dir.), *Nonstandard Work: The Nature and Challenges of Changing Employment Arrangements* (p. 291-312). Champaign : Industrial Relations Research Association Series.
- HODKINSON, P. et collab. (2004). The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in the Education of Adults*, 36(1), 6-23.
- KADDOURI, M. (2002). La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire. *Éducation et francophonie*, XXX(I), 158-170.
- KAPSALIS, C. et TOURIGNY, P. (2004). La durée de l'emploi atypique. *L'emploi et le revenu en perspectives*, 5(12), 5-13.
- LARSON, M. S. (1977). *The Rising of Professionalism: a Sociological Analysis*. Berkely : University of California Press.
- LARUE, A., MALENFANT, R., MERCIER, L. et VÉZINA, M. (2001). Intermittence en emploi et construction de la compétence professionnelle. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(3), 351-372.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, 679 p.
- LEICESTER, M. (2000). Post-postmodernism and continuing education. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 73-81.
- MALENFANT, R., LARUE, A., MERCIER, L. et VÉZINA, M. (2002). Précarité d'emploi, rapport au travail et intégration sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, 15(1), 111-130.
- MEZIROW, J. (2001). *Penser son expérience : une voie vers l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale, 264 p.
- OSTY, F., SAINSAULIEU, R. et UHALDE, M. (2007). Les mondes sociaux de l'entreprise. *Penser le développement des organisations*. Paris : La Découverte, 408 p.

- PEREZ, C. (2007). Emplois précaires et formation continue. *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, Hors série, 29-46.
- ROLENS, N. (1989) La quête, l'épreuve et l'œuvre. La constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente*, 100-101, 67-77.
- SAINSAULIEU, R. (1988). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation* (3^e éd.). Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 476 p.
- SAINSAULIEU, R. (1996). L'identité et les relations de travail. *Éducation permanente*, 128, 187-206.
- SCHWARTZ, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice? *Éducation permanente*, 158, 11-23.
- SCHLOSSBERG, N. K. (2008). *Overwhelmed. Coping with Life's Ups and Downs*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield, 195 p.
- SCHLOSSBERG, N. K., WATERS, E. B et GOODMAN, J. (1995). *Counseling Adults in Transition. Linking Practice with Theory* (2^e éd.). New York : Springer Publisher, 306 p.
- STATISTIQUE CANADA (2010). Emploi temporaire. *Regard sur le marché du travail canadien*. Ottawa : Statistique Canada. 71-222-X. [En ligne].
<http://www.statcan.gc.ca/pub/71-222-x/2008001/glossary-glossaire-fra.htm#a20>. Consulté le 29 janvier 2010.
- STOREY, J., SALAMAN, G. et PLATMAN, K. (2005). Living with enterprise in an enterprise economy : Freelance and contract workers in the media. *Human Relations* 58(8), 1033-1054.
- TASKINS, L. et SCHOTS, M. (2005). Flexibilité du temps de travail et relation d'emploi. *Économies et sociétés*, 28, 1471-1501.
- TAYLOR, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal : Bellarmin, 150 p.
- USHER, R. (1992). Experience in adult education: a post-modern critique. *Journal of Philosophy of Education*, 26(2), 201-214.
- VOYER, B. (2001). Penser et dire le travail intermittent. Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales* (p. 279-298). Montréal : Éd. Logique.
- VOYER, B. (2002). *Formation continue et construction identitaire de professionnels en situation d'intermittence*. Faculté des sciences de l'éducation, Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal. [En ligne]
<http://www.lib.umi.com/cr/umontreal/fullcit?pNQ71173>.
- VOYER, B. (2004). Travailler par intermittence : un rapport singulier aux savoirs. *Possibles*, 3-4, 118-133.
- YIN, R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres : Sage.