

Université Lumière Lyon 2  
Institut des Sciences et Pratiques  
d'Education et de Formation

Agnès BERJON

*ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES  
ET  
RAISON EDUCATIVE*

La pratique des Maisons de l'Information  
sur la Formation et l'Emloi (MIFE)

Thèse présentée en vue du doctorat de Sciences de l'Education

Directeur de recherche : Guy AVANZINI

2001

Table des matières

- Remerciements
- INTRODUCTION

**♦ UNE PROBLÉMATIQUE ÉDUCATIVE**

- PREMIÈRE PARTIE Genèse et développement de l'orientation professionnelle en France
- DEUXIÈME PARTIE La pratique d'information et d'orientation professionnelle en MIFE Contexte historique et pédagogique
- TROISIÈME PARTIE La Guidance professionnelle Personnalisée à la MIFE de Savoie Regards sur une pratique d'orientation éducative
- QUATRIÈME PARTIE Pour une anthropologie de la relation d'orientation professionnelle

**♦ Chapitre 1**  
**Une maïeutique du sujet**  
**en orientation**

**◊ 1.1. Conduites maïeutiques en orientation des adultes**

- 1.1.1. Henri Desroche : un pionnier de l'histoire de vie en formation
- 1.1.2. Un modèle éducatif maïeutique
- 1.1.3. Genèse autobiographique de la maïeutique du sujet

**◊ 1.2. La personne dans la maïeutique d'orientation**

- 1.2.1. De l'individu au sujet
- 1.2.2. Les fondations personalistes du concept de personne
- 1.2.3. Les personnes dans la personne : approches anthropologiques
- 1.2.4. La conception de la personne chez Desroche

**◊ 1.3. Les dynamiques d'émergence du sujet dans la maïeutique d'orientation**

- 1.3.1 Maïeutique et mémoire
- 1.3.2. De l'identité narrative à l'avènement du sujet

♦ **Chapitre 2**

- La maïeutique du trajet**
- La relation à l'autre**

◊ **2.1. Approches de la relation à l'autre**

- 2.1.1. **Approches psychologiques de la relation à l'autre : Alter ego et extériorité**
- 2.1.2. **Le "Je" et le "Tu" : Un regard philosophique sur la relation duelle**

◊ **2.2. Visage, Regard et Parole, vecteurs éthiques de la relation**

- 2.2.1 **Le regard et son visage**
- 2.2.2. **Efficience de la parole**
- 2.2.3. **Pour une éthique de la relation**

◊ **2.3. La relation d'orientation : une relation éducative**

◊ **3.1. L'action : trace de l'avènement du sujet**

- 3.1.1. **Une philosophie de l'expérience**
- 3.1.2. **Une philosophie de la volonté et du désir**

◊ **3.2. Les finalités de l'orientation : une maïeutique de l'objet-travail?**

- 3.2.1. **Signification humaine du travail et limites d'une conception économique**
- 3.2.2 **La fécondité sociale du travail : une alternative à la rationalité économique**
- 3.2.3. **La personne créatrice de sa fonction professionnelle**
- 3.2.4. **L'orientation professionnelle des adultes : une auto-orientation**
- Conclusion quatrième partie

- CONCLUSION
- BIBLIOGRAPHIE

- ♦ I. PHILOSOPHIE
- ♦ II. PSYCHOLOGIE ET PSYCHANALYSE
- ♦ III. ÉCONOMIE – SOCIOLOGIE - DROIT
- ♦ IV. EDUCATION, FORMATION DES ADULTES, INFORMATION ET ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- ANNEXES

## **Remerciements**

*Je remercie très sincèrement toutes celles et tous ceux qui m'ont permis de m'engager dans cette aventure, qui m'ont accompagnée, encouragée, réconfortée tout au long de ce voyage en « terre doctorale ».*

*Ma gratitude s'adresse au Professeur Guy Avanzini pour la pertinence et la finesse de sa direction de recherche, pour son appui constant et sa confiance dans mon itinéraire conceptuel.*

J'adresse ma reconnaissance à Gaston Paravy, directeur de la Maison de l'Information sur la Formation et l'Emploi de Savoie, qui, en maïeuticien à l'école d'Henri Desroche et de ses prédécesseurs, a éveillé en moi le goût de la recherche et a réalisé une « guidance éducative », patiente et respectueuse, éclairée de la foi inconditionnelle en la personne qui l'anime.

Je remercie le président de l'Association pour le Développement de la Promotion Sociale qui m'a toujours donné les moyens de poursuivre ma recherche et je suis tout particulièrement reconnaissante à toute l'équipe de la MIFE pour sa collaboration patiente et son soutien sans faille. Et je dis merci aux animateurs de Copyf@st qui m'ont portée dans la dernière épreuve de mise en page.

Enfin, je dédie ce travail à ma famille pour sa patience et ses encouragements.

"Tant que le cœur pulsatile de l'humanité ne trouve pas son rythme propre, le monde entier est secoué de convulsions, l'espace de la planète est en danger ; le monde qui perd sa référence à l'Orient est, à la lettre, désorienté."

Eliane Amado Levy-Valensi, *Trois visions du temps*,  
Paris, Centurion, 1993, p. 24.

"Il n'est pas du tout étonnant que ce soit en période sombre que l'on parle tant d'orientation. Mais il nous paraît important sur un plan symbolique de se souvenir, lorsqu'on a l'orientation pour métier, que l'Orient, c'est là où le soleil se lève."

Anne Ber-Schiavetta, Mireille Pegeault, in *L'orientation face aux mutations du travail*, Paris, Syros, 1997, p. 183.

## INTRODUCTION

Si le choc pétrolier de 1974 a sonné le glas de la période, dite faste, des "trente glorieuses"Note1 , caractérisée par un développement économique sans précédent, et nous a fait entrer dans une crise, d'abord définie comme conjoncturelle, puis structurelle, aujourd'hui tout le monde s'accorde à dire que notre société connaît, depuis quelque vingt ans, plus qu'une révolution industrielle, une véritable mutation Note2 : "Nous ne sommes pas en face d'une troisième révolution industrielle mais au début d'une mutation comparable au passage du paléolithique (cueillette, chasse) au néolithique (agriculture, élevage)".Note3 Cette affirmation pourrait illustrer de façon percutante l'ampleur de ces bouleversements économiques dus, certes, aux avancées technologiques et scientifiques, et notamment au déploiement des sciences de l'information, qui ont engendré, à l'échelle planétaire, de nouveaux modes de production, de commercialisation, d'organisation du travail, de circulation monétaire et financière. Mais avancer le terme de mutation, c'est mettre l'accent sur un processus qui touche l'ensemble de la communauté humaine à une époque donnée, suscitant de profondes inquiétudes existentielles ainsi qu'un véritable malaise sociétaire, même si on peut sourire des explications de certains, qui, séduits par un mysticisme racoleur, pour les optimistes voient dans ces profonds bouleversements l'avènement d'une nouvelle ère et, pour les pessimistes, annoncent pour ce nouveau millénaire des événements apocalyptiques.

De nombreux observateurs ont analysé les répercussions sociales, économiques et culturelles de cette révolution post-industrielle qui, telle une lame de fond, fait craquer les fondations de notre société, attaque le cœur de l'activité humaine, transformant le contenu et la valeur du travail, déchire le tissu social, laissant sur son passage la précarité, le chômage, l'exclusion professionnelle et sociale, la pauvreté, et appelle nos

responsables politiques à la mobilisation face au danger d'un affaiblissement de la démocratie. Certains, forts de prévisions alarmantes [Note4](#) , annoncent la fin du travail [Note5](#) , d'autres s'arc-boutant sur cette "nécessité existentielle" [Note6](#) pour l'homme, tentent d'envisager d'autres normes au travail salarié et préconisent un nouveau type de contrat d'activité pour tous [Note7](#) . Si le système "travail-emploi" est ébranlé, l'économie de marché est fortement questionnée et un grand nombre de voix s'élève pour proposer une économie au service de la personne.

Dans le même temps, après la tempête de Mai 1968, qui a fait vaciller les certitudes et a profondément modifié les modes de vie et de pensée, un autre type de déferlante, d'ordre culturel, s'est abattu sur nos sociétés occidentales. Roger-Pol Droit évoque, en terme de "muc" [Note8](#) , ce bouleversement dans l'histoire de la pensée. En effet, la "démärkisation" des intellectuels français, phénomène majeur des années 75/80 symbolisé politiquement, quelques années plus tard, par l'effondrement du mur de Berlin, s'est accompagnée de l'affaiblissement de certains courants de pensée jusqu'alors dominants, à l'instar du structuralisme ou de l'existentialisme par exemple, au profit d'un retour en force de la phénoménologie, auquel s'est ajouté le dévoilement de philosophes de la relation et de la responsabilité, comme Emmanuel Lévinas ou Paul Ricoeur, contemporains des précédents mais venus en dernière heure sur la scène publique. Cette révolution plus silencieuse de la pensée qui annonce "*une période particulièrement féconde, diverse et prometteuse, de création philosophique* [Note9](#) , irrigue les pratiques sociales et traverse les modes de vie, personnels, familiaux et collectifs, marqués par le renforcement de l'individualisme et de la responsabilité individuelle, mais aussi par un plus grand isolement des personnes et un délitement du "vivre ensemble". Malgré la reprise économique récente, qui ouvre à nouveau les portes du travail à un certain nombre de demandeurs d'emploi, le phénomène de l'exclusion, "*de moins en moins installé aux marges de la société*" [Note10](#) , s'est banalisé et "*la spirale de la précarité*" [Note11](#). reste à la portée de tous : « *La reprise économique ne dissolvera pas mécaniquement les poches de misère logées dans le corps social. Plus grave même, proclament certains, elle risque d'aggraver la situation des laissés-pour-compte* »[Note12](#) . En effet, un des effets paradoxaux de l'embellie économique se manifeste déjà fortement : on prévoit que l'accélération de la croissance entraînera un accroissement des inégalités et du nombre de personnes en situation précaire [Note13](#) . Le concept d'exclusion n'est donc plus réservé à une catégorie sociale bien définie, désignée aussi "quart-monde", avec ses cohortes de "sans travail", de "sans domicile", de "sans papiers". La banalisation dans les consciences de cet "enfermement dehors", selon l'étymologie du mot, de ce processus réducteur et dégradant de mise à l'écart sociale, dont la fin est l'anéantissement existentiel, n'en traduit pas moins le désarroi et l'angoisse de nos concitoyens face à une société qui semble se dérober, tant elle est devenue instable et mouvante.

Notre monde serait entré dans une ère de "mutance", selon l'expression de René Macaire, qui a perçu ces bouleversements non pas comme le surgissement d'un chaos mais, de façon plus optimiste, comme l'avènement d'un engendrement, d'une croissance de l'humanité: "*Pourquoi ce mot nouveau ? C'est qu'il n'existe pas en français un terme qui désigne l'unité du dynamisme que, selon nous, l'homme est désormais appelé à vivre : unité de la croissance en intériorité de chacun et de l'innovation sociétale à laquelle il est invité par cette croissance même*".[Note14](#). À la différence du terme de mutation, qui désigne un changement global et brusque d'état, le néologisme « mutance » exprimerait un état permanent de transformation. C'est dans ce contexte que de plus en plus d'adultes sont amenés aujourd'hui à faire de nouveaux choix professionnels, à élaborer un projet en vue de se perfectionner, d'évoluer dans leur profession, d'entamer une deuxième carrière, de changer de métier, d'acquérir une nouvelle qualification, d'entrer en formation, de maintenir, de trouver, ou de créer leur emploi. Ce temps de l'orientation, réservé prioritairement à l'adolescence il y a à peine trois décennies, touche désormais tous les âges des générations actives. Or, du fait de la pénurie ou de la mutation des emplois, se déterminer pour une nouvelle étape de vie professionnelle est devenu une épreuve difficile, vécue pour certains dans l'angoisse d'une recherche d'emploi de plus en plus incertaine, pour d'autres avec le sentiment d'une perte irrémédiable et la culpabilité de n'avoir pu garder un univers de sécurité, pour d'autres encore dans la peur à l'approche d'un changement inéluctable. Ces bouleversements que notre société traverse atteignent les hommes et les femmes au cœur même de leur existence, de leur personne et de leur identité. C'est en crise qu'ils vivent cette situation nouvelle, crise due au travail non choisi et mal vécu, à l'impossibilité d'évoluer dans son emploi, au non-emploi et à la perte d'un

statut social, crise personnelle, familiale et sociale. Face à la menace récurrente d'une marginalisation voire d'une exclusion du monde du travail, ces personnes vivent dans une insécurité et un doute existentiels sur la validité de leur propre vie : *"A l'intérieur d'une même culture existe toujours un certain nombre de contradictions normalement assumées sans problème par les individus. Les crises d'identité surviennent lorsque les tensions créées par ces contradictions deviennent trop fortes et paralysent les actions en introduisant le doute permanent"*[Note15.](#) . Daniel Mandon souligne les conséquences politiques de ces changements : *"Dans nos sociétés occidentales, l'accélération des changements renforce la précarité de l'équilibre identitaire, avive les tensions entre acteurs sociaux et favorise des conflits dont l'enjeu devient souvent politique"*[Note16.](#) . De plus, les enjeux de ces changements, économiques, politiques, sociaux et culturels, nous paraissent empreints d'une dimension éthique non négligeable.

L'orientation professionnelle, dont les pratiques se sont développées ces vingt-cinq dernières années en direction des adultes, ouvre un temps et un espace transitionnels, un entre-deux dans le déroulement d'une vie et dans le parcours personnel et professionnel. La tendance qui s'y dessine est à la répétition, que ce soit entre la formation initiale et l'emploi, entre l'emploi et la formation continue, entre l'exclusion et l'insertion professionnelle, entre le non-emploi et le retour à l'emploi. L'orientation professionnelle, située à la charnière entre des logiques individuelles et des intérêts collectifs, au carrefour de l'éducatif et de l'économique, a subi dans son histoire et dans son essor les aléas d'une pratique qui n'appartient pas à un domaine d'action spécifique, tantôt revendiquée par l'économie, tantôt tiraillée par l'éducation, tantôt abandonnée par les deux. Provoquée et bousculée par les mutations de notre société et les turbulences actuelles, elle est interrogée, remise en question tout autant dans ses méthodes et ses dispositifs que dans ses finalités. En effet, instituée il y a plus de 70 ans *"dans un monde relativement déterminé avec une mission d'affectation sociale"*[Note17.](#) , dans sa recherche de réponses adaptées aux transformations socio-économiques, cette pratique, à l'entre-deux du social et de l'économique, aborde un tournant radical et, selon les termes de Sylvie Boursier, évolue vers *"un nouveau paradigme"*[Note18.](#) , dont la dimension éducative se renforcerait. Il semble donc nécessaire, et la demande sociale se manifeste de plus en plus dans ce sens, de rétablir auprès des personnes malmenées par ces multiples turbulences un équilibre, une assurance, une confiance en soi, voire une solidité intérieure, par une démarche identitaire de nature éducative, valorisant l'expérience personnelle et professionnelle et qui pourrait se situer aux côtés des approches thérapeutiques et formatives, en lien avec la réalité socio-économique.

Enfin, la force symbolique des images que ce mot "orientation" suscite, nous a toujours interrogée. En effet, que serait cette action de chercher « l'Orient » pour l'homme ? Partir vers le lieu où le soleil se lève, où la lumière surgit de la nuit, chercher, en soi, ce lieu originel de naissance de l'humanité, qui fonde notre culture, trouver son être enfin ? Cette double référence de lumière et d'enracinement, contenue dans ce mot, associée à la dimension de l'action et de l'agir humain, pourrait constituer les points de départ de notre recherche sur une pratique d'orientation professionnelle mise en œuvre depuis plus de 20 ans. Et nous osons penser que celle-ci pourra contribuer à une nécessaire restauration de ce concept encore trop limité à la sphère des adolescents. En effet, engagée dès 1977 dans ce secteur de l'éducation des adultes et plus particulièrement de l'orientation professionnelle, très tôt nous avons eu conscience d'exercer une profession qui vivait elle-même une mutation, au cœur de la vie des personnes, et à la croisée de plusieurs disciplines, psychologique, philosophique, sociologique et économique. Nous avons suivi l'évolution d'une structure territoriale, passant d'un service d'information, SVP FORMATION [Note19.](#) à une véritable entité d'orientation, la Maison de l'Information sur la Formation et l'Emploi de Savoie (MIFE), qui, après une expérimentation nationale de trois ans, fut pérennisée en 1987 par l'État [Note20.](#) et participe actuellement à l'animation d'un réseau national de près de quarante structures territoriales[Note21.](#) . Au travers de cette pratique professionnelle, nous nous sommes sentis invités à poursuivre notre recherche sur l'orientation des adultes, thème qui bénéficie aujourd'hui d'un intérêt croissant, au vu des publications le concernant, et nous souhaitons apporter notre simple contribution à la réflexion qui s'est engagée. Dans cette tentative qui se situe dans la continuation d'une recherche-action, et consciente du périlleux exercice qui consiste à maintenir l'équilibre entre l'inéluctable implication et la nécessaire distanciation, nous essayerons de montrer la validité d'une approche globale, qui allie subjectivité et objectivité, tout en portant notre expérience *"au niveau d'une expression académiquement"*

*habilitable".[Note22](#).*

## UNE PROBLÉMATIQUE ÉDUCATIVE

Ces vingt dernières années ont été marquées par une évolution radicale du paysage institutionnel et des pratiques de l'orientation professionnelle. En effet, à côté des institutions que nous pourrions qualifier d'historiques, parce qu'elles procèdent de la naissance de cette pratique au sein des ministères de l'Education Nationale et du Travail [Note23](#) , un certain nombre de structures à dimension sociale et éducative, dont les MIFE, se sont mises en place, dès le milieu des années 70, pour accueillir un public de plus en plus nombreux d'adultes et de jeunes, salariés ou demandeurs d'emploi, désorientés, ayant besoin d'être accompagnés dans l'élaboration d'un nouveau projet professionnel, désormais évolutif et continu.

L'apparition des MIFE s'inscrit dans un contexte législatif particulièrement créatif et novateur, dominé par la Loi de juillet 1971 relative à la Formation Professionnelle Continue et à l'Éducation Permanente, qui a instauré un droit nouveau dans notre pays, le droit à la formation des adultes, relayé par les lois de décentralisation des années 80. La crise économique des années 70, qui s'est déclenchée peu de temps après la promulgation de cette loi, a souligné de façon cruciale, et parfois dramatique, un besoin de formation et de qualification de plus en plus prégnant dans l'ensemble de la population active française. Tout en étant des lieux de promotion de la formation professionnelle continue, les MIFE ont développé des pratiques personnalisées d'orientation professionnelle, dans le souci d'apporter une réponse adaptée à chacun et à son environnement. Cette pratique s'adresse à des adultes, donc munis d'une expérience personnelle et professionnelle et se trouvant dans une situation d'emploi ou de non-emploi qu'ils désirent changer, entre autres, par le moyen de la formation continue. Elle vise à faire émerger un projet professionnel fondé sur une motivation et une stratégie d'action, à partir de la lecture de sa propre vie et de son histoire. Si "*l'éducation doit permettre de se comprendre soi-même .. mais aussi de comprendre le monde tel qu'il est, et de comprendre les autres dans leur diversité*" [Note24](#) , nous postulons que cette pratique d'orientation initiée par la MIFE, relève des sciences de l'éducation, bénéficiaires d'une dimension pluridisciplinaire, et s'inscrirait plus particulièrement dans l'Education Permanente, tel que ce champ est défini par Guy Avanzini, visant "*à susciter ou, du moins à favoriser l'évolution de l'être lui-même, de la personnalité*" [Note25](#) .

La question qui nous a lancée dans cette recherche pourrait donc être formulée de la manière suivante : **en quoi la pratique d'orientation développée par les Maisons de l'information sur la formation et l'emploi (MIFE) permet-elle d'accompagner les changements professionnels et de susciter l'émergence d'un projet adapté à la personne et à son environnement ?**

En réponse à cette question, nous formulons trois hypothèses :

Cette pratique suscite chez la personne des conditions favorables au travail d'élaboration de projet professionnel par le développement de dynamiques personnelles, tels l'élargissement des représentations personnelles et professionnelles, l'émergence de sens et la mise en mouvement intérieur.

Elle crée des conditions favorables au travail d'élaboration de projet par une relation éducative spécifique, définie en termes de relation rogérienne d'aide, de dynamisation et de médiation éducative, c'est-à-dire comme une mise en relation de la personne avec elle-même et son environnement.

Elle relève d'une stratégie éducative, définie par Henri Desroche comme une "maïeutique du sujet et du projet", dont l'objectif est "*d'accoucher, c'est-à-dire de transformer cette expérience vécue en projet*" [Note26](#) , en favorisant l'actualisation de l'expérience et l'émergence des potentialités et des créativités de la personne.

Nous vérifierons également que cette pratique est éducative parce qu'elle s'enracine dans le courant de l'orientation éducative, issu des recherches nord-américaines qui ont postulé que, face à un monde marqué par le changement, l'incertitude et la précarité, il fallait de plus en plus accompagner les jeunes et les adultes dans

un apprentissage du choix professionnel, c'est-à-dire les aider à s'orienter tout au long de la vie. Si, pour certains, il s'agit d'apprendre à choisir face à un ensemble de filières professionnelles de plus en plus complexes, quant à nous nous appréhenderons cette orientation éducative, selon la racine étymologique de son qualificatif « *educere* » (« conduire hors de »), comme un accompagnement d'une personne dans un processus d'élaboration d'un projet professionnel enraciné dans sa propre expérience de vie, ou expérience existentielle, fondé sur une recherche de signification de son parcours passé et futur. Enfin, nous vérifierons cette dimension éducative par le développement de l'autonomie et de la polyvalence qu'il favorise en vue d'un changement professionnel.

Outre les sources externes que nous exploiterons au travers des différentes études, ouvrages et publications sur l'orientation des adultes, notre recherche s'appuie sur un corpus documentaire interne au réseau des MIFE, composé des différents rapports, notes et circulaires, notamment des articles parus dans la revue *Guidance Savoie* à partir de 1983.

La vérification de nos hypothèses nous a conduite à privilégier une évaluation qualitative, et à utiliser la méthodologie des entretiens-interviews, que nous avons réalisés auprès de vingt cinq personnes ayant bénéficié des entretiens et modules d'orientation personnalisée en 1997.

Notre réflexion s'articulera autour de quatre axes, qui constitueront les quatre parties de notre recherche.

Dans une première partie, que nous développerons dans une problématique socio-historique, nous nous attacherons, à travers l'histoire de l'orientation, à repérer les lieux d'émergence de deux courants opposés, un courant instrumentaliste, qui privilégie l'évaluation à base d'outils et de tests, et un courant éducatif plus récent, qui met en exergue la relation et l'accompagnement éducatifs. La crise économique des années 70 et l'entrée de la société dans une mutation profonde, qui bouscule l'organisation du travail et fragilise le lien social, obligent à repenser les pratiques d'orientation professionnelle dans une conception éducative qui, en privilégiant une approche globale de la personne et des pratiques de proximité, favorise la créativité et permet de vivre les changements. Si l'histoire de la pensée pédagogique est une discipline qui permet de ressaisir les finalités de l'éducation et les pédagogies qui en sont issues, l'histoire de la pensée "orientative" nous a paru tout aussi nécessaire pour expliciter et comprendre les pratiques engendrées.

Dans une deuxième partie, nous effectuerons une lecture de la pratique d'orientation développée par la MIFE de Savoie, lieu fondateur d'un réseau d'une quarantaine de structures en France. Nous situerons cette pratique dans l'histoire récente du droit de l'orientation professionnelle, marqué par la mise en place de structures de bilans de compétences.

Dans une troisième partie, nous tenterons de vérifier nos hypothèses par une évaluation qualitative. Il s'agira de dépasser la vérification de l'efficacité de cette pratique, par ailleurs confirmée chaque année dans les bilans d'activité, et de procéder, au travers d'un questionnement auprès de vingt-cinq personnes-témoins, à une "*évaluation-recherche de sens*"[Note27](#) , selon l'expression de Charles Hadji, qui permettra de comprendre le type de transformation éducative qui s'opère sur la personne et, par là, de valider cette pratique. Nous tenterons de vérifier que cette pratique est éducative, qu'elle aide à l'élaboration de projets professionnels basés sur les potentialités et les créativités personnelles et qu'elle contribue à redynamiser les personnes en les réconciliant avec elles-mêmes, leur histoire et leur avenir. Nous montrerons que l'orientation professionnelle des adultes ne peut être qu'une "auto-orientation", qui nécessite un accompagnement éducatif, plus précisément de type maïeutique.

Enfin, cette étude nous conduira, dans une quatrième partie, plus conceptuelle, à rechercher les fondements anthropologiques de cette relation maïeutique, qui constitue une voie éducative vers l'emploi, permettant de faire émerger les créativités des personnes, favorisant la création de leur propre emploi, soit à l'intérieur de l'entreprise, soit par le développement de nouvelles activités. Dans ce mouvement, nous oserons jeter les bases « éthiques » d'un nouveau profil de conseiller, "médiateur vocationnel", susceptible d'"accueillir les

*représentations du travail souhaité ... comme l'expression d'aspiration à un travail effectivement différent ... et d'aider ces utopies partielles à devenir projets*" [Note28](#). Nous inviterons ainsi les professionnels de l'orientation à entrer dans cette audace que Paul Ricœur nomme utopie, tout en étant situés dans l'histoire de leur pratique : "*Il me semble que nous avons tellement de projets inaccomplis derrière nous, tellement de promesses encore non tenues, que nous aurons de quoi construire un futur par la revivification de ces multiples héritages. Par un paradoxe tout à fait étrange, les utopies les plus fortes ne peuvent venir que de ce qui a été inaccompli dans nos traditions et qui demeure comme une ressource de signification, une réserve de sens*"[Note29](#).

"Tout essai de définition nous conduit à nous référer à l'histoire. Toute étude d'une discipline nous incite à nous pencher sur sa genèse et sur son développement".

Évelyne PEWZNER, *Introduction à la psychopathologie de l'adulte*, Paris, Armand Colin, 1995, p. 9.

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **Genèse et développement**

### **de l'orientation professionnelle**

### **en France**

Si le choix professionnel est indissociable de l'activité humaine organisée en travail, les historiens dans leur ensemble sont unanimes pour situer l'apparition des dispositifs d'orientation professionnelle au début de l'ère industrielle[Note30](#), accompagnant ainsi les bouleversements du monde du travail provoqués par l'éclatement des modèles, notamment rural et artisanal.

Roger Gal relie la naissance de l'orientation professionnelle aux évolutions dues à la révolution industrielle de la deuxième moitié du 19ème siècle : « *On s'est passé d'orientation tant que le monde et la vie ont connu une certaine stabilité, où le destin de l'homme était déterminé si l'on peut dire du dehors, par sa naissance, son origine familiale, sociale. Il naissait fils d'artisan, de paysan, de commerçant, de noble, et de ce simple fait son destin était tout tracé ; il n'avait plus qu'à suivre la volonté sociale comme une sorte de prédestination incontestable* »[Note31](#).

Pour Geneviève Latreille, qui a marqué la recherche universitaire par ses théories sur l'orientation professionnelle, cette naissance est induite par les nécessités économiques, avec "*la prise de conscience des besoins de main d'œuvre qualifiée dans une économie en voie d'industrialisation rapide*", et par les guerres qui "*ont incontestablement joué un rôle dans l'essor des procédures psychométriques et psychotechniques d'orientation et de sélection de main d'œuvre*"[Note32](#), en provoquant de grands besoins de personnel, en temps de guerre, et de lourdes pertes d'hommes actifs, après les combats.

Enfin, André Caroff, inspecteur général de l'Éducation nationale, met en évidence trois seuils d'émergence de l'orientation professionnelle en France un seuil qui met en exergue les problèmes de l'homme au travail (qualification, sélection, hiérarchie des tâches, etc.), qui a débuté avec le développement du machinisme et a trouvé son aboutissement avec le taylorisme [Note33](#) et son organisation scientifique du travail ; un seuil social, engendré par les bouleversements industriels, qui se traduit par l'exode rural, la concentration urbaine, un effort d'amélioration des conditions de vie et un début de justice sociale ; enfin, un seuil culturel lié à la baisse de l'analphabétisme du fait de l'obligation scolaire réalisée par la loi de Jules Ferry de 1882 [Note34](#).

C'est en feuilletant les pages de l'histoire de l'orientation en France que nous pouvons intégrer et comprendre la richesse, voire la complexité de notre système. Certes, la diversité des initiatives prises depuis plus de soixante-dix ans n'est pas sans attrait, au risque pour le public de se perdre dans le dédale des institutions et des sigles barbares. Lors des premières Universités d'hiver de la formation professionnelle en 1989, André Ramoff, délégué à la formation professionnelle, présentait non sans humour le paysage institutionnel français de l'information et de l'orientation, tel "*un bestiaire dans lequel aucun Buffon n'a osé entrer pour essayer de*

*classer des variétés des plus curieuses*"[Note35](#). Il semble que les pouvoirs publics aient, récemment seulement, pris en compte cette difficulté de lisibilité par des mesures de mise en synergie des acteurs[Note36](#).

## **Chapitre 1**

**1920 - 1970**

### **L'Orientation professionnelle en France : Une dominante diagnostique**

Nous pourrions retracer ce fil historique, tout en restant dans le XXe siècle, selon deux époques : l'entre-deux guerres, qui a vu la naissance de l'orientation et la fondation de l'édifice, avec pour finalité principale l'accès à l'apprentissage des jeunes, et la période suivante des "trente glorieuses", témoin d'un développement économique sans précédent et d'une explosion scolaire illustrée par un renforcement des institutions.

Nous insisterons d'une part sur la dimension idéologique de l'orientation à ses débuts, car elle est révélatrice de courants de pensée et de pratiques encore prégnants de nos jours. D'autre part, nous insisterons sur les changements des années post-68, qui ont fait émerger d'autres conceptions philosophiques, psychologiques et éducatives.

#### **1.1. Naissance et institutionnalisation de l'Orientation professionnelle: 1920 - 1940**

Dans toute son histoire, l'orientation professionnelle s'est développée en lien très étroit avec la formation professionnelle. En effet, c'est en parallèle de la réhabilitation et du renouveau de celle-ci [Note37](#), que prend corps la notion même d'orientation professionnelle. Le 25 juillet 1919 est votée après plusieurs années de préparation, la loi sur l'Enseignement technique et l'apprentissage, dite loi Astier, du nom de son promoteur [Note38](#). Même si cette charte de l'enseignement technique ne compte aucun article sur l'orientation, pour André Caroff c'est "*dans le sillage de la loi Astier que l'orientation professionnelle va devenir en moins de trois ans une réalité nationale dans les institutions*"[Note39](#), par le décret de 1922, définissant et organisant l'orientation professionnelle au sein du Ministère de l'instruction publique.

De 1919 à 1922, de nombreuses initiatives verront le jour et un débat aura même lieu à l'Assemblée nationale sur la question de l'orientation. Dès cette époque, on constate une préoccupation commune, voire une rivalité entre les deux ministères, Travail et Instruction publique, que l'on retrouvera tout au long de l'histoire et qui colore, encore de nos jours, le paysage français de l'orientation.

##### **1.1.1. Un foisonnement d'initiatives : 1919 - 1922**

Dans ses premières années, le dispositif d'orientation professionnelle français est caractérisé par des initiatives émanant de diverses instances, ministérielles mais aussi professionnelles. En effet, si l'Etat s'est intéressé à cette question qui touchait l'insertion professionnelle des jeunes, les milieux professionnels, notamment patronaux, ont tenté des propositions qui n'ont pas reçu l'agrément des pouvoirs publics, au nom de l'intérêt général.

##### **Du côté du Ministère du travail**

En 1920, pour pallier la pénurie de main d'œuvre qui résulte de la première guerre mondiale et en vue de contrôler l'accès à l'embauche, sont mis en place les premiers "offices régionaux et départementaux de placement", gérés par des commissions paritaires réunissant patronat et syndicats ; ceux-ci seront étendus à l'ensemble des villes de 10 000 habitants par la loi du 2 février 1925. Ces offices vont impulser une expérimentation en matière d'orientation dans huit villes de province[Note40](#), avec le concours des services relevant de l'Enseignement technique. Suite à cette expérimentation, qui s'est avérée positive, le plan de

développement d'un dispositif plus large est établi avec un projet de "centre de documentation, de propagande et d'orientation qui aura pour mission de se tenir au courant de tous les progrès constatés dans les études sur la physiologie et la psychologie des métiers, de rassembler les monographies professionnelles existantes... et aussi bien en ce qui concerne les adultes qu'en ce qui touche les jeunes gens, de communiquer aux offices départementaux de placement toutes les données ayant une valeur certaine de généralisation et d'apporter à ces offices tout son appui dans les efforts qu'ils entreprennent pour réussir les collaborations nécessaires"  
Note41.

Dès 1920, à travers l'action du ministère du Travail, la dimension de l'orientation est intégrée dans la mission de placement des jeunes et des adultes. La concertation à l'échelon local est également développée et les deux ministères semblent avoir trouvé un consensus d'action commune. Mais l'Instruction publique, tout en participant aux initiatives de son confrère, ne peut s'empêcher de créer son propre dispositif.

## **Du côté du sous-secrétariat d'État de l'Enseignement technique**

Pour Gaston Vidal, sous-secrétaire d'État en 1921, l'application de la loi Astier passe par la mise en place d'un service d'orientation professionnelle sous sa tutelle. Il obtient l'appui du Sénat et les crédits sont votés : "Au premier plan, nous plaçons la création d'un service d'orientation professionnelle ayant pour but de diriger le jeune apprenti vers la profession qui lui conviendra le mieux, tant au point de vue moral qu'au point de vue physique tenant compte en même temps des besoins de la région qu'il habite et des métiers susceptibles de lui donner du travail régulièrement"Note42. . On prend ainsi en compte l'orientation professionnelle des jeunes en insistant sur des critères de choix moraux, physiques et économiques. Par décret, une commission nationale de l'orientation professionnelle est mise en place en février 1921, comprenant un même nombre de représentants du ministère du Travail et de l'Enseignement technique. Cette instance symbolise "un modus vivendi" entre les deux partenaires, selon André Caroff qui, avec humour, ajoute : "toutes les marques extérieures d'une parfaite volonté d'entente entre les deux départements ministériels sont donc respectées ... Il reste que le ministère du Travail campe sur une position qui se passe fort bien de toute tutelle. Par ailleurs, avec ses 40 essais ou projets d'organisation de l'orientation, il est en situation de force par rapport au sous-secrétariat d'Etat et son dispositif d'implantation a le mérite de la simplicité puisque des supports existent"Note43. . À ces deux actions ministérielles concurrentes vient s'ajouter l'initiative d'un tiers, celle des milieux patronaux.

## **Du côté des employeurs**

La loi Astier fut considérée dans certains milieux patronaux comme une "OPA" de l'institution publique sur la formation professionnelle et, répondant à leur pression, plusieurs propositions de loi tentèrent de redonner aux employeurs une voix au chapitre. Avec la création, en 1925, des chambres de métiers Note44. , la question d'une orientation liée aux professions est posée, d'autant plus que certaines chambres ont déjà ouvert des Offices d'orientation professionnelle qui jouent un rôle non négligeable. Mais cette tentative est fortement combattue par les syndicats comme par les représentants du ministère : "Si la thèse du rattachement du Cabinet d'orientation professionnelle aux Chambres de métiers venait à prévaloir, on risquerait de faire que ces cabinets deviennent l'instrument d'une politique économique, les intérêts particuliers des membres d'une Chambre de métiers pouvant se trouver en opposition avec les intérêts généraux de la collectivité" Note45. . En définitive, l'entreprise et les milieux professionnels furent écartés au nom de l'idée de l'intérêt général dont les représentants de l'Etat se déclaraient seuls garants Note46. .

Ces initiatives, auxquelles se sont ajoutées les revendications et les tentatives du corps médical scolaire ou de la Ligue de l'enseignement, montrent la difficulté pour l'Orientation professionnelle de se situer institutionnellement, du fait de son caractère fondamentalement pluridisciplinaire touchant la psychologie, la santé, l'économie, l'éducation et le social. En 1922, le ministère de l'Instruction publique prend une légère avance par rapport à son homologue du Travail en institutionnalisant l'Orientation professionnelle par le décret du 26 septembre, lui donnant une définition et une organisation spécifique séparée du placement, qui reste acquis au ministère du Travail.

### **1.1.2. L'Orientation professionnelle des jeunes dans les années 20 :**

#### **Une institution du Ministère de l'instruction publique**

L'article 1 du décret du 26 septembre 1922 définit l'orientation professionnelle comme "l'ensemble des opérations incombant au sous-secrétariat d'Etat de l'Enseignement technique qui précèdent le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles" [Note47](#). Il s'agit d'une pratique visant l'adéquation entre les aptitudes d'une personne et les tâches requises dans un poste de travail donné. Ce décret prévoit la création d'offices d'orientation professionnelle privés ou publics placés sous le contrôle administratif et financier du sous-secrétariat d'Etat. Une place est faite aux offices publics de placement du ministère du Travail qui peuvent néanmoins créer des offices d'orientation professionnelle. Les initiatives antérieures sont donc intégrées, en étant soumises toutefois au contrôle de l'Inspection de l'Enseignement technique.

À partir de 1922, le paysage de l'orientation est ainsi découpé : les offices d'orientation et les offices de placement, placés sous tutelle de ministères différents. La rupture est ainsi consommée, comme le dit André Caroff : *"tel est le décret qui institue l'orientation professionnelle en France, alors qu'exactement au même moment, par une loi du 22 juillet 1922, l'Allemagne rattache ses Offices d'orientation professionnelle aux Offices de placement et les met sous contrôle du ministère du Travail. Il ne paraît pas douteux qu'il en aurait été de même en France sans l'initiative d'A. Millerand de mettre l'enseignement technique sous la tutelle du ministère de l'Instruction publique"* [Note48](#). Les offices d'orientation professionnelle se développent avec un rythme relativement lent jusqu'à la seconde guerre mondiale [Note49](#), et fonctionnent au début avec des enseignants à la retraite, bénévoles, et quelques fonctionnaires.

La profession s'organise avec la création, en 1928, de l'Institut National d'Orientation Professionnelle (INOP), chargé de "coordonner les recherches et les travaux de laboratoire en vue de la détermination scientifique des aptitudes ; servir d'office central de documentation ; et assurer, par un enseignement normal, la formation des conseillers d'orientation professionnelle" [Note50](#). Cet institut délivre un diplôme aux conseillers en exercice et aux enseignants, sanctionnant une année de formation, première garantie pour cette nouvelle profession. Cependant, ce n'est qu'en 1944 qu'un diplôme d'Etat unique sera instauré comme voie d'accès à la profession.

La consolidation de cette nouvelle pratique psychosociale s'opère au travers des réflexions et des débats organisés dans le cadre de congrès nationaux et internationaux, et animés par des universitaires et des enseignants proches des ministères [Note51](#). L'orientation professionnelle est influencée à ses débuts par la psychologie expérimentale et s'intéresse à l'élaboration de tests et d'évaluations diverses. On peut en trouver le fondement dans les courants philosophiques et idéologiques qui ont traversé le début du siècle et marqué la pensée des universitaires et des enseignants de cette époque. Toutefois, dans les années 30, la jeune institution encore à la recherche de ses finalités éducatives et professionnelles, devra faire face à la crise économique qui s'abat sur la France avant de prendre un essor définitif.

### **1.1.3. Crise économique et Orientation Professionnelle des jeunes et des adultes dans les années 30 : l'orientation sélection**

Le chômage, qui touche l'ensemble de la population active et surtout les moins qualifiés, fait prendre conscience de la nécessité de la formation et de l'orientation professionnelle [Note52](#). Les gouvernements du Front populaire sont confrontés au problème de la pénurie de main d'œuvre qualifiée, qui ressurgit à nouveau avec la crise. Les efforts accomplis pour développer l'Enseignement technique se révèlent insuffisants et aux difficultés des jeunes s'ajoute le chômage massif des adultes. Même si les gouvernements de l'époque ont accompli une œuvre sociale remarquable, améliorant considérablement les conditions de travail des salariés, ils n'ont pas réussi à enrayer le chômage. Cette situation dramatique conduira les pouvoirs publics à accentuer leur action et leurs interventions dans les dispositifs sociaux du travail. Pour faire front, les deux ministères vont se retrouver côte à côte, investis d'une mission commune : lutter contre la crise en améliorant la

qualification professionnelle et le niveau culturel de l'ensemble de la population active.

La création du Bureau Universitaire des Statistiques (BUS) en 1932, en réponse au chômage des jeunes diplômés qui commence à sévir en France, illustre le rapprochement des deux ministères. En effet, le BUS est une association loi 1901 placée sous tutelle du ministère de l'Éducation et sous le contrôle technique du ministère du Travail<sup>Note53</sup>. Sa mission est d'élaborer, rassembler et mettre à la disposition des élèves et étudiants des conseillers d'orientation professionnelle, des enseignants, éducateurs et employeurs, une documentation complète sur les métiers et les professions, sans exclure d'ailleurs les métiers manuels. Des centres régionaux sont mis en place à côté du centre national de Paris. Avec ce nouvel outil, l'orientation professionnelle complète son arsenal : à l'aide psychologique apportée par les services d'orientation, s'ajoute une aide documentaire de dimension socio-économique. Mais déjà dans les années 30, la tentation est grande pour le BUS, qui reçoit le public, de créer son propre service d'orientation.

Face à l'afflux des adultes sans emploi, le ministère du Travail crée, en 1936, les Centres de reclassement ainsi que le Centre scientifique de la main d'œuvre (CSMO), qui a pour mission la recherche psychotechnique et la sélection des chômeurs<sup>Note54</sup>. Ces services de sélection professionnelle, nés de la grande crise des années 30, sont apparus pour faciliter le "tri" des chômeurs et leur admission dans les centres de reclassement. Ils furent utilisés en 39-40 pour le recrutement de la main d'œuvre appelée à rejoindre les industries de défense nationale. Les pratiques de sélection l'emportent largement sur les opérations d'orientation, dans ces centres qui se sont distingués des services d'orientation pour la jeunesse.

Enfin, en 1940, les Offices départementaux et municipaux de placement, dont le travail est jugé insuffisant, sont remplacés par des Offices du travail, dépendant de l'État, mis en place à l'échelon régional et départemental <sup>Note55</sup>. On peut voir dans ce changement de tutelle un retour de la gestion d'État. Dans le même temps, les initiatives privées, patronales et syndicales, et territoriales passent sous le contrôle du ministère du Travail, qui veut ainsi maîtriser l'accès à l'emploi. Cette évolution était inéluctable, selon Martine Muller, qui souligne l'ambiguïté même de la notion de placement public, qui vise la conclusion de contrats de travail de droit privé, sous le contrôle des pouvoirs publics qui ont pour objectif l'assistance et la gestion des "sans travail". Même si "*le mouvement centralisateur a triomphé*", les organismes locaux et les réseaux professionnels restent incontournables, "*parce que les organismes publics sont paralysés dans l'exercice de leur mission de placement, de façon chronique par l'amalgame avec les questions des secours aux chômeurs et de contrôle et enregistrement des populations sans-emploi*" <sup>Note56</sup>. Cependant, sur le plan législatif, la mise en œuvre du dispositif d'orientation des adultes n'a donné lieu qu'à des décisions administratives d'intérêt pratique immédiat : pas de décrets et encore moins de loi. Ce n'est pas le cas de l'orientation professionnelle des jeunes qui bénéficiera jusqu'en 1970 d'une ample législation et d'une réglementation d'application fouillée dans le cadre du ministère de l'Éducation et, à partir des années 80, dans le cadre du ministère du Travail.

En ce qui concerne les jeunes, la loi Astier sera réaménagée en 1937 par la loi, dite "Walter-Paulin", du nom des parlementaires qui en ont présenté le projet, préconisant une extension de l'apprentissage dans les entreprises artisanales et l'obligation de l'orientation professionnelle à tous les jeunes <sup>Note57</sup>. C'est ainsi qu'est mis en place auprès de chaque chambre des métiers un centre d'orientation comportant un service médical. Mais cette réforme n'aura pas le temps de se développer, du fait d'une nouvelle loi sur l'orientation et la formation professionnelle, réformant un dispositif avant qu'il ait pu être appliqué. En effet, ce texte de 1938, qui compte deux volets, l'un sur l'orientation professionnelle, l'autre sur la formation professionnelle obligatoire, vient compléter le dispositif législatif de 1922, affirmant clairement dès le préambule le lien orientation-formation professionnelle : "*l'éducation professionnelle est d'autant plus fructueuse qu'elle s'adresse à des jeunes gens dont les aptitudes et les goûts répondent aux exigences du métier : pas de qualification sans orientation préalable*"<sup>Note58</sup>. Ce texte fonde également l'organisation administrative de l'orientation professionnelle sur l'ensemble du territoire, à l'échelon départemental, régional et national, sous le contrôle du ministère de l'Instruction publique. Les Offices d'orientation professionnelle sont remplacés par des Centres d'orientation professionnelle obligatoires, créés dans chaque département, dirigés par des secrétaires nommés par le Ministre et placés sous la responsabilité de l'Inspection académique.

Des Centres d'orientation dits facultatifs peuvent être mis en place à l'initiative des communes, groupements professionnels et chambres consulaires, mais doivent répondre à des conditions précises imposées par le ministère, même si une partie de la responsabilité administrative peut être confiée aux autorités départementales. C'est ainsi que sont réintégrés les organismes mis en place par les groupements professionnels et les chambres consulaires. De même les relations avec les structures du ministère du Travail sont elles ainsi définies : "Pour l'essentiel, les nouveaux centres seront départementaux ou municipaux... Cela revient à couper le cordon ombilical avec le ministère du Travail : les fonctions d'orientation et de placement demeurent complémentaires mais successives et distinctes" [Note59](#). La profession est sous contrôle de l'Instruction publique, puisque nul ne peut exercer la fonction de conseiller d'orientation sans avoir suivi la formation dispensée par l'INOP.

*En reprenant ainsi à son compte les diverses initiatives du ministère du Travail et des groupements professionnels, l'Instruction publique contrôle l'orientation professionnelle en France. Elle a gagné, pourrait-on dire, une bataille institutionnelle en imposant son organisation et sa culture, voire son idéologie. Toutefois, la période d'après-guerre voit resurgir des initiatives en provenance du Travail, et s'enraciner dans le paysage de l'orientation professionnelle deux institutions principales, les CIO et l'ANPE.*

## **1.2. L' Orientation Professionnelle pendant les "30 Glorieuses" : Affectation et sélection (1945 - 1975)**

Si, entre les deux guerres, le dispositif d'orientation a pour but d'aménager la transition entre l'école primaire et le monde du travail et ne se préoccupe du public adulte que de façon conjoncturelle, après la seconde guerre mondiale s'organisent et se renforcent deux dispositifs parallèles : un service à l'intérieur de l'École, appelé orientation scolaire, et un dispositif contrôlé par le ministère du Travail, qui va élargir ses pratiques limitées de sélection à celles de l'orientation professionnelle des adultes. Les deux ministères semblent vouloir ainsi se partager le public de l'orientation, les jeunes à l'Éducation, les adultes au Travail. Déjà, en 1949, la première recommandation internationale du travail sur l'orientation professionnelle conseillait aux États membres de l'Organisation internationale du travail (OIT) d'organiser l'orientation professionnelle non seulement pour les adolescents mais encore pour "toutes les autres personnes qui ont besoin de conseils relatifs à l'emploi et aux problèmes professionnels connexes" [Note60](#).

Dans un rapport du Bureau international du travail sur l'Orientation professionnelle en France, le système est ainsi décrit : "Comme en matière de formation professionnelle à laquelle l'orientation est étroitement liée, la séparation des responsabilités respectives des deux ministères se fonde sur des considérations tenant à la fois à l'âge des sujets et à leur statut scolaire. En principe, les services d'orientation qui dépendent de l'Enseignement technique ou qui sont subventionnés et contrôlés par cette administration, s'occupent des adolescents de moins de dix-huit ans qui sont en cours d'études, ou viennent d'achever leurs études et qui n'ont pas encore entrepris un travail pratique. Le ministère du Travail est responsable, directement ou par ses mandataires, de l'orientation ou de la réorientation des adultes qui, en raison de circonstances diverses - manque de formation technique préalable, chômage, invalidité, etc - se trouvent dans la nécessité ou ont le désir de s'acheminer vers une nouvelle voie professionnelle" [Note61](#). L'orientation professionnelle des adultes, appelée également "réorientation", prenant ainsi en compte leur expérience antérieure, doit répondre à la nécessité mais aussi au désir de trouver une nouvelle voie professionnelle.

Dans les faits, les années « glorieuses » qui ont suivi la deuxième guerre mondiale, sont caractérisées par un développement économique sans précédent, lié à des évolutions technologiques de plus en plus rapides et, de plus, marquées par une très forte explosion démographique, appelée le "baby-boom". La reconstruction est à l'œuvre et le taylorisme bat son plein. Il n'est plus question de crise économique ni de chômage mais, avec l'expansion, le manque de main d'œuvre qualifiée se fait cruellement sentir. Les entreprises, toutes occupées de production et de nouveaux marchés, abandonnent aux enseignants la formation professionnelle qui, de ce fait, se "scolarise" progressivement. Dans le même mouvement, le dispositif d'orientation professionnelle des jeunes est intégré totalement à l'institution scolaire. Quant au traitement des adultes, les nécessités

économiques l'emporteront, une fois de plus, sur les finalités éducatives.

### 1.2.1. L'Orientation Scolaire et Professionnelle (OSP)

Avec la massification de l'enseignement et l'allongement de la scolarité obligatoire — de 14 ans en 1936 celle-ci passe à 16 ans en 1959 —, le nombre d'interventions des conseillers augmente au sein de l'école. En 25 ans, l'activité des centres d'orientation a triplé, passant de 367 000 consultants en 1946 à plus d'un million en 1972. Face à ce développement rapide, le législateur est sollicité pour développer, à l'échelon national, une profession et un service intégré au ministère, alors qu'au début de son institutionnalisation l'orientation des jeunes bénéficiait d'un statut et de financements municipaux [Note62](#). Les centres facultatifs issus des organisations professionnelles et des municipalités vont disparaître au profit des centres d'Etat, qui vont fonctionner seuls, les commissions locales qui rassemblaient auparavant les représentants des autres ministères ayant disparu.

En 1944, le premier statut de conseiller d'orientation s'esquisse avec la création d'un diplôme d'Etat obligatoire et, en 1956 un nouveau décret parachève le profil du conseiller, qui devient fonctionnaire du ministère de l'Éducation. L'orientation se détache de la branche de l'Enseignement technique pour intégrer toute l'Éducation. En 1960 est mise en place la Direction de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation. Les services vont suivre les jeunes tout au long de leur scolarité et l'orientation va se prolonger dans le second degré et à l'université. Cette intégration suscite de nouvelles questions, notamment celle des rapports entre les conseillers et les enseignants, entre les conseillers et les psychologues scolaires, dont le corps est créé en 1944 à la suite des propositions du plan "Langevin-Wallon" [Note63](#), celle des champs d'intervention de chacun, de leur responsabilité et de leur pouvoir dans l'orientation des jeunes. Cependant avec la scolarisation, l'orientation passe en grande partie sous le pouvoir des enseignants, de par leur rôle dominant dans les conseils de classe.

Enfin, en 1973, apparaît le nouveau statut des "conseillers d'information et d'orientation" recrutés par concours national ouvert aux titulaires d'un premier cycle d'enseignement supérieur et au personnel de l'Éducation nationale ayant cinq ans d'ancienneté. Comme le dit Geneviève Latreille : *"L'initiative du recrutement et de la formation initiale des conseillers est ainsi passée d'un groupe de pionniers (praticiens et hommes de sciences cherchant ensemble les meilleures méthodes pour accomplir la tâche qu'ils entrevoyaient et définissaient eux-mêmes) à l'administration de l'Éducation nationale (bloqués au passage par les finances) qui moyennant certains avantages (études payées, carrières définies et légèrement revalorisées) fixe elle-même les critères et les objectifs"* [Note64](#). À cette époque où le chômage est quasi inexistant, le lien entre orientation et insertion professionnelle peut se distendre, voire s'estomper, d'autant que la collaboration institutionnelle des Services d'orientation et des Centres de placement du travail s'est réduit sensiblement. Dans une vision positive, on pourrait dire que les salariés s'orientent sur le tas, multipliant les expériences professionnelles avant de se stabiliser dans l'entreprise de leur choix. Un point de vue plus pessimiste stipulerait que ceux-ci n'ont finalement pas de choix, étant happés par les besoins récurrents de main d'œuvre des entreprises.

En théorie, Henri Piéron attribue une fonction plus psychosociale à l'orientation professionnelle, "destinée à guider les individus dans le choix d'une profession, de telle manière qu'ils soient capables de l'exercer et qu'ils se trouvent satisfaits, en assurant ainsi, par la répartition de ces choix, la satisfaction des besoins professionnels de la collectivité", et perçoit une dimension plus pédagogique dans l'orientation scolaire, qui consiste à "guider les écoliers dans le choix des branches d'enseignement en fonction de leurs aptitudes et de leurs goûts" [Note65](#)., celle-ci étant plus portée à prendre en compte l'institution scolaire que l'environnement économique. Dans les deux cas, il s'agit de guider l'individu dans son choix mais, à l'intérieur de l'institution scolaire, la composante professionnelle de l'orientation recule au profit du choix des filières d'enseignement. Les pratiques de sélection et d'affectation subsistent, non plus liées aux impératifs économiques mais aux résultats scolaires.

En parallèle, au cours de cette période, l'orientation professionnelle va se développer auprès du public adulte dans une problématique de sélection et de réorientation répondant à des impératifs socio-économiques. La recommandation internationale du travail de 1949, proposant de mettre à disposition des adultes une véritable orientation professionnelle, semble encore loin d'être appliquée.

### **1.2.2. L'orientation professionnelle des adultes : La FPA et l'ANPE**

Dans cette période de forte croissance économique, le paysage de l'orientation professionnelle des adultes est marqué par deux grandes institutions : la Formation professionnelle des adultes (FPA) qui, ébauchée à la fin des années 30, s'est développée après la deuxième guerre mondiale, et l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) qui, créée en 1967 en réponse aux nouveaux besoins économiques des années 70, fait suite aux bureaux de placement.

#### **La Formation Professionnelle des Adultes (FPA)**

Dès 1947, les services de sélection professionnelle mis en place dans les années 30 par le Ministère du travail sont réorganisés. L'Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main d'œuvre (ANIFRMO), association "loi 1901" constituée en 1945 pour gérer les centres de formation accélérée d'adultes, se voit confier la gestion de ces centres de sélection professionnelle [Note66](#). Leur mission essentielle est d'assurer le recrutement des candidats à la formation professionnelle des adultes et de procéder aux examens de réorientation et de reclassement de certaines catégories de travailleurs — principalement des fonctionnaires subissant des compressions administratives, les invalides et des personnes dites "diminuées physiques". En 1949, les effectifs de ces centres, qui s'élèvent à 93 personnes sont bien loin du nombre de conseillers d'orientation de l'Éducation Nationale. La formation du personnel et le contrôle technique des centres sont assurés par le Centre d'études et de recherches psychotechniques (CERP) rattaché à l'ANIFRMO. Une nouvelle profession s'organise et, dès 1951, le CERP délivre le titre de psychotechnicien sur la base d'un recrutement au niveau de la licence de psychologie et à la suite d'un stage de spécialisation de deux mois. Les "sélectionneurs", tels qu'ils étaient appelés au début, deviennent des psychotechniciens, titre plus valorisant et, en 1953, un diplôme est créé, validé par l'État.

Le CERP, tout comme l'INETOP pour l'Éducation, forme les professionnels de l'orientation et contribue à la recherche psychotechnique. Dans les années 50, les travaux sont surtout centrés sur la réalisation et l'application de tests et d'examens psychotechniques [Note67](#). La méthode psychotechnique de la FPA est influencée par les expérimentations développées aux Etats Unis dès le début du siècle, ainsi que par le courant français de la psychologie expérimentale. Déjà, dans les années 50, les examens de sélection par les stages FPA sont très nombreux et la procédure donne lieu à des délais d'attente. La pratique de sélection pour l'entrée en stage, basée sur la passation de tests psychotechniques, évolue souvent en réaffectation dans des filières différentes, de par le grand nombre de demandes en rapport avec les places disponibles.

En fait, l'orientation des adultes s'est développée plus largement au sein des services de placement des demandeurs d'emploi qui comportaient une fonction de conseil. Des services spécifiques, de statut associatif, sont également créés, notamment, dès 1954, l'Association pour l'Emploi des Cadres Ingénieurs et Techniciens de l'Agriculture (APECITA), par le Ministère de l'Agriculture, reconnue d'utilité publique en 1971 et, à cette date, l'Association pour l'Emploi des Cadres (APEC) [Note68](#).

#### **L'Agence Nationale Pour l'Emploi**

À partir des années 60, une nouvelle institution entre dans le paysage de l'orientation des adultes, l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE), établissement public national placé sous la tutelle du Ministère du travail, créé par ordonnance le 13 juillet 1967, en vue d'intervenir sur le marché de l'emploi. Les conclusions du IV<sup>e</sup> plan (1962-65) préconisaient déjà la création d'un dispositif de conseil professionnel afin "*d'éclairer les travailleurs sur les possibilités de changement d'emplois, de perfectionnement et de promotion*". En 1962, un

premier dispositif d'aide à la recherche d'emploi fut mis en place à Lyon, Lille et Nancy sous la forme d'Échelon régional de l'emploi (ERE) relayé par l'ANPE. La mission principale de l'ANPE est de réaliser des placements en rapprochant les demandeurs d'emploi de toutes catégories et branches, des employeurs à la recherche de main d'œuvre. C'est en complément de cette mission de placement que l'ANPE a développé une activité de conseil professionnel. À cette époque, celui-ci portait principalement sur le contenu socio-professionnel des métiers et sur leurs modalités d'accès direct. Cet objectif s'est d'ailleurs formalisé dans l'élaboration d'un document descriptif, appelé Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME), réalisé par l'ANPE [Note69](#). Par la suite, cette pratique fut envisagée en vue de l'orientation ou de l'affectation vers la formation professionnelle. En 1969, elle se définit comme "*l'aide apportée à un individu en vue de résoudre les problèmes relatifs au choix d'une profession ou à l'avancement professionnel compte tenu des caractéristiques de l'intéressé et de leur relation avec les possibilités du marché de l'emploi*" [Note70](#). C'est principalement un entretien, au cours duquel la situation professionnelle et personnelle est examinée ainsi que les souhaits de la personne. L'affectation privilégiée par les conseillers professionnels de l'ANPE en matière de formation est longtemps restée l'AFPA, dans la mesure où la première était officiellement chargée du recrutement des demandeurs d'emplois pour la seconde. En 1969, l'ANPE totalise une centaine de conseillers professionnels recrutés sur la base d'une licence de psychologie ou d'une bonne connaissance des milieux du travail, et qui avaient suivi une formation interne de quelques semaines. La collaboration institutionnelle entre conseillers d'orientation du ministère de l'Éducation et conseillers professionnels du ministère du Travail, préconisée par les travaux du Ve plan (1966-1970) ne verra cependant pas le jour.

Tel est le paysage institutionnel français de l'orientation professionnelle avant que n'éclate le mouvement de contestation sociale de 1968, qui provoquera une redistribution des cartes sur les plans législatifs, social et culturel. Ces dispositifs institutionnels se sont constitués dans un environnement idéologique et culturel qu'il nous paraît opportun de mentionner pour expliciter la dimension "diagnostique" [Note71](#) des pratiques d'orientation de cette époque. Si la guerre 39-45 représente une coupure pour la société française, nous constatons une certaine continuité de pensée des acteurs et des chercheurs de l'orientation professionnelle de 1920 à 1970. D'ailleurs, ne retrouvons-nous pas, pour la plupart, les mêmes hommes avant et après la guerre, à la tête du mouvement de l'orientation professionnelle en France ? Pour exemple, la carrière d'Henri Piéron est remarquable par sa stabilité et sa longévité puisqu'il exerça la fonction de directeur de l'INOP-INETOP pendant près de trente cinq ans, de sa création en 1928 à 1962 [Note72](#).

### **1.3 . Une conception diagnostique de l'orientation professionnelle**

Liée à la formation professionnelle dans le cadre de l'Enseignement technique, l'orientation professionnelle en France n'a pas échappé aux courants de pensée qui ont traversé les institutions publiques, notamment l'École, et qui ont irrigué ses pratiques. La pensée radicale-socialiste qui a dominé l'école publique en France, imprégnée de la philosophie positiviste d'Auguste Comte, elle-même issue de la philosophie des Lumières, a toujours privilégié la connaissance scientifique et préconisé la prédominance de la raison [Note73](#). De plus, tributaire de l'évolutionnisme de Darwin, elle est marquée par une vision matérialiste de l'homme [Note74](#). Selon Michel Huteau et J. Lautrey, les débuts de l'orientation scolaire et professionnelle sont fortement influencés par la psychologie scientifique naissante au début du siècle [Note75](#).

#### **1.3.1. La domination de la psychologie scientifique**

C'est dans un contexte culturel marqué par une vision scientifique, voire scientiste, de l'homme que se sont développées les recherches en psychologie, basées sur l'expérimentation et le laboratoire. Aux États-Unis, le courant de la psychologie du comportement ou behaviorisme émerge avec force, animé par John B. Watson qui, en publiant en 1913 un manifeste, diffuse largement sa théorie. En rupture avec la psychologie subjective, celle-ci substitue à la conscience le comportement, défini lui-même comme "*l'ensemble des réactions adaptatives, objectivement observables qu'un organisme exécute en réponse aux stimuli provenant de son milieu.... Avec Watson, la psychologie scientifique va tendre à devenir une branche purement objective, expérimentale, des sciences naturelles*" [Note76](#).

C'est un fait que le premier laboratoire français de psychologie, créé en 1889 à la Sorbonne, est une section du département des sciences naturelles de l'École pratique des hautes études, qui prend le nom de "Psychologie physiologique" [Note77](#). Alfred Binet, bien connu ensuite en tant qu'auteur d'une « Échelle de mesure de l'intelligence », qui inspirera les recherches ultérieures sur les tests, mais aussi grand initiateur de la recherche psychologique en éducation et créateur de la pédagogie expérimentale [Note78](#), dirige ce laboratoire jusqu'à sa mort prématurée en 1911. Henri Piéron lui succédera avant de régner sur l'INOP, haut lieu de la recherche en orientation, animé par la volonté de donner un statut scientifique incontestable à la psychologie : *"Il est certain que le rationalisme de Henri Piéron imprègne la formation et la recherche en privilégiant la mesure de façon délibérée : la mesure est la marque de la science ; elle permet d'apprécier les différences entre individus qui constituent le fondement de l'orientation. La psychologie appliquée à l'orientation est donc scientifique et différentielle"* [Note79](#). En effet, ce directeur et chercheur fut considéré par ses pairs comme un "défenseur intransigeant d'une méthode scientifique fondée sur l'analyse du comportement en fonctions aussi isolées que possible" [Note80](#).

On ne peut comprendre cette primauté de la méthode expérimentale que par le contexte culturel, imprégné de philosophie matérialiste et d'idéologie anticléricale, dans lequel la psychologie est apparue en France. Toutefois, Maurice Reuchlin, autre grand directeur de cette institution-clé de la recherche en orientation et professeur de psychologie différentielle à l'École pratique des hautes études [Note81](#), et des approches quantitatives, qui a poursuivi l'œuvre de Piéron, reconnaît que les méthodes utilisées en psychologie sont à la fois subjectives et objectives. Mais, si l'introspection reste une "*méthode fondamentale en psychologie*", elle a le défaut d'être à l'opposé de "*la connaissance scientifique d'un fait*" et court le risque de "*sombrer dans le métaphysique*" [Note82](#).

Ce modèle scientifique évoluera dans les années soixante, mais restera prégnant dans la profession des conseillers. En 1982, Maryse Bougain et Bernard Brand soulignaient encore cette dominante dans les recherches de l'Institut national du travail et d'orientation professionnelle (INETOP), qui a remplacé l'INOP : *"Aucune recherche par exemple n'est faite sur les finalités de l'orientation dans une situation de la société qui n'a plus grand chose à voir avec celle de l'époque où le service a été mis en place. Sans doute est-ce parce que l'activité du service de recherches veut se situer très clairement dans un champ, celui de la psychologie différentielle... On peut être étonné qu'un institut national privilégie aussi un seul secteur des sciences humaines"* [Note83](#).

### **Le concept d'aptitude, pilier de l'orientation diagnostique**

Dès 1922, le terme d'aptitude est mentionné dans les premiers textes de loi définissant l'orientation comme l'ensemble des opérations ayant pour but de « révéler les aptitudes physiques, morales et intellectuelles ». L'école française de psychologie, par la voix de Henri Piéron, définit ce concept comme "*la condition congénitale d'une certaine modalité d'efficience ... le substrat congénital d'une capacité*" [Note84](#), lui assenant ainsi un coup d'immuabilité structurelle. Elle se différencie profondément de celle, plus ouverte de Édouard Claparède, qui la considère comme « *une disposition qu'elle soit naturelle, c'est-à-dire innée, ou acquise à accomplir une action, un travail, à sentir, et à réagir d'une façon définie. L'aptitude est "tout" caractère physique ou psychique considéré sous l'angle du rendement ; c'est une définition qui fait appel à la finalité, elle est en rapport avec le succès final d'une activité* » [Note85](#). Pour ce professeur et chercheur, contemporain de Binet, qui s'est également intéressé aux questions d'orientation professionnelle, l'examen des aptitudes d'un individu dépend aussi de l'idée que le conseiller se fait de ce concept en général et de sa propre culture : *"C'est en partie pour cela que l'absence de culture générale, qui équilibrerait une sérieuse formation en psychologie scientifique, est grave de conséquences chez l'orienteur : elle peut entraîner chez lui au départ une fausse représentation de l'humain, de ses lois propres, de leurs multiplicité et de leur complexité. Aucune commission technique ou professionnelle d'un autre ordre ne peut remplacer cette préparation nécessaire - bien plus, elle peut ajouter à une conception fausse par insuffisance, l'inconvénient d'une déformation professionnelle"* [Note86](#). Mais les théories de Claparède, fondées sur l'intérêt et les besoins de l'enfant, semblent, en ce début de siècle, encore éloignées des laboratoires parisiens, et il faudra attendre quelques

années pour qu'elles pénètrent la « forteresse » française.

Tout en attestant Henri Piéron, Maurice Reuchlin laisse entrevoir une ouverture, en soulignant la possibilité d'un développement, notamment par l'éducation : *"dans l'ensemble des possibilités d'un individu au moment de sa naissance, les conditions de vie réalisent très vite un tri : certaines s'atrophient par défaut d'usage, tandis que la maturation de certaines autres se réalise de façon normale"*[Note87](#). La connaissance des aptitudes se réalise par des examens, utilisant la méthode de tests, elle-même constituée d'une *"épreuve définie, identique pour tous les sujets examinés, avec technique précise pour l'appréciation du succès ou de l'échec, ou pour la notation numérique de la réussite"*[Note88](#). C'est en France que fut créé en 1905, à l'initiative de Alfred Binet et Théodore Simon, le premier test de mesure de l'intelligence d'enfants dits « anormaux scolairement éducables»[Note89](#), permettant d'établir une relation entre les degrés de l'intelligence et les possibilités pratiques, voire professionnelles. Alfred Binet peut d'ailleurs être considéré comme « *un précurseur de l'orientation scolaire et professionnelle* »[Note90](#), par son souci, à partir de l'affirmation de la diversité des aptitudes et des profils individuels, d'une adéquation entre la structure intellectuelle de l'adolescent et le choix de sa profession. Dépassant la problématique psychologique, la conception finale des aptitudes de Binet est ancrée sur une théorie éducative originale, centrée sur l'apprenant, préconisant « un enseignement sur mesure » par une « pédagogie individuelle » et favorisant ainsi les apprentissages parce qu'adaptée aux capacités de chacun.

Il convient de souligner un certain paradoxe entre la conception ouverte d'une intelligence éducable, que l'auteur de *l'Échelle métrique de l'intelligence* a progressivement élaborée, et l'utilisation ultérieure fixiste et rigide des résultats de ses recherches : « *Un amalgame s'est opéré entre un instrument de mesure des aptitudes intellectuelles actuelles, conçu par son auteur comme perfectibles, et un moyen de chiffrage d'une intelligence-substance, exprimé sous la forme d'un Q.I. à visées sélectives et discriminatives*[Note91](#). À partir des recherches de Binet sur une catégorie particulière d'élèves, les tests sont devenus des instruments de comparaison par référence à un ensemble d'individus déjà référencés et notés par la procédure de l'étalement. Et ils seront utilisés largement pour définir des profils, des structures mentales ou des personnalités, apportant des réponses, le plus souvent hors de portée de la personne testée, nécessitant l'interprétation du psychologue. Au vu des résultats, celui-ci établit un diagnostic et, éventuellement, un pronostic engageant l'avenir [Note92](#). Maurice Reuchlin reconnaît, avec nuance, les difficultés de mesurer les aptitudes humaines, "dispositions naturelles" par trop dépendantes de l'environnement : *"il semble donc que l'assimilation du résultat d'un test à la mesure d'une aptitude ne correspond qu'à une définition arbitraire du mot aptitude (...) que les tests conçus comme technique de description quantitative objective du comportement (...) ont un intérêt qui n'est pas lié à l'hypothèse suivant laquelle ils sont de pures mesures d'aptitudes"*[Note93](#). Le problème est que les pratiques d'orientation ont été longtemps dominées par ces définitions arbitraires. Enfin, l'évaluation des aptitudes, qui permet certes de *"prévoir la réussite d'une activité"*[Note94](#), apporte à la pratique d'orientation une dimension, non seulement diagnostique mais aussi prédictive, risquant d'enfermer l'avenir professionnel d'une personne dans les limites perçues lors d'un test.

Geneviève Latreille évoque le vif débat entre le psychologue Henri Piéron et le sociologue Pierre Naville, tous deux théoriciens de l'orientation, à propos du concept d'aptitude, le premier soutenant que *"il n'y a plus à escompter en dehors de l'acquisition de connaissances et l'effet des exercices, une modification notable des aptitudes constitutionnelles à l'âge où doit se faire l'orientation"*, le second défendant l'idée moins fixiste que *"ce qu'on appelle aptitude professionnelle est un produit dialectique, le résultat d'interactions entre le milieu social économique (...) et les organismes individuels, entre les formes biologiques et sociales des groupements humains. Elle n'est qu'une forme spéciale d'adaptation"*[Note95](#).

Dans une autre problématique, la psychologie génétique de Jean Piaget, qui a renouvelé sa consoeur expérimentale, touchera plus tard les professionnels de l'éducation et de l'orientation, qui, pour certains, interpréteront de manière réductrice la notion de stades de développement mental[Note96](#), la figeant en paliers d'intelligence liés à l'âge, induisant que ce qui n'a pas été acquis à tel âge serait perdu. Jacques Vonèche, professeur à l'université de Genève et spécialiste de Piaget, a rétabli la vérité de cette théorie constructiviste de

l'évolution génétique de l'enfant en structures d'équilibre, qui suppose, indépendamment de l'âge, que le passage d'une structure opératoire à une autre est toujours possible, mais après acquisition des éléments constitutifs de la structure précédente : *"l'idée de stades fixes pousse la pensée de Piaget vers l'innéisme contre lequel il s'élève avec autant de force qu'il met à lutter contre l'empirisme"* [Note97](#) .

### 1.3.2. Les courants parallèles de l'orientation diagnostique

Selon Sylvie Boursier, les pratiques diagnostiques auraient été également traversées, mais sans être suffisamment imprégnées en France, par d'autres courants de pensée, ayant inspiré la recherche psychologique et sociologique aux États-Unis dans la première moitié du XXe siècle. Le courant empiriste, issue d'une doctrine philosophique faisant dériver la connaissance de l'expérience sensible et des faits, a influencé Franck Parsons, professeur et juriste, considéré comme un des pères de l'orientation du début du siècle, qui fut à l'origine du premier "vocation bureau" pour les jeunes américains défavorisés [Note98](#) . La théorie de ce pionnier de l'orientation est fondée, à l'instar des préconisations de Binet, sur une équation entre les aptitudes personnelles et les critères d'exigence des emplois. Relevant de ce modèle, la méthode des inventaires d'intérêt, créée par E. Strong en 1927, privilégie, à travers son expérience, la parole du sujet. Parallèlement, les travaux statistiques de Kuder, en 1939, ont permis de classer les intérêts en dix échelles homogènes — plein air, mécaniques, numériques, scientifiques commerciaux, artistiques, littéraires, musicaux, sociaux, administratifs. La célèbre typologie du psychologue américain John Holland, élaborée en 1966, parachèvera l'idée d'une corrélation entre la personnalité (classée en six domaines : réaliste, intellectuelle, artistique, social, entreprenant et conventionnel) et l'environnement professionnel. Elle occupe encore aujourd'hui une place de choix dans les outils d'orientation.

Ce mouvement de renouveau, en provenance des États-Unis, apparaît en France dans les années 50, animé par Antoine Léon qui s'élève contre les vues fixistes des aptitudes, reprochant même un certain "cynisme" à la psychologie dite scientifique. Ce promoteur du courant psycho-pédagogique [Note99](#) , préconise une conception plus dynamique de l'adaptation de l'individu dans la société. Reprenant les thèses du psychologue américain Kurt Lewin [Note100](#) , il semble être un précurseur d'une dimension clinique de l'orientation scolaire, susceptible d'accroître la liberté du choix professionnel en formant les goûts de l'enfant et ouvrant ainsi une voie à la conception éducative. Ces thèses seront adoptées par un certain nombre de conseillers, constatant que l'allongement de la scolarité établit des étapes dans l'orientation des jeunes. Les milieux de l'orientation scolaire et professionnelle de l'Éducation nationale découvrent ainsi l'approche clinique dans les pratiques d'orientation, dans laquelle l'interlocuteur est perçu *"comme une personnalité unique, en principe irréductible à toute autre"*, selon les termes de Maurice Reuchlin, qui la définit ainsi : *"il semble que le clinicien utilise de manière plus ou moins explicite des analogies par lesquelles il rapproche à certains égards le cas dont il s'occupe de tel ou tel autre cas connu de lui. Il peut aussi utiliser des typologies lui permettant d'insérer l'individu particulier avec lequel il rentre en contact dans certaines catégories dont chacune a sa place parmi les autres catégories d'un système de classification plus ou moins bien défini"* [Note101](#) . Cette approche clinique représente, certes, un progrès dans la prise en compte de l'individu et de sa personnalité, mais elle reste cantonnée dans la problématique de la psychologie expérimentale, qui privilégie les outils scientifiques d'observation et d'analyse. Maurice Reuchlin a cependant reconnu le risque de réductionnisme des méthodes expérimentales en psychologie, qui visent à expliquer le complexe par le simple : *"La recherche de la cause d'un phénomène par la méthode expérimentale implique en effet la dissociation de ce phénomène en éléments aussi simples que possibles, considérés indépendamment des autres"* [Note102](#) .

Face à ces recherches nord-américaines qui semblent avoir élargi l'horizon de l'orientation professionnelle, les théories psychanalytiques ont contribué à développer une conception dynamique de la personne en capacité de se libérer de son histoire familiale et personnelle et de devenir auteur de sa vie, mais, elles aussi ; ont subi les approches réductrices de disciples infidèles qui ont eu tendance à assujettir le choix professionnel à la structure psychique de l'individu et à ses pulsions. Enfin, la sociologie n'est pas en reste, par la mise en évidence de la reproduction des inégalités sociales, fixant la personne dans un rôle et un statut social déterminé. Ces courants et théories, pour certains, ont trouvé une application directe dans des méthodes

étalonnées, pour d'autres, se sont limités à une analyse des pratiques d'orientation.

Cependant, ces autres courants de la psychologie n'ont, semble-t-il, pas réussi à prendre leur place dans l'univers dominant de la psychologie différentielle à l'INOP : "la psychologie clinique (...) est plutôt complémentaire et la psychologie d'inspiration psychanalytique trop globalisante, trop éloignée de la recherche des différences individuelles et trop peu soucieuse de validation"[Note103](#). Cette dépendance vis-à-vis d'un courant psychologique plus enclin à mesurer, évaluer, imprégnera les pratiques d'orientation de sélection et d'affectation. Francis Danvers signale avec raison "l'illusion scientiste et techniciste"[Note104](#), engendrée par l'utilisation des méthodes d'évaluation des différences individuelles, qui placent le conseiller dans une situation d'expert donnant une prescription exclusive, en réponse à des tests. Il a repéré, à travers l'histoire des congrès de l'Association des Conseillers d'Orientation de France (ACOF)[Note105](#), les grandes tendances de la recherche, à partir de 1948 et surtout de 1959 : "Si les premiers congrès donnent une place importante aux aptitudes, à la technique de l'examen psychologique... on voit apparaître l'intérêt pour les problèmes de la scolarité et de la psycho-pédagogie"[Note106](#). Michel Huteau, en soulignant que la réflexion sur la psychologie de l'orientation des adultes est récente, met en exergue la priorité donnée aux pratiques en direction des adolescents, par définition à la recherche de leur stature d'adulte et donc susceptibles d'être guidés voire dirigés. Il est vrai que, jusqu'à la fin des années soixante, les adultes concernés par l'orientation, relevaient majoritairement d'un public plus restreint, dont la liberté d'action était aussi limitée, puisque contraint de se reconvertis pour des raisons de chômage structurel ou de santé.

Si son axe central se situe dans la question des aptitudes que l'on voudrait pouvoir évaluer scientifiquement afin de les mettre en rapport avec un métier, la dimension psychologique de l'orientation est, semble-t-il, soumise à la nécessaire adéquation entre l'individu et le travail.

### **1.3.3. Une vision statique et fixiste du rapport homme-société**

Cette conception instrumentaliste et diagnostique qui domine le dispositif français d'orientation professionnelle jusque dans les années 70, relève, selon Sylvie Boursier, d'une logique linéaire, additive, scindant la personne en zones d'aptitudes, de compétences, de connaissances et de motivations, et donnant au conseiller un statut d'expert et une fonction de prédiction. Si une des sources de cette conception diagnostique est déterminée par l'état de la recherche universitaire en psychologie, marquée par les courants dominants, expérimental et bémoriste, un autre fondement se situe dans un environnement idéologique spécifique à l'histoire de la nation française, étayé par un système économique et social stable, illustré par un slogan "un diplôme, un métier pour la vie", et par un mode de gestion autoritaire de la vie sociale.

En effet, le rationalisme et le positivisme, qui ont influencé la psychologie, sont présents dans l'idéologie dominante de la première moitié du XXe siècle, qui propose "d'organiser politiquement et socialement la société selon les lois de la raison"[Note107](#), expression d'un ministre de l'Instruction Publique de l'époque. D'une part, l'Orientation professionnelle doit répondre prioritairement à des objectifs économiques de meilleure organisation industrielle, d'amélioration de la production et du rendement, de réduction des coûts et des gaspillages par une meilleure adaptation au poste de travail. À cela s'ajoutent, d'autre part, des objectifs sociaux, tels qu'une meilleure justice, une baisse de la délinquance, le maintien d'un ordre social, idéal d'une société justement hiérarchisée etc., agrémentés de l'idée de bonheur individuel, qui apparaît dans certaines déclarations.

Dans les années 30, les impératifs économiques liés à la crise prédominent, avec le souci de rationaliser l'affectation des compétences, autant pour faciliter l'entrée des jeunes dans le monde du travail que pour résoudre la question nouvelle du chômage des adultes. La cause humaniste, militant pour le progrès social, passe par le bon positionnement des aptitudes individuelles dans l'organisation de la société, qui peut se teinter de sélection professionnelle lorsque les contingences économiques l'exigent. L'orientation est considérée comme intrinsèquement et exclusivement liée à la conjoncture économique. Après la deuxième guerre mondiale, comme l'économie redéveloppe florissante et l'orientation de plus en plus intégrée à l'école, les

finalités se déplacent sur un plan socio-pédagogique. L'égalité des chances à l'école est la grande question de cette époque, et l'orientation scolaire n'y échappe pas.

Francis Danvers résume non sans optimisme l'évolution de l'orientation de sa naissance à nos jours : *"A la problématique classique (décrets de 1922 et 1932) - mettre l'homme qui convient à la place qu'il faut par une sélection des plus aptes, condition du bonheur individuel, de l'équilibre social et de la justice - se substitue une vision où l'orientation devient une des finalités d'un enseignement rénové prenant en compte la psychologie des adolescents et une pédagogie de l'apprentissage. Ainsi sont définis les caractères d'une orientation positive : l'orientation est négative quand elle est imposée comme la conséquence d'échecs évalués par rapport à une échelle des valeurs unidimensionnelle et arbitraire"*[Note108](#). Cependant, nous pouvons douter que "l'orientation positive" telle qu'elle est définie ici ait pu se développer pour tous au sein de l'École. Enfermée dans l'institution scolaire, l'orientation professionnelle réduit sa dimension socio-économique, au détriment des jeunes, dirigés davantage selon leur résultats dans les disciplines dominantes que d'après leur personnalité ou leurs intérêts. Si elle est "positive" pour certains, elle semble "négative" pour une grande part [Note109](#).

Cette conception diagnostique relève d'une vision statique du rapport homme-société, sous-tendue par une double problématique, d'une part, scientifique, en vue de construire des instruments statistiquement validés d'évaluation des aptitudes nécessaires à certains métiers, et d'autre part, économique avec une connotation tayloriste, dans le but d'accroître la productivité par une adaptation optimum de l'homme à son poste de travail et à la machine.

Colette Bénassy-Chauffard distingue deux axes théoriques opposés dans la notion d'adaptation : d'une part, dans une conception fixiste, il s'agit de faire coïncider les aptitudes et les traits invariants constitutifs d'un individu avec telle ou telle profession, ce que le taylorisme s'efforce de réaliser de la façon la plus rationnelle possible ; d'autre part, dans une vision plus dynamique, les aptitudes sont impossibles à fixer à un métier donné puisqu'elles ne sont que l'expression plus ou moins constante d'un individu, et varient selon le contexte de travail et les apprentissages [Note110](#).

Si le taylorisme, considéré, jusque dans les années 70, comme l'organisation scientifique du travail la plus aboutie, a entraîné l'hégémonie de la conception diagnostique en orientation, quelques critiques commençaient à se faire entendre dès les années 50, du côté de certains psychologues plus attirés par les relations humaines et davantage tournés vers les recherches nord-américaines, comme du côté des sociologues. En 1952, Max Pagès, disciple de Carl Rogers pointait déjà les limites de l'attitude diagnostique : *« Le facteur d'adaptation supposé à l'œuvre est essentiellement rationnel. Le client est supposé avoir l'objectivité nécessaire pour admettre sur lui-même ou sur des personnes qui dépendent de lui « les vérités qu'on lui confie... Dans la perspective du diagnostic, il n'est pas tenté d'effort sur le plan spécifiquement psychologique pour aider l'individu à évoluer en dehors d'un effort de persuasion rationnelle »*[Note111](#).

Claude Dubar, partageant la thèse de Pierre Naville, selon laquelle l'orientation est avant tout conditionnée par la division sociale du travail, interroge le paradoxe d'un système, basé sur le diagnostic d'aptitudes, considérées par certains comme innées, en vue d'un travail de plus en plus déqualifié : *"le travail à la chaîne génère de nouveaux emplois d'ouvriers spécialisés qui s'apprennent en quelques heures et n'ont plus rien à voir avec les anciens métiers artisanaux. Comment défendre l'idée que certains jeunes ont des "aptitudes" innées pour ce genre d'emploi ?"*[Note112](#). Dans une problématique sociologique, l'auteur dénonce les inégalités engendrées par le phénomène de reproduction sociale dont ne peut se départir l'orientation professionnelle, associée certes à la psychologie mais prisonnière de l'économie du travail : *"Loin d'être un libre choix fondé sur la connaissance de ses aptitudes et correspondant à sa vocation", elle constitue un "tri social" déterminé par le milieu d'origine"* [Note113](#). Néanmoins, l'auteur réussit à rétablir les deux composantes de la contradiction dans une synthèse qui sera utile à notre développement ultérieur : *"Si l'orientation professionnelle "réelle" est bien ce processus par lequel s'opèrent les ajustements entre les souhaits exprimés et les possibilités offertes, celui-ci ne peut être analysé qu'ex-post et non prévu a priori.*

*C'est pourquoi la question de l'orientation professionnelle est inséparable de celle de l'ensemble de la trajectoire, du cycle de vie, de la socialisation professionnelle, définie comme un processus biographique et relationnel " [Note114](#) .*

Enfin, les pratiques d'orientation fondées sur cette conception diagnostique placent le conseiller dans une position d'expert, chargé de « *diagnostiquer les caractéristiques individuelles et les exigences des postes de travail pour pouvoir pronostiquer les corrélations entre les deux (...). Dans cette démarche, l'usager (l'enfant ou l'adulte) apprendra qui il est et surtout quelles sont les meilleures voies pour lui (...) l'usager reste relativement passif et plutôt orienté vers l'adaptation sociale (à chacun son mérite, ses aptitudes)* » [Note115](#) . Sans contester la visée d'adaptation sociale de l'orientation professionnelle, l'auteur souligne sa dimension "à la fois scientifique et moraliste" ainsi que "déterministe" [Note116](#) .

Le dispositif d'orientation professionnelle français s'est développé dans une société marquée par un pouvoir politique centralisé et une conception autoritaire de l'État. Rappelons, pour exemples, que le dialogue social est une notion qui s'est surtout développée à partir des années 75, que la décentralisation administrative et politique ne s'est véritablement effectuée qu'à partir de la décennie 80 et que l'ensemble des acteurs — politiques, patronat et syndicats —, n'ont pas résisté à l'idée d'un progrès construit sur la croissance et la rationalisation des modes de production. La notion de "choix professionnel", qui implique celle d'individualisation, est d'ailleurs quasiment inexistante à cette époque, faisant son apparition, paradoxalement, avec la pénurie grandissante de l'emploi. Mais cette vision figée du rapport de l'homme et de la société sera mise à mal par le mouvement de contestation sociale des années 65-75, qui exigera des décideurs politiques d'autres modalités de relations sociales.

Ce que Sylvie Boursier définit comme conception diagnostique du choix professionnel, en l'opposant à l'approche éducative, est attesté par Jean Luc Mure dans sa déclinaison de deux ensembles théoriques antagonistes, qui se sont affrontés dès les années 50 aux États-Unis comme en France : "des théories structurelles et déterministes", appuyées sur la psychologie différentielle, utilisant de manière fixiste les méthodes d'évaluation d'aptitudes et d'intérêt et "les théories évolutionnistes", basées sur la psychologie développementale et humaniste et sur le postulat de l'éducabilité de la personne [Note117](#) .

Au-delà des appellations, l'orientation professionnelle semble plutôt avoir été, et être de nos jours encore, traversée par des conceptions opposées de l'homme dans son rapport au monde.

## **Chapitre 2**

### **Orientation professionnelle**

### **Formation professionnelle continue**

### **et crise économique**

Au début des années 70, les pouvoirs publics, ayant entendu la menace de déstabilisation, vont tenter de répondre au questionnement posé par la crise de 68. La loi sur la Formation professionnelle continue et l'Éducation permanente de juillet 1971, préparée au lendemain des accords de Grenelle par des hommes éclairés et pétris de philosophie humaniste, a constitué une des réponses, sans doute la plus prophétique et originale, instaurant un nouveau droit pour les travailleurs, celui de se former tout au long de leur vie [Note118](#).

Trente années d'existence semblent avoir épuisé l'élan des finalités de cette loi, qui a subi de nombreux aménagements techniques et, avec les aléas du choc pétrolier de 1974, les conséquences d'une subordination économique. Certains, regrettant ses dérives économistes, font aussi le constat que son objet, l'éducation permanente, est encore loin d'être atteint : « *l'idée même d'éducation permanente ne s'est-elle pas diluée dans la formidable expansion de la formation professionnelle continue et du traitement social du chômage* ? » [Note119](#) . Néanmoins, grâce à ce texte législatif qui fait date dans le développement de l'éducation des adultes, le dispositif de formation professionnelle a trouvé une assise institutionnelle et pédagogique solide. Il

semble intéressant d'en retracer les étapes historiques, en analysant rapidement son contenu, pour le mettre en rapport avec une nouvelle pratique sociale apparue dans cette mouvance, l'information sur la formation, qui aura des répercussions sur les services d'orientation existants.

## 2.1 Naissance et institutionnalisation de la Formation des adultes

Si, depuis une trentaine d'années, une forte croissance, voire une profusion, de textes législatifs et réglementaires souligne l'intérêt des pouvoirs publics et des partenaires socio-économiques pour la formation d'adultes et d'éducation permanente, cette idée a jalonné l'histoire humaine [Note120](#). Elle est particulièrement actualisée à la révolution de 1789, par des hommes comme Talleyrand, pour qui « *l'instruction doit concerner et perfectionner ceux qu'elle a déjà formés, elle doit donc naturellement s'appliquer à tous les âges* »[Note121](#), et Condorcet, proclamant également que « *l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent de l'école et qu'elle devait embrasser tous les âges, qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance est resserrée dans des bornes étroites* »[Note122](#). Et, comme le rappelle Ambroise Monod, « *la pensée révolutionnaire n'est pas sans bénéficier des héritages conjugués de l'humanisme de la Renaissance, de l'esprit de réforme et du mouvement des encyclopédistes* »[Note123](#).

### 2.1.1. Emergence de la Formation Professionnelle continue des adultes

C'est surtout depuis la fin de la dernière guerre, que des mesures législatives et réglementaires ont été prises afin de développer la formation des adultes, d'abord dans le cadre de la reconstruction du pays, ensuite pour accompagner des évolutions technologiques de plus en plus rapides. Dans ce panorama historique, nous nous référerons à la présentation du cadre juridique et institutionnel de la Formation professionnelle continue et de la Promotion sociale, réalisée en 1972 par Jean Michel Belorgey [Note126](#), distinguant les dispositions sectorielles décidées par ministères et les mesures d'ensemble.

#### Des efforts sectoriels

Au Ministère du Travail, la Formation Professionnelle des Adultes (FPA), née en 1946, est un dispositif de « formation professionnelle accélérée conçue comme un instrument de correction des déséquilibres conjoncturels du marché et de l'emploi ». La FPA, dont la mission est l'acquisition d'un métier en six mois, est une organisation spécifique, basée sur une sélection préalable qui se propose de situer la formation professionnelle dans un cadre proche de celui du travail et de donner un enseignement tout entier orienté vers un emploi déterminé. Né de l'après-guerre, ce système a parfaitement répondu à l'urgence de l'époque, mais il devra s'adapter ensuite aux nouveaux besoins de l'économie. En effet, selon Guy Thuillier, « ces méthodes excluant la formation générale vont à l'encontre de la polyvalence nécessaire en période de rapide progrès technologique »[Note127](#).

Dans les années 60, pour répondre aux exigences des entreprises, l'AFPA diversifie ses sections [Note128](#), et, dans les années 70 et 80, procède à une rénovation de ses méthodes, notamment avec une extension de la formation générale et l'utilisation de nouveaux outils pédagogiques pour faciliter les apprentissages. Instrument privilégié de l'Etat pour développer la formation professionnelle, principalement celle des demandeurs d'emploi, l'AFPA permet de répondre rapidement aux nouveaux besoins de l'économie, même si sa structure centralisée peut freiner ses modes d'intervention. Le recrutement des stagiaires s'effectue au moyen d'un dispositif de sélection et d'orientation très élaboré, comme nous l'avons vu précédemment.

Au Ministère de l'Éducation, les efforts se traduisent par la mise en place, à côté du Conservatoire National des Arts et Métiers, de formations de perfectionnement, réalisées dans les établissement techniques en cours du soir, et par l'ouverture aux adultes de certains cycles universitaires et de cours par correspondance au Centre National de Télé-enseignement [Note129](#).

Au Ministère de l’Agriculture, dès 1963, dans le cadre de la restructuration de l’agriculture, des formations favorisant la mutation professionnelle des agriculteurs sont largement financées par les pouvoirs publics, touchant des milliers de personnes et donnant lieu à de nombreuses innovations en pédagogie des adultes, intégrant des cycles d’orientation professionnelle [Note130](#) .

## Des mesures d’ensemble

Des mesures d’ensemble ont été prises dès 1959, principalement à l’échelon du ministère du Travail, de façon à introduire une certaine cohérence dans le dispositif. La loi du 31 juillet 1959 relative à la Promotion Sociale, première véritable loi instaurant la formation des adultes, prévoit la possibilité de compléter l’appareil public de formation pour adultes par des centres conventionnés par l’Etat. Elle favorisa la création d’un nombre important d’organismes de formation associatifs, notamment issus des mouvements d’éducation populaire et des collectivités locales.

La loi du 18 décembre 1963 crée le Fonds National de l’Emploi (FNE), dispositif financier permanent, toujours actuel pour les demandeurs d’emploi, dont la mission est de « *distribuer des allocations de conversion professionnelle aux travailleurs momentanément privés d’emploi et de mettre en place des interventions temporaires en matière de formation professionnelle dans les localités connaissant des licenciements importants* » [Note131](#) .

La loi du 3 décembre 1966 qui, pour la première fois, définit la formation professionnelle comme une obligation nationale, s’est attachée à renforcer les institutions mises en place depuis 1959, en créant le Comité Interministériel de la Formation professionnelle et de la Promotion Sociale, structure transversale de concertation, et, en prévoyant le financement de la politique de la formation professionnelle par un fonds spécialisé, le Fonds de la Formation Professionnelle et de la Promotion Sociale (FFPPS), géré paritairement. Ce texte laisse apparaître les prémisses d’un nouveau droit, qui sera étendu en 1970 : le droit au congé de formation pour les travailleurs.

La loi du 31 décembre 1968 harmonise le système des aides à la formation en assurant à chaque stagiaire un traitement équitable en fonction de son âge, de sa situation antérieure, de ses charges de famille et du type de formation qu’il désire acquérir. Elle propose de distinguer cinq grandes catégories d’actions rémunérables : les actions de préformation, de reconversion, de prévoyance, d’entretien et d’actualisation des connaissances et les actions de promotion, toujours d’actualité de nos jours.

Enfin, l’accord du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnel, signé entre les partenaires sociaux à la suite des accords de Grenelle, reconnaît à l’ensemble des travailleurs un véritable droit à la formation, sur le temps de travail, financé par l’entreprise, avec la possibilité d’une formation choisie par le salarié dans le cadre d’un congé spécifique. Cet accord a été perçu comme une victoire du mouvement syndical, introduisant un droit nouveau dans l’entreprise, un droit individuel à la formation.

Ces différentes dispositions rapidement présentées esquisSENT, dans ses contours institutionnels et réglementaires, le paysage de la formation professionnelle des adultes. La loi du 16 juillet 1971, élaborée sous le ministère de Joseph Fontanet, viendra parfaire ce tableau en étendant à toutes les entreprises les termes de l’accord interprofessionnel de juillet 1970.

### 2.1.2. La loi du 16 juillet 1971 : Contenu et finalités

Cette loi, appelée selon les sensibilités, « loi Fontanet » ou « loi Delors » ou encore « loi Chaban-Delmas », est marquée par la personnalité de ces trois hommes, qui ont dominé la scène politique de l’époque [Note132](#) .

C’est ainsi que le texte définit la Formation Professionnelle Continue, dans le cadre de l’Education Permanente : « *La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte*

*une formation initiale et des formations ultérieures aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue. La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social. L'Etat, les collectivités locales, les établissements d'Enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales ainsi que les entreprises concourent à l'assurer ».*[Note133](#).

La diversité des expressions — « formation professionnelle permanente », « formation professionnelle continue », « éducation permanente », « promotion sociale » — non seulement permet de dégager les contenus et les finalités de ce nouveau dispositif de formation des adultes, mais traduit aussi la difficulté de rassembler, dans une définition claire et valable pour tous, les différents stades d'un concept d'éducation permanente, en cours d'élaboration, qui engloberait le tout. Comme le disent Pierre Besnard et Bernard Liétard, « *l'ambiguïté vient du fait que les mêmes termes recouvrent chez des auteurs différents des réalités éducatives très diverses et masquent en fait des conceptions voire des idéologies opposées*

[Note134](#).

Dans une problématique pédagogique, Guy Avanzini scinde les deux notions, en définissant la formation comme « *l'activité menée en vue de conférer au sujet une compétence d'une part précise et limitée et d'autre part prédéterminée c'est-à-dire dont l'usage est prévu avant la formation et amène à la suivre* », alors que l'éducation, « *au contraire, s'exerce dans plusieurs directions, représentées par exemple par plusieurs disciplines, pour accroître la polyvalence de la personne, donc élargir ses possibilités de choix, professionnel ou autre et, d'autre part, sans qu'aucun usage précis ne soit prévu avant de le recevoir* »

[Note135](#). Si, dans le texte de loi, la formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente, dans la réalité de son application sa dimension additive d'apport de compétences, voire d'adaptation au poste de travail, a bénéficié d'un développement privilégié, au détriment d'une action éducative plus en profondeur, cela pour répondre aux impératifs économiques et technologiques. S'appuyant sur les réflexions de Jacques Delors, Jean-Pierre Le Goff attribue à la formation continue des adultes trois finalités : économique, sociale et culturelle [Note136](#).

Les finalités économiques apparaissent clairement dans le texte de loi : il s'agit de permettre aux individus de faire face aux changements et mutations technologiques. La fonction d'adaptation économique attribuée à la formation des adultes restera présente jusqu'à nos jours. Ce texte, rédigé encore à une époque de croissance économique, même si des évolutions se profilaient déjà dans l'organisation industrielle, a trouvé une actualité cruciale quelques années plus tard avec la crise économique issue du choc pétrolier de 1973.

Les finalités sociales se regroupent autour de deux idées. D'une part, l'égalité des chances, notamment la seconde chance, est clairement affirmée : »*il s'agit, et ceci est assez simple, en redonnant une deuxième ou une troisième chance à des individus tout au long de leur carrière, d'essayer de prolonger l'effort qui est déjà fait dans le système d'éducation premier* »

[Note137](#). D'autre part est avancée l'idée de promotion professionnelle et sociale avec, pour corollaire, la transformation des conditions de travail, « *dans la mesure où elle peut permettre d'élever le niveau de compétence et de qualification, d'évoluer dans la carrière professionnelle et donc de redonner un intérêt au travail à des hommes jusque-là relégués à des tâches répétitives et pénibles* »[Note138](#).

Les finalités culturelles, liées à la lutte contre les inégalités sociales afin d'accéder aux différents niveaux de la culture, sont clairement exprimées dans le texte de loi, autour de la notion de changement auquel tout travailleur devra désormais s'adapter : « *Pour être capable de faire face aux changements, il faut non seulement avoir une certaine autonomie, mais il faut également intégrer dans sa culture les éléments de connaissance qui permettront de faire face à ce changement. Ressenti évidemment dans la vie professionnelle, cela a été dit, mais également dans la vie privée en raison des bouleversements philosophiques et métaphysiques, qui secouent le monde d'aujourd'hui : crise des Eglises, changements des conceptions et des pratiques familiales* »

[Note139](#). C'est à cette dimension qu'est rattaché le concept d'éducation permanente,

affirmé dans le texte législatif, prévoyant une nécessaire adaptation culturelle aux futures mutations de la société.

Jean-Pierre Le Goff souligne l'idéal personnaliste et éducatif, porté par ces fondateurs, pour qui la formation permanente doit « *permettre enfin à chacun d'autogérer sa vie, en l'aidant à prendre conscience des pièges du conditionnement social, de la réussite strictement matérielle, de l'opulence fictive. Et donner ainsi à chacun les moyens de sa liberté, de son autonomie, de la maîtrise de son existence, en lui permettant de s'épanouir dans sa vie privée et dans sa vie collective* »[Note140](#) . La formation est aussi un moyen d'épanouissement personnel, conduisant à l'autonomie et à la liberté individuelle. L'aspect novateur de ce texte tient aussi à l'affirmation forte de la nécessité d'une formation « continue », intégrée dans une éducation « permanente », qui témoigne de la préoccupation du législateur d'une action adaptée à un monde social et économique dont on pressentait les bouleversements. Même si cela n'a pas été perçu immédiatement, cette dimension temporelle introduit indirectement le postulat d'éducabilité des adultes, qui suscitera un grand intérêt dans la recherche en éducation quelques années plus tard [Note141](#) . En effet si ceux-ci sont incités, voire condamnés, une fois sortis de l'école, à ne plus s'arrêter de se former, c'est que cette capacité leur est attribuée tout au long de leur vie. Nous voyons, de par ses finalités, combien ce texte de loi est sous-tendu par un prophétisme éducatif puissant, conçu, selon certains, dans l' »illusion lyrique des années »[Note142](#) . C'est à travers ses principales dispositions, que nous rapporterons quelques effets non négligeables sur l'orientation professionnelle.

### **2.1.3. Les effets de la loi sur la Formation Professionnelle Continue**

La plupart des mesures législatives prises par la suite se réfèrent à ce texte fondamental de 1971 qui, ayant jeté les bases d'un dispositif de formation professionnelle continue des adultes, n'a en trente ans, pas tout à fait épuisé son originalité, longtemps enviée en Europe[Note143](#) . Parmi les nombreux effets de cette avancée juridique, sociale et économique, nous mettrons plus particulièrement l'accent sur quatre aspects qui intéressent notre problématique : le développement de l'offre de formation, l'apparition d'un droit individuel, le congé-formation, l'orientation collective et la mise en place de nouveaux dispositifs d'information sur la formation.

#### **Le développement de l'offre de formation**

En rendant obligatoire la participation des employeurs au financement de la formation professionnelle continue[Note144](#) , la loi a instauré celle-ci comme une réalité de la vie de l'entreprise. Le temps de formation fait partie du temps de travail et le travailleur se forme comme il travaille. Ce nouveau statut de la formation a provoqué un développement massif et diversifié des organismes de formation, qui ont trouvé ainsi un « marché » auprès des entreprises en vendant leur « produit » de formation. C'est ainsi qu'institutions publiques, associations de type loi 1901, sociétés anonymes et autres, formateurs individuels ont créé des organismes appropriés. La loi, élaborée dans un esprit libéral, leur permettait, organisant un contrôle léger dans les procédures d'agrément et de bilan. La démarche administrative se voulait souple : un simple dossier rempli à la préfecture de Région permettait d'obtenir un numéro d'ordre de formateur, qui donnait l'autorisation d'exercer et le contrôle s'effectuait, à posteriori, par un bilan pédagogique adressé chaque année à la Délégation Régionale de la Formation Professionnelle.

Le panorama de la formation des adultes est ainsi devenu diversifié, riche, et le marché de la formation a prospéré. Ne compte-t-on pas actuellement plus de 30 000 organismes de formation dans notre pays ?[Note145](#) . La formation professionnelle continue, désormais ouverte à tous les publics, adultes, jeunes, salariés des entreprises privées et publiques, des administrations, demandeurs d'emploi, représente un dispositif complexe, mais touffu, et d'accès souvent difficile pour le public et les petites entreprises[Note146](#) . Comme tout nouveau droit, celui de la formation nécessitera des mesures de sensibilisation et d'information.

## **Le congé-formation : l'idée d'un parcours individuel**

Le deuxième effet de la loi de juillet 1971 se rapporte au congé de formation, qui « a pour objet de permettre à tout travailleur, au cours de sa vie professionnelle, de suivre à son initiative et à titre individuel des actions de formation, indépendamment de sa participation aux stages compris dans le plan de formation de l'entreprise dans laquelle il exerce son activité »[Note147](#) . Il est désormais possible à tout salarié de s'absenter pour suivre une formation de son choix, pendant le temps de travail, sans justifier de ce choix auprès de la hiérarchie de l'entreprise. En instaurant un droit individuel à l'intérieur de l'entreprise, communauté de travail habituellement régie par des règlements collectifs, le législateur avait-il prévu qu'avec le congé de formation, l'idée d'un parcours individuel de formation émergerait, ne cessant de se développer durant ces dernières années ? Un parcours individuel de formation implique la notion de choix, avec pour conséquence la possibilité d'un accompagnement, d'une aide individuelle à ce choix, d'autant plus nécessaire que le dispositif de formation, en s'enrichissant, devenait plus complexe sur le plan administratif et pédagogique.

## **Les « stages » d'orientation professionnelle**

L'essor de la formation continue a sans doute également contribué au développement des pratiques collectives d'orientation, même si celles-ci avaient déjà été initiées par certains organismes[Note148](#) . En effet, elle a banalisé la situation de stage pour les jeunes et les adultes : de même qu'on se perfectionne dans tel ou tel domaine technique, on élaboré un projet professionnel dans un groupe de formation. Cependant, la montée concomitante du chômage, dans ces années 70, fut également un facteur déclenchant pour certains organismes, qui ont intégré des cycles d'orientation dans des stages pour demandeurs d'emploi.

À partir de 1970, l'AFPA, qui dès ses débuts s'est dotée d'un service « psychotechnique », dont la mission était d'assurer l'orientation mais surtout le recrutement des demandeurs d'emploi acheminés par l'ANPE, a mis en place des sessions de « préformation » pour jeunes et adultes, dans un but d'orientation professionnelle.

Dès 1973, grâce aux stages de l'Union Féminine Civique et Sociale et de l'association *retravailler*, fondée et présidée par Evelyne Sullerot, connue pour ses pratiques éducatives innovantes et pour son rapport fondateur sur l'orientation des adultes[Note149](#) , le public des femmes à la recherche d'emploi, pouvait bénéficier de cycles d'orientation très élaborés, d'une durée de trois à cinq semaines.

À partir de 1975, les différents plans d'insertion s'adressant aux jeunes sortis du système scolaire sans qualification ont utilisé très tôt les pratiques d'orientation sous forme de stages spécifiques ou intégrés à des cycles de remise à niveau.

De même, dans l'entreprise, des pratiques de bilan professionnel ont émergé dès 1978, dans le cadre d'une politique de gestion prévisionnelle des emplois[Note150](#) .

## **2.2. L'Information sur la Formation**

Le quatrième effet de la loi de juillet 1971, lié aux précédents, concerne le développement de l'information sur la formation sur lequel nous allons nous arrêter plus longuement.

Cette expression « Information sur la Formation », historiquement située à partir des années 70, est liée au dispositif de formation des adultes en France, et la loi de juillet 1971, en jetant les bases d'une politique de formation des adultes salariés d'entreprise, a fait émerger les pratiques d'information sur la formation. En 1973, Françoise Planat, dans un compte rendu d'enquête menée auprès des entreprises et des salariés, soulignait la nécessité primordiale de mettre en place un dispositif d'information : »*Une des difficultés rencontrée pour mettre en œuvre la politique de formation continue tient au comportement des hommes, soit qu'ils ignorent la formation, soit qu'ils la refusent, soit qu'ils aient des idées fausses à son sujet. En matière*

*de formation continue, l'information peut s'appuyer sur des problèmes de salaires, de qualifications, de responsabilité, d'organisation du travail, etc. Il sera alors possible de dépasser le premier stade de l'information qui est celui de la connaissance pour déboucher sur une réflexion à propos de la formation et sur l'expression des besoins qui se situeraient au niveau de l'inconscient »[Note151](#) .*

Dès 1971, il était clair que l'information sur la formation ne pouvait se limiter à la seule information juridique, qu'elle était dépendante de la représentation même de la formation chez les adultes et qu'une large sensibilisation était nécessaire avant d'aller plus avant dans l'écoute de l'expression des besoins. Cependant, à cette époque, certains pensaient que tout allait se jouer dans l'entreprise. Ne prévoyait-on pas rapidement le doublement du financement de la formation professionnelle continue, à hauteur de 2% de la masse salariale, qui n'a malheureusement pas été atteint si tôt ?

La législation sur la formation professionnelle continue, en faisant naître un nouveau droit et en déployant l'offre de formation, a introduit les pratiques d'information sur la formation. Cette nouvelle législation a également favorisé l'émergence d'un réseau d'information sur la formation avec la mise en place, à l'échelon national, régional et local, de structures venant compléter l'action des institutions et services publics d'orientation professionnelle. Celles-ci se développent aussi à l'intérieur des services d'orientation : à l'Éducation nationale, les Centres d'orientation scolaire et professionnelle deviennent les Centres d'information et d'orientation (CIO), à l'ANPE une nouvelle catégorie de personnel apparaîtra en 1976 : les chargés d'information.

### **2.2.1. Les nouvelles structures spécialisées**

Ces structures, de statut associatif, sont liées à l'instance nationale exécutive de la politique de formation, la Délégation à la formation professionnelle[Note152](#) , par les financements qu'elles perçoivent.

#### **À l'échelon national : le centre INFFO**

Dès la signature de l'Accord National Interprofessionnel du 9 juillet 1970, se crée le département Formation Permanente au Centre National d'Information pour le Progrès (CNIP), qui deviendra par décret, en 1976, le Centre INFFO, Centre National pour le Développement de l'Information sur la Formation Permanente, placé sous la tutelle du Secrétariat d'Etat chargé de la Formation Professionnelle. Cette association est chargée « *d'élaborer et de mettre en œuvre un programme de développement de l'information, de la documentation et des études sur la formation professionnelle dans le cadre de la politique d'ensemble suivie en la matière* »[Note153](#) . Le Centre INFFO est « *un lieu d'animation, de promotion et d'initiatives ... Outre la constitution, l'enrichissement, l'actualisation et l'exploitation du fonds documentaire de la formation professionnelle, son activité recouvre la présentation technique, juridique et politique des dispositifs mis en œuvre et leur mode d'emploi exprimé en termes de droits et démarches pour les différents usagers ; la mise à disposition des informateurs des fichiers des organismes de formation, les stages de formation et de leur condition d'accès ; le suivi et l'actualité de la formation professionnelle et des multiples facettes des pratiques et des méthodes qui s'y sont développées* »[Note154](#) . Autour de ces deux axes d'intervention, l'information sur le droit de la formation et sur l'offre de formation, le Centre INFFO travaille avec les réseaux d'information spécialisés qui se sont mis en place dès 1973 dans certaines régions et avec les institutions relais comme l'ANPE, l'ONISEP, etc...

#### **À l'échelon régional : Les Centres régionaux d'information sur la formation**

À l'initiative d'universités, d'organisations professionnelles ou d'élus, des Centres d'information sur la formation se sont mis en place dans quelques régions[Note155](#) , avec la mission principale de rassembler l'information sur la formation et de la diffuser. Selon les terrains, ces structures ont privilégié une dominante juridique ou documentaire ; la plupart accueillaient le public « final »[Note156](#) , c'est-à-dire les usagers, qui venaient pour une information ou un conseil. Très vite, ils se sont constitués en réseaux, se réunissant autour

du Centre INFFO. Ces Centres régionaux ont préfiguré les Centres d’animation et de ressources de l’information sur la formation (CARIF) mis en place à partir de 1983 dans chaque région, dans le cadre des lois de décentralisation et de la réforme des dispositifs d’information lancée par le Ministère de la formation professionnelle [Note157](#) . Devenus des institutions pilotées par l’État et la Région, les Centres Régionaux qui pratiquaient l’accueil du public avant 1982 voient leur mission se recentrer uniquement dans un champ inter-institutionnel, d’animation et de ressources pour les relais.

## **A l’échelon local : les MEP et les services SVP Formation**

Des missions d’Education Permanente (MEP) ont été créées à l’initiative des collectivités locales en 1974, dans le cadre de la planification des Villes nouvelles, à la suite d’une étude menée conjointement par l’Agence de Développement de l’Education Permanente [Note158](#) et le Secrétariat des Villes nouvelles. Leur mission est de contribuer à une meilleure adéquation emploi/qualification/formation et de faciliter l’insertion professionnelle et sociale des populations. Afin de mener à bien cette mission et pour répondre aux besoins du public, ces structures ont ouvert des services d’information sur la formation d’échelon communal. Les MEP bénéficiaient de l’appui documentaire du Centre INFFO [Note159](#) .

Des services de type « SVP Formation », ayant pour support des associations loi 1901, apparaissent dans le même temps dans certains départements à l’initiative d’élus ou d’organisations professionnelles [Note160](#) . Leur mission est de rassembler et de diffuser à l’échelon local l’information sur la formation et d’accueillir le public final. Ces structures ont préfiguré les Maisons de l’information sur la formation et l’emploi, mises en place selon les mêmes finalités, mais dans un contexte plus aigu de crise économique et de chômage au début des années 80.

### **Un réseau interrégional d’informateurs**

De 1976 à 1979, l’ensemble de ces centres d’information sur la formation ont constitué un réseau animé par le Centre INFFO, qui organisait, deux fois par an, des colloques dans les régions. Ces réunions étaient l’occasion de partager les expériences, les travaux, ainsi que les nouvelles pratiques d’information. Le Centre INFFO diffusait au plan national les expériences régionales et locales. En 1980, ce réseau devient plus autonome, avec la création, à l’initiative de trois structures (MEP de Cergy, SVP-Formation de Belfort et de Chambéry), du Groupe Orientation et Information des Adultes (GOIA). Ce groupe centre sa réflexion sur les pratiques pédagogiques d’accueil, d’information et d’orientation du public [Note161](#) , et constitue, de 1980 à 1986, un espace de recherche et de formation particulièrement dynamique. Les membres du GOIA, issus, pour la plupart, du monde de l’éducation et de la formation des adultes, pressentaient le caractère innovant de leurs pratiques d’information sur la formation et d’orientation professionnelle, différentes de celles des structures traditionnelles nationales [Note162](#) .

Parallèlement et, pour certaines, antérieurement à ces structures d’information sur la formation, pilotées à l’échelon local par les élus, se sont mis en place, sous l’égide de différents ministères, des services d’information sociale, qui incluaient l’information professionnelle, répondant ainsi aux besoins de certains publics et aux évolutions de la société française entrée dans l’ère de la communication et des nouveaux médias.

### **2.2.2 L’Information sur la formation, dimension de l’information sociale**

Les années 70 sont marquées par l’apparition de services d’information dont la mission est l’aide à l’insertion sociale de certains publics, notamment les jeunes et les femmes. En effet, passée la révolte de 1968 qui a exprimé haut et fort le malaise des jeunes, le mouvement féministe qui a suivi a porté sur la place publique les revendications d’émancipation et d’insertion professionnelle des femmes.

## **Les jeunes : Le Centre d'Information et de Documentation de la Jeunesse (CIDJ)**

En 1969, le Secrétariat à la Jeunesse et aux Sports appuie la création à Paris du Centre d'Information et de Documentation de la Jeunesse, association loi 1901 qui étendra progressivement ses services dans les régions, avec l'appui des collectivités locales. Le CIDJ se propose de mettre à la disposition des jeunes une information globale concernant aussi bien les loisirs, les voyages, le sport que les études, les filières de formation professionnelle et les métiers. Les publications de ce centre, appelées « fiches CIDJ », sont devenues des documents exhaustifs bien connus de tous les services d'orientation, venant se ranger aux cotés de ceux de l'ONISEP, considérés comme plus scolaires.

Curieusement, les CIDJ, premières structures d'information jeunes sont restées à l'écart du dispositif d'insertion professionnelle des jeunes, qui se mettra en place dans les années 80. Peut-on encore attribuer ce fait au cloisonnement et au manque de coopération entre ministères de tutelle ? Néanmoins, le Centre national continuera de diffuser à l'ensemble des informateurs une documentation très opérationnelle sur les filières de formation et les métiers [Note163](#).

## **Les femmes**

Un autre public bénéficiera d'un traitement social spécifique à partir des années 70 mais, contrairement aux jeunes, les structures mises en place ne se développeront pas davantage, le problème de l'insertion des femmes ayant été progressivement pris en compte par l'ensemble des structures d'information et d'orientation. En 1974, dans la mouvance des mouvements féministes, un nouveau Secrétariat d'État à la condition féminine prend place aux côtés des autres ministères, afin d'apporter une réponse spécifique à ce public. Cette instance va promouvoir sur l'ensemble du territoire les Centres d'information féminins (CIF), associations chargées de diffuser une information juridique et sociale auprès d'un public de femmes, de plus en plus nombreuses à rechercher une réinsertion sociale et professionnelle. Certains centres ont développé une information professionnelle exhaustive mais, dans l'ensemble, bénéficiant d'un faible appui des collectivités locales, ils ont axé leurs priorités sur l'information juridique [Note164](#). C'est à ce mouvement d'accompagnement de l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail, que se rattachent les associations connues pour l'élaboration de procédures collectives d'orientation professionnelle, comme Retravailler ou l'Union Féminine et Civique, déjà mentionnées.

## **Les autres publics en difficulté**

Sur la scène de l'orientation et de la formation continue, d'autres publics en difficulté sont apparus, pour qui les gouvernements successifs ont aménagé des mesures spécifiques en matière d'insertion sociale et professionnelle. Les travailleurs immigrés, et ceux des DOM-TOM notamment, ont trouvé des lieux d'information sociale spécifiques dans certaines municipalités ou auprès d'associations conduisant des actions d'alphabétisation. Les travailleurs d'Outre-Mer bénéficient d'un service, l'Association Nationale des Travailleurs d'Outre-Mer (ANT) qui se propose de développer des services d'information dans des secteurs à forte densité de population (région parisienne, région Rhône-Alpes, etc...).

Les services d'information sur la formation et d'information sociale, qui se sont mis en place dans les années 70, ont répondu de façon très diversifiée au vaste besoin d'information des populations souvent démunies face à une législation nouvelle et complexe ainsi qu'à des besoins nouveaux d'insertion sociale et professionnelle. Au pluralisme des organismes de formation, nés de la loi, correspond une diversité de structures qui donne au paysage français un aspect complexe, mais riche d'initiatives.

## 2.2.3. L'Information sur la formation et les institutions de l'Orientation professionnelle

Les institutions qui ont fait l'histoire de l'orientation professionnelle en France n'ont pu résister au vent d'information qui soufflait sur le pays dans les années 70. Il est vrai qu'à l'époque l'appareil d'orientation est largement critiqué ; on lui reproche, entre autres, une information insuffisante : les parents et les enfants sont mal informés et les décisions d'orientation tombent trop souvent brutalement.

### Du côté de l'Éducation

Dans son excellente étude historique, André Caroff évoque la coïncidence entre la période de réforme des services d'orientation et la loi de juillet 1971. Il situe même en mai 1969 la première apparition du terme « information » dans les différents textes entre 1967 et 1972 [Note165](#). À partir de 1970, une grande réforme de l'orientation, considérée par l'auteur comme « *une réforme de l'information* », est engagée par le ministre de l'Éducation, Oliver Guichard, dans la mouvance de son prédécesseur Edgar Faure [Note166](#).

L'Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions (ONISEP), qui remplace le BUS, voit le jour non sans difficultés [Note167](#), perdant même toute référence explicite à l'orientation professionnelle dans son sigle. Établissement public national sous tutelle du ministère, il est principalement chargé de réaliser et de diffuser la documentation sur les filières scolaires, les carrières et les débouchés et apporte aux services d'orientation une base documentaire solide. Si les textes ministériels de 1971 réaffirment la finalité ultime de l'orientation, c'est-à-dire la recherche d'une harmonie entre l'épanouissement de l'individu et « *les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social* », ils fixent, de manière indélébile, le terme « information » aux côtés de l'orientation : « *Afin d'assurer l'information et l'orientation des élèves qui suivent les enseignements du second degré, sont institués des services spécialisés organisés à l'échelon national, académique et local* » [Note168](#).

En 1972, les Centres d'Orientation Professionnelle de l'Education Nationale sont devenus les Centres d'Information et d'Orientation. Ceux-ci prêtent une attention plus soutenue aux aspects documentaires, élément important de la qualité de l'accueil, comme le souligne André Caroff : « *l'apport de l'ONISEP a transformé les CIO de l'intérieur et notamment les conditions de l'accueil. Ils doivent une documentation plus riche et plus opérationnelle... Dans tous les CIO, la plus grande surface est réservée à l'accueil et à la documentation* » [Note169](#). Les procédures d'orientation issues de la réforme de 1972 laissent davantage de place à l'information des jeunes et des familles.

Enfin, dans la circulaire du 13 décembre 1971, une ouverture aux adultes est préconisée, « *pour les sensibiliser à la nécessité de la formation continue et les informer sur les moyens existants* ». Cependant, même si un certain nombre de conseillers revendentiquent une extension aux adultes de leurs pratiques d'information et d'orientation, la mise en œuvre de l'accueil de ce public ne sera que partielle du fait de problèmes de disponibilité, d'actualisation des connaissances en matière de législation et d'offre de formation ainsi que d'acquisition de nouveaux savoir-faire dans la relation aux adultes.

### Du côté du travail

Les activités de conseil professionnel de l'ANPE s'enrichissent alors d'une activité complémentaire, l'information sur la formation, avec la création d'une nouvelle catégorie professionnelle, les chargés d'information, dont le rôle est d'accueillir le public pour une « première » information. Véritable antichambre des bureaux des conseillers professionnels qui deviennent saturés, la mission du chargé d'information est de répondre aux questions simples des consultants ayant déjà une idée claire de la formation qu'ils souhaitent pour réaliser leur projet professionnel. Mais, à partir des années 80, avec l'augmentation du chômage et la complexité croissante des situations individuelles, ces personnels chargés d'accueillir et d'informer, souvent sans formation suffisante, ou du moins non préparés à l'accueil de personnes en difficulté, se sont trouvés démunis pour assurer un accueil individuel de qualité. Dans le même temps, un décret élargit la mission de

conseil de l'ANPE, chargée « pour le compte de l'Etat de l'information, de l'orientation et du conseil professionnel des travailleurs » [Note170](#) . Mais, dans les faits, la flambée du chômage ne permettra pas à l'ANPE de pouvoir accueillir le public des salariés.

Pour répondre à l'urgence et afin de traiter l'ensemble de la population des chômeurs, l'Agence, dans un souci de rationalisation du travail des agents et d'une meilleure « productivité », mettra en œuvre des pratiques collectives d'information et de nouveaux outils d'orientation. À l'instar des cycles d'orientation pour les cadres par l'Association Pour l'Emploi des Cadres, l'ANPE développe des Sessions d'Orientation Approfondie (SOA) et des sessions de Techniques de Recherche d'Emploi (TRE) pour les demandeurs d'emploi.

## Information sur la Formation et Orientation Professionnelle

Cette priorité législative et réglementaire, donnée à l'information sur la formation, pose la question de la place de l'orientation professionnelle au début des années 70. En effet, du fait d'une situation économique encore florissante, même si certains indicateurs pouvaient contredire cette affirmation en montrant des signes d'essoufflement, la préconisation de l'Éducation nationale d'accueillir les adultes ne s'est pas accompagnée de moyens spécifiques et les services existants de l'ANPE et de l'AFPA semblaient suffisants pour aider ce public dans ses besoins de reconversion ou d'évolution professionnelle. Est-ce à dire que l'orientation professionnelle des adultes, en final exclusivité du ministère du Travail, ne serait liée qu'à des situations de crise et à des politiques d'emploi mises en œuvre quand celui-ci va mal et se raréfie? C'est ce que semble confirmer le développement des dispositifs à partir des années 80, marquées par une amplification des difficultés économiques.

D'autres arguments viennent attester ce point de vue d'une dominante de l'information en période de croissance économique. La loi sur la Formation professionnelle continue (FPC), issue d'un consensus entre partenaires sociaux et d'un courant de pensée libéral et humaniste, se voulant une seconde chance à côté de l'École, a donné naissance à un nouveau droit, celui de se former tout au long de la vie, qu'il fallait faire connaître à l'ensemble de la population. Il fallait donc préparer les mentalités à cette nouvelle réalité d'une formation continue prolongeant la formation initiale. De plus, le législateur, préconisait un pluralisme des dispensateurs de formation et d'information obligeant les services publics et les organismes privés à travailler ensemble. S'adressant prioritairement aux salariés, il avait plutôt envisagé des structures d'information sur la formation, intégrées dans une action sociale globale qui permettait d'accéder plus rapidement à la connaissance des droits de chacun.

Le dispositif d'Information sur la formation, issu de la loi de 1971, qui dépendait d'un Secrétariat d'État rattaché au Premier ministre, comportait une dimension interministérielle plus riche d'initiatives que s'il avait été géré par le seul ministère du Travail [Note171](#) . Rappelons qu'à cette époque ce dernier avait une action plus restreinte, principalement de régulation des conflits sociaux, comme en témoignent les célèbres accords de Grenelle.

La crise culturelle de Mai 68 est venue ensuite bouleverser le consensus social, en introduisant une plus grande prise en compte des besoins de l'individu dans la collectivité. Elle a eu pour conséquences, entre autres, de faire émerger l'idée de décentralisation, dans laquelle les élus deviendraient des partenaires privilégiés du lien individu/société et de la résolution, à l'échelon local, des problèmes socio-économiques. Les nouveaux dispositifs d'information, issus de ce nouveau contexte, constituaient donc des réponses plus opérationnelles.

Enfin, au début des années 70, après plus de 50 ans d'existence au sein de l'Éducation et plus de 30 ans au ministère du Travail, l'Orientation professionnelle restait perçue comme une pratique s'adressant à des jeunes ou, à la rigueur, à un petit nombre d'adultes en difficulté, handicapés ou chômeurs irréductibles. En effet, le chômage n'était pas alarmant, même si certains indices montraient un essoufflement de l'économie, et

personne ne pensait à l'orientation professionnelle des salariés ; le plus souvent, ceux-ci se réorientaient en changeant directement d'emploi. À partir de 1971, le paysage français de l'orientation professionnelle des adultes s'est enrichi de structures d'information venues se placer aux côtés des deux grandes institutions historiques de l'orientation professionnelle, les CIO et l'ANPE. En même temps qu'a émergé la notion de public de la formation (salariés, demandeurs d'emploi, femmes, jeunes...) s'est amorcée une catégorisation du public de l'information et de l'orientation : les scolaires, les demandeurs d'emploi, les cadres, sans compter les femmes, les travailleurs étrangers, les publics handicapés etc. Dans la mouvance de la loi sur la formation professionnelle continue, des structures d'assise territoriale ont émergé, ayant vocation d'accueillir l'ensemble de ces publics et d'apporter une réponse personnalisée en termes d'information et d'orientation. La cohabitation de tous ces organismes ne s'est pas réalisée sans problèmes : les nouvelles structures n'ont pas été immédiatement reconnues par les « anciennes » qui, fortes de leur monopole historique, les considéraient comme des lieux de « première information », devant acheminer le public vers les spécialistes, ou éventuellement comme des « distributeurs de stages » répondant à une demande simple et explicite des personnes.

Alors que les CIO et l'ANPE ont enrichi leurs dispositifs d'orientation par une prise en compte des aspects documentaires et de communication, les structures d'information nouvellement créées sur une base documentaire et davantage liées au milieu de la formation des adultes ont développé des pratiques plus psychopédagogiques et individuelles d'orientation, ceci dans le même but de répondre à une demande sociale de plus en plus massive.

Mais, au travers de l'information sur la formation, la loi de 1971 est venue ajouter subrepticement une dimension nouvelle à l'orientation professionnelle, une dimension éducative. Si, à cette époque, ce concept était défini, dans une scientificité réductrice, comme une transmission de données d'un émetteur à un récepteur, dans un article récent au titre évocateur, Alain Rufino a montré le rôle de l'information dans l'apparition des approches éducatives en orientation [Note172](#). Reconnaissant l'ambiguïté issue de la polysémie du terme même d'information, oscillant entre l'activité de diffusion de données, le contenu des messages et les processus de transmission, cet universitaire, spécialiste en psychologie et en communication, a mis en exergue le processus cognitif : « *le document, comme le message qu'il porte, n'est qu'un projet d'information, c'est le lecteur qui détermine, par une démarche personnelle active, et dans un contexte d'utilité donné, la "signification utile ici et maintenant" du texte exploité .. On peut dire plus simplement que l'information est ce que le destinataire a compris, construit et mémorisé de ce qui lui était proposé, la représentation qu'il a élaborée sur un sujet donné, et qui lui permettra de l'évoquer en cas de besoin* »[Note173](#). À partir de cette définition, l'information se révèle dans une dimension plus complexe, nécessitant une médiation éducative, comme nous le verrons plus loin.

### **2.3. L'environnement culturel et économique de la Formation des adultes**

Avant d'aborder la mutation qui a transformé les pratiques d'orientation professionnelle, il nous paraît nécessaire de souligner quelques caractéristiques de l'environnement culturel du dispositif de Formation Professionnelle Continue.

Comme nous avons pu le souligner précédemment, le développement de la Formation professionnelle continue s'est appuyé sur des finalités économiques, sociales et culturelles humanistes et libérales, portées par des hommes qui avaient entendu les appels du mouvement de 68, sans doute saisi l'importance des bouleversements en cours et entrevu les besoins nouveaux de la société française. Parmi les courants de pensée qui ont traversé cette époque, il nous paraît utile d'en souligner deux, l'un caractérisé par une critique du système éducatif et l'autre, lié à l'essor de l'individualisme, contribuant positivement à une réhabilitation de la personne, en capacité d'auto-développement. Cet environnement culturel a favorisé une distanciation de la Formation des adultes vis-à-vis de l'École, dans ses finalités comme dans ses pratiques, alors que la tentation était grande de scolariser le jeune dispositif d'Éducation permanente, comme l'avait été, quelques années auparavant, la formation professionnelle des jeunes.

### 2.3.1. Une critique de l'École

Tout d'abord l'École, objet de multiples réformes depuis l'après-guerre [Note174](#) , subit l'épreuve d'une critique de plus en plus profonde, irradiant tous les champs, psychopédagogique, philosophique, sociologique, politique etc. Dans ce procès, Jean Piaget n'accorde aucune circonstance atténuante : « *Sous les régimes de gauche comme de droite, l'Ecole a été construite par des conservateurs du point de vue pédagogique, qui pensaient bien davantage au moule des connaissances traditionnelles dans lequel il fallait façonnez les générations montantes qu'à former des intelligences et des esprits inventifs et critiques* » [Note175](#) . De même, Pierre Bourdieu et son co-auteur Jean-Claude Passeron, dans un ouvrage devenu référence, stigmatisent, dans une problématique sociologique, la reproduction par l'école des inégalités sociales et culturelles, s'efforçant de démontrer que le système scolaire « *opère objectivement une élimination d'autant plus totale que l'on va vers les classes défavorisées* » et assure intrinsèquement la perpétuation des priviléges de classe, rendant impossible un véritable enseignement démocratique [Note176](#) .

Ivan Illich, dans une perspective encore plus radicale, et sous des titres provocateurs, condamne l'institution scolaire, suspecte d'accentuer l'aliénation ainsi que les inégalités sociales et culturelles, et de ne plus répondre à sa mission éducative : « *si à l'école on n'apprend assurément pas un métier, on ne bénéficie pas non plus d'une éducation de l'esprit* » [Note177](#) . Cet auteur, dont les thèses ont déclenché des débats passionnés en France, va jusqu'à préconiser une déscolarisation de la société car l'institution-École non seulement ne combat pas les inégalités mais rend l'action éducative et sociale impuissante : « *Certes, la pauvreté a de tous temps impliqué l'impossibilité d'agir sur le plan social, mais faire de plus en plus confiance aux institutions donne à cette impuissance une dimension nouvelle : elle accable maintenant l'esprit, elle retire à l'homme toute volonté de se défendre* » [Note178](#) . Les théories de Paulo Freire, largement diffusées en Europe, viendront aussi renforcer le sentiment général d'un fossé entre l'École et la société. Face à « l'éducation-domination », ce pédagogue brésilien, mondialement connu et conseiller à l'UNESCO, préconise, avec sa célèbre méthode de la « conscientisation », une « éducation-libération », favorisant non seulement l'acquisition de connaissances mais aussi « *une approche critique de la réalité* » [Note179](#) .

Enfin, le développement des sciences de l'Education, consacrées discipline universitaire en 1967 et se déployant sur l'ensemble du territoire français dès 1970, a certainement contribué à porter sur l'École, ses finalités, son système et ses méthodes un regard critique, certes nécessaire mais que les défenseurs de l'institution scolaire n'apprécient toujours pas [Note180](#) . Si la première chance d'accès au savoir, à la connaissance et à l'insertion sociale et professionnelle, que représente l'École, était le sujet d'autant de controverses et de critiques, la seconde, symbolisée par la Formation professionnelle continue et l'Éducation permanente, recevait la lourde tâche de porter tous les espoirs déçus, au risque d'en « indisposer » la première. André Boutin souligne le paradoxe apparent selon lequel « *l'évolution économique et sociale, qui a fait apparaître l'insuffisance des formations professionnelles initiales, révèle, de façon complémentaire, l'utilité d'organiser l'éducation permanente* » [Note181](#) . L'éducation, qu'elle soit initiale ou permanente, reste donc un enjeu fort d'intégration sociale, et vers elle se tournent les espoirs les plus vifs. Dans la même mouvance, les nouveaux dispositifs d'information sur la formation, comme ceux, plus anciens, d'orientation professionnelle, ont reçu ce message et ont été irrigués par cette exigence de renouveau éducatif.

### 2.3.2. La personne en développement

À la différence des institutions scolaires, la Formation des adultes sera fortement imprégnée par la pensée de Carl Rogers, dont les travaux parviennent en France dans les années 60. André de Peretti, qui a beaucoup contribué à faire connaître ce maître de la psychologie humaniste, décrit les débats passionnés que son séjour en France suscita en 1966 [Note182](#) . Accueilli par certains, séduits par la sincérité de son message qui propose un modèle global définissant la personne non pas en terme de structure mais en perpétuel devenir, il fut rejeté vivement par d'autres, refusant son regard trop positif sur l'homme. En apportant un cadre théorique dynamisant pour les formateurs, le message de Carl Rogers fut bien entendu dans les milieux éducatifs de la « deuxième chance » [Note183](#) .

Max Pagès, qui a préfacé l’ouvrage de Rogers *Le développement de la personne*, résume parfaitement l’intuition rogérienne : « la personnalité humaine est en son fond une tendance à l’intégration de ses différents éléments, à l’actualisation de soi, à la relation avec autrui. Elle est mue, le plus secrètement, par une acceptation inconditionnelle de soi-même et des autres, par ce qu’il faut bien appeler un amour, à condition d’enlever au terme toute nuance possessive... l’unité de la personnalité n’est pas celle d’une structure conçue comme une organisation fixe d’attitudes et de comportements, ni même celle d’une liaison organique entre des structures, comme le suggère la psychanalyse, c’est une unité de mouvement (process), qui préexiste à toutes les structures et qui est elle-même créatrice de structures. La personnalité humaine ne peut être saisie authentiquement que comme un devenir, une tendance permanente au changement. » [Note184](#).

La prééminence rogérienne de la notion de conscience sur celle de l’inconscient et la problématique de « l’hic et nunc » (ici et maintenant), critiquée dans les milieux psychanalytiques, ont été bien accueillies en formation d’adultes, plus enclines à tenter d’actualiser les potentialités des personnes : « *Le moi constitutif de la personnalité est la conscience d’exister pour soi et par soi qui s’acquiert au cours de la croissance psychologique. À l’encontre de la psychanalyse qui privilégie l’histoire et l’enfance comme fondatrice de la personnalité, la non directivité insiste sur « l’ici et maintenant », sur une dynamique du sujet qui s’actualise sans cesse, quel que soit son âge et la gravité de son état. Le moi est produit par l’expérience individuelle et s’organise graduellement pour se structurer de façon cohérente* » [Note185](#).

La vision rogérienne de l’homme, perçu dans sa capacité de se développer et de changer, a suscité un immense espoir éducatif chez un grand nombre de formateurs qui croyaient eux-mêmes en l’éducabilité de l’adulte, postulat qu’ils pouvaient vérifier dans leurs pratiques. De même que les conceptions de Rogers étaient partagées par les formateurs d’adultes, de même se trouvaient-elles en résonance avec ceux qui avaient la charge de diffuser le message de la Formation professionnelle continue, dans les structures d’information et d’orientation professionnelle issues de la loi de 1971 [Note186](#).

Si cette pensée, qui réabilitait l’individu non seulement en tant qu’acteur social contribuant au destin collectif mais aussi dans sa dimension personnelle et affective, a accompagné la mutation culturelle de la société française, elle est également témoin de sa profonde mutation socio-économique. C’est à nouveau une crise économique, celle des années 70, qui va réanimer le concept d’orientation professionnelle des adultes, en le faisant cohabiter avec celui de l’information sur la formation, initialement destinée aux salariés, désormais menacés.

## 2.4. La « Crise » économique et le couple formation/Emploi

Conçue comme un instrument de la croissance économique et de l’égalité des chances, la Formation continue subit, quelques mois après son institutionnalisation, le revers du premier choc pétrolier de 1973, catalyseur d’une crise économique sans précédent dans les pays occidentaux. En même temps qu’on assiste à des progrès et à des évolutions de plus en plus rapides dans les entreprises, le chômage réapparaît, avec toutes ses conséquences dramatiques de marginalisation et d’exclusion sociale. De ce fait, la Formation professionnelle continue encore naissante hérite de la délicate mission d’aider les entreprises à passer le difficile cap des mutations technologiques et industrielles et de diminuer le chômage en développant une meilleure qualification des salariés et des demandeurs d’emploi : « *de composante organique de l’investissement productif, lui-même facteur décisif de la croissance économique et de la création d’emplois, la formation continue se voir attribuer un rôle thérapeutique, pour ne pas dire orthopédique, de soutien à l’emploi* » [Note187](#). La crise, au début perçue comme passagère et conjoncturelle, s’installera avec la perspective d’un traitement social du chômage durable. Des mesures viennent compléter le dispositif en place, d’abord en direction des jeunes sans qualification, premières cibles du chômage.

#### 2.4.1. La fin de la croissance

À partir de 1975, avec la montée massive du chômage, la demande d'un public, brutalement exclu de l'entreprise et marginalisé, se complexifie et fait basculer les pratiques d'information et d'orientation. Vite confrontées à la réalité du chômage, obligeant à approfondir la relation avec le demandeur d'emploi, celles-ci vont prendre une dimension renouvelée d'aide à l'élaboration de projet professionnel. En effet, le point commun de tous ces organismes est l'accueil d'un public de plus en plus nombreux, manifestant le besoin d'une aide pour établir ou rétablir un projet professionnel, au moyen entre autres, de la formation.

Cette expression de « crise », qui définit une période difficile devant s'achever par le retour à un état normal, est-elle bien appropriée pour signifier le changement profond, qui s'est enclenché dès 1974, entraînant des effets irréversibles ? La crise économique des années 30 dans les pays occidentaux n'avait duré que quelques années sans bouleverser les fondements des systèmes de production et d'échanges. Or, si les deux chocs pétroliers de 73 et de 78, responsables d'une importante dépression économique, ont pu laisser croire, pendant les premières années, à une déstabilisation passagère, ce phénomène de crise s'est étendu sur deux décennies, touchant une génération entière. Depuis plus de vingt ans, notre société subit une remise en question fondamentale de son organisation économique et sociale. Plus profondément, le concept de travail se trouve ébranlé dans ses modes et ses valeurs, du fait de la pérennité du chômage, que la plupart des pays européens n'ont pu, à ce jour, endiguer. Edgar Morin, qui a fondé théoriquement le concept de crise en sciences humaines, en souligne toute sa dimension révélatrice et potentiellement créative : *»Plus la crise s'approfondit et dure, plus elle suscite une recherche de solutions de plus en plus radicales et fondamentales... Nous sommes dans des sociétés en évolution permanente et rapide et dont la complexité est telle qu'elle s'accompagne de beaucoup d'instabilités et de désordres. Aussi, aujourd'hui, ne savons-nous pas si l'évolution permanente n'est pas aussi crise permanente »* [Note188.](#)

Nous appréhenderons ces bouleversements sans précédent qui affectent notre société, au travers des réponses que les pouvoirs publics ont tenté d'apporter, depuis près de trente ans, à l'échelon politique, institutionnel, ainsi qu'au travers des réflexions qui ont fondé de nouvelles pratiques d'orientation.

Si la période « des 30 Glorieuses », forte de sa croyance dans une expansion économique sans fin et dans la consommation comme « *fin matérielle de toute activité humaine* » [Note189.](#), n'a pas pris en compte la réflexion sur le travail, l'emploi, et le sens à leur donner, on constate actuellement, une mobilisation générale sur ce thème. Cette question a resurgi brutalement avec le chômage, c'est-à-dire avec le manque de travail pour tous. Cependant, certains philosophes n'avaient pas attendu la crise pour apporter leur mise en garde et, dès 1958, Hannah Arendt, dans un ouvrage remarquable redécouvert par beaucoup quelques années plus tard, *La condition de l'homme moderne*, proposait de relire dans une problématique anthropologique le concept de travail [Note190.](#) .

Dans un article récent, Jacqueline Lorthiois dénonce la logique, qui a prévalu, de confondre les deux concepts « travail » et « emploi » et de privilégier l'emploi avec ses deux composantes, l'offre et la demande d'emploi. Or, « *si c'est l'entreprise qui emploie, c'est le travailleur qui travaille....mais c'est pourtant vrai : l'emploi ne prend réalité que s'il est occupé. Ce n'est que le mariage consentant Emploi/Travail qui permet au poste d'exister...Cette occupation est donc le fruit d'une négociation entre un offreur d'emploi et un offreur de travail...Il s'agit de deux gisements mis en correspondance : un gisement d'emploi et un gisement de main d'œuvre* » [Note191.](#) . La notion d'emploi, liée à l'entreprise-employeur alors que le travail est assimilé à l'individu-travailleur, a bénéficié d'une suprématie lexicale pendant de nombreuses années et encore de nos jours. Ce choix qui traduit une façon unilatérale d'aborder la question, exprime une conception minimaliste de l'homme au travail, qui, à contrario, parce qu'il n'a pu être « placé », est coupable d'être en dehors de la sphère de l'emploi et devient exclu de la société. Le prolongement de la crise a obligé, heureusement si l'on peut dire, à revoir ces raisonnements et à réhabiliter la réflexion sur le travail, en réintégrant la place de l'homme.

Durant ces vingt cinq années de « crise », les politiques d’Etat donneront priorité aux actions pour l’emploi, autour de deux objectifs : accompagner les restructurations de l’appareil productif par le traitement social du chômage et le développement de la formation professionnelle, et favoriser l’insertion des catégories en difficulté sur le marché du travail, les jeunes et, plus récemment, les chômeurs de longue durée. Les dispositifs de formation professionnelle, bien organisés depuis 1971, viendront donc en renfort de ces politiques de l’emploi, qui ne s’attaqueront pas à la question de fond du travail.

## **2.4.2. Des politiques d’emploi conjoncturelles et structurelles**

En 1973, la montée des tensions internationales, qui aboutit à une élévation spectaculaire du prix du pétrole, appelée choc pétrolier, précipite la France, comme l’ensemble des pays occidentaux, dans une récession économique profonde. L’accalmie et la légère reprise des années 75-76 laissent augurer du caractère transitoire des difficultés rencontrées, mais le deuxième choc pétrolier de 1978 enfonce l’Occident dans une crise durable, qui vient remettre en question l’appareil de production dans son entier, non seulement ses modes d’organisation, mais progressivement les finalités mêmes de l’économie. Comme le constate Philippe d’Iribarne, « toute une période qui n’est pas vraiment close, a largement conçu l’économique comme le moteur du social. On attendait (on attend) d’une économie moderne, prospère, productive, compétitive, performante, etc., qu’elle fournisse les moyens d’une politique sociale « avancée » s’appuyant sur les « retombées du progrès ». Dans cette vision des choses, un cercle vertueux unit l’économique au social. Des populations mieux soignées, mieux logées, plus instruites, accédant de plus en plus à la culture, ne peuvent que devenir de plus en plus productive. Mais la réalité correspond de moins en moins à ce schéma. Car que veut dire bénéficier des retombées du progrès quand on est exclu de l’emploi (même si l’on est bien assisté) ? »[Note192](#).

De 1974 à la fin des années 90, elles-mêmes marquées par une reprise économique, l’action politique en matière d’emploi en France va connaître des inflexions dues à des conceptions économiques et à des visions politiques différentes, qui, avec la multiplication des dispositifs, ont contribué à un manque de lisibilité[Note193](#). Pour retracer les différentes étapes de la politique de l’emploi durant les vingt cinq dernières années, nous nous appuierons sur l’étude récente de Jérôme Gautié, en insistant plus particulièrement sur les dispositifs emploi-formation mis en place selon deux approches, conjoncturelle et structurelle[Note194](#).

### **Une approche conjoncturelle**

L’approche conjoncturelle, dominante dans les premières années de la crise, mobilisera la politique de l’emploi dans trois directions : une meilleure indemnisation du chômage (les partenaires sociaux négocient une allocation spéciale garantissant 90% du salaire pendant un an), une extension des droits à la formation professionnelle (notamment du congé formation) et la limitation des licenciements économiques (nécessité d’une autorisation préalable de l’inspection du Travail).

À partir de 1976, les responsables prennent peu à peu conscience que l’économie occidentale est entrée dans une période de mutation et le deuxième choc pétrolier de 1978 confirmera l’ampleur de la crise économique. La politique de l’emploi s’inféchira vers un accompagnement des restructurations (aides au retour des immigrés, au départ en retraite...), et s’orientera vers l’aide à l’insertion des jeunes, particulièrement touchés par le chômage. C’est ainsi qu’apparaissent les premières mesures d’insertion en faveur des jeunes qui, de 1977 à 1981, prendront le nom de « Pactes pour l’emploi », composés de stages de formation [Note195](#), de stages pratiques en entreprise, d’insertion par alternance (« les contrats emploi-formation ») et d’exonérations de charges sociales à l’embauche. La loi sur la Formation professionnelle continue est amendée pour la partie concernant le congé de formation, rendu plus accessible par des financements supplémentaires [Note196](#). Malgré la crise, cependant, l’objectif de promotion sociale et culturelle est maintenu et le caractère individuel du droit au congé de formation renforcé.

En 1981, l'arrivée de la Gauche au pouvoir donnera priorité à une politique de relance de la consommation, de création d'emplois (notamment dans le secteur public), mais maintiendra son objectif de renforcement de la formation professionnelle des jeunes, dans le cadre d'un nouveau dispositif, le « Plan Avenir Jeunes », en abandonnant toutefois la plupart des mesures précédentes, notamment les stages en entreprises, au profit d'une contractualisation en alternance du travail. À partir de 1983, la politique de rigueur qui suivra, tout en portant sur l'indemnisation du chômage (augmentation du taux de cotisation, diminution de la durée des prestations..), donnera priorité à l'insertion des jeunes, en transformant superficiellement les mesures : suppression des exonérations directes et retour à la formation en alternance, selon les recommandations du rapport Schwartz[Note197](#). Les formules des stages d'initiation à la vie professionnelle (SIVP) qui ressemblent aux « stages pratiques » de l'ancien régime, des contrats de qualification, des contrats d'adaptation, proches des anciens « contrats emploi-formation » seront largement diffusées[Note198](#). Le traitement social est encore accentué quelques années plus tard avec l'instauration des « travaux d'utilité collective » (TUC), qui permettent aux jeunes de trouver une insertion temporaire dans le secteur associatif et public.

Par ailleurs, la réforme de la Formation professionnelle de 1984 élargit son champ d'action à l'entreprise qui est reconnue comme lieu de formation[Note199](#). Aux mesures existantes vient s'ajouter, en 1985, le congé de conversion, financé par le FNE, favorisant le départ des salariés en atténuant les effets d'un licenciement « sec »[Note200](#). Enfin, pour essayer de contenir la montée du chômage de longue durée, des stages de formation spécifiques sont mis en place pour ce nouveau public. À partir du changement politique de 1986, même si des aménagements sont apportés, on constate une certaine continuité entre les politiques de l'emploi des majorités respectives au pouvoir, entre 1986 et 1994. Malgré l'embellie de la reprise de la croissance entre 86 et 89, le chômage ne réduit pas son avancée : sa durée moyenne et le nombre de ses victimes augmentent. Les expressions de « chômeur de longue durée » ou « demandeur d'emploi de longue durée », au sigle désespérant de « DELD », font leur apparition au moment où la durée moyenne du chômage dépasse les 365 jours.

### **Une approche structurelle de la crise**

La politique de l'emploi, qui s'adapte à une vision structurelle de la crise, devenue rapidement inéluctable, s'articule, selon Jérôme Gautié, autour de quatre axes principaux.

Le premier axe concerne le marché du travail, avec des mesures de flexibilisation, nuancées selon les tendances politiques, sous les gouvernements de droite (suppression de l'autorisation administrative de licenciement, assouplissement des contrats à durée déterminée et de l'intérim...), et sous les gouvernements de gauche (extension des plans sociaux avec la mise en place des conventions de conversion et des actions personnalisées de reclassement..). De plus, en amont, des mesures d'incitation à la gestion prévisionnelle des emplois seront proposées aux entreprises (aides au conseil pour les PME/PMI, encouragement à la formation professionnelle avec le crédit impôt-formation etc..)[Note201](#) .

Le deuxième axe est d'ordre institutionnel, non pas en termes de structures nouvelles, mais des efforts sont entrepris afin de moderniser et de rationaliser les dispositifs existants. En 1986, un processus de rapprochement est engagé entre l'ANPE et l'UNEDIC, en vue d'une meilleure gestion des dossiers. En 1990, l'État signe avec l'ANPE un « contrat de progrès », sorte de cahier des charges pour une optimisation des services d'accueil et de placement. Les « carrefours pour l'emploi des jeunes », créés en 1991, qui deviendront par la suite des « espaces Jeunes », tenteront d'harmoniser les actions des structures d'accueil « jeunes »— Missions locales et Permanences d'accueil, d'information et d'orientation — et l'ANPE. Mais il faudra attendre 1993 pour que les instances exécutives du ministère du Travail lui-même évoluent à l'échelon territorial et central[Note202](#) .

Le troisième axe concerne les dispositifs d'insertion des jeunes et des chômeurs de longue durée, qui vont connaître un développement accru. Les exonérations de charges sociales, mises sous le boisseau par la gauche, vont réapparaître en 1986, d'abord de manière temporaire dans le cadre du plan d'urgence pour les jeunes,

puis en 1991, dans le cadre du nouveau dispositif, « exo-jeunes », d'aide à l'embauche des jeunes sans qualification. Supprimées en 1993, elles seront remplacées par une prime accordée aux entreprises qui recrutent un jeune, après les tribulations et les déboires du contrat d'insertion professionnelle, mort-né, refusé par les jeunes eux-mêmes au cours de nombreuses manifestations publiques. Dans le même temps, les formations en alternance se consolident avec la rénovation de l'apprentissage et le développement des contrats de qualification. Les TUC et les SIVP disparaissent, au profit de contrats de travail gérés par les directions départementales du travail et l'ANPE : les Contrat emploi solidarité (CES), ouverts aussi aux chômeurs de longue durée qui peuvent retrouver une activité professionnelle dans le secteur associatif et public, et les contrats d'orientation, réservés aux jeunes sans qualification [Note203](#) , dispositif faiblement utilisé. À la panoplie des contrats en alternance, en 1989, vient s'ajouter le Contrat de retour à l'emploi (CRE), exclusivement réservé aux chômeurs de longue durée.

Enfin, quatrième axe de la politique d'emploi à partir de 1987, l'articulation du social et de l'économique sera expérimentée par un nouveau dispositif d'insertion par l'économique, les « associations intermédiaires » dans un premier temps, puis les « entreprises d'insertion », qui accompagnent des personnes en grande difficulté sociale, en leur proposant une expérience directe de travail. S'ajoutent à cela les dispositifs de services aux particuliers qui, dès 1991, font leur entrée en bénéficiant de réductions fiscales.

Toutes ces initiatives se traduisent par une augmentation importante du budget du ministère du Travail, devenu, en quelques années, le deuxième budget civil d'intervention de l'État, après celui de l'Éducation nationale. La profusion des textes législatifs montre le souci des pouvoirs publics de trouver des solutions afin de réduire les effets destructeurs de la crise et du chômage, mais elle traduit aussi la perplexité des responsables politiques face à la complexité croissante des problèmes.

A l'évocation de ce bref rappel historique des politiques de l'emploi en France, on ne peut qu'être frappé par la multiplicité des tentatives, alternant au gré des basculements politiques, subissant les aléas des affrontements politiciens, tantôt stoppées tantôt reconduites, réaménagées, réapparaissant sous d'autres appellations... Face au phénomène du chômage, particulièrement révélateur et dramatique en France, on sent les hésitations des dirigeants, qui ont diversement apprécié l'ampleur de la crise et son aspect structurel profond et qui ont souvent tergiversé entre des mesures de traitement social et des mesures fiscales de réduction du coût du travail (l'exemple du va-et-vient de l'exonération des charges sociales est révélateur), mettant en place des dispositifs « batards » à force de vouloir cumuler des objectifs trop différents [Note204](#) . Génés de façon incontestable par les changements répétés de majorité politique, les mécanismes d'intervention en matière d'emploi durant les vingt-cinq dernières années renvoient une image hésitante, que l'on pourrait éclairer par la métaphore d'un vieux véhicule, qui a déjà beaucoup servi, cahotant, broutant et pétaradant, donnant des coups de volant à droite et à gauche mais n'atteignant jamais la puissance et la vitesse de croisière, pourtant requises par la durée et les impératifs de l'expédition « lutte contre le chômage ».

En 1994, le chômage atteint en France son record, avec 12,6% de la population active, c'est-à-dire près de 3,5 millions de personnes, sans compter les quelque deux millions de personnes bénéficiant du traitement social du chômage (emplois aidés, CES, stages de formation, retraites anticipées..). Selon l'économiste Michel Godet, cette « armée d'actifs touchés par le chômage » représente un coût de quatre cents milliards de francs , en tenant compte des manques à gagner fiscaux et sociaux. Malgré tous ces efforts, la France connaît des spécificités négatives qu'aucun autre pays occidental ne subit aussi fortement : le chômage des jeunes — un jeune sur quatre est demandeur d'emploi en 1993, contre un sur cinq en 1990 —, et le chômage de longue durée — la durée moyenne du chômage est de l'ordre de treize mois et cette situation touche plus d'un million de personnes, c'est-à-dire plus de 30% des demandeurs d'emploi. Les allocations de plus en plus dégressives aboutissent au Revenu Minimum d'Insertion (RMI) qui, mis en place en 1988, affecte près de 700 000 personnes à la fin des années 80. Enfin, de nouvelles catégories sociales sont touchées, notamment les jeunes diplômés et les cadres. À croissance égale, la France reste le seul pays occidental à souffrir autant du chômage qui, selon certains experts, résulte davantage d'un déficit d'emploi [Note205](#) .

Dans un réquisitoire sévère sur la situation française, condamnant le « consensus implicite » de l’État, du patronat, et des syndicats, qui, par immobilisme et par maintien de la « logique des acquis » au détriment de celle de la « compétitivité », ne se sont pas engagés dans les réformes de fond nécessaires, Michel Godet, professeur d’économie au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), met en avant ses convictions libérales, en stigmatisant les « tabous sociaux et politiques de l’emploi » que sont, pour lui, l’institution du SMIC qui, créée en période de croissance, entrave aujourd’hui l’embauche, et une formation initiale par trop générale, qui a contribué à la dévalorisation des métiers manuels et de l’apprentissage[Note206](#). La même année, moins polémique, le rapport du Commissariat général au plan, dont le titre *Choisir l’emploi*, exprime la volonté de dépasser la seule résolution du chômage, préconise de moderniser des dispositifs de l’insertion et de la formation, notamment en les polarisant davantage sur l’emploi à partir des besoins des entreprises, et d’inverser le rapport dépenses actives/passives, en donnant priorité aux dépenses actives, plus favorables à la création d’emploi, au détriment de celles, plus passives, qui sont liées à l’indemnisation de chômage[Note207](#). Cependant, la complexité de la situation socio-économique de ces années 80, comme les fluctuations de tout système vivant, conduisent à discerner entre le possible et l’impossible du moment, et il est toujours plus facile d’entrevoir ce qui aurait pu être entrepris lorsqu’on peut bénéficier d’une réflexion a posteriori.

D’autre part, les tentatives du pouvoir politique d’apporter des réponses opérationnelles aux multiples questions posées par la crise économique, ont été conduites par des hommes qui avaient vécu, pour la plupart, l’avant et l’après-guerre et ont utilisé des moyens déjà connus et expérimentés, appuyés sur des théories économiques qui faisaient le consensus à l’époque. En effet, entre 1945 et 1970, pendant la phase de grande croissance des pays industrialisés, la pensée économique dominante était représentée par les théories de John Maynard Keynes, auteur de plusieurs ouvrages, dont la Théorie générale de l’emploi, de l’intérêt et de la monnaie en 1936. Face au problème du sous-emploi des années 30 en Grande Bretagne, Keynes préconise une intervention plus forte de l’Etat, en vue du retour au plein emploi, qui passe par une relance de la consommation, une baisse des taux d’intérêt, un accroissement des investissements publics. Pendant la grande croissance de l’après guerre, les politiques économiques d’inspiration keynésienne ont donné de bons résultats mais, à partir des années 70, la crise qui se manifeste par une détérioration des taux de croissance et une élévation du chômage, rend inapplicables les principes keynésiens, trop centrés sur «l’État-Provide»[Note208](#).

La Formation Professionnelle, tout juste sortie d’un moule qui la destinait à l’accompagnement de l’expansion économique, s’est trouvée confrontée à une situation de dépression et de chômage, qui poussait en masse vers elle des demandeurs d’emploi, au début en manque de qualification, mais ensuite de plus en plus formés. Il paraît évident que tous les espoirs ont convergé vers elle pour tenter de désamorcer la « bombe » sociale du chômage.

#### **2.4.3. « L’introuvable relation Formation/Emploi »**

En 1986, un ouvrage ébranla les milieux éducatifs et économiques, révélant, de manière salutaire et sous un titre provocateur, les limites des finalités économiques attribuées à la formation professionnelle[Note209](#). En effet, le début des années 80 est marqué par un important investissement sur les dispositifs de formation professionnelle, considérés comme un instrument déterminant et indispensable des politiques de l’emploi. Il est vrai que, à l’heure où certains hommes politiques s’engouffraient dans l’idée, certes généreuse mais sans réel discernement, de mener 80% d’une classe d’âge au baccalauréat, l’ensemble de la population active affichait un niveau moyen de formation peu élevé, ne dépassant pas le CAP pour plus de 60%, et, selon le recensement de 1982, près de 40% de jeunes de plus de 15 ans se trouvaient sans diplôme[Note210](#). En installant définitivement le doute sur les modèles planificateurs et centralisés de prévision, les auteurs de ce rapport préconisaient que « la nécessaire recherche d’une adaptation des dispositifs de formation aux besoins économiques et sociaux devait donc passer par d’autres voies »[Note211](#), notamment par la décentralisation qui permet des ajustements de proximité, mais aussi par des pratiques d’orientation et d’accompagnement vers l’emploi plus adaptées aux mutations sociales et économiques, ce que nous aborderons plus avant.

Selon Jean-Marc Boulanger, délégué adjoint de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, attestant Lucie Tanguy, une adéquation stricte entre les flux de formation et d'emploi est impossible pour trois raisons : la modification de plus en plus rapide du contenu des emplois, la caducité des prévisions macro-économiques sur les besoins futurs de qualification et, enfin, la non-linéarité des parcours professionnels individuels, de plus en plus éloignés des qualifications acquises initialement [Note212](#). Cette réserve vis-à-vis des analyses macro-économiques a sans doute favorisé l'émergence d'une conception réhabilitant la personne au sein des processus économiques. Dans une problématique systémique, on pourrait dire que la prise en compte d'une certaine logique de l'acteur serait venue déranger la linéarité du couple formation-emploi.

*Dix ans après le premier choc pétrolier, les orientations du IXème Plan (1984-1988), tout en préconisant « une intégration étroite des dimensions emploi, organisation du travail, relations de travail, formation professionnelle, relance et restructuration de l'appareil productif »[Note213](#), insistent sur les efforts nécessaires de qualification des jeunes et des adultes, afin d'accompagner la modernisation des entreprises et de lutter contre le chômage et l'exclusion. Les textes de loi relatifs à la formation professionnelle vont progressivement intégrer ces objectifs de qualification et d'adaptation [Note214](#). Certes, un des effets de la crise économique sur la formation a été de renforcer la dimension professionnelle et technique de celle-ci, en parallèle d'une réhabilitation de l'entreprise, considérée comme un lieu éducatif. On peut encore constater, notamment dans les textes sur le congé de formation, que, malgré les contingences économiques, les finalités de promotion sociale et d'éducation permanente sont encore maintenues par le fil de plus en plus tenu des idéaux de la loi de 1971. Mais, par démagogie ou par idéal figé, certains responsables politiques ont fait peser sur la formation des objectifs irréalistes, par exemple celui de créer des emplois [Note215](#)., alors que chacun sait que dans une économie basée sur la production de biens, seule la croissance peut favoriser leur création. La formation a donc vite atteint ses limites, en créant certes des emplois, "mais dans le milieu des formateurs", comme le dit, non sans ironie, Jean Pierre Le Goff [Note216](#). En devenant ainsi un élément central du traitement social du chômage, la formation a subi une dérive économiste, soumettant l'articulation formation-emploi à une obligation de résultats en terme d'insertion, tout en faisant d'elle un cheval de bataille politique.*

De plus, dans la mouvance d'une réhabilitation de l'entreprise, des concepts gestionnaires issus de cette dernière, tels « l'achat de formation », le « contrôle-qualité », l' « investissement» et son retour obligatoire, la «rentabilité», ont envahi non seulement le champ pédagogique de la formation mais aussi son terrain législatif, occupé et préservé, dans cette décennies 80, par des personnalités pourtant connues pour avoir combattu l'exploitation et l'aliénation de l'entreprise capitaliste, mais qui reconnaissaient quelques années plus tard les mérites de la gestion optimale des ressources humaines de l'entreprise ! [Note217](#). En voulant appliquer strictement des principes de rationalité économique à des pratiques éducatives, ces nouveaux « apôtres de l'ingénierie éducative », selon les termes de Bernard Liétard, ont recouvert les pratiques de formation de procédures technocratiques, qui en ont obscurci les finalités : « tout se passe comme si ce nouveau « code », avec ses techniques et son jargon, jouait un rôle idéologique - son argumentation apparemment scientifique et sa technicité affirmée dotent l'action de ceux qui l'utilisent d'une crédibilité excessive, qui cautionne leur respectabilité intellectuelle et assure le marketing »[Note218](#) .

La promesse des années 80 « qu'une meilleure formation conduirait à une compétitivité accrue des entreprises et à davantage d'emploi »[Note219](#). n'a pu être tenue et la désillusion qui a suivi s'est traduite par une vive critique de la formation professionnelle, rendue responsable de cet échec [Note220](#) . Tout en reconnaissant « l'ambiguïté fondamentale » de la formation, en tant que pratique sociale, partagée entre des nécessités économiques et des besoins sociaux et culturels, Bernard Liétard distingue quelques prémisses d'un renouveau de la perspective d'éducation permanente qui, depuis 1971, accompagne la formation des adultes, notamment dans « un nouvel ordre éducatif » qui se fait jour, de manière encore marginale et diversifiée, sous la forme de nouvelles procédures éducatives, du développement d'une économie informelle, de l'émergence du concept d'insertion sociale comme alternative à l'insertion professionnelle, de l'apparition du concept de qualification sociale, de la relativisation de la valeur « travail » etc. Avec optimisme, ce chercheur et

professeur au CNAM conclut en soulignant le nécessaire retour de la dimension éthique de la formation : « D'un coté, ces changements correspondent à une nécessité économique incontournable, dans une société où les modèles classiques de la croissance et du plein emploi sont devenus inopérants. De l'autre, on peut penser que la « culture de projet » dans laquelle on se trouve permettra une plus grande responsabilisation des individus sur leur itinéraire »[Note221](#).

C'est dans ce contexte de profonds changements, que l'orientation professionnelle s'est développée et renouvelée. La politique de l'État en matière d'information et d'orientation professionnelle s'est appuyée, à partir des années 80, sur de nouvelles réflexions élaborées dans des rapports fondateurs ainsi que sur de nouvelles institutions.

## 2.5. Genèse d'une politique d'orientation professionnelle : des textes fondateurs

Déjà en 1975, dans la mouvance du développement de la Formation professionnelle continue, la recommandation n°150 de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) incitait l'orientation professionnelle des adultes à élargir ses objectifs en s'adressant non seulement aux chômeurs mais à ceux qui veulent changer d'activité professionnelle ou tout simplement désirent acquérir une meilleure qualification. C'est l'approfondissement de la crise économique et sociale qui fait émerger le concept de reconversion des adultes lié à l'orientation professionnelle. L'ANPE, unique structure d'orientation des adultes jusque là, voit affluer à ses portes une vague déferlante de personnes peu qualifiées mais expérimentées, ainsi que des jeunes, au début sans qualification, et au fur et à mesure, de plus en plus munis de diplômes, mais la plupart sans expérience professionnelle et ne connaissant pas l'entreprise. Submergée par l'afflux des chômeurs, elle ne peut faire face à la détérioration de son image de gestionnaire du chômage[Note222](#). À partir de 1980, une redéfinition de l'orientation professionnelle des adultes s'impose, et un certain nombre de travaux vont contribuer à un renouveau des théories et à l'émergence d'une pratique reconnue comme sociale et éducative.

Les travaux préparatoires à la Commission du VIIIème plan (1981-85) précisent que « l'information, le conseil et l'orientation professionnelle sont les diverses phases d'un même processus qui aide un demandeur d'emploi à s'évaluer, à se situer par rapport aux emplois existants ou potentiels et à apprécier les diverses possibilités qui lui sont offertes pour accéder à un emploi acceptable pour lui », et constatent que ce dispositif fait défaut en France. De plus, la Commission préconise des stages d'orientation, de courte durée, permettant aux demandeurs d'emploi de « s'auto-évaluer » et recommande « l'expérimentation d'un bilan professionnel individuel pour les salariés en activité souhaitant changer d'emploi ou accéder à une formation [Note223](#) .

Les années 79-80 sont riches en rapports et réflexions sur le thème de l'information, de l'orientation et de la reconversion professionnelle des adultes et il est intéressant de noter, dans les propositions qui se dégagent, qu'aux finalités socio-économiques de l'orientation s'ajoutent des perspectives éducatives et pédagogiques nouvelles, et notamment la prise en compte de l'adulte en capacité d'évolution et de changement.

Nous mettrons l'accent sur quatre rapports qui nous ont paru apporter une pierre aux fondations de l'orientation des adultes, sachant bien que d'autres réflexions les ont précédées ou suivies[Note224](#) .

### 2.5.1. Le rapport Sullerot

En octobre 1979, Evelyne Sullerot, sociologue et membre du Conseil Économique et Social, jette les bases de la réflexion en la matière, dans un rapport sur « l'orientation professionnelle et la reconversion des adultes », rédigé dans le cadre de la réflexion d'ensemble « Pour une politique du travail » conduite par Robert Boulin, alors Ministre du Travail : « *Dans les circonstances économiques et démographiques présentes et encore plus à venir, il faudra être à même d'aider les personnes à évaluer leur potentiel, à mentionner leurs aspirations et leurs contraintes, il faudra leur donner des informations qui leur permettront, avec ou sans formation, d'accéder à une tâche nouvelle, en un mot, de les aider à se reconvertir, ou du moins à aider ceux qui ne*

*parviendraient pas à le faire d'eux-mêmes »*[Note225](#)*. Il devient concevable que tout adulte, quel qu'il soit, salarié ou demandeur d'emploi, peut avoir besoin d'une aide dans son parcours professionnel, qui n'est plus une simple évaluation psychotechnique mais qui doit devenir une auto-évaluation de son potentiel par la personne avec l'appui d'un conseiller. L'auteur du rapport attribue au conseil professionnel des fonctions bien définies : celui-ci doit être adapté aux besoins, aux motivations ainsi qu'aux capacités, aux aptitudes et à l'environnement des consultants. Il intègre la dimension d'information en apportant une connaissance des métiers, des possibilités de carrières et de formation et en intégrant les données locales de l'emploi*[Note226](#)*.*

Enfin, le conseiller, tout en prenant en compte les désirs du consultant, ne doit pas sombrer dans le psychologisme et Évelyne Sullerot souligne le caractère professionnel du conseil. En s'appuyant sur un dispositif, mis en place en 1973 en direction du public féminin, les centres Retravailler, elle a initié une véritable pédagogie de l'orientation professionnelle des adultes, selon trois principes de base : privilégier une démarche globale d'auto-évaluation et d'auto-orientation, postuler l'éducabilité permanente de l'adulte, capable de développer ses potentiels à tout âge, et affirmer une autonomie de choix possible de tout adulte[Note227](#)*.*

### **2.5.2. Le rapport Jouvin**

En septembre 1980, Bernard Jouvin, Conseiller d'État, présente un rapport au Ministre de l'Education nationale et au Secrétaire d'État auprès du Ministre du Travail, dans lequel il définit l'orientation professionnelle comme un « *processus d'éducation ... une aide à la réalisation des choix dans un environnement de contraintes inévitables qu'il faut maîtriser plutôt que subir* »[Note228](#)*. L'auteur préconise un service public d'orientation professionnelle, garant selon lui de pratiques de qualité : « *les demandeurs de formation, qui sont souvent dans une phase difficile de leur carrière (licenciement, reconversion) et dans un état de choc « professionnel et psychologique », doivent recevoir une aide sérieuse de la part d'un service public d'orientation professionnelle. Cette aide leur est nécessaire pour bien délimiter et préciser leur nouveau projet professionnel, démarche indispensable avant tout choix d'une formation permettant de réaliser ce projet* »[Note229](#)*.**

Le concept de projet professionnel, préalable à toute démarche de formation, est mentionné pour la première fois dans ce rapport, précédant ainsi de quelques années la masse d'ouvrages et de réflexions sur ce thème.

### **2.5.3. Le rapport Murcier**

En novembre 1980, Jean-Paul Murcier, membre du Conseil Économique et Social présente un rapport sur « *l'orientation et la reconversion des adultes* »[Note230](#)*, adopté à l'unanimité des 149 membres présents, qui a considérablement enrichi la réflexion par son analyse fine des dispositifs en place et ses propositions novatrices. Nous nous arrêterons un peu plus sur ce texte, qui a contribué de manière prophétique et essentielle à l'élaboration d'une politique d'orientation professionnelle.*

Pour ce spécialiste en droit du travail, issu du syndicalisme, l'orientation professionnelle des adultes ne peut plus être considérée « *comme l'instrument permettant le placement des travailleurs dans les emplois disponibles sur le marché du travail* »[Note231](#)*, mais devrait permettre à chacun, entre autres, de « *mieux utiliser ses compétences et ses aptitudes dans les emplois disponibles ou à créer sur le marché du travail, d'acquérir les connaissances et la formation professionnelle nécessaires à un changement d'activité, que celui-ci soit désiré ou imposé par les circonstances économiques* »[Note232](#)*. Dans sa mission de « *guider, soutenir les travailleurs et les travailleuses dans la recherche d'un emploi correspondant à leurs désirs et à leurs aptitudes professionnelles* »[Note233](#)*, se dégage une conception plus centrée sur la personne. Alors que la reconversion professionnelle, qui vient du langage de l'économie est le « *changement d'activité professionnelle qui s'impose à eux par suite de circonstances économiques* [Note234](#)*, Jean Paul Murcier attribue à l'orientation professionnelle « *un champ d'activité et des finalités plus larges* »[Note235](#)*. et en fait non seulement « *une condition d'une bonne reconversion* »[Note236](#)*, mais un moyen d'optimisation des******

compétences, dans l'esprit des finalités de l'éducation permanente.

Avançant en priorité l'idée de progrès social, prédominante sur l'économie, l'auteur est le premier à suggérer au législateur la mise en œuvre d'un véritable droit à l'orientation professionnelle continue, corollaire au droit de la formation professionnelle continue, dont le but serait d'établir une meilleure égalité des chances dans l'accès à l'emploi : « *le caractère complémentaire de l'orientation professionnelle par rapport au placement et à la formation professionnelle des adultes confirme que, comme l'a reconnu la loi de 1971 pour cette dernière, l'orientation professionnelle doit être continue : c'est dans les différents moments de leur vie professionnelle que les travailleurs doivent avoir la faculté d'y recourir qu'ils soient à la recherche d'un emploi ou d'une formation susceptible d'améliorer leurs valeurs professionnelles ... L'existence d'un droit éclaire les actions à entreprendre et les moyens à mettre en œuvre pour la réalisation concrète d'un progrès social déterminé* »[Note237](#) .

Non seulement Jean-Paul Murcier préconise un droit individuel « *qui doit appartenir personnellement à chaque travailleur* » mais il insiste sur le « *libre choix de l'activité professionnelle* » et reconnaît la différence avec l'orientation scolaire des jeunes « *nécessairement plus directive* ». Ce droit est affirmé comme un droit à l'orientation professionnelle continue, à ce titre il devrait pouvoir s'exercer tout au long de la vie, « *dans les différentes circonstances de la vie professionnelle* »[Note238](#) , que l'on soit salarié, demandeur d'emploi, mère de famille, jeune etc... Il faudra attendre plus de dix ans pour que ces recommandations soient appliquées, dans des modalités cependant moins avancées, ce que nous évoquerons ultérieurement.

Il n'hésite pas à poser la question de la nécessaire déontologie applicable à ceux qui exercent la fonction de conseil professionnel : « *les intervenants en matière d'orientation professionnelle devraient être rigoureusement formés, exercer leurs activités dans des structures leur garantissant une relative indépendance afin d'aider et de soutenir les travailleurs dans leurs démarches tout en respectant leur liberté de décision* »[Note239](#) . En présentant un panorama complet des structures d'information et d'orientation en place, tout en ayant conscience du risque de dispersion, du fait de la grande diversité des structures, il reconnaît la richesse du dispositif français : « *Néanmoins, il apparaît que ce pluralisme est en fin de compte assez riche : le service public y revêt différentes formes... et y voisine avec des réalisations du secteur privé ou semi-public (associations loi 1901 créées souvent à l'initiative des collectivités locales)* »[Note240](#) .

Passant en revue les diverses structures, il souligne les faiblesses des uns et des autres. Au CIO, il reproche « *une connaissance insuffisante du marché et des conditions du travail* », à l'ANPE, une mauvaise qualité de l'entretien de conseil dont « *la méthodologie repose sur des bases théoriques incertaines que ne vient pas renforcer une exploitation systématique des acquis de l'expérience* »[Note241](#) , et un manque d'information sur les stages. Il est vrai que la dégradation du marché de l'emploi et les impératifs de gestion du chômage imposés à l'ANPE ont porté un coup à la pratique du conseil professionnel « *qui implique de la part du consultant une libre démarche vers le conseiller professionnel, nécessaire à l'établissement d'un rapport de confiance* »[Note242](#) . Les trop longs délais d'attente en vue d'un stage AFPA sont épinglés, de même que le difficile accès à la formation pour les handicapés et les immigrés.

Enfin, Jean-Paul Murcier et le Conseil Économique et Social suggèrent que soit mis à la disposition des personnes un service adapté, dans des lieux neutres, « *où l'on ne s'occupe pas davantage du chômage que de l'emploi* », affirmant ainsi une volonté de redresser l'image, par trop liée au chômage, dont est victime l'orientation professionnelle. Pour cela, ils préconisent la création de « Maisons de l'Emploi », auxquelles ils attribuent une double mission :

« *Rassembler dans des centres d'information et de documentation l'information disponible et la mettre à la disposition des travailleurs, des entreprises et des comités d'entreprise. Cette information devrait recouvrir les domaines suivants dans le cadre des organismes habilités : les offres d'emploi connues sur le marché du travail ; les stages de formation organisés au plan régional ou local dans le cadre de la formation professionnelle continue ; les conditions*

d'exercice des métiers ; la réglementation concernant les droits en matière d'indemnisation du chômage et la formation professionnelle continue ... Offrir la possibilité de regrouper en un même lieu géographique les différents services administratifs et organismes qui s'occupent des problèmes de l'emploi, sans pour autant créer des liens institutionnels autres que ceux qui existent déjà »[Note243](#).

Force est de constater que, près de vingt ans après la publication de ce rapport, le dispositif préconisé n'existe encore pas à l'échelon global du territoire français. De cette double mission, seul la première sera retenue par le ministère de la Formation professionnelle lors de la mise en œuvre de sa politique d'information sur la formation et d'orientation professionnelle à partir de 1982. Jean-Paul Murcier entrevoyait les difficultés qu'aurait soulevées sa proposition de regrouper les différents services et il voyait dans les collectivités locales les seules instances capables de susciter une dynamique de rassemblement : « *A ces propositions, certains feront le reproche d'avoir un caractère utopique. Ce serait une vue de l'esprit que de vouloir réunir en un même lieu les services administratifs habitués à travailler de façon séparée. Pour y parvenir, en effet, il faudrait combattre la centralisation excessive des structures administratives. Il faudrait également, ce qui serait illusoire, proposer au service public et aux organismes privés de se rapprocher* »[Note244](#).

Les propositions du rapport du Conseil Économique et Social, semblent d'autant plus novatrices qu'elles émergeaient à une époque où, pour résoudre la crise, les pouvoirs publics étaient encore tentés de recourir à des approches centralisées et nationales, renforcés dans leurs convictions par les statistiques du chômage et l'espérance d'une possible adéquation formation-emploi. Même si la dimension éducative de l'orientation professionnelle n'est pas explicitement mentionnée par l'auteur, qui montre une détermination à dépasser les stricts impératifs économiques ainsi qu'une volonté de rénover les dispositifs existants, ces préconisations centrées sur la mise en œuvre d'un nouveau droit individuel à l'intérieur du droit du travail, annoncent un changement radical des finalités de l'orientation professionnelle, en phase avec les évolutions socio-économiques et adaptées aux adultes. Jean Paul Murcier a clairement pressenti qu'il fallait préparer les salariés comme les demandeurs d'emploi à traverser des mutations importantes et qu'il était nécessaire de mettre en œuvre de nouveaux moyens pour accompagner ces inévitables changements professionnels, en aidant les personnes à les anticiper, à les surmonter par une meilleure utilisation de leurs compétences et de la formation.

Le rapport Murcier sera le fondement de l'expérimentation des maisons de l'information sur la formation décidée en 1982 par le Ministère de la formation professionnelle[Note245](#).

#### **2.5.4. Le rapport Schwartz**

Mais un dernier rapport mérite d'être mentionné, même si son objet touche davantage le public des jeunes que celui des adultes. C'est à partir de 1975 que l'emploi des jeunes s'est considérablement dégradé. N'ayant pas d'expérience ni de formation professionnelle suffisante, ils sont les premières victimes de la crise économique. Malgré les nombreux plans d'insertion professionnelle et sociale, lancés par les différents gouvernements qui se sont succédé de 1975 à 1982, le spectre de la marginalisation sociale des jeunes ressurgit dans la société française, qui supporte difficilement de les voir interdits de travail. En 1981, le premier ministre confie à Bertrand Schwartz, expert de notoriété nationale et internationale de la formation et de l'emploi, une mission d'étude en vue d'améliorer leur insertion. Cette réflexion est rassemblée dans un rapport conséquent, intitulé *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, qui suggère un grand nombre de propositions opérationnelles pour lutter contre le chômage de cette population particulièrement touchée, insistant notamment sur la nécessité de garantir la qualification professionnelle en développant l'alternance et sur la création d'activités d'intérêt collectif [Note246](#).

Près de vingt ans après sa publication, ce texte a gardé le caractère novateur et fondateur d'une politique d'envergure en direction des jeunes, qui n'en a pas encore épuisé toutes les propositions. Face au constat qu' « *il n'y a pas de lieu ni de personne qui puisse écouter les jeunes tout à la fois sur les problèmes aussi* »

importants que la santé, la sexualité, la drogue, le logement, la culture le travail, etc. »[Note247](#)., il propose de créer des « missions locales », structures imaginées comme temporaires, constituées d'équipes pluridisciplinaires et interinstitutionnelles, ayant un mode d'intervention globale et un rôle de « *guichet unique* ». Bertrand Schwartz insiste sur la dimension globale de l'accueil des jeunes en difficulté d'insertion, qui doit s'appuyer sur une écoute et une prise en compte unifiée des problèmes sociaux, familiaux, médicaux et professionnels : « *Il convient donc de créer des lieux susceptibles de concerner tous les aspects de la vie sociale et individuelle des jeunes. Cela doit permettre de traiter les différents aspects d'un même problème et, pour sa solution, de réaliser toutes les interconnexions souhaitables* »[Note248](#) .

S'appuyant sur des réalisations déjà expérimentées[Note249](#)., l'auteur préconise, à l'instar de Jean-Paul Murcier un rapprochement des institutions, de façon à réaliser un accueil de qualité, permettant de bâtir un projet de vie sociale et professionnelle. Persuadé que ces missions contribueraient à accélérer le processus de décentralisation en cours, il privilégiait une dimension territoriale, à l'échelon du bassin d'emploi, sans se prononcer toutefois sur le statut de ces structures, nécessairement en lien avec l'ANPE, mais sans empiéter toutefois sur ses prérogatives, avec les organismes de formation, les entreprises et les collectivités territoriales. S'il insiste sur l'information, qui doit être accessible aux jeunes défavorisés, il mentionne peu le terme d'orientation professionnelle, réservant le conseil professionnel à l'ANPE.

À la différence du rapport Murcier, basé sur une analyse fouillée des pratiques respectives de chaque institution, le rapport Schwartz a peut-être souffert d'une vision centrée sur le public des jeunes défavorisés et d'un manque de précision quant au statut de ces missions locales, qui a donné lieu à une appréciation diversifiée de l'interinstitutionnalité par les différents partenaires et à une mise en œuvre quelque peu décalée[Note250](#) .

Même si ce rapport s'adresse exclusivement au public jeune, qui ne relève pas tout à fait de notre problématique, il a le mérite d'apporter une dimension territoriale à l'orientation professionnelle qui, pour être opérationnelle et efficiente, doit « *s'adapter aux situations locales particulières* ». Enfin, dans la mouvance de la loi de 1971, l'action d'insertion des jeunes est inscrite dans le cadre « *d'une politique élargie de l'éducation permanente* ».

Toutes ces réflexions, dont la diffusion s'est opérée sur une courte période, de deux ou trois ans seulement, sont caractéristiques du profond bouleversement sociétal qui a obligé à repenser le rapport de l'homme et de son environnement de travail. Elles ont aussi renouvelé les finalités de l'orientation en lui adjoignant les dimensions d'éducation et de territorialité et ont contribué à lui donner un souffle nouveau, en phase avec la société post-industrielle naissante. L'orientation professionnelle n'est désormais plus réservée à l'âge de la jeunesse et, en s'adressant aux adultes, elle s'est enrichie de nouvelles pratiques, issues de la formation continue et étayées par des théories psychologiques venues d'outre-Atlantique. Ce rappel historique nous a montré que, dans les années 70, l'orientation professionnelle et la formation professionnelle ont constitué, une fois de plus, un couple indissociable, engendrant un nouveau dispositif, l'information sur la formation. On a pu voir aussi l'influence « éducative » naissante du dispositif de formation des adultes sur les pratiques d'orientation. Cependant, apparues en période de forte croissance économique, la formation professionnelle continue et l'information sur la formation, à peine expérimentées, se sont développées dans un climat de crise économique sans précédent, qui n'a fait que s'approfondir jusqu'à nos jours, bouleversant toutes les théories, les valeurs et les conceptions du travail. Le retourment des années 70 a non seulement fait apparaître dans le monde éducatif de multiples partenaires mais infléchi les pratiques d'orientation en fonction d'un nouveau public venu en masse, les adultes, lui entrouvrant la porte de sa dimension éducative.

Aujourd'hui, le dispositif de formation professionnelle continue est à la veille d'une réforme profonde, et le terme de « refondation » est même avancé[Note251](#)., pour signifier l'ampleur des enjeux de son adaptation aux exigences économiques, sociales et culturelles, de la société française, dans le contexte actuel de développement de l'Europe et de mondialisation.

## **Chapitre 3**

### **L'orientation éducative**

#### **fondements théoriques**

#### **et applications**

Si l'on reconnaît à Sylvie Boursier le mérite d'avoir publié le premier ouvrage sous ce titre dans une édition française [Note252](#) , c'est par un ouvrage collectif, paru en 1984 à Montréal, que ce concept s'est répandu en Europe [Note253](#) . Rassemblant les différentes contributions de chercheurs français, belges et québécois, tels Geneviève Latreille, Jacques Nuttin et Denis Pelletier etc., ce livre marque "*une sorte de passage de relais transatlantique*" [Note254](#) , soulignant à la fois l'origine nord-américaine de cette conception et l'apport des recherches européennes. L'émergence de l'orientation éducative illustre à la fois la fin d'une époque avec la "*crise de la conception originelle*" [Note255](#) et l'apparition d'un nouveau modèle, voire un paradigme, dont l'élaboration ne semble pas encore achevée.

### **3.1. Émergence des approches éducatives de l'orientation**

Jean-Luc Mure préfère, à juste titre, utiliser le pluriel, en mentionnant les "approches éducatives" en orientation, tant la mention "éducative" comporte d'acceptations et de nuances irréductibles, donnant lieu à des théories et des pratiques diversifiées. En effet, déjà sur le plan linguistique et sémantique, quelle racine latine va-t-on privilégier : "E-ducare", nourrir ou "E-ducere", conduire ? Va-t-on enseigner un contenu, des stratégies pour s'orienter ou va-t-on accompagner la personne sur un chemin qu'elle est censée trouver d'elle-même ? Enfin, comment ne pas définir une conception éducative de l'orientation en fonction de ses propres convictions sur l'éducation ?

Curieusement, Michel Huteau situe très tôt, dans les années 30, l'apparition en France d'une conception éducative de l'orientation, qui serait contemporaine de la conception diagnostique. Si cette dernière, "*associée à un projet de réforme sociale fondée sur une philosophie positiviste, cherchait systématiquement à se fonder sur la psychologie scientifique* ", la conception éducative « *au contraire, se proposait, plus prosaïquement, de favoriser l'adaptation des jeunes au marché du travail et affirmait le caractère empirique de ses méthodes, d'aucuns la trouvaient conservatrice* » [Note256](#) . Selon le directeur de l'INETOP, la conception éducative, victime de sa non-scientificité aurait été dominée par sa "rivale", plus moderne. On peut cependant douter qu'à cette époque un courant éducatif se soit réellement constitué. Se référant à l'orientation des jeunes et aux pratiques d'Éducation des choix en classe, mises en place quelque cinquante années plus tard, il distingue bien les deux conceptions antagonistes, "*une conception diagnostique où un expert évalue les caractéristiques des individus et en conséquence leur fournit les conseils adéquats et une conception éducative où l'on donne au jeune les moyens qui, en principe, devraient lui permettre de trouver lui-même sa voie*" [Note257](#) .

#### **3.1.1. Des facteurs socio-économiques**

Nous préférons situer sa naissance effective en France dans la décennie 70, sous l'influence déterminante des mutations socio-économiques et culturelles. L'évocation des mutations socio-économiques des trente dernières années nous a déjà fait entrevoir quelques effets sur l'orientation, sur lesquels il convient de revenir pour déterminer les conditions d'émergence de l'approche éducative en orientation. Sylvie Boursier décline trois facteurs socio-économiques : d'une part, le passage d'un modèle structurel des professions stable à un modèle évolutif ; d'autre part, la difficulté, voire l'impossibilité, de trouver une adéquation entre la formation et l'emploi ; enfin, la mobilité sociale et professionnelle d'un grand nombre d'adultes [Note258](#) . Mais il revient à Geneviève Latreille, dans sa magistrale étude sur l'évolution des métiers en France [Note259](#) , d'avoir porté un coup fatal aux conceptions fixistes, en démontrant que les métiers et les professions, "*construits humains contingents, non déterminés*" [Note260](#) , non seulement sont soumis aux évolutions de la société, mais dépendent aussi des représentations changeantes des personnes ou des groupes exerçant ces activités. S'appuyant sur les travaux de Talcott Parsons, sociologue américain fondateur d'une théorie de l'action élaborée en système, et de Michel Crozier, réhabilitant la personne dans un rôle, plus positif, d'acteur [Note261](#) ,

Geneviève Latreille préconise une nouvelle psycho-sociologie des métiers, qui seraient des activités, non plus seulement à trouver mais aussi à créer. Cette thèse prophétique, parue sans retentissement médiatique au début des années 80, alors que les décideurs politiques espéraient encore trouver un échappatoire à une crise qu'ils pensaient conjoncturelle, permet d'envisager la notion de métier en résonance avec les bouleversements de la réalité même du travail, qui se sont encore accentués aujourd'hui. Nous avons pu appréhender antérieurement les effets de cette mutation économique et sociale sur l'orientation professionnelle, devenue incapable de gérer une liaison formation-emploi de plus en plus fantomatique et butant sur une pénurie d'emploi impossible à endiguer. De plus, celle-ci devient continue, avec le phénomène de mobilité professionnelle qui s'est considérablement accru à partir des années 80, obligeant de plus en plus de personnes actives à envisager régulièrement de changer d'activité et de statut professionnels [Note262](#) .

### 3.1.2. Des facteurs culturels et sociaux

À cette dimension économique se sont naturellement ajoutés des facteurs culturels, ciblés après 68 autour d'une profonde crise des valeurs traditionnelles non seulement de l'éducation, qui n'est plus source de promotion sociale, comme nous l'avons noté précédemment, mais aussi du travail, perçu comme déqualifié et aliénant. En citant le refus par les jeunes du travail, ainsi que les réflexions de Donald Super sur l'impossibilité de concevoir le travail comme une source de réalisation personnelle, Sylvie Boursier met le doigt indirectement sur une contradiction non perçue à l'époque : si les jeunes refusaient les conséquences de l'organisation particulière du travail qu'était la taylorisation, refusaient-ils pour autant la valeur même de travail et sa dimension d'accomplissement personnel ? Dans le même temps, les recherches de quelques sociologues sur le rapport entre les aspirations, les modes de vie et le travail montraient qu'ils aspiraient davantage à une réalisation personnelle dans le travail qu'à ses effets de rémunération et de sécurité [Note263](#) .

Mais le développement du courant de l'orientation éducative est également lié à celle de valeurs nouvelles, que nous pouvons résumer en deux grandes tendances. L'effacement progressif des idéologies qui encadraient la pensée et suscitaient dans le même temps le sentiment de « faire communauté » ou de « vivre ensemble », a été compensé par la montée de l'individualisme ou plus exactement de "*l'individualisation des conditions de vie*" [Note264](#) . Ainsi, en devenant partie prenante d'"*une société d'individus*" [Note265](#) , la personne a été réhabilitée, considérée comme autonome et responsable, en capacité d'être acteur de sa vie, de se développer personnellement, notamment grâce à une activité professionnelle librement choisie. Mais, en contrepartie, elle est devenue de plus en plus seule face à son avenir, dans un environnement dominé par l'incertitude : « *Nous sommes entrés dans l'ère de l'individualisme et de la volatilité ... Cette dispersion de la communauté en individus isolés ou regroupés par petites familles ou tribus, en fonction d'affinités, de pratiques ou d'un langage, la met en péril. Elle désoriente aussi nombre de gens qui perdent leurs repères* » [Note266](#) .

L'épistémologue Judith Schlangen résume bien cette révolution individualiste : "On n'a pas toujours considéré que la vie individuelle relève en droit d'un projet autonome, et qu'il est essentiel, ou même pertinent, de s'interroger sur ses aspirations propres et ses goûts. On n'a pas toujours conçu l'idéal de l'accomplissement personnel de soi en termes d'activité et d'énergie, plutôt qu'en termes de salut, par exemple, ou encore d'équilibre et de repos. On n'a pas toujours pensé que la question "que vais-je faire de moi ?" ne concerne pas seulement quelques âmes d'élite ou quelques personnes situées au sommet de la hiérarchie sociale, mais qu'elle a une portée universelle" [Note267](#) .

Enfin, deuxième tendance, le développement de l'initiative locale et, en corollaire, l'appel à la créativité de chacun sont apparus en résonance avec le mouvement de décentralisation administrative, de même que l'émergence de nouveaux besoins sociaux et économiques : "c'est une nouvelle donne pour l'orientation, qui doit intégrer la notion de projet de vie global. Les gens ne croient plus aux solutions miracles venues d'en haut" [Note268](#) .

Dès 1979, Geneviève Latreille avait particulièrement pressenti ce mouvement : "Puisque les niveaux de formation s'améliorent et que les instances nationales (voire internationales) s'avèrent incapables de créer

l'emploi (et les types d'emploi) nécessaire, les conseillers qui ne veulent pas se contenter de constater avec leurs clients cette situation déprimante n'ont guère d'autre issue, s'ils restent dans la profession, que de mettre leurs compétences au service d'une autre démarche qu'on voit surgir un peu partout, sans que la problématique et les résultats en soient encore très assurés : non pas faire connaître et conseiller de se former en vue d'emplois existants tels qu'ils existent (ceux-ci sont de plus en plus bouchés et leurs modalités d'exercice de plus en plus contestées), mais aider à l'exploration de besoins insatisfaits auxquels des aspirations au travail également insatisfaites et taxées d'utopiques actuellement pourraient peut-être répondre, à condition que de nouveaux acteurs sociaux se constituent et s'organisent solidement pour s'imposer dans le rapport de forces qui régit actuellement le(s) marché(s) du travail" [Note269](#).

C'est dans ce contexte que l'orientation est devenue "*un processus, une démarche*" d'aide à l'élaboration de projet, notion apparue dans le même temps, dont nous ne pourrons éviter l'analyse. Elle "*ne s'apparente plus uniquement à la résolution d'un choix ponctuel ... apprendre à s'orienter devient une question de survie quand la mobilité individuelle est une nécessité*" [Note270](#). Enfin, en plus de ces facteurs, n'oublions pas l'influence, déjà mentionnée précédemment, du dispositif de formation des adultes mis en place dans les années 70, soulignée par les auteurs des rapports préfigurant le renouveau des pratiques d'orientation des adultes.

### **3.2. Fondements théoriques de l'orientation éducative**

Il convient maintenant d'aborder cette notion d'orientation éducative sous l'angle de ses fondements théoriques. Sur ce plan, elle s'appuie sur les courants nord-américains et européens de la psychologie humaniste et développementale, aux premiers rangs desquels se situent Carl Rogers, mais aussi le psychologue américain, Donald Super, et son homologue belge, Joseph Nuttin, qui vont situer le choix professionnel, expression de l'identité personnelle, dans un rapport dynamique entre une personne en devenir et un environnement qui évolue. La dimension éducative de l'orientation s'est imposée à partir du moment où, "projetée" dans un espace socio-économique instable et fluctuant, la personne est perçue dans sa capacité de se développer, d'élaborer des projets enracinés dans sa propre expérience de vie.

#### **3.2.1. La psychologie des intérêts**

Si la question de ce qui fait agir l'homme a été abordée de tout temps par les philosophes, le thème des intérêts a surtout été traité par les pédagogues [Note271](#). Dans la première moitié du siècle, Édouard Claparède est le premier à avoir introduit ce concept dans la recherche en psychologie, en le définissant comme un "*besoin mental suscitant une activité destinée à le satisfaire*" [Note272](#), et en préconisant une pédagogie qui tienne compte des besoins et des intérêts de l'enfant. En France à cette époque, les chercheurs, davantage inspirés par la psychologie expérimentale, se sont peu intéressés à cette notion, plus difficile d'accès pour les méthodes de laboratoire et, de plus, nécessitant la participation du sujet ainsi que sa parole. Or, comment savoir si ce que celui-ci dit correspond à la réalité et comment en évaluer objectivement l'intensité ? Henri Piéron, dont on connaît les préférences pour la mesure des aptitudes, s'est interrogé sur la compatibilité des intérêts individuels avec les intérêts collectifs : "*une organisation rationnelle devant se préoccuper de la répartition des besoins de la société est obligée de réfréner certains goûts excessifs*" [Note273](#). Cependant, Henri Wallon, reconnaissant que "*la simple exploration des aptitudes ne saurait suffire*", préconisait déjà "*la connaissance des motifs et des tendances qui dominent l'existence de chacun*" [Note274](#).

C'est à partir de 1953 que Donald Super élabore sa théorie des intérêts en orientation professionnelle, dans la mouvance des recherches d'Erik Strong, auteur du premier questionnaire inventoriant l'intérêt professionnel, la motivation et la personnalité du sujet, à qui il reconnaît la primauté d'avoir "*franchi la muraille d'ignorance concernant le domaine des intérêts*" [Note275](#). Après avoir analysé les différentes méthodes de mesure existantes à son époque, il préconise la méthode des inventaires, instruments auto-descriptifs, basés sur des questions posées aux personnes, indiquant leurs goûts et/ou leurs activités préférées. Pour Super, ces instruments ont une valeur pronostique indéniable, à condition d'être correctement utilisés. Conscient de l'impossibilité de construire une méthode absolument précise d'analyse et de pronostic des intérêts, du fait de

la grande variabilité des modes d'adaptation et des besoins des individus, il définit un ensemble cohérent de catégories d'intérêts dont il décrit les conditions de développement [Note276](#). Utilisant une terminologie qui reflète encore la prééminence de la biologie pour traiter de la personne humaine, Super situe l'émergence des intérêts dans la relation du sujet à son environnement et en souligne la dimension affective : "les intérêts résultent de l'interaction de la constitution nerveuse et endocrinienne d'une part, des expériences, des possibilités offertes par le milieu et des approbations qui y sont rencontrées d'autres part" [Note277](#). Pour ce chercheur à la marge de la psychologie expérimentale, les intérêts commencent à se cristalliser vers l'adolescence, période de formation de l'idée de soi : "les expériences d'exploration de soi et les tâtonnements qui caractérisent l'adolescence donnent au jeune la possibilité de traduire en termes professionnels l'idée de soi et du rôle qu'il s'est déjà donné, qu'il est en train de s'attribuer" [Note278](#). Super innove en définissant la satisfaction professionnelle comme "l'un des buts essentiels de l'orientation professionnelle" [Note279](#). La dimension de plaisir, voire de bonheur, est ainsi déclarée légitime dans le processus de choix professionnel, et deux conséquences majeures en sont dégagées : une meilleure efficacité professionnelle et une plus grande stabilité personnelle. Il définit l'intérêt comme un facteur énergétique de la motivation, "une force motrice qui détermine la direction de l'effort, sa continuité, la satisfaction qu'on en retire et même souvent la réussite" [Note280](#), tout en considérant cependant que "les résultats de cet effort dépendent plus des capacités que des intérêts" [Note281](#). Comme les capacités, les intérêts constituent des "ressources humaines" qui, telles des ressources naturelles, sont susceptibles d'être "explorées, cultivées, affinées et utilisées" [Note282](#).

Il voit un lien, qu'il juge cependant "tenu", entre les intérêts et la réussite scolaire et professionnelle et qui peut varier selon le niveau d'exigence et d'implication personnelle des professions : plus celui-ci est élevé, plus les intérêts influeraient sur la réussite. L'orientation ou "développement vocationnel" est défini comme un "processus impliquant une interaction entre les ressources de la personne et celles du milieu (...) Cette interaction est en d'autres termes un processus de socialisation qui aboutit à une synthèse ou à un compromis, selon la capacité de la personne à atteindre son degré optimal de développement" [Note283](#).

Enfin, Super analyse rapidement les possibilités de falsification des réponses des inventaires d'intérêts, atténuant la fiabilité du pronostic et, par conséquent, affaiblissant la scientificité d'un test. Mais cela ne semble pas gêner son argumentation en faveur de cette méthode d'évaluation, parce que cette démarche n'a pas pour but d'établir une vérité scientifique sur les qualités d'un individu mais de savoir ce qu'il envisage de faire, et ce qui le pousse à s'engager dans une action. Pour lui, la seule évaluation scientifique consisterait à vérifier dans le temps si ce qui a été dit a été réalisé.

Dans cette évocation rapide, apparaissent les problématiques, à la fois différentielle, développementale et sociale, de ce chercheur, dont l'œuvre est considérable et qui a ouvert la voie de l'orientation éducative, en quittant progressivement l'enclos du modèle structurel et fixiste initial. Mais, si les promoteurs de cette conception se sont appuyés sur ses théories psychologiques pour refonder le rapport du sujet à son environnement et à son avenir professionnels, on peut deviner que ce type d'approche ne pouvait satisfaire les partisans de la psychologie scientifique, plus enclins à se tourner vers l'observable et le mesurable par des moyens d'analyse et d'évaluation qu'ils peuvent entièrement contrôler. Cependant, Michel Huteau reconnaît la difficulté d'évaluer les interventions éducatives en orientation par une méthodologie de type expérimental, qui risque de conduire à "une vision excessivement morcelée de l'individu, où l'on perd le caractère unitaire de la conduite" [Note284](#).

### 3.2.2. Un théorie constructiviste du choix professionnel

Le début des années 50 voit également émerger les travaux sur le choix professionnel d'une équipe pluridisciplinaire animée par un économiste, Élie Ginzberg [Note285](#). Jean-Luc Mure souligne l'aspect novateur des différents angles de recherche, élargissant la problématique psychologique et jetant les bases d'une théorie soucieuse de l'individu et de l'utilisation de ses ressources dans une société en pleine croissance. Le choix professionnel est ainsi défini comme "un processus de développement dans lequel on distingue des périodes et des stades" [Note286](#), reposant sur une série de décisions interdépendantes, prises dans la durée et

dont les dominantes sont les goûts, les aptitudes, les valeurs. Ginzberg et son équipe ont mis en évidence les étapes de ce processus "passablement irréversible" ainsi que la dimension de compromis lié aux prises de décision.

Trois étapes ont été dégagées dans le processus de choix professionnel : « l'exploration », consistant à recueillir de l'information, sans jugement de valeur, sur soi et sur son environnement, « la cristallisation », qui permet d'organiser les éléments d'information recueillis, de les classer et de les catégoriser, et « la spécification », qui, en ordonnant l'ensemble, aboutit au choix et à la décision.

C'est sur cette base théorique, en s'appuyant sur les travaux de Super [Note287](#), mais aussi de l'équipe d'Elie Ginzberg, que des psychologues québécois, notamment Denis Pelletier, Gilles Noiseux et Charles Bujold, mettent en place, en 1974, une théorie opératoire d'orientation éducative : l'activation du développement vocationnel et personnel, plus connue sous son sigle "ADVP". En effet, ces précurseurs ont traduit les étapes du modèle de Ginzberg sous la forme de "*tâches développementales vocationnelles*" [Note288](#), requérant, de la part du sujet, des savoirs, des compétences, des habiletés et des attitudes et, par conséquent, suscitant une démarche d'éducation pour acquérir ou optimiser ceux-ci. Ils se sont appuyés sur le modèle cognitif d'un théoricien de l'intelligence, Guilford [Note289](#), pour conceptualiser les relations entre les tâches développementales et les habiletés exigées, dans la mesure où celles-ci constituent des activités cognitives complexes. L'exploration ou comportement exploratoire, relève selon ces auteurs, de la pensée "créatrice", elle-même opposée à la pensée logique. Selon Guilford : "*l'individu qui explore est amené à expérimenter, à investiguer, à formuler des hypothèses concernant l'objet et les modalités de l'investigation ; la nouveauté, la complexité, l'incongruité ... sont des variables susceptibles de provoquer l'exploration*" [Note290](#). La cristallisation, qui permet, par des opérations d'assemblage, d'organiser le vécu et les perceptions, en privilégiant les opérations de cognition et de production convergente, implique la pensée conceptuelle ou "catégorielle".

La spécification, envisagée comme "*le point d'intersection des valeurs de l'individu avec les possibilités du milieu*" [Note291](#), requiert certes des habiletés de cognition, notamment de comparaison, mais surtout des habiletés d'évaluation, ce qui la relie à la pensée "évaluative". Enfin, la réalisation, qui suppose planification, anticipation et élaboration, fait appel à une large gamme d'habiletés, celles de cognition et d'évaluation, et essentiellement celles d'implication et de transformation, telles qu'elles ont été définies par Guilford : "*L'individu doit être capable de reconnaître les variables impliquées dans une situation ... l'individu qui a à planifier doit se préoccuper des conséquences possibles de sa démarche, et doit être capable d'extrapoler ces conséquences à partir de l'information qu'il possède*" [Note292](#). La réalisation relève donc de la pensée "implicative".

Au delà de cette définition cognitive et comportementale du processus d'orientation, ces psychologues ont réussi une synthèse originale, en y adjoignant une dimension subjective et affective. Pour cela, ils se sont appuyés sur la théorie de la motivation de Joseph Nuttin, chercheur à l'université de Louvain en Belgique, pour qui la démarche cognitive est une activité de recherche motivée : "*L'état de besoin dirige et active le fonctionnement cognitif du sujet au même titre qu'il stimule son comportement moteur*" [Note293](#).

### **3.2.3. La psychologie de la motivation**

Un des nœuds du processus éducatif, que nous postulons dans l'acte d'apprendre comme dans celui de s'orienter professionnellement, se situe dans la motivation. Mystérieuse, faisant partie de la "boîte noire" du comportement humain et relevant d'une relation complexe entre le sujet et l'environnement, la motivation resterait encore le "*parent pauvre*" de la recherche en sciences humaines [Note294](#). En effet, les théories de la motivation, vues à travers le filtre réducteur de la psychologie scientifique, se sont appuyées sur le concept de besoin, dont le processus est défini selon trois phases linéaires : la personne ressent des besoins, qui génèrent des états de tension et qui sont sources d'action. Cette troisième phase d'action constituerait la partie observable du processus de motivation.

Joseph Nuttin évoque les « péripéties », voire les affres, que ce concept a connues au travers de l'histoire de la psychologie. D'abord, empruntant à la science physique et à la thermodynamique, il est présenté comme une décharge d'énergie, supposant qu'il y ait eu un remplissage préalable . Puis, sous l'influence de la psychanalyse, il se rapproche de celui de pulsion, remontée de la zone de l'inconscient difficilement contrôlable . Ensuite, allant sur le terrain de la biologie darwinienne, il prend les contours plus neutres de l'adaptation. Enfin, le courant comportementaliste le cantonne à une simple réaction, dans la linéarité du « stimulus-réponse ». Nuttin souligne un des aspects essentiels de la motivation, oublié par l'ensemble de ces définitions à savoir la tendance, propre à l'être humain, « *à aller de l'avant, à rompre l'équilibre et à aller au-delà d'un état de choses atteint* »Note295 . Il oppose à ces conceptions un autre modèle « *plus proche de la réalité du comportement humain, celui du sujet qui agit sur le monde, se pose des buts et fait des projets qu'il essaie de réaliser* »Note296 .

Antérieurement à la position de Nuttin, dans la ligne de la psychologie humaniste, Abraham Maslow, qui n'évoque pas directement le terme de motivation, a déterminé cinq grands besoins fondamentaux de la personne, qu'il a hiérarchisés : en premier lieu, physiologiques, puis liés à la sécurité, à l'appartenance, à l'estime de soi et, enfin, le besoin de réalisation. Selon lui, tant qu'un niveau ou stade n'est pas satisfait, le sujet ne se sent pas concerné par le suivant dans la hiérarchie. La motivation à apprendre et à s'orienter relèverait de l'ensemble des besoins, mais surtout de la catégorie la plus élevée, c'est-à-dire le besoin de réalisation : « *besoin d'accomplissement qui pousse un individu à tendre vers la réussite et le dépassement de soi, besoin de pouvoir, défini comme le désir d'avoir une influence sur les autres et sur les choses, besoin d'affiliation qui correspond au désir d'établir une relation affective positive avec autrui, besoins sur lesquels McClelland a longuement travaillé* » Note297 .

Mais peut-on affirmer que seul ce dernier besoin entraîne une motivation pour élaborer un projet professionnel et que tant que les autres ne sont pas satisfaits, la personne n'aurait pas de désir de changement professionnel ? Même si on peut observer que les personnes trop démunies matériellement et culturellement ont de la difficulté à se lancer dans des projets, peut-on en déduire que ce soit par manque de motivation et que ce manque ne s'explique que par la difficulté de leur situation ? Définir la motivation du choix professionnel par la théorie des besoins de Maslow semble donc quelque peu insuffisant. Comme le désir d'apprendre traverse tout être humain, ce que les expériences de l'association ATD Quart-Monde auprès de personnes très démunies culturellement et socialement ont confirmé, le désir de changer de travail semble présent chez un grand nombre de personnes, certes plus profondément enfoui quand celles-ci se trouvent en grande difficulté.

Les travaux de Joseph Nuttin sont venus actualiser les théories de la motivation en leur donnant, si l'on peut dire, un visage plus humain ; leur dimension anthropologique vise à une lecture de l'homme plus globale. En effet, ce chercheur a privilégié la dimension de relation de la personne à son environnement, transformant la notion de besoin en besoin relationnel, défini comme « *un dynamisme qui tend à établir, maintenir ou modifier une constellation de relations* »Note298 . L'individu n'est pas une unité fonctionnelle autonome ; en clair, la personne n'aura pas les mêmes besoins selon les situations et les relations vécues. Chez Nuttin, le besoin se définit comme une « *relation requise entre l'individu et le monde* », ou comme une « *exigence fonctionnelle* » Note299 . Et il distingue la motivation « *intrinsèque* », liée à des activités dont le but est l'objet propre de l'activité — les activités de résolution de problèmes, les activités cognitives, les activités qui donnent au sujet une impression de compétences et celles liées à la satisfaction de la curiosité ou au plaisir .. —, de la motivation « *extrinsèque* », liée à des activités ayant un but qui n'est pas l'objet propre de l'activité — par exemple, étudier pour obtenir un diplôme, pour plaire à ses proches et non pas pour connaître la discipline, travailler pour gagner de l'argent, avoir une situation sociale ...

Il souligne le détournement de la motivation qui s'instrumentalise, faisant de l'activité un moyen dans la construction d'un projet d'action. Si, pour lui, le processus éducatif est normalement parcouru par les deux types de motivation, pour une grande part d'adultes n'ayant pas trouvé leur vocation ou leur voie professionnelle, « *le travail continue à être un moyen nécessaire, mais purement extrinsèque, à la réalisation* »

*des projets personnels*" [Note300](#). L'auteur reconnaît toutefois que, même si "le travail que l'on doit exécuter de fait consiste à collaborer à la réalisation des projets d'autres personnes", il subsiste un certain lien avec le besoin d'autodéveloppement, dans "le sentiment d'être utile ou de participer à l'effort collectif de la société et d'y remplir un rôle (...) Ce sentiment touche à un aspect essentiel du développement et de l'estime de soi" [Note301](#). Il dénonce les trop nombreux décalages entre les projets personnels et les situations concrètes de travail, à partir du paradoxe qu'il relève entre le plaisir que prend l'enfant à produire, à construire, à être "cause de changement", et le conflit fréquent de motivation de l'adulte, prisonnier d'une situation de travail qu'il n'a pas choisie. Un processus d'orientation professionnelle prenant en compte la psychologie des intérêts se justifierait donc par la présence nécessaire des deux types de motivation, intrinsèque et extrinsèque.

Joseph Nuttin a magistralement montré que le développement de la motivation se situe à l'intérieur du dynamisme d'autodéveloppement de la personne en relation avec son environnement : "il est intéressant de noter qu'en allant vers l'autre "pour l'autre", c'est-à-dire : de façon complètement altruiste ou simplement "par amour", l'individu contribue le plus souvent à son épanouissement. Dans le cadre de certaines conceptions de soi, c'est cette voie altruiste ou même l'abnégation de soi-même qui est la voie par excellence du développement personnel" [Note302](#). Tout en dénonçant la thèse de l'hédonisme psychologique, selon laquelle "la tendance au plaisir est le fond de toute motivation", il clarifie le concept de plaisir, dépassant sa dimension sensorielle, en le définissant comme une "réponse affective qui accompagne le contact avec n'importe quelle catégorie d'objets préférentiels. Et, pour finir, il relie intimement plaisir et besoin ou motivation : "Au niveau physiologique et sensoriel la satisfaction des besoins est marquée par le plaisir au sens strict du terme ; au niveau conatif, l'obtention du but poursuivi produit une forme de satisfaction que l'hédonisme désigne ici — à tort, nous semble-t-il — par le même terme plaisir" [Note303](#).

De plus, son modèle théorique détient une dimension axiologique. En effet, il a mis en évidence des formes supérieures de la motivation humaine qui, au-delà des besoins cognitifs, besoins de percevoir et de connaître, sont relatives au besoin fonctionnel de comprendre la situation et la condition humaine, qui font poser à toute personne des questions sur la portée de ce qu'elle fait et sait, le sens de son existence, la place qu'elle occupe dans l'espace et le temps, la valeur objective et subjective de ses actes, de son environnement. Cette motivation supérieure fait appel à un cadre conceptuel de référence (philosophique, théologique, sociologique ...) qui, plus ou moins intégré par l'éducation, suppose d'établir une échelle de valeur. Il souligne que "la tendance à construire une telle échelle de valeurs prend racine dans le fonctionnement relationnel même qui unit l'individu à son monde" [Note304](#), tout en reconnaissant que "l'évaluation du contenu de ces conceptions et des valeurs impliquées dépasse le domaine de la science psychologique. Mais en tant que facteurs de motivation et d'autorégulation, leur rôle dans le comportement individuel et collectif est très important" [Note305](#). La motivation reflèterait ainsi le lien qui s'établit entre un désir personnel, des aspirations et un modèle social donné.

En dépassant les deux conceptions encore dominantes aujourd'hui — celle « mécanistique », pavlovienne, du stimulus externe et celle, énergétique, freudienne du stimulus interne, comme un surcroît d'énergie à décharger —, Nuttin aborde le fonctionnement propre de la motivation. Dans la suite des théories cognitives de Bruner et Vygotsky, il met en avant l'approche cognitive, qui s'intéresse non plus seulement à la réduction de la tension, source de la satisfaction du besoin, mais au processus de formation des objets de motivation et des buts nouveaux. Selon ce théoricien novateur, les besoins non seulement "se développent et se canalisent en formes concrètes de comportement conditionné ou appris" [Note306](#), mais ils se transforment en projet d'action par un processus cognitif et motivationnel d'élaboration de but et de projet : "c'est le sujet lui-même qui se pose des critères nouveaux concernant les résultats à atteindre et les buts à réaliser" [Note307](#). L'être humain construit ses objets-buts grâce à "la riche abondance des objets stockés dans sa "mémoire" et à "la souplesse créative de ses opérations cognitives" [Note308](#). Tant que le but n'est pas atteint, il y a incongruence entre l'état des choses actuel et le but posé, ce qui crée une dynamique facilitant le passage à l'action. C'est ainsi qu'il explique le phénomène de dynamisation de la personne motivée.

Enfin, pour lui, la motivation est en grande partie une résultante entre les moyens propres de la personne et les

médiations dont elle peut disposer : "pour être motivé, il faut en avoir les moyens ; et ces moyens sont d'ordre cognitif : toutes les médiations qui vont dans le sens de la prise de conscience du monde des représentations, de leur mode d'emploi pour résoudre une tâche, tout ce qui contribue à constituer le langage intérieur, construira en quelque sorte le matériau de la motivation"[Note309](#). Qu'elle soit rationnelle ou irrationnelle, la motivation est conçue comme la poursuite de buts et de moyens, non seulement transformant le besoin en action, mais aussi le personnalisant : le besoin devient ainsi une "affaire personnelle"[Note310](#), donc assortie d'un engagement de la personne. En choisissant la perspective de la dynamique de l'action — à la différence de Jean Piaget qui, dans sa théorie du comportement cognitif, a privilégié la dimension d'adaptation —, Joseph Nuttin a élaboré un modèle conceptuel particulièrement intéressant pour lire le processus d'orientation. C'est un modèle dynamique, fondé sur les notions de motif, de but et de projet d'action, qui réfère le besoin, non pas à une déficience, mais à un dynamisme de fonctionnement tendant vers la croissance et nécessitant la relation. Cette conception relationnelle de la motivation s'enracine, selon ses propres termes, dans un « *modèle relationnel de la personnalité et du comportement* » [Note311](#). Enfin, en faisant appel autant à la subjectivité qu'aux conceptions cognitives, ce modèle original quitte volontairement l'exclusive objectivité du behaviorisme, et définit la motivation comme "*l'action intentionnelle d'un sujet sur un monde perçu et conçu*" [Note312](#), dans une perspective de projet ou "*plan de vie hiérarchisé*".

### **3.2.4. Le projet professionnel : un concept nomade, pilier de l'orientation éducative**

Depuis la fin des années 80, la notion de projet a envahi les sphères économiques, sociales et éducatives, s'appliquant aussi bien à un registre collectif — projets d'entreprise, d'établissement, d'aménagement etc. — qu'à un registre individuel, où le projet professionnel, de formation, d'insertion etc., s'est imposé parfois avec force. C'est évidemment cette dimension individuelle qui nous intéresse. Certains dénoncent « *l'usage intempestif* » [Note313](#), « *le piège* » [Note314](#), la tyrannie [Note315](#), voire « *le terrorisme* » [Note316](#) du projet, quand est privilégié le résultat à la démarche et que l'on exige sa présentation, tel un laissez-passer pour l'entrée en formation ou l'accès à l'emploi, sans tenir compte ni des possibilités des intéressés, ni du temps nécessaire à ce processus complexe : "*ce que nous nommons aujourd'hui "culture à projet" traduit donc sous de nombreux aspects cette mentalité de notre société post-industrielle soucieuse de fonder sa légitimité dans l'ébauche de ses propres initiatives ou de ce qui en tient lieu, à une époque où cette légitimité n'est plus octroyée ; ainsi se déploie sous nos yeux en tous sens une profusion de conduites anticipatrices qui avoisinent l'acharnement projectif (...) Une telle surabondance de projets est plus particulièrement sensible dans notre pays, le seul à notre connaissance qui ait fait de l'élaboration de projets une obligation légale édictée par l'autorité législative dans ses lois d'orientation, ou exécutive à travers ses décrets, arrêtés, notes de service, qu'il s'agisse du projet d'établissement, du projet de service, du projet d'orientation*" [Note317](#).

Jean Pierre Boutinet, dans une "*démarche unificatrice*", a présenté avec brio et pertinence les multiples contours, linguistiques, philosophiques, psychologiques, sociologiques et scientifiques, ainsi que les applications de ce concept flou, voire paradoxal, né avec la Renaissance et le développement des techniques, et ayant acquis ses lettres de noblesse grâce à la phénoménologie et l'existentialisme : "*apte à désigner les nombreuses situations d'anticipation que suscite notre modernité, le projet n'en reste pas moins cette figure aux caractères flous, exprimant à travers ce non-encore-être pour reprendre l'expression de E. Bloch, ce que les individus recherchent confusément, ce à quoi ils aspirent, le sens qu'ils veulent donner à leur insertion momentanée, aux entreprises qu'ils mènent*" [Note318](#). Il a ainsi tenté de "*penser une anthropologie du projet*", soulignant cette capacité propre à l'homme de se mobiliser pour un au-delà de lui-même, qui est à la fois construction et expression de son identité. C'est ainsi qu'il a dégagé quatre dimensions constitutives de cette réalité contemporaine de conduite de projet : une dimension vitale, dans laquelle le projet est "*une anticipation de la vie*" qui est une "*façon de conjurer l'angoisse de la mort*" [Note319](#) ; une dimension culturelle, liée à la technologie, avec une double face selon les époques de croissance et de crise avant et après 1975, d'un côté instrument du progrès et de l'autre "*substitut de solutions pour l'instant introuvable*" [Note320](#) ; une dimension existentielle et psychologique, qui "*traduit cette conscientisation croissante que l'acteur contemporain opère sur son existence*" [Note321](#) et qui impose au sujet la double question du sens, celle des motifs et celle des aspirations ; enfin une dominante pragmatique, du fait que "*l'action chargée de réaliser*

*l'intention restera toujours un mixte de réussite et d'échec*"[Note322](#) , et qui "orienté une démarche modalisée en différentes étapes"[Note323](#) .

Selon lui, le projet se présente comme une figure instable, oscillant entre quatre pôles, dont les diagonales traduisent les "*deux oppositions-complémentarités fondatrices de toute réflexion anthropologique*"[Note324](#) , l'opposition nature-culture et l'opposition symbolique-opératoire. Le centre de ce quadrilatère est constitué de plusieurs dualités — théorie/pratique, individuel/collectif, temps/espace, réussite/échec. Le projet se caractérise par "*un ancrage dans les trois dimensions temporelles*"[Note325](#) : il est le résultat d'une interaction entre passé, présent et futur, qui consiste non seulement à relire le passé et lui donner sens par rapport au présent, mais aussi à anticiper le futur sur le mode imaginaire et à "*juger de l'atteinte des résultats désirables*"[Note326](#) , sur le mode de la raison. Il implique aussi de connaître les moyens nécessaires à sa réalisation [Note327](#) .

Si le projet relève de la logique de l'acteur, c'est-à-dire qu'il "*présuppose que l'homme peut intervenir dans le cours de l'histoire des événements*"[Note328](#) , il se situe dans le registre de "*l'intentionnalité*"[Note329](#) , c'est-à-dire cette capacité de l'homme qui réunit conscience, imagination, anticipation et volonté. Il intègre nécessairement une dimension d'autonomie, c'est-à-dire cette capacité de la personne de passer d'une situation contrainte à un choix libre, qu'il convient de développer ou de optimiser. Enfin, le projet s'inscrit dans une problématique générale du désir, pas seulement psychanalytique mais existentielle : « *ce désir n'a pas d'objet préfixé et transite par des objets sans jamais se satisfaire. Pourtant chacun essaie de s'accomplir, de se "sentir exister" et pas seulement d'avoir conscience d'exister. Ce sentiment d'existence, cette tentative toujours renouvelée d'accomplissement prend forme avec les autres, il a une signification sociale* »[Note330](#) . Et Jean Pierre Boutinet n'hésite pas à utiliser le terme de « projet existentiel », pour signifier cette capacité humaine de se projeter, dans une « double activité de conception et de réalisation »[Note331](#) , qui exprime l'unicité de la personne.

S'appropriant le concept de projet professionnel, Michel Huteau en a défini trois étapes de construction : l'exploration, dans lequel "*le sujet procède à l'inventaire des possibles*", la décision prise par la personne qui "*sélectionne quelques possibles et les hiérarchise*", et la planification, "*où le sujet construit une stratégie, c'est-à-dire met mentalement en place les moyens qui devraient lui permettre d'atteindre les fins retenues*"[Note332](#) . L'exploration des possibles consiste, pour la personne, à élargir "*son espace de choix*"[Note333](#) , espace personnel lié à l'image de soi, à la prise de conscience de ses motivations, de ses capacités et ses compétences et à ses propres représentations des filières et des métiers. Mais elle conduit aussi à enrichir sa connaissance de l'environnement professionnel, par l'information, qui a valeur éducative. C'est de la confrontation entre connaissance de soi et connaissance des filières professionnelles que pourra émerger une préférence qui deviendra décision "*lorsque le sujet manifestera la volonté de la réaliser*"[Note334](#) , au moyen d'une action. C'est là qu'intervient la dimension de risque dont la personne doit pouvoir tenir compte. Enfin, ce que Michel Huteau nomme planification, signifie la définition de buts intermédiaires ou d'étapes de réalisation, donc le choix de moyens personnels et institutionnels à mettre en œuvre ; elle implique des perspectives temporelles.

Le projet "*intègre et dépasse la notion de choix qui peut parfois laisser de côté toute analyse véritable de la situation, être spontané et irréfléchi*"[Note335](#) . Alors que le choix peut être aliénation lorsqu'il est influencé par l'environnement, l'élaboration de projet "*correspond à une appropriation*"[Note336](#) , et suppose un seuil minimum de conditions psychologiques (affectives et cognitives) et sociales. En effet, la conduite de projet est une démarche d'autonomie qui, plus que "*savoir s'adapter à un maximum de situations*", consiste "*à savoir choisir les meilleures stratégies personnelles*"[Note337](#) . De plus, elle est sous-tendue par un processus de maturation professionnelle, défini comme "*une disposition psychologique s'accompagnant de l'acquisition de connaissances et d'attitudes permettant à l'individu une insertion professionnelle et/ou sociale lucide, réfléchie, dont il assume la responsabilité*"[Note338](#) .

Jean Vassilieff, en précurseur, a souligné la dimension pédagogique de tout appui à la conduite de projet en

formation, dont la finalité est "*de développer chez les formés leur capacité de projection pour une transformation de leur rapport au monde*" [Note339](#) . La démarche de projet, "*processus évolutif et finalisé*" [Note340](#) , est donc le pivot d'une conduite de changement professionnel. Pour Jean Pierre Boutinet, l'émergence du concept de projet est un révélateur de la psychologisation de l'existence. S'appuyant sur les travaux des chercheurs nord-américains cités plus haut, il définit, en reprenant l'expression anglo-saxonne, le "projet vocationnel" comme "*la façon par laquelle l'adulte entend se réaliser, notamment dans son travail professionnel, compte tenu des possibilités subjectives et objectives qui sont à sa disposition*" [Note341](#) . La démarche de projet, qui permet d'organiser le présent en fonction de l'avenir, allie à la fois des dimensions cognitives — saisie de l'information, élaboration et de réponse [Note342](#) — et affectives, au sens de la liberté d'agir et de la mobilisation de la volonté pour le mettre en œuvre. Aider à l'élaboration de projet, c'est aider à se projeter dans l'avenir. L'appui à ce processus, pour devenir une véritable psychopédagogie et éviter les dérives citées par Jean Pierre Boutinet, doit être enraciné dans l'expérience personnelle.

### **3.2.5. La primauté de l'expérience dans l'orientation éducative**

Le terme d'expérience, dans le registre linguistique, est riche de deux acceptations qui s'opposent : l'une, tournée vers le passé, au sens de "l'épreuve traversée", l'autre vers l'avenir, signifiant "l'essai de quelque chose" [Note343](#) . Ce concept est double aussi, parce qu'il relève d'une intrication du savoir et de l'action : l'action tentée ou éprouvée mène à l'expertise et au savoir, à partir d'un traitement de l'expérience.

C'est par un volumineux ouvrage, rassemblant plus de trente communications issues d'un symposium organisé en 1989 par l'AFPA et l'Université de Tours, que le concept d'expérience a fait une entrée remarquée dans le monde de la formation [Note344](#) . Si Jean Luc Mure a parfaitement explicité les apports du concept d'expérience à l'orientation éducative, en évoquant son introduction en philosophie et en orientation [Note345](#) , Christine Josso et Sylvie Boursier ont clairement évoqué sa dimension psychologique et éducative.

#### **Le concept d'expérience à partir de la philosophie**

Sans s'attarder aux premières étapes de l'élaboration du concept d'expérience dans l'histoire de la philosophie, telles qu'elles sont présentées par Guy de Villers[Note346](#) , nous rejoignons Jean Luc Mure pour qui "*la phénoménologie et l'existentialisme allemands (...) puis français sont les clés de voute*" [Note347](#) . des approches expérientielles. En effet, la première a donné ses lettres de noblesse à l'expérience, considérée comme appréhension immédiate et expérience originale de la vie. Chez Husserl, et plus tard chez Merleau-Ponty, "*en deçà de la conscience productrice de savoirs, il y a une expérience qui précède tout jugement, une expérience anté-prédicative...une sorte de co-présence immédiate du sujet aux objets du monde dans un rapport d'évidence muette*" [Note348](#) . Avec le positivisme, l'expérimentation supplantera l'expérience, par la domination des sciences expérimentales. Enfin, pour Gaston Bachelard, l'expérience ne livre aucun savoir scientifique en tant qu'observation première de ce qui serait un fait naturel, mais c'est par la problématisation de l'expérience que le savoir scientifique se construit.

Jacques Lacan, dans son souci de définir la psychanalyse comme une praxis plutôt que comme une science, oppose le concept d'expérience à celui de science. Si la science suppose l'expérience, la réciproque ne semble pas pertinente : "*On peut soutenir qu'une science est spécifiée par un objet défini, au moins par un certain niveau d'opération, reproductible, qu'on appelle expérience ... Si nous nous en tenons à la notion de l'expérience, entendue comme le champ d'une praxis, nous voyons bien qu'elle ne suffit pas à définir une science ... Il y a là une sorte d'ambiguïté - soumettre une expérience à un examen scientifique prête toujours à laisser entendre que l'expérience a d'elle-même une subsistance scientifique*" [Note349](#) . Cela voudrait-il dire, pour rejoindre notre propos, que l'expérience de vie d'une personne ne peut être englobée ni se soumettre totalement au regard scientifique, et que le concept d'expérience détient quelque chose d'irréductible et d'insondable ?

Enfin, au concept d'expérience, Alain Finkielkraut oppose celui d'idéologie, reprenant ainsi la thèse d'Hannah Arendt selon laquelle l'idéologie, qui relève de la volonté de soumettre la réalité à la logique d'une idée, nous rend imperméable à l'expérience qui, elle, nous fait percevoir le monde avec nos sens [Note350](#). Comment, alors, lire l'expérience de l'autre si l'on revendique une appartenance ou des conceptions idéologiques prégnantes ?

L'irruption de ce concept d'expérience, tel qu'il est apparu dans sa genèse philosophique, dans la pensée éducative, n'est pas sans conséquence sur les pratiques d'orientation. Par la dimension de subjectivité qu'il contient, il ne peut échapper aux débats et aux confrontations entre ses partisans et ses détracteurs.

### **Le concept d'expérience en psychologie**

La notion d'expérience est inhérente à la problématique psychologique, dans la mesure où elle traduit ce que toute personne perçoit, ressent et fait. Elle a été abordée par de nombreux chercheurs et théoriciens, tout au long de l'histoire de cette discipline. Plus près de notre propos, Carl Rogers a bâti ses théories sur l'expérience thérapeutique de ses clients, transformant leur vécu en objet d'étude. Kurt Lewin, dans la mouvance rogérienne, a approfondi les approches expérientielles dans ses recherches sur la dynamique de groupe. Jean Piaget, quant à lui, a élaboré son modèle théorique de l'apprentissage, défini dans une interaction de deux mécanismes mentaux interdépendants : l'assimilation des évènements et des expériences sous la forme d'images et de concepts et l'accommodation des images et des concepts aux expériences et aux évènements. Guilford, a construit sa théorie de l'intelligence sur la notion de mise en situation ou expérience, "*creuset où l'apprentissage se forme et se fonde*" [Note351](#). En effet, elle n'est pas directement connaissance, parce que celle-ci implique un traitement de l'expérience, notamment par la pensée, et la formulation verbale ou écrite. L'expérience résulte néanmoins d'une élaboration cognitive, à la différence du vécu [Note352](#). Reprenant les thèses de l'école québécoise de l'orientation éducative, Sylvie Boursier souligne les trois registres d'implication du concept d'expérience : perceptuel/cognitif, subjectif-émotionnel/affectif et comportemental. Elle insiste sur ses trois composantes : si la subjectivité permet à la personne "*de ressentir, d'éprouver, d'orienter son comportement*", la spontanéité lui fait "*découvrir des facettes nouvelles, des aspects inédits, des besoins nouveaux*", tandis que la direction transforme ses besoins "*en valeurs, en buts, et en projets d'action*" [Note353](#).

### **Le concept d'expérience en formation**

L'expérience intéresse aussi l'éducation, par son lien en fait étroit, avec le concept d'apprentissage. Pierre Dominicé voit dans l'émergence des notions "d'apprentissage expérientiel" et "de formation expérientielle", un signe de "*l'influence culturelle exercée sur nos pays européens par le modèle social américain*" [Note354](#). Il confirme ainsi que le savoir se construit sur la base non seulement des connaissances mais aussi de l'expérience. Il semblerait que, sous ces différentes appellations, émerge une même réalité, celle des multiples acquis issus de l'expérience des adultes : "*étant donné les pratiques récentes de reconnaissance des acquis et le discours mettant en valeur les habiletés génériques développées par les adultes au cours de leur vie, entre autres dans le milieu de travail, on peut supposer que la formation expérientielle est voisine conceptuellement de ce qu'on appelle l'apprentissage expérientiel, l'acquis expérientiel ou le savoir d'expérience*" [Note355](#). En effet, l'entrée en formation des adultes a contribué à développer ce concept aux diverses facettes, car l'expérience de l'adulte est à la fois source de savoir et moteur de sa formation. De par son histoire personnelle et sociale, l'adulte a élaboré une mémoire, constituée de savoirs reçus et réorganisés, qui prennent sens dans le processus de la parole, véritable travail de mise en forme d'un savoir.

Les sources théoriques de l'apprentissage expérientiel, d'abord explorées par les chercheurs nord-américains [Note356](#), ont été sondées également par des équipes de recherche travaillant dans le champ de l'histoire de vie en éducation, celle de Pierre Dominicé à Genève, comme celle de l'Université de Tours autour de Gaston Pineau. Si les Québécois utilisent davantage l'expression d'apprentissage expérientiel, les européens semblent privilégier celle de formation expérientielle. Pour Christine Joso, qui a centré sa recherche sur ce thème, dans

la mouvance de Pierre Dominicé, la formation expérientielle désigne "*l'activité consciente d'un sujet effectuant un apprentissage imprévu ou volontaire en terme de compétences existentielles (somatiques, affectives, conscientielles), instrumentales ou pragmatiques, explicatives ou compréhensives à l'occasion d'un évènement, d'une situation, d'une activité qui met l'apprenant en interactions avec lui-même, les autres, l'environnement naturel ou les choses dans un ou plusieurs registres*"[Note357](#). Dans sa synthèse, elle propose un triptyque de modalités d'élaboration du concept, dans lequel les deux premières conduisent à la troisième : "*Avoir des expériences par le biais de ce qui m'est donné à vivre, Faire des expériences que je me donne à vivre et Penser ces expériences*"[Note358](#). Elle distingue ainsi respectivement l'apprentissage fortuit ou réfléchi qui résulte du vécu de l'expérience, et la mise en histoire, c'est-à-dire la mise en signification existentielle de l'expérience. En effet, penser ses expériences permet d'en extraire des connaissances et des savoir-faire. Cette spécialiste de la biographie en formation distingue encore plus finement "*l'expérience formatrice*" et "*l'expérience existentielle*", qui touche l'être de la personne, transformant celle-ci plus profondément : "*si acquérir une compétence ou un savoir-faire instrumental ou pragmatique peut changer un certain nombre de choses dans une existence, il n'y a pas véritablement de métamorphose de l'être*"[Note359](#).

### Le concept d'expérience en orientation

Cette troisième modalité — penser son expérience — est particulièrement prise en compte dans les pratiques d'autobiographie en orientation, dans le double mouvement d'une auto-interprétation de l'expérience, qui permet de "*donner sens à sa propre histoire*"[Note360](#) et d'une co-interprétation qui, dans le dialogue avec le conseiller, fait émerger le sentiment d'appartenance à une communauté : "*Quelles qu'aient pu être l'intensité et l'importance d'une expérience, elle ne peut prendre du sens que si elle correspond à une quête orientée à partir d'une analyse de l'évènement, du perçu, du ressenti et de sa mise en regard avec les autres évènements perçus et ressentis. Une analyse des pratiques des démarches autobiographiques fait ressortir des mots-clefs : étonnement, nouveauté, transformation, stade, voire accident ; tous ces mots ponctuent des temps forts qui ont été le point de départ permettant à l'individu de dépasser la passivité du vécu pour s'approprier sa vie en lui donnant du sens ; ce sens peut être matérialisé par un projet qui en est aussi son élaboration cognitive*"[Note361](#).

À partir du constat que l'enjeu d'une réalisation de soi et de sa vie professionnelle dans un monde de plus en plus incertain nécessite des pratiques nouvelles d'orientation, l'intervention éducative en orientation est ainsi définie par l'école québécoise : une pédagogie du projet centrée sur l'expérience du sujet, qui passe par le développement de compétences et de savoir-faire spécifiques, selon quatre phases (exploration, cristallisation, spécification et réalisation), et dont la finalité est la construction de savoirs issus de l'expérience[Note362](#).

## 3.3. Les applications de l'orientation éducative

Reçue du Québec, ce courant éducatif de l'orientation, ou orientation éducative, est aujourd'hui revendiqué par beaucoup, sans que ses pratiques soient suffisamment explicites. Si certains le réduisent à l'orientation scolaire[Note363](#), d'autres mettent en avant, pour le définir, des processus didactiques, permettant d'apprendre à s'orienter ; enfin, une autre conception se développe, mettant en exergue la relation éducative spécifique au processus d'aide à l'élaboration d'un projet professionnel. Nous tenterons d'approfondir ce courant en abordant quelques-unes de ses applications. Alors que la dimension que nous pourrions nommer "*didactique*" de l'orientation s'est développée à la fois à l'intérieur de la formation initiale et de la formation d'adultes, celle fondée sur la relation éducative, que nous appellerons "*orientation maïeutique*", semble avoir pris son essor essentiellement auprès des adultes.

### 3.3.1. Apprendre à s'orienter : L'orientation éducative "didactique"

En effet, l'accueil du modèle québécois de l'ADVP en France a élargi cette voie éducative au sein même de l'Éducation nationale, par l'introduction dans les collèges de la méthode "*Éducation des choix*", traduction française de la première, tandis que l'accroissement du chômage a eu pour conséquence de l'intégrer en

formation d'adultes.

### La méthode « Éducation des choix » (EDC)

C'est à la fin des années 80 qu'une équipe de chercheurs et de conseillers d'orientation, rattachés à l'institut de formation des conseillers d'orientation de Lyon [Note364](#), et à l'institut de psychologie de l'Université Lumière-Lyon II lancent le programme d'Éducation des choix, directement inspirée de l'ADVP et adaptée au système français d'enseignement du premier degré. Les principes de base de la méthode sont résumés ainsi : *"L'adolescent construit sa compétence à s'orienter et peut assumer son devenir dans la mesure où il apprend à se connaître, à identifier ses besoins fondamentaux, à clarifier ses valeurs et à se fixer des buts qui mobilisent tout son être. Cette compétence à explorer le milieu scolaire et professionnel, à interroger ses représentations et à prendre en compte les facteurs de réalité (...) trace les paramètres en fonction desquels les choix vont s'effectuer. Comme cette compétence se construit au moment de la crise d'identité chez l'adolescent et en même temps que l'avènement de la pensée formelle, l'avantage de faire l'apprentissage du processus de choix en vivant l'expérience de choisir apparaît évident"*[Note365](#).

Il s'agit donc d'acquérir des habiletés, des attitudes et des comportements, pour être en capacité de faire des choix et de prendre des décisions, en bref d'apprendre à s'orienter par l'expérimentation d'une démarche personnelle qui se décline en quatre étapes, s'étalant sur les quatre années de collège : exploration de l'environnement ("Expédition École-travail"), cristallisation en organisant les informations recueillies et en sérant le champ de ses investigations ("Destination : mon avenir"), spécification ou précision du projet ("Moi et le travail"), réalisation et anticipation des démarches de mise en œuvre du projet ("Mes projets d'avenir"). En effet, la méthode *Éducation des choix* est sensée appliquer les trois principes de l'ADVP reposant sur le concept d'expérience : l'élève est invité à vivre, traiter, intégrer ses propres expériences de façon à en dégager un sens pour lui. Pour cela, l'animateur, en général un enseignant formé préalablement à la méthode, se doit d'intervenir dans une nouvelle logique, qui ne consiste pas à transmettre des savoirs mais à inciter l'adolescent à s'impliquer dans sa lecture personnelle.

Mais comment, dans notre système éducatif français basé prioritairement sur la transmission de connaissances et peu versé sur les pratiques de dialogue et d'écoute, l'enseignant, à qui cette mission est confiée, habituellement centré sur les contenus et l'évaluation de leur acquisition, peut-il aussi facilement se transformer en animateur, suscitant l'expression personnelle de l'élève ? L'application en France, de cette méthode issue d'un contexte éducatif anglo-saxon plus libéral ne pouvait échapper aux réserves et aux critiques, que certains n'ont pas manqué de faire. Michel Huteau a pointé la contradiction qui repose sur la proposition d'une aide à l'élaboration de projet, par nature individuelle, à un groupe d'élèves dans une classe et, de plus, semblant résister à une évaluation scientifique, du fait de la grande variété des objectifs et des besoins des sujets. Jean Guichard, en successeur et directeur actuel de l'INETOP, s'appuyant sur une étude récente concernant l'application de la méthode en zones d'éducation prioritaire [Note366](#), met en garde contre les risques de "manipulation" de l'élève par l'enseignant et d'accentuation de la reproduction sociale : *"le danger est en effet grand que l'enseignant — qui n'aurait pas effectué au préalable un long et difficile travail de mise à jour des dimensions implicite de son propre système de catégorisations des élèves — procède, dans des exercices où il est question de l'image de soi des élèves, d'une manière telle qu'il les conduise à intérieuriser certaines de ses propres manières de voir"*[Note367](#). Ce constat, basé sur quelques études réalisées à partir d'un environnement social défavorisé, qui n'incite pas les jeunes aux rêves d'avenir ou qui semble révéler une tendance actuelle, chez eux, à s'orienter dans des filières technologiques plus économiquement rentables, fait entrevoir peut-être aussi en filigrane une critique d'ensemble d'un courant éducatif de l'orientation, encore peu accueilli dans les institutions de l'Éducation nationale, que ce soit son centre de recherche, l'INETOP, ou ses instances ministérielles [Note368](#).

Jean Guichard reconnaît toutefois que l'orientation éducative en milieu scolaire bute sur la confusion entre les rôles éducatifs et psychologiques que l'enseignant assume de plus en plus seul, dans une position souvent difficilement tenable, étant devenu le principal décideur de l'avenir scolaire de l'élève [Note369](#).. En revanche,

il ne met pas en doute l'intérêt des approches éducatives en orientation, qui lui semblent tout à fait adaptées à l'évolution de notre société. À la différence de ses prédécesseurs, il semble se situer dans une approche plus globale, dont l'objectif n'est certes pas encore "*l'élaboration de programmes globaux d'aide à l'orientation*", mais vise à "*faire évoluer les représentations professionnelles et la stratégie décisionnelle des élèves à partir d'actions ponctuelles et ciblées*"[Note370](#). Cependant, selon lui, la fonction de conseiller-psychologue au sein de l'école est devenue paradoxalement et caduque puisqu'elle relève d'un "*statut sans pouvoir qui se traduit par un pouvoir sans statut*"[Note371](#). Et c'est par la belle expression de "*maïeuticien des intentions d'avenir*"[Note372](#), qu'il définit la fonction à venir de ces praticiens de l'accompagnement, dont il préconise un développement significatif, mais semble-t-il en dehors de l'institution scolaire, dans le sens "*d'une éducation — continuée tout au long de la vie — aux carrières*"[Note373](#).

### **L'orientation professionnelle intégrée en formation**

Dans leurs rapports, Évelyne Sullerot comme Jean Paul Murcier préconisaient déjà des stages d'orientation professionnelle. Ce dernier reconnaissait toute la valeur pédagogique d'une activité de groupe, rappelant que ce type de "réflexion collective" était déjà pratiqué par des organismes de formation ou de placement : "*il pourra être utile au travailleur de prolonger l'entretien individuel par des journées ou par un stage de courte durée (30 à 40 heures) lui permettant de discuter et de confronter avec d'autres sa propre situation et ses propres projets*"[Note374](#). En effet, dès l'intensification du chômage, à partir de 1975, et dans la mouvance du nouveau droit à la formation, des stages à contenu d'orientation professionnelle sont mis en œuvre par des organismes travaillant dans le cadre de conventions avec des ministères comme ceux de l'agriculture ou du travail, ou avec l'ANPE.

L'association Retravailler, fondée par Évelyne Sullerot en 1973, est à l'initiative d'une pédagogie innovante d'orientation, toujours d'actualité, en vue de préparer des femmes à la reprise d'un emploi. Dès les années 80, l'APEC, avec sa session "Déclic" mettait à disposition de son public de cadres un outil de formation très opérationnel pour la reconversion professionnelle et l'aide à la recherche d'emploi [Note375](#). Depuis près de vingt ans, le public jeune continue de bénéficier de ce type de dispositif d'orientation, sous des appellations diverses, en fonction des différents plans pour l'emploi (programmes « Paque », « Trace », Modules collectifs de première orientation, Mobilisation et action pour l'emploi etc.)[Note376](#). Pour les demandeurs d'emploi, les Sessions d'Orientation Approfondie (SOA) mises en dès 1983 au sein de l'ANPE à la suite d'un travail de collaboration avec différents partenaires [Note377](#), avaient pour objectif l'aide à l'élaboration d'un projet professionnel dans une dynamique. Aujourd'hui, elles semblent cependant avoir été supplantées par les pratiques d'accompagnement plus individualisé, initiées par le programme "Nouveau départ" du Plan national d'action pour l'emploi, issu des directives européennes [Note378](#).

Enfin, depuis 1991, dans le cadre du nouveau droit au bilan et du congé de bilan, des sessions de bilan d'une vingtaine d'heures sont mises à disposition du public jeune, demandeur d'emploi et salarié, permettant l'élaboration de projet professionnel en partie en groupe.

Toutes ces expériences résultent du principe consistant à aider les personnes à "s'orienter", autour de phases de bilan personnel, d'exploration de l'environnement, et d'appui à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet. Il s'agit bien d'apprendre à s'orienter sur la base d'une lecture de son expérience personnelle et d'une réflexion sur son avenir professionnel, en lien avec l'environnement socio-économique. De la même manière qu'à l'école, cette application de l'orientation éducative auprès des adultes n'est pas sans révéler quelques faiblesses, notamment quand la phase de bilan consiste à peser les aspects positifs et négatifs de leur expérience personnelle et professionnelle et à les mettre en relation avec des métiers. Jean Guichard souligne que malgré les profondes mutations socio-économiques survenues dans notre société depuis trente ans, le modèle classique de l'appariement intérêts/aptitudes/métiers reste la base de l'ensemble des outils et méthodes d'orientation : "*le consultant produit une description de soi (en répondant à des questionnaires qui portent sur les intérêts, sur les valeurs, sur les types d'environnement professionnel ou qui conduisent à évaluer — ou à auto-évaluer — ses aptitudes et/ou ses connaissances, etc.). On lui propose ensuite une mise en*

*correspondance des dimensions ainsi construites avec les classes de métiers" [Note379](#) . Cette réflexion suggère l'urgence de trouver des méthodes plus adaptées. Mais s'agit-il d'abandonner les pratiques antérieures pour appartenir au courant de l'orientation éducative ? Au-delà des questions de méthode, ce constat pose en fait celle des finalités de ce nouveau courant qui vise, non plus à diagnostiquer le passé et à pronostiquer l'avenir de la personne, mais à "mettre en perspective - c'est-à-dire à "mettre en mots", à "mettre en ses mots"— l'ensemble de ces autres éléments qui concourent à la formation de ses attentes et de ses intentions relatives à son avenir. Il s'agit de permettre au sujet d'analyser sa situation et ses représentations... Le sujet qui est ainsi au centre de la démarche est une personne qui s'interroge sur son rapport à soi" [Note380](#) .*

Rester dans une problématique didactique d'apprentissage du choix, risque de réduire la portée de ce courant éducatif, dont on ne peut éviter d'aborder les finalités.

### **3.3.2. La reconnaissance des acquis et des compétences**

Si apprendre à s'orienter consiste à élaborer des stratégies de discernement et de choix, ce processus passe par l'expression de soi et de son histoire de vie, mais aussi par la reconnaissance de ses acquis expérientiels, c'est-à-dire des savoirs et des savoir-faire issus de l'expérience. De ce fait, nous abordons là le terrain instable du concept de compétence, qu'il nous faut éclairer.

La compétence, d'un "concept valise" à un concept opératoire

C'est par cette expression issue du titre d'un article que nous exprimons notre perplexité, face à une notion, difficile d'accès, qui ne cesse de s'imposer depuis une quinzaine d'années. De la même manière que le concept de projet a envahi les sphères éducatives et économiques, la compétence vient questionner, voire mettre à la question et tyranniser à la fois les candidats-consultants et les professionnels de l'orientation sommés de la détecter chez ceux-là mêmes qui, pour la plupart sans emploi, ont perdu le lieu et le moyen d'exercice de leurs compétences et cherchent en vain l'occasion de les manifester. Le paradoxe vient de cette exigence de faire la preuve de son savoir faire, mais la plupart du temps hors situation réelle de travail. En effet, les compétences, "*ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider sur tout ce qui concerne son métier" [Note381](#)* , plus simplement définies comme les savoirs résultant de l'expérience, ne peuvent se manifester que sur des lieux qui les sollicitent et qui les mobilisent.

La compétence est difficile à appréhender parce qu'elle ne serait pas un état, mais "*le processus générateur du produit fini qu'est la performance" [Note382](#)* . Comme le souligne Gérard Le Boterf, cette entité, toujours en voie de fabrication, implique une dynamique, un processus en cours. Mais comment évaluer ce processus hors de son contexte ? C'est aussi un "*savoir agir reconnu" [Note383](#)* : on ne se déclare pas soi-même compétent ; on est reconnu comme tel. De plus, la compétence est toujours celle d'un individu dans une situation donnée : elle est finalisée, contextualisée, spécifique et contingente. Viviane de Landsheere insiste sur la complexité de ce concept, défini comme l'aptitude par un individu à maîtriser la combinaison de différentes capacités en lien avec une situation professionnelle donnée : "*la compétence correspond rarement à une simple application de capacités cognitives, affectives ou psychomotrices isolées. En pratique plusieurs capacités discrètes sont combinées en structures adaptées aux contingences de la situation" [Note384](#)* .

Dans son contenu, la compétence n'est pas non plus simple à cerner. Si le triptyque "savoirs, savoir-faire, savoir être" [Note385](#) est le plus ancien et le plus fréquemment utilisé, la compétence est également technique, sociale et relationnelle. Gérard Malglaive, directeur au CNAM, pour qui la compétence est "*un savoir en usage*", décline cette notion corollaire selon quatre axes : le "*savoir théorique*", qui permet d'appréhender, de comprendre et d'expliquer le réel mais n'a rien à voir avec l'action ; le "*savoir procédural*" qui rend possible l'investissement du savoir théorique dans l'action et porte sur les façons de faire ; le "*savoir pratique*", qui, lié à l'expérience se capitalise ; le "*savoir faire*", que la définition anglo-saxonne d'habiletés illustre bien et qui désigne en même temps les gestes d'une pratique et la qualité de ses gestes.

## La reconnaissance des acquis : une pratique venue d'Outre-Atlantique

Danielle Colardyn, expert international et administrateur à l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (OCDE), définit cette modalité comme "*l'acte par lequel une autorité atteste qu'une personne a acquis certaines connaissances, habiletés ou aptitudes requises par un programme de formation ou une fonction de travail*"[Note388](#). C'est d'Amérique du Nord qu'a été importée en Europe cette première modalité de prise en compte de l'expérience en formation. Si, dans les pays anglo-saxons, seul le terme « reconnaissance » des acquis est utilisé, suggérant l'acceptation d'une vérité émergente, c'est en France, traditionnellement prolifique en diplômes, qu'a été introduit celui de « validation », plus évaluatif et sélectif. Le courant nord-américain de reconnaissance des acquis trouve son origine aux États-Unis, après la deuxième guerre mondiale, dans une expérience, qui, selon certains historiens, fut la "*plus grande transformation éducative de l'histoire américaine*"[Note389](#) : la reconnaissance par les collèges - c'est-à-dire l'équivalent des premiers cycles universitaires - des savoirs et des habiletés acquis par les soldats au cours de leur expérience militaire, sous la forme des "credit-units", et ceci grâce à une législation ambitieuse. Les dispositifs se sont par la suite diversifiés, prenant le nom "d'éducation expérientielle". À partir des années 70, des programmes de reconnaissance des acquis, financés par le Canada et la province de Québec, se sont généralisés afin de faciliter l'accès des adultes à la formation.

La France n'est pas en reste dans ce panorama historique, avec l'expérience des actions collectives de formation permanente mises en place en 1964, dans le cadre de la restructuration du bassin minier de Lorraine, par le Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) et Bertrand Schwartz, alors directeur de l'École des Mines de Nancy. Cette expérience a donné lieu à la création, en 1967, par le ministère de l'Éducation nationale, du dispositif des Unités capitalisables, permettant de préparer un CAP en prenant en compte l'ensemble des savoirs et des savoir-faire déjà acquis par les adultes[Note390](#). Quelques mois plus tard, la loi de Juillet 1971 sur la formation professionnelle continue et l'éducation permanente, développera l'accès des adultes à la formation.

La décennie 80 peut être considérée comme celle de l'alternance et des acquis expérientiels. En effet, la mise en œuvre de la formation alternée pour les jeunes, par l'ordonnance du 26 mars 1982, introduit, pour la première fois et comme une priorité, la notion de "validation des savoirs acquis", devenue indispensable pour accompagner la nécessaire qualification de ce public en difficulté d'insertion professionnelle. Danielle Colardyn note, à partir de 1983, "*l'émergence d'une approche plus globale de l'individu*"[Note391](#), qui se vérifie dans la mise en place de structures d'accueil personnalisé des adultes et des jeunes permettant d'élaborer un projet professionnel, comme les Maisons de l'information sur la formation et l'emploi, les Missions locales et les Permanences d'accueil d'information et d'orientation et, en 1986, l'expérimentation des centres interinstitutionnels de bilan de compétences personnels et professionnels.

En juin 1985, une circulaire du ministère du Travail officialise les deux notions, en les distinguant par étape : la reconnaissance serait située en amont de la validation[Note392](#), la première plus éducative, en dépendance de la seconde plus évaluative. Dans le document du ministère du Travail, la reconnaissance des acquis est définie comme "*l'évaluation des compétences dans des conditions définies (possibilité de vérification), en terme de capacités accumulées par un individu au terme de différentes expériences sociales, professionnelles et de formation*", alors que la validation concerne "*la délivrance de titres, de diplômes, à l'aide de modalités de vérification définies à l'avance et, dans certains cas, en continuité avec le processus de formation (Unités de contrôle capitalisables), et le positionnement selon les classifications conventionnelles*"[Note393](#). De même, pour Bernard Liétard, universitaire et spécialiste de ces questions, si la validation "*se situe dans le champ de la légitimité sociale*", englobant l'acquisition de diplômes, de qualifications et de classifications professionnelles existants, la reconnaissance des acquis prendrait en compte le reste, c'est-à-dire les "*acquis individuels et attestations résultant de l'emploi et de la formation*"[Note394](#), se situant aux frontières de ces deux domaines.

À l'inverse, les pratiques anglo-saxonnes, en incluant la validation dans la reconnaissance, privilégient cette

dernière. Cette distinction, d'apparence logique et anodine, illustre le terreau culturel français, dans lequel la prise en compte de l'expérience fut transplantée. On retrouve là encore l'opposition entre conception éducative et évaluative, qui caractérise les dispositifs d'orientation en France depuis leurs débuts. Si l'on reprend la définition de Danielle Colardyn citée plus haut, il semblerait qu'en France, seules les autorités ministérielles et institutionnelles (partenaires sociaux etc.) puissent attester les acquis expérientiels d'une personne, à la différence des pays anglo-saxons qui ont mis en place des pratiques de reconnaissance des acquis plus souples et diversifiées, notamment avec les portfolios de compétences.

Les dispositifs mis en place en France à la suite de la loi du 20 juillet 1992, préfigurant un droit individuel à la Validation des acquis professionnels ou VAP, restent cependant confidentiels, parce que parcellisés et cloisonnés entre les ministères concernés, l'Éducation nationale, l'Agriculture, la Jeunesse et les sports et l'Emploi et la solidarité[Note395](#) .

À l'heure de la réforme imminente de notre système de formation, dont un des piliers du futur projet de loi de modernisation sociale concerne la reconnaissance et la validation des acquis [Note396](#) , l'ambiguïté ne semble pas résorbée, principalement parce que la réflexion semble être restée à l'échelon institutionnel, en évitant d'entrer dans le champ éducatif, sans doute moins consensuel. Le rapport au Premier ministre rédigé par le député Gérard Lindeperg[Note397](#) , présentant l'état des lieux du dispositif français de formation et d'orientation professionnelle, est resté centré, dans ses propositions, sur les instances nationales, régionales, locales, et les acteurs, pour lesquels une cohérence d'action s'impose de plus en plus.

De même, le texte préliminaire de Nicole Péry, secrétaire d'État à la formation professionnelle, annonçant le projet de loi, met l'accent sur la nécessité d'une "*nouvelle architecture de notre système de formation fondée sur le droit de se former tout au long de la vie*", en garantissant "*un accès individuel à la formation*", et notamment "*en prenant en compte les acquis professionnel tout au long de la vie*"[Note398](#) . Mais la seule proposition concrète concerne l'amélioration, certes nécessaire, du système de certification : "*les premiers chantiers à ouvrir viseront à développer l'accès à tous les diplômes et titres professionnels par la validation des acquis et articuler diplômes et titres d'État avec les autres certificats de qualification et de compétences, en favorisant la prise en compte de ces dernières pour l'acquisition d'un titre ou d'un diplôme*" [Note399](#) . S'il est indéniable que les dispositifs de certification sont à restructurer, pour notre étude nous donnerons priorité à la lecture des outils pédagogiques de la reconnaissance des acquis, préalables à toute validation.

### **Un outil éducatif : le portefeuille de compétences**

C'est sous l'appellation de "portfolio de compétences", que cet outil fut mis en œuvre aux États-Unis, à l'issue de la Seconde guerre mondiale, dans le cadre de la première expérience universitaire de reconnaissance des acquis et utilisé auprès de publics plus étendus, notamment les femmes souhaitant reprendre une activité professionnelle au Canada. Défini comme un "*dossier personnel, documenté et systématique, constitué pour reconnaître personnellement ses acquis ou pour les faire reconnaître sur le plan institutionnel ou professionnel*", il est avant tout, "*le fruit d'une démarche personnelle et demeure la propriété de son auteur, qui reste maître de son utilisation et de sa maintenance*" [Note400](#) .

Au Québec, Ginette Robin, pédagogue, fut à l'initiative d'une méthodologie d'élaboration de portfolio de compétences largement diffusée auprès des professionnels de l'orientation en France[Note401](#) . Fondée sur la pratique de l'*histoire de vie*[Note402](#) , cette méthode constitue une démarche d'auto-formation, dans la mesure où la personne se réapproprie, certes avec l'appui d'un tiers, mais par elle-même, dans une parole et un écrit, son expérience passée, en vue de l'élaboration d'un nouveau projet. Le portfolio de compétences est un document personnel constitué d'une liste chronologique des expériences, d'un inventaire des apprentissages et d'une traduction de ces apprentissages sous forme de connaissances, d'habiletés et de compétences. Ce document peut être ciblé sur une recherche d'emploi, sur une recherche de validation des expériences en vue d'une formation. Il s'accompagne de pièces justificatives (diplômes, certificats, attestations lettres, témoignages de proches, articles etc ...)

En France, des tentatives diversifiées d'utilisation du portfolio ou portefeuille de compétences ont été effectuées à partir de 1985, sous l'impulsion du ministère du Travail, dans le cadre de certaines administrations, entreprises, organismes mutualisateurs. Tel qu'il est décrit dans le document du ministère du Travail, il se présente sous la forme d'un classeur ou d'un dossier, comprenant "*une autobiographie recensant les expériences sociales et professionnelles, une identification des acquis de formation, validés par un titre ou un diplôme ou un certificat délivré par une branche professionnelle, des compétences acquises, non validées, traduites, si possible, dans des attestations délivrées par un organisme de formation ou un employeur, des certificats de travail et une documentation prouvant leur production*"[Note403](#).

Dans certaines régions, l'administration propose ce type de document principalement au public des jeunes de 16 à 25 ans dans le cadre des dispositifs d'insertion — en Rhône-Alpes l'Éducation nationale (DAFCO/CAFOC) et la Délégation à la formation professionnelle ont lancé dès 1983 le "passeport emploi-formation", en Languedoc-Roussillon, le Portefeuille d'acquis et de compétences se présente tel un carnet de bord personnel etc ...

Pour les salariés, des expériences ont été tentées par certains organismes, tel le GFC-BTP (groupement professionnel pour la formation continue dans les industries du bâtiment et des travaux publics) qui a conçu un carnet individuel dont l'objectif est de "*permettre au stagiaire de suivre la réalisation de son itinéraire de formation et de le faire valider*"[Note404](#).

Enfin, quelques grandes entreprises ont mis en place, en concertation avec des organisations syndicales, un livret individuel de formation et de compétences professionnelles, à l'exemple de l'expérience des groupes Usinor-Sacilor, Thomson etc. Les objectifs sont de sensibiliser le salarié à son développement de carrière et de le munir d'une base de discussion pour l'entretien de carrière, d'offrir à chacun la possibilité d'avoir une formation adaptée à ses besoins.

Le peu de développement de cet outil en France peut s'expliquer par une représentation quelque peu faussée par l'histoire : certains ont pu craindre dans ce document le retour du "livret de l'ouvrier" de l'époque de Vichy, relevant de l'initiative patronale et fixant le salarié dans un processus de contrôle, même si les concepteurs en ont souligné "*le rôle formateur*", permettant d'accompagner les adultes dans la reconnaissance de leurs acquis, dans leurs négociations de formation et dans l'acquisition du "*réflexe compétences*", les responsabilisant dans leur itinéraire professionnel[Note405](#). Depuis près de vingt ans d'existence, ces expériences semblent restées au stade de l'expérimentation, confinées dans certains contextes régionaux ou d'entreprises. Le souhait d'un précédent ministre du Travail, Jacques Barrot, de relancer ces dispositifs, dans le cadre d'une réforme de la formation professionnelle en perspective, s'est heurté, non seulement à de nombreuses réserves de la part des professionnels mais aussi à un manque d'enthousiasme de la classe politique et à une prudence circonspecte de la part des partenaires sociaux[Note406](#). Le projet de réforme du dispositif de formation en préparation, tout en soulignant la nécessité d'une validation individuelle, semble encore assez elliptique sur la méthode de valorisation en amont.

Danielle Colardyn, qui a analysé les systèmes de gestion des compétences de l'ensemble des pays occidentaux, met en garde contre le risque d'"*implanter dans un pays des morceaux de systèmes éducatifs venus d'ailleurs*" (car) *l'implant ignore généralement la réalité culturelle, éducative, sociale et économique du pays demandeur*"[Note407](#). Elle confirme néanmoins que "*la comparaison internationale montre qu'il n'y a pas "une bonne réponse" mais des possibilités adaptées au contexte des pays (...) qu'elle apporte une ouverture sur d'autres philosophies éducatives, sur d'autres modes de fonctionnement, d'organisation et de structure*"[Note408](#). Cette experte internationale suggère de "*dé-rigidifier*" le système français de reconnaissance et de validation des acquis [Note409](#) et de démultiplier les espaces permanents de reconnaissance et de validation des acquis expérientiels, dont les expérimentations actuelles ne touchent encore qu'un nombre restreint de jeunes et d'adultes. Il est vrai que les quelques centres permanents de validation professionnelle de l'Éducation nationale et des Universités restent seulement centrés sur les diplômes que ces institutions délivrent, ne résistant pas toujours à la tentation de privilégier l'offre existante à

la pertinence du projet personnel. Et, faute d'avancées significatives dans les négociations entre les partenaires sociaux et les ministères, et compte tenu de leur spécificités, que nous analyserons plus loin, les centres de bilans, mis en place à partir de 1986, n'ont pas les véritables moyens d'une reconnaissance des acquis issus de l'expérience, qu'elle soit professionnelle ou sociale.

Après avoir décliné les fondements théoriques et les pratiques de l'orientation éducative mises en œuvre en France, dans la mouvance des courants nord-américains, une première synthèse semble nécessaire pour approfondir cette dimension éducative, dans la problématique française des sciences de l'éducation.

### **3.4. L'orientation, un acte éducatif**

L'expression "orientation éducative", composée d'un substantif d'action et d'un adjectif, fait référence à la notion d'acte éducatif, qui nous conduit à nous tourner vers le modèle triangulaire défini par Guy Avanzini : *"L'acte éducatif est universellement, nécessairement structuré et conduit en fonction de trois paramètres dont le premier est le système de finalités qui, tout à la fois, lui donne sa spécificité et son dynamisme. Lié lui-même au choix d'une culture, d'une philosophie, d'une morale, d'une religion, d'un type de société, donc d'une synthèse originale d'éléments cognitifs et d'idéologie, dont on se propose de provoquer l'intériorisation, il caractérise, en même temps qu'il anime, l'idéal d'un décideur, d'une institution éducative, d'un projet éducatif, d'une doctrine ... La deuxième composante réside dans la nature même des contenus, programmés en fonction d'elles (les finalités), ils sont perçus selon l'état des connaissances à une époque déterminée sur leur structure intrinsèque et les exigences internes de leur acquisition ... Enfin, subordonnée à l'état des sciences humaines ou, plus simplement, des opinions en cours, la troisième variable tient à la représentation que le formateur nourrit du sujet à former et à la représentation que celui-ci ressent de lui-même"*[Note410](#). Selon Guy Avanzini, la réussite de l'acte éducatif est liée à l'articulation de ces trois paramètres entre eux, donc soumise à une perpétuelle invention dont le professionnel de l'éducation est l'acteur.

#### **3.4.1. Des finalités explicites**

Comme nous avons pu l'appréhender au travers des composantes théoriques, les animateurs du courant de l'orientation éducative sont porteurs d'une vision de l'homme, appréhendé en tant que personne, détenteur d'une liberté face aux déterminants de l'existence. Ces finalités s'accompagnent du postulat de l'auto-développement et de l'éducabilité de la personne, capable de se développer, d'apprendre et de changer de métier tout au long de la vie. C'est notamment au nom de cette éducabilité toujours possible, quels que soient l'âge ou la situation personnelle, que la proposition de formation qui accompagne souvent le projet professionnel, loin d'être considérée comme une simple acquisition, voire un produit de consommation, constitue une réponse susceptible de toucher la personne dans son existence, obligeant une recherche de solution sans cesse adaptée à son identité.

La formation des adultes est animée et inspirée par ces conceptions, alors que l'École est restée longtemps marquée par des courants plus technicistes. Il semblerait qu'aujourd'hui cette croyance en l'éducabilité soit devenue réalité grâce à l'avancée des recherches en psychologie cognitive et à la diffusion de méthodes telles que le Programme d'enrichissement instrumental du professeur Reuven Feuerstein. Cette finalité de l'éducabilité de l'adulte ne peut se limiter à une dimension extérieure ni à une simple déclaration d'intention, mais profondément ancrée dans les convictions du conseiller, elle contribue à fonder ce regard "inconditionnellement positif" sur la personne, tel que le préconise Carl Rogers. Comme toute adhésion à des valeurs, cela implique pour le conseiller de réactiver et de ressourcer ses convictions.

Si Guy Avanzini a préféré utiliser le terme de finalités, il n'en a pas moins fait référence aux valeurs, qui animent les professionnels de l'éducation et sous-tendent l'acte éducatif. Ce concept de valeur, qui appartient à l'origine au vocabulaire de la philosophie et des sciences sociales, n'est pas dénué de *"connotations qui lui confèrent une plasticité telle qu'il revêt une allure de passe-partout ou pis encore de fourre-tout"*[Note411](#). Il fait l'objet d'une attention particulière dans les recherches en orientation au Québec et son promoteur, Jacques

Perron, en propose une définition selon trois composantes psychologiques : cognitives, en tant que "schémas normatifs auxquels est confrontée l'information issue d'une situation problématique et qui permettent à la personne d'en évaluer la signification"[Note412](#) ; affectives, suscitant "des investissements énergétiques d'une envergure telle qu'ils sont souvent désignés ou perçus comme éléments centraux de l'identité"[Note413](#) , et dont les contenus ont été classés en deux catégories — valeurs "terminales" ou existentielles, liées aux objectifs personnels et sociaux de vie, et valeurs "instrumentales", concernant "les modalités d'être ou d'agir", morales et de compétences — ; enfin comportementales ou "behavioral", dans le sens où "la valeur a pour l'individu le sens d'un projet, d'un idéal personnel dont la réalisation est prometteuse de parfaire l'identité"[Note414](#) .

Soulignant que l'ensemble des recherches en psychologie vocationnelle et en orientation font état de l'importance des valeurs, mais le plus souvent dans une "*optique d'appariement spécifique des caractéristiques de l'individu avec celles des professions*"[Note415](#) , Perron préconise, compte tenu de l'instabilité actuelle et à venir du monde du travail, "*une perspective élargie dont l'objectif ultime consisterait à trouver et à donner un sens au travail, à la profession et à la carrière*"[Note416](#) .

### **3.4.2. Un contenu précis**

Si le contenu de l'acte d'enseigner paraît immédiatement accessible, celui de s'orienter peut sembler plus difficile à appréhender. Nous pourrions le définir en termes de récit biographique et d'information professionnelle, matériaux que l'on pourrait considérer dans une perspective didactique. Cet acte éducatif consisterait, d'une part, à extérioriser et à transformer un savoir interne à la personne, sa propre connaissance d'elle-même et, d'autre part, à transmettre des objets externes de connaissance, dispositifs et réglementations de formation et d'emploi. En effet, en structurant son histoire de vie, en la rassemblant, en la parlant, la personne va constituer un nouveau corpus de connaissances, qu'elle va ordonner, et sur lequel s'appuiera le projet à venir. Comme le dit Claude Hagège, "le discours, en quoi les langues prennent corps, institue un échange qui commande une hiérarchisation de l'information selon l'importance, et va bien au-delà d'une pure transmission de messages ... Les langues sont des modèles, façonnés par la vie sociale, d'articulation du pensable, grâce auxquels se déploie une réflexion capable d'ordonner le monde. L'expérience est perçue en bloc, mais elle est hiérarchisée linéairement dans l'étendue du discours. Cette opération est à la fois, dialectiquement, la trace de la pensée et cela-même qui la nourrit" [Note417](#) .

L'information professionnelle, donnée par le conseiller, est constituée d'éléments de connaissance sur l'environnement économique local, sur l'offre et les dispositifs de formation etc., mais c'est aussi un matériau didactique que la personne peut se réapproprier en l'ordonnant selon ses besoins. Le conseiller, tel en enseignant, veille à la bonne transmission du message informatif, qui doit être accessible et adapté au cas de chaque personne, en rapport à ses spécificités sociales et culturelles. En effet, l'information professionnelle reste complexe, à l'image des multiples dispositifs et mesures d'insertion et de formation. De plus, le matériau de l'information professionnelle comporte une double dimension, elle est donnée par le conseiller, mais ce dernier peut en bénéficier aussi : l'échange qui place le conseiller et la personne consultante dans une situation de coopération, est véritablement significatif d'une stratégie éducative d'adulte.

### **3.4.3. Des représentations**

Elles sont liées à chacun des deux partenaires ainsi qu'au phénomène d'interrelation. Tout le monde connaît l'importance des premières secondes d'une rencontre qui peuvent être déterminantes et pendant lesquelles des représentations plus ou moins positives sont élaborées. Le conseiller peut être perçu par exemple comme l'expert puissant à qui on se soumet et qui doit trouver une solution, ou comme quelqu'un d'inquiétant, etc... La personne consultante peut, à son tour, déclencher chez le conseiller des perturbations d'ordre sensible, rejet, indifférence, attirance etc ... À cela s'ajoutent les images que chaque personne, conseiller et consultant, portent en lui-même, positives ou négatives. Tout cela pourrait provoquer de la confusion s'il n'y avait pas le cadre précis de la prestation d'orientation dont la responsabilité incombe au conseiller par son statut

professionnel.

En effet, une personne venue chercher un conseil sur son propre devenir serait déçue si l'entretien ne devait lui apporter que le seul sentiment fugitif d'un accueil chaleureux. Le conseiller ne se situe pas en expert tout puissant mais comme acteur de cette interaction, attentif à ses propres réactions affectives et à celles de son interlocuteur. La transmission et l'appropriation du "savoir", constitué du récit biographique et de l'information professionnelle se réalise dans l'entretien selon une autre relation que celle du maître à élève, ou d'expert à non initié. Si l'on reprend les termes de Max Pagès, entre le conseiller et la personne, le rôle social n'est pas le seul à s'interposer, il s'agit avant tout d'une relation humaine intégrale et authentique. Cependant la situation d'alter ego que préconisent par exemple les pratiques rogériennes d'entretien, ne doit pas faire oublier que le conseiller se trouve dans une relation éducative dans laquelle l'animateur est celui qui propose et suscite des raisons et des moyens pour agir.

## Conclusion première partie

Avant la seconde guerre mondiale, l'orientation professionnelle s'adresse principalement aux jeunes, dans la réalité d'une société stable utilisant les « ressources humaines » que l'école a préparées. Certes, déjà, la crise économique des années 30 et surtout les effets de la guerre et de la reconstruction, ont fait émerger les concepts de reconversion et de formation professionnelle des adultes. Cependant, ce n'est pas à la suite d'une crise économique que s'est édifié le véritable dispositif de formation professionnelle des adultes que nous connaissons aujourd'hui, mais après le bouleversement social et culturel de Mai 68 qui, au travers de la révolte des étudiants, symbolise aussi leur rejet du projet de société qui leur est proposé. Ce mouvement de contestation, survenu dans une période de pleine croissance économique, révélateur d'une crise profonde des valeurs dans les pays économiquement développés, a suscité des changements radicaux dans la conception de l'adaptation de l'homme à la société et dans l'ensemble des pratiques sociales. Sur le plan économique, il sonne le glas d'une organisation industrielle, le taylorisme, qui, se voulant scientifique et rationnelle, s'est montrée incapable de prendre en compte toutes les dimensions de l'homme au travail. Dès sa naissance, l'orientation professionnelle s'est trouvée également confrontée à la question de la territorialité.

Nous avons insisté sur ses tâtonnements afin de montrer que, parmi les différentes options possibles, un développement centralisé avait été choisi avec la primauté d'une institution, le ministère de l'Éducation. C'est à travers l'histoire de la formation professionnelle continue et de son corollaire, l'information sur la formation, certes beaucoup plus récente, que le concept de territorialité a réémergé en parallèle d'une nouvelle approche de l'orientation professionnelle. Les pratiques diagnostiques, qui se sont développées dans un système économique et social stable, progressivement n'ont plus été capables de répondre aux exigences d'une société en constante évolution. À celles-ci, s'oppose aujourd'hui une conception éducative de l'orientation professionnelle qui, pour les adultes, a trouvé un de ses fondements dans le développement particulièrement dynamique de la formation professionnelle continue dans les années 70. Nous avons vu combien l'orientation a toujours été liée, de près ou de loin, à la formation professionnelle, pour les jeunes à leurs débuts et pour une certaine catégorie d'adultes par la suite. Le développement massif d'un dispositif de formation professionnelle continue, indépendant de l'éducation scolaire, a donc ouvert une dimension éducative y compris dans les pratiques d'orientation, avec une similitude de problématique et d'approche psychopédagogique. Et c'est, d'une manière transitoire, dans le champ de l'information sur la formation que cette conception éducative a émergé, avec la naissance d'un nouveau réseau de structures d'assise territoriale. Enfin, la crise économique, qui s'est abattue sur les pays occidentaux, de façon concomitante au développement de la formation continue, à partir des chocs pétroliers des années 70, a également réactualisé le concept d'orientation, en l'ouvrant sur le public adulte, avec une nouvelle exigence, celle de prendre en compte son expérience personnelle et professionnelle.

S'il est vrai que l'orientation professionnelle, avant la crise, était caractérisée par une conception adaptative du rapport homme/économie avec des pratiques diagnostiques, en bénéficiant du souffle de l'éducation permanente, en traversant une remise en question profonde par la crise et les mutations socio-économiques,

elle va s'enrichir d'une double dimension, éducative sur le plan des pratiques, et territoriale sur le plan des institutions, grâce à la nouvelle réorganisation des fonctions de l'État et de la Région initiée par les lois de décentralisation. Mais il semble que, dans ses mises en œuvre institutionnelles, le clivage des conceptions éducatives/diagnostiques, même s'il s'est atténué, ne soit pas encore aboli, montrant ainsi qu'il s'origine dans des conceptions divergentes de l'homme et de son rapport au monde.

« Reconnaître que chaque adulte, en vertu de son expérience vécue, est porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant dans le processus éducatif auquel il participe ... Tenir compte de l'expérience acquise par l'adulte dans le cadre de ses responsabilités familiales, sociales et professionnelles »  
Conférence générale de l'UNESCO  
19ème session, Nairobi, 26 Novembre 1976.

## DEUXIÈME PARTIE

### La pratique d'information et d'orientation professionnelle en MIFE

#### Contexte historique et pédagogique

Durant la décennie 70, la politique de l'État en matière d'information et d'orientation professionnelle des jeunes et des adultes s'est concrétisée par un appui à des initiatives territoriales, devenues complémentaires des structures traditionnelles des ministères du Travail et de l'Éducation, les agences locales de l'ANPE et les CIO. Comme nous l'avons décrit antérieurement, la Délégation à la formation professionnelle, organe exécutif du ministère du Travail, apportait un financement à des structures aussi différentes qu'une université, une chambre de commerce et d'industrie, une association supportant un Centre régional d'information sur la formation, une Mission d'éducation permanente, un service SVP Formation, ou une ASFO [Note418](#) , qui développaient des missions d'information sur la formation et d'aide à l'orientation des adultes. Sous la bannière de l'information sur la formation, nous avons pu ainsi retrouver la richesse et le foisonnement des initiatives d'orientation des années 20.

Le droit à l'orientation, préconisé par le rapport de Jean Paul Murcier au Conseil Économique et Social, non seulement trouva une anticipation pédagogique dès 1975 dans ces dispositifs d'accueil personnalisés des adultes, mais fut également préfiguré dans les années 80 par la mise en place de structures créées à l'initiative de l'État et des collectivités locales et préconisant la possibilité pour chacun de bénéficier d'une aide individuelle à l'orientation. Il sera ensuite institué par le vote d'une loi sur le congé de bilan de compétences, le 31 décembre 1991. Dans un premier temps, nous allons retracer l'historique de la mise en place du réseau des Maisons de l'information sur la formation et l'emploi[Note419](#) , qui, à côté et à la différence des Missions locales jeunes[Note420](#) , se sont centrées sur l'accueil des adultes. Ensuite, nous procéderons à une lecture des différents textes législatifs et réglementaires de ce droit, tel qu'il a été élaboré en France, appuyé sur une expérimentation de Centres interinstitutionnels de bilan. Dans un second temps, nous présenterons la pratique d'orientation de la MIFE, étayée des principes qui la sous-tendent.

#### Chapitre 1

#### Vers un droit de l'orientation professionnelle des adultes

#### *Entre Options éducative et diagnostique ?*

Autant pour les jeunes que pour les adultes, les conclusions des réflexions et des rapports fondateurs du renouveau de l'orientation professionnelle, à laquelle les difficultés économiques ont adjoint la dimension de reconversion, ont trouvé une concrétisation dans la création d'institutions d'assise territoriale, porteuses de finalités éducatives d'orientation. Nous analyserons la naissance de ces nouvelles institutions à partir des contextes qui ont contribué à les fonder, en particulier celui de la décentralisation administrative, et des pratiques que celles-ci ont déployées, centrant notre analyse sur les MIFE, directement inspirées des

propositions du rapport Murcier.

## **1.1. Les Maisons de l'Information sur la formation et l'emploi : Une volonté de l'État et des Collectivités territoriales**

Les Maisons de l'information sur la formation et l'emploi (MIFE) sont apparues dans un contexte politique marqué par une volonté de changement et d'innovations. En effet, à partir de 1982, le nouveau gouvernement engage une politique nationale d'information sur la formation plus affirmée, animée par la Délégation à la formation professionnelle et, le 19 mai 1982, la Commission permanente du conseil national de la formation professionnelle et de la promotion sociale émet un texte de constat et de propositions intitulé "*Pour une politique d'information sur la formation*", qui comporte deux volets : l'information du public "relais", c'est-à-dire les institutions relevant du champ de la formation et de l'emploi, et l'information du public "final", comprenant l'accueil du grand public [Note421](#). Concernant ce deuxième volet, le constat de la Commission Permanente rejoint les critiques du Conseil économique et social sur la dispersion des lieux d'information et d'orientation : "*Il est apparu que peu de structures d'information du grand public informaient tous les publics sur tous les domaines de formation... Seuls certains SVP-Formation ou certaines MEP (Mission d'Education Permanente) offrent une information sur la formation pour tous publics et sur tous les domaines professionnels et éducatifs*" [Note422](#).

### **1.1.1. Un contexte de décentralisation administrative en réponse aux besoins de proximité**

Le mouvement de décentralisation, impulsé dès les années 70 [Note423](#), a eu pour effet de réactiver la dimension territoriale dont le dispositif français d'orientation était porteur à ses débuts dans les années 20 mais qu'il avait progressivement perdue. En effet, c'est à la fois dans la mouvance de la décentralisation et de la régionalisation de l'administration et en réponse à la montée du chômage que l'initiative territoriale, départementale et municipale, en matière d'orientation, va se redéployer.

Si la première loi du 2 mars 1982 crée les conditions de la décentralisation en rénovant le système des tutelles et, notamment, en transférant la gestion de l'aide sociale aux départements, celles du 7 janvier et du 22 juillet 1983 répartissent progressivement sur trois ans les compétences entre l'État et les collectivités locales, confiant dès la première année la gestion de l'apprentissage et de la formation professionnelle aux régions, devenues ainsi responsables de l'élaboration de leur programme et du choix des actions qu'elles financent [Note424](#). La coordination entre l'État et les régions, amorcée antérieurement avec la déconcentration de l'administration d'État [Note425](#), est renforcée par la création du comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle, instance tripartite associant les représentants de l'État, des régions et les partenaires sociaux, dont le rôle est de veiller à la cohérence des actions menées. Le contrat de plan État-région, accord-cadre quinquennal passé entre le préfet de région et le président du conseil régional, fixe les axes stratégiques en conformité avec le commissariat au plan ; il comporte un volet formation professionnelle qui n'a cessé de se développer.

Enfin, la loi quinquennale votée en 1993 vient parfaire le mouvement de régionalisation en transférant aux régions la compétence en matière de gestion du dispositif d'insertion professionnelle des jeunes, jusque-là, priorité de l'État. À l'échelon infra régional, les politiques de développement impliquent fréquemment la prise en compte de la formation et de l'emploi, dans le cas des contrats de pays en zones rurales ou des contrats de villes et d'agglomération, qui peuvent être intégrés dans les programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle. Les interventions en faveur de l'emploi vont s'intensifier à l'échelon des territoires, pour tenter de lutter contre le chômage. Dans un article récent, Marie-Pierre Éstablie, directrice du réseau *Alliance Villes-Emploi* [Note426](#), a retracé l'historique de l'implication des communes dans ce domaine, marqué d'une avancée significative dans la dernière décennie, notamment avec l'évolution des politiques de lutte contre le chômage et l'exclusion couplée à celles de la ville [Note427](#). La relation de proximité établie

entre ses concitoyens et l'élu local, de plus en plus sollicité sur les questions d'emploi, constitue la source de l'engagement de ce dernier, nécessitant des moyens d'accompagnement plus adaptés. De l'émergence de deux types de besoin —, ancrage territorial et relation de proximité —, a ressurgi l'idée initiale de Jean Paul Murcier, reprenant même sa propre appellation de "Maison de l'emploi", d'un nouveau type d'espace public d'aide à l'emploi, intégré dans un territoire donné, rassemblant différentes institutions travaillant dans le champ de la formation et l'emploi. Mais dix ans auparavant, déjà le même objectif était énoncé dans les textes de mise en œuvre de l'expérimentation des MIFE.

Si les lois de décentralisation, qui répondaient à de nouveaux besoins sociaux et sociétaux, ont fortement questionné les institutions d'État dans leurs finalités et leur fonctionnement à l'échelon des territoires, elles n'ont cependant pas abouti à des transformations radicales de ces dernières, mais elles ont plutôt contribué à l'émergence de nouvelles structures plus adaptées à l'action des élus. En créant des nouvelles instances territoriales de décision, les pouvoirs publics d'État ont favorisé — et même attesté, comme nous le verrons à propos des MIFE — la naissance de nouveaux espaces publics d'information professionnelle et d'accompagnement vers l'emploi, qui ont pris place, non sans quelques difficultés de voisinage, aux côtés des institutions traditionnelles.

### **1.1.2. La mise en place et le développement des MIFE**

Aujourd'hui, nous pourrions déterminer neuf étapes de mise en place de ces structures, créées à l'initiative de l'État et des collectivités territoriales, dans un contexte de décentralisation, de renforcement des dispositifs de formation des adultes et de montée du chômage.

#### **Une expérimentation État-collectivités territoriales sur trois sites (1982- 1987)**

Suite au constat de la Commission permanente du conseil national de la formation professionnelle et de la promotion sociale, une proposition est de créer, à titre expérimental, trois Maisons de l'Information : *"Les Maisons de l'Information envisagées sont en fait les Maisons de l'Emploi préconisées dans le rapport Murcier que le Conseil Economique et Social a approuvé à l'unanimité. Leur appellation a simplement été modifiée pour ne pas créer de confusion avec les Agences Locales de l'Emploi ou le Service Public de l'Emploi. Le groupe de réflexion sur la relance de la formation professionnelle a préconisé le développement de telles Maisons de l'Information, qui a été repris dans la synthèse finale. Auparavant, il a semblé préférable de monter une expérimentation réelle dans trois lieux différents de façon à connaître exactement les problèmes et les coûts financiers qui pourraient être entraînés par un tel développement"* Note428.

L'expérimentation des Maisons de l'information sur la formation et l'emploi fut confiée à trois associations-supports, la Mission d'éducation permanente (MEP) de Cergy-Pontoise dans le Val d'Oise, la MEP d'Evry dans l'Essonne et l'Association pour le développement de la promotion sociale de Chambéry en Savoie, soutenues par les collectivités locales et connues pour leur savoir-faire en matière d'accueil du public Note429. Le Conseil de gestion du fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale (FFPPS) décida, dans ses séances du 24 juin 1982 et du 19 janvier 1983, de leur apporter un concours financier pendant trois ans.

Les objectifs de cette expérimentation sont explicitement mentionnés dans une convention signée entre la Délégation à la formation professionnelle et les "associations-supports" des MIFE. Trois axes d'action sont retenus, centrés sur l'accueil du public, son contenu et son intégration dans le contexte local : *"développer l'information sur la formation auprès des différentes catégories de publics visés et promouvoir les possibilités d'expression des demandes de formation de ces publics ; contribuer à la définition des contenus du concept d'information sur la formation, de la structure la mieux adaptée pour réaliser ces objectifs ; promouvoir l'offre et la demande locales de formation en liaison avec le contexte socio-économique local et la dynamique de son développement"*.

Les moyens et modalités d'action sont clairement définis et passent par six objectifs opérationnels : "le renforcement de la coopération entre les parties prenantes de l'information, du développement de la formation et de l'emploi, dans une perspective locale ou régionale — partenaires sociaux, acteurs de la formation, institutions publiques et privées d'information— ; la mise en relation opérationnelle des offreurs et des demandeurs de formation ; la mise en œuvre opérationnelle d'outils appropriés à l'expression et au traitement de l'information ; l'organisation de journées collectives d'information, selon les besoins répertoriés au cours des entretiens individuels ; un effort de multiplication des pôles d'information proches de l'entreprise, du secteur associatif et des collectivités locales ; l'analyse en termes de moyens (humains, financiers ...) de chaque type de mise en œuvre "[Note430](#).

Un groupe national de suivi est mis en place par la Délégation à la formation professionnelle, chargé de suivre l'expérimentation [Note431](#). À travers la composition de cette instance, on peut souligner sa dimension interministérielle, caractéristique de la politique de l'époque en matière de formation professionnelle, animée par une délégation rassemblant les représentants de nombreux ministères : tous les partenaires de l'information et de l'orientation sont réunis autour de ce projet. Si l'on considère la fréquentation du groupe durant les trois années d'expérimentation [Note432](#), on constate que les membres les plus assidus ont été le Centre INFFO, l'ANPE, le ministère de l'Éducation nationale et certains représentants des organisations syndicales (CFDT et CGT). Très attentifs au déroulement de l'expérimentation, de 1983 à 1986, ils se sont réunis à la Délégation à la formation professionnelle une fois par trimestre en moyenne, en présence des responsables des MIFE qui rendaient compte de leurs actions.

La structure support des trois structures expérimentales est associative et bénéficie d'un enracinement territorial, conforté par une implication interinstitutionnelle locale et un appui financier majoritaire des collectivités locales (conseil général, communes etc.)[Note433](#). À ce propos, il est intéressant de noter que la coopération État-collectivités locales avait anticipé les lois de décentralisation de 83, puisque les structures-support des MIFE bénéficiaient déjà d'un soutien de l'État antérieurement.

La lecture du texte de la convention fait ressortir deux objectifs fondamentaux qui, contribuant à la définition du concept d'information sur la formation, seront précisés tout au long de l'expérimentation : d'une part, accueillir individuellement et accompagner dans son projet professionnel un public de salariés et de demandeurs d'emploi et, d'autre part, informer et diffuser le message de la formation comme moyen de développement personnel et collectif, par des actions de communication en direction du grand public et des acteurs économiques. Selon les termes de la convention, il incombera aux trois MIFE d'élaborer en fin d'expérimentation un rapport global qui rende compte du déroulement de l'expérience, des conditions de transférabilité des initiatives engagées, d'une esquisse d'une pédagogie de l'information, comportant un diagnostic sur un certain nombre d'outils d'information.

## **De l'expérimentation à la constitution du réseau INTERMIF**

C'est dans une mise en commun des synergies et dans un échange permanent sur leurs pratiques que les trois équipes ont mené cette expérimentation, faisant preuve d'une créativité soulignée lors de la publication du rapport final[Note434](#). Ce rapport d'expérimentation réalisé pour la Délégation à la formation professionnelle est présenté en mars 1987 au Conseil de gestion du FFPPS, qui donna un avis favorable. Ce document, constitué d'une présentation des trois terrains d'expérimentation, de trente fiches méthodologiques descriptives des actions et produits réalisés par les MIFE et d'un essai de conceptualisation, fut publié par le Centre INFFO en 1987 sous le titre "*Pour une Méthodologie de l'Information sur la Formation, la pratique des Maisons de l'Information sur la Formation*" [Note435](#).

Dans leur rapport, les responsables des MIFE avaient défini des axes de transférabilité, permettant une dissémination des pratiques et, en 1987, une fois approuvés les résultats de l'expérimentation, la question de l'avenir de ces structures fut posée au travers de celle de leur financement. Afin de confirmer la poursuite de l'expérience, non plus à titre expérimental mais de manière permanente, le conseil de gestion du fonds de la

formation professionnelle et de la promotion sociale décida un audit, réalisé en 1987 dans les trois structures par un cabinet de consultant spécialisé, *Quaternaire-Éducation*[Note436](#). Cette décision d'un audit, qui venait s'ajouter à un rapport d'expérimentation déjà très favorable, peut s'expliquer par les réticences de quelques membres du groupe national de suivi qui, satisfaits de l'expérimentation, n'envisageaient toutefois pas un développement durable de ces structures, jugées concurrentes des structures d'État (ANPE, CIO). Cependant, sur la base d'un rapport très positif, faisant état de la nouveauté et de l'efficacité des pratiques mises en œuvre, la pérennisation des MIFE fut décidée et, en novembre 1987, une convention cadre de régularisation fut signée, leur conférant, en plus, un rôle de conseil auprès de la DFP [Note437](#).

Le ministère du Travail de l'emploi et de la formation professionnelle, représenté par la Délégation à la formation professionnelle, maintient son appui aux trois structures initiales, ne prenant pas l'engagement d'étendre le réseau des MIFE à l'ensemble des départements. Ce n'est que quelques mois plus tard, entre 1989 et 1991, que les MIFE développeront leur réseau, non pas systématiquement, mais à l'initiative des collectivités locales. En 1988, afin de remplir leur mission de conseil auprès de la Délégation à la formation professionnelle et des collectivités territoriales désireuses d'implanter une structure analogue, les trois structures expérimentales, en formalisant leur association, constituent le réseau *INTERMIF*[Note438](#).

En 1989, sous la pression des collectivités territoriales, souhaitant mettre en place ce type de structures, en s'inspirant de l'expérience des trois pionnières et de celles des régions Midi-Pyrénées et Bourgogne[Note439](#), le Secrétariat d'État à la formation professionnelle décide de financer vingt nouvelles structures, appelées "Structures Locales d'Information sur la Formation"[Note440](#). Leur mise en place à l'initiative des collectivités territoriales est conditionnée par l'accord des Commissions régionales à la formation professionnelle (COREF) des régions d'implantation, et leurs missions sont exprimées dans la circulaire du 17 juillet 1989 que le Délégué à la formation professionnelle envoie aux préfets de région. C'est en 1993 que l'association *INTERMIF*, par un changement de ses statuts, intègre l'ensemble des structures[Note441](#).

### **La circulaire du 17 Juillet 1989**

Cette circulaire de la DFP, appelée circulaire "Ramoff" du nom du délégué signataire, définit ainsi les missions des MIFE : "l'accueil, l'information de tous ceux qui ne sont plus scolarisés et pour cela, la mise à disposition de la documentation nécessaire (fonction de "lieux-ressources")...; l'aide à l'orientation vers les lieux spécialisés (PAIO, Mission Locale, APP, CIDF, Centre de bilan, ...) en vue d'accompagner l'individu tout au long de sa démarche. Cette fonction a pour objectif de développer une plus grande synergie entre des lieux et prestations dispersés - selon les compétences et les ressources disponibles au plan local, les besoins locaux d'emploi et de formation pourraient être signalés aux décideurs de l'échelon régional" [Note442](#).

La mise en place et l'organisation des MIFE reposent sur deux principes fondamentaux : l'initiative locale, afin d'agir au plus près du terrain, et l'inter-institutionnalité. Les MIFE voient ainsi leur avenir se dessiner grâce à la constitution d'un réseau rassemblant pour une grande partie des organismes associatifs d'assise territoriale et accueillant un public diversifié d'adultes[Note443](#). Cependant, dans ce texte réglementaire qui leur a permis de se développer, la dimension d'orientation professionnelle mise en œuvre par les trois pionnières et définie dans le rapport d'expérimentation apparaît de façon plus réductrice, en termes "*d'aide à l'orientation vers des structures spécialisées*" [Note444](#), cadrant leur mission dans une dimension plus informative, induite d'ailleurs par leur sigle, ce que ne manqueront pas de souligner certains, ne reconnaissant pas la dimension d'orientation professionnelle dans la mission d'accueil personnalisé des adultes mise en œuvre.

En 1990, dix nouvelles structures viennent s'ajouter aux quelque trente du réseau mais, à partir de 1991, alors que Martine Aubry était ministre du travail, l'appui de l'État, dégressif pendant trois années, se limite à vingt-sept structures, laissant une dizaine de structures en attente, financées exclusivement par les collectivités territoriales. En 1991, les MIFE sont implantées dans treize régions.

### **Un cahier des charges précisant l'action des MIFE en faveur de l'emploi**

Le ministère du Travail, préoccupé par l'accroissement du chômage de longue durée, demande au réseau de se situer dans le paysage de l'emploi et de l'insertion professionnelle. Pour ce faire, en 1992, les MIFE rédigent un cahier des charges, répertoriant leurs pratiques et soulignant leurs spécificités : "Les MIF se caractérisent par leur enracinement territorial et sont l'expression d'une volonté de l'Etat et des collectivités locales (départements, communes, syndicats de communes...)...Elles sont un espace de promotion de la formation professionnelle, pour une optimisation de l'insertion professionnelle et du développement économique, ainsi qu'un lieu d'accueil, d'information, d'orientation ouvert à tous les publics" [Note445](#). Dans ce document, la dimension d'emploi est clairement affirmée, développée selon les spécificités locales, privilégiant son accès et/ou son développement [Note446](#). Ce document, qui préfigurera la charte des MIFE, ne donnera pas lieu à un changement d'orientation de la part du ministère vis-à-vis de ces structures, privilégiant, à l'échelon territorial, les institutions d'État, c'est-à-dire le Service public de l'emploi (SPE), constitué au début de l'ANPE, de la Direction départementale du travail et de l'AFPA, ainsi que les structures d'accueil Jeunes qui y seront progressivement intégrées.

### Une intégration dans les contrats de plan État-région

Si, à partir de 1994, les MIFE ne bénéficient plus de l'appui direct de l'État, sous la deuxième cohabitation politique une proposition du ministère du Travail leur donne la possibilité d'être inscrites dès cette année dans le contrat de plan État-région élaboré pour les années 1994-1998, ce qui était déjà effectif en Bourgogne dans le précédent contrat, et le devient dans d'autres régions, notamment en Pays de Loire et Rhône-Alpes [Note447](#). Cependant, en même temps que leur financement est assuré à l'échelon régional, le dégagement des crédits nationaux s'est accompagné d'un certain désengagement politique national, notamment ministériel. N'étant plus présentes à l'échelon central, les MIFE ont eu plus de difficultés à se faire connaître des régions qui ne les connaissaient pas encore. Si la décentralisation était en marche, la tradition de concentration nationale restait encore dominante. Il faut noter également à l'époque la double préoccupation du ministère, d'une part renforcer la régionalisation et, d'autre part, réaliser la nécessaire restructuration des services de l'État, avec la fusion des deux délégations, à l'emploi et à la formation professionnelle, dans une seule Délégation à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP), qui sera opérationnelle en 1998. Il est vrai que le début de la décennie 90 est marqué par une recrudescence du chômage, en particulier pour les jeunes, conduisant les pouvoirs publics à centrer leurs efforts sur ce public. Durant ces deux années, entre 1994 et 1996, certaines MIFE situées dans des régions ne les prenant pas en compte dans le cadre des contrats de plan État-Région et ne recevant plus d'appui de l'État seront contraintes d'interrompre leur activité [Note448](#).

### Une circulaire de consolidation - 1996

C'est en 1996 que la question de l'existence du réseau des MIFE, à nouveau posée, obtient une réponse favorable par la publication d'une deuxième circulaire du ministère du Travail [Note449](#). Ce texte d'État, dont l'objet était "d'actualiser les missions et de préciser la place des maisons de l'information sur la formation au sein du système d'information sur la formation", contribua à relancer la dynamique de développement du réseau. Si celle-ci restait vive du côté des collectivités territoriales, qui manifestaient davantage le besoin de structures adaptées pour l'accueil du public au fur et à mesure de la montée du chômage et de l'exclusion, durant ces deux années, elle butait sur un intérêt mitigé de la part de l'État au plan national.

Tout en reprenant les missions initiales "d'accueil-information-aide à l'orientation, de gestion de l'information en direction du public et d'animation-communication", le texte préconise le développement de ces structures par "l'intégration à des structures déjà existantes, lorsque cela est possible plutôt que la création de nouvelles structures" et insiste sur le principe de l'initiative locale et de l'interinstitutionnalité. La zone géographique d'implantation peut être le département ou le bassin d'emploi, selon l'initiative locale, et le cadre institutionnel doit privilégier l'interinstitutionnalité (l'association loi 1901 ou service d'une collectivité territoriale).

Enfin, la circulaire réaffirme l'intégration de ces structures dans le contrat de Plan État/Région, suggère l'établissement de "liens de coopération et de complémentarité entre les CARIF au niveau régional et les

*MIF*"[Note450.](#) , et annonce une mission en vue d'un état des lieux du réseau.

### **Une mission ministérielle et un nouveau rapport sur les MIFE - 1997**

En 1997, le ministre du Travail confie une mission d'état des lieux et d'animation du réseau au secrétaire général d'INTERMIF et directeur de la MIFE de Savoie, qui sera concrétisée par un rapport final, en vue de "réaliser un état des lieux et de tracer des perspectives par des propositions visant un déploiement de ces structures"[Note451](#) . Les finalités des MIFE y sont réaffirmées, celles-ci étant redéfinies comme «*des espaces de promotion de la formation professionnelle continue, pour une optimisation des parcours professionnels et du développement économique ainsi qu'un lieu d'accueil, d'Information, d'Orientation, ouvert à tous les publics (...) Elles se sont imposées comme des espaces de médiation, avec un sens affirmé de la proximité et des adaptations qu'exige une société post-industrielle qui génère de nouveaux besoins comme les emplois de proximité, les services aux personnes, la revitalisation du milieu rural etc* » [Note452](#) .

L'état des lieux du réseau, rapporté dans le document final, s'appuie sur une enquête effectuée par la délégation auprès des directions régionales du travail, à partir d'items pertinents d'analyse — statut, champ territorial, financement, partenaires, moyens humains, public, missions assurées, moyens et outils, problèmes rencontrés —, et constituant une typologie des MIFE[Note453](#) . Pour une grande majorité (70%), elles ont des structures support de type association Loi 1901, alors que près de 20% sont intégrées dans des structures ayant des missions complémentaires (CARIF, EREF, CBE..), seulement 12 % sont des services relevant de collectivités territoriales (district, SIVOM ...) ; enfin, une MIFE, celle de Rueil-Malmaison, fait partie d'un groupement d'intérêt public qui rassemble d'autres services à l'échelon communal. Le champ territorial se répartit entre le département (35%), le bassin d'emploi (31%) et l'échelon communal ou intercommunal (23%). Cette répartition traduit bien la diversité des initiatives liées au territoire et prises par les élus.

Les collectivités territoriales sont les sources principales de financement, souvent unique en l'absence de contrat de Plan Etat-Région ; quelques MIFE reçoivent un appui dans le cadre des programmes européens. Dans leur grande majorité (92 %) elles constituent des structures légères, avec moins de dix salariés ; 60 % en ont moins de cinq et 32 % entre cinq et dix. Les conseils d'administration sont, en très grande majorité, composés de façon paritaire et interinstitutionnelle, réunissant l'ensemble des acteurs de la formation et de l'emploi : collectivités territoriales, services déconcentrés de l'État, partenaires socio-économiques (organisations professionnelles de salariés et d'employeurs), organismes socio-éducatifs et de formation. Le public des MIFE se partage entre consultants actifs et non actifs, avec une majorité significative de demandeurs d'emploi [Note454](#) . Nous retrouvons là les caractéristiques et spécificités des premières MIFE, soulignant ainsi que ces structures répondent à un besoin de plus en plus émergent d'accueil, d'information et d'orientation personnalisés du public adulte. Dans ce rapport, les missions des MIFE sont énoncées en nouveaux termes de « *guidance professionnelle personnalisée* » des adultes, et de "vitrine territoriale de la formation et des dispositifs d'emploi ».

Enfin, l'étude réalisée a permis de dégager quatre modèles d'organisation territoriale des MIFE selon les différentes expériences territoriales : Bourgogne, Rhône-Alpes, Vendée, et Rueil-Malmaison [Note455](#) .

Le modèle "Bourgogne", issu de l'expérience des Missions d'Information Professionnelle (MIP) mises en place en Bourgogne [Note456](#) , se définit selon les caractéristiques suivantes : un lieu unique, rassemblant sous un même toit, à l'échelon d'un bassin d'emploi, l'ensemble des partenaires impliqués dans l'information, l'orientation professionnelle et l'emploi (Missions locales, Centre de bilan, Atelier pédagogique personnalisé, AFPA, Commission locales d'insertion etc..) en proximité de l'ANPE ; l'animation d'un partenariat pour une recherche d'adéquation emploi-formation, enrichi d'une fonction d'observatoire local de l'emploi et de la formation en vue de "recueillir et de formuler de nouveaux besoins locaux en matière d'emploi et de formation et de les porter à la connaissance des échelons décisionnels de la Région " [Note457](#) . Ce modèle exprime une forte volonté politique des élus de mettre en place un dispositif fondé sur un partenariat étroit, entraînant l'engagement et l'adhésion des acteurs de l'information et de l'orientation professionnelle.

Le modèle "Rhône-Alpes" est issu de l'expérience de la MIFE de Chambéry, qui a construit son identité dans le cadre de l'expérimentation des trois premières MIFE et de l'expérience des Centres vocationnels, mis en place par le Conseil Régional Rhône-Alpes à partir de 1986 [Note458](#). Ce type de structure, qui a un champ d'action départemental, ou intercommunal, se caractérise par deux dominantes : un espace d'accueil, d'information et d'orientation identifié institutionnellement de façon indépendante, et des pratiques éducatives reconnues dans le paysage de l'information et de l'orientation. Ses actions sont conduites dans le cadre d'un partenariat formalisé (conventions, cahier des charges...) avec le Conseil régional et la délégation régionale de l'ANPE, autour d'une prestation d'orientation spécifique en direction des adultes : l'entretien et modules d'orientation personnalisée (EMOP).

Le modèle "Vendée" est issu de l'expérience conduite par l'association AGILE (Aide à la gestion de l'information locale pour l'emploi et la formation), qui, depuis 1993, a généré un maillage du territoire départemental de Maisons locales de l'emploi et de la formation, d'échelon cantonal, dans le but "*d'améliorer le marché de l'emploi et la fluidité du marché de la formation en facilitant la gestion de l'information locale sur l'emploi et la formation*" [Note459](#). Les caractéristiques de ce modèle sont d'offrir un service global de proximité personnalisé pour tout public dans le domaine de l'emploi et de la formation, en complétant l'action de l'ANPE en milieu rural au moyen de conventions de partenariat et en animant un point d'information sur la formation, en partenariat à l'échelon départemental avec la MIFE des Herbiers et à l'échelon régional avec le CARIF Pays de Loire. Les Maisons locales pour l'emploi et la formation, limitées en moyens humains et d'actions, de par leur champ territorial cantonal, peuvent bénéficier des ressources de la structure départementale MIFE, susceptible d'animer un réseau et de mettre en synergies ses méthodologies, ses outils et ses savoir-faire.

Enfin, le modèle « Rueil-Malmaison », qui se situe dans la même inspiration que le modèle "Bourgogne-MIP", est inspiré de l'expérience de la Maison de l'Emploi de Rueil-Malmaison créée en 1989 à l'initiative des élus locaux. Ce modèle obéit à une double logique : d'une part "*assurer dans le cadre du Service public l'accompagnement et le suivi individualisé des publics dans toutes les phases qui jalonnent leur parcours, de l'accueil à l'emploi : information, orientation professionnelle, bilan, emploi*", et d'autre part, "*être un outil partenarial d'animation territoriale (observation, analyse, réflexion, montage de projets, laboratoire d'expérience*" [Note460](#) .. Il constitue un prototype de "structure unique", s'appuyant sur un Groupement d'intérêt public pour gérer un certain nombre de services tels que Mission locale ou PAIO, MIFE, Bourse de l'Emploi, Centre de Ressources, Observatoire Formation-Emploi (alternance, emploi, temps partagé), PLIE etc. La MIFE, de par ses pratiques de guidance professionnelle personnalisée, son centre de ressources emploi-formation et ses missions d'animation, en constitue le noyau central, créateur de synergies et de partenariats. La Maison de l'Emploi traduit sans doute le niveau le plus élevé de volonté politique locale et d'approche globale en matière de formation et d'emploi. Lieu de montage de projets et de veille informative dans une logique de proximité, elle représente pour une collectivité (commune, regroupement de communes) un outil d'animation territoriale de la ressource humaine.

Au travers de l'implantation des MIFE, le rapport exprime la résonance d'INTERMIFE avec d'autres réseaux mis en place à l'échelon national, comme celui des Comités de bassins d'emploi ou CBE [Note461](#), du réseau Alliance Villes-emploi [Note462](#), ou des EREF [Note463](#), au sein desquels les MIFE sont présentes. Enfin, ce document présente dix propositions de développement, en vue de renforcer la dimension territoriale de l'information et de l'orientation des adultes, qui devrait être située dans le cadre du projet de réforme du dispositif de la formation professionnelle "Se former tout au long de la vie" [Note464](#), enfin d'articuler les MIFE dans le paysage institutionnel dans une perspective de recherche de cohérence entre les dispositifs d'information et d'orientation professionnelle [Note465](#).

### **Un changement de sigles : MIFE et INTERMIFE - 1998**

En janvier 1998, par décision de l'assemblée générale du réseau national, le terme "Emploi" est intégré dans l'appellation et le sigle de ces structures, exprimant plus concrètement la finalité ultime d'accès à l'emploi de

leurs pratiques, ainsi que l'ensemble des actions développées depuis le début des années 90 [Note466](#) .

## Une charte des MIFE - Janvier 2000

Enfin, dans la mouvance de ce rapport et de la dernière circulaire, le réseau des MIFE a élaboré une charte [Note467](#) , rendue officielle au début de l'année 2000 lors d'une cérémonie de signature à la MIFE de Belfort, en présence de Jean Pierre Chevènement, ministre de l'intérieur et maire-adjoint, et du président du Conseil général du Doubs, tous deux financeurs d'une structure dont ils ont impulsé la construction du bâtiment. Cette MIFE, "dernière-née" du réseau puisque inaugurée en 1999, propose un cinquième modèle, enrichi d'une labellisation "Cité des métiers", selon un conventionnement avec la Cité des métiers de la Villette à Paris [Note468](#) .

La charte actualise les missions de ces structures, selon trois axes : la "Guidance professionnelle personnalisée vers l'emploi, la Vitrine territoriale pour la promotion de la formation professionnelle continue et des dispositifs d'emploi", et les "actions pour l'emploi". Le texte définit les moyens d'action, en termes "d'organisation territoriale de l'information et de l'orientation professionnelle". Véritable carte d'identité des MIFE, ce document exprime, dans un langage commun, les finalités sous-tendant les actions de ces structures et apporte des garanties de mise en œuvre des pratiques d'information et d'orientation professionnelle. Enfin, dans le cadre du développement du réseau, il assure les conditions de transférabilité des pratiques.

Les étapes de mise en place du réseau, ainsi déclinées, soulignent l'enracinement des MIFE dans un courant marqué, d'une part, par une double volonté politique, celle, plus fluctuante, de l'État et celle, plus affirmée de la part des Collectivités territoriales, de donner aux adultes des moyens d'information et d'orientation et, d'autre part, de territorialiser les dispositifs en y associant de plus en plus les collectivités locales.

### 1.2. De l'information sur la formation à la guidance professionnelle personnalisée des adultes

Ce rappel historique permet également de suivre l'évolution des pratiques des MIFE, en distinguant deux étapes — l'information sur la formation et la guidance professionnelle personnalisée — correspondant, dans le temps, à la genèse et à la maturation de leur action d'orientation professionnelle.

#### 1.2.1. L'information sur la formation : orientation et communication

Sous-tendues par la volonté de répondre individuellement aux besoins de chaque personne et de diffuser le message de la formation au plus grand nombre, les MIFE, à leurs débuts, ont mis en œuvre deux pratiques à la fois distinctes et complémentaires — orientation professionnelle personnalisée et communication sur la formation professionnelle continue — qu'elles ont explicitées dans leur rapport final d'expérimentation [Note469](#) .

#### L'orientation professionnelle continue des adultes : une dimension éducative et territoriale

Dès le début, les MIFE ont affirmé leur mission d'accompagnement des adultes dans leur itinéraire professionnel en proposant un service adapté à leur spécificité et à la diversité des situations personnelles et professionnelles. Dans le rapport de 1987, la pratique d'orientation est ainsi explicitée : *"Les actions et les services développées par les MIF contribuent à la mise en œuvre concrète et pratique d'une réelle orientation des adultes qui correspond à un suivi et un accompagnement des demandeurs dans leur itinéraire professionnel"* [Note470](#) . Les auteurs du rapport mettent ainsi en évidence les quatre principes de base de leur mission d'orientation : le respect de *"l'autonomie du demandeur-consultant"* qui doit agir sur son orientation et non la subir, et l'expression *"auto-orientation assistée"* , déjà introduite, rend bien compte des pratiques mises en œuvre ; des *"interventions diverses et complémentaires"* proposées en fonction d'un besoin préalablement discerné (entretiens légers, entretiens approfondis, modules d'orientation...) ; une *"qualité de*

*l'information* " mise à disposition grâce au travail documentaire et de traitement de l'information socio-économique, juridique, offre de formation à l'échelon territorial... ; et enfin, une "qualité de relation" qui se traduit par un accueil et un accompagnement personnalisé prenant en compte l'expérience de vie de l'adulte

[Note471](#) .

De même que la formation doit être continue afin de répondre aux nouveaux besoins de l'économie et de la société, de même l'orientation professionnelle est définie comme un processus permanent : *"Les MIF ont pris en compte les évolutions des demandes individuelles ou en provenance des entreprises qui se caractérisent par des besoins nouveaux d'orientation professionnelle continue, de gestion prévisionnelle des carrières, de bilan personnalisé"*

[Note472](#)

. À partir de 1985, en vue de répondre aux besoins du public et en complément des entretiens, les MIFE ont créé des modules d'orientation, d'une durée moyenne de cinq heures, constitués tout d'abord de questionnaires d'intérêt professionnel et enrichis par la suite de la méthode de l'histoire de vie du professeur Desroche

[Note473](#)

. Cette fonction d'accueil et d'orientation s'appuie sur une bonne connaissance du tissu socio-économique local et sur une information exhaustive sur le droit du travail et de la formation, sur les métiers, les filières et les dispositifs de formation. Le centre documentaire est un des piliers de l'activité d'une MIFE et bénéficie d'un espace privilégié, accessible en auto-documentation.

Enfin, l'assise territoriale de la structure MIFE joue un rôle non négligeable en donnant à cette pratique d'accueil personnalisé une dimension de proximité avec les personnes-consultantes, réduisant la distance, susceptible d'être établie par une institution d'État, forte de son statut, de son organisation hiérarchique, voire corporatiste. De même que l'élu porte un regard de citoyenneté sur les personnes qu'il reçoit, de même les conseillers des MIFE abordent et rencontrent les personnes dans la neutralité et la convivialité d'un lieu mis à disposition du public par la collectivité et sur lequel les citoyens ont quelque influence. En effet, l'existence de l'institution MIFE est conditionnée par les résultats du travail relationnel et technique de son personnel : en cas d'échec de l'accueil et de non satisfaction d'une personne, celle-ci a le pouvoir citoyen de s'adresser à son élu pour manifester son mécontentement. Ces conditions ont une valeur déontologique forte, en plus des critères inhérents à la fonction d'orientation. De plus, insérés localement, les conseillers ont une connaissance approfondie des réseaux de formation et d'insertion, qui passe par des contacts personnels et suivis. L'approche territoriale permet ainsi d'affiner les réponses et de les adapter à chaque situation personnelle.

### **La diffusion du message formation : les actions de communication**

En amont de l'accueil personnalisé du public, les MIFE ont développé des actions de communication en direction du grand public. Si, en effet, dans les années 80, les pouvoirs publics considéraient la formation professionnelle continue comme un outil privilégié de l'orientation et de la reconversion professionnelle des adultes, ce message nécessitait d'être massivement diffusé. Pour cela, les MIFE ont inauguré, à l'échelon d'un département et en partenariat avec les autres institutions, une démarche continue de communication et de relations publiques appliquées à la formation : communiquer, c'est animer la diffusion du message de la formation professionnelle, en vue de faire prendre conscience à l'ensemble de la population que *"l'éducation professionnelle est l'affaire de la vie entière"*, selon l'expression d'Yves Cannac

[Note474](#)

Dès 1984, les MIFE ont mis en œuvre dans les départements où elles étaient implantées les premiers salons de la formation, qui ont apporté une contribution nouvelle à la pédagogie de l'information sur la formation. Elles ont également organisé des journées collectives d'information en réponse à une demande sur un thème porteur. Il s'agit de temps forts de sensibilisation, qui ont le caractère d'une opération ponctuelle réalisée en concertation avec les organismes de formation, les informateurs et les élus d'un territoire. Les campagnes de communication, organisées par les MIFE, correspondent à une pratique utilisée à l'échelon d'une région ou d'un département, en partenariat avec des institutions comme la Délégation régionale à la formation professionnelle, un fonds d'assurance formation..., pour sensibiliser la population sur une mesure d'Etat d'insertion professionnelle ou de formation ; la MIFE agit alors comme relais de l'État à l'échelon départemental.

Dans un souci de proximité, elles ont également créé des outils facilitant la communication sur la formation, thème encore trop méconnu du public. Certaines MIFE ont réalisé des revues d'information sur l'offre de formation départementale, afin "*d'informer régulièrement les partenaires et le public de l'actualisation de l'offre de formation et de l'évolution du potentiel de formation dans le département*" [Note475](#) , sur la base du recensement de l'offre de formation et de la collecte des informations, et enrichies d'articles sur l'actualité de la formation continue. La MIFE de Savoie a créé un modèle de revue, sous le nom de *Guidance Savoie*, composé non seulement d'une information sur l'offre de formation, mais aussi d'articles rédigés par le directeur ainsi que par des acteurs locaux, sur le thème de la formation, de l'emploi et de l'orientation. Chaque numéro est aussi l'occasion, pour les responsables des MIFE, de diffuser leurs réflexions et leurs travaux [Note476](#) . Ce document a été très vite relayé par l'outil télématique, et aujourd'hui par le support Internet, afin de diffuser encore plus largement l'information [Note477](#) . Certaines MIFE ont réalisé des "Guides de la formation continue", récapitulant l'ensemble des organismes de formation d'un département. Ce type de document, actualisé chaque année et mis à la disposition des entreprises et des différents partenaires de la formation, constitue également un outil d'analyse du potentiel de formation dans un département.

C'est dans cette mouvance qu'en 1989 dans le cadre de leur réseau national, le réseau des MIFE a créé et organisé en collaboration avec le Centre INFFO, et avec l'appui de la Délégation à la formation professionnelle, les Universités d'hiver de la formation professionnelle [Note478](#) , manifestations nationales bisannuelles, rassemblant l'ensemble des acteurs de la formation et de l'emploi et constituant un espace national de réflexion et d'échanges.

On peut s'interroger sur cette double mission des MIFE, qui a été expérimentée d'abord sur trois sites, et qui s'est transmise plus largement dans le réseau : à la fois pratique d'orientation personnalisée et médiatisation à l'échelon local du message formation auprès du grand public. En effet, l'histoire institutionnelle que nous avons retracée a souligné une certaine dichotomie entre la dimension personnelle et psychologique de l'orientation et celle, plus collective et extérieure, des pratiques de communication. Certes, les MIFE sont apparues dans une période de développement de l'information, qui a touché l'ensemble des institutions d'orientation, et leurs actions s'appuyaient sur une expérience antérieure, vécue dans leurs préfigurations antérieures, les MEP dans les villes nouvelles de Cergy et d'Évry et l'expérience de SVP-Formation en Savoie. Le même souci animait les animateurs des MIFE de répondre le plus efficacement possible à la demande du public, en adaptant les moyens en fonction de la complexité grandissante des questions soulevées par l'accroissement du chômage et des besoins de reconversion. La réponse à cette apparente contradiction réside également dans la dimension nouvelle de proximité qu'elles portaient en elles, leur permettant une liberté d'action et une plus grande réactivité. De plus, les fondateurs des MIFE, à l'origine formateurs, pédagogues ou professionnels de la communication [Note479](#) , dans la mouvance de la loi de Juillet 71, étaient eux-mêmes convaincus du bien-fondé de la formation continue et de l'éducation permanente pour accompagner les mutations individuelles et collectives.

### **1.2.2. Information sur la formation : les tribulations d'un concept**

Alors que l'ensemble des réflexions et rapports des années 79-82 met en exergue la question de l'orientation professionnelle et de la reconversion des adultes, tout en intégrant la nécessité de développer l'information sur la formation, le ministère de la Formation professionnelle, en place de 1981 à 1983, décide de promouvoir une expérimentation de structures d'information sur la formation, tout en prenant appui explicitement sur le rapport du Conseil économique et social. Ainsi, la politique d'information sur la formation, menée depuis 1973 et symbolisée par le groupe « Information sur la formation » à la DFP, se concrétise en 1982 par des propositions qui intègrent les réflexions sur l'orientation professionnelle, produisant une confusion entre information sur la formation et orientation professionnelle, ayant des répercussions institutionnelles sensibles jusqu'à nos jours. En effet, en limitant, dans son expression publique, le traitement du public adulte à l'information sur la formation et, qui plus est, restreignant par la suite le développement de ses dispositifs en les plaçant sous la seule volonté des collectivités territoriales, l'État va surseoir à la création d'un véritable réseau de structures d'information et d'orientation professionnelle répondant aux besoins de plus en plus

affirmés des adultes.

Pourquoi avoir privilégié le concept d'information sur la formation au détriment de celui d'orientation professionnelle ? Nous proposons de répondre à cette question, selon un double axe, socio-historique et pédagogique. D'une part, comme nous l'avons mentionné, les années 70 sont dominées par le développement de l'information sociale, favorisant la connaissance des nouveaux droits et dispositifs qui se mettent en place en direction des jeunes, des femmes et, de manière générale, des publics en difficulté d'insertion sociale et/ou professionnelle. De plus, la loi de juillet 1971, s'adressant prioritairement aux adultes actifs, a engendré des dispositifs d'information spécifiques, animés à l'échelon national, régional et, territorial avec les MIFE. Mais l'État n'a pu anticiper le formidable bouleversement économique qui s'est abattu sur la société française, précipitant nombre de salariés dans le chômage de longue durée.

D'autre part, la notion d'adulte, aux connotations dominantes de maturité, voire d'achèvement, et de responsabilité, ne correspond pas à l'image sociale véhiculée par celle de l'orientation, pratique sociale s'adressant, depuis ses origines, à un public d'adolescents, par définition moins autonomes : si on oriente les élèves, on ne peut qu'informer les adultes. Quelques années plus tard, le législateur préfèrera même le terme de "bilan" pour nommer les dispositifs d'orientation qu'il mettra directement en place en direction des adultes — notamment, en 1986, avec l'expérimentation des centres interinstitutionnels de bilan de compétences et en 1991, avec la loi sur le congé de bilan, que nous analyserons plus avant —, proscrivant ainsi le vocable d'orientation des adultes du vocabulaire professionnel.

Enfin, le concept d'information sur la formation présente un certain flou, qui a pu favoriser une confusion et, en définitive, une prise en compte limitée et restrictive de ces pratiques auprès des adultes. Cette ambiguïté apparaît d'ailleurs dans l'article rédigé sur le thème de l'orientation scolaire et professionnelle par Maurice Reuchlin, qui en souligne la dimension psychologique : *"le choix des informations susceptibles de convenir à un élève ou à un jeune travailleur ne peut être fait qu'en fonction d'une certaine connaissance de ses aspirations, de ses possibilités. L'information permettant de découvrir certaines perspectives et de mettre en garde contre certaines illusions peut constituer, en retour, une intervention de type psychologique. Pour ces raisons, il paraît souhaitable que l'information individualisée soit confiée à un personnel ayant reçu une formation psychologique"*<sup>Note480</sup> .. Comme le rappelle également Gaston Paravy dans une problématique plus éducative que psychologique, *"le concept d'information sur la formation ne recouvre pas strictement une simple diffusion et délivrance de documents, même si celle-ci doit toujours se perfectionner dans ses multiples expressions médiatisées ; dès l'instant où les informateurs ont accepté la rencontre personnelle avec le demandeur, ils sont entrés dans un processus de relation éducative, propédeutique indispensable à l'entrée en formation et se situant dans le champ de l'orientation professionnelle"*<sup>Note481</sup> .

La notion d'information individualisée, de par sa dimension psychologique et éducative, ne peut se satisfaire d'une problématique limitée aux sciences et techniques de l'information. Le terme "d'entretien individuel", propre à la problématique clinique, et celui de "pédagogie de l'information", se référant à une pratique éducative, qui apparaissent dans le texte de la convention cadre MIFE/État de 1989, suggèrent déjà clairement cette dimension psychopédagogique de l'information sur la formation, qui sera confirmée par la pratique des MIFE. En effet, au fur et à mesure de leur recherche-action — puisqu'il s'agissait, par une mise à plat d'une pratique, d'en dégager les finalités, les principes et les moyens d'action — les MIFE ont pu cerner les contours de ce concept d'information sur la formation, ancré dans une relation interpersonnelle. En fait, cette notion issue de la loi sur la formation professionnelle continue a vu son contenu progressivement enrichi avec la pratique d'accueil du public qui s'est intensifiée. S'il est vrai qu'en 1971 il s'agissait de faire connaître de nouveaux droits et dispositifs, avec la crise et l'arrivée en masse d'adultes en recherche de formation et d'emploi les pratiques individuelles d'accueil et d'information se sont transformées et enrichies, en réponse aux nouveaux besoins d'accompagnement et d'orientation professionnelle du public.

On peut regretter que l'apport des MIFE à l'orientation professionnelle, qu'elles ont explicitement définie comme une pratique éducative, d'assise territoriale, centrée sur les adultes, utilisant largement les possibilités

offertes par les dispositifs de formation professionnelle continue et enrichie d'une dimension nouvelle de communication, n'ait pas été totalement reconnu par les pouvoirs publics. Cette reconnaissance imparfaite a eu des conséquences sur le développement même de ces structures, et a certainement influé également sur l'évolution du paysage français de l'information et de l'orientation professionnelle. Il est important d'en approfondir les raisons, que nous expliciterons selon deux logiques : l'une, "conjoncturelle", liée aux priorités politiques du moment, ainsi qu'aux hommes et aux femmes qui ont fait l'histoire de cette politique d'information et d'orientation, l'autre, "structurelle", issue des spécificités des institutions françaises.

### **Une logique conjoncturelle**

En quelque deux décennies, les MIFE, nouvelles institutions territoriales issues du mouvement de décentralisation, ont traversé l'ensemble des majorités politiques, avec des effets plus ou moins positifs sur leur développement, validées au titre de leurs savoir-faire et de leurs compétences, mais sans que leurs missions auprès des adultes aient été reconnues comme une priorité à l'échelon national, à l'instar des structures d'accueil jeunes. Conçues dans leur préfiguration dans l'ère giscardienne, à partir de 1975, elles sont nées en 1982 sous un gouvernement de gauche, au sein d'un ministère de la Formation professionnelle, premier en date dans l'histoire, dirigé par un ministre communiste, et elles ont connu leurs heures de gloire en étant pérennisées, en 1985, par un ministre socialiste du travail, Michel Delebarre. Ensuite, la période de cohabitation, de 1986 à 1988, dont une des tendances fut le renforcement des grandes institutions (Éducation et Travail), ne leur a pas été très favorable. Elles ont néanmoins connu un regain d'intérêt avec André Laignel, alors secrétaire d'État à la formation professionnelle, qui, bien qu'étant connu comme un homme d'appareil, mais élu local lui-même, a, presque paradoxalement, favorisé le développement de ce réseau territorial. Toutefois, on peut observer un infléchissement du côté des instances exécutives, avec le départ du Délégué à la formation professionnelle, André Ramoff, en place depuis la fin des années 70 et proche des fondateurs du dispositif de formation continue, et son remplacement, en 1989, par un ex-directeur général de l'ANPE. En effet, à partir de là, les MIFE ont souffert d'un certain désintérêt, accru entre 1990 et 1993, sous l'autorité de Martine Aubry, alors ministre du Travail, plus acquise aux grandes institutions d'État. L'extension du réseau est alors suspendue, au bénéfice de l'ANPE et des structures d'accueil du public jeune, qui reçoivent davantage de moyens et à qui il est demandé de progresser dans la qualité de l'accueil des demandeurs d'emploi [Note482](#), et de faire plus pour résorber le chômage des jeunes.

La deuxième cohabitation, à partir de 1993, tout en renforçant la décentralisation des institutions et des dispositifs, dans le cadre de la Loi quinquennale, ne semble pas encore propice aux changements de fond pour un dispositif plus performant d'orientation professionnelle des adultes, que la dégradation de la situation économique et sociale aurait pu exiger. Le dossier des MIFE est resté en attente de jours meilleurs, même si l'inscription de certaines d'entre elles dans les contrats de plan Etat-Région (1994-1998) a assuré leur pérennité. Si Jacques Barrot, ministre du Travail dans les années 96-97 a consolidé le réseau des MIFE par la publication d'une deuxième circulaire et une mission de développement du réseau, du fait de la dissolution de l'Assemblée nationale et du changement de majorité politique, il n'est pas allé au bout de son projet de réforme du système de formation professionnelle, qui aurait pu peut-être intégrer l'action des MIFE dans une politique nationale de reconnaissance des acquis professionnels.

À son retour au ministère de l'Emploi et de la solidarité, Martine Aubry a recentré à nouveau sa politique sur la restructuration et la modernisation des services de l'État, ainsi que sur les dispositifs d'insertion des jeunes, avec, toutefois la perspective maintenue d'une refonte du dispositif de formation professionnelle continue, susceptible d'apporter un souffle d'innovations dans les politiques d'accès à la formation et à l'emploi. À ce propos, la mission confiée à un député de la Loire, Gérard Lindeperg, et son rapport remis en 1999 au Premier Ministre, intitulé "*Les acteurs de la formation professionnelle, Pour une nouvelle donne*" [Note483](#), illustrent la volonté politique actuelle de réactualiser et de rénover le dispositif en place, tout en prenant en compte les acquis de l'histoire. Réaffirmant la compétence partagée de l'État, des régions et des partenaires sociaux, l'auteur préconise "*de construire un jeu coopératif entre les acteurs (qui) suppose la définition claire des responsabilités de chacun et la mise en place de structures de concertation*" [Note484](#), proposant des moyens

pour clarifier les compétences de trois niveaux de décisions, de renforcer la coordination entre les acteurs, à l'échelon national, régional et local, et enfin de "*construire un service de proximité ouvert à tous*"[Note485](#) .

De ce rappel historique, il ressort que le réseau des MIFE, porteur d'une dimension de l'orientation professionnelle irréductible, caractérisée par des pratiques éducatives d'assise territoriale, a traversé cette période politique et institutionnelle mouvementée sans cesser de poursuivre l'approfondissement de ses missions.

### Une logique structurelle

Déjà, pendant l'expérimentation des MIFE, même si leurs actions étaient jugées très favorablement, certains membres du Groupe national de suivi de la Délégation à la formation professionnelle, notamment l'ANPE et les représentants de l'Education nationale, n'avaient pas insisté pour la poursuite d'un dispositif qui leur apparaissait concurrent de leurs propres structures [Note486](#) . Le Groupe national de suivi, animé par Josette Pasquier, chargée du dossier MIFE à la Délégation, semble avoir davantage représenté une instance de neutralisation qu'un véritable groupe de réflexion pédagogique. En effet, l'enjeu de l'expérimentation s'est avéré assez vite conflictuel, parce que ces structures nouvelles intervenaient sur un terrain déjà balisé institutionnellement : d'un côté, l'ANPE, représentant le ministère du Travail, et de l'autre les CIO, représentant l'Éducation, chacune revendiquant une certaine exclusivité dans le domaine de l'orientation professionnelle. La décentralisation naissante, en introduisant un troisième partenaire, les collectivités territoriales, dans la gestion des politiques de formation et d'emploi, ne pouvait éviter les conflits de pouvoir, d'une part entre institutions issues de différents ministères et, d'autre part, entre l'échelon national et le local. Cette nouvelle dynamique a été diversement appréciée des agents de l'État, pas toujours motivés pour établir des collaborations actives avec leurs homologues des collectivités territoriales et on peut affirmer que la dimension territoriale a été tardivement intégrée dans les mentalités [Note487](#) .

L'expérimentation des MIFE a subi également les tribulations des rapports entre partenaires sociaux, plus motivés pour maintenir les équilibres des structures existantes que pour faire preuve de créativité. Josette Pasquier, elle-même originaire de l'ONISEP, ayant la difficile charge d'animer tous ces membres, certes convaincue de la pertinence de la recherche-action des MIFE, ne croyait sans doute pas à l'émergence possible d'un nouveau type d'institution émanant du territoire et elle n'a pu amener le Groupe national de suivi à entrer dans une véritable réflexion sur ces nouveaux enjeux de l'orientation professionnelle.

Faute de réels débats sur l'orientation des adultes, l'information sur la formation restait donc un terrain de consensus pour l'ensemble des partenaires, encore impossible à dépasser. Dans une vision positive et sans doute optimiste, l'expérience des MIFE, explicitée dans les fiches méthodologiques du rapport final de 1987, diffusé largement par la Délégation à la formation professionnelle auprès de l'ensemble des acteurs publics de l'information et de l'orientation, a peut-être contribué à un certain renouvellement des pratiques d'accueil, d'information et d'orientation [Note488](#) . De plus, en 1987, cette expérience n'était sans doute pas suffisamment formalisée ni conceptualisée, et les animateurs des MIFE, tout en ayant conscience du caractère innovant de leurs actions, n'ont pu véritablement imposer leurs contributions en matière d'orientation professionnelle. La préconisation, par le rapport Murcier, d'un nouveau droit à l'orientation des adultes ne pouvait pas encore véritablement s'actualiser, du fait de la complexité grandissante du paysage institutionnel de l'orientation professionnelle, à la suite de la massification et l'allongement de la durée du chômage des adultes, de l'afflux des jeunes accueillis dans les Missions locales et les PAIO, enfin de l'entrée en scène des bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) relevant des Cellules locales d'insertion[Note489](#) .

Tout d'abord, dès 1984, l'accroissement du chômage des jeunes et le problème persistant de leur manque de qualification orientent les pouvoirs publics vers l'extension prioritaire des Missions locales sur l'ensemble du territoire. Ces structures, mises en place en 1983, à l'initiative du rapport de Bertrand Schwartz sur "*l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*", se sont rapidement développées, d'abord par département et ensuite par bassins d'emploi[Note490](#) , avec la difficile mission d'accueillir, d'informer, d'orienter et d'insérer socialement

et professionnellement les jeunes de 18 à 25 ans exclus du système scolaire. Ce réseau est complété par des structures plus légères, les Permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO), accueillant au début, les jeunes de 16 à 18 ans [Note491](#). Les structures d'accueil "jeunes" se voient confier l'ensemble du dispositif d'insertion des jeunes et, à partir de 1989, dans le cadre du Xème Plan (1989-1994), la gestion du Crédit formation individualisé (CFI), qui a instauré des étapes dans le parcours d'insertion professionnelle, avec notamment la fonction "bilans de compétence" et l'accès prioritaire à la qualification. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes reste une priorité nationale, qui mobilise, sur l'ensemble du territoire français, tous les acteurs de la formation et de l'emploi. Face à cette priorité, la mise en place de structures d'accueil et d'orientation des adultes passe pour l'État au second plan, d'autant plus qu'il est demandé à l'ANPE d'améliorer ses prestations d'accueil .

De plus, l'approfondissement de la crise, à la fin des années 80, fait prendre conscience des limites de la formation en tant qu'instrument prioritaire de la lutte contre le chômage. La politique de l'emploi s'accentue en direction des entreprises, auxquelles on essaie d'apporter une aide pour se redéployer et créer de nouveaux emplois. Les MIFE, qui, de par leur appellation, font référence à la formation, ont peut-être subi également le contre coup d'une désillusion de la part des responsables du ministère du Travail qui, en 1992, leur recommande d'intégrer davantage la dimension de l'emploi [Note492](#), que l'on ne désespère pas encore de trouver dans une logique « adéquationniste » et macro-économique [Note493](#). De ce fait, n'est pas suffisamment perçue, à cette époque, leur approche territoriale et personnalisée, qui intègre la réalité du développement local.

Par ailleurs, dès 1985, en complément du développement des actions de qualification des jeunes, le ministère du Travail, par le biais de la Délégation à la formation professionnelle, en lien avec les autres ministères concernés, s'engage dans une politique de reconnaissance et de validation des acquis [Note494](#). En effet, après plus de dix années de développement de la Formation professionnelle, à laquelle on avait attribué des finalités multiples — à la fois, compenser l'échec scolaire et offrir une deuxième chance, favoriser l'insertion sociale et professionnelle par une meilleure qualification et accompagner les mutations techniques —, les pouvoirs publics, toujours dans ces perspectives, ont orienté leurs efforts vers des pratiques pédagogiques plus innovantes, afin d'optimiser les effets de la formation. Il est vrai que les difficultés persistantes des publics de faible niveau de qualification de bénéficier de la formation continue et de la validation classique par les diplômes, ont constraint les formateurs à chercher d'autres outils et d'autres procédures.

Les nouvelles pratiques de reconnaissance et de validation des acquis, apparues en Amérique du Nord et initiées en France principalement dans le cadre de l'Éducation Nationale, relèvent de ces approches individualisées, qui visent à "*mieux armer la personne et à le responsabiliser sur son itinéraire*" et qui répondent également aux nouveaux besoins de l'économie : "*Tout comme la mise en place des unités capitalisables l'avait fait lors de la décennie précédente pour les adultes, c'est cette fois en direction des populations jeunes que des tentatives de création d'un lien souple entre la certification officielle et la reconnaissance des acquis expérientiels fut tentée*" [Note495](#). Cette politique, menée à l'échelon national et interministériel, sera conduite principalement par les institutions de l'Éducation Nationale et du Travail, avec cette distance bien connue entre des textes novateurs et des pratiques contradictoires.

Si, dans ses pratiques, l'entité formation a élargi progressivement ses contours, l'information sur la formation semble rester tributaire d'une image historique quelque peu vieillie, d'un dispositif, dont l'accès s'est complexifié, essoufflé et dont les ambitions se seraient réduites au fil du temps. En 1996, année des vingt-cinq ans de la Loi de juillet 71, célébrée par un grand nombre de manifestations en France, et que la Commission européenne a déclaré "Année européenne de la formation", en introduisant le concept récurrent de "formation tout au long de la vie", les pouvoirs publics effectuent un bilan sans concession du dispositif français de formation, soulignant l'urgence d'une réforme de son cadre législatif et réglementaire [Note496](#).

### **1.2.3. Vers une maturité de la pratique d'orientation des MIFE : La guidance professionnelle personnalisée**

Dès leur premier ouvrage, les fondateurs des MIFE ont mis en exergue l'importance d'un accompagnement et d'un suivi personnalisé, en utilisant, déjà en 1987, le terme de "guidance professionnelle" [Note497](#) , en référence aux pratiques d'orientation nord-américaines. Ils approfondiront encore leur pédagogie ou anthropologie de l'orientation, qu'ils exprimeront en 1998, sous l'appellation de "Guidance professionnelle personnalisée", définie comme "*une approche globale centrée sur la personne, tenant compte de son histoire, de son environnement, de son identité (...) la mise en œuvre d'outils éprouvés et personnalisés, basés sur des procédures d'histoire de vie et de dynamisation des personnes (...) la dynamique essentielle d'un projet professionnel*"[Note498](#) . Cette pratique, ancrée dans la théorie rogérienne de l'approche centrée sur la personne, est également définie selon le concept "*d'auto-orientation éducative*"[Note499](#) , intégrant les théories nord-américaines, enrichies d'une dimension d'autonomie, plus spécifique du public adulte auquel elle s'adresse, supposant ainsi la liberté reconnue à la personne de conduire sa vie. Cependant, dans les textes des MIFE, ce terme "auto", est très souvent suivi de celui d'"assisté" [Note500](#) , impliquant ainsi la nécessité d'un accompagnement de la personne dans son parcours professionnel.

La guidance professionnelle personnalisée, telle qu'elle est présentée dans les dernières publications des MIFE, s'appuie sur deux courants éducatifs, d'une part l'histoire de vie prenant en compte les acquis expérientiels de l'adulte, plus particulièrement l'autobiographie raisonnée fondée par le professeur Henri Desroche et, d'autre part, les pédagogies de la médiation, introduites en France par le professeur israélien Reuven Feuerstein [Note501](#) . C'est dans le deuxième rapport sur les MIFE, publié en 1997, que sont exprimés ces fondements. La pédagogie desrochienne de l'histoire de vie est notamment définie comme "*une auto-évaluation assistée, qui contribue au repérage d'acquis et de compétences, constituant un matériau pour l'élaboration d'un nouveau projet professionnel*", et la relation du conseiller et de la personne consultante se situe dans une perspective de "*médiation éducative où le conseiller facilite l'appropriation par la personne d'éléments de connaissance sur elle-même et sur l'environnement de la formation et de l'emploi*" [Note502](#) .

Comme nous l'avons déjà évoqué, cette conception éducative de l'orientation, à laquelle les pratiques des MIFE se réfèrent, s'appuie sur un constat socio-économique et sur le postulat de l'éducabilité de la personne. D'une part, les bouleversements socio-économiques qui caractérisent notre société, oblige les personnes à s'orienter d'une manière continue, ainsi que le souligne Robert Solazzi, promoteur de l'orientation éducative au sein de l'éducation nationale : "*S'orienter dans un monde indéterminé, c'est accepter le caractère paradoxal de la vie... c'est faire des choix tout en sachant leur caractère provisoire et fragile, c'est s'engager dans un processus avec des projets précis et une stratégie de réalisation, tout en sachant qu'il faudra les réviser, peut-être les abandonner, c'est sans doute, comme Christophe Colomb, s'embarquer pour les Indes... et découvrir l'Amérique*" [Note503](#) . D'autre part, on peut entrevoir une première percée de la dimension éducative d'orientation, avec la diffusion en France dès la fin des années soixante, des travaux de Carl Rogers sur le développement de la personne qui ont eu pour effet de réaffirmer le postulat d'auto-développement, repris par la suite par celui de l'éducabilité de l'adulte. Dans cette mouvance, l'orientation ou « vocational guidance », définie selon Donald Super, comme un processus "développemental" [Note504](#) . dans lequel, à la différence des conceptions antérieures, le choix professionnel est profondément lié à l'identité de la personne. La conception éducative de l'orientation s'appuie aussi sur la théorie de la motivation, développée par Joseph Nuttin, pour qui la motivation humaine est un processus relationnel d'auto-développement composé de fonctions dynamiques et cognitives : "*L'être humain est motivé à intervenir de façon intentionnelle et active dans le cours des événements et surtout dans le développement de sa propre personnalité. Le choix qui, progressivement, l'oriente vers une profession est, dans notre culture, un élément essentiel dans ce développement*"[Note505](#) . Si la pratique d'orientation de la MIFE s'inscrit dans ce courant qui donne la priorité à la personne et à sa démarche identitaire, la conception de l'orientation éducative passe aussi par le postulat que l'entretien d'orientation est lui-même un acte éducatif, selon le modèle théorique de Guy Avanzini [Note506](#) . Ces finalités d'éducabilité et d'auto-développement de l'adulte, portées par les animateurs des MIFE, répondent aux critères de cette conception éducative de l'acte d'orientation. Elles apparaissent

explicitement dans leurs écrits dès 1987 et dans les différents articles qu'ils ont publiés [Note507](#) .

Ces théories du développement et de l'éducabilité de la personne constituent le "terreau", dans lequel les pratiques d'orientation, mises en œuvre par les MIFE autour de l'histoire de vie et de la médiation éducative, se sont nourries et développées.

### **1.3. Émergence d'un droit à l'orientation professionnelle des adultes**

La fin des années 80 est caractérisée, malgré la courte embellie de 89, par un approfondissement de la crise, éliminant toujours plus de personnes du monde du travail, retardant encore davantage l'accès des jeunes à l'emploi, marginalisant plus d'un douzième de la population active. Elle est marquée également par une désillusion vis-à-vis de la formation professionnelle continue, qui, si elle a pu accompagner les mutations technologiques dans l'entreprise, a "échoué" dans la mission impossible qui lui avait été affectée, de résorber le chômage.

De même que, dans l'École, l'éducatif se voit reléguer à sa mission première d'instruction et d'acquisition des connaissances de base, de même la formation professionnelle continue et sa dimension d'éducation permanente sont-elles renvoyées à une fonction de qualification et d'adaptation professionnelle. Les objectifs éducatifs sont mis progressivement sous le boisseau au profit d'une finalité plus économique d'adaptation des individus aux éventuels postes de travail, que seules les entreprises peuvent créer. Nous reconnaissions là les visées adaptatives attribuées antérieurement à l'orientation professionnelle. C'est dans ce contexte que sont apparues les premières dispositions législatives instaurant un nouveau droit individuel, celui de l'orientation des jeunes et des adultes.

Même si la naissance de ce droit à l'orientation trouva une anticipation dès 1975 dans des pratiques collectives d'orientation intégrées à des stages de formation, sur lesquelles nous allons revenir dans une perspective juridique, nous en analyserons son application effective principalement au travers des textes réglementaires de mise en œuvre des CIBC entre 1986 et 1988. Nous examinerons ensuite son évolution à partir de 1989, que nous mettrons en rapport avec le congé de bilan de compétences, apparu en 1991. Nous orienterons notre étude essentiellement sur la lecture des textes juridiques, privilégiant la problématique socio-historique dans laquelle nous nous sommes engagée. Nous soulignerons ainsi les finalités attribuées à l'orientation professionnelle en étudiant les textes qui fondent ce nouveau droit.

#### **1.3.1. Les pratiques collectives d'orientation et le droit**

Dès leur mise en œuvre, les pratiques collectives d'orientation, qui se sont renforcées à partir de 1982, sans constituer une obligation préalable à une entrée en formation, sont conçues comme "*une aide à la définition du parcours de formation et à la recherche d'emploi*" [Note508](#) .

Peu à peu, ces outils seront intégrés conventionnellement aux cycles de formation financés par les pouvoirs publics et, avec la montée du chômage, l'orientation professionnelle va prendre une place privilégiée, en devenant un préalable obligatoire pour les demandeurs d'emploi. Jean Pierre Willems constate cette évolution à travers trois mesures prises entre 1986 et 1989. Tout d'abord, "*première traduction juridique de la primauté reconnue à l'orientation professionnelle au sein du système de formation*", les conventions de conversion, élaborées par les partenaires sociaux en 1986, "*comme alternative à la suppression de l'autorisation administrative de licenciement*" [Note509](#) , offrent aux salariés licenciés pour motif économique un temps "d'évaluation-orientation", organisé par l'ANPE ou l'APEC. Le dispositif de l'allocation de formation-reclassement (AFR), créé en 1988 [Note510](#) , intègre une procédure obligatoire d'évaluation-orientation (PEO) organisée par l'ANPE, qui comprend "*un ou plusieurs entretiens individuels complétés en tant que de besoin par des prestations individuelles ou collectives d'évaluation et d'orientation approfondie (test d'évaluation des connaissances professionnelles, session d'orientation approfondie, session de bilan en vue de l'élargissement des cibles professionnelles, session d'évaluation en milieu de travail*

*etc.)*"[Note511](#). Dans la pratique, cette procédure se limite souvent à un entretien avec un conseiller professionnel, validant un choix de formation, mais elle n'en est pas moins une composante du dispositif de formation des demandeurs d'emploi, représentant "*la reconnaissance d'un droit individuel à la formation*", au même titre que le congé de formation des salariés[Note512](#).

Enfin, depuis 1983, les actions de formation, qui s'adressent aux chômeurs de longue durée, sont subordonnées à la définition préalable d'un projet de reclassement professionnel[Note513](#).

### **1.3.2. Une expérimentation interministérielle pour promouvoir le bilan de compétences**

En 1986, la Délégation à la formation professionnelle engage une expérimentation d'abord sur dix sites pendant un an, de "Centres interinstitutionnels de bilans d'expériences personnelles et professionnelles", qui prendront rapidement le nom de « centres interinstitutionnels de bilans de compétences personnelles et professionnelles » (CIBC). La lecture des premiers textes, réglementant l'expérimentation et la poursuite de la mise en œuvre des CIBC, est révélatrice de l'évolution de ces structures. La circulaire du 14 mars 1986 de mise en œuvre de l'expérimentation[Note514](#) est immédiatement suivie d'une note technique, en date du 30 juin 1986, reprenant l'essentiel de la circulaire, avec néanmoins quelques aménagements. Enfin la poursuite du dispositif est décidée en 1988 sur la base du rapport d'expérimentation et d'une étude réalisée pour la Délégation à la formation professionnelle par un des centres expérimentaux[Note515](#).

Tout d'abord, les finalités de la mise en œuvre de l'expérimentation, exprimées dans le préambule des premiers textes —"favoriser la naissance de la demande individuelle ou collective de formation" et "garantir aux bénéficiaires de la formation la reconnaissance de ce qu'ils ont acquis"[Note516](#) —, situent clairement les pratiques de bilans dans le champ de la formation continue. À aucun moment, le terme d'orientation professionnelle n'est présent dans ces premiers textes, comme mis à l'écart au profit d'une formation encore puissante, qu'il faut favoriser et valider. La circulaire de 1986 détermine les quinze lieux d'expérimentation, principalement des organismes publics. Si la pluralité des structures est fortement recommandée dans le premier texte, trois mois plus tard, les élections législatives ayant transformé le paysage politique en instaurant un gouvernement de cohabitation, une nuance est apportée dans la note technique du 30 juin 1986, dès le premier chapitre traitant de l'organisation : "Le Centre de Bilans est l'expression d'un projet interinstitutionnel dont la délégation régionale à la Formation Professionnelle, l'ANPE, l'AFPA et l'Éducation nationale sont les principales parties prenantes"[Note517](#). L'interinstitutionnalité de ces centres est donc définie de manière très claire, exclusivement entre administrations d'État ou organismes de formation sous tutelle de l'État, tels l'AFPA ou les GRETA. Sur les quinze sites expérimentaux, on compte deux associations, sept établissements du ministère du Travail, dont trois centres de formation AFPA, et six établissements de l'Éducation nationale, dont cinq GRETA[Note518](#).

Il est à souligner que, même avec la même chargée de mission à la Délégation à la formation professionnelle, à la fois responsable des dossiers des MIFE et de l'expérimentation des CIBC, aucun site d'expérimentation n'a pu être attribué à l'une des trois MIFE, malgré un positionnement de l'une[Note519](#). On retrouve sans doute là les scissions historiques entre information et orientation, entre les institutions traditionnelles de l'orientation, issues des ministères du travail et de l'éducation nationale, et les structures émergeant des collectivités territoriales.

Même si, selon la circulaire, "il importe que le centre de bilan ait une assise locale solide et travaille en liaison avec l'ensemble des acteurs de la formation professionnelle et de l'emploi du bassin d'emploi ou de la zone géographique"[Note520](#), la priorité est donnée au Service public de l'emploi[Note521](#), et les collectivités territoriales se trouvent exclues du partenariat, en contradiction avec le mouvement de régionalisation qui, depuis 1983, attribue la gestion des dispositifs de formation professionnelle aux régions. L'État, initiateur et financeur de cette expérimentation, impose donc ses propres structures. On peut noter une différence avec la mise en place de l'expérimentation des MIFE qui, dès le début, se caractérise par une large interinstitutionnalité et une assise territoriale très forte. Il est vrai que, à cette période, il était plus fréquent que l'État vienne en

appui des initiatives déjà prises et financées par les collectivités territoriales.

Les centres de Bilans, qui doivent s'appuyer "*sur des structures existantes, disposant déjà d'une équipe compétente dans le domaine des bilans et des évaluations*"[Note522](#), pour un certain nombre, ne tiendront pas compte de cette préconisation, en créant progressivement leurs propres associations-supports. La circulaire du 12 avril 1988, qui dresse un bilan de l'expérimentation, constate que "*trop souvent, en effet, les structures supports de centres de bilan ont restreint de fait de façon importante les apports des autres institutions parties prenantes du centre de bilan*"[Note523](#). Dans les trois textes réglementaires, avant et après l'expérimentation, la pratique du bilan de compétences personnelles et professionnelles est ainsi définie : "*Un bilan doit donner la possibilité à toute personne volontaire de repérer les éléments de sa qualification acquis par le travail, la formation ou l'expérience sociale, de les faire définir, de les prouver, de les faire évaluer*"[Note524](#). On reconnaît là l'approche française des pratiques de validations des acquis où l'évaluation par un expert reste prioritaire. La démarche de bilan est accessible aux salariés comme aux demandeurs d'emploi ; un contrat est signé entre le demandeur de bilan, le financeur et le centre. Cinq étapes du bilan sont également déterminées : une première phase "*d'accueil et d'information sous la forme d'un entretien exploratoire permettant de préciser la demande*" et débouchant sur "*un contrat précisant les conditions de participation active de l'intéressé, et les prestations que l'équipe du centre s'engage à lui proposer*"[Note525](#) ; une deuxième phase "*d'exploration personnelle*", au cours de laquelle sont révélées les compétences exercées dans le cadre d'expériences professionnelles, sociales ou de savoirs appris par l'expérience ou la formation ; enfin, une troisième phase "*d'évaluation et de recherches des preuves des acquis*", dans laquelle l'équipe du centre intervient largement ; une quatrième phase de "*maturisation*", plus individuelle "*permettant d'accepter les constats faits*" ; et enfin un dernier temps de "*synthèse*", réalisée conjointement par les différents membres de l'équipe, permet "*d'élaborer ou de confirmer un projet professionnel ou de préciser les cibles professionnelles réalisables et les cursus d'emploi ou de formation y conduisant*"[Note526](#).

Le bilan est une activité personnelle, qui peut être complétée par des séances collectives pour les évaluations de capacités. Ses résultats, propriété exclusive de l'individu, sont transmis sous forme d'un dossier individuel résumant les compétences repérées et leur niveau et constituent "*les premiers éléments du portefeuille de compétences*"[Note527](#). Mais, en l'absence de véritable législation sur la validation des acquis[Note528](#)., l'objectif initial du bilan, qui était la reconnaissance et la validation des acquis, ne pouvait qu'être réduit en un diagnostic de compétences, composante d'un portefeuille personnel de compétences, encore peu monnayable pour un accès en formation ou en emploi.

La prestation de bilan, dont la durée moyenne, de quinze à dix-huit heures, est réalisée au moyen d'entretiens approfondis, d'instruments d'évaluation des connaissances, des savoir-faire ou des aptitudes des individus (tests, méthodes d'évaluation des capacités professionnelles, outils d'auto-évaluation), de techniques de recherche d'emploi etc... Elle intègre "*l'information sur les possibilités offertes dans le cadre de l'environnement local en matière de validation, de formation et d'emploi*"[Note529](#). Enfin, l'équipe technique du centre de bilan doit être elle-même interinstitutionnelle (au moins trois institutions différentes) et interdisciplinaire, composée de formateurs et de psychologues spécialisés dans les domaines du conseil, de l'orientation, de la formation, de l'emploi, même si la tendance sera la prééminence des psychologues dans certains sites[Note530](#).

Un groupe de pilotage local, composé de partenaires locaux institutionnels et sociaux, coordonne l'équipe technique qui doit rendre compte de son activité. Même s'il est demandé aux centres de rechercher des financements complémentaires auprès des entreprises et des collectivités territoriales, le financement des centres de bilans est assuré principalement par une subvention d'État, en fonction du nombre de prestations de bilans réalisés [Note531](#). Le bilan est gratuit pour le consultant lorsque la personne est acheminée par un organisme prescripteur (ANPE, entreprises, organismes paritaires de la formation professionnelle), ou dans le cadre des programmes de formation relevant des pouvoirs publics (conventions de conversion, RMI, crédit formation..).

L'expression "bilan de compétences personnelles et professionnelles" a subi quelques aménagements durant l'expérimentation. En effet, dans la première circulaire de 1986, l'expression initiale de "*bilans d'expérience personnelle et professionnelle* ", en mettant l'accent sur l'expérience plutôt que sur la compétence, traduisait une certaine hésitation du législateur sur le contenu de l'évaluation, oscillant entre deux difficultés : évaluer par un processus d'expertise, d'une part, une expérience toujours unique et personnelle et, d'autre part, des compétences, certes plus universelles mais toujours contextualisées. En effet, si le concept de compétences se définit comme un "*ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction d'un but et dans un type de situations données*"[Note532](#) , il est beaucoup plus difficile de le rendre opératoire et d'en dresser un bilan lorsque les personnes sont sans activité, rendues inemployables par un chômage de longue durée ou déstabilisées par une menace de licenciement.

### 1.3.3. Un réseau national de centres de bilan

En 1988, sur la base d'un rapport favorable, l'expérimentation des CIBC est donc pérennisée : l'apport de l'interinstitutionnalité, même si sa mise en place n'a pas toujours été facile et diversifiée à l'échelon local, a été unanimement reconnu pour la pertinence de la démarche-bilan [Note533](#) . À partir de 1989, le réseau des CIBC se développe sur tout le territoire, à raison d'un centre et plus par département[Note534](#) , toutefois, sans liens institutionnels avec celui des Maisons de l'information sur la formation.

La circulaire du 14 juin 1989, signée conjointement par Jean-Pierre Soisson, alors ministre du Travail, de l'emploi et de la formation professionnelle et par André Laignel, secrétaire d'État chargé de la Formation professionnelle, relative au "développement et au financement des centres interinstitutionnels de bilan de compétences personnelles et professionnelles", est suivie, en annexe, d'un cahier des charges établissant les règles de déontologie. Ces derniers textes n'apportent pas de changements fondamentaux quant aux missions des CIBC, qui doivent à la fois "*assurer des prestations d'évaluation, de reconnaissance des acquis, de bilan de compétences*"[Note535](#) . La dimension "*strictement personnelle et volontaire*" de la démarche de bilan est réaffirmée. Cependant, dans la circulaire, on peut noter quelques évolutions significatives quant aux finalités, avec notamment la réapparition du concept d'orientation. En effet, dans le préambule, la pratique des bilans de compétence s'inscrit, en plus du cadre général de la politique de reconnaissance et de validation des acquis, dans celui "*des programmes que l'Etat finance en matière d'emploi ou de formation professionnelle* (qui) *comportent des opérations d'évaluations et de bilans*"[Note536](#) . Cette pratique est située plus globalement, soit comme composante d'une action de formation (en début ou en fin), soit comme "*contribution à une démarche d'orientation ou de recherche d'emploi*". Le bilan de compétences se trouve ainsi resitué dans une perspective plus large de formation, d'orientation et de recherche d'emploi. De plus, à côté de celles des CIBC, sont reconnues d'autres pratiques de bilans, sous l'appellation de "*prestations d'évaluation*", voire d'"*aide au bilan et à l'orientation*" , comme celles de "*l'APEC, l'ANPE, ou les CIO et d'autres formes de bilans*" à destination des salariés ou non salariés[Note537](#) . Les objectifs et les missions se sont enrichis en fonction de l'expérience acquise, du positionnement institutionnel et de la situation socio-économique. D'une part, l'idée d'un pôle central est mise en exergue par la création, dans chaque département, "*d'une équipe pluridisciplinaire de spécialistes de l'évaluation, de l'orientation et de reconnaissance des acquis issus de différentes institutions, pour assurer en commun des bilans de compétences personnelles et professionnelles pour tout public dans le respect du cahier des charges spécifique aux CIBC*". Il est préconisé que le CIBC constitue "*un lieu ressources pour les autres spécialistes et professionnels assurant des prestations d'évaluation et/ou de bilans dans les différents organismes de bilan du département ...*" D'autre part, le CIBC a pour autre mission "*d'adapter, tester, créer des outils d'évaluation et de bilan communs, au regard des règles déontologiques du cahier des charges des CIBC en collaboration avec les autres institutions responsables de la fonction évaluation/bilan*".

Enfin, la mission de suivi individuel est réaffirmée dans la démarche de bilan, avec l'obligation d'assurer "*une fonction de guidance (aide au cheminement) après le bilan et un relais efficace avec les institutions partenaires*", toutefois sans que les modalités organisationnelles et financières ne soient précisées.

Concernant la structure juridique des centres de bilan, le texte privilégie la forme associative, afin "d'assurer l'autonomie et la neutralité par rapport aux directions des ressources humaines des entreprises et aux organismes de formation publics et privés"[Note538](#), et donne un délai d'un an pour mettre l'ensemble des centres en conformité. La circulaire précise que "chaque fois que cela sera possible, la participation des collectivités territoriales sera également sollicitée".

Le cahier des charges, qui reprend les missions et leurs conditions d'exercice, mérite également une analyse. Dans le préambule, l'autonomie, l'interinstitutionnalité et la pluridisciplinarité du centre sont réaffirmées, ainsi que sa mission d'appui aux autres institutions de bilan et de conseil professionnel. Ses obligations vis-à-vis des demandeurs de bilan sont définies selon six axes : "*accueillir et informer tout public demandeur de bilan, négocier et organiser la restitution des résultats du bilan aux financeurs, organiser et assurer le bilan, assurer la synthèse du bilan et constituer les éléments du portefeuille de compétences, offrir une prestation d'aide au cheminement (guidance) pendant et après le bilan, enfin préparer la reconnaissance et/ou la validation des acquis repérés et évalués au cours du bilan*"[Note539](#). L'émergence de la fonction de guidance, encore peu explicitée et confondue avec le suivi administratif, consistant à "*adresser à chaque bénéficiaire de bilan au bout de six mois un questionnaire sur les suites à donner au bilan*", traduit cependant une prise de conscience de l'impossibilité de limiter le processus d'élaboration de projet professionnel et d'orientation à la phase de bilan. Le cahier des charges précise que "*tout bénéficiaire d'un bilan doit trouver ultérieurement auprès de l'équipe du centre comme auprès des organismes compétents des informations et des conseils pour utiliser au mieux les résultats de ce bilan dans des démarches ultérieures de recherche d'emploi, de mobilité, d'accès à la formation*"[Note540](#). Les moyens de fournir ces informations et ces conseils ne sont cependant pas précisés au centre de bilan qui n'a pas vocation, dans les textes, à organiser un centre de ressources documentaires. On peut ainsi souligner la contradiction d'une pratique de bilan financée à l'acte (selon un tarif horaire), qui nécessite un suivi dans le temps, ou mieux, une guidance, mais dont les conditions d'exercice ne sont pas établies.

De même, il est conseillé aux organismes déjà existants, chargés de l'accueil du public, de coopérer à la mission d'accueil et d'information du CIBC. La question de l'insertion des CIBC dans le paysage de l'orientation se trouve posée ici, accentuée par le choix d'avoir privilégié la création d'une structure supplémentaire, chargée de mettre en œuvre une des phases du parcours d'orientation, le bilan. L'approche interinstitutionnelle peut paraître satisfaisante pour les institutions qui partagent ainsi une mission, sans préséance de l'une ou de l'autre, mais pour le public, éloigné de ces subtils calculs d'équilibre, cela s'est traduit par un organisme de plus à consulter pour trouver une aide dans l'élaboration de son projet. L'effet de structure, inexorable, a joué son rôle de défense et de mise en avant, permettant d'occuper une place dans un paysage déjà bien éclaté.

Au plan pédagogique, les outils d'évaluation déjà présentés dans les textes antérieurs se sont ouverts aux "techniques de l'histoire de vie", qui relèvent d'une problématique plus éducative. Le rapport d'expérimentation montre d'ailleurs qu'il n'y a pas eu de création d'outils spécifiques mais une utilisation plus coordonnée de l'existant. Enfin, dans le cahier des charges, aux autres missions déjà évoquées sont venues s'ajouter celles de "*servir de témoins d'une déontologie*", de "*mettre son expérience au service des autres spécialistes*" et "*d'assurer des opérations de bilans complexes*", donnant aux CIBC une prérogative en les plaçant dans un rôle référent pour les autres institutions. Ces préconisations ne semblent pas avoir eu d'effet dans la pratique, au vue du bilan réalisé en 1994 par la Direction de l'animation et de la recherche, des études et des statistiques (DARES), du ministère du Travail et des affaires sociales[Note541](#), soulignant que "*la pratique du bilan de compétences a été conjointement développée par les pouvoirs publics et les partenaires sociaux*"[Note542](#), les CIBC réalisant une part de 47% du nombre total des bilans réalisés, auprès d'un public de demandeurs d'emploi pour 75%. Selon l'enquête de la DARES, si les CIBC sont centrés sur l'activité de bilan, il n'en est pas de même pour les autres prestataires privés, menant parallèlement des activités de formation, pour plus de 65% d'entre eux, de conseil pour 43% ou de recrutement pour 31,5%. Enfin, concernant les salariés, une étude de la DARES révèle que les bilans de compétences réalisés dans ce cadre légal ne constituent "*qu'une infime partie des pratiques d'orientation*", celles-ci se diversifiant selon deux

critères : la maîtrise par l'entreprise et l'ouverture vers la recherche d'emploi[Note543](#) .

Ces textes réglementaires, qui ont généré un nouveau type d'institution et des pratiques formalisées de bilan de compétences personnelles et professionnelles, ont préfiguré et inspiré les textes législatifs et contractuels qui enrichiront le droit à la formation, en mettant en œuvre un nouveau droit individuel à l'orientation professionnelle.

## 1.4. Un nouveau droit individuel : le bilan de compétences

En dix ans, les pratiques d'orientation professionnelle ont pris une place de choix dans le dispositif français de formation continue. Elles se sont imposées comme passage obligé pour la réinsertion des demandeurs d'emploi, elles ont fait l'objet de pratiques de guidance professionnelle personnalisée et de bilan de compétences mais, c'est à partir de 1990, qu'un véritable droit individuel émerge, prenant cependant, avec le dispositif du Crédit Formation, un contour restrictif, s'adressant d'abord aux jeunes et aux adultes demandeurs d'emploi et ensuite aux salariés.

### 1.4.1. Première étape : Le Crédit Formation Individualisé

Créé dans un premier temps pour les jeunes sans qualification par la circulaire du 29 mai 1989, le CFI est devenu le support logistique de la construction et de la mise en œuvre d'itinéraires personnalisés de formation. Il a été ensuite étendu aux adultes salariés d'entreprise par la loi du 4 juillet 1990, puis aux demandeurs d'emploi, par la circulaire du 1er février 1991[Note544](#) .

C'est à l'intérieur de ce dispositif que s'inscrit le droit "*à un bilan de compétences et à l'élaboration d'un projet personnalisé de parcours de formation*"[Note545](#) , ainsi que la prise en charge financière de tout ou partie de ce parcours. Partie intégrante du crédit-formation, le bilan, qui succède à la phase d'accueil, est prescrit par les structures d'accueil habilitées dans une mission de correspondant CFI, et réalisée par des organismes "*ayant acquis une expérience significative en ce domaine*", figurant sur une liste arrêtée par le préfet de région sur proposition des préfets des départements[Note546](#) . Les CIBC, occupant une place de choix dans le paysage institutionnel public, seront prioritairement chargés de ces bilans. Dans les départements où ceux-ci n'étaient encore pas mis en place, cette fonction a été assurée par les services de l'Education nationale (GRETA et/ou CIO).

Dans la pratique, ce dispositif d'insertion des jeunes, basé sur une idée juste et généreuse de personnaliser et de construire de manière cohérente les parcours d'insertion, a subi une application alourdie par une organisation interinstitutionnelle coûteuse et peu efficace, privilégiant une fois de plus les structures au détriment des personnes, ce que l'on pourrait illustrer par la métaphore "de la montagne accouchant d'une souris". En effet, le parcours individualisé s'est trop souvent perdu dans le dédale des procédures administratives, des groupes de pilotage et diverses commissions, réunissant les partenaires, et imposant aux jeunes un parcours du combattant, usant une motivation déjà balbutiante par une alternance de temps morts entre la prescription, la réalisation et la synthèse du bilan, la mobilisation au projet professionnel, la préqualification, la qualification, la certification etc.., avec, de surcroît, à l'horizon de toutes ces procédures, un emploi de plus en plus incertain et précaire. Nombre d'entre eux, déjà marginalisés par l'échec scolaire, mis en demeure de passer par "la machine" de l'évaluation, ont davantage subi des diagnostics d'incompétence qu'un réel accompagnement éducatif.

Le droit au bilan de compétences dans le cadre du CFI-Jeunes s'est étendu aux adultes par la circulaire du 1er février 1991[Note547](#) , reprenant les fonctions du bilan définies par les CIBC. Une différence est faite entre le CFI jeune et adulte quant à la durée moyenne préconisée pour le bilan, ne pouvant excéder neuf heures pour les jeunes et seize heures pour les adultes. Le document de synthèse, propriété du consultant, doit être communiqué au correspondant pour souscrire un engagement CFI[Note548](#) .

Le droit individuel à l'orientation est ainsi reconnu à toute personne dépourvue de qualification alors que, pour celles déjà qualifiées et ayant besoin d'une reconversion, ce droit s'exerce, pourrait-on dire, à l'intérieur des dispositifs de formation (AFR...).

### 1.4.2. Le droit au congé de bilan de compétences

Avec la loi du 31 décembre 1991 sur le congé de bilan de compétences, ce droit s'exercera pleinement pour les salariés, touchant ainsi la dernière catégorie d'actifs. En effet, ce texte, précédé de l'accord interprofessionnel du 3 juillet 1991 sur le congé de bilan de compétences, ouvre un véritable droit à l'orientation professionnelle, en le situant dans le champ de la formation professionnelle [Note549](#). Selon le même schéma que l'on retrouve pour tous les textes de loi relatifs à la formation professionnelle en France, le texte de loi reprend intégralement les accords paritaires signés auparavant entre les partenaires sociaux [Note550](#).

On perçoit d'ailleurs, à travers ces différents accords, l'évolution des partenaires sociaux sur ce sujet. En effet, on peut constater un paradoxe entre la naissance du congé individuel de bilan, à l'initiative des salariés et défendu par leurs représentants, et les actions menées sous la responsabilité du responsable d'entreprise dans le cadre de la gestion prévisionnelle des emplois. Cette contradiction apparaîtra clairement avec l'intégration délicate des bilans dans le plan de formation de l'entreprise, que le législateur organisera avec prudence [Note551](#). L'étude de la DARES souligne le développement limité du bilan de compétences légal pour les salariés, qui ne s'explique pas uniquement par le manque d'information, mais aussi par la crainte de signaler à leur employeur un désir de changement professionnel et également "un doute sur les effets concrets du bilan" [Note552](#). Calqué sur le principe du congé individuel de formation, ce nouveau congé, ouvert à tout salarié ayant une ancienneté de cinq ans, dont douze mois dans l'entreprise, permet de s'absenter de l'entreprise pour une durée maximale de 24 heures de travail, consécutives ou non, pour réaliser un bilan de compétences personnelles et professionnelles. Il est financé par un organisme paritaire, mentionné à l'article L.951-3, qui rembourse l'employeur adhérent.

Ce congé a pour objet de "*permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation*" [Note553](#). La pratique du bilan de compétences, enrichie de l'analyse des motivations, doit conduire à l'élaboration d'un projet professionnel. On ne peut trouver meilleure définition du droit à l'orientation professionnelle, préconisé onze ans plus tôt par Jean Paul Murcier, même si on peut regretter que le législateur n'ait pas mentionné explicitement le cadre plus large de l'orientation professionnelle, se limitant au terme de bilan, qui n'en représente qu'une phase. Enfin, on peut regretter que ce nouveau congé de bilan, qui représente une avancée dans le droit du travail et de la formation, ne résonne pas de manière aussi éducative que le congé de formation, mis en place vingt ans plus tôt avec des finalités explicites d'éducation permanente [Note554](#).

Si nous poursuivons notre analyse des fondations de ce nouveau droit individuel, nous sommes frappée par la profusion de textes réglementaires et législatifs depuis 1986, qui traduit une mise en place progressive, voire quelque peu laborieuse, de cette nouvelle mesure législative. En effet, si la loi de 1991 est complétée de manière logique par un décret d'application, publié quelques mois plus tard, mentionnant les conditions d'exercice du bilan dans le cadre du congé et du plan de formation ainsi que la prise en charge financière, ce dernier est suivi d'une longue circulaire de la Délégation à la formation professionnelle, parue quelques jours avant les élections législatives de mars 1993, qui aboutiront à un changement de majorité politique [Note555](#). Ce texte, qui parachève la mise en œuvre de ce nouveau droit, accessible désormais aux demandeurs d'emploi comme aux salariés, mérite une lecture attentive. Tout d'abord, il se présente sous la forme peu commune d'un résumé signé par le ministre du travail, Martine Aubry, elle-même, et de fiches classées selon cinq thèmes : les dispositions générales communes, et les dispositions spécifiques au congé de bilan, au plan de formation, aux demandeurs d'emploi et au crédit-formation individualisé.

Dans le préambule, le bilan est confirmé comme un nouvel outil de gestion des carrières et des projets individuels, ainsi qu'un dispositif de droit commun s'appliquant à tous: "L'exigence accrue de mobilité professionnelle, qu'elle ait pour origine les mutations industrielles et technologiques, l'évolution des rapports de l'homme au travail, les nécessités d'adaptation géographique ou les transformations de l'organisation du travail et de l'environnement, doit s'accompagner de dispositions permettant aux actifs d'anticiper les effets socioprofessionnels dus à ces changements. Pouvoirs publics et partenaires sociaux doivent ensemble favoriser le développement de systèmes permettant à chacun de gérer son évolution professionnelle en fonction notamment des contraintes mais aussi des opportunités du marché du travail, ce qui aura pour effet de favoriser le développement des potentialités individuelles, et de prévenir les risques d'exclusion ... Pour un salarié comme pour un demandeur d'emploi, le bilan de compétences constitue désormais une démarche privilégiée pour l'élaboration d'un projet porteur d'évolution et de progression professionnelles. Il lui permet d'anticiper ses changements, de définir sa propre ligne d'action, et, dans le cas de démarche de gestion prévisionnelle dans l'entreprise, de se positionner clairement. Il contribue de même à une meilleure adéquation des formations et des emplois sur le marché du travail" [Note556](#) .

Cette synthèse, qui a le mérite de situer clairement et d'entériner ce nouveau droit, peut cependant faire douter des chances de réussite de la mission qui lui incombe de retrouver une fois de plus l'impossible adéquation formation-emploi ! Cette circulaire, qui vient en appui de textes législatifs et réglementaires intégrés dans le livre IX du code du travail, traitant de la formation professionnelle et de l'éducation permanente, brille par une absence significative : en ne faisant aucune mention de la moindre finalité éducative, elle se situe aux antipodes des grands principes éducatifs développés dans les textes de 1971 sur la formation des adultes. Ainsi disparaît la notion d'éducation permanente, remplacée par des objectifs de gestion de carrière, d'évolution professionnelle, d'adaptation ou d'anticipation des changements. Certes, le "développement des potentialités" est évoqué, non comme un objectif premier, mais comme la résultante d'une bonne gestion des contraintes et des opportunités du marché du travail. La priorité est donc donnée à l'économie et le dispositif proposé promet une meilleure adaptation de l'homme à cette nouvelle économie. En outre, si les partenaires sociaux et les organismes paritaires ont une responsabilité dans "la coordination et l'évaluation de l'activité globale des bilans de compétences" et dans la "régulation de l'offre", le bilan de compétences reste une affaire d'État : aucune mention n'est faite d'un partenaire, acteur majeur de la formation professionnelle depuis les lois de décentralisation de 1983, les collectivités territoriales, et en particulier les conseils régionaux, qui ne seront sollicités que pour participer au financement des structures publiques de bilan.

Un comité national d'experts est créé auprès de la Délégation à la formation professionnelle, réunissant les partenaires du service public, c'est-à-dire l'ANPE, l'AFPA et l'Éducation nationale, ayant pour mission l'expertise et le conseil sur la structuration et l'évolution de l'offre en matière de bilans de compétences. En effet, la création du nouveau droit a fait naître un marché du bilan, analogue à celui de la formation, dont le contrôle et la régulation sont devenus nécessaires. C'est ainsi qu'est apparu un grand nombre d'organismes prestataires de bilan, privés, associatifs, émanant d'organisations professionnelles patronales ou même syndicales [Note557](#) . Le réseau public des CIBC se trouve encore renforcé avec une mission d'appui et d'animation départementale des prestataires de bilan.

Dès le début, la nouvelle circulaire insiste particulièrement sur "le respect du droit de l'individu à la confidentialité des résultats et à l'usage personnel des conclusions qu'il en tire" [Note558](#) . Les règles de déontologie sont redéfinies dans le chapitre des dispositions générales, selon neuf obligations, dont la première est le respect du consentement du bénéficiaire [Note559](#) . Ces règles déontologiques, non seulement affirment une volonté de régir les rapports entre les professionnels et le public, mais visent aussi à établir les règles et les devoirs d'une profession, encore non constituée. L'exercice du droit au bilan est établi avec une très grande précision, et les précautions prises par le législateur montrent la difficulté de la mise en œuvre d'un droit individuel touchant de près la vie personnelle, voire l'intimité des personnes. S'assurer du volontariat du bénéficiaire favorise l'implication du consultant ; cela permet également de partager les responsabilités en cas d'incident de parcours. La liberté individuelle des bénéficiaires est préservée de tout faux-pas et, si tout manquement est possible de sanctions, les professionnels sont également protégés par un cadre précis.

Cependant, l'impression qui se dégage de cette présentation est que celle-ci fait davantage référence à des critères médicaux ou thérapeutiques qu'éducatifs.

Même si tout texte réglementaire ou législatif n'a pas vocation à décrire des pratiques dans leur globalité et leur technicité, mais plutôt à en délimiter le cadre, les finalités de ces pratiques transparaissent au travers du texte. L'acte de bilan, soumis certes à des règles qui protègent l'individu, se situe au-delà de toute relation éducative entre les personnes bénéficiaires et les professionnels, comme si ceux-ci en étaient dépossédés et n'avaient plus prise sur ses effets. Le bilan, dont la durée est préétablie, fait appel à une procédure de contrat qui, tout en délimitant les droits et les devoirs de chacun, restreint d'une certaine manière la relation entre les deux signataires, renvoyés ensuite, chacun à sa propre liberté, mais éventuellement aussi à sa solitude, à la fin du diagnostic. Le contrat est rempli lorsque les clauses sont respectées, mais qu'en est-il de cet acte d'orientation et de sa relation d'accompagnement et de suivi ? Certes, il est demandé aux prestataires de bilan de s'enquérir quelques mois plus tard de la situation des personnes ayant bénéficié d'une procédure de bilan, mais plus dans un but de statistiques puisqu'aucune procédure de suivi n'est réellement organisée et financée.

#### **1.4.3. Orientation professionnelle et bilan de compétences**

Une question reste en suspens : comment expliquer ce phénomène linguistique et institutionnel, que l'on pourrait qualifier de "métonymique", qui, dans la mise en œuvre de ce droit nouveau, a privilégié l'appellation de l'ensemble du dispositif, l'orientation, par une seule phase, le bilan, entretenant ainsi une confusion dans les pratiques ?

L'orientation professionnelle, définie comme une aide à l'élaboration d'un projet professionnel, est un processus se réalisant en plusieurs étapes : une phase d'analyse du passé, le bilan, une phase de construction du projet professionnel à venir, le projet, et enfin la mise en œuvre, avec l'apport d'informations et le suivi dans les démarches. Jean Pierre Willems, tout en reconnaissant les limites des prestations pédagogiques définies dans le texte de loi, voit dans cette mesure, conçue davantage comme une action ponctuelle que

comme un processus, telle "*un droit au bilan de santé professionnelle*"[Note560](#) , analogue au bilan de santé de la Sécurité sociale.

Un premier élément d'explication, historique, serait lié à l'antériorité de la création des centres interinstitutionnels de bilan de compétences, qui, depuis 1986 ont inspiré les rédacteurs de la loi. En effet, si ces structures ont contribué à "*donner un contenu au droit à l'orientation*" , comme le souligne ce spécialiste du droit de la formation professionnelle[Note561](#) , en introduisant le terme de "bilan de compétences", elles n'en ont pas moins limité la portée et mis en exergue, au travers d'une pratique ponctuelle définie dans sa durée, une dimension diagnostique. On ne peut comprendre cette limitation sans revenir à l'histoire des institutions fondatrices des centres de bilan — ministère du Travail et de l'Éducation nationale —, qui ont privilégié, comme nous l'avons vu antérieurement, les pratiques évaluatrices, porteuses d'une conception diagnostique de l'orientation[Note562](#) .

Même si les centres de bilan affirment être porteurs de pratiques éducatives d'orientation, notamment au travers des pédagogies de l'histoire de vie et du portefeuille de compétences, que la plupart utilisent, ils restent marqués par cette antériorité de pratiques diagnostiques, caractéristiques de leurs institutions d'origine et de l'identité professionnelle des praticiens du bilan, en majorité issus du corps des psychologues, davantage formés à l'observation de comportements qu'à l'accompagnement éducatif.

Un deuxième élément pourrait être d'ordre sémantique, comme nous l'avons déjà dit à propos de l'information sur la formation : le terme "orientation" qui, jusque dans les années 80, s'est massivement adressé aux jeunes, serait marqué d'une connotation scolaire peu favorable pour le public des adultes, selon le sens commun, plus autonome. À l'école on ne s'oriente pas, on est orienté et n'a-t-on pas perpétué l'image de l'élève orienté parce que moins performant, donc moins libre de ses choix ? Les pratiques scolaires d'orientation, basées sur les

résultats et, de ce fait, davantage sur l'échec que sur la réussite, ont contribué à véhiculer une image peu brillante de l'orientation, rappelant aux adultes des souvenirs désagréables de non-reconnaissance. Le développement de la formation des adultes, qui a fait passer l'idée d'une deuxième chance par une formation adaptée et continuée, leur permettant de se perfectionner, de changer de métier, de se réorienter, ne pouvait transformer cette connotation scolaire de l'orientation, ce qu'une nouvelle appellation pouvait peut-être réaliser. En mettant en avant la notion de bilan, on pouvait échapper à l'image négative véhiculée par l'orientation, tout en préservant la dimension d'autonomie propre à l'adulte, à qui il suffisait de donner la possibilité de *"faire à un moment donné le point de ses acquis et compétences pour mieux maîtriser son devenir professionnel"*<sup>Note563</sup> .

Un troisième élément d'explication pourrait être institutionnel : jusque-là, les institutions d'État d'orientation professionnelle, placées sous l'autorité de ministères distincts, dessinaient un paysage simple : les publics scolaires relevaient des centres d'information et d'orientation et les demandeurs d'emploi, de l'Agence nationale pour l'emploi. L'initiative du ministère du Travail de créer des centres de bilan, qui se situe dans une volonté de partenariat interministériel, devait se démarquer des pratiques traditionnelles d'information et d'orientation des institutions "historiques". Pour cela, il a donné priorité à la création d'un dispositif ad hoc interinstitutionnel, à qui fut attribuée une appellation jugée plus appropriée au public des adultes, ceux-ci étant dotés, à la différence des jeunes, d'une expérience et de compétences professionnelles. Le paysage institutionnel de l'orientation professionnelle n'était pas bouleversé par l'apparition d'une structure publique et interinstitutionnelle, issue du sérail, qui bénéficiait donc de l'aval des plus anciennes. Au contraire, on pouvait y voir un progrès et un certain effort d'innovation, mais, selon un adage bien connu, le contenu nouveau, défini dans le repérage et l'évaluation des compétences, ne pourrait se satisfaire d'un contenant ancien, constitué exclusivement des structures traditionnelles de l'orientation.

*Un quatrième élément de réponse se situe dans le nouveau rapport à la formation, établi dans la société française des années 90 et instaurant, par la notion de bilan, une distance entre formation et orientation. En effet, le droit à l'orientation professionnelle, imaginé par ses précurseurs, s'est institutionnalisé dans un contexte social de désillusion vis-à-vis de la formation et de dégradation économique. Le législateur n'a pas jugé opportun — et peut-être la situation sociale et économique ne le permettait-elle pas — de recourir à leurs conceptions ou à leurs propositions. Il peut paraître étonnant que l'ensemble des textes législatifs et réglementaires instituant ce droit, indirectement en traitant de la mise en place des CIBC, et plus directement à propos du bilan de compétences, ne se réfèrent ni à ces rapports fondateurs, qui ont eu la primeur d'énoncer l'opportunité d'un droit à l'orientation, ni aux expériences issues du mouvement de décentralisation et de territorialisation, qui préconisaient un accompagnement éducatif des adultes vers l'emploi par une guidance professionnelle personnalisée. Dans les finalités de ce droit, en apparence nouveau, on retrouve la conception du choix professionnel de type "diagnostic-pronostic", qui a marqué les pratiques jusque dans les années 70, et consiste à rechercher les correspondances entre aptitudes individuelles et profils de postes.*

Onze ans après les innovations du rapport Murcier, le droit à l'orientation, mis en place par le législateur à la suite d'un accord national interprofessionnel signé par les partenaires sociaux, s'est exprimé d'une manière restrictive, mettant l'accent sur une phase de l'orientation, le bilan, sans accompagnement plus global. Si le cadre juridique est incontestable, on peut cependant constater la dérive d'une idée généreuse, qui répondait aux besoins de la société dans un mouvement d'individualisation, mais qui a subi, dans sa mise en œuvre, le poids d'une vision quelque peu technocratique, privilégiant les procédures de diagnostic plutôt que les pratiques éducatives, préférant un modèle unique institutionnel aux initiatives territoriales plus diversifiées. Alors que la loi de juillet 1971, portée par le souffle de l'Éducation permanente, a utilisé l'ensemble des acteurs privés et publics au service du développement de la formation professionnelle continue en renforçant la territorialisation, la loi de décembre 1991 semble avoir subi les contraintes du contexte économique du moment en se limitant dans une organisation administrative issue des appareils d'État. Cependant, l'esprit libéral caractéristique des dispositifs de la formation des adultes semble avoir résisté, avec une ouverture aux organismes privés et associatifs qui ont mis en place des structures de bilan aux cotés des centres agréés par l'État, réalisant plus de la moitié des prestations. On peut regretter toutefois que les pouvoirs publics n'aient

pas pris en compte les évolutions sociales et politiques, notamment la nouvelle réalité de la régionalisation, qui laissait entrevoir comme élément pertinent de réponse à la crise l'efficacité de l'échelon territorial. Mais le pouvoir central, tenté de reprendre d'une main ce qu'il a donné de l'autre, n'a pas été en mesure d'envisager un dispositif global d'orientation professionnelle d'assise territorial. Il en résulte que le paysage de l'orientation professionnelle s'est chargé de structures supplémentaires cloisonnées, publiques et privées, rendant encore plus difficile sa lisibilité.

À la veille de la généralisation d'un dispositif d'accompagnement individuel renforcé des demandeurs d'emploi, issu de la négociation des partenaires sociaux [Note564](#) , tous reconnaissent aujourd'hui que, depuis sa mise en place en 1992, les pratiques de bilan de compétences ont suscité peu d'engouement, de la part des salariés comme des structures d'accueil chargées d'aider les chômeurs à se réinsérer. Gérard Adam en décline quelques raisons du côté des salariés : « Quand l'employeur en prend l'initiative, le salarié "bénéficiaire" a le sentiment que l'on n'est pas satisfait de son travail et que le bilan mettra d'abord en avant ses insuffisances, voire son inaptitude. À l'opposé, le chef d'entreprise peut avoir le sentiment que le salarié veut partir, si c'est ce dernier qui est demandeur » [Note565](#) . De plus, le ministère de l'Emploi reconnaît lui-même qu'il n'y a pas de remède miracle et que les effets des pratiques de bilan « sont très différents suivant les caractéristiques des bénéficiaires et de leur environnement » [Note566](#) , ce qui remet en lumière l'importance et la qualité de l'accompagnement personnalisé.

## **Chapitre 2**

### **La pratique d'orientation de la MIFE**

#### ***Sa pédagogie et son public***

D'un point de vue quantitatif, la pratique d'orientation développée à la MIFE de Savoie, basée sur des entretiens et des modules d'orientation personnalisés, concerne une partie seulement de la population totale fréquentant la MIFE [Note567](#) . Mais elle n'en demeure pas moins une fonction centrale, de base, composante structurelle et dominante de son activité. En effet, les MIFE, dont la mission initiale était d'explorer la dimension d'information sur la formation auprès des adultes, d'où leur appellation, ont élargi leur mission, au contact du public : *"dès l'instant où les informateurs ont accepté la rencontre personnelle avec le demandeur, ils sont entrés dans un processus de relation éducative, propédeutique indispensable à l'entrée en formation et se situant dans le champ de l'orientation professionnelle. Sous la pression d'un public qui certes espérait des informations fiables et des conseils, mais surtout manifestait le besoin d'être entendu et reconnu dans ses potentialités à se former, dans son éducabilité, et sous la pression de nouveaux partenaires locaux, et tout particulièrement les élus, conseillers généraux et maires, ces nouvelles structures locales ont développé un nouveau type de conseil personnalisé, basé sur la coopération"* [Note568](#) .

Une étude réalisée en 1985 auprès des différentes institutions d'information et d'orientation professionnelle [Note569](#) , révélait déjà une pratique généralisée de l'entretien individuel, avec un taux de 86%. L'auteur distingue l'entretien d'information, plus couramment employé, d'une durée de 20 à 30 minutes, et l'entretien de conseil ou d'orientation, qui nécessite un échange plus long, d'une durée moyenne d'une heure. C'est ce type d'entretien approfondi, que les trois premières MIFE ont mis en œuvre et, en 1985, ont enrichi de modules d'orientation, en réponse aux besoins du public [Note570](#) . Puis, à partir de 1993 à l'initiative de la MIFE de Savoie, une prestation appelée "Entretien et Modules d'Orientation Personnalisée" ou EMOP [Note571](#) , comprenant entretiens, modules d'orientation et suivi, est venue compléter le dispositif d'accueil personnalisé, s'adressant prioritairement aux demandeurs d'emploi mais aussi aux salariés.

L'EMOP, plus particulièrement développée par les MIFE de Rhône-Alpes, constitue l'objet de notre étude. Encore explicitée en 1986, comme *"la résultante d'une pratique d'information à caractère documentaire et d'une pratique de formateurs sensibilisés à l'écoute des adultes"* [Note572](#) , cette pratique d'orientation professionnelle, qui s'appuie sur des entretiens personnalisés, permet à la personne, selon les termes de Dominique Thierry, de *"s'engager dans une réflexion et dans la mise en œuvre d'un plan d'action à l'égard d'un projet professionnel dont elle est l'acteur"* [Note573](#) .

Après un essai de définition de l'entretien MIFE, que nous confronterons à quelques techniques d'entretien que nous avons répertoriées, et après une présentation des différents outils utilisés dans le cadre de l'EMOP, nous déclinerons les composantes de cette pratique d'orientation, au travers des matériaux du bilan et du projet. Enfin, nous préciserons à quel type de public cette pratique s'adresse.

## 2.1. Essai de définition de l'entretien MIFE

Lorsqu'on se réfère aux pratiques d'entretien, on se trouve entraîné dans des descriptifs de techniques, certes nécessaires, mais ne couvrant pas ce qui est vécu dans ce temps et cet espace de rencontre entre deux personnes. Comme toute pratique sociale ou psychopédagogique, l'entretien s'appuie sur des méthodes et des outils, mais ne peut se réduire à une acquisition d'un savoir-faire, voire de recettes, qui garantirait la réussite de la relation et mettrait le conseiller à l'abri des risques de celle-ci. Il se passe quelque chose dans cet entre-deux, qui dépasse souvent les deux protagonistes et que nous essayerons d'analyser, en privilégiant un point de vue et une parole, ceux de la personne consultante.

### 2.1.1. Types et fonctions de l'entretien de face à face

Pour approcher la pratique d'entretien MIFE, nous avons consulté un certain nombre d'ouvrages traitant des techniques d'entretien, dont la diffusion s'est opérée dès les années 50, avec le développement des courants, clinique et social, de la psychologie. À cet égard, tout en reconnaissant que "*l'entretien est une situation psychosociale complexe dont les différentes fonctions, quoique analysables formellement, sont difficilement dissociables dans la pratique professionnelle*"[Note574](#) , Charles Nahoum distingue trois types d'entretiens. L'entretien "*d'enquête ou de recherche*", dans lequel l'interviewer est le personnage principal, vise à recueillir les renseignements utiles à la recherche entreprise — l'entretien, dans ce cas, est directif[Note575](#) . L'entretien "*thérapeutique ou de conseil*", non directif, dans lequel le sujet est le personnage principal, a pour but de le réadapter socialement et de réorganiser son affectivité. Enfin, l'entretien "*diagnostic*" de sélection et d'embauche, qui détermine, à partir de ce que le sujet dit, ses opinions, attitudes et caractéristiques personnelles et dans lequel le personnage dominant est l'entreprise, à laquelle celui-ci doit être immédiatement adapté[Note576](#) . Dans cette classification déjà ancienne, mais qui a le mérite d'avoir été une des premières, nous retiendrons, pour l'entretien MIFE, les caractéristiques suivantes : le sujet est le personnage principal et certains renseignements, notamment sa biographie, sont recueillis au cours d'un entretien de type semi-directif, dans lequel le conseiller ne se limite pas à écouter et à relancer la parole de l'autre mais pose des questions et reformule en vue d'éclaircir, à partir de l'histoire de vie, la demande et le projet de la personne.

Victor Jacobson, quant à lui, fait la différence entre l'entretien orienté vers un "*échange d'informations*" (entretien d'embauche, de sélection, d'enquête...) et l'entretien "*centré sur des éléments affectifs*" (entretien d'aide psychosociale, psychothérapeutique...)[Note577](#) . De cette distinction, nous garderons la notion d'échanges d'informations, que nous ne pouvons cependant séparer de la présence d'éléments affectifs, puisque ces informations touchent la vie des personnes. En effet, lorsque, par exemple, un conseiller reçoit une personne à la fois en situation de rupture familiale et en demande de réinsertion professionnelle, il ne peut ignorer les incidences affectives sur la recherche professionnelle. Dans l'entretien MIFE, il y a échange d'informations entre le conseiller et la personne, et vice versa : en parlant de son expérience professionnelle, elle transmet des informations sur une réalité professionnelle particulière qui, confrontée à d'autres, va constituer une connaissance plus globale ; le conseiller délivre des renseignements sur les dispositifs de formation et d'emploi.

Gérard Layole, dans les années 80, situe les différents types d'entretien dans le contexte de l'entreprise : embauche, résolution de problèmes, départ, etc.[Note578](#) . Or l'entretien MIFE répond à une démarche libre et volontaire, en dehors de ce contexte, y compris pour les salariés.

Enfin, d'autres auteurs définissent l'entretien selon les finalités qui lui sont attribuées. Ainsi, pour Jacques Salomé, il y a l'accueil, la manipulation, l'aide, l'accompagnement psychopédagogique (proche de l'aide), la

négociation, l'entretien médical, éducatif, familial ou social [Note579](#). L'entretien d'orientation professionnelle n'est pas cité explicitement, même s'il pourrait se ranger dans la catégorie des pratiques d'accompagnement psychopédagogique.

## 2.1.2. L'entretien de face à face dans la relation d'aide

L'entretien MIFE, dans ses fonctions, est à rapprocher de l'entretien d'aide, technique fondée sur la théorie de la relation d'aide, élaborée par Carl Rogers [Note580](#). Ce psychologue américain, situé dans le courant de la psychologie humaniste, définit la relation d'aide comme "*une relation permissive, structurée de manière précise qui permet au client d'acquérir une compréhension de lui-même à un degré qui le rende capable de progresser à la lumière de sa nouvelle orientation*" [Note581](#). Ce théoricien, qu'André de Péretti a qualifié de "psychologue-paysan" [Note582](#), a fondé sa théorie sur trois concepts clés : l'empathie, la considération positive inconditionnelle et la congruence [Note583](#).

L'empathie, définie comme une synthèse de décentration et d'implication est "l'acte par lequel un sujet sort de lui-même pour comprendre quelqu'un d'autre sans éprouver pour autant les mêmes émotions que l'autre" [Note584](#). Roger Mucielli complète ces éléments de définition, faisant la différence avec la sympathie, d'ordre plus affectif : "Mixte de sympathie et d'effort intellectuel par lequel nous pouvons atteindre une connaissance compréhensive d'autrui. Faisant échec à la dichotomie entre objectivité de l'acte de connaissance et subjectivité de la sympathie-identification, l'empathie est typique de la connaissance en sciences humaines (...) et expressive du lien interhumain" [Note585](#). La compréhension empathique consiste donc à comprendre l'autre du point de vue de celui-ci et s'accompagne d'une attitude d'accueil et de respect sans réserve, que traduit le concept suivant. L'acceptation positive inconditionnelle, ou bienveillance inconditionnelle, n'est pas simplement la tolérance, assimilée trop souvent à un manque de conviction, mais se définit comme un mouvement d'accueil de l'autre dans sa différence psychologique, culturelle, sociale. Cette attitude de coopération exige, de la part du conseiller, de se décentrer, donc de bénéficier suffisamment de ressources intérieures. Enfin, la congruence est la capacité d'être soi-même dans la relation, proche de ses sensations tout en sachant les décoder ; elle favorise l'authenticité de la relation et déclenche la confiance. Ces trois attitudes, interdépendantes, donnent une qualité de présence au conseiller, qui suscite l'expression libre de l'autre. Cette articulation montre la finesse relationnelle qu'impose la théorie de Rogers. Ce dernier n'hésitait pas à parler de chaleur dans la relation, définie plus précisément par une de ses disciples comme "une qualité faite de bonté, de responsabilité et d'intérêt désintéressé" [Note586](#), dont le rôle n'est pas seulement de "renforcer le sentiment de sécurité", mais qui agit comme "un facteur vitalisant" [Note587](#). Rogers résumait ainsi les effets de cette qualité affective : "ce qu'éprouve l'individu en thérapie, c'est, semble-t-il, l'expérience d'être aimé. Aimé non d'une façon possessive, mais d'une manière qui lui permet d'être une personne distincte, avec des idées et des sentiments bien à elle et une manière d'être qui lui est exclusivement personnelle" [Note588](#).

Ces trois piliers de la théorie rogérienne ont trouvé leur synthèse dans le principe de non-directivité qui, trop souvent mal interprété dans les milieux éducatifs, a suscité des pratiques teintées de neutralité, malheureusement plus indifférente que bienveillante [Note589](#). Roger Mucchielli, qui a largement contribué à ouvrir les milieux éducatifs à la pensée de Rogers, a ainsi défini la non-directivité dans la relation de face à face : "*c'est une méthode qui consiste à ne pas intervenir égocentriquement dans l'entretien..., à ne pas classer le sujet ou ses difficultés, dans une de nos catégories à priori, dans un de nos tableaux nosologiques, dans un diagnostic explicatif et sécurisant pour nous seulement...; à ne pas questionner, juger, interpréter, consoler, donner des directives ou des idées de solution et autres initiatives qui créent une nouvelle situation (induite par l'attitude ainsi prise) et donc des attitudes réactionnelles chez les clients ; mais plutôt à écouter (ce qui est déjà difficile) avec en plus la centration exclusive sur le client ...; à reformuler (c'est-à-dire exprimer le résultat de l'effort de compréhension) de façon à obtenir l'accord du client sur ce qu'il a voulu dire ...; à clarifier en coopération, ce qui veut dire que sur la base d'une relation de confiance et d'authenticité des personnes, entamer la réflexion commune sur les structures de sens du vécu explicité* [Note590](#).

Cette définition de l'entretien de face à face dans la relation d'aide, fondée intégralement sur la théorie de Carl Rogers, nous paraît se rapprocher de la prestation d'orientation de la MIFE. L'entretien d'aide a pour objectif ultime la recherche de moyens permettant un changement et "suppose que l'aidant est capable de deux actions spécifiques : comprendre le problème dans les termes où il se pose pour tel individu singulier dans son existence singulière, aider le "client" à évoluer personnellement dans le sens de sa meilleure adaptation sociale"[Note591](#) .

Nous ressentons une forte résonance avec l'entretien MIFE, lorsque Roger Mucchielli en précise le principe :"comprendre une personne, un problème humain, un comportement, une décision (...) afin de clarifier la situation en faisant en sorte que le "client" s'explique complètement (ou le plus complètement possible)"[Note592](#) .

Les cinq impératifs de la bonne aptitude de l'interviewer selon Carl Rogers - intérêt ouvert ou disponibilité intégrale, non jugement, non directivité, intention authentique de comprendre autrui, effort continu pour rester objectif - , ont été repris par Roger Mucchielli :

- "1 - Accueil et non pas initiative, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une attitude de réceptivité, d'accueillance au sens où l'on reçoit un invité chez soi, où l'on sait l'inviter à entrer et à se défaire de son manteau protecteur, où on l'invite à entrer davantage et à se mettre à l'aise ...
- 2 - Etre centré sur ce qui est vécu par le sujet et non sur les faits qu'il évoque. Sur le "vécu" c'est-à-dire sur la manière dont il éprouve les choses, les gens, les événements...
- 3 - S'intéresser à la personne du sujet, non au problème lui-même. Renoncer à s'attacher au problème d'un point de vue objectif, puisque le problème est existentiel (vécu par quelqu'un et ayant un sens d'abord pour ce quelqu'un)..
- 4 - Respecter le sujet et lui manifester une considération réelle au lieu d'essayer de lui montrer la perspicacité de l'interviewer ou sa domination. Il s'agit d'intervenir de telle façon que l'on donne réellement au sujet la certitude que l'interviewer respecte sa manière de voir, de vivre ou de comprendre.
- 5 - Faciliter la communication et non pas faire des révélations. Il ne s'agit pas en effet (et là-dessus l'opposition à la psychanalyse est catégorique) d'écouter le sujet dans le but de classer ses dires dans les cadres tout préparés d'un système d'interprétation. Il s'agit de faire un effort pour tenir et améliorer sa capacité de communiquer et de formuler son problème"[Note593](#) .

En affirmant la personne libre et acteur de sa vie, Carl Rogers a révolutionné les pratiques d'entretien, privilégiant les attitudes d'écoute, d'empathie et les techniques de reformulation. Cette approche, qui met l'accent sur le présent et la conscience, à la différence de la psychanalyse plus axée sur le passé et l'inconscient, nécessite un engagement personnel du conseiller et le situe dans une position plus simple d'accompagnateur, quittant un rôle d'expert censé en savoir plus et choisissant pour l'autre. Elle préconise une relation non plus centrée sur le problème mais sur la personne, perçue comme libre, au delà de ses déterminismes. Carl Rogers décrit ainsi l'écoute centrée sur la personne : "J'écoute de manière aussi attentive, exacte et sensible que possible chaque individu qui s'exprime. Que les propos soient superficiels ou importants, j'écoute. À mes yeux, l'individu qui parle a de la valeur et vaut la peine qu'on le comprenne ; dès lors il a de la valeur pour avoir exprimé quelque chose. Des collaborateurs disent que, dans ce sens, je "valide" la personne... Je suis centré sur le membre du groupe qui parle et je suis indubitablement beaucoup moins intéressé par les détails de sa dispute avec sa femme ou de ses difficultés dans son travail, ou encore par son désaccord avec ce qui vient d'être dit, que par la signification que ces expériences ont pour lui en ce moment et par les sentiments que ces expériences éveillent en lui "[Note594](#) .

Dans ce type d'entretien, le conseiller ne cherche pas à expliquer l'expérience évoquée, mais s'efforce de comprendre le sens qu'elle a pour la personne elle-même. Sans intention de "faire quelque chose pour l'individu, ni non plus à le conduire à faire quelque chose pour lui-même" [Note595](#) , il vise à le libérer dans

son propre mouvement de maturation, de développement et d'adaptation. Rogers souligne également la dimension éducative de l'expérience de la relation d'aide, véritable "*expérience de maturation*" et "*d'auto-développement*"[Note596](#) , dans laquelle la personne apprend à se comprendre elle-même.

L'apport de la théorie et de la pratique rogérienne, appliquée autant en individuel qu'en groupe, réside principalement dans le changement d'attitude du conseiller et dans l'instauration d'un autre type de relation, plus proche et active avec le consultant. C'est ce qui a donné cours à certaines critiques selon lesquelles cette théorie, pavée de bonnes intentions, serait difficilement applicable, car trop exigeante pour le conseiller. Une autre théorie de la relation, propre au registre éducatif, celle de la médiation, élaborée par Reuven Feuerstein, que nous aborderons plus loin, tout aussi exigeante dans l'implication personnelle du médiateur, a été sujette au même type de critique. En effet, la relation d'aide comme la médiation éducative sont situées, dans leur pratique, dans le champ des méthodes subjectives et comportent une charge affective, qu'elles utilisent comme vecteur de mise en mouvement de la personne, ce qui suppose, pour l'aidant comme pour le médiateur, de bien connaître leurs propres fonctionnements et de pouvoir les décoder.

L'approche rogérienne nous paraît adaptée au type d'entretien pratiqué à la MIFE, dans la mesure où elle donne toute sa place à la personne, qui va ainsi pouvoir formuler, expliciter, mettre à l'extérieur d'elle-même la question qui lui fait problème, et, par là, tenter de s'en libérer. Cependant, la visée thérapeutique, psychothérapeutique ou de réadaptation sociale, de l'entretien d'aide, induit une fréquence de relations, à la différence de l'entretien d'orientation. Même si nous nous retrouvons dans la méthode d'accueil et de bienveillance inconditionnels, cela ne peut suffire totalement à définir notre pratique d'entretien qui, certes, peut induire des effets thérapeutiques non négligeables du fait de la remise en confiance susceptible d'être opérée, mais diffère totalement dans ses objectifs. De plus, vu le temps imparti à l'entretien, les conseillers ont établi un cadre plus dynamique et resserré, posant des questions pour relancer le dialogue et émaillant l'échange d'informations professionnelles. Et le type de problème posé, relatif à un projet professionnel à construire, est identique, même si, d'une personne à l'autre, les modalités d'élaboration sont uniques.

### **2.1.3. D'autres références d'entretien de face à face**

D'autres références d'entretien apportent une dimension complémentaire appréhendée dans l'entretien MIFE, l'entretien pastoral, pratiqué dans le contexte religieux, et l'entretien d'explicitation, relevant d'une pratique éducative.

#### **L'entretien pastoral**

Nous nous sommes arrêtée sur ce type d'entretien d'aide particulier[Note597](#) , car, tout en ne relevant pas de la même problématique, il se situe également dans un contexte non thérapeutique, comme le souligne Raymond Hostie, "*toute décision dans un domaine peu ou pas connu, entraîne normalement des réticences et des hésitations. Toute épreuve imprévue, qui ébranle l'être tout entier est communément ressentie comme une grave menace. Il n'y a là rien qui soit maladif au sens strict*"[Note598](#). Pour cet auteur, le dialogue a pour but de faciliter l'expression et la réflexion de la personne, dans un mouvement de va-et-vient qui lui permettra de prendre du recul par rapport au passé, au présent et à l'avenir : "*en s'exprimant, l'interlocuteur se révèle à lui-même*", dans "*une prise de conscience inchoative*"[Note599](#) qui, différente de la connaissance rationnelle de soi, est source de dynamisme pour une action future. Selon Raymond Hostie, prise de conscience et expérience sont intrinsèquement liées puisque "*toute prise de conscience tire sa valeur de l'expérience vécue qui la fonde*"[Note600](#) . La première pourra être inchoative c'est-à-dire dynamogène, à la condition que le dialogue comporte des conditions d'écoute et de respect de la personne telles qu'elles ont été décrites plus haut.

A. Godin définit, quant à lui, trois fonctions de l'entretien pastoral, que nous pouvons accepter tout en les aménageant pour l'entretien MIFE[Note601](#) : l'accueil, fait de "*compréhension de la personne dans son individualité propre et unique*", le conseil, "*direction ou guidance*", dont le but est d'éveiller la personnalité et

la liberté du consultant ; enfin la fonction de "*médiation*", qui, dans le dialogue pastoral, serait l'engendrement à la relation divine, mais auquel nous pourrions attribuer le sens plus profane d'une médiation qui aurait pour objet de faciliter l'accès à l'emploi, au monde du travail[Note602](#) . En effet, bien avant que le concept de médiation ne soit actualisé dans une formulation sociale et éducative, on peut trouver dans l'entretien pastoral une des fonctions fondamentales de l'entretien d'aide en orientation.

### **L'entretien d'explicitation**

Enfin, un autre type d'entretien pratiqué en éducation a attiré notre attention dans notre effort de cerner la pratique d'entretien de la MIFE. Il s'agit de l'entretien d'explicitation, défini par Pierre Vermersch[Note603](#) , que l'on pourrait assimiler encore à un entretien d'aide de type particulier, pratiqué en situation pédagogique. Il vise à "*la verbalisation de l'action vécue*", ce qui est, pour l'auteur, "*une source d'information très importante*", qui ne s'identifie pas à la verbalisation descriptive des aspects du vécu, émotionnel, sensoriel ou de la pensée, mais "*concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but*"[Note604](#) . La finalité de l'entretien d'explicitation n'est pas la recherche des causes, mais l'élucidation et la compréhension de l'action, permettant de prendre du recul, de mieux s'approprier celle-ci et, ainsi, de devenir plus autonome. C'est dans cette dimension que nous constatons des liens avec l'entretien d'orientation, dont le but d'est pas d'expliquer les raisons d'un parcours, mais de répondre à la question du "comment ?", c'est-à-dire en relier les étapes, dans une compréhension plus intérieure.

Il nous paraît opportun de rassembler tous ces éléments afin de cerner l'entretien d'orientation MIFE, en ayant conscience du caractère irréductible de toute interaction entre deux personnes : "*le face à face représente un champ humain et social traversé par des forces dont certaines sont inhérentes aux personnes et à leur histoire, d'autres spécifiques du moment, du lieu, de l'environnement immédiat*"[Note605](#) .

#### **2.1.4. L'entretien d'orientation en MIFE : Quelques éléments de définition**

L'entretien d'orientation en MIFE est une rencontre entre deux personnes, organisée, finalisée, unique ou, du moins, de fréquence limitée, située dans l'espace et dans le temps. Nous insisterons sur la brièveté de cette rencontre : même si la personne bénéficie de plusieurs entretiens et de modules d'orientation, en général le premier entretien est essentiel et les entrevues suivantes constituent davantage un suivi et un accompagnement dans les démarches. Cet aspect unique et bref donne toute son intensité à la rencontre, que nous pourrions rapprocher de l'examen psychologique, défini par Jean Guillaumin comme une situation duale, de face à face où "*l'intensité de l'observation est grossièrement inversement proportionnelle à sa longueur*"[Note606](#) . L'observation n'est cependant pas l'objectif de ce type d'entretien, fondé sur le dialogue et l'explicitation d'un parcours de vie.

De plus, une personne vient librement en consulter une autre, dont le rôle est de la conseiller, de l'accompagner dans sa recherche. Les MIFE ont privilégié le terme de "*guidance*"[Note607](#) , issu de la langue anglaise et utilisé par les psychologues nord-américains, pour signifier l'action d'éclairer, d'accompagner une personne qui demande conseil en vue d'un choix professionnel. L'entretien MIFE, n'étant pas soumis au versement d'allocations, est dégagé des contraintes liées aux pratiques sociales d'assistance ou d'évaluation. De là peut se dégager une plus grande authenticité dans l'échange et l'interaction, plus proche de la véritable non-directivité rogérienne. En accord avec la définition générale donnée par Jacques Salomé, selon laquelle, "*l'entretien est une situation provisoire d'interactions et d'interinfluences essentiellement verbales entre deux personnes en contact direct avec un objectif préalablement posé*"[Note608](#) , dans un premier temps, nous définirons l'entretien d'orientation professionnelle, tel qu'il est pratiqué à la MIFE, comme un entretien centré sur la personne, ayant pour but d'accompagner celle-ci dans l'élaboration d'un projet professionnel issu de son histoire personnelle et de son expérience professionnelle, tout en préconisant les moyens de la formation professionnelle continue.

En effet, s'adressant prioritairement aux adultes, la MIFE propose la formation continue comme un accès permettant de réaliser, de concrétiser le projet professionnel. Nous entendons par projet professionnel toute intention formalisée de changement professionnel, que la personne consultante soit dans une situation de travail ou de non emploi. Il peut viser l'adaptation à un nouvel emploi, le perfectionnement des connaissances techniques ou générales, et des savoir-faire, la promotion c'est-à-dire à l'amélioration du statut professionnel, l'obtention d'une qualification par la préparation d'un diplôme ou d'un niveau technique, la reconversion c'est-à-dire l'acquisition d'une seconde qualification, différente de la première, enfin la création d'emploi, ou d'activités [Note610](#) .

Ce type d'entretien relèverait de l'approche clinique en psychologie, telle qu'elle est définie par René Barbier : *"la méthode clinique est d'esprit qualitatif, monographique, pratique, plutôt sur le terrain. On s'efforce d'explorer les conduites et les représentations d'un sujet ou d'un groupe de sujets en face d'une situation concrète, à saisir leur sens, en se plaçant alternativement dans la perspective de l'observation et dans celle de sujet-acteur"*[Note611](#) . Cependant, la trop forte tendance à réduire l'approche clinique à l'observation et à l'étude de cas, avec le risque de catégoriser et d'objectiver, ainsi que le souligne Maurice Reuchlin, nous porte à préférer le concept rogérien *"d'approche centrée sur la personne"*[Note612](#) .

Il nous paraît plus intéressant de situer notre pratique dans une problématique éducative qui, à nos yeux, rend davantage compte de la globalité du processus d'orientation, perçu, dans sa dimension de guidance et d'accompagnement, comme un acte éducatif, selon la définition de Guy Avanzini, que nous avons présentée précédemment. Nous tenterons de vérifier que cette situation d'interactions est bien un espace éducatif, porteur d'une action éducative.

## **2. 2. Les composantes pédagogiques de l'entretien MIFE**

Nous avons ainsi défini le contenu de l'entretien d'orientation MIFE selon trois composantes : le récit biographique, qui est en même temps matériau du bilan et du projet, et l'information professionnelle.

### **2.2.1. Le récit biographique : matériau du bilan professionnel et personnel**

L'entretien d'orientation permet l'expression orale d'un récit biographique qui pourrait se rapprocher de la pratique psychosociale des histoires de vie, dont les précurseurs en formation d'adultes sont Gaston Pineau, Pierre Dominicé et Henri Desroche [Note613](#) .

Simone Clapier Valladon et Jean Poirier définissent le déroulement d'un récit de vie oral, comme une *"communication bilatérale"*, qui répond aux mêmes normes que l'entretien clinique et se déroule selon trois phases : *"Une phase préliminaire dans laquelle l'interviewer doit s'efforcer de situer la signification, le but du recueil du récit de vie ; une phase d'expression libre, la plus longue, dans laquelle le narrateur est invité à parler spontanément de sa vie ; une phase d'investigation, destinée à compléter et à approfondir les propos"*[Note614](#) . Les auteurs insistent sur le caractère dialectique de la relation établie entre les deux protagonistes, et préconisent une *"intercommunication qui doit s'efforcer de se libérer de toute sophistification"*, afin d'assurer une véritable authenticité et une profondeur de l'échange.

Le processus de bilan s'élabore au fur et à mesure du récit, dans le sens où la personne va progressivement, dans une chronologie, prendre conscience - et donc renforcer sa connaissance - du déroulement et des moments marquants de sa vie. De cette connaissance réfléchie découlera ce que l'on peut appeler "bilan", davantage au sens de vision panoramique et synthétique que d'équilibre "comptable" entre points forts et points faibles.

Toute proportion gardée avec des pratiques exhaustives d'histoire de vie et en fonction du temps imparti pour la prestation d'orientation de la MIFE (rappelons qu'elle ne dure que quelques heures), la personne est guidée dans l'évocation de son expérience professionnelle par les questions du conseiller, qui permettent de mettre en

exergue certains moments-clés de son histoire, notamment ses premiers choix scolaires et professionnels, ses expériences marquantes, dans le travail et en dehors, dans la vie sociale, personnelle et familiale. C'est au cours de cette phase qu'est souvent posée la question des aspirations au moment du premier choix professionnel à l'école. En effet, en retrouvant la permanence et la prégnance d'un "vieux rêve", la personne peut conscientiser ses désirs, ses motivations. Comme le souligne Maurizio Catani, "*provoquer et valoriser l'approche biographique c'est ... reconnaître le vécu et la subjectivité du désir pour en faire explicitement les forces qui tendent vers l'apprentissage*"[Note615](#), ou vers la recherche d'emploi.

On peut rapprocher ces secteurs d'investigation de la méthode de l'autobiographie raisonnée, élaborée par Henri Desroche, que les MIFE ont adaptée à l'orientation professionnelle et que nous présenterons plus avant. Henri Desroche utilise une grille, appelée "bioscopie", au cours d'un entretien de deux à trois heures environ, en vue de la mise en œuvre d'un projet de recherche-action. Dans la théorisation de sa méthode, cette première phase, intitulée "*maiëutique du sujet*", part "*du vécu des actions, de l'existence vécue, de la diversité de l'expérience, de l'expérience vécue par l'adulte, de l'expérience que procure le travail. Là, on a une base, mais à condition de l'accoucher... Il s'agit d'accoucher, c'est-à-dire de transformer cette expérience vécue en projet de recherche à validité scientifique*"[Note616](#), ou, comme il l'évoquera plus tard, en projet d'emploi.

La prestation d'orientation de la MIFE n'a pas pour seul but de centrer l'investigation de la personne sur l'exploration de son vécu mais de transformer une expérience vécue dans un domaine professionnel ou personnel en projet professionnel. Le caractère oral et relativement court de ce récit de vie est facteur d'intensité et de transformation. Comme le dit Gaston Pineau, "*la parole n'a pas seulement une fonction de transmission d'information, elle a aussi une fonction de formation du sujet en instaurant pour lui un espace de discours où il peut se comprendre, courir ça et là... Pour beaucoup, c'est la première occasion "officielle" de se parler, de se dire*"[Note617](#). Claude Hagège souligne aussi la "*fonction expressive*" du langage, "*exercice vivant de la parole*", qui produit du sens : "*la communication orale, seule naturelle, est seule chargée de tout le sens d'origine... Un phénomène capital, dont aucun système d'écriture connu ne conserve la trace, le fait bien apparaître. Ce phénomène est l'intonation ... l'intonation stratifie souvent le discours oral en une structure hiérarchique où le message principal n'est pas prononcé sur le même registre que les incises, éventuellement imbriquées les uns dans les autres*"[Note618](#).

La personne n'a pas toujours le temps d'organiser son discours et, si elle n'a jamais fait cet exercice, ou selon ses capacités d'expression, elle peut avoir des difficultés à rendre cohérente son histoire en un temps relativement bref. Le conseiller relance alors le récit par une question, de façon à maintenir le fil de l'histoire, tel un « fil d'Ariane », révélateur de cohérence. Il écoute, repérant mentalement les noeuds de ce fil, ce qui lui paraît faire relief, les cassures, les ruptures (cela peut être, par exemple, des répétitions du comportement ou un sentiment de plénitude qui transparaît à un moment donné à l'évocation de telle ou telle expérience...). Il passe ce récit au filtre de sa perception, et une représentation va ainsi s'organiser. Les "reliefs", correspondant à des "plus d'existence", c'est-à-dire des moments d'expérience existentielle[Note619](#), sont les points sur lesquels le conseiller va s'appuyer pour faire sa synthèse, subjective, qu'il va ensuite reformuler. Nous pourrions rapprocher ce travail de celui d'un enseignant qui, après s'être imprégné d'un élément de connaissance va le retraduire à l'élève.

En introduisant l'expression de "*corpus recueilli en fonction d'un projet*", Maurizio Catani élargit la finalité de bilan du récit biographique, et Franco Ferraroti insiste sur la transformation qui s'opère chez les acteurs du récit biographique : "*l'approche biographique met en crise, d'une manière très sérieuse et j'espère définitive, la conception naïve et spéculaire de la connaissance. On ne peut pas connaître sans être bouleversé, sans se transformer... Il s'agit d'une conception opératoire de la connaissance, faite de moments actifs, dynamiques, qui transforment le sujet connaissant en même temps qu'ils transforment et éclairent l'objet... Il n'y a rien là de passif et de spéculaire à la manière de la philosophie scolaire mais il y a acte de transformation*"[Note620](#).

## 2.2.2. Le récit biographique : matériau du projet

En re-prenant connaissance de son histoire de vie, la personne va pouvoir entrer dans l'espace des possibles et dans le temps du futur. Le récit biographique est également le matériau du processus d'élaboration de projet. Il permet d'explorer les possibilités de changement en faisant émerger le passé professionnel et personnel ainsi que le moment présent. C'est à partir de ce travail commun d'émergence des points d'ancrage d'un changement possible et d'un apprentissage à venir que s'élabore le projet professionnel. En effet, celui-ci ne peut se construire solidement sur une idée extérieure à ce qui a été vécu antérieurement : il s'enracine dans la vie passée. Le but de l'entretien est de retrouver ces éléments de fondation, de base, qui soutiennent le projet.

Tout en prenant en compte la durée de la prestation d'orientation de la MIFE, nous souscrivons à ce concept d'autobiographie-projet, mis en exergue par Guy Bonvalot et Bernadette Courtois, dans lequel l'autobiographie alimente la substance du projet : *"en effet, elle permet au sujet de ressaisir ses compétences existentielles - qui ne sont ni forcément socialement reconnues, ni même dans certains cas directement formulables - de ressaisir sa dimension sociale, en retrouvant son itinéraire à travers différentes structures ou collectivités (associations, militantisme, église, milieu professionnel, amicales...). Ainsi le sujet ressaisit pour lui-même l'ensemble et le sens (la dynamique) de sa dimension sociale"*[Note621](#). Par la notion de "compétences existentielles", les auteurs insistent sur la dimension globale de ce processus de mise à la lumière de l'expérience passée, dépassant les aspects professionnels, techniques et même relationnels, mais touchant au sentiment d'existence même du sujet.

La personne qui s'adresse à la MIFE peut exprimer librement ses motivations, son projet[Note622](#), même si celui-ci n'est pas en concordance avec les possibilités et la conjoncture de l'emploi local, selon le principe que toute personne est acteur de son projet et sa demande primordiale. Cela ne veut pas dire que dans cette phase du projet, il n'y ait pas travail de mise au réel et confrontation au principe de réalité lors de la recherche des éléments de concrétisation du projet (état de la formation et de l'emploi dans le secteur choisi), ce qui permet de vérifier la force de la motivation. Tout projet est à priori acceptable dans le respect de la personne, et il ne s'agit pas de vouloir adapter celle-ci à telle conjoncture socio-économique mais de l'aider à prendre conscience de sa responsabilité propre et de son dynamisme.

À la réponse diktat formulée par certains opérateurs de l'insertion professionnelle, "il n'y a pas de débouchés à votre projet", au vu d'une analyse statistique globale de l'offre d'emploi, nous opposons le postulat que la personne, porteuse d'un projet unique, parce que correspondant à son identité et d'une motivation spécifique, sera susceptible de trouver un débouché par elle-même, voire, dans certains cas, de créer son propre emploi : *"le projet s'appuie sur le postulat que l'homme dispose d'une certaine marge de liberté et qu'il peut l'exercer dans le choix de ses actes, bien que cette liberté soit limitée de fait par l'existence de l'inconscient et de l'aliénation"*[Note623](#).

Postuler une liberté d'action, dans un contexte social difficile, face à des personnes souvent atteintes dans leur identité personnelle et professionnelle, peut paraître optimiste, voire irréaliste. Ce postulat ne serait pas vérifiable sans un regard approfondi sur la relation établie au cours de la prestation d'orientation, notamment sur l'attitude du conseiller qui, positive, peut déclencher du dynamisme, et sur les finalités qu'il intègre dans sa mission, ce que nous traiterons plus avant. Nous partageons cependant l'avis de ces auteurs quant aux limites et au seuil d'efficacité de la démarche, explicités à deux niveaux, interne, celui de l'inconscient et externe, celui de l'idéologie : *"il arrive que la prégnance de l'inconscient soit telle qu'elle perturbe profondément la vie de l'individu. Les quelques progrès qu'il pourrait faire par l'autobiographie sont disproportionnés par rapport aux problèmes posés. D'autre part l'aliénation de l'individu à une idéologie peut empêcher toute tentative de distanciation. Dans ce cas, l'individu attend que la vérité lui vienne de l'extérieur. Il ne peut, ou il ne veut, progresser autrement dans la connaissance de soi. Dans ces deux cas, l'autobiographie peut être inopérante (...) si les sujets ne peuvent produire leur sentiment d'existence par suite d'un envahissement de leur personnalité par l'inconscient ou l'aliénation, ils ressortent d'une autre démarche qu'éducative"*[Note624](#).

Dans ces propos, sont délimitées les bornes d'une action clairement définie comme éducative, incluant la

psychologie qui favorise la connaissance de soi, mais sans la psychothérapie, ainsi que la philosophie, tout en excluant l'idéologie, incapable de prendre en compte la réalité sans la soumettre préalablement à l'idée.

De plus, si la situation psychique ou affective de la personne peut faciliter ou retarder l'élaboration d'un projet, d'autres facteurs, d'ordre cognitif, ont été mis en exergue par Maryvonne Sorel. Entre autres fonctions, l'élaboration de projet "favorise un travail pour maîtriser la permanence de son identité dans les différentes séquences évènementielles et développe la maîtrise du rapport au temps et à l'espace, des relations de causalité à des opérations (identification, généralisation, discrimination, catégorisation, ordonner, classer, comparer, coder). Enfin le bilan implique de pouvoir raisonner de manière inductive, déductive, par analogie, et de faire état d'une pensée rationnelle, inférentielle et transitive. Le niveau des opérations mentales exigées pour le bilan de ses acquis et l'élaboration d'un projet, leur diversité, leur nombre font que cette activité demande un niveau de développement cognitif "élevé" et représente un fonctionnement efficient de la "machine à penser"[Note625](#). Cette description exhaustive de fonctions cognitives pourrait laisser croire que seuls quelques élus seraient susceptibles de les exercer, mais n'est ce pas la spécificité de tout être humain de bénéficier d'un appareil cognitif susceptible de haut rendement ?[Note626](#).

Toute proportion gardée avec les opérations plus lourdes de bilan évoquées par l'auteur, qui s'adressent à des publics sans doute en plus grande difficulté ou que l'on dit plus éloignées dans leur démarche de projet, on pourra observer que les facteurs affectifs et cognitifs influent de manière non négligeable sur les résultats de la prestation d'orientation que nous étudions. La personne vient à la MIFE avec une demande préalable, plus ou moins floue, qu'elle va pouvoir confronter à son propre récit et aux reformulations du conseiller. L'élaboration du projet s'accompagne d'un travail de mise au réel, suscité par le conseiller en fonction de la situation de la personne, de sa mobilité, des motivations et capacités d'apprendre dont elle a conscience et qu'elle peut concevoir d'elle-même. Dans le temps de la prestation d'orientation, le niveau de connaissances est appréhendé par l'indication des diplômes et par la perception que le conseiller se donne du niveau de culture acquis ; le savoir-faire est perçu au travers du récit des expériences professionnelles antérieures ; le degré de motivation émerge de ce qui est dit.

Cette mise au réel, qui accompagne l'élaboration du projet prend la forme d'un compromis qui peut parfois conduire au deuil du "rêve d'enfance". Elle permet d'ajuster la motivation et le désir, de faire ressortir la dimension du mode de vie au travail comme composante des aspirations et d'approcher les représentations que se fait la personne de son propre changement. Nous voudrions souligner à ce propos l'importance de la dimension temporelle dans l'élaboration du projet. Pour un certain nombre, la prestation d'orientation ne peut déboucher immédiatement sur un projet professionnel établi. Cela ne veut pas dire qu'elle a échoué, dans la mesure où la personne reste dans une dynamique de recherche et de développement.

Enfin, lorsque le projet est suffisamment clarifié, alors peuvent être abordés les moyens de le réaliser, notamment par l'information professionnelle.

### **2.2.3. L'information professionnelle : matériau du projet**

Si le récit biographique peut être considéré comme un matériau de fondation du projet, l'information professionnelle est un matériau également constitutif du projet qui intervient plus avant dans sa construction. Afin de souligner la dimension d'échange vécu dans la relation interpersonnelle de l'entretien, nous distinguerons deux registres : l'information reçue par le conseiller et celle qui est donnée à la personne consultante.

#### **L'information reçue par le conseiller**

Le récit de vie, selon les termes de Josette Pasquier, est "l'expression de l'expérience", et notamment "rend compte de l'histoire du travail et des conditions de travail"[Note627](#). En effet, c'est aussi à travers les descriptions de multiples situations de travail que le conseiller peut se donner une représentation d'un métier,

d'une profession, d'un type d'emploi. Non seulement il s'enrichit de l'expérience globale d'une personne qui parle sa vie, mais il acquiert et accumule une connaissance des différents milieux professionnels et lieux de travail de sa région. Comme le souligne Vincent de Gaulejac : *"Un ouvrier qui raconte son histoire donne à la fois une série d'informations objectives sur les conditions de vie, les valeurs, les habitudes de son groupe et de sa classe et sur son rapport singulier à ces conditions, ses valeurs et ces habitudes. Certes, les caractéristiques proprement sociologiques du récit n'apparaissent pas d'emblée. Elles ne deviennent en quelque sorte "objectives" qu'à partir du moment où on les recoupe avec d'autres discours ou avec d'autres types de données"*[Note628](#) .

En accompagnant une personne dans son récit de vie, le conseiller reçoit lui-même de l'information, qui nourrira ses propres représentations sur les filières professionnelles et viendra enrichir sa propre connaissance de l'environnement local de l'emploi. Nous ne nions pas le caractère subjectif de cette connaissance partagée, qui passe par le canal de deux perceptions et représentations. Mais, par les recouplements facilités sur un territoire délimité géographiquement, ces éléments peuvent atteindre une certaine forme d'objectivité.

Nous voyons ici une réponse, certes incomplète, à la difficile question de l'appréhension de la multiplicité de métiers et de professions par le conseiller, qui peut actualiser sa propre connaissance non seulement par la documentation, les médias, les contacts avec les professionnels mais aussi par des informations vivantes et contextualisées délivrées lors de sa rencontre avec les personnes consultantes.

### **L'information professionnelle donnée**

L'information professionnelle donnée à la personne aide le projet à prendre corps et en est la première étape de concrétisation. Plus cette information est exhaustive, plus l'étayage sera solide. Il lui restera ensuite à sonder sa propre motivation et son désir, avant de prendre une décision. L'information professionnelle contient un certain nombre d'éléments formels et informels sur l'offre de formation, la connaissance du tissu économique local, de l'actualité socio-économique locale, du droit du travail et de la formation, des filières de formation, des métiers, des référentiels d'examens etc.

Nous voudrions insister sur la qualité documentaire nécessaire à la guidance professionnelle, non seulement dans le souci d'une exhaustivité et d'une efficacité de la réponse mais également dans un but de respect de la personne qui vient demander conseil. Nous avons vu précédemment combien le dispositif de formation d'adultes est vivant, mais complexe ; l'information professionnelle exige donc un traitement adapté et personnalisé. De même que l'écoute est centrée sur la personne, l'information professionnelle sera aussi centrée sur la personne.

En donnant des informations fiables, exhaustives et actualisées, le conseiller facilite le travail de représentation nécessaire à l'élaboration du projet. Cette professionnelle est traitée par la MIFE, qui développe un centre documentaire au service du public, c'est-à-dire susceptible de répondre à des milliers de cas particuliers. Ce travail de traitement de l'information se réalise au moyen de documents spécialisés et répertoriés à l'échelon national[Note629](#), et, localement, grâce aux contacts réguliers avec les organismes de formation, les services de l'administration et les différents acteurs locaux de la formation et de l'emploi. Les informations contenues dans les bases de données locales ou nationales d'offre de formation et de filières professionnelles sont particulièrement utiles aux personnes qui peuvent en emporter les descriptifs imprimés. Les médias enrichissent la connaissance du tissu socio-économique local ainsi que les propres réseaux de relations des conseillers qui, intégrés dans la vie sociale du territoire, peuvent être eux-mêmes diffuseurs d'une information transversale et complémentaire[Note630](#).

S'aidant d'une documentation vivante et toujours renouvelée, tendant à répondre à chaque cas particulier, le conseiller effectue un travail de synthèse permettant l'assimilation des informations par la personne. L'information professionnelle, tel un corpus didactique, est explicitée dans le souci d'une compréhension optimale — rappelons que le langage de la formation est particulièrement hermétique au non-spécialiste,

utilisant un grand nombre de sigles, d'expressions que l'on pourrait assimiler à du jargon. Cette complexité oblige le conseiller à "digérer" les contenus et à les exprimer dans un langage plus accessible [Note631](#) .

Enfin, l'exhaustivité de l'information professionnelle place la personne face à sa propre motivation, dans son processus de décision et dans son choix [Note632](#) . Elle a donc une double valeur éducative, d'une part en enrichissant, pour la personne consultante, sa connaissance de l'environnement professionnel et, d'autre part, en constituant un élément d'aide au choix.

La prestation d'orientation MIFE est composée d'un double corpus : le récit biographique avec, selon l'expression de Bonvalot et Courtois, "l'autobiographie-bilan" et "l'autobiographie-projet", qui marque bien l'interaction entre "*l'autobiographie qui alimente le projet et le projet qui s'ancre dans la personnalité du sujet par l'autobiographie*" [Note633](#) , ainsi que l'information professionnelle assimilée par la personne grâce à la médiation du conseil. Nous avons vu que le but du récit biographique est de faire émerger le projet à partir du bilan, l'information professionnelle ayant un rôle d'étayage du projet professionnel. Ces composantes doivent être intégrées par la personne, tel un corpus de connaissances dans une situation d'apprentissage. S'il n'y a pas cette assimilation, la prestation d'orientation sera réduite à une simple diffusion d'informations, dont les effets seront incertains sur la mise en mouvement de la personne.

La démarche du récit biographique, qui pose la personne-consultante comme sujet et acteur, restaure celle-ci dans son identité. En prenant en compte les trois dimensions temporelles de sa vie, elle peut se situer ainsi culturellement, socialement et psychologiquement. En effet, la plupart du temps, quand il vient à la MIFE, l'adulte traverse une crise, professionnelle, personnelle et a perdu en partie ce qui est sens pour sa vie. Comme le dit Michel Serre, "*le mot crise veut dire décision en grec. Il désigne le point d'appui de la balance, le lieu où ça penche — la crise est un signe de transition*" [Note634](#) . L'entretien d'orientation représenterait un espace transitionnel, de préparation au changement. En récapitulant son histoire de cette manière synthétique, la personne peut prendre conscience des moments clés, des tournants qu'elle a déjà franchis, et retrouver une certaine unité de son identité ainsi qu'un sens à sa démarche. Cette pratique d'entretiens centrés sur la personne est susceptible de faire émerger les possibilités de changement et de progression, en même temps que les points d'ancrage d'un apprentissage à venir, les essais de dépassement en même temps que le désir d'accomplissement. Dans le récit biographique, le conseiller ne joue pas seulement le rôle d'animateur régissant le cadre du récit, orchestrant les informations données. De même que la personne, en parlant de soi, vit un processus de changement, de même, dans l'échange, se situe-t-il dans une dynamique éducative, à la fois de construction de savoir et d'accompagnement.

### **2.3. L'Entretien et Modules d'Orientation Personnalisée - EMOP**

Après avoir tenté de définir les finalités et la pédagogie de la prestation d'orientation de la MIFE, il nous faut entrer dans une phase plus descriptive de cette pratique, qui réunit entretiens et modules d'orientation personnalisée. Cette prestation, qui traduit bien les finalités des MIFE d'une relation éducative centrée sur la personne, a pu être mise en œuvre dans la région Rhône-Alpes, grâce à l'appui de la MIFE de Savoie, qui en a défini le déroulement.

Dès 1985, au fur et à mesure des besoins exprimés par le public, la pratique d'entretien approfondi s'était enrichie de modules d'orientation constituant un étayage pour un accompagnement d'un itinéraire personnel et professionnel, "*en le jalonnant de rencontres éducatives permettant une réappropriation par le sujet de son identité personnelle et professionnelle, ainsi qu'une dynamisation dans les démarches d'insertion*" [Note635](#) .

En 1993, le Conseil régional Rhône-Alpes et la Direction régionale de l'ANPE se sont appuyés sur cette spécificité pour mettre en place une prestation dans un conventionnement tripartite — Conseil Régional, délégation régionale de l'ANPE, réseau rhônalpin des MIFE [Note636](#) . Un cahier des charges définit une prestation d'orientation d'une durée n'excédant pas 10 heures, appelée "Entretien et Modules d'Orientation Personnalisée" (EMOP) [Note637](#) .

### 2.3.1. Les phases de l'EMOP

En préalable, il nous paraît nécessaire de rappeler une nouvelle fois le caractère libre et volontaire de la démarche d'orientation MIFE. La personne vient volontairement et peut donc engager librement sa responsabilité [Note638](#). Dans une première définition de cette pratique, trois temps ont été dégagés dans le processus d'entretien d'orientation, le premier accueil, l'entretien et le suivi. L'EMOP se décline en fonction des besoins des consultants, selon trois phases — l'entretien approfondi, les modules d'orientation et le suivi —, elles-mêmes précédées d'une étape décisive, le premier accueil.

#### Le premier accueil : un préalable déterminant

Toutes les personnes venant à la MIFE sont accueillies dans une salle aménagée, appelée "premier accueil", par une chargée d'information, qui discerne l'opportunité d'une réponse directe ou d'un rendez-vous en vue d'un entretien approfondi. Si la demande est perçue clairement comme un simple besoin d'information, l'information est donnée immédiatement ou sera légèrement différée en cas de recherche documentaire. Si elle paraît floue, il est proposé à la personne un rendez-vous pour un entretien approfondi : *"la prise de rendez-vous manifeste une volonté explicite d'être conseillé, c'est une première confirmation de la motivation et elle représente une avancée de la part du demandeur après qu'il se soit senti accueilli"* [Note639](#). Dès le premier contact, la personne qui prend rendez-vous est identifiée dans son statut professionnel et dans sa première demande, notés sur le carnet de rendez-vous, tandis que la procédure de l'entretien, son objectif lui sont présentés de façon à ce que chacun se prépare à la rencontre entre conseiller et personne consultante.

Ce premier accueil est d'une importance capitale, d'une part parce qu'il a pour objet de cerner la demande et d'acheminer le public vers la prestation d'orientation, d'autre part parce qu'il prépare psychologiquement la personne à la future rencontre et enfin parce qu'il reflète l'image de l'institution à la personne, qui se fera une opinion influant sur le futur processus d'orientation. En vue de l'accompagner dans sa réflexion préalable et d'élargir son champ de représentation des filières de formation, la revue *Guidance Savoie* [Note640](#), qui recense l'offre de formation dans le département, lui sera éventuellement remise.

Ce premier accueil est réalisé lors d'un passage à la MIFE, mais il peut également l'être lors d'un appel téléphonique où l'on retrouve le même soin de répondre de manière opérationnelle ou de préparer la rencontre.

#### L'Entretien approfondi

Cet entretien, d'une durée d'une heure, basé sur la méthode de l'histoire de vie, a pour but d'élaborer un projet, en vue d'une insertion ou d'une évolution professionnelle. Le conseiller vient accueillir la personne et l'accompagne dans son bureau, lieu plus calme pour une relation de face à face. Les fondateurs des MIFE ont toujours insisté, dans leurs propos ou écrits, sur la nécessité, pour chaque personne consultante, de se sentir accueillie personnellement, comme un "invité", à la rencontre duquel le conseiller, tel l'hôte de la maison, vient. Il s'agit là d'une première condition de réussite de la relation, c'est-à-dire d'un premier conditionnement positif pour une rencontre d'égal à égal. Accueillir ainsi la personne consultante symbolise l'intentionnalité du conseiller qui est actif dans la relation qu'il instaure et ne se contente pas d'attendre, assis derrière son bureau, l'expression d'une demande [Note641](#).

Dans un premier temps, celle-ci exprime sa demande, souvent dans des termes généraux : "je voudrais changer de métier", "je voudrais me perfectionner", "je voudrais faire une formation" ... Afin d'aller plus loin dans l'expression de la demande, le conseiller propose alors à la personne de faire, oralement, le récit de son parcours passé et de sa situation présente, ce que l'on pourrait appeler son récit de vie ou son "autobiographie raisonnée" selon les termes d'Henri Desroche : *"Vous êtes consulté par une personne visitante, c'est un adulte. Il a à son actif des études formelles plus ou moins longues ou plus ou moins interrompues. Il a aussi, et surtout, une expérience professionnelle continue ou discontinue, sinuuse ou rectiligne. C'est ce qui est généralement porté sur son curriculum "à plat" ... Il vous demande de l'ausculter pour le conseiller et*

*l'orienter, le diagnostiquer ou le pronostiquer, l'activer ou le réactiver, bref se positionner pour se réinvestir ou se reconvertis*"[Note642](#) .

Comme nous l'avons évoqué précédemment, cette phase biographique de bilan, où la personne retrace son histoire professionnelle, qu'elle émaille souvent d'évènements personnels, est l'objet d'une écoute attentive et exclusive de la part du conseiller, dans laquelle se mêlent, à la fois, effort de compréhension et analyse et esquisses imaginaires d'un ou plusieurs scénarios de projets. En effet, de l'écoute du récit de vie se dégagent des expériences dominantes, constitutives de ce qu'on pourrait appeler un fil conducteur, qui peuvent suggérer, dans le travail mental de reconstruction réalisé par le conseiller, des pistes ou hypothèses de projet. Ces premières représentations ne seront pas immédiatement énoncées mais, par les techniques de reformulation, elles seront elles-mêmes confrontées à la réalité intérieure de la personne, à ses propres représentations. De même, cette dernière, en parlant sa vie, extériorise et conscientise sa propre dynamique interne. À partir de sa parole, le même travail de compréhension et d'émergence de représentations se met en œuvre. C'est à partir de cet échange qu'une esquisse de projet professionnel est susceptible alors de se dégager, une fois conscientisés, c'est-à-dire éclairés par la conscience, le déroulement de l'histoire de vie et les motivations qui l'accompagnent. On pourrait dire qu'il est le fruit d'une collaboration, d'un travail commun, de réflexion, de conscientisation et d'imagination. S'il n'apparaît pas clairement, le conseiller propose une prestation plus approfondie, au moyen d'outils d'orientation.

La réalisation du projet professionnel passe par une information professionnelle avec, selon les besoins, une proposition de formation qui peut prendre des formes variées, selon les types de stages ou d'actions de formation. Le conseiller peut mettre directement la personne en relation avec l'organisme en prenant un rendez-vous téléphonique. Dans ce cas, il s'agit d'une aide, d'une dynamisation complémentaire qu'il propose, s'il sent qu'un « coup de pouce » est nécessaire pour la mise en route des démarches.

L'entretien se termine sur l'invitation à garder le contact avec la MIFE dans les différentes démarches que la personne doit effectuer. À l'issue de cet entretien, un dossier est constitué, rassemblant les éléments nécessaires au travail d'élaboration de projet. Une fiche de renseignements[Note643](#) est remplie, de façon à en conserver la mémoire et d'organiser le suivi des personnes. En fonction des besoins, des étapes ultérieures sont fixées : modules d'orientation et/ou suivi. Enfin, de la même façon qu'il est entré en contact avec le consultant, le conseiller le raccompagne.

## **Modules d'orientation**

Selon les besoins et les situations, des modules d'orientation et de conseil, d'une durée moyenne de 2 à 4 heures, répartis en une ou plusieurs séances, sont proposés, utilisant des outils d'orientation, assistés par ordinateur, ou basés sur une méthode d'Histoire de vie ou encore une aide à la recherche d'emploi. Nous les listons rapidement avant de les présenter de manière plus détaillée : le logiciel "Choix", constitué d'un inventaire de personnalité et d'une base de données de plus de 900 descriptifs de métiers, ainsi que l'outil multimédia d'information et de sensibilisation à la création d'entreprise "Balise" ; l'Autobiographie raisonnée, constituée de la grille "bioscopie" desrochienne et d'une analyse chronologique des savoir-faire et compétences exercées ; des outils d'expression de l'identité professionnelle comme le "Centre de Gravité Professionnelle" et le "Blason" ; enfin un appui à la recherche d'emploi, qui passe par une aide à la rédaction du curriculum vitæ et par la préparation des entretiens d'embauche. Après ces modules, une restitution est réalisée et rédigée en vue d'une synthèse[Note644](#) , qui sera adressée, sous la forme d'un compte rendu, à l'agence locale de l'ANPE, pour les prestations prescrites par elle, dans un but d'information et de concertation entre les différents opérateurs.

## **Après l'entretien : le suivi**

Le suivi ou accompagnement, dimension constitutive du parcours d'orientation, est réalisé, selon les besoins, au moyen de plusieurs entretiens, répartis dans le temps. Il sera d'autant plus important que la

personne est dans une situation éloignée de l'emploi. En effet, il est fait d'ajustements successifs entre l'employabilité discernée de la personne, c'est-à-dire ses possibilités d'accéder à un emploi, et l'offre d'insertion ou d'emploi de l'environnement local. La personne reprendra librement contact, pour faire le point sur la mise en œuvre de son projet, ou pour réorienter son itinéraire en fonction des résultats de ses démarches. De la même manière que la démarche vers la MIFE est libre, cet accompagnement n'est pas imposé.

Une fois par an, un suivi plus bref est réalisé, par un courrier-circulaire ou, de plus en plus, par téléphone, adressé aux bénéficiaires de l'entretien, où la MIFE propose à nouveau ses services. C'est l'occasion de reprendre contact pour les personnes ayant abandonné leur projet et n'ayant pas trouvé de solutions. Il peut arriver également qu'à l'occasion de l'ouverture d'un stage de formation, ou d'une offre de stage en entreprise ou d'emploi, la MIFE prenne contact avec les personnes qui ont élaborer un projet professionnel susceptible de se concrétiser par ces moyens.

La gestion de cette pratique d'orientation est réalisée au moyen d'un fichier, rassemblant les informations nécessaires dans un dossier individuel, rendant compte des étapes de l'élaboration du projet professionnel. Le dossier d'entretien est alors complété par l'inscription des différentes démarches engagées par la personne et celles qu'a suggérées le conseiller, afin d'en garder une mémoire pour la prochaine rencontre.

Enfin, l'entretien et les modules d'orientation personnalisée peuvent être complétés, selon les besoins et la situation du consultant, par un appui personnalisé complémentaire (auto-documentation assistée, aide à l'insertion et la recherche d'emploi, offres de services..., orientation par alternance par le dispositif régional de stage en entreprise).

Les étapes ci-dessus, qui conduisent à l'appropriation et à la verbalisation des parcours professionnels, peuvent se concrétiser par la production d'un document de quelques pages, nommé, dans le rapport sur les MIFE, "*Portefeuille professionnel*"[Note645](#). Dans les propositions exprimées dans le rapport, ce document, rédigé par la personne avec l'assistance éventuelle du conseiller, se décline selon les cinq axes suivants :

- Recension chronologique des étapes de formation et d'expériences professionnelles,
- Repérage des acquis expérientiels et des expériences formatrices,
- Formulation d'une identité personnelle et professionnelle en termes de compétences professionnelles et relationnelles,
- Attestations significatives en relation avec le ou les projets professionnels élaborés,
- Curriculum Vitæ ciblé et/ou offre de service en fonction de l'emploi sollicité ou d'un projet de création d'activité,

Ce portefeuille n'a pas encore été formalisé dans un document imprimé, susceptible d'être présenté à un employeur lors d'une recherche d'emploi[Note646](#).

### **2.3.2. Les outils d'orientation : Choix et l'autobiographie raisonnée**

Après avoir rapidement présenté la globalité de la procédure d'orientation, il nous paraît maintenant opportun de décrire plus en détail les outils d'orientation utilisés par la MIFE dans les modules proposés. Comme nous l'avons évoqué rapidement, ce sont principalement des outils déclaratifs, basés sur un questionnement et des réponses apportées directement par les personnes consultantes. Les fondateurs des MIFE ont fait le choix de ne pas s'appuyer sur les tests d'aptitudes et de ne pas utiliser les tests dits objectifs de personnalité ou projectifs, mais ils ont toujours privilégié la parole ou l'expression "en clair" de la personne-consultante.

Parmi les raisons susceptibles d'expliquer ce choix, nous pouvons en dégager une principale, issue d'une conception de l'adulte comme éducable et en capacité de se développer tout au long de sa vie. En tant que personne libre, il est en mesure de regarder lui-même sa vie, sans devoir subir le regard extérieur et

l'investigation souterraine et conjoncturelle de certains tests psychologiques [Note647](#). À cela se rajoute la conviction que la structuration psychique d'un individu, à condition qu'elle ne soit pas submergée par un dysfonctionnement par trop pathologique, n'a pas d'incidence réelle sur le choix professionnel. Ne voit-on pas de grandes réussites professionnelles accomplies par des personnes aux caractéristiques psychologiques susceptibles d'appartenir à des classifications psychiques pathologiques, voire certains états limites proches de la psychose ? En revanche, lorsque les dysfonctionnements envahissent la vie personnelle et professionnelle, toute démarche d'orientation devient alors inefficace, supplantée par l'urgence d'un traitement psychothérapeutique [Note648](#).

Les outils d'orientation utilisés par la MIFE de Savoie se répartissent selon quatre axes méthodologiques : une démarche d'inventaire de personnalité avec le logiciel Choix, qui a pris le nom de Pass-Avenir en 1998, après avoir actualisé la forme de son questionnement, mais sans changer le fond [Note649](#), un approfondissement de l'histoire de vie par l'autobiographie raisonnée, des outils d'expression de l'identité professionnelle et enfin, des outils d'information et de conseil liés à la recherche d'emploi ou à la création d'activité.

### **Le logiciel Choix**

Ce logiciel d'aide au projet professionnel a été créé en 1976 au Canada, à l'initiative de la Commission de l'emploi et de l'immigration, à l'origine pour la réinsertion professionnelle des adultes ; il est développé ensuite pour l'orientation des jeunes par le ministère canadien de l'éducation. Il est diffusé en Europe et, à partir de 1992, adapté en France par la Fondation Jeunesse Avenir Entreprise, qui en est devenue le distributeur exclusif [Note650](#). Depuis 1993, il est agréé, à l'échelon national, par les deux ministères, de l'Éducation et du Travail, en tant "qu'outil d'intérêt pédagogique". Choix contient à la fois une base de données descriptive de plus de 900 professions et des fiches personnelles d'auto-évaluation, qui permettent à chaque utilisateur d'élaborer son profil, selon le mode du questionnaire [Note651](#). C'est aussi un outil interactif qui favorise une conversation entre l'utilisateur et le logiciel, afin de mettre en relation un profil particulier avec un ensemble de métiers. Les descriptifs des métiers, représentatifs de l'ensemble des secteurs d'activité, ont été réalisés à partir d'enquêtes auprès des professionnels et enrichis par l'apport de sources documentaires de référence [Note652](#). Ils sont actualisés chaque année.

Les fiches d'auto-évaluation, au nombre de quatorze, sont des supports d'investigation personnelle permettant une auto-analyse articulée autour de quatre dimensions constitutives de l'activité professionnelle : psychologique, ergonomique, cognitive et socio-économique. La dimension psychologique est traitée par des questions sur les goûts, les centres d'intérêts, interrogeant la personne sur ce qu'elle aime faire et en utilisant l'inventaire de personnalité de Holland, connu pour sa classification du comportement humain en six codes [Note653](#). L'axe ergonomique se décline selon les notions de forces physiques, d'activités physiques, de milieu de travail avec la distinction intérieur/plein air. La dimension cognitive traite des niveaux de formation et des aptitudes. Enfin, l'axe socio-économique contient des interrogations sur le salaire, les domaines professionnels et les secteurs d'activités, les horaires et déplacements. La base de données des 900 métiers est organisée à partir de 127 critères d'évaluation [Note654](#). L'informatique permet un croisement des quatre dimensions et critères préétablis, avec les descriptifs de métiers, ce qui ouvre un large choix de professions.

Le processus de passation se déroule en quatre étapes. Dans la première phase appelée "route exploration", la personne va d'abord travailler seule, en remplissant, à son rythme, chez elle, les 14 fiches-papier d'auto-évaluation, qu'elle peut sélectionner en fonction de ses besoins. Ces fiches sont conçues pour l'aider à identifier ses aspirations professionnelles, ses aptitudes, les traits de sa personnalité et ses exigences et en matière de conditions de travail. Ce premier travail de réponse au questionnaire est fondamental ; il est l'occasion, parfois première, pour la personne de faire le point sur elle-même. Elle va ensuite en saisir la synthèse, ou "feuille de route", à l'ordinateur, assistée et guidée par le conseiller. Cette phase exige une relecture en commun du questionnaire renseigné, pour repérer les éventuelles incompréhensions ou contresens qui risqueraient de fausser les résultats du test.

Deux autres "routes" sont alors proposées : avec les routes "fiches métiers" et "comparaison", la personne pourra visualiser sur l'écran les différents secteurs d'activité et comparer critère par critère des professions, choisis en fonction de ses réponses, et ainsi enrichir sa connaissance des métiers en fonction de ses propres représentations, alors que la route "métiers voisin", qui procède par analogie et présente des professions proches du métier sollicité au départ, en fonction de différents critères choisis par la personne (conditions de travail, secteurs professionnels etc..), lui permettra d'élargir et d'enrichir sa connaissance d'un domaine professionnel. Un résumé imprimé récapitule les différentes étapes de son travail sur l'ordinateur. La spécificité de Choix réside dans l'interactivité et la liberté d'exploration puisque, à partir de son profil personnel, l'utilisateur peut tester différentes hypothèses en fonction de la variété de critères qu'il privilégie.

Cet outil est largement utilisé par les conseillers de la MIFE, en vue d'enrichir le travail d'exploration de soi et de l'environnement professionnel des personnes consultantes. Il leur offre également une possibilité d'élargir leurs propres représentations, et sur les personnes et sur les métiers accessibles : *"il libère le conseiller d'une partie des tâches de tri et de réactualisation de l'information pour lui permettre de se consacrer à son rôle d'écoute et d'analyse du parcours individuel, d'identification des motivations et des freins, d'aide à l'autonomisation de la personne, d'aide à la mise en place d'un plan d'action pour concrétiser le projet professionnel"*[Note655](#) .

Basé sur un questionnaire, donc sur les déclarations des consultants, ce logiciel contient aussi ses propres limites. En effet, nous pouvons nous interroger sur une lecture plus objective de la personnalité, en nous référant à l'utilisation, plus systématique en psychologie clinique et en psychiatrie, des tests dits "objectifs" de personnalité qui, à côté des tests projectifs, tentent d'évaluer les aspects affectifs et volitionnels de la personne. Certes, ces outils *"constituent une situation expérimentale standardisée servant de stimulus à un comportement"*, mais *"ont l'inconvénient de n'explorer qu'un secteur très limité de la personnalité"*[Note656](#) . On comprend ainsi pourquoi les pratiques d'orientation, qui ont privilégié le dialogue au détriment de l'observation, ont davantage utilisé les questionnaires d'intérêt.

### **L'autobiographie raisonnée**

Mise en place par le professeur Henri Desroche, dans le cadre du Collège coopératif, cette méthode a été adaptée à l'orientation professionnelle, en 1991, à la suite d'un séminaire organisé par le réseau national des MIFE[Note657](#) . Curieusement, Henri Desroche a peu explicité cette appellation "d'autobiographie raisonnée" qu'il a donnée à sa méthode d'histoire de vie. S'il a fondé théoriquement et commenté sa méthode dans un ouvrage de référence[Note658](#) , il a toujours refusé de la formaliser sous la forme d'un guide, se méfiant du "zèle méthodologique", dont la dérive est de transformer ce qui n'est qu'un moyen, en fin : *"on me demande souvent un "formulaire" autobiographique ... je tiens à réitérer le fait que j'y répugne comme devant une agression ou un carcan : répugnance semblable à celle que j'éprouve lorsque chaque semaine, pour ne pas dire chaque matin, nous recevons — ouverts ou fermés — tant et tant de questionnaires à remplir pour des instances paperassières... Je m'en inspire cependant, mais en préférant consigner cette application sur une page blanche"*[Note659](#) . Ayant approché ce théoricien et chercheur hors du commun, nous concevons qu'il ne pouvait enfermer sa créativité dans une approche méthodologique trop rigide.

Comme toute méthode d'autobiographie, et selon l'étymologie du terme, elle se définit selon trois dominantes : il s'agit d'un écrit sur la vie et, plus précisément, sur sa propre vie. Elle est "raisonnée" dans la mesure où ce n'est pas un écrit libre mais, au contraire, cadré dans le temps et dans l'espace, selon des axes préalablement réfléchis ou passés au crible de la raison, préférant l'expression de la conscience aux remontées de l'inconscient. Parmi les méthodes d'histoire de vie, la démarche desrochienne se distingue par différents points. Tout d'abord, elle ne se pratique pas en groupe mais individuellement, à la fois dans un face à face et dans un "côte à côté", conseiller-personne consultante, comme aimait le souligner le fondateur. Ce n'est pas à partir d'un enregistrement libre d'un récit oral d'une personne que le texte autobiographique émerge, mais à partir d'une grille ou formulaire préalablement organisé, appelé par Henri Desroche « bioscopie » et défini, selon son étymologie, comme un instrument de lecture de la vie. Si la bioscopie peut être préparée, anticipée

par la personne concernée, en général elle n'est pas écrite par elle. En effet, le conseiller remplit, tel un écrivain public sous la dictée de la personne, une feuille grand format, organisée chronologiquement sur le plan horizontal, à raison d'une ligne par année et, verticalement, dans les limites de quatre colonnes, symbolisant l'organisation réfléchie préalablement [Note660](#).

En chapeau, sont mentionnés les renseignements d'état civil, âge, situation familiale, ainsi qu'un début de généalogie professionnelle familiale, au degré parental et des grands parents, au niveau des frères et sœurs et éventuellement du conjoint et des enfants, ce qui permet de situer le contexte familial. Dans la première colonne, intitulée "études formelles", seront consignées les études primaires, secondaires, supérieures, ainsi que les reprises d'études et les stages de formation professionnelle continue. La deuxième catégorie, sous le titre "études non formelles", rassemble les différents apprentissages réalisés à l'occasion d'activités extrascolaires, socio-éducatives, culturelles, écoles syndicales, politiques, stages de formation personnelle, voyages et activités de loisirs, congrès etc. La troisième colonne "Activités sociales", liste les implications et responsabilités exercées dans le cadre collectif, les péripéties familiales, les engagements sociaux, associatifs, politiques et syndicaux, les projets bénévoles etc. Enfin, les "activités professionnelles", c'est-à-dire les éléments du parcours professionnel, habituellement intégrés dans le curriculum vitæ, constituent la quatrième et dernière colonne. Chaque activité, année par année, sera répertoriée dans chacune des colonnes, prenant ainsi la forme d'un évènement, d'un fait constitutif d'un parcours global de vie.

Alors que le curriculum vitæ ne s'intéresse qu'à la première et à la dernière colonne, avec une mention plus discrète sur les deux du milieu, la bioscopie desrochienne, en mettant à plat dans des surfaces identiques l'ensemble de l'activité sociale d'une personne, donne un caractère unifié et global au récit de vie. Henri Desroche livre avec humour son intuition : *"les colonnes 2 et 3 demeureraient volontiers blanches, tant est rédhibitoire le réflexe conditionnel inculqué selon lequel il s'agit de violons d'Ingres si peu sérieux que mieux vaut ne pas en jouer. Or, sic rebus stantibus, c'est le contraire qui s'impose... L'inconnue d'un projet se trouve aux frontières des autobiographies, là où les colonnes se mangent entre elles"* [Note661](#). Jonglant avec les mots et les citations de Marcel Mauss et de Goethe, il met ainsi en exergue un nouvel espace de construction de projet, aux frontières de ce qui est déjà connu de la personne, dans un au-delà des voies balisées des études et de l'activité professionnelle, dans cet interstice du temps réglementé, que représentent le loisir, le temps libre et l'ancrage dans la vie sociale, où la personne agit, s'exprime, parfois en totale contradiction avec le vécu professionnel émergé d'un curriculum vitæ. Bien souvent, l'expérience nous a montré qu'un projet professionnel s'est construit ou reconstruit à partir de cet espace de la grille bioscopique, voulu central par Desroche, mettant en exergue l'activité plus personnelle, voire intime, et plaçant à la marge la carte de visite habituelle et externe des études et de la profession.

Cette feuille blanche sera remplie en une ou deux heures, selon l'âge de la personne, au cours d'un entretien où, année après année, seront relatés et listés activités, expériences et évènements significatifs vécus. Le cadrage chronologique ligne par ligne et le système de colonnes ne laissent pas de place à la transcription des commentaires que ne manque pas de faire la personne. Chaque activité est consignée, tel un évènement qui se déroule sur le téléscripteur d'une agence de presse. C'est l'information brute qui est privilégiée, c'est-à-dire l'inscription dans le temps, et non pas l'interprétation. En effet, il ne s'agit pas d'expliquer la vie de quelqu'un — si tant est que cela soit possible —, ni de souligner les raisons ou les causes de tel ou tel évènement, mais de procéder à un inventaire exhaustif de l'activité d'une personne dans le champ éducatif, social et professionnel, *"pour y repérer, discerner, corréler propensions, virtualités, potentiels, compétences, voire cumuls et accumulations, propices à la passion pour un projet"* [Note662](#).

L'interprétation commence par une lecture d'ensemble de cette feuille, noircie inégalement, et à chaque fois unique, tel un plan-masse en architecture, où l'on va repérer les grands ensembles, d'études formelles et non formelles, d'activités sociales et professionnelles. Les masses noires de signes écrits, ou blanches de vide, surgissent, donnant des indications sur l'activité, plus ou moins intense dans tel ou tel domaine. Dans cette feuille cadastrée, ce qui attire le regard, ce ne sont pas les blancs et les vides, qui pourraient être perçus comme des manques de la personne ; ce sont les masses de signes qui remplissent la page et montrent ainsi que la vie

est là, pleine et souvent en abondance. En effet, peser le plein et le vide, le positif et le négatif d'une personne, comme certaines techniques de bilan le préconisent, correspond à une vision, certes rationnelle, mais photographique et statique, d'une exploration de soi. Cette recherche du "plus" et du "moins" conduit à une position d'équilibre qui, si elle ne paralyse pas, ne semble pas dynamogène. Or, dans un travail d'élaboration de projet, il s'agit de produire, de construire, de préparer un changement. C'est une action, un processus qui, à la fois, exige et provoque une mise en mouvement de la personne. Et nous faisons l'hypothèse que c'est la prise de conscience de ce surcroît de vie qui sera source de dynamisation ; dans une métaphore énergétique, à l'image de la feuille, qui s'est progressivement remplie, la personne va ainsi se ressourcer au vu de son expérience rassemblée.

Ensuite, le regard va se porter sur l'intérieur des colonnes et s'arrêtera sur les constantes qui traversent une, deux, voire trois colonnes, tel type d'activité que l'on retrouve, selon différentes modalités, à différentes époques. Le conseiller va, au moyen de crayons de couleur, relier les masses et les signes entre eux, dessinant ainsi un "*canevas*", selon les mots d'Henri Desroche[Note663](#), tel une sorte de fil d'Ariane dans l'enchevêtrement des actions et savoir-faire, que nous pourrions nommer le labyrinthe de la vie. Ces constantes, que le crayon de couleur surligne, peuvent être appelées des "indicateurs existentiels" ou "lieux d'excellence", signes d'une vitalité, d'une force de vie, d'une réussite d'une personne qui a réalisé une action, qui a créé, qui a construit. Ce travail de surlignage donne sens au parcours qui, pour la plupart, paraît chaotique. En effet, plusieurs ont accumulé des expériences diverses, qui, au début de l'exercice, leur paraissent être mises bout à bout, sans lien entre elles. Sous le regard extérieur, avec le crayon qui trace des liens, décloisonne les colonnes, rapproche le non-professionnel du professionnel, et avec la parole qui n'explique pas mais valorise les expériences, celles-ci, jusque-là éparses, se rassemblent et acquièrent une signification globale. Le parcours personnel et professionnel est porteur d'un nouveau sens qui, en donnant la direction, permettra l'émergence d'un projet.

Là encore, il y a rencontre de deux subjectivités : la personne aura fait remonter de sa mémoire et consigné des activités et des évènements lui paraissant significatifs lors de la rencontre, et le conseiller va passer la grille ainsi formalisée, au crible de sa perception et de sa sensibilité, rendues pertinentes par la pratique. Les lectures peuvent être sensiblement différentes d'un conseiller à l'autre, mais l'essentiel n'est pas le contenu de l'interprétation, par nature incomplète ; c'est que celle-ci résonne et fasse sens chez la personne consultante.

Henri Desroche, qui a expérimenté pendant plus de dix ans cette technique, pour l'élaboration de projets d'études, a résumé ce travail d'exploration, qu'il nomme heuristique, en reprenant l'étymologie du mot, c'est-à-dire trouver, découvrir le projet enfoui : "*Le consultant que je suis, ou tout autre en même posture, s'évertue à lier bioscopie et heuristique dans un descriptif, un portrait, sa manière de voir ou d'entrevoir "du dehors" cette corrélation en l'objectivant*"[Note664](#). Si l'autobiographie est raisonnée, c'est aussi parce qu'elle se joue à deux, dans un dialogue réflexif, où la réflexion et la raison interagissent, de l'un vers l'autre et vice-versa. Elle est objectivée, dans le sens enrichie d'une objectivité, parce qu'elle est accompagnée du regard, du raisonnement de l'autre, qui apporte la distance nécessaire et dégage la personne d'un enfermement du soi en soi. Pour Henri Desroche, la bioscopie "*est prégnante du projet*", c'est-à-dire que le projet, qu'il soit "*projet d'études et de recherche, projet d'action, projet d'emploi, projet, comme on dit de carrière et même projet de vie*"[Note665](#), est contenu dans l'histoire de vie et peut ainsi en être excipé, tel un trésor.

### **2.3.3. Les autres outils d'expression de l'identité professionnelle**

Dans cette catégorie, nous pouvons rassembler deux outils utilisés par les conseillers de la MIFE en vue de faciliter une expression de l'identité professionnelle : le questionnaire Centre de gravité professionnelle (CGP) et le blason[Note666](#).

#### **Le CGP**

Créé par un institut lyonnais[Note667](#) , ce questionnaire a été diffusé dans le réseau rhônalpin des MIFE à partir de 1992. Au vu du petit nombre de questions — quatorze questions recueillant le point de vue de la personne-consultante sur différents thèmes d'ordre organisationnel, culturel —, on pourrait arguer facilement du manque de scientificité de l'outil qui ne peut faire partie de la panoplie des tests psychotechniques, n'ayant jamais été étalonné. Indépendamment de sa légèreté, suspecte aux yeux des spécialistes, mais appréciée par les personnes, qui le considèrent davantage comme un questionnement ludique, semblable aux tests de magazines, cet outil, basé sur les déclarations des personnes, sonne "juste"[Note668](#) .

Les réponses sont classées, répertoriées, traitées, pour aboutir à une résultante appelée "centre de gravité professionnel", présentée par un point sur un graphique en quatre axes, symbolisés par deux abscisses et deux ordonnées. L'axe vertical est relatif à l'expression de soi dans son opposition à la loi ou règle ; l'axe horizontal souligne la relation à l'environnement, dans son appréhension réfléchie ou intuitive. L'intérêt de cet outil réside sans doute dans cette dialectique du rapport de soi au monde[Note669](#) , traduit par un positionnement sur un graphique, basé sur une typologie professionnelle, ce qui, selon l'auteur, décrirait des tendances naturelles vers telle ou telle dominante psycho-professionnelle. Il est utilisé par les conseillers de la MIFE, non pas dans un sens diagnostic qui risquerait d'asséner une pseudo-vérité sur un quelconque profil, mais pour amorcer avec la personne une première réflexion sur ses propres représentations professionnelles, ce qu'elle n'a pas toujours eu l'habitude de faire. De plus, il vient la conforter dans une dominante, ce qui lui permettra de prendre conscience de son identité professionnelle et de commencer à la parler. Enfin, il a surtout valeur d'exercice, de prétexte pour se dire en termes professionnels.

### **Le blason**

Beaucoup plus explicité sur le plan théorique, le blason est un support d'une expression de soi que l'on peut utiliser à des fins professionnelles. André de Péretti a expérimenté cet outil dans le cadre d'une étude sur les supports de l'échange et du dialogue, dans la perspective rogérienne qui l'anime, en reprenant l'idée du support métaphorique[Note670](#) . Issu des traditions des cavaliers mongols reprises en Europe, au Moyen Age, par l'aristocratie, les corporations et les villes, le blason est un raccourci métaphorique pour dire de façon valorisante son identité, ce que je suis, mais aussi ce que je veux être, c'est-à-dire le présent et le projet. Le blason permet, par un travail d'imagination et par une expression symbolique, de mettre au jour et ainsi de renforcer les représentations positives de soi, invitant la personne à "un effort de réflexion valorisant sur elle-même avec le symbolisme de fierté inhérent au blason"[Note671](#) . Dans une situation éducative, individuelle ou collective, l'exercice du blason sera différent selon les objectifs précisés préalablement. Son utilisation en orientation professionnelle se justifie entièrement par la dimension de projection de soi-même qu'il comporte. Matériellement, cet outil est simple : une feuille sur laquelle on a dessiné un écusson avec des cases. Le contenu des cases sera différent en fonction de l'objectif attribué[Note672](#) .

Le blason adapté en orientation est formalisé dans une composition en sept cases : tout d'abord, la personne doit imaginer et écrire une devise qui dit qui elle est professionnellement. Elle va ensuite mentionner quatre difficultés rencontrées dans son parcours et, en face, deux moyens pour les résoudre, deux qualités qu'elle s'attribue et deux références sur lesquelles elle s'appuie (littéraires, artistiques, personnes ressources etc.) ; puis, au moyen d'un dessin simple, elle va représenter sa situation actuelle et son rapport au monde ; enfin, dans une case "au choix", la personne ajoutera ce qu'il lui semble opportun de préciser. Cette case est souvent orientée par le conseiller sur la projection ou le rêve d'avenir.

Cet exercice, qui a le mérite d'être concis, peut être proposé au cours d'un entretien. Il favorise une expression spontanée et positive de soi, tout en suscitant le dialogue avec le conseiller. Ce type de communication permet à la personne de se situer avec des mots ajustés et au conseiller de prendre connaissance des références culturelles et des valeurs exprimées.

## 2.3.4. L'appui à la recherche d'emploi et à la création d'activité

Dans cette catégorie, nous trouvons l'appui à la rédaction du curriculum vitæ et l'outil Balise (Base d'actions locales et d'initiatives solidaires pour l'emploi).

### L'appui à la rédaction du Curriculum Vitæ

Ce n'est pas un outil en tant que tel, mais un appui, réalisé sous la forme d'une co-lecture, par le conseillère et la personne, du CV préalablement rédigé par celle-ci. En effet, pour la rédaction de celui-ci, la MIFE met à disposition un ordinateur ainsi que des modèles de rédaction. L'intérêt de cette lecture à deux est de permettre, par un regard extérieur, une valorisation des expériences passées. Cette dernière reste sans contexte la plus grande difficulté pour les personnes, de plus en plus rodées aux techniques de rédaction de CV. Cet appui est en même temps l'occasion de dérouler le fil de l'expérience passée, surtout pour ceux qui sont peu motivés pour un travail plus en profondeur d'autobiographie raisonnée. Bien que, pour la plupart, les consultants aient appris les techniques de rédaction d'un CV, que ce soit en formation initiale ou lors de stages de formation ou dans le cadre des services de l'ANPE, la lecture par un tiers, en dépassant la simple consignation des faits, permet une appropriation des expériences et ainsi une valorisation de celles-ci.

### Balise

Depuis 1998, la MIFE de Savoie s'est dotée d'un outil de sensibilisation et d'information sur la création d'entreprise et d'activité, favorisant dans ce sens l'élaboration de projet professionnel. Balise a été créé par le Comité d'information et de mobilisation pour l'emploi (CIME), association nationale fédérant des représentants de grands groupes d'entreprises, proposant ainsi leur appui en faveur du développement de la création de nouvelles activités sur le territoire[Note673](#) . C'est d'abord une vaste base de données multimédia, contenant non seulement l'ensemble des informations, juridiques et sur les dispositifs d'aide à la création d'entreprise[Note674](#) , mais aussi plus de cinq cents fiches descriptives d'initiatives de création d'entreprises et d'activités innovantes, répertoriées sur le territoire. De plus, Balise est aussi un espace d'animation, en vue de développer, auprès du grand public, l'esprit entrepreneurial, entrant dans les fonctions de communication de la MIFE.

Le concept de création d'entreprise est appréhendé dans une vision moderne de création d'activité, non pas seulement en termes d'initiatives privées individuelles mais aussi de projets collectifs, associatifs, mis en place avec l'appui des collectivités locales dans le cadre du développement socio-économique local. En effet, cet outil est fondé sur la conviction et le postulat que la pénurie d'emploi, provoquée par les restructurations des grandes entreprises qui prospèrent en réduisant les embauches, peut être combattue par le développement de nouvelles activités, majoritairement de service, répondant à de nouveaux besoins sociaux et économiques, sous la forme de micro-entreprises ou d'associations, à vocation territoriale.

L'accès à la base de données, simple et interactif, permet d'amorcer une réflexion par plusieurs entrées, celle du choix et du projet de vie, ou celle des dispositifs et des secteurs d'activité porteurs, en milieu rural ou urbain, dans l'environnement, les services de proximité, la culture, le social etc ... L'installation de l'espace Balise à la MIFE a fait récemment l'objet d'un questionnement de quelque 300 consultants, dans le cadre d'une étude du Fond Social Européen[Note675](#) , montrant que cet outil avait un impact non seulement sur la création d'activité, avec un taux de 20% de projets lancés, mais aussi sur la recherche d'emploi plus classique qui se trouve dynamisée par la prise de conscience des créativités personnelles. Balise illustre un infléchissement net de l'activité d'orientation de la MIFE vers une finalité opérationnelle de recherche ou de création d'emploi.

## 2.4. Le public de la prestation d'orientation MIFE

Après avoir essayé de donner une définition de la prestation d'orientation MIFE et d'en définir les contours et les contenus, nous allons maintenant préciser à quel type de public celle-ci s'adresse, en abordant la spécificité de l'adulte en orientation. Comme nous l'avons vu précédemment, le public de la prestation d'orientation MIFE diffère de l'ensemble des consultants de la MIFE, dans la mesure où, ayant accepté de venir sur rendez-vous, il en a préalablement accepté les objectifs : il s'agit d'adultes n'ayant pas encore clarifié leur projet professionnel et ayant besoin d'une aide pour le faire. En prenant rendez-vous, ils s'engagent librement, volontairement, dans un processus de réflexion, de recherche et d'action. En répondant ainsi à une demande individuelle, libre et volontaire, on pourrait penser que la prestation d'orientation s'adresse à des personnes plus autonomes et plus entreprenantes que celles qu'encadrent des processus plus lourds d'insertion sociale. Or, la MIFE accueille des personnes au chômage de longue durée ainsi que des bénéficiaires du RMI, qui ne viennent pas toujours sur prescription ou sur les conseils des travailleurs sociaux, mais manifestent dans cette démarche libre une motivation et un dynamisme certains. A contrario, les personnes cumulant un trop grand nombre de problèmes, de santé, de logement, de difficultés personnelles liées à des ruptures familiales, sociales et professionnelles, seraient moins en capacité d'entrer dans cette démarche d'élaboration de projet, qui supposerait donc un seuil minimal d'autonomie personnelle et de conditions de vie[Note676](#) .

### 2.4.1. Les caractéristiques du public et de la demande

Lorsque nous regardons l'ensemble des rapports d'activité de la MIFE depuis cinq ans, nous remarquons une constante des pourcentages dans les statistiques de la population reçue en EMOP, ce qui nous permet d'en situer le public[Note677](#) . Nous avons choisi l'état statistique des prestations d'orientation, présenté dans le rapport d'activité de l'année 1997, établi sur 1041 personnes reçues de janvier à décembre[Note678](#) .

Le profil type du public MIFE est majoritairement constitué de femmes (64 %) à la recherche d'un emploi, d'un âge compris entre 26 et 45 ans (62 %), de nationalité française (95 %). Les jeunes (principalement de 18 à 25 ans, actifs ou sans-emploi) représentent 26%, et 12% seulement ont plus de 46 ans. La rubrique "situation professionnelle" indique une majorité de demandeurs d'emploi (73 %), dont 9 % de bénéficiaires du RMI et 22 % de personnes en activité dont plus de la moitié appartient aux catégories socioprofessionnelles d'ouvriers et d'employés (52%). Cela peut s'expliquer aisément par le niveau d'études, égal ou inférieur au CAP (45%). Le niveau baccalauréat et équivalent représente 27%, les "bac + 2" totalisent 17%, alors que les « licence et plus » atteignent 11%.

Le public de la MIFE est donc constitué d'une population d'adultes plutôt peu qualifiés, donc risquant de connaître le chômage et les difficultés de réinsertion professionnelle. Il est néanmoins représentatif de l'ensemble de la population active française, avec une légère supériorité du niveau de formation. En effet, selon les chiffres de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), si ce niveau s'est accru au cours des cinquante dernières années (un jeune adulte sur trois est titulaire d'un CAP contre un sur dix en 1955), aujourd'hui, 60% d'une génération obtient le baccalauréat, et 23% des jeunes adultes de 25 à 34 ans possèdent un diplôme supérieur, contre 3% après la guerre. En 1996, en France, le niveau général de formation des 25-54 ans, c'est-à-dire en âge d'être actifs, ne dépasse pas le niveau V (CAP, BEP) pour 66%, représentant une différence de 11 points supérieurs par rapport à la population des prestations d'orientation de la MIFE [Note679](#) .

La caractéristique dominante de la demande d'aide à l'élaboration de projet à la MIFE reste la qualification (47%)[Note680](#) , soit en vue de changer de métier, soit pour obtenir une qualification non acquise à l'école. Les personnes souhaitent se reconvertir, notamment pour se diriger vers une activité professionnelle qui correspond davantage à leurs désirs, mais aussi à la réalité économique actuelle. On constate que 18 % recherchent un perfectionnement, en vue d'une meilleure adaptation, voire d'une promotion professionnelle ; le perfectionnement concerne aussi bien les connaissances générales ou techniques que le développement personnel, de plus en plus sollicité[Note681](#) . Pour 28 %, il s'agit d'un projet d'insertion ou de réinsertion

directe.

De par son enracinement local et institutionnel, la MIFE est en mesure d'indiquer quelques pistes d'emploi direct (propositions d'emploi saisonnier, mesures d'insertion, associations intermédiaires, contrats d'emploi solidarité avec l'appui de l'ANPE) ou de stages en entreprise [Note682](#), ou différents contacts et démarches (activités bénévoles), dans le cadre du suivi de la personne, de l'aide à la maturation du projet ou dans l'attente d'une entrée en stage de formation. Enfin, en 1997, 2% ont élaboré un projet de création d'entreprise [Note683](#).

Si, majoritairement le public exprime une demande de formation pour réaliser son projet, celle-ci "*ne peut avoir de sens uniquement en elle-même, elle ne peut apparaître que comme un moyen de réalisation d'un projet de transformation plus profond, moins explicite, mais qui lui donne néanmoins sens*" [Note684](#). Nous retrouvons là les objectifs prioritaires assignés par les pouvoirs publics à la formation des adultes, comme moyen de réaliser un projet professionnel, ainsi que dans sa visée de hausser le niveau de qualification et de développer les compétences des personnes. On peut noter que 44 % ont encore besoin d'approfondir leur projet et leur orientation et, dans ce cas, un temps de maturation est nécessaire, étayé par des entretiens de suivi et/ou des modules complémentaires d'orientation.

La demande d'information sur les métiers représente 22 % de la population. Ce chiffre, qui peut paraître relativement faible, s'explique par la spécificité du public MIFE qui, dans la majorité, est constitué d'adultes bénéficiant d'une expérience de vie personnelle et professionnelle. À la différence de jeunes scolaires n'ayant aucune représentation des métiers, ils bâissent leur projet sur des représentations déjà existantes, issues de l'expérience. En effet, il est peu fréquent qu'ils se dirigent vers une profession totalement inconnue : celle-ci est déjà présente dans une expérience antérieure, dans un environnement proche et dans un contexte connu, dans un souvenir familial, d'enfance précis etc. Souvent, l'information sur les métiers répond à une demande de précision complémentaire.

Au vu de ces données statistiques, on peut appréhender plus précisément la mission confiée aux conseillers de la MIFE, accueillant une population relativement fragile, encourant des risques de marginalisation ou d'exclusion professionnelle et sociale. Ces chiffres révèlent que le public de la prestation d'orientation MIFE correspond de manière significative à l'ensemble de la population active française, comprenant des demandeurs d'emploi, insuffisamment qualifiés en rapport aux besoins actuels des entreprises et, pour près de la moitié, de salariés risquant cependant de basculer dans le chômage du fait de leur faible qualification [Note685](#). Si les efforts réalisés par les pouvoirs publics pour tenter de réinsérer les demandeurs d'emploi sont plus que nécessaires, il n'en reste pas moins indispensable de mener des actions de prévention en direction des salariés, par des dispositifs de formation adaptés.

## 2.4.2. L'adulte en orientation

Si, il y a encore quelques années, le temps de l'orientation était réservé à l'adolescence, aujourd'hui les bouleversements professionnels qu'imposent le chômage, la pénurie d'emploi d'une part et les évolutions technologiques et organisationnelles dans les entreprises d'autre part, obligent un nombre important d'adultes à se poser ou se reposer la question non seulement d'un nouveau choix professionnel mais aussi de ses finalités existentielles. La vie adulte n'est plus ce « *long fleuve tranquille pour les uns, besogneux pour les autres* » [Note686](#), et Jean-Pierre Boutinet situe cette « *mutation du statut de l'adulte* » à la fin de l'ère industrielle où les cadres de références, sociaux, idéologiques et religieux, ont commencé à se fissurer ; la famille comme le travail ont perdu leur stabilité, et leur fonction de construction de l'identité s'est réduite. Il souligne les phénomènes d'isolement et d'affaiblissement des liens sociaux qui en résultent et que l'on peut observer de manière générale dans l'ensemble de la vie sociale : « *un tel effacement laisse l'adulte orphelin, livré à lui-même ; de ce point de vue la vague d'individualisation que nous connaissons en formation, autant qu'une revendication d'autonomie, est l'aveu de la solitude dans laquelle se trouvent bon nombre d'adultes ; ceux-ci cherchent à se débattre avec le bricolage de leur petit itinéraire de vie plus ou moins zigzaguant. Le parcours adulte est donc cette trajectoire faite d'étapes de structuration et de transition, de crises, voire de*

*révisions déchirantes ; il s'agit par ces choix ou ces révisions de gérer des solutions toujours provisoires nécessitant de penser des changements d'orientation, conduisant parfois à des situations regressives »*[Note687](#).

Dans notre lecture, nous avons privilégié deux approches, l'une socio-économique plus quantitative, l'autre plus éducative.

### **Approche socio-économique**

Cette réalité sociologique d'une partie de la population active — on pourrait sans trop de risques avancer un chiffre de 2,5 millions de jeunes et de 4 millions d'adultes susceptibles d'entrer de manière volontaire ou contrainte dans une démarche d'élaboration de projet —, n'est pas prise en compte à hauteur du problème par les pouvoirs publics, ni sur le plan des politiques ni sur le plan des pédagogies à mettre en œuvre. En effet, d'un point de vue quantitatif, les chiffres de la population active en 1994[Note688](#), indiquent, en ce qui concerne les adultes, que plus de 2,3 millions de plus de 25 ans sont au chômage, donc susceptibles de se poser la question d'un changement professionnel. De plus, si on considère les quelque 20 millions d'adultes ayant un emploi, c'est-à-dire les "actifs occupés", au vu de la population salariée venant à la MIFE et manifestant un malaise dans son activité, voire une inquiétude vis-à-vis de son propre emploi et le souhait de changer de travail, on peut raisonnablement en soustraire quelque 8 %, c'est-à-dire 1,6 millions, qui se posent la question d'un changement professionnel (reconversion désirée ou non, promotion, recherche complémentaire du fait du développement du travail à temps partiel etc. ...). Certains s'engagent dans une démarche de congés, de bilan ou de formation (selon les chiffres du ministère du travail[Note689](#), le nombre de bilans effectués dans le cadre d'un congé ou du plan de formation de l'entreprise était de 15000 en 1994 soit 12 % du total des bilans, et le nombre de bénéficiaires de congé de formation est évalué à 30 000 par an). On totaliserait ainsi près de 4 millions d'adultes susceptibles d'avoir des besoins de guidance professionnelle.

Or, si l'on regarde les chiffres de la population des jeunes, en 1996, parmi les « 15 - 24 ans », près de 800 000 sont au chômage ; sur les 4,7 millions de jeunes adultes "actifs occupés" de moins de 25 ans, en reprenant le taux précédent, 400 000 seraient susceptibles de s'interroger professionnellement ; enfin, même si on considère les 5,5 millions en cursus d'études, tous ne recherchent pas de manière urgente un accès à l'emploi et l'on peut estimer que les questions d'orientation et d'insertion professionnelle se posent en fin de parcours (fin de classe de troisième, terminale, fin de cycles d'études supérieures). Au total, en comparaison des quelque 2,5 millions de jeunes, susceptibles d'exprimer des demandes d'orientation professionnelle, les besoins d'aide à l'élaboration de projet du public adulte seraient donc plus conséquents, alors que les dispositifs sont moins développés[Note690](#).. En effet, depuis 1982, face à la montée préoccupante du chômage des jeunes, l'État a donné priorité à la mise en place de structures d'accueil et d'orientation plus adaptées à ce public, atteignant, en 1996, 271 missions locales et 398 permanences d'accueil d'information et d'orientation réparties sur le territoire national[Note691](#). Même en cumulant les nouvelles structures créées à côté des agences de l'emploi, accueillant, entre autres publics, les adultes — les 110 centres interinstitutionnels de bilan, les quelque dizaines de maisons de l'emploi abritant en général une antenne jeunes, et les quarante MIFE —, on n'atteint pas ce chiffre.

### **Approche éducative**

Cette nouvelle conjoncture, telle que de plus en plus d'adultes, souvent munis d'un diplôme ou d'une qualification qu'ils ont pu optimiser par une expérience professionnelle, ont besoin d'un accompagnement pour repenser leur parcours professionnel et envisager une nouvelle étape, vient en contradiction avec ce que le sens commun a intégré de la notion d'adulte, citoyen majeur, voulu libre et autonome depuis l'avènement de la République. En effet, il est intéressant de noter que l'étymologie du mot "adulte", signifiant "*l'achèvement, l'état achevé d'une lente évolution*" et procédant "*d'un participe passé "adultus"*"[Note692](#), est contraire à la notion d'aide en vue d'un changement professionnel. Guy Avanzini souligne l'ambiguïté et l'inadéquation de ce terme, qui fait référence à un système conceptuel de stabilité et de sécurité, qui n'existe plus aujourd'hui

dans un contexte social et professionnel devenu mouvant. En fait, l'adulte, même parvenu à la maturité affective, intellectuelle et relationnelle, supporte mal ces changements, de plus en plus fréquents et profonds, qui provoquent des remises en questions personnelles graves.

De plus, bien que, depuis les années 70 la formation continue soit devenue une réalité vécue massivement par les adultes<sup>Note693.</sup>, cela n'a pas empêché que dans l'esprit et les représentations de beaucoup, cette expérience soit encore ressentie comme un retour à l'école. Des recherches ont pointé les pérégrinations de ce concept d'adulte, bousculé par les nouvelles exigences de la société et notamment par les mutations du travail, lui imposant de se former tout au long de la vie. Si être adulte signifie "*être autonome, responsable de ses gestes, contrôlé affectivement, réaliste et capable de concentration*"<sup>Note694.</sup>, si l'état d'adulte ou "l'adultité" exprime "*la maîtrise de soi, la capacité de tenir ses engagements, d'être responsable, de faire son métier, de transmettre la vie*"<sup>Note695.</sup>, dans une situation de changement, comme celle que représentent la formation et l'orientation professionnelle, cet adulte ne répond plus à cette image de stabilité et de maturité.

Une autre conception s'est fait jour ces dernières années, qui privilégie la dimension "d'inachèvement", selon l'expression de Georges Lapassade, en capacité de vivre les changements et de se développer, "*de poursuivre l'invention de lui-même*"<sup>Note696.</sup>. Francis Curtet résume bien ce nouveau regard sur l'adulte : "*Au fil des années, il y a des goûts, des perceptions et des sentiments qui se modifient. Enfance, adolescence, état adulte, tout cela coexiste tout le temps, à tous les âges. Nous sommes tout à la fois*"<sup>Note697.</sup>. Guy Avanzini préconise le terme "anthropolescence" pour signifier une adultité plus adaptée aux mutations sociétales, "*une dynamique consistante, pour chacun, non pas à s'enraciner dans l'immobilisme d'un statut mais à ne cesser de renouveler sa façon d'être homme, en conquérant toujours davantage la maîtrise d'un potentiel personnel mieux découvert et plus investi. Désormais, il n'y aura plus des adolescents, aspirant péniblement à devenir adultes ou le refusant, mais des anthropolescents, explorant et exploitant incessamment leurs virtualités et cherchant moins à accroître leurs moyens de vivre que leurs raisons de vivre*"<sup>Note698.</sup>. Cette vision optimiste, supportée par le postulat de l'éducabilité de l'adulte, n'évite pas de concevoir un accompagnement éducatif et social dans les différentes étapes professionnelles de cet âge de la vie, à entendre dans un sens bien différent de l'assistance systématique ou assistanat.

En soulignant l'incidence de l'affectivité des adultes en situation de formation<sup>Note699.</sup>, Gilbert Vignal a montré que les régressions vécues en situation de formation ne sont que des étapes d'un développement futur et caractérisent la nature et le fonctionnement même de l'être humain, qui serait un être néotène<sup>Note700.</sup>. Si la régression formative caractérise la situation de formation, dans laquelle un adulte se trouve confronté à la nouveauté d'un savoir et à sa propre incomplétude dans l'accès à la connaissance, un rapprochement avec la situation d'orientation nous semble inévitable. En effet, celui-ci est plongé dans un déséquilibre analogue, face à un changement professionnel à venir, qu'il subit très souvent sans pouvoir le maîtriser ni de l'extérieur, vu la complexité actuelle des problèmes d'accès à l'emploi, ni de l'intérieur, quand il prend conscience de ses propres insuffisances, cognitives, psychologiques et techniques, vis-à-vis d'un nouveau statut professionnel, qu'il doit de plus en plus conquérir dans une compétition effrénée et parfois impossible. Souvent, l'adulte en orientation cumule le stress et l'angoisse face à un avenir incertain, auxquels s'ajoutent une remise en question existentielle et l'appréhension de la situation de formation, qu'il doit affronter dans une grande majorité des cas.

Or, l'histoire des politiques d'aide à l'emploi et à l'insertion depuis plus de vingt ans montre que les pouvoirs publics ne semblent pas avoir vraiment mesuré ces enjeux, comme s'ils considéraient l'adulte, dans une acceptation aujourd'hui dépassée, de solidité et de maturité affective et cognitive, donc en capacité de traverser sans heurts les périodes de changement. En effet, les dispositifs d'orientation mis en place par l'État s'adressent à ce type d'adulte, à qui il suffit de proposer soit des entretiens de courte durée, tels ceux de l'ANPE, qui supposent d'être au clair avec son projet, soit des procédures intensives de bilan de compétences, avec des exercices et des tests, certes cohérents et scientifiquement éprouvés, pesant le positif et le négatif et restituant une photographie personnelle issue d'un diagnostic souvent extérieur à la personne, mais qui exigent, en final, une autonomie suffisante et l'absence d'un état régressif. Ces procédures de réinsertion ne contiennent pas

d'accompagnement inscrit dans un temps suffisant, alors que depuis près de dix ansNote701., la durée moyenne de chômage en France dépasse les douze mois, comme nous l'avons déjà précisé, plaçant notre pays en dernière position sur ce plan. Le nouveau dispositif d'État "Nouveau départ", mis en place en 1998 par l'ANPE dans le cadre du Plan national d'action pour l'emploi (PNAE), à la suite de décisions prises à l'échelon de l'ensemble des pays européens par le Sommet du Luxembourg de novembre 1997, représente certes une tentative nouvelle de réponse, intégrant la nécessité d'un accompagnement personnalisé des adultes en fonction des situations et des besoins individuels, mais pour une durée imposée et limitée à trois mois seulementNote702.

## **Conclusion deuxième partie**

Apparue dans les débuts de l'ère industrielle, avec une idéologie en correspondance avec les efforts de rationalisation du travail, l'orientation professionnelle a dû faire face, après les soubresauts des différentes crises économiques des années 30 et 70 à une véritable mutation, celle de l'ère post-industrielle, qui impose de nouveaux modes de pensée et de comportements. Ainsi provoquée, elle a connu un renouveau de ses théories et de ses pratiques, avec l'apparition de nouvelles structures territoriales, plus à même de répondre aux besoins du public dans une perspective éducative. Cependant, hormis le réseau des MIFE et quelques îlots au sein des ministères de l'Éducation nationale et du Travail, l'orientation éducative n'a pas encore été en mesure de se développer largement en France. Le courant diagnostique, qui a régné pendant des décennies, ne semble pas encore éteint et serait même en quelque sorte réapparu avec le "nouveau" droit de l'orientation représenté par le droit au bilan de compétences. Et la politique de reconnaissance et de validation des acquis, animée par les pouvoirs publics, à la différence des expériences nord-américaines, reste encore marquée par des pratiques scolaires et évaluatives, du fait de la culture même de ces institutions.

À partir de la décennie 80, l'orientation des adultes s'enrichit de nouvelles structures, dont les logiques d'intervention et les institutions supports ne se rejoignent ni dans les finalités, ni dans les pratiques : les collectivités territoriales impulsent des initiatives de proximité d'orientation éducative continue, soutenues expérimentalement d'ailleurs par l'État qui, parallèlement, crée un réseau de centres de bilan, en conformité avec une législation, certes issue de la négociation des partenaires sociaux, mais moins avancée que ne l'avait été la loi de 1971. Les lois de décentralisation récentes n'ont pas permis une rencontre qui aurait pu être fructueuse : répondre aux nouveaux besoins d'accompagnement personnalisé des adultes par un maillage de dispositifs de proximité, soutenus par les deux instances, État et Collectivités territoriales, ce qui a été réalisé pour les jeunes avec les missions locales.

Le projet de réforme du dispositif de la formation professionnelle, depuis quelques années attendue et aujourd'hui imminente, fait renaître l'espoir de la prise en compte des approches véritablement éducatives en orientation professionnelle. Dans la mouvance du "livre blanc" de la Commission européenne publié en 1995 Note703., Nicole Péry, secrétaire d'État à la formation professionnelle a dressé un constat réaliste des mutations sociales et économiques qui ont profondément transformé le contenu du travail et la structure des emplois, obligeant la formation continue à accompagner le développement de la mobilité professionnelle. Le premier objectif de la nouvelle architecture du système de formationNote704., "fondée sur un droit à se former tout au long de sa vie", concerne la prise en compte des acquis professionnels, qui devrait faire l'objet d'un projet de loi, une fois achevée la consultation des partenaires sociauxNote705. Enfin, les pouvoirs publics entendent rééquilibrer l'approche territoriale de la formation, avec celles de l'État et des branches, en organisant une cohérence plus constructive entre les acteurs. Souhaitons que ces instances, État et partenaires sociaux, qui vont élaborer le nouveau cadre législatif, puissent apporter le véritable souffle dont a besoin le dispositif de formation continue, et dans son accès et dans son organisation.

Il semble que les recommandations de l'UNESCO que, à l'instar d'Henri Desroche, nous avons eu plaisir à rappeler en exergue de notre deuxième partie, soient encore loin d'être épuisées et soient donc toujours d'actualité. En effet, la question reste posée : comment accompagner véritablement les étapes de changement et le parcours de la personne qui s'oriente ou se réoriente, et quel type d'accompagnement serait le mieux

approprié ? Nous tenterons de répondre à cette question centrale, qui anime notre recherche, en entrant maintenant dans le concret de cet acte d'orientation, par le témoignage des personnes qui ont bénéficié de la pratique de guidance professionnelle de la MIFE de Savoie. Nous pourrons ainsi confirmer l'enjeu de ce temps de rencontre, qui se veut éducative et point de départ possible d'une dynamique, en essayant d'en mesurer l'impact et les effets. Comme pour toute action éducative, nous nous interrogerons sur l'efficience et les conditions de réussite de cette pratique.

"La tâche des sciences de l'Homme n'est pas d'expliquer les faits, mais de dégager des significations"

Jean-Pierre GATÉ, *De l'éducation intellectuelle, héritage et actualité d'un concept*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 54.

## **TROISIÈME PARTIE**

### **La Guidance professionnelle**

#### **Personnalisée à la MIFE de Savoie**

##### **Regards sur une pratique d'orientation éducative**

Après avoir présenté le panorama historique et institutionnel dans lequel les MIFE ont pris place, parties prenantes de l'histoire de l'orientation professionnelle et de la formation professionnelle continue, et après en avoir décrit les pratiques, nous allons tenter de comprendre, au travers de la structure de Savoie, en quoi celles-ci permettent d'accompagner les adultes dans leur évolution et leurs changements professionnels.

En effet, nous avons pu voir que la nouvelle dimension éducative de l'orientation professionnelle, liée en France au développement de la formation professionnelle continue et à l'accueil des pratiques nord-américaines de reconnaissance des acquis, s'inscrit dans un contexte de forte évolution sociale et économique illustré par l'émergence des droits individuels, dont ceux de la formation et du bilan de compétences, par des efforts d'amélioration des conditions de travail, une croissance économique relayée brutalement par une récession obligeant à des remises en questions des politiques d'emploi et de formation. Elle a évolué également dans un contexte culturel et idéologique qui a subi de profonds bouleversements, caractérisés tout autant par une crise des valeurs de la société, se répercutant sur l'éducation, par un renforcement de l'individualisme, et, de façon concomitante, par une recherche de sens et une volonté de mettre en avant la capacité d'action et la créativité des personnes, garantes de la résolution des problèmes là où ils se posent.

De plus, apparues dans un contexte de décentralisation, ces nouvelles pratiques se sont développées dans une logique territoriale favorisant les dynamiques de partenariat, différente de celle, centralisée et basée sur la rationalité macro-économique : *"L'orientation et la formation situées dans un cursus d'insertion et d'emploi à l'échelon local sont à même de répondre de manière adaptée et "sur mesure" aux besoins individuels et collectifs. Il faut maintenant fortifier à l'échelon du territoire, là où les solidarités peuvent s'organiser pour devenir créatrices, les partenariats susceptibles de tisser et d'animer des réseaux d'innovation et d'apporter les vraies réponses"* Note706.

Après avoir déterminé notre posture de recherche et la méthodologie d'évaluation correspondante, nous tenterons de dégager les dynamiques personnelles de l'élaboration de projet et de définir les composantes de la relation d'orientation, afin d'entrer dans la compréhension de ce processus complexe impliquant la personne tout entière dans ses fonctionnements cognitifs, affectifs, relationnels et sociaux.

## CHAPITRE 1

### Analyse, méthodologie et contexte de la pratique d'orientation MIFE

Il convient maintenant de tenter de répondre à notre questionnement initial : en quoi la pratique d'orientation de la MIFE permet-elle d'accompagner les changements professionnels individuels ? Nous avons émis, en forme de réponse, une hypothèse centrale : cette pratique permet l'élaboration d'un projet professionnel adapté aux personnes et aux nouvelles exigences issues des mutations socio-économiques. Nous allons maintenant tenter de la vérifier au moyen de deux groupes de sous-hypothèses. D'une part, cette pratique suscite chez la personne des conditions favorables à un travail d'élaboration de projet, par l'élargissement des représentations personnelles et professionnelles, notamment la restauration de l'image de soi, le développement de la polyvalence et de l'autonomie, la découverte de sens favorisant la mise en mouvement intérieur et la décision. D'autre part, la construction du choix professionnel est favorisée par une relation interpersonnelle entre le conseiller et la personne, qui a les caractéristiques de la relation d'aide rogérienne et de la médiation éducative telles qu'elle a été définie par Reuven Feuerstein, et qui se situe dans une stratégie maïeutique du sujet, selon la théorie d'Henri Desroche.

Pour comprendre la spécificité de cette pratique d'orientation, nous l'avons soumise à une évaluation qualitative, au moyen d'entretiens réalisés auprès de vingt-cinq personnes venues à la MIFE de Savoie et suffisamment représentatives de son public. Chercher à répondre à la question de l'impact de la pratique d'orientation de la MIFE sur les personnes et de ses effets sur la mise en œuvre des projets professionnels, c'est entrer dans une démarche d'évaluation, dont il nous faut préciser le type. Il est vrai qu'en tant que pratique psychosociale, celle-ci se doit d'être évaluée de façon à pouvoir rendre compte de manière plus fine, d'une part, de son contenu et, d'autre part, de sa performance.

#### 1.1. Méthodologie de la recherche

En matière d'évaluation, nous avons exploré différentes théories, avant de trouver une voie qui corresponde à notre intention et à notre but.

##### 1.1.1. Une évaluation "recherche de sens"

Si l'acte d'évaluation peut se définir comme "un jugement de valeur porté sur une action collective ou individuelle, sur la base de la mesure des écarts entre les objectifs affichés et les performances réalisés"[Note707](#) , en considérant l'accès à la formation ou à l'emploi comme objectifs, notre évaluation pourrait consister à constater qu'après avoir consulté la MIFE les personnes accéderaient à une formation ou à un emploi. Dans le cas contraire, il nous resterait à en analyser les raisons. Non seulement cette procédure est en partie déjà utilisée pour les comptes rendus d'activité demandés par les financeurs de la structure[Note708](#) , mais, en focalisant sur des effets, certes observables quoique uniquement externes, nous serions dans l'impossibilité d'apprécier cette pratique dans toute sa dimension éducative et dans sa complexité. Il convient donc d'aller plus avant dans l'expression des finalités et le choix de la méthode.

Au-delà de la mesure des performances, il pourrait également s'agir d'apprécier l'efficacité de la pratique d'orientation de la MIFE, non seulement du point de vue de l'atteinte d'objectifs déterminés, mais aussi en regard des finalités exprimées par les promoteurs et de ses qualités intrinsèques, qui détermineraient son efficacité, voire sa réussite. Nous entrerions alors dans une évaluation qualitative[Note709](#) , qui est une façon de "faire parler"[Note710](#) le dispositif en mettant l'accent sur les caractéristiques de l'action elle-même, "*dans la mesure où l'on fait l'hypothèse que les performances observées ou mesurées au terme de l'action évaluée sont le produit de l'action elle-même*"[Note711](#) . Dans ce cas, il s'agirait d'analyser, au travers de la pratique des entretiens et des outils d'orientation, ce qui contribue à l'élaboration de projet professionnel, en appliquant une méthodologie qui vise à apprécier la cohérence, l'adéquation des moyens, l'efficacité, les effets d'impact et d'en calculer les coûts[Note712](#) . Nous nous engagerons en partie dans ce type d'analyse, en privilégiant les

trois derniers éléments que nous venons d'évoquer, mais nous souhaiterions dépasser l'examen des seuls effets observables. En effet, quelle pourrait être l'évaluation d'une pratique d'orientation par ces effets externes, alors que selon des recherches effectuées par des universitaires canadiens, la dynamique interne de la personne semblerait plus déterminante dans la démarche d'orientation ?[Note713](#) Mais comment évaluer à partir de causes intra-personnelles, appartenant à la personnalité propre, voire à la boîte noire de chacun, en qui sont enfouis pèle mêle des éléments, conscients et inconscients, de son histoire, de sa généalogie, de son système de représentations, de pensée et de valeurs, de sa construction psychique ? François Aballéa rappelle à juste titre que, si "toute évaluation, surtout toute évaluation à posteriori, repose sur l'hypothèse d'un lien de causalité entre l'action engagée et les résultats - l'atteinte du but - auxquels on est parvenu ... assez souvent, ce lien de causalité est impossible à établir de façon incontestable"[Note714](#).

Ne pouvant nous satisfaire d'évaluer des résultats, dans un seul rapport linéaire de type cause-effet, nous nous engagerons dans une évaluation qualitative plus fine, orientée vers la "recherche de sens"[Note715](#) , telle qu'elle a été modélisée par Charles Hadji. En effet, ce philosophe de l'éducation qui s'est attaché à la question des finalités dans l'évaluation des pratiques éducatives, rappelle que l'approche qualitative a été théorisée par Jacques Ardoino et Guy Berger[Note716](#) . Ces chercheurs ont dégagé trois niveaux : "*l'évaluation estimative*", orientée vers le quantitatif, privilégiant la mesure et la fonction d'expert, "*l'évaluation appréciative*", composée de deux démarches distinctes correspondant à des conceptions philosophiques différentes. L'une est d'apprécier en terme de valeur, ce qui veut dire juger, la seconde, constituant la véritable évaluation selon eux, est tournée vers la recherche de sens, la compréhension, terme plus global, qui "*implique l'explication, l'interprétation, mais aussi l'empathie expérientielle*"[Note717](#) . En fonction de ces deux intentions différentes, l'alternative consiste à se placer dans une position de juge ou de philosophe, selon les termes de Charles Hadji : "*L'expert tente de saisir le réel en le soupesant ; le juge de l'apprécier par rapport à un devoir être. Celui que nous désignerons comme le philosophe, à l'extrémité du continuum qui va de la mesure à l'évaluation, a en commun avec l'expert l'ambition de saisir l'être. Non pas, cependant pour en dire le poids, mais le sens*"[Note718](#) . Dans la mesure où toute pratique d'évaluation est en quelque sorte "*un mixte qui articule des intentions concernant l'activité d'évaluation elle-même (à quoi sert-il d'évaluer?) et des intentions concernant son usage social (à quoi sert l'évaluation ?)*"[Note719](#) , dans notre recherche, nous traverserons ces trois modes, en privilégiant le dernier.

En effet, en soulignant que "*l'intention de comprendre conduit à interpréter la réalité dans sa complexité, sa multidimensionnalité*"[Note720](#) , cette approche nous permettra d'appréhender le processus d'élaboration et de conduite de projet professionnel, d'en expliciter le contenu, les étapes et les conditions de réalisation, et enfin de mesurer l'impact de la relation d'orientation sur cette dynamique. En effet en plus de l'analyse des effets sur les personnes de la pratique d'orientation de la MIFE, nous nous poserons la question du processus même d'élaboration de projet et, plus particulièrement, des facteurs de mise en mouvement de la personne pour s'engager dans un processus de changement et de choix professionnel.

Nous tenterons de répondre à cette question au travers de l'expérience vécue par les personnes et de ce qu'elles ont rapporté au cours de l'entretien d'évaluation que nous avons eu avec elles. Nous avons donc fait le choix d'une évaluation a posteriori, basée sur la parole exprimée sur la prestation d'orientation de la MIFE, que nous avons consignée par enregistrement magnétique et soumise à une interprétation[Note721](#) . Comme le souligne Charles Hadji, tout dispositif d'évaluation doit pouvoir échapper à deux écueils : d'une part, les préjugés, favorables ou défavorables et, d'autre part, le manque de rigueur scientifique[Note722](#) . Nous tenterons de naviguer à vue sur cet océan du discours de l'autre, en gardant le cap de la vérification de nos hypothèses.

### **1.1.2. Identification de la population interrogée**

Il nous paraît nécessaire, pour cela, de situer la population interrogée lors des entretiens-interviews. Rappelons que, chaque année, la MIFE reçoit en entretiens et modules d'orientation personnalisée (EMOP) un millier de personnes, dont la trace est gardée au moyen d'une fiche individuelle d'entretien et de suivi, traitée par informatique. Cette prestation fait l'objet d'un bilan quantitatif et qualitatif adressé à la collectivité territoriale,

principal financeur, c'est-à-dire le Conseil régional Rhône-Alpes[Note723](#) , et repris dans le rapport annuel, en vue de l'assemblée générale de l'association support de la MIFE.

Nous avons choisi d'interroger un ensemble de vingt-cinq personnes témoins ayant bénéficié de la prestation d'orientation de la MIFE en 1997, en leur demandant d'exprimer ce qu'elles avaient vécu durant les différents entretiens[Note724](#) . Dans un souci de respecter les caractéristiques socioprofessionnelles du public, nous envisagions, au début, de constituer un échantillonnage mais, pour la cohérence de notre évaluation, nous avons retenu des catégories égales en nombres, au détriment de la stricte représentativité. En effet, il nous a semblé pertinent de travailler sur des catégories homogènes et suffisamment exploitables, avec un nombre égal de personnes par catégorie. Nous avons donc constitué six catégories de quatre personnes chacune, en dérogeant cependant à ce principe avec le choix de cinq personnes pour la première catégorie, au vu de l'intérêt des parcours mais aussi parce que ces demandeurs d'emploi de niveau V, c'est-à-dire de niveau CAP, sont caractéristiques du public global de la MIFE. Dans le respect de l'anonymat, nous avons attribué aux personnes-témoins des prénoms différents, avec un numéro selon l'ordre chronologique des interviews.

Notre souci initial de représentativité nous a fait prendre en compte le critère du sexe, en respectant la proportion homme-femme (36% et 64%) ; en ce qui concerne l'âge, nous avons donné priorité, dans notre sélection, au public des adultes de plus de 25 ans, plus spécifique de la MIFE, malgré le taux de 27% de moins de 26 ans dans les statistiques générales. Les personnes choisies sont âgées de 21 à 51 ans, avec une majorité située dans la tranche 36-45 ans. Parmi les 25, deux ont moins de 26 ans (Nathalie et Estelle), sept entre 26 et 35 ans (Géraldine, Alain, Mathieu, Mathilde, Brigitte, Pauline, Marc), treize entre 36 et 45 ans (Claire, Daniel, Sonia, Antoine, Jacques, Cathy, Fanny, Sarah, Jeanne, Margaux, Mélanie, Liliane, Léa) et trois ont plus de 45 ans (Judith, Gérard, Paul). Si nous avions respecté strictement la proportionnalité, il aurait fallu choisir un plus grand nombre de jeunes. Or, si la population des adultes des entretiens MIFE est représentative de la population active française, ce n'est pas le cas de celle des jeunes, davantage constituée d'étudiants ou de salariés[Note725](#) .

Pour constituer nos catégories, nous avons privilégié trois critères de répartition : le niveau d'études[Note726](#) , la situation professionnelle au moment du premier contact ou du premier entretien d'orientation, et l'élaboration du projet, achevée ou non au moment de notre tri.

Sur les sept personnes de niveau inférieur ou égal au CAP/BEP, nous avons pu en interroger deux de niveau V bis (Margaux et Marc), mais aucune de niveau inférieur, n'ayant pu réussir à joindre la personne pressentie, celle-ci n'ayant pas donné suite à nos appels.

En ce qui concerne la situation professionnelle, nous avons distingué deux sous-catégories : les "en emploi", et les "sans emploi". Ce dernier critère rassemble des demandeurs d'emploi inscrits à l'ANPE, des personnes non inscrites à l'ANPE (mères de famille, stagiaires etc) ainsi que des étudiants[Note727](#) .

Ce que nous nommons "projet élaboré" ne tient pas compte de la mise en œuvre concrète du projet, mais du processus d'élaboration engagé par la personne, le projet pouvant être construit mais pas encore concrétisé par une entrée en formation ou un emploi effectif. Le choix de ce critère nous a posé quelques problèmes d'interprétation. En effet, dans notre première répartition, réalisée sur la base des fiches d'entretien, donc précédant la rencontre-interview avec les personnes, autant il était facile d'appréhender le critère positif de "projet élaboré", car il se présentait dans la fiche d'entretien sous la forme d'une intention précise en termes de formation ou de recherche d'emploi, autant le critère négatif de "projet non élaboré" était plus difficile à interpréter avant la rencontre avec ces dernières. De ce fait, nous n'avons pas fait immédiatement de différence entre le projet non élaboré parce qu'abandonné et le projet non élaboré parce qu'en cours d'élaboration, ce que nous avons pu distinguer par la suite. Nous nous sommes volontairement limitée à ces trois critères de répartition, qui, d'une part, favorisaient un nombre gérable de croisements et, d'autre part, nous paraissaient suffisamment pertinents pour notre questionnement, permettant de constituer de nouvelles catégories ayant du sens pour l'analyse.

Nous avons effectué la recherche de nos personnes-témoins à partir du fichier des entretiens de la MIFENote728, et avec l'appui des conseillères, en confrontant avec elles notre lecture des fiches, en vue de déterminer l'état d'élaboration du projetNote729. Notre choix arrêté, nous avons adressé des courriers, afin de proposer un entretien, dont nous avons obtenu l'accord par téléphone. Nos invitations n'ont pas toujours trouvé de réponsesNote730, mais cela n'a pas eu de conséquences sur la constitution de notre groupe, puisque nous avons pu effectuer une relance auprès d'autres personnes. Nous n'avons eu aucune difficulté pour obtenir un entretien à partir du moment où nous avions pu les joindre au téléphone. Certaines ont même devancé notre appel en prenant contact avec nous les premières.

La constitution de catégories égales aboutit naturellement à des divergences entre les caractéristiques du public global de la MIFE et celles de la population interrogéeNote731. Toutefois, nous avons pu faire correspondre les caractéristiques de sexe entre le public global et notre population interrogée (dix-sept femmes et huit hommes). Et, pour la situation professionnelle, en créant quatre catégories de demandeurs d'emploi et deux de salariés, nous voulions rendre plus significative la dominante "demandeur d'emploi" du public global de la MIFE, très forte en 1997Note732. En effet, deux catégories de quatre salariés nous permettaient d'obtenir des niveaux d'études et des projets suffisamment diversifiés ; mais de ce fait, notre groupe compte un nombre une fois et demi plus élevé de salariés (huit au lieu de six, si nous avions suivi la logique des statistiques globales), et un nombre légèrement inférieur de demandeurs d'emploi (dix-sept au lieu de vingt).

En ce qui concerne le niveau d'études, compte tenu de notre choix préalable de catégories égales, celui de notre groupe de personnes interrogées est supérieur à la réalité du public reçu à la MIFENote733.

Le tableau 1 ci-dessous permet de croiser les critères de niveaux d'études, d'activité professionnelle et l'élaboration ou non du projet au moment de la détermination des catégories.

TABLEAU 1 : NIVEAU D'ÉTUDES, SITUATION PROFESSIONNELLE DES PERSONNES ET ÉLABORATION DU PROJET

	1 Sans emploi ≤ V	2 Sans emploi IV	3 Sans emploi III	4 Sans emploi II/I	5 En emploi ≤ IV	6 En emploi ≥ III
Projet élaboré	1 Margaux 2 Mélanie 3 Claire	6 Jacques 7 Pauline	10 Gérard 11 Brigitte 12 Léa	14 Paul 15 Liliane	21 Fanny (V)	23 Estelle (I) 24 Antoine (III)
Projet non élaboré ou en cours	4 Cathy 5 Jeanne	8 Daniel 9 Sarah	13 Nathalie	16 Sonia 17 Alain	18 Judith (IV) 19 Marc (VBis) 20 Géraldine (IV)	22 Mathilde (I) 25 Mathieu (III)

En effet, pour le critère d'élaboration de projet, nous souhaitions que, dans chaque catégorie, il puisse y avoir un nombre égal de projets élaborés et non élaborés, de façon à disposer d'un matériau d'analyse équilibré. Ce critère était plus difficile à apprécier en nous appuyant uniquement sur les fiches renseignées pendant la prestation d'orientation. De plus, relevant d'un processus dynamique, il était susceptible d'évoluer dans le temps, d'autant plus que le suivi effectué au premier trimestre 1998 n'était pas encore achevéNote734. Nous n'avons pas obtenu l'équilibre souhaité, notamment dans les catégories 1 et 3, comme le montre le tableau, où le nombre de projets "élaborés" est plus important que les "non-élaborés" (six projets élaborés contre trois non-élaborés). Ce déséquilibre sera compensé en approfondissant l'analyse des interviews. Néanmoins, on rejoint les chiffres du bilan qualitatif 1997 de la MIFE (56%), avec 52% de projets élaborés dans notre groupe de vingt-cinq témoins.

Sans que ce soit un critère déterminant, mais pour rejoindre notre souci initial de représentativité, par rapport au public de la MIFE et à l'économie du département, nous avons essayé de choisir, pour notre petit groupe-témoin, des personnes issues de secteurs d'activité professionnelle diversifiés. Parmi eux, les plus significatifs sont ceux des services, représentés par sept personnes (Mélanie, Claire, Jeanne, Daniel, Sarah, Brigitte, Alain) et du commerce-hôtellerie, totalisant également sept personnes (Cathy, Pauline, Gérard, Sonia, Estelle, Mathilde, Antoine) ; viennent ensuite le socio-éducatif avec quatre personnes (Jacques, Léa, Liliane, Fanny), le médico-social avec trois personnes (Paul, Judith, Géraldine), le secteur industriel avec trois personnes (Margaux, Marc, Mathieu). Enfin, une étudiante (Nathalie) ne relève d'aucun domaine [Note735](#) .

### **1.1.3. Les hypothèses et la grille des entretiens**

Selon notre hypothèse centrale, la prestation d'orientation MIFE a pour but d'accompagner une personne dans l'élaboration de son projet professionnel, dont un des moyens de concrétisation privilégiés est la formation professionnelle continue. Le terme d'élaboration, étymologiquement, appelle les concepts de production, de création, de réalisation. Il s'agit donc d'un processus plus ou moins long, d'une démarche active, qui traduit la mise en mouvement de la personne dans un acte créateur vis-à-vis d'elle-même. Nous avons alors déterminé, sous forme de sous-hypothèses, les dynamiques personnelles, composantes du processus d'élaboration de projet, ainsi que les caractéristiques de cette relation éducative particulière qui favoriserait ce mouvement, que nous avons appelée la relation d'orientation.

En ce qui concerne les dynamiques personnelles du processus d'élaboration de projet, nous avons émis l'hypothèse qu'elles sont au nombre de quatre :

- L'élargissement des représentations personnelles, lui-même constitué de quatre composantes dynamiques (développement de la connaissance de soi, restauration de l'image de soi, développement du sentiment de polyvalence, développement du sentiment d'autonomie)
- L'élargissement des représentations professionnelles (connaissance élargie de l'environnement de la formation, du travail, de l'emploi)
- L'émergence du sens en termes de signification existentielle, de cohérence du parcours, et de direction à prendre
- La mise en mouvement intérieur vers la décision (constituée de prises de conscience et de décliques) et les démarches.

Ensuite, nous avons abordé le thème de la relation d'orientation au moyen de trois séries de sous-hypothèses, se déclinant autour de trois axes :

- la relation rogérienne d'aide, notamment en termes d'écoute, de compréhension et de proximité,
- la dynamisation,
- la médiation éducative d'élaboration de projet, selon six composantes de la théorie de la médiation éducative de Reuven Feuerstein (intentionnalité et réciprocité, médiations de transcendance, de signification, de but, de compétence et de changement).

Enfin, nous déterminerons les cinq fonctions de cette relation éducative spécifique à l'orientation, constitutive d'une maïeutique du sujet :

- appui psychologique (restauration de l'image de soi, apaisement des souffrances)
- appui existentiel (compréhension du parcours, signification existentielle)
- aide au choix (aide au discernement, à la décision)
- appui en information (sur l'offre formation, les organismes, l'emploi)
- accompagnement dans les démarches de mise en œuvre du projet

Nous avons donc élaboré une grille d'entretien prenant en compte ces hypothèses et sous-hypothèses constituant le matériau et les critères de notre questionnement [Note736](#). Compte tenu de ces hypothèses-questions, nous avons fait le choix d'une méthodologie d'entretien semi-directif, ou "entretien-interview", ponctué de questions ouvertes, de façon à laisser la place à l'évocation de l'expérience vécue, et fermées, afin de vérifier nos hypothèses. Nous utilisons ce double vocable d'entretiens-interviews, d'une part, pour les distinguer des entretiens d'orientation MIFE et, d'autre part, parce que nous avions opté pour des entretiens semi-directifs. Comme le dit Laurence Bardin, "*on classe traditionnellement les entretiens et les interviews, selon leur degré de directivité — ou plutôt de non-directivité —, et par conséquent selon la profondeur du matériel verbal recueilli*" [Note737](#).

Nous souhaitions que chaque entretien-interview commence par un bref récit par la personne de sa situation antérieure à la prestation de la MIFE, de sa demande initiale et des outils d'orientation dont elle a pu bénéficier, afin de situer, pour chacune, le cadre de la prestation d'orientation. Ensuite, les questions relatives aux hypothèses pouvaient être déclinées. Enfin, au travers d'une question suscitant une comparaison entre la pratique de la MIFE et celles d'autres services d'orientation fréquentés par les personnes, nous avons essayé de situer la prestation de la MIFE dans son environnement institutionnel. La dernière question, de conclusion, avait pour but de synthétiser le jugement de la personne-témoin, en mettant l'accent sur un aspect dominant de cette pratique, et de renforcer ainsi son expression.

Nous avons vérifié, corrigé et validé cette grille au moyen de deux entretiens de simulation, que nous avons réalisés auprès de personnes ayant suivi la totalité d'une prestation EMOP. Après quelques aménagements, nous étions prêts pour les entretiens-interviews.

#### **1.1.4. Déroulement des entretiens-interviews**

Dans la majorité des cas, ces entretiens ont eu lieu dans les bureaux de la MIFE, hormis l'un des premiers, qui s'est déroulé au domicile de l'un pour une raison de garde d'enfant, et l'un des derniers, qui a eu lieu au bureau de l'autre, pour des raisons de contraintes professionnelles [Note738](#). En moyenne, ils ont duré une heure, avec des dépassements pour certains (Mélanie, Léa, Paul, Alain, Mathilde) et moins pour d'autres (Nathalie, Antoine), ce que l'on pourrait expliquer par l'implication plus ou moins forte des personnes dans le questionnement proposé et par l'importance du travail d'élaboration de projet, plus ou moins intense selon les cas [Note739](#). Avec l'accord de tous, les interviews ont été enregistrées sur un magnétophone à cassettes et ensuite décryptées par nous-même.

Nous avons pu noter que les personnes, pour la plupart inconnues de nous, étaient venues sans difficulté, voire avec plaisir. Certaines ont même pensé qu'il s'agissait d'un entretien de suivi [Note740](#). Sur les vingt-cinq témoins, nous en avions rencontré huit en entretien d'orientation, dont une a été accompagnée intégralement par nous-même, les sept autres ayant bénéficié d'autres rendez-vous avec nos collègues de Savoie ou de Rhône-Alpes, pour les modules d'orientation [Note741](#). Parmi les dix-sept, que nous ne connaissions pas, dix ont été accompagnées par une conseillère, six par une autre et une par une jeune conseillère récemment arrivée dans l'équipe et travaillant à mi-temps. Il est vrai que nous avons donné priorité, dans la sélection de notre groupe-témoin, aux deux collègues plus anciennes, donc bénéficiant de plus d'expérience. Nous avons fait ce choix, animée par le désir de rendre compte de manière optimale de cette pratique d'orientation, que nous soumettions à une analyse qualitative en utilisant un nombre restreint de personnes-témoin, de préférence au traitement statistique d'un plus grand nombre.

Volontairement, dans notre analyse, nous n'avons pas personnalisé les relations conseillères-personnes consultantes, d'une part, parce qu'il s'agissait d'analyser une pratique d'orientation réalisée au sein d'une équipe, dans un esprit et avec des finalités données [Note742](#), et d'autre part, parce qu'une personne pouvait être accompagnée par une, deux, voire trois conseillères selon les outils utilisés et la durée de la prestation. Enfin, nous ne souhaitions pas susciter la moindre analyse comparative, qui ne représente aucun intérêt pour notre recherche. C'est en vue de maintenir anonyme l'intervention des conseillères que, dans les retranscriptions,

nous avons gommé leurs noms, très souvent mentionnés par les personnes interrogées et avons utilisé l'expression "la conseillère", sans doute au détriment de l'indication d'une relation personnalisée instaurée entre conseillères et personnes consultantes.

Lors de ces entretiens-interviews, c'est un temps privilégié de rencontre et de partage d'une histoire personnelle et d'une expérience de relation d'orientation qui nous a été offert, intense et parfois même émouvant. Nous essayerons de retransmettre toute la richesse de ces témoignages, qui constituent le cœur de notre recherche. Certains passages des retranscriptions laisseront paraître que, malgré nos efforts, il ne nous a pas toujours été possible de garder la nécessaire, mais froide, distance heuristique et de ne pas tomber dans le réflexe d'une "attitude professionnelle", caractérisée par le souci de faire des synthèses et rechercher des solutions. Mais, dans l'ensemble, nous pensons avoir pu assurer l'équilibre entre la distance voulue par notre statut de recherche et l'implication inéluctable dans une relation où une personne partage dans la confiance et dans une parole authentique, les évènements de son histoire[Note743](#). Ces transcriptions d'entretien, consignées en annexe, sont précédées d'un portrait situant rapidement la personne[Note744](#).

### **1.1.5. Une analyse de contenu thématique**

Une fois les transcriptions effectuées, nous avons lu les textes, d'abord dans une lecture "*flottante*"[Note745](#), pour nous imprégner de cette parole, devenue matériau d'analyse, et ensuite en essayant de la comprendre de l'intérieur dans un rapprochement avec notre questionnement et nos intuitions de départ. C'est là que nos hypothèses se sont mises en ordre et consolidées, et nous pouvons confirmer que ces entretiens nous ont apporté un savoir nouveau, comme d'ailleurs aussi à certaines personnes du groupe-témoins[Note746](#).

Nous avons fait appel au procédé de l'analyse de contenu, occupant une humble place "aux côtés de ceux qui, de Durkheim à P. Bourdieu en passant par Bachelard, veulent dire non à l'illusion de la transparence des faits sociaux, et refusent ou tentent d'écartier les dangers de la compréhension spontanée"[Note747](#), afin de traiter l'information contenue dans ces paroles rapportées qui constituent d'authentiques témoignages. Nous avons fait le choix d'une analyse thématique, plus propice à notre type d'étude, puisqu'il s'agit de "repérer des noyaux de sens qui composent la communication"[Note748](#) et de vérifier nos hypothèses, présentées sous forme de thèmes ou "items de signification"[Note749](#), que nous avons déjà listées plus haut : les quatre composantes du processus d'élaboration de projet, les trois composantes et les cinq fonctions de la relation d'orientation.

Afin de réaliser cette analyse, nous avons reclasé les questions de notre grille d'entretien-interview en quatre grandes catégories, reflétant ainsi nos intentions de recherche. La première, constituée de trois groupes de questions, évoque la situation des personnes, leur parcours, leur demande en venant à la MIFE, et les modules d'orientation dont elles ont bénéficié[Note750](#). La seconde rassemble deux groupes de questions ayant trait au processus d'élaboration de projet[Note751](#), reprenant les items constituant les étapes de cette élaboration (exploration de soi, exploration de l'environnement professionnel, décision et mise en œuvre). Dans la troisième, nous retrouverons trois autres groupes de questions interrogeant la relation d'orientation en tant que relation d'aide, dynamisation et médiation éducative[Note752](#). Enfin le dernier ensemble, qui réunit les quatre dernières questions, dont celle de synthèse, a pour thème la spécificité de la MIFE dans sa pratique d'orientation et par rapport à son environnement institutionnel, abordant le thème de l'auto-orientation[Note753](#). Chaque groupe de questions, se rapportant à des sous-questions, correspond à des items, que nous passerons au crible en utilisant le système de grilles catégorielles, avec un codage indiquant la présence ou l'absence de l'item.

### **1.2. Le contexte du processus d'élaboration de projet**

Avant de porter notre regard sur les composantes du processus d'élaboration de projet, il nous paraît nécessaire de préciser la définition même de ce processus ainsi que son contexte, tel qu'il nous est apparu au travers de la parole de nos témoins au cours des vingt-cinq entretiens-interviews effectués.

La première série de questions de notre grille d'entretiens nous permet de situer la prestation d'orientation de la MIFE par rapport au public, à son parcours et à sa demande.

### 1.2.1. Situation des personnes-témoins en regard de l'emploi

Sur les vingt-cinq témoins, nous en avons donc choisi dix-sept sans emploi et huit en emploi dont une, en congé de longue maladie, qui sera licenciée peu de temps après la prestation d'orientation. Nous avons formalisé leur situation en regard de l'emploi par le tableau 2 ci-dessous qui appelle quelques remarques.

On retrouve donc ici les caractéristiques du public de la MIFE, constitué, pour les demandeurs d'emploi, soit de sujets majoritairement au chômage depuis moins d'un an, soit de chômeurs de longue durée, ayant suffisamment de ressources internes pour s'engager dans une démarche autonome d'élaboration de projet et, d'autre part, des salariés, d'âge, d'expérience et d'intentions différentes. En effet, sur les seize personnes au chômage, dix le sont depuis moins d'un an et ont manifesté, par leur recherche d'orientation, une volonté de prise en charge personnelle ; six sont inscrits à l'ANPE depuis moins de 6 mois (Margaux, Mélanie, Cathy, Brigitte, Léa, Sonia), et les deux autres (Daniel et Alain), sont venus à la MIFE dans le cadre d'une session d'orientation approfondie. Les deux personnes à la recherche d'emploi depuis plus d'un an (Paul et Liliane), qui étaient en situation de responsabilité professionnelle, ont manifesté une grande autonomie dans leur recherche d'emploi. Parmi les quatre au chômage depuis plus de deux ans, Jacques, intégré dans une association de réinsertion, bénéficie d'un accompagnement social, Gérard, cadre d'entreprise, a pu sans doute surmonter personnellement son exclusion professionnelle, puisqu'il est venu à la MIFE avec une idée précise de projet, alors que Jeanne et Sarah semblent avoir eu plus de difficultés pour supporter l'épreuve du chômage.

TABLEAU 2 : SITUATION DES PERSONNES TÉMOINS EN REGARD DE L'EMPLOI

Situation	Personnes
Sans emploi	
moins de 1 an de chômage	Margaux (1), Mélanie** (2), Claire (3), Cathy (4), Pauline (7), Daniel (8), Brigitte*** (11), Alain (17) Léa (12), Sonia* (16) * interruption 4 ans pour enfants ** Mélanie, qui était déjà menacée de chômage 18 mois avant, s'était engagée dans un congé formation *** interruption 4 ans pour enfants et rupture conjugale
1 an à 2 ans	Paul (14), Liliane (15)
plus de 2 ans	Jeanne (5), Jacques* (6), Sarah **(9), Gérard*** (10) * inséré pendant 5 ans dans une association de réinsertion ** temps entrecoupé de période de stages, d'emploi CDD etc.. *** cadre au chômage
Sans emploi / Études	
Nathalie (13)	
En emploi / Congé longue maladie	
Judith (18)	
En emploi	
Expérience 0 à 5 ans	Géraldine (20), Fanny*(21), Estelle (23), * en plus de 16 ans collaboratrice d'artisan
Expérience 6 à 10 ans	Mathilde (22)
Expérience 11 à 15 ans	Marc (19), Mathieu (25)
Expérience 16 et plus	Antoine (24)

Deux personnes qui se trouvent à la marge des deux catégories "sans emploi" et "en emploi", sont également représentatives du public de la MIFE : Nathalie, étudiante en rupture d'études, fait partie de la catégorie "sans emploi", tout en n'étant pas inscrite à l'ANPE, et Judith, salariée en congé de longue maladie, qui, du fait d'un problème de santé, doit envisager une reconversion sans relever encore du public dit "handicapé", pour lequel des mesures particulières sont mises en place [Note754](#) .

Les sept personnes en emploi effectif se répartissent assez également selon la durée d'expérience professionnelle, hormis la première tranche, dans laquelle nous avons placé Fanny, malgré sa longue expérience antérieure, au statut plus flou, d'épouse-collaboratrice d'artisan, mais totalement extérieure à son activité actuelle. Au vu de notre public témoin, on peut constater que les salariés s'engagent dans une démarche d'orientation professionnelle à tout moment de leur carrière, avec une limite due à l'âge (45 ans) [Note755](#) .

### 1.2.2. Situation des personnes au regard de la prestation

Dans un premier temps, nous analyserons la prestation d'orientation sous l'aspect formel du nombre d'entretiens et des outils mobilisés. Ce que nous entendons par « entretiens » dans ce décompte est à comprendre en terme de rencontre, composée pour certains d'un entretien et d'un ou plusieurs modules d'orientation [Note756](#) .

Pour la plupart des personnes, la phase de suivi a été réalisée au moyen de contacts téléphoniques, non répertoriés en termes d'entretien-rencontre.

#### Le nombre d'entretiens-rencontres

Si le premier dure systématiquement une heure, la durée des suivants peut varier entre une et six heures, en fonction des outils utilisés et du suivi réalisé. On remarque que ce nombre varie de un à plus de six, voire douze, sur une période étalée entre un jour et plusieurs années. Le tableau ci-dessous permet de visualiser le nombre d'entretiens suivis par chaque personne.

Tableau 3 : NOMBRE D'ENTRETIENS PAR PERSONNE

Nombre d'entretiens	Nombre de personnes	Identification des personnes
1	1	Antoine (24)
2	12	Margaux (1), Gérard (10), Léa (12), Nathalie (13), Sonia (16), Judith (18), Marc (19), Géraldine (20), Fanny (21), Mathilde (22), Estelle (23), Mathieu (25)
3	5	Claire (3), Cathy (4), Paul (14), Liliane (15), Alain (17)
4	4	Pauline (7), Daniel (8)
5 et 6	3	Jeanne (5), Jacques (6), Brigitte (11)
7 et plus (sur plusieurs années)	2	Mélanie (2), Sarah (9)

Deux entretiens-rencontres semblent constituer une pratique courante, puisque douze personnes sur les vingt-cinq en ont bénéficié. Ces chiffres sont à confronter avec un autre résultat, celui de l'élaboration de projet. Rappelons qu'avec ce groupe de témoins, choisi à un instant donné, nous disposons d'une sorte de photographie instantanée de la pratique d'orientation de la MIFE. Certains ont achevé leur travail d'élaboration et mis en œuvre leur projet ; pour d'autres, ce n'est pas terminé. La confrontation de ces données avec tableau 1 mentionnant l'élaboration de projet, permet de dire que le résultat de ce travail n'est pas dépendant de la quantité des entretiens puisque, pour certains, un à deux entretiens ont été suffisants. On peut émettre l'hypothèse que le résultat dépendra soit de la personne elle-même et de sa propre dynamique, soit de l'impact

de la relation d'orientation sur son élaboration.

Si, pour Antoine, un seul entretien a suffi pour se lancer dans la première phase, pour Sarah, qui est souvent revenue "à la case départ" après des démarches infructueuses auprès d'organismes de formation ou d'employeurs, de nombreux entretiens ont été nécessaires avant d'aboutir à une solution concrète. On peut s'interroger d'ailleurs sur le type de prestation dont Antoine a bénéficié, qui s'apparente plus à un entretien d'information, mais nous avons jugé utile de l'inclure dans notre groupe de témoins car il est aussi représentatif des besoins du public de la MIFE, composé de personnes autonomes dans l'élaboration de leur projet mais pour qui l'appui informatif facilite "éducativement" la démarche. En effet, Antoine a reconnu que le fait d'avoir obtenu les documents "Validation des acquis", d'avoir pu les approfondir, a renforcé ses convictions, facilité la réalisation de son projet et les démarches auprès de l'organisme. On peut penser aussi qu'il aurait certainement pris contact avec l'organisme même s'il n'était pas passé par la MIFE, mais, avec ce travail d'explicitation de la conseillère, il a pu, en anticipant l'entrée dans la démarche de validation des acquis, renforcer sa motivation et sa conviction et ainsi se diriger avec assurance dans cette voie.

### Utilisation d'outils dans le cadre de l'EMOP

On peut également définir les étapes d'élaboration de projet professionnel en fonction des outils utilisés à l'intérieur de la pratique MIFE, selon les phases de l'EMOP, et à l'extérieur de la MIFE, au travers d'autres outils. Vingt-quatre personnes sur vingt-cinq ont utilisé les modules d'orientation dans le cadre de l'EMOP. Comme nous l'avons vu, seul Antoine n'en a pas utilisé. Nous avons visualisé l'utilisation des outils d'orientation dans le tableau 4 suivant, en indiquant le degré de satisfaction mentionné par les personnes lors des interviews.

De tous les outils, « Choix » est le plus pratiqué par les conseillères, qui l'ont fait passer à dix-huit personnes sur vingt-cinq. L'appui à la recherche d'emploi vient immédiatement après, avec quinze bénéficiaires, soulignant ainsi la dimension d'accompagnement vers l'emploi développée par la MIFE. La méthode "Autobiographie raisonnée" et le Centre de gravité professionnelle viennent loin derrière, avec seulement trois utilisateurs. Enfin, deux outils semblent sous-utilisés : le blason et Balise. Ces différences s'expliquent par différents facteurs, objectifs et subjectifs.

TABLEAU 4 : LES OUTILS D'ORIENTATION

Outils utilisés	Nombre de personnes	Identification des personnes
Choix	18	Mélanie (2), Claire (3), Cathy (4), Jeanne (5), Jacques (6), Pauline (7), Daniel (8), Sarah (9), Léa (12), Nathalie (13), Liliane (15), Alain (17), Judith (18), Marc (19), Géraldine (20), Fanny (21), Estelle (23), Mathieu (25)
	Satisfaction : 6	
	Satisfact. moyenne : 8	dont :
	Insatisfaction : 5	Satisfaction : (3), (5), (6), (17), (20), (23) Satisfaction moyenne : (4), (7), (8), (9), (13), (19), (21), (25) Insatisfaction : (2), (12), (15), (18), (23) * Note757.
Curriculum Vitæ	15	Mélanie (2), Claire (3), Cathy (4), Jeanne (5), Jacques (6), Pauline (7), Daniel (8), Sarah (9), Gérard (10), Brigitte (11), Paul (14), Sonia (16), Alain (17), Mathilde (22), Estelle (23)
Autobiographie raisonnée	3	Sarah (9), Léa (12), Liliane (15) satisfaction exprimée générale
CGP	3	Margaux (1), Mélanie (2), Sarah (9)
Blason	1	Léa (12)
Balise	1	Paul (14)

Choix ensemble privilégié parce qu'il permet, comme on l'a vu plus haut, tout autant une exploration de soi que des filières professionnelles, et facilite la synthèse par une sélection immédiate de métiers. Sur les quatre conseillères de la MIFE, trois ont été formées à l'utilisation de cet outil qui, par la médiation de l'ordinateur, recueille tout autant l'adhésion des personnes à qui il est proposé et qui ne le refusent quasiment jamais, que la faveur des conseillères, qui apprécient de l'utiliser. En effet, l'outil informatique facilite et enrichit le travail d'exploration, en apportant des données objectives sur les filières professionnelles. De plus, par son caractère interactif, il est attractif, donnant aux personnes le sentiment de prendre en main leur recherche et il a la faveur des conseillères qui se sentent elles-mêmes "accompagnées" dans l'appui qu'elles donnent. La relation de face à face est très souvent intense et l'utilisation de l'outil informatique favorise une relation de côté à côté, dans laquelle la conseillère suit le travail de la personne consultante, toutes les deux étant assises face à l'ordinateur.

L'appui à la recherche d'emploi, caractérisé principalement par une aide à la rédaction du curriculum vitae [Note758](#), est très fréquemment utilisé au cours des entretiens, ce qui s'explique par la finalité d'emploi de la prestation d'orientation. En effet, les personnes viennent à la MIFE pour réfléchir sur leur situation et leur avenir professionnels [Note759](#). Si la plupart savent aujourd'hui rédiger leur « CV », elles ont souvent besoin d'un accompagnement pour apporter des corrections et des compléments et ainsi, optimiser la présentation d'un document aujourd'hui indispensable et répondant à des normes précises. Nous plaçons l'appui à la recherche parmi les outils d'orientation, non seulement pour sa finalité d'emploi, mais aussi parce qu'il enrichit le travail d'exploration de soi, par une valorisation de l'activité passée et de l'expérience. C'est ce que Mathilde a exprimé : *"Un point très important, c'est que j'avais marqué "assistante de direction", quelque chose comme ça, et ... c'était la notion que je me sous-estimais, et c'était important pour moi de prendre conscience que .. bon, je n'étais pas si bête et que je pouvais prétendre à un peu plus, que je pouvais me valoriser un peu plus"*. Estelle a également précisé : *"J'avais apporté mon CV et le fait d'exposer certaines choses, parce que moi, mon CV, je le trouvais banal, je voyais pas ce que j'avais fait et c'est vrai que la conseillère m'a fait mettre le doigt sur certaines choses, elle m'a dit "mais ça, moi, je vois une personne comme ça, une personne comme ça", et c'est vrai, je me suis dit "finalement mon CV, il est pas si nul que ça", et quelque part, ça m'a redonné confiance en moi, ce dont j'avais beaucoup besoin. Et c'est vrai qu'elle a réussi à montrer les points forts quand même de ma candidature"*.

Elle acquiesce à la reformulation que nous avons exprimée pendant l'interview, c'est-à-dire que tout était écrit dans le curriculum vitae mais, dans sa propre lecture, elle ne se rendait pas compte de ses qualités. C'est à travers le regard de la conseillère, que ses qualités lui ont été révélées. La jeune femme donne elle-même une explication à ce phénomène : *"je pense qu'on se connaît trop bien et je pense qu'on n'arrive pas à être objectif, par rapport à soi et c'est vrai qu'on a besoin, de temps en temps, qu'on nous mette le doigt dessus, aussi bien quand c'est positif que quand c'est négatif. D'où l'importance après, dans la présentation du CV, pour mettre en valeur les choses qu'il y a à mettre en valeur."*

D'après le tableau, la méthode "autobiographie raisonnée" semble peu utilisée en tant que telle [Note760](#). Cependant, comme on l'a vu précédemment, la pratique de l'entretien de la MIFE est imprégnée de cette méthode, qui permet la prise en compte et la valorisation des "à côtés" de l'expérience professionnelle que sont les activités culturelles et sociales et sur lesquels le projet peut se construire.

Le Blason comme le Centre de gravité professionnelle semblent moins bénéficier des faveurs des conseillères, qui leur préfèrent la plus grande exhaustivité de Choix. Ils sont cependant appréciés par les utilisateurs pour leur légèreté et leur aspect ludique [Note761](#). En effet, du fait de leurs bases déclaratives, ils ne sont jamais en contradiction avec les représentations que les personnes ont d'elles-mêmes.

Au moment de notre évaluation, l'outil d'information et d'orientation vers la création d'activité, Balise, acquis en 1997, n'était pas encore très exploité dans la pratique d'orientation de la MIFE. Paul en a bénéficié, alors qu'il envisageait de se lancer dans la création d'une activité commerciale, mais il a abandonné cette piste, en prenant conscience, dans sa démarche d'exploration, que cette idée de projet n'était pas viable pour lui et sa

famille et résultait davantage d'une souffrance personnelle liée à son licenciement que d'un véritable désir : "je n'ai plus l'envie de créer une entreprise, parce que, bon, cette envie de créer une entreprise, je crois que c'était plutôt une idée que j'avais par rapport au pouvoir et à l'autonomie, bon, en me disant, "je vais investir, ça sera mes affaires et il y aura plus personne qui viendra m'embêter", et donc c'est un peu une fuite ...je voulais acheter un moment un commerce, c'est vrai que c'est des pistes que j'ai bien pu voir avec la MIFE, avec BALISE et puis aussi avec la conseillère ; ...J'avais des pistes pour acheter un bureau de tabac, et puis en fait, finalement, ça m'a permis de rencontrer des gens qui venaient de faire l'opération et de me dire "non" et j'ai approfondi tous ces trucs là et c'est vrai que maintenant dans le commerce je me serais ennuyé à mourir. Mais je me disais "il faut parer au plus pressé, pour la famille, pour gagner des sous et tout ça", je pense que je me serais cassé la figure".

### Utilisation d'outils complémentaires en dehors de la MIFE

Pour la moitié de notre groupe, il y a eu utilisation complémentaire d'outils d'orientation auprès d'autres structures avec, pour la plupart, des effets positifs sur le travail d'élaboration de projet. Rappelons que cinq personnes ont bénéficié d'un bilan de compétences ou d'un positionnement professionnel avant ou pendant la prestation de la MIFE : Jacques et Sarah au CIBC, et Margaux, Mélanie, Paul, avec un organisme, dans le cadre de la convention de conversion qu'ils ont signée lors de leur licenciement. Mathieu avait suivi une session d'orientation approfondie organisée par l'ANPE lors d'une précédente période de chômage en 1992, mais sans résultat significatif. Il n'a pas apprécié la dimension de groupe où "*on perd énormément de temps à écouter ce que chacun dit*". Brigitte a effectué le même type de session tout en fréquentant la MIFE, tandis que Daniel et Alain sont venus lors d'une SOA qui se déroulait à proximité.

Les avis divergent sur l'impact de ces prestations complémentaires. On peut souligner cependant un rapport d'efficacité plus grand quand il y a concertation ou du moins information réciproque entre les opérateurs, ce qui est loin d'être systématique dans les pratiques des structures. Pour Jacques, la démarche de bilan s'est révélée utile dans l'élaboration de son projet de reconversion dans le social, sans se concrétiser toutefois sur le choix de la filière moniteur-éducateur, ce qu'il a réalisé à la MIFE. Pour Margaux, Daniel, Paul et Alain, elle a contribué à la dynamique de projet en attestant l'idée préalable et l'on peut dire que la prestation de la MIFE a ajouté une confirmation définitive. Brigitte a découvert son goût pour le métier de vendeuse-décoratrice pendant la SOA. Enfin, pour Sarah et Mélanie, elle ne semble pas avoir laissé des traces dans leur mémoire, ce qui peut faire douter de son efficacité. Léa a également bénéficié d'une session d'orientation à l'ANPE dans la foulée de la prestation MIFE, mais sans en retirer d'effet supplémentaire puisque son projet était clairement élaboré.

Mathieu, qui était venu pour vérifier son idée de projet pour le métier de formateur, n'a pas senti qu'il pouvait aller plus loin dans l'investigation personnelle avec la conseillère et a opté pour un bilan de compétences, espérant et doutant en même temps que cette prestation lui apporte une réponse plus définitive et "*déclenche*" quelque chose en lui. On pourrait penser qu'il y a, de la part de Mathieu, une "*consommation*" d'outils pour se convaincre d'une direction qu'il pressent bien mais qu'il ne parvient pas à affirmer haut et fort, attendant peut-être que quelqu'un le dise à sa place. En effet au cours de l'entretien-interview, il nous a semblé entendre l'expression d'un projet plus précis, qu'il n'a pas souligné comme tel : "*je me dis continue, essaye plutôt de chercher un travail qui allie un peu le technique .. de trouver un produit qui t'intéresse .. avec du relationnel*". Sonia a souhaité également entreprendre cette démarche, comme elle dit, "*pour voir où j'en suis .. même si je n'aime pas les cadres .. les trucs trop figés, mais quelque chose qui permettrait une comparaison avec ailleurs*", exprimant le désir de se confronter avec les normes d'une évaluation extérieure.

À travers ces exemples, on peut souligner la complexité de toute démarche d'orientation professionnelle, qui doit s'adapter au rythme de chacun mais dépend aussi de la diversité des outils et des lieux d'orientation qui se sont développés depuis une quinzaine d'années. Il est vrai que les lois de décentralisation ont donné lieu à un double mouvement, d'une part de déconcentration des appareils d'état et, d'autre part, de régionalisation, multipliant ainsi les dispositifs, mais sans véritable concertation. Jacques résume bien cette évolution : "*je me*

*suis aperçu qu'autour de personnes comme moi, qui sont soit demandeurs d'emploi ou qui font des petits métiers, qui sont en instance de bouger, il s'est construit énormément d'associations. Il y a un émettement ... et j'ai l'impression qu'il n'y a pas tellement de lien entre ça. Quelqu'un qui n'est pas prêt à ça, et bien il pète les plombs !".* Cependant, cette pluralité n'est pas toujours un objet de critique quand les personnes ont pu apprécier la spécificité des structures et des méthodes. Mais l'absence de concertation et le cloisonnement des pratiques d'orientation engendrent souvent une redondance dans les procédures, qui peut, dans le meilleur des cas, confirmer le projet et renforcer la personne dans sa motivation mais, plus négativement, être source de répétitions, voire de trouble, constituant une perte de temps pour les opérateurs comme pour les bénéficiaires, avec parfois des réponses contradictoires, au détriment de la personne-consultante. On peut voir là un certain paradoxe des pratiques actuelles d'orientation, qui, bien qu'ayant le souci d'apporter une réponse adaptée à chacun, génèrent parfois des démarches superflues, entraînant une déperdition d'énergie et un coût social non négligeable. Le rapport Lindeperg, publié fin 1999, dont les propositions devraient être reprises dans la future loi de réforme de la formation professionnelle, préconise, entre autres, la construction des parcours professionnels dans une plus grande cohérence opérationnelle entre structures. En Rhône-Alpes, l'État et le Conseil régional ont adopté ces conclusions en inscrivant dans le contrat de plan 2001-2006 la mise en œuvre du projet Pôle Rhône-Alpes de l'Orientation (PRAO), favorisant la cohérence par la concertation entre les structures[Note762](#) .

### Les entretiens de suivi

Ils constituent une relation d'accompagnement dans les démarches, proposée systématiquement en fin d'entretien ou au cours des mois qui suivent. Ces entretiens répondent aux besoins de chacun et sont donc variables en nombre et en fréquence. Si les conseillères laissent toujours la possibilité d'une rencontre complémentaire, celle-ci n'est pas toujours sollicitée. La démarche de suivi est difficile à évaluer, tant elle est dépendante de l'attitude et de la situation personnelle de chacun et de la disponibilité de la conseillère qui, selon l'intensité de l'accueil, aura le temps ou non de réaliser des relances. Ces entretiens de suivi sont complétés par des contacts téléphoniques ou épistolaire en fonction des informations transmises par la conseillère. Quinze personnes ont bénéficié d'entretiens de suivi, étalés sur des périodes plus ou moins longues selon les situations, allant de quelques jours à plusieurs mois. Certains se sont déclarés satisfaits, d'autres ont émis le souhait d'être relancés plus systématiquement par la MIFE, ou que le suivi soit plus systématique[Note763](#) . C'est le cas de Claire, de Mathilde. Brigitte a également apprécié "*les petits mots dans la boîte*", qui lui apportaient des informations complémentaires, alors que Mélanie a souffert de ne pas être suffisamment accompagnée dans son stage en entreprise. Les dix qui, au moment de notre entretien-interviews, n'avaient pas bénéficié de ces entretiens de suivi n'en ont pas ressenti le besoin, à moins qu'elles l'aient sollicité après notre rencontre[Note764](#) .

#### 1.2.3. Analyse de la demande et expression de l'idée de projet

Avant de nous engager dans l'évaluation du processus d'élaboration de projet, il convient d'analyser la demande d'orientation au début de la prestation d'orientation, réexprimée lors de nos entretiens-interviews. C'est une demande mémorisée et rapportée par les personnes, qui peut se différencier de la demande initiale formulée lors du premier entretien avec la conseillère, dont nous n'avons pas eu connaissance directement, mais qui est consignée dans la fiche d'entretien d'orientation. Cependant, même si le temps, en creusant une distance, a pu brouiller l'exactitude d'un souvenir, il nous a semblé important, pour situer la prestation d'orientation de la MIFE, de reposer la question lors de nos entretiens-interviews.

Le tableau 5 "La demande d'orientation", ci-dessous, nous permet de découvrir deux types de demande d'orientation, l'une basée sur une idée préalable précise, l'autre, plus floue, toutes deux exprimées en nombre quasiment égal.

TABLEAU 5 : LA DEMANDE D'ORIENTATION

Demande d'orientation	Personnes
Imprécise "pour faire le point" 11 personnes	Mélanie (2), Claire (3), Cathy (4), Sarah (9), Léa (12), Nathalie (13), Liliane (15), Judith (18), Marc (19), Géraldine(20), Fanny (21),
Précise "pour confirmer (ou infirmer) une première idée de projet" 14 personnes	Margaux (1) : reconversion conducteur de car Jeanne (5) : reconversion fleuriste Jacques (6) : reconversion métiers du social Pauline (7) : reconversion métiers de l'animation Daniel (8) : reconversion métiers du tourisme Gérard (10) : reconversion aquaculture Brigitte (11) : formation PAO en vue d'une reprise d'emploi Paul (14) : création d'entreprise touristique Sonia (16) : reconversion animation enfants Alain (17) : reconversion métiers du tourisme Mathilde (22) : reconversion métiers de la musique Estelle (23) : retrouver sa qualification initiale dans un autre emploi Antoine (24) : validation des acquis et formation commerciale tourisme Mathieu (25) : reconversion métiers de la formation

#### Expression d'une idée préalable

D'une part, onze personnes déclarent avoir exprimé une demande d'orientation imprécise, sans idée au préalable, visant à faire le point sur leur situation [Note765.](#) ; d'autre part, quatorze, c'est-à-dire, plus de la moitié, ont formulé une demande précise, basée sur une idée qu'elles avaient à l'esprit depuis plus ou moins longtemps et souhaitaient approfondir au cours d'une prestation d'orientation. Dans ce groupe des personnes-témoins, constitué selon une certaine forme de hasard, ce chiffre, qui nous a semblé déterminant et significatif, appelle un commentaire. L'idée de projet, telle que nous l'appréhendons, n'est pas une « idée en l'air », sortie de l'imagination au moment de l'entretien, mais elle est préalablement ancrée dans une expérience de vie. En effet, un changement de vie, un évènement dans la vie, comme la perte d'un emploi, une séparation, une union, une situation de malaise, voire de crise personnelle, un désir d'évolution dans son travail sont l'occasion de se résigner professionnellement et, dans ce mouvement, de faire émerger une idée, ancienne ou nouvelle, pouvant se transformer en projet. Si Margaux et Gérard ont exprimé un projet basé sur une passion depuis leur jeune âge — pour la première, la conduite automobile et, pour le second, l'aquariophilie —, d'autres ont fait émerger une idée à la suite d'un bouleversement personnel. Jeanne, en fin de chômage, est venue avec une idée de reconversion dans la vente florale. Pauline, après une séparation, envisage une reconversion dans l'animation, retrouvant ainsi une motivation ancienne. Brigitte, contrainte de reprendre une activité professionnelle, du fait de son divorce, a ressenti le besoin de remettre à jour ses connaissances dans son métier initial de graphiste mais, à la suite d'une SOA, elle a opté pour un poste de décoratrice-vendeuse.

Paul envisage une création d'activité touristique à la suite d'un licenciement. Sonia, qui s'est arrêtée de travailler pendant quatre ans pour s'occuper de ses deux jeunes enfants, est venue à la MIFE avec l'idée d'une reconversion dans l'animation. Mathilde, qui vient de rejoindre son compagnon dans la région, souhaite, dans un premier temps, se tourner vers les métiers de la musique. Pour Jacques, Daniel et Alain, leur idée a mûri lors de sessions de bilan ou d'orientation, le premier dans le secteur social, les deux autres dans le tourisme.

Pour les personnes salariées, l'idée de projet, souvent sous-jacente, s'exprime plus fortement à la suite de la prise de conscience d'un malaise au travail, comme Estelle, qui a fait le tour d'un premier emploi dans lequel elle se sent déqualifiée et souhaite trouver un poste correspondant à sa formation initiale d'assistante en commerce international. Elle peut être issue d'un désir d'évoluer dans son emploi, comme chez Antoine, qui souhaite confirmer par une information adaptée, la première étape de son plan de carrière — une validation des acquis — qui pourra être poursuivie par des études supérieures en tourisme. Mathieu, qui souhaite un

statut professionnel plus stable, pense au métier de formateur d'adultes.

On constate donc, à travers ces exemples, que la demande d'orientation, chez les adultes, n'émerge pas sur un "terrain vierge". L'idée de projet correspond à une étape déjà avancée puisqu'une piste de recherche est formulée de manière précise. Elle est à distinguer de l'intérêt pour tel ou tel métier, qui se situe encore au stade antérieur du processus. Avoir une idée de projet, c'est peut-être faire remonter un désir enfoui, retrouver un rêve d'adolescence, qui se distingue d'une expression de l'inconscient et relève d'une construction imaginaire ancienne, mais c'est d'abord exprimer une pensée déjà construite, à travers la mémoire et l'expérience d'une activité réalisée. Ce premier jaillissement, prémissse de toute élaboration de projet, relève d'une initiative propre à la personne. En effet, trop souvent le processus d'orientation est présenté selon un modèle que l'on pourrait appeler "ex nihilo", c'est-à-dire sans point de départ. Si l'on admet généralement que le travail d'élaboration de projet résulte d'une phase d'exploration de soi et de l'environnement, on considère que c'est seulement à partir de là que peut émerger le socle du projet qu'est l'idée, sans que celle-ci puisse déjà exister préalablement. Cette première caractéristique que nous découvrons permet de différencier la démarche d'orientation des adultes de celles des adolescents [Note766](#). L'expérience de vie plus importante des premiers permet une ouverture plus grande aux « remontées » de l'existence, liées au désir profond de la personne, que l'idée de projet illustre. On peut remarquer que les pratiques d'orientation éducative en direction des adolescents utilisent davantage la notion d'intérêt, plus en amont, comme base du travail d'exploration : supposant que, dans leur ensemble, les jeunes n'ont pas d'idée préalable, on leur demande de lister des métiers susceptibles de présenter un intérêt pour eux et, ensuite, un travail d'approfondissement est proposé en vue d'une synthèse entre l'intérêt exprimé et la réalité du métier [Note767](#).

Dans le cas d'une idée préalable à la démarche d'orientation, celle-ci aura pour but la validation de cette idée, sa confirmation ou son infirmation, après confrontation des possibles personnels et environnementaux. Pour plus de la moitié de notre groupe, c'est cette démarche qui sera privilégiée. Cette émergence de l'idée n'est pas dépendante du niveau d'études, ni de l'âge. En effet, Margaux, qui appartient à la catégorie dont le niveau ne dépasse pas le CAP, est la personne dont l'idée de *"faire transport en commun"* était la plus jaillissante ; et Jeanne, du même niveau, avait *"une envie très forte d'essayer de faire fleuriste"*. Toutefois, on peut s'interroger sur les conditions qui favorisent la remontée et l'expression de cette idée liée au désir. La qualité de la relation peut-elle en être un facteur ?

Enfin, si toute idée doit pouvoir s'exprimer, elle n'est pas toujours "bonne à prendre", et nous verrons avec nos témoins qu'elle n'est pas toujours confirmée, après confrontation avec la réalité.

### Émergence de l'idée au cours de la prestation

Pour les onze personnes venues à la MIFE sans idée préalable, moins avancées si l'on peut dire, le point de départ de la démarche d'orientation consistera à faire naître ou ressurgir une idée enfouie et à la confronter avec la réalité personnelle et professionnelle. Elles expriment le besoin d'une aide dans la relecture de leur vie, et on peut dire que, pour elles, le malaise psychologique ou existentiel l'emporte, rendant moins évidente l'expression de l'idée. Cathy résume bien cette situation : *"Ma demande était de faire le point un petit peu. C'est vrai que c'était une période où je me sentais très mal... et c'est vrai que je n'étais pas à même de rechercher un emploi dans le commercial parce que c'est un type d'activité qui demande d'avoir beaucoup de ressources personnelles, beaucoup d'énergie, beaucoup de disponibilités et je ne me sentais pas capable d'assumer ça à ce moment"*. On peut constater, à travers ce discours, que l'idée était bien là — la recherche d'un emploi dans le commercial —, mais inhibée dans son expression par son état dépressif.

Claire confirme cet état de doute sur soi produit par le licenciement et la situation de chômage qui, au début, lui faisait envisager une reconversion complète, sans avoir d'idée précise, sinon de refuser tout ce qui pouvait lui rappeler son expérience antérieure de secrétariat, qui représentait pour elle un échec : *"J'étais franchement dans le doute total, je savais plus ce que je voulais faire, j'étais complètement perdue, égarée, je savais plus... Au départ je voulais changer de métier, parce que je me disais je ne suis pas faite pour ça et je me suis rendu*

*compte au fur et à mesure que les mois passaient qu'il m'en était resté quelque chose et que c'était quand même un acquis".* L'idée, qui est la ligne conductrice du processus d'élaboration de projet, peut exister préalablement, mais elle est alors enfouie, comme recouverte par ce malaise intérieur qui brouille la dynamique. La prestation d'orientation consiste alors à la faire réémerger par une relation d'aide appropriée. Les exemples de Mélanie, Cathy ou Claire que nous avons cités, le confirment.

Fanny, qui ressentait un malaise dans son travail d'assistante maternelle, attribué à une difficile relation avec ses collègues de travail, a pris conscience, au cours de la prestation, que des études de psychologie en cours du soir, actualisant un intérêt issu de ses lectures et de son travail de thérapie personnelle, seraient effectivement pour elle une respiration dans son emploi. L'idée peut alors être le fruit de la rencontre d'orientation, comme si elle était encore plus enfouie et n'était jamais remontée à la conscience. C'est le cas de Liliane qui, à l'occasion de son installation dans la région, souhaite quitter le métier d'enseignante en centre de formation d'apprentis, qu'elle a exercé dans une autre région, mais sans idée précise au début. Le travail d'histoire de vie a alors fait émerger celle d'une reconversion dans les métiers de l'insertion. De même, Léa et Judith, à la suite de la prestation d'orientation, ont perçu quelque chose qu'elles ont avoué savoir au fond d'elles-mêmes, mais n'avaient encore pas conscientisé, et qui a donné lieu à un projet professionnel pour la première, et de vie pour la seconde.

Enfin, il arrive que l'idée n'émerge pas, soit que la rencontre d'orientation n'ait pas été en mesure de la susciter et, dans ce cas, on peut dire qu'il y a échec [Note768](#) -, soit que le processus d'élaboration ne soit pas achevé, ce qui semble être le cas de Marc, Nathalie, Géraldine. Pour Sarah, on ne peut parler d'un manque d'idée — au contraire, de nombreuses idées ont été exprimées (gestion de collectivités, agent commercial, animatrice socioculturelle, monitrice-éducatrice) —, mais le dernier projet élaboré ne s'est pas concrétisé. On peut émettre l'hypothèse que trop d'idées tuent l'idée, dans la mesure où il n'y a pas centration sur une identité professionnelle mais dispersion pour aboutir à une solution concrète à tout prix.

Plus l'idée est ancrée sur un désir profond, validée par une expérience existentielle forte, à l'exemple de Margaux et de Gérard, plus elle pourra s'actualiser dans un projet réalisable. À l'inverse, si elle est trop conditionnée par l'environnement, souvent difficile à supporter, dans lequel se trouve la personne, qui souhaite avant tout se dégager d'une situation pénible de chômage, de rupture etc., le processus d'élaboration de projet risque d'en être affecté.

### **1.3. Première évaluation du processus d'élaboration de projet**

Après avoir mis en exergue l'importance de l'idée comme préalable à la construction de projet, à travers l'analyse de la demande, nous entrerons dans notre première démarche d'évaluation, basée sur l'atteinte des objectifs. En reprenant la démarche d'évaluation qualitative telle qu'elle a été définie par François Aballéa [Note769](#) , on constate que le "noyau dur", qui permet de mesurer l'efficacité d'une pratique, se situe dans l'atteinte des objectifs, en rapport avec la finalité ultime. Dans un premier temps, nous appliquerons donc cette grille d'analyse à la pratique d'orientation de la MIFE, en situant les objectifs. Le but de toute pratique d'orientation professionnelle est dirigé vers l'emploi, que ce soit l'accès à l'emploi, l'amélioration ou le changement d'emploi, la création d'emploi etc. Et pour cela, l'élaboration effective d'un projet constitue un objectif opérationnel de cette pratique ; la réalisation et la mise en œuvre du projet constitue un second objectif, en direction du but défini.

Pour notre évaluation, nous avions effectué, d'après les fiches d'entretien de la MIFE, un premier choix de personnes ayant élaboré un projet. Nous allons vérifier ce classement initial, en fonction de la réponse donnée à la question : *"Pouvez-vous dire que vous avez construit un projet professionnel ?"*

### 1.3.1. Résultats de la prestation d'orientation en terme d'élaboration de projet

Le tableau 6 ci-dessous illustre la réussite, c'est-à-dire "la réalisation des objectifs", ainsi que les résultats, c'est-à-dire "l'atteinte du but", de la prestation d'orientation de la MIFE.

Sur les vingt-cinq membres de notre groupe, quinze ont déclaré avoir élaboré un projet et, pour dix, celui-ci n'a pas pu se construire. Entre notre sélection des fiches d'entretien et les déclarations des témoins, nous n'observons pas de changements très significatifs, sinon une augmentation du nombre d'élaboration de projet, puisque deux personnes supplémentaires ont déclaré l'avoir élaboré (Cathy et Sarah), tandis que pour Judith, la question qui était en cours, avait disparu en tant que telle.

TABLEAU 6 : RÉSULTATS ÉLABORATION DE RPOJET

Abandon idée de Projet	Projet non encore élaboré
Jeanne (5) : abandon de son projet de vente florale pour privilégier l'emploi dans un secteur non choisi	Différé
Alain (17) : abandon de son projet de reconversion dans le tourisme	Daniel (8), Sonia (16)
Judith (18) : Autre choix de vie	Nathalie (13), Marc (19), Géraldine (20) Mathilde (22) Mathieu (25)
Projet élaboré	
Margaux (1) : reconversion conducteur de bus	
Mélanie (2) : perfectionnement secrétariat	
Claire (3) : perfectionnement secrétariat	
Cathy (4) : retour métier agent commercial	
Jacques (6) : reconversion métier éducation spécialisée	
Pauline (7) : reconversion métier animation socioculturelle	
Sarah (9) : reconversion métier éducation spécialisée	
Gérard (10) : reconversion métier aquaculture	
Brigitte (11) : abandon métier graphiste pour le métier de vendeuse-décoratrice	
Léa (12) : création de son emploi dans les métiers de la formation en arts plastiques	
Paul (14) : abandon d'un premier projet de création d'entreprise touristique pour se recentrer sur l'emploi initial	
Liliane (15) : reconversion métiers de l'insertion	
Fanny (21) : formation en psychologie en cours du soir	
Estelle (23) : changement d'emploi plus axé sur le commerce international	
Antoine (24) 1ère phase projet : validation des acquis BTS tourisme	

Nous avons pu ainsi différencier les projets, abandonnés, différés et en cours. Pour cinq personnes (Nathalie, Marc, Géraldine, Mathilde et Mathieu), il est en cours d'élaboration. Il est différé pour deux autres. En effet, Daniel, qui avait exprimé un projet qui lui tenait à cœur depuis quelques années, semble attendre des conditions favorables pour s'installer en montagne [Note770](#) , et Sonia a compris que le sien ne pouvait se mettre en œuvre tel qu'elle l'avait envisagé et dans les délais qu'elle pensait. Enfin, il est abandonné pour trois personnes. Jeanne a dû renoncer à la piste d'une reconversion dans un métier floral, jugée trop périlleuse et sans perspective d'emploi tangible et, répondant à son désir ou à la nécessité de retrouver rapidement du travail, elle a accepté un poste provisoire en contrat emploi-solidarité dans un collège, ce qui ne semble pas avoir compensé sa déception de n'avoir pas pu s'orienter en allant vers son désir.

Alain a abandonné l'idée de se reconvertir dans le tourisme, après de nombreuses démarches de recherche d'emploi qui se sont avérées infructueuses [Note771](#) . Il a pris conscience que ce secteur, dont il rêvait, ne correspondait plus à ses besoins actuels de stabilité : "tout ce qui est tourisme, il faut voir le côté saisonnier des choses, c'est vrai que je me suis surtout axé sur quelque chose de sédentaire jusqu'à présent". Enfin,

Judith, contrainte de se reconversion pour des raisons de santé, s'est rendu compte, au cours des entretiens, que son désir de travailler, n'était pas aussi fort qu'elle le pensait, parce qu'il était fondé sur un malaise intérieur et un besoin de montrer à ses proches qu'elle avait des capacités. Elle a pu dépasser ce problème en optant pour un confort de vie, certes au détriment d'un emploi salarié, mais avec la conviction d'avoir "*ébauché une seconde partie de vie*"[Note772](#).

Si on compare ces résultats avec le tableau 5 sur la demande d'orientation, faisant état de l'émergence de l'idée, on s'aperçoit qu'il n'y a pas de correspondance totale entre les personnes qui ont exprimé une idée et celles qui ont élaboré un projet[Note773](#), ce qui atteste que toute idée ne mène pas au projet et que la confrontation avec la réalité, après exploration de soi et de l'environnement, est susceptible d'infirmer ou de reporter une idée en apparence viable. Jeanne, Mathilde et de Mathieu ont abandonné leur idée initiale de reconversion — l'une dans les métiers floraux, l'autre dans la musique et l'autre de formateur —, mais cet abandon est atténué par le fait que Mathilde et Mathieu poursuivent le processus tandis que Jeanne a préféré une solution d'emploi, précaire mais immédiate. Quant à Daniel et Sonia, ils ont reporté la mise en œuvre de leur idée. Enfin, sur ces quatorze personnes venues avec une idée préalable, huit ont poursuivi en élaborant un projet (Margaux, Jacques, Pauline, Gérard, Brigitte, Paul, Estelle, Antoine), ce qui représente un chiffre significatif. Les six autres ont, soit abandonné leur idée (Jeanne, Alain, Mathieu), ou l'ont différé (Daniel, Sonia), ou en ont changé (Mathilde). En revanche, parmi les onze personnes qui n'avaient pas exprimé d'idée préalable, huit ont pu dessiner les contours d'un changement professionnel pour Mélanie, Claire, Cathy, Sarah, Léa, Liliane, Fanny, et de vie pour Judith. Pour elles, l'accompagnement semble avoir atteint pleinement ses objectifs. Pour les autres, on compte trois projets restés en cours d'élaboration (Nathalie, Marc, Géraldine).

Les résultats de la prestation, en terme d'élaboration de projet, sont donc très satisfaisants puisque toutes les personnes venues avec une demande imprécise et la grande majorité de celles qui avaient une idée sont entrées dans une dynamique de projet. En effet, à part Jeanne, qui a fait le choix d'un emploi précaire mais immédiat, Alain restant sans perspectives et Judith se détournant résolument de l'emploi dans sa nouvelle dynamique de vie, tous sont entrés dans un processus de changement professionnel, en cours ou achevé. La prestation d'orientation a ainsi largement atteint son premier objectif d'élaboration de projet.

### **1.3.2. Impact de la durée de la prestation sur l'élaboration de projet**

Il convient d'aborder l'impact de la prestation d'orientation sur l'élaboration de projet au travers de sa durée et du nombre d'outils utilisés. Pour cela, nous croiserons le nombre d'entretiens et le nombre d'outils utilisés avec le critère d'élaboration de projet.

#### **Nombre d'entretiens et élaboration de projet**

En ce qui concerne le nombre d'entretiens, déjà présenté dans le tableau 3 "Nombre d'entretiens", seul Antoine n'a eu besoin que d'un entretien pour se lancer dans son projet, et on peut même supposer qu'il se serait lancé sans passer par la MIFE, cependant en mettant plus de temps ainsi qu'il l'a précisé. Parmi les douze qui ont bénéficié de deux entretiens accompagnés d'outils d'orientation, cinq se sont lancés (Margaux, Gérard, Léa, Fanny, Estelle), pour cinq autres le projet est en cours d'élaboration (Nathalie, Marc, Géraldine, Mathilde, Mathieu), et Sonia a différé la mise en œuvre de son projet, tandis que Judith a pris un nouveau départ personnel. Ceux-ci auraient besoin, pour achever le processus, de poursuivre leur réflexion par des entretiens et des outils d'orientation complémentaires, et on peut émettre l'hypothèse qu'un temps d'exploration supplémentaire leur serait opportun, avec, notamment, l'utilisation d'un outil comme l'autobiographie raisonnée, susceptible de faire aboutir le processus par sa dimension de signification plus importante.

Les cinq qui ont eu trois entretiens (Claire, Cathy, Paul, Liliane, Alain), ont élaboré un projet. Cela pourrait donner le sentiment que cette durée semblerait appropriée, mais le faible nombre d'entretiens-interviews — vingt-cinq sur un millier de prestations —, ne nous permet pas de généraliser ce résultat, sans doute dû au

hasard. Parmi les deux qui ont bénéficié de quatre entretiens, Pauline a élaboré son projet et Daniel l'a différé. Enfin, parmi les cinq personnes qui en ont eu plus de cinq, pour Jacques, Brigitte, Sarah et Mélanie l'objectif est atteint, alors que Jeanne a fait le choix d'un emploi immédiat en abandonnant son projet initial.

On ne peut donc pas affirmer que la quantité d'entretiens, influant sur la durée de la prestation d'orientation, soit un critère pertinent de réussite du processus d'élaboration de projet. En revanche, il est important qu'elle soit adaptée aux besoins des personnes.

### **Nombre d'outils utilisés et élaboration de projet**

Comme le tableau 4 "les outils d'orientation" l'indique, l'utilisation de ceux-ci est variable selon les personnes consultantes. Sarah, qui a bénéficié de l'ensemble des modules sur une période de trois années, est passée par différentes phases qui n'ont pas abouti. Léa et Mélanie, avec l'aide de trois outils, ont pu élaborer leur projet. Si, pour Léa comme pour Sarah, l'autobiographie raisonnée a été déterminante, pour Mélanie, les outils qui ont été proposés lors d'étapes différentes, ne semblent pas avoir laissé de traces dans sa mémoire : elle n'a pas mentionné l'appui à la recherche d'emploi, ne s'est pas rappelée avoir passé Choix et elle ne semble pas avoir pris au sérieux le CGP. Sur les dix personnes ayant utilisé deux outils, sept ont élaboré leur projet (Claire, Cathy, Jacques, Pauline, Liliane, Estelle et Paul), alors que, pour trois (Jeanne, Daniel, Alain), cela n'a pas été possible. Enfin, sur les onze qui ont bénéficié d'un seul outil, six ont élaboré un projet (Gérard, Judith, Fanny, Margaux, Brigitte, Mathilde), alors que pour cinq, cela n'a pas été le cas (Nathalie, Marc, Géraldine, Mathieu, Sonia).

Au vu de ces résultats, nous ne pouvons pas non plus affirmer que la quantité d'outils utilisés influe sur l'élaboration de projet, puisqu'un nombre significatif de personnes ont pu le construire en bénéficiant d'un seul, voire de deux outils. En clair, ce n'est pas parce que la prestation est longue et fournie en outils, que les chances de réussite du processus d'élaboration sont plus grandes. Ce constat vient ainsi démentir le dispositif de bilan mis en place par les pouvoirs publics qui, bien que ne représentant qu'une phase du processus d'orientation, est réglementé selon une durée établie entre 18 et 20 heures. Certes, cette prestation répond à des besoins d'investigation personnelle approfondie, mais ne semble pas constituer une réponse pertinente à l'ensemble des besoins d'accompagnement. Même si on pouvait objecter que les publics des deux prestations sont différents, le législateur n'avait sans doute pas prévu, à l'époque, la possibilité d'accompagner des adultes dont les besoins d'exploration personnelle étaient moins intenses mais réels. Si la durée de la prestation n'est pas un facteur favorisant l'élaboration de projet, par conséquent, ce processus trouve ses étayages ailleurs.

#### **1.3.3. L'impact des outils d'orientation sur l'élaboration de projet**

Dans le tableau 4 présentant les outils d'orientation utilisés par la MIFE, nous avons indiqué un critère de satisfaction pour Choix et l'autobiographie raisonnée, tel qu'il nous a été reflété et que nous l'avons ressenti, lors des interviews. Ces données nous permettent d'analyser l'impact des outils sur le processus.

##### **Choix**

L'expression spontanée de la satisfaction ou de l'insatisfaction peut être un premier indicateur des apports et des limites de cet outil. Alors que six personnes se sont déclarées très satisfaites, avec dans le même temps quelques critiques formulées par une, huit expriment certaines réserves et quatre s'avouent plutôt insatisfaits. Approfondissons cette analyse à travers leur discours.

Nous avons relevé quatre indices de satisfaction. Tout d'abord, pour Jeanne, si c'est un test qui en a l'aspect, "*il ne fait pas peur*". En effet, avec un questionnaire qui s'appuie sur des réponses déclaratives des personnes consultantes, donc n'essaye pas de "*piéger*" en fouillant dans le non-dit et l'inconscient, il a eu pour effet de réconcilier Jeanne avec ce mode d'investigation. Ensuite, il a permis à Estelle, par le renseignement du questionnaire, "*d'aller au profond de soi*". Pour ceux qui ne pratiquent pas l'auto-analyse, que ce soit par des

moyens de psychothérapie ou de développement personnel, ce premier déchiffrage de la personnalité, même succinct, peut représenter un travail riche de révélations et source de découvertes. De plus, la partie d'exploration professionnelle du test a permis à Estelle de "voir toutes les possibilités dans lesquelles on peut se projeter", donc "d'ouvrir des portes". Enfin, grâce à ce premier travail sur soi, Alain a pu voir en lui "une logique au niveau de la personnalité", qui a confirmé ce qu'il pressentait et connaissait de lui, comme pour Géraldine, pour qui "ça a bien confirmé le tempérament qu'elle était".

Ces propos montrent que ce questionnaire de personnalité permet d'apprécier le sujet tel qu'il se voit au travers de sa propre parole [Note774](#). C'est d'ailleurs le reproche adressé à ce type de test de ne pas rendre compte de qui il est ou serait, mais tel qu'il dit être, donc de n'explorer qu'un plan de la personnalité, déclaré superficiel parce que non basé sur une démarche d'observation scientifique. Mais n'est ce pas aussi une illusion de penser pouvoir observer les mobiles d'action d'un être humain tels des objets inertes d'études, dans une lecture fiable de son univers inconscient et conscient ? De plus, nous pouvons atténuer cette réserve et justifier l'utilisation de cet outil en orientation professionnelle par le fait que, outre les méthodes de contrôle élaborées dans la conception même du test, qui tentent en permanence d'ajuster les réponses, en explorant les intérêts, les préférences des sujets, il donne des éléments d'information qui permettent à la personne d'évaluer sa propre motivation, source de dynamisme et principal moteur de la réussite professionnelle. Mais ce qui nous paraît encore plus déterminant et pertinent dans le processus d'orientation professionnelle, c'est qu'il lui offre la possibilité de s'apprécier lui-même, certes dans une auto-évaluation, mais surtout, de susciter une parole sur soi génératrice de dynamisme.

En revanche, l'insatisfaction s'est manifestée dans plusieurs directions. Tout d'abord, il n'est pas toujours facile de répondre à certaines questions, du fait de la présentation formelle du questionnaire qui, souvent fastidieuse peut générer des confusions, et de certaines questions qui se ressemblent ou paraissent ambiguës. C'est ce qu'a notamment évoqué Mathieu, tandis qu'Estelle a souligné le risque de se surestimer ou de se sous-estimer. De plus, selon Marc, une utilisation un peu trop rapide du test "restreint trop vite les choix", et "l'entonnoir se restreint trop vite", ajoute Mathieu. D'autre part, Judith et Marc lui reprochent de "mettre trop de barrières de diplôme ou de niveau de formation", de présenter une vision trop scolaire et de ne pas tenir compte de l'expérience et des acquis des personnes. En effet, pour des adultes n'étant pas restés longtemps dans le moule de l'école et ayant privilégié les acquisitions autodidactes, ce type d'outil ne semble pas assez nuancé et risque de décourager de nombreux candidats, en ne suggérant pas de moyens de validation d'acquis [Note775](#). Il conviendrait d'ailleurs de pouvoir dépasser cette dimension scolaire, inhérente à cet outil créé initialement pour ce public, et prévenir les éventuelles déceptions par une utilisation optimisée, c'est-à-dire sans prendre tout à fait à la lettre le critère "niveau d'études" pour des personnes susceptibles d'accéder à une démarche de validation des acquis. Il est aussi reproché au test un manque de finesse, entraînant une inadéquation entre les souhaits — peut-être exprimés de manière imprécise dans les réponses au questionnaire —, et la proposition de filières professionnelles trop éloignées de l'expérience et des possibilités des personnes. Géraldine a été déçue d'y retrouver la filière du secrétariat pour laquelle elle avait été formée mais qu'elle souhaitait abandonner. Mathieu avait exprimé au début un intérêt pour le social, mais qu'il entendait plus au sens de relationnel ; de ce fait, il n'a pas apprécié de recueillir les propositions trop ciblées sur le travail social, qui ne l'intéressaient pas. Nathalie, surprise par la grande diversité de filières proposées, qui ne correspondaient pas toujours à sa formation littéraire de base, a été déçue par ce qu'elle a appelé sa dimension "subjective", qui ne lui semble pas assez rigoureux, puisque "on peut rentrer les critères qu'on veut pour en sortir ce qu'on veut".

Malgré ses 900 filières professionnelles, qui constituent une base de choix significatives, Mathieu a reproché au test de donner "des réponses simplistes, trop générales, de métiers trop connus", ne prenant pas assez la mesure de l'expérience, ni de la variété des situations professionnelles ni du contexte de l'entreprise, diversifiant l'application d'un métier. Par exemple, un métier technique peut se décliner dans une dimension plus sociale ou relationnelle, comme Mathieu l'a bien expliqué dans son interview, mais un test comme Choix n'est pas en mesure de le faire pressentir. Cet exemple confirme la nécessité, pour les conseillers, d'accompagner l'utilisation des tests en rapportant les réponses à l'expérience des personnes ; il souligne ainsi les limites inhérentes à ce type d'outil d'investigation personnel et professionnel. Enfin, pour Léa, il s'est avéré

"*inutile et frustrant*", dans la mesure où elle avait pu élaborer son projet avec l'appui de la méthode de l'Autobiographie raisonnée et, venant après, il n'avait plus d'utilité. Cela confirme aussi que la prestation d'orientation n'est pas plus enrichie par le nombre d'outils utilisés.

Nous ne pouvons nous empêcher de nous interroger sur l'origine de ces insatisfactions : sont-elles inhérentes à toute passation, ou dues aux limites de l'outil lui-même, ou encore à son utilisation quelque peu rapide et incomplète ? La réponse se situe sans doute au carrefour de ces trois questions ; elle souligne la responsabilité du conseiller dans le choix de l'outil et dans l'accompagnement qu'il réalise en référence aux besoins de la personne.

Outre la satisfaction, l'impact de cet outil sur l'élaboration de projet peut être évalué en croisant ces deux critères. Parmi les quinze personnes qui ont élaboré leur projet, neuf ont utilisé Choix mais, parmi elles, deux ont exprimé une insatisfaction, affirmant son inutilité, voire son effet négatif dans le cas de Judith. On ne peut donc pas en déduire que le test, utilisé par dix-huit personnes a eu un effet déterminant sur la dynamique d'élaboration de projet, puisqu'il n'a été réellement profitable que pour sept, c'est-à-dire moins de la moitié de ceux qui ont élaboré leur projet. Toutefois, il reste un outil précieux pour une démarche d'exploration de soi et des filières professionnelles, mais il ne peut évidemment remplacer l'entretien, qui reste le pivot du processus d'élaboration de projet.

### **Appui à la rédaction du Curriculum vitæ**

Comme nous l'avons évoqué plus haut, cet appui permet une relecture valorisante de ses expériences professionnelles ; sa fréquence dans la pratique de la MIFE montre qu'il répond à un besoin important Note776 . Toutefois, sur les quinze personnes qui ont bénéficié de cet appui, seules cinq le mentionnent dans les interviews. Brigitte et Gérard n'évoquent pas le travail réalisé au cours des entretiens, mais rapportent qu'ils ont modifié d'eux-mêmes leur curriculum vitæ après la prestation, soulignant ainsi leur propre autonomie. Pour Pauline, Mathilde et Estelle, le travail de relecture du CV a été très enrichissant, dans le sens d'une valorisation de leur profil. Il a aidé Pauline à se "*renforcer dans une image positive*" d'elle-même. Quand elle s'est entendu dire qu'elle mettait plus en valeur son employeur qu'elle-même, elle a retravaillé son CV. Mathilde, quant à elle, a pris conscience qu'elle se sous-estimait dans le compte rendu de ses expériences et dans la définition de ses compétences, et qu'elle pouvait se valoriser davantage. Enfin, pour Estelle, outre la mise en valeur des points forts, ce travail a joué un véritable rôle de révélateur d'une identité personnelle et professionnelle, qui l'a réhabilitée dans une confiance en elle plus solide. Elle explique que pour les personnes qui ont tendance à se dévaloriser, la parole extérieure d'un autre est nécessaire pour sortir d'une vision fermée de soi : "*Je pense qu'on n'arrive pas à être objectif par rapport à soi et c'est vrai qu'on a besoin, de temps en temps, qu'on nous mette le doigt dessus, aussi bien quand c'est positif que négatif*".

On peut conclure que ce travail de relecture et de réécriture du curriculum vitæ, sous un regard extérieur, n'a pas seulement pour utilité d'aider à rédiger un document, laissez-passer obligé de toute demande d'emploi, mais il est primordial dans le processus d'exploration de soi, parce qu'il permet, par une identification plus ajustée de ses expériences et de ses compétences, de valoriser son parcours professionnel et, par là, de reprendre confiance en soi. Du fait de cette double fonction, il nous paraît difficile de mesurer son impact sur l'élaboration de projet. Mais ce qu'on peut déduire, c'est qu'il est utile dans la phase d'exploration de soi et de plus, en suscitant une valorisation personnelle, il contribue à la dynamique de projet.

### **L'autobiographie raisonnée**

Les trois personnes qui ont bénéficié de cet outil ont, chacune, rapporté des impressions très positives, insistant sur un effet significatif : la compréhension existentielle de soi et de son parcours qui prend alors sens.

Sarah met l'accent sur "*la mise en lumière du positif*" de son expérience passée, qu'elle se sentait alors en capacité de réactualiser. Elle insiste également sur la prise de conscience du caractère unique de son

expérience, qui a constitué un facteur de réhabilitation personnelle important, même si cela ne lui a pas permis de sortir complètement de son malaise intérieur. Enfin, le dernier projet qu'elle a élaboré et qui semble en voie de concrétisation, fait suite à cet outil. Liliane évoque la mise en cohérence de son parcours passé et de son fonctionnement cognitif et relationnel, en utilisant la parabole très parlante du puzzle : "mes compétences, je les connaissais comme des pièces de puzzle qui ne sont pas mises en place .. Non seulement la conseillère m'a permis de faire les liens, mais en plus de prendre les pièces du puzzle et de les résoudre". L'autobiographie raisonnée a permis non seulement de rassembler les éléments d'un parcours professionnel et personnel, en donnant, par la remémoration, une vision d'ensemble, mais aussi de relier les différentes expériences entre elles, pour leur conférer un sens nouveau.

Léa renchérit sur la mise en cohérence de sa trajectoire personnelle et professionnelle, qui, auparavant, lui paraissait constituée d'expériences disparates et juxtaposées les unes aux autres. L'exercice autobiographique lui a permis de trouver du sens au sein même de ses expériences et de confirmer la ligne directrice de l'art dans sa vie. Elle décrit avec justesse ce phénomène, en utilisant la métaphore du tissu où la vie est comparée à un patchwork, dont les morceaux juxtaposés laissent entrevoir la trace signifiante. Dans un parallèle avec sa propre expérience de psychanalyse, elle insiste sur le déroulement chronologique qui favorise l'émergence d'un fil conducteur, donc d'un sens : "le fait d'avoir écrit cette histoire de vie, ça a recollé les morceaux qui étaient épars .. Dans la psychanalyse tu déroules pas ton truc dans l'ordre. C'est aussi encore des petits morceaux de vie que tu amènes et qui éclairent ton histoire mais d'abord tu dis pas tout ... Alors que là tu commences du plus tôt possible jusqu'à aujourd'hui, donc il y a ce fil là qui se voit alors"[Note777](#).

Ces propos viennent confirmer cette expression de "fil d'Ariane", souvent utilisée pour signifier l'émergence du sens dans la lecture de la bioscopie. Ils soulignent également la force de cet outil en terme de valorisation existentielle[Note778](#).

Alors que le curriculum vitæ ne retrace que les éléments successifs de l'activité professionnelle, l'autobiographie raisonnée va beaucoup plus loin, en reflétant plus globalement une cohérence et en favorisant la compréhension existentielle d'un parcours de vie. L'impact de l'autobiographie raisonnée sur l'élaboration de projet semble indéniable, puisque les trois personnes bénéficiaires ont élaboré leur projet, avec quelques nuances cependant. Léa et Liliane ont affirmé un projet professionnel avec assurance, la création de sa propre activité de formation pour la première et une recherche d'emploi dans les métiers de l'insertion après avoir effectué une formation adaptée pour la seconde. En dépit de son échec à la sélection, Sarah a pu maintenir l'idée de se reconvertis dans l'éducation spécialisée grâce à un contrat de travail provisoire dans ce secteur, alors que l'entretien-interview révélait davantage de doute sur son avenir. Même avec un nombre restreint de personnes ayant bénéficié de cet outil, on peut confirmer sa pertinence dans la dynamique d'orientation par l'assurance ou la réassurance qu'il produit sur les personnes.

### **Les autres outils (CGP, Blason, Balise)**

En termes de satisfaction, nous n'avons pas eu de retour du Centre de gravité professionnelle (CGP), sinon celui de Mélanie, qui confirmait la lecture rapide du profil professionnel que cet outil permet. De la même manière, le Blason, utilisé uniquement par Léa, qui en a souligné l'aspect ludique, apporte une respiration dans la prestation, tout en privilégiant la parole de la personne sur elle-même. De plus, la dimension symbolique contenue dans cet exercice facilite et vient renforcer l'expression. Enfin, l'outil Balise n'a pas bénéficié de commentaires particuliers de la part de Paul, seul utilisateur, sinon de souligner l'apport puissant d'informations, favorisant l'exploration de l'environnement professionnel, plus particulièrement, celui de la création d'entreprise. Paul évoque un effet significatif de l'exhaustivité de l'information qui, en facilitant une exploration large, libère en quelque sorte la personne, en la replaçant face à sa véritable motivation. Cela lui a permis de revenir positivement vers sa profession initiale après avoir vu l'ensemble des autres possibles : "On a fait un peu le tour de tout ce que je pourrais faire en dehors de ma formation initiale et .. ça permet de faire un balayage beaucoup plus large, pour peut-être revenir après, comme je l'ai fait là, sur un secteur professionnel".

Par une réponse quasi unanime à la question de comparaison sur les effets de l'entretien et des outils, nos témoins plébiscitent l'entretien, et sa dimension de relation, qu'ils jugent primordiale dans la prestation d'orientation. Ces résultats ne font que confirmer la diversité des situations des personnes, de leurs besoins d'orientation et d'accompagnement, et nous renforcent dans la conviction d'une nécessaire pluralité dans les modalités de réponses à ces besoins. Si dans leur ensemble, les outils et les modules utilisés par la MIFE enrichissent la phase d'exploration, l'entretien et la méthode l'autobiographie raisonnée qui le complète, en approfondissant la compréhension existentielle de soi et de son parcours, participent à la construction de la motivation, à la décision et à la finalisation du projet.

### 1.3.4. Les étapes de mise en œuvre du projet

Pour avancer dans notre évaluation, il nous faut regarder le deuxième objectif, que nous avons évoqué, celui de la mise en œuvre ou de la réalisation concrète du projet, qui s'opère après confrontation avec l'environnement extérieur de l'emploi et de la formation. La lecture des entretiens-interviews nous a permis de mettre en exergue dix étapes de réalisation, plus ou moins dépendantes les unes des autres, autour de deux axes, la formation et l'emploi, avec une exception pour Judith, dont le projet élaboré n'est pas, pour l'instant, professionnel.

Le tableau 7 "Étapes de réalisation du projet", ci-dessous, facilitera la perception de ces étapes, jalonnées d'entretiens de suivi.

TABLEAU 7 : ÉTAPES DE RÉALISATION DU PROJET

#### Étapes de réalisation du projet et du changement professionnel

	Changement / Formation
Attente formation	Claire (3) : 2ème partie perfectionnement secrétariat (comptabilité) Jacques (6) : dernière étape sélection formation moniteur-éducateur Pauline (7) : 2ème étape formation longue durée animation (BEATEP) Sarah (9) : dernière étape sélection formation moniteur-éducateur Fanny (21) : cours du soir de psychologie à l'automne 98
Validation des acquis	Antoine (24) : en cours acquisition du BTS Tourisme (1ère phase du projet)
Formation en cours	Gérard (10): Mastère management de projet productions aquacoles Pauline (7): formation animation : BAFA
Formation effectuée	Margaux (1): Permis D conducteur bus Mélanie (2) : Technicien secrétariat bureautique Claire (3) : 1ère partie perfectionnement secrétariat Cathy (4) : Initiation bureautique Liliane (15) : Formation agent d'insertion sociale et professionnelle Sonia (16) : Formation BAFA
Choix temps partiel	Changement / Emploi Géraldine (20) : dans l'attente d'élaborer son projet et pour un mieux-être personnel
Évolution dans l'emploi	Mathilde (22) : son employeur lui confie des tâches en gestion de ressources humaines
Recherche d'emploi création emploi	Margaux (1), Daniel (8), Liliane (15), Sonia (16), Alain (17), Gérard (10), Léa (12)
Accès emploi nouveau précaire	Mélanie (2) : stage vocationnel 6 mois secrétaire comptable Cathy (4) : CDD 6 mois à la Poste Jeanne (5): CES 1 an secrétariat en collège

Accès emploi nouveau stable	Brigitte (11) : CDI vendeuse-décoratrice Paul (14) : CDI directeur d'établissement social Estelle (23) : CDI assistante commerce international
Autre	Judith (18) : accepte son état d'invalidité et envisage une deuxième étape de vie hors du salariat

En ce qui concerne la formation, l'attente d'une entrée en stage peut être une première phase de réalisation du parcours. Elle sera une simple attente par rapport à un calendrier de stage pour Claire, Pauline et Fanny, ou conditionnée par la réussite d'une sélection plus arbitraire, comme pour Sarah et Jacques. Dans le cas d'un échec à la sélection, le travail sur le projet doit être repris, en termes d'abandon ou de poursuite selon les chances à évaluer. Nous avons appris par la suite, que Sarah et Jacques [Note779](#), avaient échoué à la sélection, avec un moindre mal, puisque tous deux ont pu trouver un emploi, certes précaire, dans le secteur professionnel qu'ils brigaient. Ils envisagent donc la poursuite de leur projet en se présentant de nouveau, l'année prochaine, au concours.

La validation des acquis, qui devient un processus complémentaire d'accès à la formation, exige la réalisation d'un dossier personnel et l'obtention d'équivalences de diplôme, donc un temps de mise en œuvre équivalent au moins à une année scolaire. Dans le cas d'Antoine, la procédure était en cours d'achèvement [Note780](#) .

La formation peut être en cours, par exemple, le BAFA pour Pauline, qui projette de postuler ensuite au Brevet d'État d'animateur technique d'éducation populaire, et une formation universitaire rare que Gérard a accepté de suivre dans la région Languedoc-Roussillon. Une fois la formation effectuée, ce qui a été le cas pour six personnes dans notre groupe [Note781](#) , se pose la question de l'emploi, de son accès pour les chômeurs ou de son évolution pour les autres. Cette phase achevée conduira par exemple, Margaux, Mélanie, Cathy, Sonia et Liliane, dans la dynamique ultérieure de la recherche d'un travail.

Mais, quand la formation ne débouche pas sur une insertion professionnelle, la personne doit souvent repartir à la case "départ" et à nouveau engager une procédure d'élaboration de projet, ce qui confirme la nécessité d'un accompagnement durable [Note782](#) .

En ce qui concerne l'emploi, nous avons dégagé six variables, au travers de nos entretiens-interviews, en rapport avec la situation préalable des personnes. Pour les personnes salariées, trois cas se sont présentés : le choix d'un temps partiel, pour Géraldine, dans l'attente d'y voir plus clair dans son projet professionnel, afin de ménager sa santé fragile et d'atténuer son malaise dans son travail ; une évolution dans l'emploi pour Mathilde, qui, bien que son projet ne soit pas encore élaboré, explore ainsi la voie de la gestion des ressources humaines au sein de son entreprise ; et enfin l'accès à un emploi nouveau et stable pour Estelle, recrutée dans une grande entreprise sur un poste d'assistante en commerce international, auquel elle aspirait.

Pour les personnes au chômage, sept sont à la recherche active d'un travail. Pour cinq, il s'agit d'un emploi salarié et pour deux, d'une possible création d'activité. Les différentes étapes de réalisation du projet, conduisent, au mieux, à l'accès dans un poste nouveau et stable, ce qui s'est passé pour Brigitte, qui a trouvé rapidement l'emploi correspondant à son nouveau projet. Mais la plupart sont obligés de passer par l'épreuve difficile et solitaire de la recherche d'un employeur. Margaux, confortée par sa formation de conductrice de car, est confrontée à la difficulté de trouver un contrat à temps plein, dans la profession du transport en commun qui a développé le temps partiel pour des raisons économiques et, en tant que femme seule, cela lui pose problème. Liliane, très motivée dans son choix et après avoir suivi une formation adaptée, est prête à *"maintenir le cap quoi qu'il arrive, même s'il faut attendre plusieurs mois"*, pour trouver un travail dans les métiers de l'insertion. Sonia, qui a différé son projet d'animation d'enfants, a posé sa candidature pour un poste de maître-auxiliaire dans l'enseignement à la rentrée.

Le projet peut également se concrétiser par la création d'activité. Gérard, qui termine une formation universitaire, envisage de s'installer dans la commercialisation d'espèces de poissons tropicaux *"parce qu'il y a des demandes"* et, pour cela, recherche des missions à l'étranger. Léa a pris des contacts auprès d'associations

de formation et d'insertion, pour présenter ses projets pédagogiques et obtenir des missions. Elle explore également la possibilité de créer sa propre structure.

La mise en œuvre du projet peut se réaliser également par un retour au métier d'origine. C'est l'exemple de Paul, qui repart vers la direction d'établissement social, ayant pu faire le deuil de son dernier emploi, après avoir exploré la voie de la création d'activité. Daniel, après s'être engagé dans la piste du tourisme, envisage de retrouver son métier, dans l'immobilier. Il déclare "*y retourner avec plaisir*", en gardant "*ses rêves pour plus tard*". La phase d'exploration ne l'a pas convaincu de la viabilité d'une reconversion dans un secteur fluctuant, marqué par la saisonnalité. Alain, après avoir exploré sans succès le secteur touristique, va poursuivre sa recherche dans son précédent métier en logistique des transports, reconnaissant que, face au "*besoin de retrouver un équilibre professionnel*" par un travail, il a dû "*faire machine arrière... même si cela ne l'enchante pas*". À la différence de Paul et de Daniel, qui envisagent de revenir à leur ancien emploi avec plaisir, on peut s'interroger sur la force de sa motivation pour ce retour à son métier d'origine.

Ces témoignages confirment également les limites d'une évaluation centrée sur le seul accès à l'emploi, même si cela reste la principale finalité de la prestation d'orientation. En effet, compte tenu de la pénurie, les personnes doivent déployer une grande énergie pour une recherche qui s'étale sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois. Pour les besoins de notre étude, nous présentons la situation professionnelle de personnes, arrêtée à un moment donné, qui ne correspond pas toujours aux délais de recherche d'emploi, nécessaires et contraignants pour certaines d'entre elles.

### **1.3.5. Limites d'une évaluation centrée sur les objectifs d'emploi**

Bien souvent, le processus d'élaboration de projet se concrétise par un emploi précaire, à l'exemple de trois personnes de notre groupe. Mélanie a opté, après sa formation théorique de perfectionnement en secrétariat, pour un stage de six mois en entreprise, qui a débouché sur une embauche sur un poste à mi-temps et peu payé, qu'elle a dû accepter faute de mieux, mais qui ne la satisfait pas en tant que femme seule. Cathy, qui a des perspectives de retourner dans le secteur commercial, a accepté, dans l'attente, un contrat à durée déterminée de six mois à la Poste. Jeanne, CES dans un collège, donc à mi-temps, reprend progressivement une activité salariée, après plus de deux ans de chômage. Le risque, pour toutes trois, est qu'elles soient obligées de se remettre dans une dynamique d'élaboration de projet si leur situation ne se stabilise pas.

Ces démarches actives, qui, au moment où nous rédigeons, n'ont pas toutes abouti à un emploi stable, restent dépendantes des possibilités de l'offre. Il est certain que si, au bout d'un certain temps, celui-ci n'était pas trouvé, il serait nécessaire de reprendre le travail d'élaboration de projet et de poursuivre l'accompagnement de la personne, dans la déception et le deuil d'une idée avortée pour une raison extérieure à elle-même. C'est d'ailleurs ce qui s'est passé avec Sarah à plusieurs reprises pour des projets antérieurs dans les secteurs, commercial et de l'animation. On voit ici l'enjeu de ce travail d'accompagnement, qui mobilise et la personne consultante et la conseillère pendant un temps souvent long, avec des rebondissements conditionnés par la réalité extérieure. Cette durée de plus en plus étalée de recherche, que l'on observe depuis près de dix ans, impose de plus en plus des pratiques d'accompagnement. Si elle s'avère souvent nécessaire au travail de maturation, elle devrait cependant pouvoir être aménagée de façon plus constructive. En effet, la personne reste isolée dans sa recherche, et nous verrions toute l'efficacité d'un temps de recherche accompagné et organisé en fonction des situations personnelles, enrichi même de périodes d'activité utile socialement et porteuse de lien socialNote783.

Ces personnes-témoins sont venues à la MIFE durant l'année 1997 et, au tiers de l'année 1998, pour la plupart, elles n'avaient pas encore de solution d'emploi stable. Comme le dit Alain, cette période de recherche entame l'équilibre personnel, même si l'entourage peut apporter un appui : "*je dirais pas qu'on irait jusqu'à la déprime, mais on se pose des questions*". S'il fallait se remobiliser sur un autre projet, cette durée serait quasiment doublée. En 1998, la durée statistique moyenne du chômage atteignait 411 joursNote784, et ce chiffre ne semble pas baisser en dépit de l'embellie économique actuelle, ce qui entraîne des phases de

réalisation de projet de plus en plus prolongées. En effet, du fait de la pénurie de l'offre d'emploi, la confrontation avec la réalité du travail, les démarches auprès d'employeurs potentiels auprès d'organismes de formation de plus en plus sollicités, sont échelonnées dans le temps, ce qui n'est pas suffisamment pris en compte dans les dispositifs d'aide à la réinsertion professionnelle. Même si un projet peut s'élaborer en peu de temps, comme on a pu le voir par quelques exemples, le temps de concrétisation et de mise en œuvre, très aléatoire, nécessiterait donc un accompagnement et un suivi plus dynamique dans son organisation.

Dans une lecture brute de ces résultats, on pourrait conclure qu'en terme d'emploi, la prestation d'orientation n'atteint pas son but puisque, sur vingt cinq personnes, si quinze ont élaboré un projet, seulement six ont pu le concrétiser en un nouvel emploi effectif avec, de plus, la réserve que, parmi elles, trois seulement occupent des postes en contrat à durée indéterminée et deux subissent une situation professionnelle précaire ne correspondant pas à leur projet initial ! Même si le cas particulier de Judith peut être considéré comme une dynamique réussie de changement, avec des résultats très positifs pour l'élaboration de projet, la prestation tombe à un niveau d'efficacité deux fois moindre pour l'emploi. On peut seulement espérer qu'en terme de potentialités ces résultats soient plus favorables puisque les dix autres qui ont élaboré un projet, sont dans une réelle dynamique de recherche. En effet, nous avons été quelque peu surprise par le climat relativement optimiste vis-à-vis de l'avenir, qui s'est dégagé dans l'ensemble des entretiens-interviews, à part l'exemple, compréhensible, de Sarah.

C'est là que nous pouvons comprendre les limites d'une évaluation d'une pratique qui ne consisterait qu'à vérifier l'atteinte d'objectifs et de buts. En effet, à partir du moment où la finalité ultime de cette pratique est l'emploi, l'évaluation paraît d'autant plus difficile que la MIFE n'a aucune influence en matière de création et d'offres d'emploi, celles-ci relevant de la responsabilité et des possibilités économiques des entreprises. En effet, son rôle se limite à optimiser chez la personne les stratégies de recherche, à favoriser les liaisons entre les sources d'offres que sont l'ANPE, les différents supports d'annonces, et en fonction des relations développées avec les secteurs socioprofessionnels, à faciliter les contacts avec quelques employeurs, notamment dans le cadre des stages en entreprise qu'elle anime.

Mais, au-delà de ces résultats qui peuvent paraître insuffisants, même désespérants en termes d'emploi stable, il convient d'approfondir aussi le processus d'élaboration de projet et, tout en privilégiant la parole de ces personnes-témoins, de regarder de plus près leurs dynamiques internes de mise en mouvement et de changement, propices à supporter, à résister à la pénurie d'emploi, voire à la vaincre.

## **CHAPITRE 2**

### **Les dynamiques personnelles de l'élaboration de projet**

Nous avons vu que le point de départ du processus d'élaboration de projet est situé dans l'émergence d'une idée de projet, qui sera confirmée ou infirmée dans une confrontation entre soi et l'environnement. En nous appuyant sur le discours de nos personnes-témoins, nous allons maintenant tenter de vérifier nos hypothèses, selon lesquelles ce processus se décompose en quatre dynamiques internes à la personne : l'élargissement des représentations de soi, celui des représentations professionnelles, l'émergence du sens et la mise en mouvement intérieur. Pour définir ces composantes, nous avons privilégié le terme de dynamique, issu du vocabulaire de la physique repris par la psychologie, qui désigne un mouvement agi par une force, une énergie. Nous avons ainsi choisi de placer notre regard, tel un objectif photographique, du point de vue de la personne, plutôt que du processus, dans une prise de vue plus intérieure.

Ces dynamiques sont constitutives de deux des étapes de construction de projet, telles qu'elles ont été définies par Michel Huteau : l'élargissement des représentations personnelles et professionnelles relèverait de l'exploration, et la découverte de sens ainsi que la mise en mouvement intérieur appartiendraient à la phase de décision. La troisième phase, aboutissement des deux premières, qu'il nomme "planification", à laquelle nous préférons l'appellation "mise en œuvre", fait intervenir plus particulièrement l'information professionnelle et

l'appui dans les démarches ; elle est conditionnée non seulement par la mise en mouvement intérieur mais aussi par l'environnement extérieur d'offres de formation et d'emploi[Note785](#) .

L'exploration qui, selon Denis Pelletier, "vise essentiellement à faire l'inventaire des possibles" est définie "comme l'ensemble des moyens cognitifs par lequel le sujet traite son expérience pour produire de l'information nouvelle, instructive .. en élargissant son champ de conscience"[Note786](#) , c'est-à-dire ses représentations. C'est un processus cognitif, parce que le sujet ne reçoit pas, mais génère lui-même de l'information sur lui-même et sur l'environnement. La décision ou, plus précisément, la prise de décision désigne notamment "la sélection d'une option particulière parmi les options possibles"[Note787](#) et correspond au moment où la personne fait un choix. Elle relève de processus cognitifs de traitement de l'information et de résolution de problèmes, mais requiert aussi une attitude positive face à l'incertitude de l'avenir. Nous avons émis l'hypothèse que la décision résulterait à la fois d'un processus de découverte de sens, de prise de conscience et de mise en mouvement intérieur, qui peut être défini selon la métaphore d'un fruit qui, arrivé à maturité, tomberait de l'arbre.

## 2.1. Élargissement des représentations personnelles et élaboration de projet

Il convient tout d'abord d'expliciter ces quatre axes dominants de l'élargissement des représentations personnelles : le développement de la connaissance de soi, la restauration de l'image de soi, la découverte de nouvelles potentialités en soi, qui concourt au développement de la polyvalence, et le sentiment de liberté d'action ou de marge de manœuvre qui contribue au développement de l'autonomie.

### 2.1.1. Un concept à quatre dimensions

Cette dynamique intervient dans la première phase d'exploration, appelée couramment "exploration de soi"[Note788](#) , vocable qui, étymologiquement, traduit un double mouvement, de l'extérieur vers l'intérieur, dans le sens d'une plongée à l'intérieur de soi, et de l'intérieur vers l'extérieur, conduisant à la mise à la lumière de quelque chose d'inconnu, voire de caché, qui constituerait un nouveau savoir sur soi. Le concept de représentation appartient, à la fois à la philosophie et à la psychologie. En effet, dans le premier registre, alors qu'une idée peut être définie comme un objet de pensée en tant qu'il est pensé, différent d'un objet issu de la sensibilité, d'une image ou d'une impression affective, la représentation est une opération intellectuelle, qui mêle sensibilité, imaginaire et raison. Emmanuel Kant, en définissant la raison, synonyme d'entendement, l'enracine dans une interdépendance de l'intuition sensible et de la pensée. En psychologie sociale, ce concept, dépendant directement de l'expérience sensible et lié à celui d'image mentale apparaissant dans la conscience, se décline de façon générale comme un "*contenu de conscience vécu comme un tout cohérent et qui est orienté — indépendamment de toute donnée réelle — vers un domaine d'objets, d'évènements ou de situations déterminé*"[Note789](#) . L'élargissement des représentations consiste à faire émerger des contenus non encore conscientisés ou anciennement conscientisés mais tombés dans l'oubli.

#### Développement de la connaissance de soi

Il nous faut préciser ce que nous entendons par "connaissance de soi", par un double détour théorique, philosophique et psychologique. Yvon Brès, à partir du précepte initial de Socrate, "connais-toi toi-même", tente d'expliciter, dans un rapprochement avec le discours psychologique, le concept de connaissance de soi tel qu'il a été transmis par Platon[Note790](#) .

Si elle est le fondement de la sagesse socratique, elle se fonde moins sur une approche psychologique avant la lettre, portant sur la connaissance du caractère, des goûts, des aptitudes etc., que sur une dimension philosophique et morale, préconisant le développement de l'être spirituel, capable d'accéder aux valeurs éternelles et idéales du bien et du beau[Note791](#) . S'il est vrai que "la connaissance de soi est une préoccupation diffuse dans toute la réflexion religieuse, philosophique et psychologique de l'Occident"[Note792](#) , la difficulté de ce rapprochement est que la psychologie, dès sa naissance en tant que

discipline des sciences humaines, a repoussé tout autant les pratiques dites non scientifiques permettant d'accéder à la connaissance de soi, de l'introspection [Note793](#) et de l'examen de conscience [Note794](#), plus familières dans l'expérience religieuse, que celles de la caractérologie, abandonnées parce que trop fixistes. La psychologie a développé de multiples procédures pour connaître et observer l'autre, différent de soi, mais, curieusement, s'est souvent méfiée, au nom de l'objectivité scientifique, de l'accès à la connaissance de soi par soi. Toutefois, à travers les inventaires de personnalité, élaborés de plus en plus sur le support informatique, la psychologie sociale et, avec son support, les spécialistes de l'orientation ont décliné les contenus de la connaissance de soi d'abord en termes d'évaluation des aptitudes, de traits de personnalité, puis d'intérêts et de valeurs et, plus récemment, de processus cognitifs [Note795](#).

La psychanalyse, qui ne revendique pas une scientificité dure, a gardé le questionnement personnel [Note796](#), mais, en privilégiant la remontée de l'inconscient, elle a fait progresser l'idée que "*la véritable connaissance de soi réside moins dans l'acquisition de quelque savoir sur soi-même que dans l'expérience vécue dans laquelle se nouent ou se dénouent certains conflits*" [Note797](#). Nous pourrions adapter cette définition en ajoutant aux dimensions d'inconscient et de conflit intérieur, certes enrichissantes pour la connaissance de soi, celles de révélation et de confirmation identitaire apportée par l'expérience, c'est-à-dire l'action mémorisée et conscientisée. En effet tout acte ou situation d'action implique prise de décision et choix, et permet à la personne de se connaître sous d'autres aspects, donc d'élargir sa propre connaissance d'elle-même. Il ne s'agirait pas tant d'élargir sa propre connaissance de soi que de développer et d'approfondir le sentiment d'être.

### **Restauration de l'image de soi**

Dans notre questionnaire, nous avons préféré le terme d'"image de soi" à celui de "représentation de soi", parce qu'il nous paraissait plus accessible à l'ensemble des personnes, car plus proche du sens commun. Ce concept issu de la psychologie sociale est associé à ceux de "conscience", "perception", "image" ou "représentation" de soi ; tous ces termes évoquent l'aboutissement d'un processus, inhérent à l'être humain, qui est en même temps l'interrogation sur soi et la perception intime de soi, que l'on pourrait nommer aussi sentiment d'être. Même si certains mythes de l'Antiquité, comme celui de Narcisse ou d'Œdipe, ont mis en garde contre le trop grand désir de l'homme de répondre à la question "Qui suis-je", celle-ci traverse l'histoire de l'humanité, et a trouvé dans la psychologie et la psychanalyse des modes d'entrée complémentaires à ceux de la philosophie.

Roger Perron, qui définit le concept d'image de soi, dans une acception plus descriptive, par "l'ensemble des caractéristiques qui sont attachées à une personne donnée, selon sa propre opinion ou celle de telle ou telle autre personne" [Note798](#), préfère celui de représentation, plus polysémique et approprié à la psychologie, qui traduit davantage le processus de construction psychique en cours ou achevé. En effet, alors que l'image apparaît dans une certaine soudaineté, telle celle de Narcisse dans le miroir de l'eau, la représentation se construit dans le champ psychique inconscient et conscient. L'image ou représentation de soi est intrinsèquement liée à ce que Perron appelle la "sensation d'être valeur en tant que personne", et conduit à un concept corollaire, celui d'estime de soi.

On pourrait aussi rapprocher ces deux dimensions de l'image de soi du concept d'internalité [Note799](#), défini par Nicole Dubois, dans la mouvance des recherches nord américaines, comme "*la valorisation socialement apprise des explications des événements psychologiques ... qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal*" [Note800](#). En clair, la norme d'internalité permet d'évaluer la capacité de la personne de s'attribuer la responsabilité d'un événement extérieur ou, du moins, d'en donner une explication causale interne, privilégiant son rôle d'acteur, ou externe, favorisant le hasard, la chance ou la malchance, les autres acteurs que soi-même. De la même manière, il est indispensable de rapprocher l'image de soi du sentiment de valeur de soi et donc du concept d'estime de soi, défini en psychologie clinique comme une caractéristique déterminante de la personnalité, constituant "*un indicateur d'acceptation et de satisfaction à l'égard de soi-même*" [Note801](#).

Si nous avons choisi la notion d'image de soi, c'est qu'elle nous a paru tout d'abord plus compréhensible pour

notre questionnement, étant plus courante et familière. D'autre part, l'image, par définition fugace, suggère un état plus éphémère et conjoncturel, à la différence de l'estime de soi, caractéristique psychologique plus constante parce que plus structurelle, qu'une prestation d'orientation ponctuelle n'est pas en mesure de transformer. Cependant l'estime de soi n'est pas un "*facteur causal par rapport à l'adaptation*", mais "*l'aboutissement d'un processus adaptatif*". Elle varie en fonction des conditions de l'environnement et diffère en cela du concept de représentation ou de personnalité, de nature plus constante [Note802](#) . Mais il est certain que ces deux concepts, image de soi et estime de soi, appartenant aux représentations de soi, ont des éléments sémantiques communs, de même qu'on peut les associer à celui de confiance en soi. Ils évoquent aussi le rapport que la personne entretient avec le monde extérieur, qui peut être altéré par des événements extérieurs. Le chômage, avec ses conséquences de marginalisation sociale, est un des principaux agents destructeurs de l'estime de soi, plus virulent selon que sa durée s'allonge et que la personne est plus avancée dans l'âge adulte : "*Chez ceux qui connaissent une inadaptation récente, celle-ci peut être surmontée sans qu'elle n'affecte grandement la représentation de soi. En revanche, si cette précarité sociale se prolongeait au delà d'un an, elle pourrait porter atteinte à cette dernière, rendant par là même d'autant plus difficile la réintroduction dans le tissu social*" [Note803](#) ..

La restauration de l'image de soi correspond donc à une revalorisation d'une perception de soi, qui aurait été détériorée par un environnement défavorisant ou un événement traumatisant, comme la situation de chômage, des difficultés relationnelles etc...

### **Développement de la représentation de polyvalence**

Nous n'avons ni évalué ni testé le niveau ou le degré de polyvalence des personnes interrogées, mais avons plutôt tenté de dégager, dans leur discours, la représentation qu'elles pouvaient avoir de cette capacité, afin de mettre en exergue leur propre représentation et leur rapport au changement. La représentation de polyvalence se définit comme la possibilité d'envisager une évolution professionnelle à partir de ses propres aptitudes et potentialités conscientisées, dans un secteur différent ou dans un autre contexte de travail. En effet, si la personne n'envisage pas cette possibilité, il lui sera difficile d'ouvrir des perspectives nouvelles d'orientation et de changement professionnel. Cette représentation de la polyvalence peut être occultée par une expérience professionnelle limitée, par exemple pour les personnes ayant occupé le même poste dans une entreprise pendant longtemps. Elle traduit en partie l'aptitude à vivre des changements professionnels. Enfin, elle relève de capacités cognitives de projection de soi-même et de son expérience dans un autre contexte, mais également du registre plus affectif de confiance en soi.

### **Développement du sentiment d'autonomie**

Par son étymologie et ses différents registres de signification [Note804](#) , cet autre critère de représentation de soi pourrait être un concept à significations variables selon les contextes et les sujets. La philosophie lui apporte une définition pertinente, soulignant sa dimension morale qui consiste à adhérer de par sa propre volonté à la loi morale, donc d'assumer ses choix et d'être responsable. Ce concept, défini comme "*la capacité de l'individu à connaître et à maîtriser les contraintes et dépendances du milieu dans lequel il s'insère, afin de conduire sa vie en accord avec les valeurs qu'il se construit*" [Note805](#) , est l'objectif et l'aboutissement visé de tout processus éducatif, comme l'ont souligné de nombreux auteurs [Note806](#) .

Dans une problématique psychologique, l'autonomie, relève d'un processus, basé sur des capacités cognitives et comportementales ; elle s'acquiert et nécessite un apprentissage, qui concourt à son développement. Enfin, ce concept nous intéresse parce qu'il est lié à celui de choix. En effet, l'autonomie suppose "*qu'il y ait possibilité de choix, c'est-à-dire les conditions extérieures qui permettent le choix, et les conditions intérieures qui permettent de le concevoir*" [Note807](#) . Là encore, nous avons privilégié l'interrogation en termes de sentiment d'autonomie, qui ne permet pas d'en évaluer la réalité propre, mais, en donnant priorité à la parole des personnes sur elles-mêmes, nous avons pu en dégager les effets de dynamisation.

## 2.1.2. Des résultats quantitatifs et qualitatifs en termes d'élaboration de projet

Chacune de ces catégories se réfère à deux ou trois questions posées [Note808](#), et aux réponses des personnes, que nous avons synthétisées dans un tableau initial "Élargissement des représentations personnelles", placé en annexe [Note809](#). En confrontant cet ensemble de quatre catégories avec les trois qui correspondent à l'élaboration de projet [Note810](#), nous pourrons ainsi mesurer l'impact de l'exploration de soi sur ce processus.

Le tableau 8 "Élargissement des représentations personnelles et élaboration de projet", ci-dessous, permet de lire l'ensemble des réponses par catégorie, en tenant compte des nuances de réponses. Nous avons classé les réponses à nos questions semi-ouvertes, selon un code [Note811](#), qui nous a permis de respecter au mieux les nuances des propos de chacun. Dans une première lecture, l'ensemble des réponses positives est majoritaire, et indique par là qu'il y a eu élargissement des représentations personnelles.

TABLEAU 8 : Élargissement des représentations personnelles et élaboration de projet

Catégories / Nombre de réponses	Oui	Oui mais	Non	Non pas besoin	pas de question	pas de réponse
Prise de conscience par rapport à soi	18			5		2
Restauration Image de soi	10	8		5	2	
Développement connaissance de soi	10		2	12		
Développement polyvalence	14	3		8		
Prise de conscience des potentialités						
Développement autonomie	17	2		6		1
A élaboré un projet	14	1	10			
A une idée de projet		4				
A des pistes de projet		6				
<b>Les réponses positives</b>						

En effet, sur les huit personnes qui ont répondu positivement à toutes les questions concernant l'ensemble "exploration de soi" [Note812](#), quatre ont pu élaborer un projet professionnel: Claire et Pauline sont entrées dans la phase de mise en œuvre ; Estelle a abouti à un changement professionnel réel ; Sarah déclare ne pas avoir élaboré un projet, alors que c'est la mise en œuvre qui a été suspendue, par l'échec à la sélection de formation. Judith envisage tout autrement son avenir, ayant fait le deuil de son ancien emploi et d'un travail salarié. Trois ont commencé à élaborer un projet, qui a dû être différé pour Sonia, qui est en cours pour Mathilde et, pour Jeanne, qui a été abandonné au profit d'un emploi précaire.

Alain est le seul à avoir abandonné son projet initial, pour se replier sur une recherche d'emploi qui s'avère incertaine. On peut remarquer qu'il a donné beaucoup de réponses-confirmation, qui peuvent nous faire supposer que la dimension de confirmation a moins d'effet dynamogène que la réponse affirmative franche exprimant la découverte. Hormis le cas d'Alain, ces réponses, intégralement positives, indiquent qu'il s'est passé quelque chose pendant les entretiens, c'est-à-dire que ces personnes ont fait des découvertes sur elles-mêmes, valorisantes et dynamogènes. Cependant, Jeanne, Sarah, et Sonia, en atténuant leur "oui" [Note813](#), soulignent que l'effet de ces découvertes a été plus faible ou moins durable et, de fait, toutes trois ont dû soit abandonner leur projet, soit en différer la mise en œuvre. On peut dire que l'élargissement des représentations personnelles a contribué au processus d'élaboration de projet pour l'ensemble, puisque six personnes sur huit sont sur la voie d'un changement professionnel et que, pour une, il s'agit d'une évolution plus radicale, dépassant le cadre professionnel.

## Les réponses mitigées

Pour onze (Jacques, Gérard, Brigitte, Léa, Nathalie, Paul, Liliane, Sonia, Marc, Géraldine, Mathieu), les réponses sont majoritairement positives, avec, cependant, quelques atténuations par la négative [Note814](#) , indiquant, qu'à côté des découvertes ou des confirmations, il n'y a pas eu de nouveauté par rapport à ce que chacune connaissait d'elle-même. C'est d'ailleurs pour ce petit groupe que l'on voit le plus grand nombre de réponses négatives atténuées dans la catégorie de la connaissance de soi. Il est vrai que trois personnes ont dit avoir été ou être engagées dans un travail thérapeutique ou personnel (Jacques, Léa, Paul), qui suppose une investigation personnelle plus approfondie, sans commune mesure avec ce que propose le questionnement de la MIFE. Ces personnes constatent que la prestation d'orientation "*fait partie d'un ensemble*", comme le dit Jacques.

Si on compare avec la rubrique "élaboration de projet", seuls Nathalie, Marc, Géraldine et Mathieu n'ont pas encore élaboré de projet. Les trois premiers ne sont que sur des pistes encore vagues et, pour Mathieu, comme nous l'avons dit, son projet semble élaboré, mais lui-même n'en est pas convaincu, attendant un bilan de compétences pour une attestation.

Ces réponses majoritairement positives, même atténuées, confirment que l'exploration de soi conduit à l'élaboration de projet, puisque sur onze, sept ont élaboré un projet.

Cependant, le nombre significatif de réponses mitigées interroge la prestation d'orientation elle-même. Serait-ce parce que la phase d'exploration de soi n'est pas assez approfondie, que les personnes oscillerait dans leurs réponses ? Ou serait-ce parce que celles-ci pensent se connaître suffisamment et ne ressentent pas le besoin d'aller plus loin dans l'exploration ? On peut également supposer que certaines ne sont pas prêtes à entrer dans un processus impliquant et, pour certains, déstabilisant d'exploration de soi. Nous tenterons de répondre à ces questions dans la déclinaison plus précise des quatre composantes de cette rubrique.

## Les réponses négatives

En revanche, Margaux et Antoine, qui ont répondu négativement à l'ensemble des questions, ont pu élaborer un projet, ce qui peut aisément s'expliquer du fait que, pour eux, l'idée de projet était déjà très avancée et nécessitait peu d'impulsion pour se réaliser. Il est vrai que, pour Antoine, la prestation d'orientation était, dès le départ, limitée, puisque la première étape de son projet était presque élaborée. De plus, le nombre de réponses négatives atténuées indique que la prestation n'a fait que confirmer ce que tous deux savaient déjà d'eux-mêmes puisqu'il n'y a pas eu de découvertes ou de prises de conscience nouvelles.

Le cas particulier de Margaux montre qu'une forte motivation peut rendre inutile le travail d'élargissement des représentations personnelles, comme si son intensité signifiait que ce travail d'exploration n'est plus nécessaire parce qu'il a déjà été réalisé antérieurement. Toutefois, cela n'interdit pas la vigilance et le regard circonstancié sur la motivation d'une personne pour une nouvelle activité, qui pourra trouver une validation plus approfondie dans la confrontation avec son histoire personnelle et avec l'environnement professionnel ainsi que dans la concrétisation du projet. On a vu que, pour Margaux, cette motivation s'inscrivait profondément dans son histoire, au travers de sa passion de longue date pour la conduite automobile et de son mouvement, que l'on pourrait qualifier d'émancipation ou d'autonomisation, à la suite de la mort de son mari. Mais dans la confrontation avec l'environnement professionnel, si Margaux a réussi sans problème la formation conduisant au permis conducteur en commun, en tant que femme seule, il lui sera peut-être difficile d'assumer le temps partiel, qui semble de plus en plus imposé dans la profession des transports en commun.

Pour trois autres personnes (Mélanie, Cathy, Daniel), les réponses négatives l'emportent, avec une majorité de négations atténuées [Note815](#) , soulignant que la prestation, dans l'élargissement des représentations personnelles, n'est pas allée au delà de la connaissance que ces dernières avaient d'elles-mêmes. On peut en trouver l'explication dans leurs paroles mêmes : Mélanie a confié qu'elle suivait une thérapie personnelle ;

Cathy, en évoquant sa rupture d'avec son compagnon, a exprimé la profondeur de la crise personnelle qu'elle a traversée ; enfin Daniel, avec plus de distance, a reconnu que la mort de son père avait été l'occasion d'un profond questionnement sur lui-même. Mélanie et Cathy ont élaboré et mettent en œuvre leur projet, qui devra être confronté à la réalité de l'emploi dans le secteur professionnel vers lequel elles se dirigent : la première n'a pu trouver qu'un temps partiel de secrétariat et la seconde devra vérifier, à la suite de sa séparation, sa motivation à reprendre un emploi commercial, lié jusque-là à une situation particulière d'entreprise familiale. Pour Daniel, c'est le statu quo, avec la mise en sommeil de son idée de projet dans l'attente de meilleures conditions ; cependant, il va reprendre sa recherche d'emploi dans son secteur d'origine avec plus de dynamisme, ayant approfondi préalablement une éventualité de changement professionnel qui n'a pas abouti.

Ces exemples montrent que la prestation d'orientation n'a pas conduit à un élargissement des représentations personnelles, non par manque de résultat, mais parce que les personnes n'ont pas eu besoin de ce travail, l'ayant déjà réalisé auparavant, par elles-mêmes, dans le cadre d'un accompagnement psychologique ou simplement d'une réflexion sur elles-mêmes, à la suite d'un évènement personnel pénible, comme une séparation ou la mort d'un proche .

Enfin, pour Fanny, l'absence de réponse à deux questions sur cinq, dénote que, pour elle, l'enjeu de la prestation était ailleurs, principalement dans une relation d'aide plus psychologique. Cela a néanmoins débouché sur un projet qui devrait se concrétiser par une formation en cours du soir en psychologie. À travers cet exemple, nous avons la confirmation que l'élaboration de projet n'est pas uniquement conditionnée par le travail d'élargissement des représentations personnelles. Mais la réalisation du projet pourrait être compromise par un seuil de souffrance intérieure trop élevé.

En conclusion, nous avons pu vérifier que le travail d'exploration de soi est une condition indispensable de l'élaboration de projet, dans la mesure où il n'a pas déjà été effectué dans d'autres circonstances et qu'il répond à un besoin de la personne. Il permet d'approfondir la motivation, puisque, à contrario, il n'a pas lieu d'être quand celle-ci est très forte et fondée existentiellement. En effet, on peut situer le socle du travail de construction de la motivation dans celui de l'exploration de soi, qui fait émerger le ou les désirs. Mais ce travail peut être entravé, annulé, voire perdre toute signification lorsque la souffrance intérieure est trop importante, ce qui ne manque pas d'interroger les pratiques d'orientation exigeant des personnes en grande difficulté un résultat quasi immédiat en terme d'élaboration de projet. C'est une relation de confiance établie dans le temps qui peut, seule, attaquer le mur de la souffrance intérieure. Une lecture plus qualitative, critère par critère, nous permet également de dégager des éléments d'analyse plus fouillés.

## **Développement de la connaissance de soi et élaboration de projet**

Les résultats en termes de connaissance de soi, avec onze réponses positives, dont quatre confirmations et quatorze réponses négatives, dont douze soulignant que les personnes ne ressentaient pas le besoin d'en savoir plus sur elles-mêmes viennent confirmer la faiblesse de pertinence du concept de connaissance de soi, compris comme un éventuel apport de connaissances nouvelles, qui viendraient de l'extérieur compléter un savoir sur soi. Les témoins en majorité qu'ils se connaissent déjà bien et que, de ce fait, la prestation d'orientation de la MIFE ne leur a pas apporté de connaissances nouvelles sur eux-mêmes. En effet, si ce critère semble plus significatif pour la population des adolescents, débutant, si l'on peut dire, dans la réflexion sur eux-mêmes et se découvrant par ce type de questionnement, il semble ne pas avoir le même impact pour les adultes, qui, plus avancés dans la vie et plus matures, ont pu expérimenter cet exercice éducatif intime dans des situations personnelles et professionnelles variées. Ceux-ci auraient donc une perception d'eux-mêmes plus affinée, ayant pu se confronter depuis plus longtemps au miroir des relations interpersonnelles et sociales. Ils peuvent aussi aboutir à une connaissance d'eux-mêmes par un travail spécifique d'introspection de type thérapeutique. Enfin, dans la mesure où la connaissance de soi serait comprise et voulue comme une acquisition d'un savoir sur soi, la prestation de la MIFE elle-même, qui ne serait pas explicitement dirigée vers cet objectif-là, n'offrirait pas cette possibilité de se connaître davantage.

Seules trois personnes ont manifesté ce besoin d'une investigation plus approfondie, notamment en sollicitant un bilan de compétences. Liliane a regretté "*de ne pas avoir découvert quelque chose qu'elle ne savait pas*", tout en reconnaissant que l'autobiographie raisonnée lui avait permis de faire "*le lien de tout ce qu'elle savait*" et, notamment, de ses compétences qu'elle connaissait "*comme des pièces de puzzles*" et qu'elle a pu ainsi assembler en ordre. Cette réaction rejette le cœur de notre recherche : l'exploration de soi, phase nécessaire de l'élaboration de projet, consiste-t-elle à apprendre du nouveau sur soi ou à faire la synthèse de ce qu'on connaît déjà de manière dispersée, qui serait enfoui et dont il s'agirait de faire émerger la cohérence ?

Sonia, qui a répondu positivement à l'ensemble des questions, pose néanmoins et très justement la question de la connaissance de soi en termes de pérennité de ses motivations : continue-t-elle d'être motivée aujourd'hui pour les mêmes raisons pour lesquelles elle s'est engagée auparavant, et comment le savoir ? Elle a souhaité faire un bilan de compétences, qui lui permettrait "*une comparaison avec ailleurs*". De même, Mathieu envisage de pousser plus loin son investigation personnelle par un bilan, "*qui fouille vraiment au fond*", tout en s'interrogeant, cependant, sur son effet déclencheur de projet. Par ailleurs, il nous a semblé qu'il nous a exposé son désir, encore flou pour lui : "*je pense pas que j'ai vraiment envie de quitter le technique, mais plus axer sur le produit en relation avec une clientèle, des sous-traitants*". On peut lire dans sa recherche de bilan une recherche d'attestation extérieure par des procédés réputés scientifiques, mais son désir de se stabiliser dans une entreprise, après quinze ans d'intérim, ne relèverait-il pas d'une question plus profonde et existentielle, susceptible d'être traitée dans un autre cadre que celui d'un simple espace de conseil professionnel ? En revanche, d'autres personnes qui ont utilisé préalablement ces moyens de connaissance de soi n'ont pas eu de réponse plus approfondie. C'est le cas de Sarah qui ne croit plus aux tests et autres moyens de diagnostic pour résoudre la difficile question de la connaissance de soi : "*Bah .. des tests, plus j'en passe, plus ça me .. ouh ... Je sais que la solution est en moi mais .. pour la débusquer, je vois pas bien, non*".

Ces personnes, qui manifestent le désir d'une investigation plus approfondie, souhaitent en même temps une démarche plus évaluative, faisant appel à des outils de lecture plus extérieurs, par l'utilisation de méthodes de mesures et de tests psychologiques. Même si la confrontation avec l'extérieur peut paraître très utile dans une démarche d'exploration de soi, ce désir d'une évaluation extérieure peut manifester une tendance naturelle, voire une tentation, à chercher à l'extérieur ce qui est à l'intérieur mais qu'il est bien plus difficile "*de débusquer*", comme le dit Sarah. Ne peut-on pas déceler dans ces réponses divergentes, des conceptions différentes du concept de connaissance de soi, partagées par les témoins eux-mêmes, l'une plus évaluative et extérieure, l'autre plus compréhensive et intérieure [Note816](#) ?

## **Restauration de l'image de soi et élaboration de projet**

L'ensemble des vingt-trois réponses effectives [Note817](#) est positif avec dix huit "oui" et cinq "non\*", ce qui montre dans un premier temps l'effet positif de la prestation sur la personne. Jacques résume les deux éléments affectifs responsables d'une image négative de soi, dans une dimension d'internalité, propre à la personne qui "*se met constamment en échec*", ou "*se positionne en tant que victime*", contre lequel la prestation d'orientation ne peut pas vraiment lutter, et un facteur plus externe, dû à un environnement professionnel inaccessible à l'emploi : "*l'image négative, c'est simplement le fait d'aller voir des employeurs, d'être obligé de se vendre et puis d'avoir des refus systématiques, ce qui fait que là sérieusement, on se demande*". En revanche, il est peut-être plus facile de contrecarrer cette mise à mal de l'image de soi, en aidant la personne à se dégager de la corrélation "*l'employeur ne veut pas de moi, ça veut dire que je suis nul*".

Claire analyse également en termes existentiels les effets négatifs sur l'image de soi que provoque la situation de chômage : "quand vous êtes au chômage ... vous vous culpabilisez parce que vous dites "en fait c'est tombé sur moi, donc j'ai certainement fait quelque chose ou pas fait quelque chose", donc en plus vous vous remettez en question pas seulement pour le travail mais pour toutes les choses à côté. Parce que je pense que quand on a un travail, ça masque aussi des problèmes à côté, on se dit "bon, quand même, tu travailles etc", et le jour où vous perdez votre travail, vous avez plus de points de repère, ni dans votre vie professionnelle ni dans votre vie à côté, vous vous sentez, alors vraiment, plus personne, plus personne, vraiment". Ces effets négatifs de la

perte d'emploi — culpabilisation, remise en question professionnelle mais aussi personnelle, mise à jour des problèmes que la situation de travail pouvait occulter, perte des repères sociaux donnés par le travail — conduisent non seulement à la marginalisation sociale mais au sentiment même de ne plus exister. Claire souligne que les entretiens l'ont "réveillée", comme si elle était tombée dans une torpeur existentielle, et que ce sentiment de non-existence s'inverse sous le regard de l'autre : "apparemment il y a quelqu'un qui s'intéresse à moi, donc je ne suis pas vraiment quelqu'un à bannir, à rayer, j'existe donc". La restauration de l'image de soi passerait donc par la réhabilitation du sentiment d'existence dans le cadre d'une relation interpersonnelle.

Les cinq, dont quatre hommes, ayant répondu négativement, ont atténué leur réponse, soulignant qu'ils n'avaient pas besoin d'être restaurés dans leur image. Une double question nous vient à propos de cette majorité masculine : les femmes auraient-elles le privilège d'avoir besoin d'être restaurées dans leur image, ou plutôt auraient-elles celui de pouvoir l'exprimer plus aisément ? Nous avons senti, de manière ténue au cours de nos entretiens-interviews, que la question de l'image de soi, posée par nous-même, femme, à un homme, n'était pas très confortable et qu'elle pouvait être éludée par une réponse en terme de non besoin de restauration.

Hormis Margaux et Antoine, dont l'élaboration du projet était suffisamment avancée, Daniel se défend d'être venu dans un état déprimé, tout en annonçant, presque entre parenthèse, que son père était décédé deux mois auparavant et que "*ça a pas aidé les choses*". Parmi les dix-neuf réponses positives, huit (Mélanie, Cathy, Jeanne, Sarah, Liliane, Sonia, Marc, Géraldine) sont assorties d'une atténuation, sous la forme d'un "Oui mais", indiquant que, soit l'effet n'a pas été durable — ce qui pourrait être le cas de Sarah, Jeanne, Marc, Géraldine —, soit, il n'y a pas eu de transformation profonde ou radicale, mais un léger mieux, comme pour Mélanie, Sonia, Liliane ou Cathy. Pour eux, le temps de l'entretien a été néanmoins une respiration, « *une bouffée d'oxygène* » selon Mélanie et Sarah, dans un paysage personnel morose.

La lecture des résultats du tableau 8 montre que la restauration de l'image de soi et de la confiance en soi a des effets significatifs sur l'élaboration de projet, dans la mesure où quand cette restauration est effective, le processus est achevé ou en cours [Note818.](#), et qu'à l'inverse, celui-ci est d'autant moins avancé que la restauration de l'image est plus faible ou plus éphémère, ce qu'indique l'affirmation atténuée, donnée par huit personnes. Même si le projet est avancé, ce qui est le cas pour Mélanie, Cathy, Liliane, une image de soi insuffisamment restaurée, peut entraver la dynamique. À la différence de la connaissance de soi, ce critère semble être plus déterminant. Or, la plupart des personnes élaborent un projet professionnel en situation de chômage et, de fait, subissent la difficulté d'un travail questionnant sur soi, alors qu'ils éprouvent un sentiment négatif d'eux-mêmes, voire de non-existence. On entrevoit ici la nécessité impérieuse d'un accompagnement, d'autant plus fin et délicat, que la personne est touchée dans son être. Si le conseiller, par la qualité de la relation instaurée, a une responsabilité dans ce processus, quand l'image intérieure est trop détériorée, le relais thérapeutique semble s'imposer.

### **Développement de la représentation de polyvalence et élaboration de projet**

Sur l'ensemble, on ne dénombre que huit réponses négatives, de plus atténuées [Note819.](#), indiquant que la personne avait connaissance de ce critère en elle. On peut s'étonner du taux important de réponses positives, qui indiquerait une influence significative de la prestation d'orientation sur ce type de représentation de soi, favorisant ainsi le processus d'élaboration de projet par l'ouverture de possibilités nouvelles. Cependant parmi les dix-sept réponses positives, cinq sont des confirmations de ce que la personne savait déjà d'elle-même, alors que les huit négatives atténuées peuvent être considérées également comme des confirmations indirectes.

Par rapport à l'élaboration de projet, il semblerait que l'absence ou la faiblesse de ce critère ne soit pas un empêchement impératif à la réussite du processus — c'est le cas de Mélanie, de Jacques, Fanny, qui ont pu élaborer un projet sans avoir déclaré une forte représentation de polyvalence. On pourrait penser que la représentation de polyvalence est d'autant plus forte qu'elle est fondée sur une expérience professionnelle

diversifiée, puisque, à la différence de Margaux, par exemple, ces trois personnes n'ont pas bénéficié de multiples expériences de travail. De même, ce critère ne semble pas être une condition déterminante : on peut avoir une bonne représentation de sa polyvalence sans pour cela avoir élaboré un projet ou avancé dans sa réalisation, à l'exemple de Sarah, Nathalie, Sonia, Daniel, Marc, Géraldine, Mathieu.

Par l'accent mis sur sa dimension de représentation, plus que sur sa réalité, ce critère de la polyvalence peut manquer de pertinence pour notre questionnement. À l'inverse, nous n'avons pas pu être convaincu que la réalité propre de la polyvalence, qu'il conviendrait d'évaluer en situation d'emploi, ait plus d'impact sur le processus d'élaboration, dans la mesure où celui-ci reste un processus mental, faisant appel à des fonctions imaginaires et cognitives d'anticipation, de déduction etc. Enfin, on peut se demander si les deux questions sur ce thème ont été bien perçues et comprises, puisque, dans l'ensemble, elles n'ont pas suscité de la part des personnes interrogées des commentaires qui auraient permis une analyse plus fine.

### **Développement du sentiment d'autonomie et élaboration de projet**

Sur les vingt-quatre réponses exploitables Note820., dix-neuf sont positives, avec huit confirmations, et six négatives atténuées, ce qui confirme le rôle de la prestation d'orientation dans le développement du sentiment d'autonomie, même si, pour plus de la moitié des personnes, cette dimension était déjà fortement présente avant la prestation MIFE. Sarah et Géraldine qui, avec une réponse positive mitigée, ont exprimé un faible développement, et Jeanne, qui a répondu par la négative, ont eu des difficultés à élaborer leur projet, l'ont abandonné ou l'ont différé. Et les dix-neuf affirmations, hormis le cas particulier de Judith, correspondent à une grande majorité engagée dans un projet. Seuls, Nathalie et Marc n'ont pas beaucoup avancé dans le processus, ce qui montre que d'autres conditions sont nécessaires pour l'élaboration d'un projet. Enfin, pour Mathilde et Mathieu, celui-ci est en cours.

Notre hypothèse de l'impact de ce critère sur le processus d'élaboration de projet se trouve ainsi vérifiée dans le cas positif comme dans le négatif.

Ces résultats nous permettent d'affirmer que l'élargissement des représentations personnelles, composé de quatre éléments — développement de la connaissance de soi, restauration de l'image de soi, sentiments de polyvalence et d'autonomie —, est une composante efficiente de la prestation d'orientation. Le développement de la connaissance de soi est davantage une confirmation de ce que la personne pressentait ou connaissait d'elle-même, ce qui confirme que le besoin en orientation de l'adulte, expert de sa propre vie, relève davantage d'une présence venant éclairer et le plus souvent attester un savoir sur soi préexistant. Cette dynamique a un impact déterminant sur le processus d'élaboration de projet, avec une dominante majeure, la restauration de l'image de soi, qui conditionne fortement le processus. Enfin, la qualité de la relation interpersonnelle semble avoir le pouvoir d'infléchir les représentations personnelles.

## **2.2. Élargissement des représentations professionnelles et élaboration de projet**

Dans la poursuite de notre analyse, nous allons porter notre regard sur une deuxième dynamique du processus d'élaboration de projet, l'élargissement des représentations professionnelles, c'est-à-dire de l'idée que la personne se fait du monde professionnel au travers des connaissances acquises, confirmées ou infirmées, au cours de la prestation d'orientation. Nous avions avancé l'hypothèse que cette dynamique consistait en l'apport de nouvelles connaissances sur le monde professionnel, selon trois variables : la formation professionnelle et ses dispositifs, les filières et les métiers, et enfin, les dispositifs d'emploi et les mesures d'aide à l'insertion.

### **2.2.1. Élargissement des représentations professionnelles : des réponses diversifiées**

Cette catégorie a été traitée au moyen des deux séries de questions Note821. Du fait du regroupement des variables dans la première question, les personnes n'ont pas répondu à toutes, mais se sont déterminées en fonction des dominantes ressenties. Dans la deuxième question, la représentation du travail a été souvent

confondu avec celle de l'emploi. Pour l'ensemble de la catégorie "développement de la connaissance de l'environnement professionnel", on trouve vingt réponses positives, dont quatorze atténuées sous la forme de "oui et non" (par exemple oui sur la formation, non sur le travail) ou de "oui mais", cinq réponses négatives, dont quatre atténuées, dans le sens "je le savais déjà"[Note822](#). Le tableau 9 "Élargissement des représentations professionnelles"[Note823](#), reprend les réponses sous une forme condensée, et permet d'affiner l'analyse en détaillant les trois sous-catégories, formation, métiers, travail/emploi.

### Connaissance des dispositifs de formation

Il s'est avéré que le savoir nouveau acquis concernait prioritairement la formation, que ce soit l'offre de formation et la législation, ce qui peut s'expliquer par la spécificité de la MIFE, connue depuis longtemps dans cette mission d'appui à la mise en œuvre de projet professionnel par le moyen de la formation[Note824](#). Onze personnes (Margaux, Jeanne, Jacques, Daniel, Sarah, Brigitte, Alain, Judith, Marc, Géraldine, Mathilde) ont déclaré avoir bénéficié d'apports nouveaux en matière de formation. On peut noter parmi elles quatre affirmations atténuées, sous la forme de "oui mais". Huit personnes ont apporté des réponses négatives, dont trois atténuées, indiquant que cette connaissance n'était pas nouvelle pour eux. Cinq personnes n'ont pas répondu, privilégiant la démarche de l'emploi, comme Cathy et Paul, ou la connaissance des filières professionnelles, comme Pauline, Sonia, Mathieu, et pour une, la question n'a pas été posée.

Parmi les réponses positives, un certain nombre a manifesté sa surprise d'avoir découvert autant de possibilités de formation (Margaux, Jeanne, Daniel) : *"je pensais pas qu'au niveau des adultes, il y avait des possibilités si grandes"*, résume Jeanne. Marc a pris conscience, en même temps, que la recherche de formation s'appuyait sur un processus plus complexe et plus long d'élaboration d'un projet : *"Au début je pensais arriver, m'orienter et tout ça, et puis qu'en trois, quatre mois j'aurais trouvé une formation, instruit mon projet et bon je suis ressorti (de l'entretien) .. maintenant je comprends mieux le problème"* Sa remarque souligne combien la démarche de projet n'est pas encore vraiment prise en compte dans toute sa réalité, ni par les personnes, qui en découvrent la complexité une fois plongés dans la situation de chômage, ni par les acteurs des politiques d'emploi et de formation, qui n'anticipent pas suffisamment ces questions par une plus grande diffusion d'informations à l'échelon national, dans les médias ou en milieu scolaire.

Deux des réponses positives mitigées (« oui mais ») concernent les coûts, souvent prohibitifs de formation, qui empêchent d'aller plus avant dans le projet. Brigitte évoque une inadéquation de l'offre de formation avec ses besoins de remise à jour en graphisme informatique et ses possibilités financières[Note825](#). De même Judith, qui, dans son idée initiale de reconversion, s'était d'abord renseignée sur une formation d'agent d'insertion, en a été dissuadée à cause des frais de formation trop élevés. Alors salariée en congé de maladie, elle n'avait pas fait de démarches auprès de son employeur pour envisager un appui ou un congé de formation et les organismes qu'elle avait contactés lui avaient présenté des tarifs réservés aux entreprises. Sarah, pour qui *"la doc est très riche, si on sait ce qu'on recherche, on peut trouver"*, a souligné ainsi la difficulté de l'utilisation de l'auto-documentation sans accompagnement et qu'en brûlant les étapes d'exploration, le travail d'élaboration de projet peut être compromis. Jacques insiste sur le cloisonnement des structures, qui va jusqu'à brouiller le contenu des informations, rendant difficile toute synthèse aux personnes consultantes : *"Pour moi c'est une vraie jungle Parce qu'à un moment, j'ai eu des informations de la MIFE, de l'ANPE, de l'atelier Passerelle, de l'assistante sociale. Ce qu fait qu'à un moment, je me suis trouvé un peu perdu. .. j'avais du mal à synthétiser toutes les informations qui étaient données par-ci par-là ... Il a fallu arracher les informations par-ci par-là. Et ensuite se méfier des contre-informations, les choses qui n'existent plus"*. Tout en reconnaissant la fiabilité des informations de la MIFE et son appui pour faire les synthèses nécessaires, il témoigne de la difficulté d'obtenir une information véritablement exhaustive, tant les structures de conseil sont multiples et fonctionnent plus *"comme des boutiques"*, s'appropriant l'information et rendant celle-ci plus opaque à l'utilisateur. En effet, le manque de coordination dans les informations peut constituer une gêne dans le travail d'exploration de l'environnement professionnel[Note826](#). Si la MIFE lui a permis *"de faire le point et de marquer un temps d'arrêt ou un temps de pause et non pas s'embarquer dans des multiples démarches"*, outre la nécessité d'une exhaustivité et d'une actualisation de l'information, Jacques touche là un point

sensible, concernant les différences dans la diffusion même des informations par des institutions qui ne poursuivent pas les mêmes finalités : l'information sur la formation donnée par l'ANPE, ou une structure sociale ou la MIFE n'aura pas le même contenu, du fait que l'un privilégie le placement dans l'emploi, le second, l'insertion sociale et le troisième, la guidance professionnelle basée sur le parcours de vie. Quand le dialogue entre les institutions est insuffisant, voire inexistant, ces clivages sont difficiles à intégrer par celui qui n'est pas spécialiste de l'analyse institutionnelle. Autant la diversité des structures peut contribuer à une richesse de l'information professionnelle, par la variété des facettes qu'elle peut présenter quand il y a dialogue inter-institutionnel, autant elle peut être synonyme de jungle inextricable qui handicape le consultant dans sa démarche de projet.

Si l'ensemble des personnes ont manifesté directement ou indirectement de la satisfaction, parmi les réponses négatives, deux ont émis des critiques sur l'exhaustivité de l'offre de formation présentée. Liliane, qui avoue également son exigence, a trouvé que "*ça n'était pas allé au fond des choses*" et aurait voulu avoir plus de choix d'organismes dans le secteur de l'insertion professionnelle qu'elle découvrait. Antoine, dont la demande était très ciblée (formation de responsable commercial dans le secteur du tourisme) et qui s'était déjà renseigné par lui-même sur l'offre de formation dans ce domaine, a regretté de n'avoir pu augmenter ses connaissances avec la documentation de la MIFE, tout en déclarant : "*Si vous avez plus d'infos dans deux ans, je reviendrais vous voir !*". Ces deux exemples montrent l'importance du travail de recension et de recherche documentaires qui doit être précis, exhaustif, mais aussi très adapté à la demande des personnes, ce qui suppose de réaliser les recherches en conséquence. Gérard n'a pas ressenti le besoin de bénéficier d'informations, s'étant déjà documenté auparavant et, en tant que père de famille nombreuse, il s'est intéressé très tôt à "*ces aspects de cursus scolaire*".

### **Les métiers ou filières professionnelles**

Seules neuf personnes ont répondu explicitement et par l'affirmative à cette question. Liliane a "*découvert des choses qu'elle ne connaissait pas*", en termes de nouveaux métiers comme ceux de l'insertion professionnelle. D'autres ont apprécié la démarche, préconisée par la MIFE, d'information directe auprès des professionnels. C'est le cas de Nathalie et de Pauline, qui ont beaucoup appris, l'une en allant voir une directrice de crèche, l'autre en rencontrant des professionnels de l'animation, et qui ne l'auraient pas osé d'elles-mêmes. Brigitte, qui avait pris cette habitude dès sa formation initiale de graphiste, "*retournait voir son ancien patron*", ce qui lui a permis d'actualiser la vision de son métier d'origine.

Le centre documentaire de la MIFE et l'outil "Choix", avec sa base de données de métiers, sont largement cités comme moyens opérationnels d'exploration des filières professionnelles.

On peut s'étonner du faible nombre de réponses à cette question qui semblait suffisamment explicite, même si elle en côtoyait d'autres sur la formation et l'emploi. Dans notre questionnement, nous avons insisté sur les apports en connaissances nouvelles et peut-être pas suffisamment interrogé le processus en terme de changement de représentations professionnelles. Mais, à la différence des jeunes, les adultes nous ont semblé moins intéressés pour explorer de nouveaux secteurs professionnels, non par manque de curiosité ou de désir de nouveauté, mais parce qu'ils ont acquis une expérience professionnelle, plus ou moins diversifiée et qui a une consistance existentielle, sur laquelle ils s'appuient pour aborder tout changement. Il ne faudrait pas en déduire une forme de rigidité ou de fixité de l'adulte, devenu incapable, avec l'âge, de changer ou de se renouveler dans ses représentations sociales des métiers, mais plutôt cette capacité, cette propension de l'adulte, de développer et de valoriser ses potentiels sur la base de son expérience de vie. Cette spécificité de l'adulte ne semble pas avoir été appréciée à sa juste valeur par les pouvoirs publics, qui ont créé des dispositifs d'orientation pour adultes selon le modèle des pratiques en direction des adolescents d'une exploration large censée apporter de l'extérieur une connaissance nouvelle. Toutefois, cela n'évite pas la question actuelle de l'accès aux métiers en déficit de main-d'œuvre (par exemple le BTP, l'hôtellerie, les transports, les métiers de la bouche), à propos desquels d'aucuns verrraient bien imposer des pratiques d'affectation. Or, si on considère que les adultes s'orientent vers des filières professionnelles en fonction de

leur expérience de vie, il s'agit davantage de retrouver dans leur histoire ce qui fait sens pour se diriger vers ces secteurs. Face aux évolutions rapides des métiers, on ne peut que préconiser la création de nouveaux outils et méthodes tendant à élargir les représentations professionnelles individuelles au-delà des simples actions collectives d'information, campagnes de communication, qui peuvent, de façon extérieure, susciter, voire réveiller des désirs et des vocations<sup>Note827</sup> .

## L'emploi

Vingt-quatre personnes ont répondu sur le thème de l'emploi, avec seulement neuf réponses positives, dont trois affirmations atténuées sous la forme d'un "oui mais", quinze réponses négatives, dont cinq atténuées. Les résultats en termes d'apport de connaissances nouvelles sont beaucoup moins significatifs. En effet, les personnes ont répondu majoritairement par la négative, sans manifester d'insatisfaction particulière vis-à-vis de la prestation d'orientation, considérant pour la plupart qu'elles peuvent obtenir cette information par d'autres canaux : les médias, leurs propres relations professionnelles ou leurs proches. La connaissance du tissu économique local semble bien perçue par une population intégrée localement ; elle est enrichie à l'occasion de périodes de formation, comme Liliane le souligne. Face à la situation de chômage, que les personnes connaissent parce qu'elles la subissent, le rôle du conseiller est davantage compris comme l'ouverture d'un espace de possibles et beaucoup moins dans le sens d'un apport de connaissances. C'est ce que précise Léa : *"Je savais que le monde du travail était en crise ... mais que le marché de l'emploi était quelque part ouvert à des perspectives .. aux porteurs de petits projet, ça j'en avais pas conscience"*. Mathilde ajoute que l'exploration de filières professionnelles nouvelles, comme celle des métiers de la musique, lui a permis d'avoir un regard différent sur son propre métier de commerciale : *"J'ai réalisé que ce monde de l'entreprise, c'était un monde en soi et que ça, c'était aussi une compétence .. J'ai pu prendre conscience de l'utilité de mon poste actuel, de sa dimension humaine ... J'ai réalisé dans quel monde du travail je vivais par rapport à d'autres mondes qui existent"* .

Seule Sarah pointe *"le décalage entre la réalité et la connaissance des conseillers .. leur appréhension réelle du monde du travail"*, ce qui pose la question de l'actualisation des connaissances des professionnels de l'orientation. Comment, pour un conseiller, ne pas être dans un certain décalage avec la réalité du travail, à partir du moment où son réel professionnel à lui, salarié, c'est d'écouter celui des autres, passé ou présent ? À travers tous les témoignages d'expériences professionnelles qu'il reçoit, il acquiert une connaissance particulière, certes ponctuelle de la réalité du travail, qu'on pourrait même caractériser d'intérieure, puisqu'elle est passée par le filtre de ses représentations <sup>Note828</sup>. La critique de Sarah traduit également son malaise intérieur, qu'elle exprime à plusieurs reprises dans l'interview par le terme de "décalage". Elle dit également l'importance de l'écoute, qui devrait peut-être *"entendre davantage"*, quand les personnes sont en difficulté personnelle, mais elle dit aussi les limites de la pratique d'orientation dans ces situations de malaise intérieur, voire de dépression.

## La vision du travail

La prestation de la MIFE ne semble pas avoir contribué à changer la vision du monde du travail pour une majorité de personnes, soit que leurs idées étaient déjà bien ancrées, de par leur propre expérience ou leur situation de chômage, soit que la question ne suscitait pas leur intérêt. Cela ne nous surprend pas, dans la mesure où les adultes, munis d'une expérience professionnelle, ont pu élaborer des représentations précises. En revanche, nous avons relevé des réflexions signifiantes pour quatre personnes ayant évolué dans leur approche. Jacques reconnaît que le dialogue avec la conseillère a permis de changer son point de vue sur le travail, qu'il idéalisait en tant que chômeur, et dont il a pu se réapproprier une certaine réalité. Léa voit les choses différemment depuis son passage à la MIFE, ayant compris que sa recherche d'insertion professionnelle consiste, non plus à tenter vainement de correspondre à une offre d'emploi éloignée de sa personnalité, mais à se créer son emploi en fonction de ses propres qualités et savoir-faire, en proposant ce qu'elle sait faire, c'est-à-dire en devenant acteur de sa démarche : *"finalement c'est toi qui va te faire ta place .. tu vas pas aller chercher une place ailleurs, tu vas te la faire"*. En inversant, c'est-à-dire en s'appropriant la

démarche de recherche d'emploi, d'une part, elle peut déployer plus d'énergie puisque son désir est plus fortement mobilisé et, d'autre part, elle élargit ses chances de trouver un emploi. Paul, quant à lui, a retrouvé dans l'approche par la MIFE de la question du travail, une résonance avec ses propres aspirations, soulignant l'importance de la dimension d'épanouissement personnel et de la dynamique de vie dans toute élaboration de projet professionnel : *"C'est important que (le travail) ça ne soit pas basé sur une adaptation d'une personne à une technique mais bien de quelque chose qui correspond à des capacités qu'on a .. et que l'important c'est pas la solution immédiate d'un emploi mais un emploi qui soit dans une dynamique d'avenir et de vie"*. Cette convergence de vue l'a apaisé dans sa recherche d'emploi et lui a permis de revenir à l'élaboration d'un projet professionnel en cohérence avec ses convictions, ce dont il avait été pendant un temps détourné par l'épreuve du chômage.

Enfin, Mathilde nous a impressionnée par ses propres découvertes, y compris pendant le temps où elle nous parlait. Le retour sur elle-même, qu'elle a pu faire au cours de la prestation d'orientation, constituée de deux entretiens, lui a permis de découvrir les richesses de son propre travail, son utilité économique mais aussi sociale et, par une comparaison avec d'autres milieux professionnels, de se réconcilier avec elle-même et avec des choix qu'elle pensait plutôt contraires à ce qu'elle nomme sa vocation : *"En fait je me crée mon travail en permanence et — je réalise ça en discutant —, c'est vrai qu'il y a un parallèle intéressant entre le contenu de ce travail et ma recherche par rapport à ma vocation .. qui n'est pas forcément de répondre aux sollicitations . Ca n'est plus : j'accepte ce qu'on me propose parce que j'ai tellement de chance qu'on me propose quelque chose et que je me précipite"*. De plus, en réfléchissant encore au cours de notre interview, elle prenait conscience d'un lien entre le contenu de son travail, qu'elle décrit avec précision, dans lequel elle utilise en permanence sa créativité et où elle est totalement responsable de ses choix, et sa propre recherche personnelle et intérieure, avec ses efforts de déculpabilisation et de libération d'un fonctionnement interne contraire à ses aspirations. Nous avons pu voir à travers cet exemple, certes particulier, l'importance pour chacun de pouvoir bénéficier d'un lieu d'écoute, libre, où la vie professionnelle peut être parlée, le temps d'une rencontre, même de courte durée. Nous avons ainsi vérifié la force et l'efficience de la parole, source de changement des représentations.

### **2.2.2. Impact de l'élargissement des représentations professionnelles sur l'élaboration de projet**

Pour mesurer l'impact du travail d'élargissement des représentations professionnelles, en matière de formation et d'emploi, sur l'élaboration de projet, nous allons comparer ces résultats avec ceux du tableau 7 "Synthèse de l'élaboration de projet". L'ensemble des personnes, qui sont en cours de construction de projet ou l'ont élaboré, ont pu élargir leurs représentations professionnelles durant la prestation d'orientation.

Nous pouvons expliciter quelques exceptions. Hormis Fanny, qui n'a pas donné de réponse, ceux qui ont répondu négativement à la question sur l'apport de connaissances sur l'environnement professionnel et ont pu élaborer un projet, sont au nombre de six, ce qui semble relativement important. Brigitte a abandonné ses recherches de formation pour se reconvertis directement en prenant un nouvel emploi. Estelle ne recherchait pas de formation ni de nouvelles filières puisqu'elle visait un changement d'emploi et effectivement, elle a trouvé un nouveau poste dans sa qualification d'origine. Enfin, pour Antoine, la démarche de formation qui correspondait à une étape ultérieure de son projet n'induisait pas une demande très formalisée. Gérard, quant à lui, n'avait pas besoin de connaissances supplémentaires sur la filière de l'aquaculture puisqu'il possédait déjà l'information et on peut supposer même qu'il était plus informé sur ce sujet que la conseillère. Cependant, deux réponses négatives nous interrogent : Mélanie et Claire ont élaboré leur projet sans avoir bénéficié, selon elles, d'apport de connaissances nouvelles, et sans avoir eu, de par leur situation professionnelle, d'accès particulier à ces informations. En reprenant les interviews et les fiches d'entretiens de la MIFE, nous pouvons moduler ces réponses. En effet, Mélanie qui a utilisé les services de la MIFE, à différentes périodes de son parcours, à l'occasion de son congé-formation en secrétariat et de son licenciement, était en stage vocationnel en entreprise au moment de l'interview et il semble, dans ses réponses, qu'elle se soit plus focalisée sur cette phase, sans se souvenir des démarches passées, ce qu'elle confirme d'ailleurs au cours de l'interview. En fait,

Claire a pu élargir ses connaissances avec l'outil "Choix", qui lui a fait entrevoir des nouvelles possibilités dans le domaine de l'artisanat d'art et plus particulièrement la réparation de bijoux, mais elle n'a pas poursuivi l'investigation, préférant se recentrer sur le secrétariat, sa qualification d'origine, où elle avait déjà travaillé pendant 16 ans. Étant en convention de conversion, elle a, de plus, bénéficié des services de l'équipe technique de reclassement de l'ANPE pour élargir ses connaissances dans la filière du secrétariat. En fait, après relecture, il s'agirait plutôt de réponses rendues incomplètes, sans doute par une mémoire défaillante, qui n'a pas été sollicitée par un questionnement plus précis.

Les cinq personnes dont le projet n'est pas achevé (Nathalie, Marc, Géraldine, Mathilde et Mathieu) et deux des trois dont le projet est différé (Daniel et Sonia) ont répondu positivement à notre question. On peut supposer donc que si leur projet n'est pas construit, il faille en chercher les raisons non pas dans un défaut d'exploration de l'environnement professionnel, même si celle-ci peut toujours être complétée, mais davantage dans leur cheminement personnel

À travers ces réponses, nous pouvons confirmer notre hypothèse, selon laquelle l'élargissement des représentations professionnelles est une composante constitutive positive du processus d'élaboration de projet, puisque l'ensemble de personnes l'ayant construit, sont passés par cette étape, que ce soit par la MIFE ou par un autre canal. Cette dynamique comporte des spécificités propres aux adultes, dues à leur expérience professionnelle plus significative : les représentations professionnelles s'enrichissent surtout par le biais de l'information professionnelle, axée à la MIFE plus particulièrement sur la formation, moyen de mise en œuvre du projet. À partir de là, s'impose la nécessité de mettre à disposition de ces adultes des informations fiables, de façon à en optimiser la réalisation. Les services d'orientation d'adultes qui n'ont pas développé des centres de ressources documentaires adaptés, n'apportent pas un appui suffisant, et réduisent ainsi l'efficacité d'un accompagnement en vue d'un changement professionnel. Mais la phase d'exploration n'est pas une condition suffisante de l'élaboration de projet, et la prise de décision, ce moment de basculement vers l'action et la mise en œuvre, dépend d'autres facteurs, internes mais aussi relationnels, comme nous le verrons plus loin.

### **2.3. L'émergence du sens : compréhension du parcours et direction**

Il nous faut maintenant analyser une autre composante du processus d'élaboration de projet que nous avons posée en hypothèse, l'émergence du sens. Dans notre rencontre avec les personnes-témoins, nous avons tenté d'appréhender ce critère par les quatre questions suivantes : "Pendant les entretiens, avez-vous découvert dans votre parcours personnel et professionnel, une logique, un fil conducteur, que vous n'aviez pas perçus avant ?" ; "À la suite des entretiens, comprenez-vous mieux votre parcours personnel et professionnel ?" ; "Voyez-vous plus clairement une direction, une ligne pour l'avenir ?" ; "Peut-on parler d'un travail de mise en cohérence dans votre vie ?".

Si nous avons insisté sur ce critère avec un plus grand nombre de questions parfois redondantes, c'est qu'il nous paraissait primordial dans notre intuition de recherche. En effet, les réflexions sur les pratiques d'orientation insistent beaucoup sur les processus d'exploration de soi ou de l'environnement professionnel, soulignant à travers ce choix un aspect "mécanistique" du processus d'élaboration de projet : la personne explore, soi-même et son environnement, prend une décision qu'elle se donne les moyens de concrétiser. Or il nous semble qu'une dimension, si présente dans l'étymologie même du terme d'orientation — chercher la direction de l'orient en tant que lieu signifiant —, échappe à ce schéma : la question du sens et des finalités que la personne attribue à son propre parcours personnel et professionnel, passé et futur. Notre hypothèse établirait l'émergence du sens comme facteur déclencheur de la décision et du changement.

#### **2.3.1. Quelques repères théoriques**

Dans notre questionnement, nous avons essayé de couvrir l'ensemble sémantique de ce concept de sens, qui pouvait nous intéresser directement [Note829](#), en privilégiant la dimension de signification et celle de direction. Puisque le sens n'est pas dans les choses elles-mêmes mais dans la façon de les percevoir, il nous a semblé

légitime d'interroger nos personnes-témoins sur ce qu'elles avaient perçu de leur démarche d'orientation. C'est pourquoi nous avons axé trois de nos questions sur la signification, qui nous paraissait a priori plus difficile d'accès pour des personnes n'ayant pas l'habitude de ce type d'investigation. Nous avons choisi trois expressions qui nous permettaient d'approcher cette dimension : la découverte de ce que nous avons appelé un fil conducteur, c'est-à-dire une logique dans le parcours personnel et professionnel passé, la compréhension du parcours, et enfin la perception d'un travail de mise en cohérence dans sa vie. Une question plus simple sur la perception d'une direction pour l'avenir suffisait à aborder cette deuxième composante du sens. Situé dans l'espace et le temps, ce concept fait surgir non seulement le passé, par la compréhension du parcours, mais aussi l'avenir, par la direction que peut prendre la trajectoire à venir. C'est pourquoi il nous semble au cœur de toute pratique de lecture de vie, que ce soit dans le cadre de l'orientation professionnelle ou d'autres pratiques.

Si cette interrogation du sens se fonde dans le questionnement existentiel de tout être humain, illustré par les célèbres questions d'initiation à la pensée philosophique, — "d'où je viens ?" et "où je vais ?" —, elle semble de plus en plus cruciale dans un monde contemporain, marqué par le sentiment de l'absurde, de l'éphémère, renforcé par le développement de l'individualisme et l'effondrement des idéologies, remparts autrefois puissants contre les incertitudes et les remises en cause. Simon Nacht, qui fut un proche de Lacan avant de rompre avec lui, annonçait les effets dévastateurs sur la personne de l'éviction du sens dans notre société occidentale : *"Ce que l'homme peut de moins en moins faire aujourd'hui, c'est le besoin inconscient de s'unir, de se relier au monde par toutes ses forces positives les plus profondes. Il souffre de vivre plus que jamais "séparé", aliéné de l'autre et de lui-même, souvent aussi de ne pouvoir intégrer son activité dans son champ affectif, de ne plus comprendre le sens, bref de ne pouvoir "l'investir", comme nous disons en langage psychanalytique. Rien de tout cela ne nourrit les aspirations les plus légitimes, il ne trouve plus le lien profond qui le rattacherait à sa propre vie, à son entourage : souvent il part à la dérive sur un océan de solitude"*[Note830](#). Ce psychanalyste voit dans la perte de sens existentiel une des causes principales du développement des névroses et des psychoses, ce que semble confirmer Julia Kristeva, pour qui l'apparition de « nouvelles maladies de l'âme » résulte de ce mouvement sociétal de fuite en avant et de désaffection du sens : *"pressés par le stress, impatients de dépasser, de mourir, les hommes et les femmes d'aujourd'hui font l'économie de cette représentation de leur expérience qu'on appelle vie psychique"*[Note831](#).

Relire et parler sa vie au cours d'un entretien d'orientation, c'est s'interroger sur le sens du parcours réalisé, comprendre, c'est-à-dire faire des liens entre ses différentes expériences vécues, et c'est aussi anticiper et se projeter dans l'avenir. À l'instar de la psychanalyse, la pratique de l'histoire de vie privilégiée dans la prestation d'orientation de la MIFE, se situerait-elle *"à contre courant de ce confort moderne qui signe la fin, non pas de l'Histoire, mais de la possibilité de parler une histoire"*[Note832](#) ? En effet, il semble que les occasions et les lieux favorisant ce type d'exercice sur soi soient de plus en plus rares, ce que les personnes-témoins ont confirmé.

Dans un souci de clarté, nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas de vérifier le sens ; c'est-à-dire d'expliquer les causes des projets élaborés, tentative qui nous semble relever d'autres démarches et finalités, mais de situer le projet dans une problématique existentielle propre à la personne : *"Si un projet peut être analysé dans ses intentions affichées, ses concrétisations éventuelles, le sens qui le sous-tend se situe hors de l'analyse par un tiers"*[Note833](#). Est soulignée par là la dimension intra-personnelle de tout projet, dont les finalités internes ne peut faire l'objet que d'une auto-analyse ou d'une analyse d'un autre type, dans le contexte de la psychanalyse par exemple. En effet, même si le discours ambiant reste très marqué par l'adéquation formation-emploi et si la finalité d'emploi, justifiée dans son fond, peut être masquée et rendue illusoire par le chômage, est-il possible — et de quel droit ? — évaluer, juger de l'extérieur le choix d'une personne, qui est seule susceptible d'en apprécier les origines et les déterminismes conscients ou inconscients, les tenants et les aboutissants ? Nous entrouvrons là un espace de débats qui est loin d'être clos, tant y sont sous-jacentes des conceptions opposées sur l'homme — ses potentialités ou non, à se développer, à « libérer le potentiel inventif »[Note834](#), qui lui est propre —, et sur son rapport à la société, en tant qu'acteur ou non.

Antoine de La Garanderie souligne l'effet de ce travail introspectif, auquel il a consacré un ouvrage pour

montrer qu'il est « *l'indispensable instrument d'investigation pour décrypter la vie mentale* »[Note835.](#) , sur le développement de la motivation : "Toute personne qui prend l'habitude de faire vivre en elle ce qu'elle voit, entend, sent, touche, c'est-à-dire qui regarde, écoute, flaire, palpe, manipule, qui "tacte" mentalement, toute situation perceptible pour en saisir le sens, est obligatoirement en situation d'éveil à la motivation"[Note836.](#) . On peut donc comprendre le manque de motivation pour se former ou pour élaborer un nouveau projet professionnel par l'absence d'y trouver existentiellement du sens ou d'être suffisamment accompagné dans cette émergence.

### **2.3.2. Impact de l'émergence de sens sur l'élaboration de projet**

Avec le tableau 10 "Sens, signification du passé et direction vers l'avenir" en annexe, nous allons tenter l'impact de l'émergence du sens sur l'élaboration de projet. Tout d'abord, dans notre relecture des interviews, nous nous sommes rendu compte que les questions sur le sens n'ont pas été toujours bien comprises et ont nécessité plus souvent que les autres d'être reformulées, explicitées. Nous pourrions penser que notre langage pouvait, par un vocabulaire peu habituel pour certains, paraître difficile, mais il nous semble plus plausible que cette première incompréhension relevait plutôt du questionnement sur les finalités et les sens d'un acte. Ce type d'interrogation nécessitait un temps d'arrêt, que le flux de nos questions ne favorisait pas toujours, et certaines personnes continuaient le fil de la réflexion à la question suivante qui, proche, permettait à la pensée de rebondir[Note837.](#) .

Quantitativement, on dénombre une majorité de réponses positives aux deux types de questions : dix-huit sur la signification et vingt et une sur la direction. On pourrait considérer que pour les onze personnes (Claire, Jacques, Pauline, Gérard, Léa, Paul, Liliane, Sonia, Judith, Mathilde, Estelle) qui ont répondu tout à fait positivement à l'ensemble des questions, la prestation a eu un effet positif. Toutefois, la moitié a modulé ses réponses par des nuances et des réserves, illustrées par des "oui mais" et des « oui » et des « non ». En effet, sans nous attarder sur les quelques réponses qui nous ont semblé hors sujet, que l'on a pointées chez Margaux[Note838.](#) , Jeanne, Géraldine, Marc et Fanny, et que l'on peut attribuer à une écoute ou une compréhension insuffisante, il était difficile, parfois impossible, de distinguer ce qui pouvait relever de la prestation d'orientation dans ce mouvement d'émergence du sens. Certaines personnes ont d'ailleurs précisé que cela relevait d'un ensemble : pour Alain, par exemple, la prestation MIFE était englobée dans d'autres procédures de bilan ; Mélanie, Pauline, Jacques et Mathilde, Mathieu ont mis en avant le travail personnel ou thérapeutique qu'ils avaient engagé auparavant, abondé par la prestation d'orientation. D'autres, à l'instar de Gérard, ayant vécu une expérience difficile de chômage, ont souligné que seul un accès réel à un emploi confirmerait cette émergence.

Les personnes ayant répondu négativement aux deux types de questions sont peu nombreuses. Sarah, d'un côté, n'a pas pu percevoir de sens, trop enfermée dans ses difficultés et, pour Brigitte, dont les convictions et la recherche étaient déjà très finalisées — pour elle, il était vital de trouver une solution d'emploi, quitte à abandonner son métier d'origine, ce qu'elle a d'ailleurs fait —, cette question ne relevait pas de ses préoccupations. Les réponses négatives signifient que le problème du sens ne se posait pas avec autant d'acuité, soit qu'il ait été résolu préalablement, comme l'ont déclaré Daniel, Estelle et Mathieu, soit que l'avenir paraissait alors encore trop incertain, ce qui semble être le cas pour Marc et Géraldine. Certains, dans leurs réponses, ont fait surgir l'idée du hasard, plus ou moins prégnante dans leur vie. Paradoxalement, pour Margaux, son projet reste le fruit du hasard, même si elle évoque son goût précoce pour la conduite, le changement intérieur qui s'est opéré en elle à la mort de son mari. Pour Daniel, le hasard a bien fait les choses puisqu'il l'aurait acheminé vers une profession qui lui a plu. Sarah sous-entend, dans son récit biographique, que son histoire personnelle est marquée par un hasard malchanceux. Estelle souligne la difficulté pour les jeunes de trouver un premier emploi qui les fait accepter l'arbitraire du premier poste proposé. Cette impression d'être soumis à des forces extérieures incontrôlables donne aux représentations de soi et de l'environnement extérieur une dimension de déterminisme ; elle est à rapprocher du concept de "locus de contrôle", dont la représentation interne ou externe favoriseraient ou non l'intégration sociale et la recherche de travail. En effet, ces personnes qui se déclarent soumises aux aléas du hasard, fatalistes, seraient dépendantes

d'une représentation d'un locus de contrôle externe, et auraient plus de difficultés à être dynamiques dans leur recherche professionnelle : *"l'individu qui pense pouvoir orienter son devenir devrait manifester des stratégies d'intégration sociale plus efficaces comparées à celle de quelqu'un qui croit qu'il est impuissant et se croit déterminé de l'extérieur par des instances qui échappent à son contrôle"*<sup>Note839</sup>.

La re-mémorisation du passé, par la parole, semble favoriser l'émergence du sens, ainsi que Pauline et Sonia l'ont souligné, l'une en faisant mémoire de son goût pour l'organisation de spectacles familiaux, l'autre, par le souvenir de ses activités d'étudiante et de salariée. Nous évoquons là la force de la parole qui fait naître le sens.

Les interviews nous font entrevoir également le rôle plus favorable de certains outils d'orientation dans cette émergence du sens. En effet, nous sommes frappée par les réponses de Liliane et Léa, pour qui le sens de leur parcours comme de leur fonctionnement mental leur a été révélé au cours de l'autobiographie raisonnée, en *"leur sautant aux yeux"* au moment où la conseillère *"a tiré ses traits rouges et verts sur la feuille"*, mettant ainsi du lien entre les différentes activités. Léa a pris conscience d'une forte cohérence dans sa vie, centrée sur la peinture : *"le fait d'avoir écrit cette histoire de vie, ben en fait ça a recollé les morceaux qui étaient éparpillés et puis j'ai dit .. on peut dire qu'il y a du lien et on peut dire que c'est cohérent"*. Le sens est associé à l'image du puzzle qui rassemble et ordonne des morceaux de vie en apparence épars. Pour Liliane, l'émergence de sens concerne non seulement son parcours professionnel mais l'ensemble de sa vie : *"Je me suis rendue compte non seulement d'une cohérence dans le parcours mais d'une cohérence de fonctionnement .. Mise en cohérence dans la recherche d'emploi sûrement et même dans la vie .. ça m'a donné une vision de l'ensemble, du coup, tout ce que je faisais en bénévolat a pris beaucoup plus de sens"*.

Choix apporte cette dimension de sens de façon moins nette, tandis que la relecture du curriculum vitæ semble plus favorable, par la mise en valeur des expériences.

Si on met en rapport ces résultats avec l'élaboration de projet, on peut voir une corrélation entre l'émergence de sens et l'élaboration de projet.

A contrario, Sarah, dont les projets ont été successivement contrés dans leur mise en œuvre depuis quelques années, n'en voit pas les effets. À Brigitte, la question ne se posait pas, puisqu'il y avait nécessité pour elle de rechercher un emploi en urgence, et ce critère ne pouvait donc conditionner l'élaboration de projet.

Les personnes pour qui le sens de leur parcours a été clarifié, et dans sa signification et dans sa direction, sont dans une dynamique de projet bien avancée, comme Pauline, Gérard, Léa, Paul, Liliane. Pour Sonia et Mathilde, dont l'élaboration est en cours, l'émergence du sens a pu consolider leurs convictions et leur décision par rapport à leur avenir.

Enfin, les réponses positives mitigées traduisent davantage une crainte quelque peu supersticieuse d'affirmer une assurance vis-à-vis de l'avenir, comme pour Margaux, Mélanie, Jeanne, Jacques, Cathy. On peut en trouver des raisons internes et/ou externes — tempérament plus craintif, confiance en soi amoindrie par des expériences douloureuses antérieures, de difficultés personnelles, de séparation, de chômage, etc.. Pour d'autres, le caractère moins avancé, voire plus chaotique, de l'élaboration de projet, ne permet pas de dégager suffisamment de signification et de direction pour l'avenir : ce sont les cas de Nathalie et Marc, de Géraldine et Fanny.

On peut donc confirmer, d'après ces résultats, l'importance de cette dynamique d'émergence du sens, composante et condition irréductible du processus d'élaboration de projet : plus elle est prégnante, plus la démarche de projet a des chances d'aboutir.

## 2.4. La prise de conscience et la mise en mouvement intérieur

Le concept d'émergence de sens est à mettre en rapport avec celui de prise de conscience, que nous proposons d'analyser, avec son corollaire, la mise en mouvement intérieur. Nous l'avons introduit auprès des personnes-témoins au moyen de la question : "avez-vous fait des découvertes, des prises de conscience par rapport à vous-même ?".

### 2.4.1. Quelques repères conceptuels

Le concept de prise de conscience, très utilisé dans le langage courant, est plus difficile à cerner. Dans le sens commun, c'est ce qui vient à la conscience, dans un mouvement de surgissement de quelque chose qui n'était jusque-là pas perceptible et qui brusquement apparaît à la surface de la conscience. Dans une problématique psychopédagogique, Jean Piaget s'est intéressé à ce concept, qu'il a défini comme une conduite cognitive au sens large. Au-delà de la lecture de représentations ou de l'éclairage intérieur, la prise de conscience a une fonction de conceptualisation de l'action, c'est-à-dire de reconstruction du réel. En ce sens, la théorie piagétienne dépasse les conceptions classiques des psychologues, pour qui ce phénomène se limite à "*une sorte d'éclairage ne modifiant rien, sinon la visibilité à ce qui était donné avant qu'on y projette la lumière*"[Note840](#). Comme l'a remarqué Pierre Vermersch, pour Piaget la prise de conscience n'était pas "*une simple transposition de connaissances jusqu'alors dans l'obscurité, vers la lumière de la conscience, mais (...) correspondait à une reconstruction et à une réorganisation de ces connaissances sur un autre plan*"[Note841](#). Elle se différencie également des échappées de l'inconscient telles qu'elles ont été définies par Sigmund Freud dans son étude des oubliés, lapsus et actes manqués[Note842](#). La prise de conscience reste au niveau de la conscience, mais ce processus instituerait une sorte d'échelle de profondeur de conscience, allant d'un niveau plus conscient à moins conscient. Pierre Vermersch voit une limite à la conceptualisation piagétienne, notamment en ce qui concerne l'acte de pensée : "*La théorie de Piaget sur la prise de conscience souffre peut-être d'être trop directement définie par rapport à la conceptualisation, en référence aux niveaux opératoires*"[Note843](#). Si Piaget a bien cerné le mécanisme de prise de conscience, il ne s'est intéressé à ses effets sur la personne que dans une problématique cognitive. Pour lui, il n'y a pas de différence "*entre la prise de conscience de l'action propre et la prise de connaissance des séquences extérieures au sujet*"[Note844](#). Sa théorie ne nous semble donc pas tout à fait adaptée pour l'analyse du lien de la prise de conscience avec la mise en mouvement intérieur d'une personne.

On pourrait dire que la prise de conscience est une conduite de réadaptation en réponse à une rupture de logique[Note845](#), ou, plus simplement que, tout à coup, quelque chose apparaît, que l'on n'avait pas prévu, qui donne lieu à une nouvelle construction de pensée. Ce phénomène se réalise souvent dans la soudaineté et pourrait se rapprocher, avec moins d'intensité du fait du phénomène conscient, de la catharsis en psychanalyse, qui est une remontée brusque des sentiments refoulés dans l'inconscient, provoquant un effet thérapeutique. La prise de conscience correspondrait au même mouvement de surgissement d'un objet de conscience jusque-là occulté, qui viendrait surprendre la pensée. Ce saisissement qui pourrait s'accompagner de réactions sensibles, apparentées parfois à l'émotion, aurait des effets, sinon thérapeutiques, du moins de détente et de bien-être. De plus, ce phénomène de mise à la lumière d'un objet de pensée aurait pour autre effet un déploiement d'activité, et pourrait être propice à la mise en mouvement et à la dynamisation de la personne.

Nous nous tournons à nouveau vers Carl Rogers pour préciser ce concept de prise de conscience, qu'il définit, selon sa propre expression, d'"insight" : "*la réorganisation du champ perceptif consiste à saisir de nouvelles relations (...) est l'intégration d'expériences successives (...) signifie une réorientation du Moi*"[Note846](#).

Au-delà du sentiment de soulagement ou de libération, voire de catharsis, engendré par le travail d'expression de soi[Note847](#), il constitue une étape dans la compréhension de soi, aboutissant à une nouvelle perception de soi et de son environnement, et même à un nouveau sens dans l'expérience de l'individu. Pour Rogers, plusieurs types de perception résultent de la prise de conscience. Tout d'abord, le changement de perception des rapports entre les faits, qu'il compare à un puzzle dont les éléments, auparavant disparates, sont perçus

dans une relation nouvelle : "on parle parfois d'une expérience "eurêka", à cause de la lueur soudaine de compréhension qui l'accompagne" [Note848](#) , à l'instar du commissaire Bourrel, célèbre personnage d'un téléfilm policier, qui, ayant trouvé l'assassin, s'exclame "ah mais c'est bien sûr!". Le deuxième élément du processus est, selon Rogers, "l'acceptation du Moi", qui conduit la personne au rassemblement d'elle-même : "le client devient quelqu'un de moins divisé; une unité beaucoup plus fonctionnelle, dans laquelle tout sentiment et toute action entretiennent une relation admise avec tout autre sentiment et toute autre action" [Note849](#) .

Enfin, la prise de conscience rend possible "le choix positif de buts plus satisfaisants", que Rogers nomme aussi "la volonté créatrice", dans le sens d'un mouvement volontaire de la personne vers "la direction qui lui donne la plus grande satisfaction, même si celle-ci doit être différée" [Note850](#) . Et de plus, cette compréhension de soi implique "des choix tels qu'absolument personne ne peut les faire à la place du client" [Note851](#) .

Toute proportion gardée avec la situation thérapeutique qui opère sur la durée, la prise de conscience, que nous avons pu observer dans le processus d'élaboration de projet, contient des analogies dans ses effets, que ce soit les changements dans la perception de soi et de l'environnement, le renforcement du sentiment d'unité de soi et la mise en mouvement intérieur vers le choix.

#### **2.4.2. La prise de conscience dans le discours des personnes-témoins**

Nous avons extrait et rassemblé sous la forme d'un onzième tableau intitulé "Prise de conscience, mise en mouvement intérieur, déclic" [Note852](#) , certaines parties du discours de nos personnes témoins que nous avons classées en trois catégories : les paroles attestant la réalité de la prise de conscience sur soi pendant les entretiens [Note853](#) , celles relatives aux effets de cette prise de conscience, c'est-à-dire la mise en mouvement intérieur et, ce que nous avons appelé "déclic". Ce terme, plutôt réservé au registre de la mécanique, nous a semblé plus parlant et significatif pour tenter de définir le point de départ de la mise en mouvement intérieur ou extérieur et que l'on peut rapprocher de celui de décision, qu'il accompagne. Mais ce processus dépasse la dynamique que nous voulons mettre en exergue, puisqu'il englobe aussi la mise en œuvre du projet. Le terme "déclic" semble d'autant plus approprié qu'il s'agit davantage d'une impulsion que d'un véritable processus de restauration, qui n'est pas l'objet d'une prestation d'orientation. À travers cette impulsion, une respiration a pu avoir lieu, permettant une mise en mouvement intérieur.

Dans la double catégorie "déclic" et "mise en mouvement intérieur", nous avons tenté de repérer, au travers des réponses aux questions posées, les éléments du discours des personnes, susceptibles d'établir qu'il y a eu déclic pendant ou à la suite des entretiens. Dans le discours, nous avons distingué deux types de déclics, intérieurs et extérieurs. Parmi les déclics intérieurs, nous avons nommé les déclics "existentiels", quand ils se rapportent à une dimension plus globale d'existence et plus particulièrement de sens de la vie, et "psychologiques", facteurs de transformation intérieure et de changement de regard sur soi, voire de libération d'entraves (culpabilité, complexe d'infériorité..).

Les déclics, plus extérieurs, que nous avons appelés "de décision" ou "de dynamisation", sont tournés vers l'action et les démarches, que ce soit la poursuite de l'exploration de soi ou de l'environnement professionnel ou la mise en œuvre du projet de formation ou d'emploi.

Si les réponses ont concerné des prises de conscience par rapport aux personnes elles-mêmes, elles ont aussi traité de connaissances acquises sur l'environnement professionnel, les métiers et la formation [Note854](#) . La deuxième question qui se proposait d'aborder la prise de conscience par le biais de la relation à la conseillère, a été posée au début également. Nous voulions mettre en exergue ce phénomène de la prise de conscience, tout en essayant d'appréhender, dans le même temps, son lien avec la relation interpersonnelle, que nous analyserons plus en détail dans notre prochain chapitre.

Dans nos entretiens-interviews, la prise de conscience est souvent rapportée par de multiples expressions relevant du dialogue de soi à soi, de type "je me suis dit", "j'ai réalisé", "j'ai pris conscience", "je me suis aperçu", "je me suis rendu compte", "ça m'a fait réfléchir que ..", "ce qui m'apparaissait", "ça m'a permis de voir que", "ça m'a interrogé et je me suis aperçu". Judith, qui a peut-être éprouvé, du moins exprimé, le plus de sensations, décrit avec justesse ce phénomène : "J'ai redécouvert des choses qui étaient profondément enfouies .. Il s'est entrouvert quelque chose et j'ai vu ". Ces mots traduisent le temps d'arrêt de la prise de conscience, plus ou moins accentué selon que celle-ci est intense, c'est-à-dire que l'objet mental qui surgit à la surface de la pensée était éloigné ou enfoui. Ce premier mouvement de prise de conscience révèle la richesse du dialogue de soi à soi, toujours provoqué par un stimulus externe perçu par les sens, que ce soit une parole entendue, la vision de quelque chose etc.. La prise de conscience n'apporte pas toujours de connaissances nouvelles, il s'agit davantage d'une mise à la lumière d'un objet enfoui ou oublié.

En terme quantitatifs [Note855](#) , le critère de prise de conscience a été effectif pour quinze personnes (Claire, Jeanne, Pauline, Daniel, Sarah, Léa, Nathalie, Paul, Liliane, Sonia, Judith, Marc, Mathilde, Estelle, Mathieu), avec des réponses mitigées pour quatre autres : Brigitte et Alain, attendaient davantage de confirmation sur eux-mêmes, tandis que Fanny et Géraldine, dans une situation de souffrance au moment de l'entretien, avaient davantage besoin d'être réconfortées. Pour six personnes, il n'y a pas de prise de conscience liée à la prestation d'orientation. Margaux et Antoine, dont le projet était déjà très avancé, ont déclaré ne pas avoir fait de prise de conscience particulière. Pour Mélanie et Gérard, le temps de chômage avait déjà permis de nombreuses prises de conscience, tandis que pour Cathy, le temps de formation a surtout été propice et la prestation d'orientation n'a rien apporté de plus. Enfin Jacques, qui par ailleurs réalise un travail personnel approfondi, parle plutôt de confirmation par rapport à des interrogations professionnelles. Pour ces personnes, la prestation d'orientation a plus été l'occasion d'une confirmation dynamisante.

L'analyse des réponses positives sur la prise de conscience, nous montre qu'elle se situe non seulement au niveau des représentations personnelles mais aussi professionnelles.

### **Les prises de conscience relatives aux représentations professionnelles**

Pour quatre personnes, la prise de conscience a concerné plus particulièrement les représentations du travail. Daniel qui, en venant à la MIFE, avait envisagé de se reconvertis et éventuellement de monter sa propre société en station de montagne, a pris conscience que cette idée ne serait pas réalisable pour l'instant et que le plus important pour lui était de retrouver son activité professionnelle qu'il maîtrise bien : "Je me suis rendu compte que ce que j'aurais aimé faire, donc bifurqué, c'est de l'utopie .. parce que, ce que je sais faire, et je pense que je le fais bien, c'est le commerce dans l'immobilier .. Je me suis rendu compte que finalement je n'étais pas si mal que ça ... que ce métier me manquait" [Note856](#) . Paul a pu engager une réflexion personnelle sur sa propre vision du travail, qu'il veut épanouissant, "pas uniquement basé sur une adaptation d'une personne à des techniques, mais bien de quelque chose qui correspond à des capacités qu'on a en soi et c'est pas la solution immédiate de ... uniquement l'emploi mais bien d'un emploi qui soit dans une dynamique d'avenir et de vie". Cette prise de conscience a renforcé ses convictions et sa propre parole sur le travail, et on peut imaginer qu'elle a pu ainsi préparer ses futurs entretiens d'embauche. Marc, qui pensait venir simplement se renseigner sur une formation déterminée, sans trop y croire, du fait de son sentiment d'échec, a découvert la globalité du processus d'orientation qui intègre la personne dans son histoire, sa spécificité et son expérience professionnelle : "En sortant des entretiens, je me disais : rien n'est impossible, ce qu'il faut c'est que je prenne mon temps et prendre un truc que je vais pas regretter .. Je comprends mieux le problème". Si, pour des raisons familiales, il n'a pas poursuivi sa recherche, on peut penser que, lorsqu'il se sentira prêt, il ciblera plus rapidement son projet. Mathieu a pu affiner son désir d'une orientation plus sociale de son travail, non pas dans une reconversion mais dans un ajustement de sa recherche d'emploi : "Le fait qu'il y ait tous les métiers sociaux qui ressortent, ça m'a interrogé et je me suis aperçu que c'était pas ça qui me collait vraiment. Il faudrait qu'il y ait du technique avec une dimension relationnelle".

### **Les prises de conscience relatives aux représentations personnelles**

Nous nous attacherons plus particulièrement aux prises de conscience personnelles qui nous semblent répondre davantage à la définition du phénomène. Pour Claire, il s'agit d'une double prise de conscience, par rapport à son travail — si au début, elle ne voulait plus entendre parler de son métier de secrétaire ni "*rester cantonnée dans un petit truc*", au fur et à mesure des entretiens, elle s'est rendue compte "*qu'il m'en était resté quelque chose et que c'était quand même un acquis*" —, et par rapport à elle-même : "*il y avait une certaine stabilité, une certaine confiance, quelque chose qui revenait*", comme une solidité intérieure qu'elle retrouvait, après un temps de perturbations. Jeanne et Pauline ont pris conscience de leurs potentialités artistiques en passant le test Choix : "*Je me suis intéressée au potentiel que j'avais en moi et que je pourrais développer ... Ca m'a fait réfléchir que quand j'étais très jeune, j'organisais beaucoup de spectacles pour mes parents et que j'aimais beaucoup ce domaine de l'animation*", nous dit Pauline. La prise de conscience de ses qualités artistiques a été suscitée par une re-mémorisation de son passé d'enfant.

Les exemples les plus significatifs de prise de conscience personnelle, proche de la définition rogérienne de "l'acceptation du Moi", et que nous préférions nommer "existentielle", parce qu'elle touche au sens de la vie, sont apportés par Léa, Judith et Mathilde, qui ont perçu un message fort et ont ainsi affermi leur propre parole. Léa a mis en lumière avec éclat le socle artistique de sa vie, comprenant le sens profond de ses expériences qui lui paraissaient à première vue décousues et éloignées de son centre, mais qu'elle pourrait maintenant réinvestir dans un projet cohérent : "*ça servait à rien d'aller faire autre chose que ce qui m'intéressait parce que ça ne durait pas ... Avec ce que je suis, je ne suis pas forcément aux marges, je peux être aussi dedans.. dans la mesure où je peux créer des projets à partir de ce que je suis, de ce que je fais, pour moi c'est être dans le monde du travail, c'est être dans la société ... Il peut y avoir une manière différente d'articuler ce que je sais faire*".

Judith, au travers d'une restauration dans sa conscience de ses capacités intellectuelles, a retrouvé une énergie de vie, qui lui a fait accepter au profond d'elle-même de faire le deuil activité salariée, pouvant ébaucher ainsi "*une seconde partie de vie*" : "*J'ai redécouvert des choses qui étaient profondément enfouies .. auxquelles je ne voulais plus croire ... j'ai vu que je pouvais faire beaucoup mieux que ce que je faisais ... Le plus important pour moi c'est de me sentir à nouveau quelqu'un ... c'est plus important qu'un job presque*". De plus, au début de sa démarche d'orientation, elle a été confrontée à la réalité de son problème de santé, alors qu'elle envisageait encore une reconversion dans les métiers de l'insertion. Sa prise de conscience est le résultat d'une longue réflexion personnelle, mais aussi d'une mise en mouvement concrétisée par des démarches d'information — elle a même fait le trajet en voiture de son lieu d'habitation jusqu'à l'organisme de formation qui l'intéressait —, où elle a réalisé que pour son dos "*ça allait pas mieux du tout*". Si elle n'avait pas préalablement et fortement "*ressenti vraiment des possibilités*" et des capacités en elle, cette prise de conscience de la réalité de sa maladie aurait été vécue sans doute plus douloureusement. À travers cet exemple, on peut voir que la prise de conscience peut être un phénomène en cascade, une prise de conscience en entraînant une autre, et qu'à la fois, il peut susciter et/ou résulter d'une mise en mouvement intérieur.

Mathilde fait état d'une découverte importante pour elle sur son propre rapport au travail, dont elle réduisait la dimension à une vision matérialiste, en se reprochant presque de travailler dans une entreprise dont le but est de faire des gains. Ce changement de perspective a contribué à revaloriser l'image qu'elle se faisait d'elle-même : "*J'ai réalisé que ce monde de l'entreprise, c'était un monde en soi et que ça, c'était aussi une compétence .. prendre conscience de l'utilité de mon poste actuel, de sa dimension humaine*". Venue à la MIFE en situation de malaise personnel, elle a pu renforcer l'expression de son propre désir : "*Si je regarde mon trajet professionnel ..j'ai pas vraiment choisi ce que je voulais faire.. J'ai davantage pris conscience de ce à quoi j'aspirais*".

Ces exemples montrent que plus les prises de conscience sont intenses et nombreuses, plus elles donneront lieu à une mise en mouvement intérieur et à des décliques forts.

### 2.4.3. La mise en mouvement dans le discours des personnes-témoins

Le thème de la mise en mouvement sera mis en exergue, dans le discours des personnes-témoins, par des expressions verbales indiquant un mouvement, une action, voire une entrée dans un combat : *"petit coup de ressort"* (Sarah), *"émerger"* (Mélanie), *"des pas de fourmis"* (Claire), *"bouger"* (Pauline, Liliane), *"je fonce"* (Gérard), *"me propulser"* (Léa), *"l'impulsion d'aller voir"* (Nathalie), *"être allée en avant"* (Judith), *"Ca m'a donné un élan"* (Mathilde). Dans les interviews, nous avons pu remarquer plusieurs phases de mouvement, avant, pendant et après la prestation. En effet, pour certains, la mise en mouvement est manifestement antérieure à la venue à la MIFE et a conditionné même l'engagement dans le processus d'orientation. Margaux la situe à partir de l'événement dramatique de la mort de son mari : *"ça m'a poussée"*, tout en insistant sur la conjonction de la rencontre avec la conseillère, qui a contribué à la décision finale. Pour Mélanie, celle-ci remonte aux premières menaces de licenciement et s'est poursuivie, entraînant une ambivalence de sentiments et des réactions parfois douloureuses : *"Quand j'ai été licenciée... moi tout de suite, je me suis dit "ce qu'il faut, moi, c'est que je me forme... Dans mes moments d'optimisme, j'ai l'impression que je suis en train d'aller vers quelque chose qui va me faire du bien et dans mes moments de pessimisme, j'ai la trouille"*. Cet exemple montre combien ce mouvement est fragile, peut-être stoppé à tous moments ; il a donc besoin d'être accompagné et relancé.

En termes quantitatifs, on relève vingt-deux réponses positives et trois négatives. On constate dans les premières que, pour huit personnes (Margaux, Mélanie, Jeanne, Jacques, Pauline, Sonia, Alain, Géraldine), la prestation d'orientation a apporté sa contribution à une mise en mouvement plus générale, antérieure à la rencontre, ou s'intégrant dans un ensemble plus large de prestations d'orientation, complémentaire à la MIFE. D'autre part les réponses positives ont été atténuées pour Sarah, Nathalie et Mathieu, qui ont insisté sur son aspect partiel, donc incomplet ou ne concernant que l'exploration d'un secteur professionnel par exemple. Parmi les réponses négatives, pour Daniel, il s'agit plus d'une confortation, pour Brigitte et Antoine, le mouvement avait commencé auparavant et la prestation n'a rien ajouté. Sonia, comme Judith et Mathilde, relient directement ce mouvement à la dynamique interne du désir : *"C'est sorti d'un désir depuis un an à peu près. D'ailleurs si je suis allée à la MIFE à ce moment-là, c'est pas pour rien, c'est quand même l'aboutissement de quelque chose d'autre... il (l'entretien) a participé à un mouvement"* (Sonia) ; *"Si je suis venue, c'était aussi pas par hasard... j'avais besoin"* (Judith) ; *"Ca m'a donné un élan qui est venu supporter un désir que j'avais en moi mais que je trouvais pas très légitime"* (Mathilde). Ces propos confirment ainsi que le déplacement de la personne, à l'intérieur d'elle-même comme à l'extérieur, s'origine dans le désir, son propre désir. Ce que nous entendons par désir, c'est, existentiellement, ce qui construit le rapport au monde du sujet, défini selon Lacan, comme manifestation d'un éternel manque, béance ou trace d'une déperdition, ou résultat d'une soustraction entre la demande qui contient du symbolique et le besoin qui exige satisfaction<sup>Note857</sup>. Les mobiles ou les motifs, pour la plupart logés dans l'inconscient, sont donc impossibles à dégager dans une pratique d'orientation. Ils appartiennent à la personne, qui a la liberté ou la nécessité de les mettre au jour dans un cheminement personnel ou thérapeutique et ils ne peuvent être saisis par les professionnels de l'orientation qui n'en voient que les apparitions externes, sous la forme de "déclic", de mise en mouvement et d'action.

Mathilde traduit bien cette action de libération, au sens de légitimation, de son désir, qui a pu se faire avec l'appui d'une personne extérieure, que ce soit en thérapie ou aussi à l'intérieur d'une pratique d'orientation. S'autoriser à aller vers son désir profond, *"vers sa voie"* comme elle le dit plus loin, relève bien de la responsabilité d'une personne sujet. On pourrait résumer ce processus en terme d'alchimie de la mise en mouvement intérieur, dont l'origine se niche dans un désir inaccessible et qui, à la fois, suscite la démarche d'élaboration de projet et la rencontre avec la conseillère, mais a besoin d'être vivifié par elle.

Pour Gérard, cette rencontre a été un "catalyseur" et, en utilisant un registre chimique, il confirme le rôle déclencheur la relation, favorisant l'action propre de la personne à un moment où celle-ci est plus réactive : *"Peut-être que ça a correspondu aussi à une période de ma vie où j'étais plus prêt mentalement à aller dans une certaine direction"*. Claire définit son mouvement comme l'impulsion urgente du nageur ayant touché le

fond de l'eau, et qui remonte à la surface dans un sursaut de vie : "J'étais tellement tombée bas à un moment, qu'il fallait absolument que je remonte, donc je suis entrée en contact avec la MIFE". On ne peut pas trouver meilleure définition de la force du désir qui provoque, par déclic, le mouvement intérieur et, dans la foulée, la rencontre avec une autre personne susceptible d'accompagner ce désir. Une fois lancé, le mouvement peut être plus ou moins lent. Claire avance à son rythme : "chez moi c'est vraiment des pas de fourmis". Pour Sarah, la prestation n'a malheureusement donné qu'un "petit coup de ressort" et l'élan a été interrompu. On peut voir chez elle une mise en mouvement en dent de scie, tel un ressort qui se tend et se détend, mais qui n'a pas suscité d'avancée dans la mise en œuvre d'un projet. Gérard, pour qui le mouvement a été vigoureux et intense, le met directement en lien avec une écoute qui valide et acquiesce : "compte tenu de l'écoute que j'ai eue, je me suis dit je fonce". Fort de cette confirmation, il a pu dépasser les barrages administratifs pour réaliser son projet. Léa qui utilise à plusieurs reprises le verbe "se propulser", exprime ainsi l'intensité d'un mouvement proportionnel à la force de la prise de conscience. Nathalie, en parlant d'"impulsion d'aller voir les professionnels", traduit une mise en mouvement forte mais partielle, qui ne s'est pas encore prolongée dans une véritable construction de projet. Claire, Cathy, Alain, en choisissant le registre du combat — "je suis devenue plus combative", "ça m'a donné envie de me battre" —, expriment la difficulté d'aborder le monde du travail, perçu comme un ennemi qu'il faut combattre pour gagner un emploi.

### Le déclic

Dans une troisième colonne de notre tableau, nous avons essayé de repérer plus précisément l'instant du changement que nous avons appelé "déclic", c'est-à-dire le ou les facteurs déclencheurs du mouvement. Nous avons distingué les déclics dits "psychologiques", liés aux représentations personnelles, notamment à la restauration de l'image de soi, des déclics "existentiels", liés à l'émergence du sens de la vie.

Sur l'ensemble des témoins, nous en avons relevé dix-neuf pour lesquels nous pouvons dire qu'il y a eu "déclics", et pour deux personnes, Mathilde et Fanny, nous avons repéré des doubles déclics, intérieurs et extérieurs : huit de la première catégorie (six "existential" et deux "psychologique") et treize de la deuxième (neuf "dynamisation" et quatre "décision"). Le cas de Mathilde illustre un déclic existentiel, englobant la dimension psychologique de déculpabilisation et celle du sens de son travail dans sa vie, ainsi qu'un déclic de dynamisation dans l'exploration des secteurs professionnels : *"Oser se dire qu'on n'a pas trouvé sa voie et qu'on se reconvertira un jour .. j'ai le droit de m'affirmer, j'ai le droit de penser que c'est peut-être pas ma voie (...) Le fait de l'affirmer* (l'idée de professorat de piano), *ben je me suis dit : maintenant je vais aller plus loin. Seule on peut rester dans l'illusion si on ne se confronte pas à la réalité"*. Pour Fanny, on peut parler de déclic existentiel puisqu'il y a eu sentiment d'existence, qui s'est traduit par une mise en mouvement immédiate : *"T'es quelqu'un, elle t'a déjà reçue, elle t'a pas reçue pour rien, elle a quand même pris le temps de t'aider, donc maintenant, c'est toi qui bouges"*.

D'après ce tableau 11, les facteurs déclencheurs sont issus directement de la prise de conscience pour six personnes (Liliane, Judith, Marc, Mathilde, Estelle et Mathieu) et en lien direct avec une parole de la conseillère pour douze personnes (Margaux, Mélanie, Claire, Cathy, Jeanne, Pauline, Daniel, Gérard, Brigitte, Léa, Nathalie, Fanny) [Note858](#). Judith se souvient précisément du moment et de la joie qu'elle a éprouvée à la suite de sa prise de conscience de la valeur de sa propre vie : *"Je me rappelle encore très bien, c'était en début d'après midi, je suis arrivée, j'étais heureuse ! j'ai pris mon vélo, je suis allée jusqu'au lac et j'avais des ailes ... et ça reste"*. Claire fait un récit qui rappelle un conte de fée, dans lequel l'héroïne se réveille après un long sommeil : *"Je me suis dit : apparemment il y a quelqu'un qui s'intéresse à toi, donc je ne suis pas quelqu'un à bannir, à rayer, j'existe donc .. Déjà à la fin du premier entretien, je me suis réveillée"*. Pour Liliane, c'est la lecture de sa bioscopie par la conseillère qui a été le facteur déclenchant, lui faisant percevoir une cohérence de l'ensemble de sa vie, au travers de ses activités bénévoles et salariales, ce qui lui a permis d'enraciner son projet de reconversion : *"Ca m'a donné une vision d'ensemble, du coup, tout ce que je faisais en bénévolat a pris beaucoup plus de sens"*. Marc, en lisant les résultats décevants du test "Choix", dans un dialogue intérieur, a eu un sursaut pour mettre à mal son puissant complexe d'infériorité : *"et puis je me suis dit, tu vas pas continuer à faire comme tu faisais avant... La conseillère m'a aidée dans ce mouvement"*. L'action

préalable d'encouragement de la conseillère semble avoir porté ses fruits dans ce déclic. Daniel a entendu les phrases de la conseillère *"qui ont fait tilt"*, pour dédramatiser le malaise de sa situation de chômage. Cathy utilise l'image du moteur qui redémarre après une panne, pour exprimer la redynamisation dont elle a bénéficié : *"Il me manquait le moteur pour agir, donc elle m'a aidée à le mettre en marche .. il me manquait le petit truc pour démarrer"*. Brigitte se réfère au registre linguistique de la *"bouffée d'air"* pour traduire la dynamisation momentanée dont elle avait besoin. L'exemple de Mélanie est caractéristique d'une prise de décision issue de la maturation d'une réflexion faite dans la liberté, même si on peut voir que la conseillère a participé activement à ce processus : *"La conseillère m'a fait comprendre que si j'acceptais pas, il faudrait pas que je m'étonne si j'avais pas de solution .. mais moi, j'aurais très bien pu refuser, parce que je me sentais pas obligée mais c'est plus une question de maturité .. quand j'ai dit oui, elle m'a dit : ça veut dire que c'était mûr"*.

De même, Jeanne, qui souhaitait vivement sortir de sa situation de chômage de longue durée, a pris la décision d'accepter un poste en CES de surveillante dans un collège, après plusieurs entretiens avec la conseillère, au cours desquels elle avait tenté d'élaborer un projet de reconversion et de formation. La proposition de travail, telle une perche tendue par la conseillère, a été immédiatement acceptée : *"Je me suis lancée, je me suis pas trop posé de questions.. Je m'étais donné le 1er septembre pour repartir dans la vie professionnelle et j'ai dû la rencontrer (la conseillère) le 6 septembre"*.

Quand les témoins n'ont mentionné ni déclic ni mise en mouvement pendant ou à la suite des entretiens — cas de sept personnes —, ceux-ci ont pu intervenir auparavant. En effet, une période de chômage ou un changement brutal dans la situation de travail sont l'occasion de nombreuses prises de conscience et mises en mouvement, comme pour Géraldine, qui a commencé sa remise en question professionnelle après un changement de direction dans son entreprise. Il n'y a pas eu déclic également parce que le mouvement a été plus progressif, comme pour Jacques et Paul. La prestation d'orientation n'a rien provoqué de substantiel pour Sarah, qui n'a pu aboutir à un projet professionnel concret, ni pour Antoine, dont le projet était déjà élaboré. Enfin, à l'image de Sonia, s'il y a eu des prises de conscience, une mise en mouvement liée à un ensemble d'évolutions personnelles, il n'y a pas eu de déclic pour une élaboration de projet plus avancée. Dans le cas d'Alain, le déclic, que nous n'avons pas considéré comme tel, aurait plutôt été une manœuvre arrière, qui lui fait abandonner toute idée de projet de reconversion pour revenir, sans beaucoup de conviction, à son ancien métier ; il s'agit d'un *"projet en creux"*, qui pourrait faire douter d'une réalisation vécue positivement.

Mathieu décrit bien les aléas d'une mise en mouvement partielle qui, tel un soufflet, retombe, par insuffisance de désir : *"très souvent je me dis, c'est là-dedans qu'il faut que tu te lances, dans tel ou tel domaine et puis bon, passé un certain temps, ça se déroule pas tout à fait comme je veux et ça retombe, le soufflet retombe et je me dis, finalement t'as peut-être bien fait de ne pas te lancer là-dedans"*. On pourrait dire que, dans ce dialogue intérieur, l'imaginaire — l'idée de projet — ne rejoint pas la source existentielle de la personne qu'est son désir profond. Il reconnaît que les conditions favorables à la réalisation de son projet personnel sont à trouver en lui et il n'est pas certain qu'une prestation de plus longue durée soit en mesure de déclencher une mise en mouvement intérieur : *"si moi je sais pas ce que je veux faire ! ça doit être dur pour quelqu'un d'autre d'arriver à savoir ce que moi je veux faire !"*. Dans ce cas, le travail d'orientation qui s'est limité à l'exploration professionnelle, malgré la sollicitation d'aller plus loin dans la réflexion de la part de la conseillère, n'a pas été un facteur suffisant.

#### **2.4.4. Impact de la prise de conscience et de la mise en mouvement sur l'élaboration de projet**

Si l'on croise les résultats des trois colonnes, on voit apparaître un lien significatif entre la prise de conscience et la mise en mouvement, en ce sens que la prise de conscience donne lieu à une mise en mouvement dont on peut distinguer le point de départ ou le déclic.

Parmi les douze personnes qui ont donné des réponses positives dans les trois colonnes, on constate une majorité de "déclics existentiels" — chez Claire, Pauline, Léa, Paul, Liliane, Judith, Fanny et Mathilde —, qui peuvent paraître plus significatifs d'une action en profondeur. Nous devons mettre à part Antoine, qui a répondu négativement aux trois séries de questions, à juste titre puisque son projet était déjà très avancé. En revanche, cinq réponses négatives de prise de conscience ont donné lieu cependant à une mise en mouvement. Pour Margaux, Mélanie, Cathy, Gérard, cela a été effectif parce que les prises de conscience avaient eu lieu antérieurement à la prestation d'orientation de la MIFE. Jacques, du fait de son travail thérapeutique, n'a pas eu de révélations particulières mais a poursuivi sa mise en mouvement, non pas avec des déclics mais dans une "*dynamique de progression*".

On peut donc conclure que, sur les vingt-cinq personnes interrogées, pour dix-sept il s'est passé un phénomène de prise de conscience et/ou de mise en mouvement. Les six réponses inversées, positives de prise de conscience, et négatives de mise en mouvement ou de déclic induisent deux types d'explications : d'une part, à l'exemple de Brigitte, la mise en mouvement avait eu lieu avant la prestation, par son divorce, et il y a eu déclic de dynamisation pendant la prestation, à l'instar des autres prestations d'orientation qu'elle a suivies ; d'autre part, pour les cinq autres personnes (Daniel, Sarah, Sonia, Alain, Géraldine), il y a eu prises de conscience mais pas de déclic, soit que la mise en mouvement fût antérieure, soit qu'il n'y en ait pas eu.

Si on rapproche ces résultats de ceux de l'élaboration de projet (Cf. Tableau 6 p.258), on peut ainsi confirmer le lien très significatif entre prise de conscience, mise en mouvement intérieur et élaboration de projet. En effet, toutes les personnes qui ont pu élaborer leur projet ou dont il est en cours d'élaboration, ont réalisé des prises de conscience ou ont été mises en mouvement, avant ou pendant la prestation, et on a pu discerner chez elles, sinon le déclic et ses facteurs déclencheurs, du moins une dynamique de progression. En revanche, le cas de Jeanne, pour qui il y a eu prise de conscience, mise en mouvement et déclic de dynamisation, pourrait constituer une exception, si on ne rappelait pas sa première tentative non aboutie d'élaboration d'un projet professionnel et son repli sur une solution plus immédiate d'emploi précaire, constituant un projet professionnel « en creux ». Judith qui a connu de fortes prises de conscience et qui a gardé un souvenir très précis de ce moment, tout en ayant l'impression "*d'aller de l'avant*", ne s'est pas dirigée vers un projet professionnel mais a fait un autre choix de vie. Quant à Daniel et Sonia, qui ont bénéficié d'une mise en mouvement intérieure peu significative et n'ont pas eu de déclic, ils sont dans une situation où leur projet est différé et on peut s'interroger sur sa mise en œuvre effective. Enfin, Sarah, qui a fait quelques prises de conscience où "*elle a pu toucher du positif*", qui a eu le sentiment "*de pouvoir relever la tête hors de l'eau*" et qui a connu "*de petites ouvertures*", n'a cependant pas encore pu concrétiser le dernier projet qu'elle a élaboré, ayant échoué à la sélection de l'école.

Nous pouvons en conclure qu'un projet ne peut s'élaborer que si les prises de conscience et la mise en mouvement sont suffisamment fortes et durables : plus ces phénomènes sont intenses, plus le projet sera construit sur des bases solides. Le cas de Sarah pourrait signifier que le choc de la révélation intérieure n'aurait pas été suffisamment intense pour entraîner une dynamisation interne jusqu'à une mise en œuvre réussie de projet. Toutefois, on ne peut s'empêcher de penser que la chance n'a pas été au rendez-vous pour elle. Mais au travers de cet argument et de cette répétition d'échecs, ne peut-on pas entrevoir l'idée qu'un projet qui ne se concrétise pas, parce qu'il ne correspondrait pas en profondeur à la personne, voire à sa vocation, et qu'il lui faut encore chercher à l'intérieur d'« elle-même les fondements d'un authentique projet ?

Nous avons pu ainsi vérifier nos premières hypothèses, selon lesquelles le processus d'élaboration de projet se définit selon quatre dynamiques internes à la personne : l'élargissement des représentations personnelles conditionné surtout par la restauration de l'image de soi, l'élargissement des représentations professionnelles, l'émergence du sens et la mise en mouvement intérieur, qui se réalisent à partir du processus de prise de conscience. Si les deux premières composantes font partie de la phase initiale d'élaboration du projet, c'est-à-dire l'exploration, les deux suivantes sont constitutives de la phase de décision, fortement conditionnée par la dimension du sens. Enfin, la phase ultime de réalisation du projet fait suite à la dynamique de mise en mouvement intérieur.

Les dynamiques d'élargissement des représentations personnelles et professionnelles constituent le socle du processus d'élaboration de projet, indispensable quand la personne n'a pas exprimé d'idée préalable [Note859](#) . Elles permettent aussi de confirmer ou d'infirmer une idée de projet. Si le logiciel Choix étaye le processus d'exploration, l'autobiographie raisonnée, qui renforce la mise en cohérence des parcours, a plus d'impact sur la décision, transformant l'idée en projet d'action. Enfin, la découverte de sens et la mise en mouvement intérieur sont les conditions déterminantes de l'élaboration et de la réalisation du projet.

Le processus d'élaboration de projet pourrait s'illustrer selon le schéma ci-dessous, dans un mouvement hélicoïdal et continu, guidé par l'émergence du sens qui lui donne sa direction, ponctué par des circonvolutions, dont le nombre varie selon la situation des personnes et que nécessitent les prises de conscience et le dialogue de soi à soi. L'espace de la décision, constitué de déclics, existentiels et de dynamisation, est lui-même issu de la confrontation du possible des représentations et de celle de l'environnement extérieur, aboutit à la formulation et à la mise en œuvre du projet vers l'emploi. Chaque intersection des boucles indique le lieu où la relation personne-conseiller est susceptible d'agir, située dans une position d'entre-deux ou de médiation intra-personnelle ou interpersonnelle comme nous le verrons plus loin.

## LES DYNAMIQUES PERSONNELLES DU PROCESSUS D'ELABORATION DE PROJET

### **CHAPITRE 3** **La relation d'orientation** **Aide, dynamisation et médiation**

Après avoir repéré et analysé les dynamiques personnelles de l'élaboration de projet, nous allons nous intéresser à la relation conseiller-personne, qui accompagne et contextualise ce processus. Au travers des paroles de nos témoins, nous avons déjà pu entrevoir l'influence de la relation dans l'apparition de ces dynamiques. En effet, à partir du moment où la prestation d'orientation de la MIFE se situe exclusivement dans une relation personnalisée, celle-ci devient un élément essentiel conditionnant l'élaboration de projet lui-même. Chacun connaît l'impact négatif d'une relation interpersonnelle qui a échoué, figeant les protagonistes dans un sentiment de malaise, qui s'exprime selon les cas par de l'indifférence ou de l'agressivité [Note860](#) . L'instauration d'une relation est fragile, fluctuante, jamais définitive, et l'on peut considérer qu'elle est déjà en partie réussie quand le dialogue a été favorisé.

Afin de vérifier notre hypothèse centrale, selon laquelle la pratique d'orientation de la MIFE permet l'émergence d'un projet adapté aux personnes et à leur environnement, nous avons émis une deuxième série d'hypothèses, selon lesquelles la relation établie entre la personne et le conseiller, appréhendée non seulement comme une relation d'aide et de dynamisation, mais aussi comme une médiation éducative, favoriserait ce processus. Dans nos entretiens-interviews, nous avons consacré une place significative à la relation vécue dans le temps de la prestation d'orientation de la MIFE, conduisant les personnes-témoins à définir elles-mêmes ce qu'elles avaient expérimenté. Dans un premier temps, nous avons essayé de cerner, dans leur discours, les composantes de la relation d'orientation, dans ses dimensions d'aide, enrichie de dynamisation et de révélation de la personne à elle-même. Puis, nous avons tenté d'approcher cette relation en termes de médiation éducative et de mesurer l'impact sur le processus d'élaboration de projet. Le tableau 12 "Aide, dynamisation, médiation", en annexe, comptabilise les réponses à l'ensemble des questions mettant en exergue ces dimensions. Enfin, nous avons dégagé les différentes fonctions de cette relation d'orientation, autour de l'appui psychologique et existentiel, l'aide au discernement, l'information professionnelle et l'accompagnement.

### 3.1. Les dimensions d'aide dans la relation d'orientation

Dans un précédent chapitre, nous avons décliné les bases théoriques de ce type de relation, telles qu'elles ont été définies par Carl Rogers et ses disciples. Pour notre évaluation, c'est au moyen de six groupes de questions que nous avons abordé ce thème [Note861](#) , en commençant par une interrogation sur la première impression ressentie au contact de la conseillère, à travers son attitude, son regard, les paroles échangées, tels qu'ils étaient restés dans leur souvenir. En effet, notre expérience de multiples entretiens a confirmé le caractère déterminant et souvent définitif du premier contact, du premier regard, et de certaines paroles énoncées. Puis, nous avons appréhendé le concept de relation d'aide sous ses différentes composantes : d'une part l'attitude de la conseillère, d'accueil, de disponibilité, d'écoute, favorisant une liberté de parole ; d'autre part la compréhension et enfin la proximité et la non-directivité. Enfin, nous avons tenté de vérifier la dimension de mise en confiance et de dynamisation, ainsi que celle de "révélation à soi-même", induite par la relation ; nous définirons plus loin ce que nous entendons par ce terme, qui se rapproche de celui de prise de conscience, et qui relève d'une mise au jour d'une connaissance de soi ou d'une vérité sur soi à l'occasion d'une rencontre et d'un dialogue approfondi. Mais tout d'abord, sous la forme de tableaux placés en annexe [Note862](#) , nous avons rassemblé l'ensemble des critères retenus à partir du discours des personnes, qui évoquent l'impression marquante de l'entrée en relation vécue par les personnes.

#### 3.1.1. L'attitude d'accueil de la conseillère : préalable à la relation d'aide

Ce concept d'attitude, utilisé dans le langage courant en synonyme de comportement, a été défini de manière précise en psychologie sociale, rejoignant toutefois le sens commun. Si l'attitude "*est un état mental de préparation à l'action, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directive et dynamique sur le comportement*" [Note863](#) , selon la définition donnée par le psychologue américain Allport, traditionnellement acceptée dans les milieux universitaires, elle se distingue du comportement par son caractère intentionnel, qui la rend moins directement observable. Néanmoins, ce concept nous intéresse pour sa triple dimension, affective, qui fait juger un objet bon ou mauvais, cognitive, qui touche à la connaissance, et conative, relative au comportement.

Dans une lecture d'ensemble des réponses, c'est l'attitude d'écoute qui domine, avec des mentions dans chacune des catégories, que ce soit dans la première impression, dans l'attitude, dans la relation et même dans le regard, pour lequel nous avons relevé la mention de "*regard qui écoute*" de la part de Jacques, de Daniel et d'Estelle.

##### La première impression

Ce que nous avons défini sous le terme de "première impression" correspond au ressenti d'une personne dans la toute première phase de la relation qui s'instaure, ressenti qui laisse une trace dans la mémoire. Nous avons tenu à recueillir l'avis des personnes-témoins, tant ce premier instant conditionne l'ensemble de la relation et du processus. Dans les témoignages, cette question a été aussi l'occasion de résumer la globalité de l'impression ressentie pendant la prestation d'orientation, avec l'éventualité de similitudes avec deux autres critères, l'attitude et la définition de la relation. Mais il nous a semblé important de cerner au plus juste cette relation vécue, au risque de quelques répétitions.

La dominante est le sentiment d'avoir été accueilli, "*un accueil chaleureux*" pour Jeanne, "*sympathique*" pour Margaux, Daniel, Brigitte, Liliane, Judith. Antoine précise avec humour qu'"*on n'a pas l'impression de déranger*" [Note864](#) . Daniel et Antoine insistent sur les locaux accueillants et "*sympas*", premier élément conditionnant la rencontre et favorisant le dialogue [Note865](#) . Beaucoup se sont sentis "*tout de suite à l'aise*" et "*le courant est tout de suite passé*". Cette dimension de spontanéité et d'immédiateté dans la relation, soulignée par la fréquence de l'adverbe "*tout de suite*", revient très souvent dans les témoignages, notamment ceux de Daniel, Gérard, Brigitte, Alain, Marc. Une autre caractéristique, qui approfondit la précédente, émerge dans les propos de Jacques, Pauline et Léa : il s'agit de la mise en confiance immédiate. Gérard

rapporte l'impression de "*non-jugement*", qu'il a sentie dès le début, que Marc exprime en disant "*elle en met pas plein la tête*", qui vient s'ajouter à la dimension de proximité. Cette insistance des témoins, repérée dans les expressions superlatives et les répétitions, confirme que la construction immédiate et positive de la relation est un facteur déterminant pour le déroulement de la rencontre.

Enfin, Mélanie, qui a rencontré l'ensemble des conseillères dans les deux années où elle a fréquenté la MIFE, tout en mentionnant leurs différences, souligne une ressemblance "*dans l'esprit .. quelque chose qu'on ne trouve pas ailleurs*", qu'elle explicite par la dimension d'ouverture à la relation à l'autre. En parlant de "*gens équilibrés*", elle semble vouloir définir cette capacité d'accueillir l'autre, de telle sorte que celui-ci trouve sa place dans une relation paisible. A contrario, elle exprimera plus loin les effets négatifs de la relation, quand la conseillère, peu disponible et "*stressée*" n'a pas été capable de l'écouter en profondeur. D'autres témoins ont souligné "*l'ouverture*" de la conseillère, attitude qui prédispose à l'établissement d'une relation.

L'ensemble de ces critères convergent vers une appréciation positive d'une relation qui commence bien, prédisposant ainsi les personnes au dialogue, ce qui peut certes flatter un certain "*narcissisme professionnel*", mais qui permet sans difficulté d'évaluer positivement l'impact de ce premier accueil réussi sur le processus d'élaboration de projet.

### **Les trois composantes du concept d'attitude dans le discours des témoins**

La dimension affective a été soulignée par Claire : "elle positivait les choses, il n'y a jamais de chose négative qui en ressort", de même par Daniel, "positive, insufflant de l'énergie", par Marc qui qualifie l'attitude de "franche et honnête", et par Mathilde, parlant de "grande neutralité", dans le sens sans jugement, et de valorisation.

La dimension cognitive pourrait se retrouver dans les qualitatifs touchant le savoir faire de la conseillère, que l'on retrouve dans les expressions de "*professionnelle*", évoquées par Margaux et Marc, "qui a fait le lien entre le savoir être et le savoir faire", utilisée par Liliane. Mais la plupart ont souligné la dimension conative de l'attitude, majoritairement en terme d'écoute — dont l'occurrence est la plus forte —, de disponibilité, de sens du dialogue - voire de "*technique relationnelle en place*" comme le dit Paul —, de mise en confiance, de respect. Si la conseillère favorise l'écoute, est "*à sa place*", "*très réceptive et très sereine*", elle va plus loin dans la relation : "*elle s'intéresse à mon cas*", "*elle nous fait parler et elle est attentive à ce qu'on dit*". Marc résume ainsi les trois composantes : "*professionnelle, franche et honnête et en même temps encourageante, elle est à sa place*". Il insiste sur l'importance de l'attitude "*correcte*", c'est-à-dire ajustée et, à ce propos, fait une comparaison digne d'intérêt, une fois dépassée la connotation religieuse, avec un dialogue qu'il a eu dernièrement avec un prêtre. En effet, il explique comment la relation ajustée, c'est-à-dire sans complaisance ni désir de calmer l'inquiétude, voire de séduire, permet à l'autre d'accepter une vérité, qu'elle soit effrayante ou simplement désagréable et par là, de dépasser un problème et d'avancer dans la confiance.

Deux personnes ont apporté des réserves, délimitant ainsi les contours de la relation établie. Mélanie, qui a concrétisé son projet par un stage en entreprise dont le suivi est réalisé par la MIFE, dans le cadre d'un dispositif d'orientation par alternance [Note866](#), a ressenti un manque d'accompagnement de la conseillère. Dans cette démarche d'insertion en entreprise, qu'elle a vécue difficilement, elle a eu l'impression d'avoir été abandonnée : "je paniquais et tout et un jour j'ai appelé et elle m'a un peu... c'est pas envoyé balader, mais j'ai senti qu'elle avait ses propres problèmes et qu'elle pouvait pas porter les miens". L'exemple de Mélanie pose ainsi la question des limites de l'accompagnement et de son ajustement aux besoins de la personne. En effet, jusqu'où accompagner et selon quelles modalités ? Dans ce cas précis, le stage en entreprise, en tant que simulation d'une situation d'emploi, établit une situation transitionnelle qui, certes, requiert une autonomie mais, en même temps, exige un accompagnement suffisant. Le responsable de ce suivi doit évaluer le degré d'autonomisation du stagiaire, afin d'en ajuster l'accompagnement, ce qui représente un équilibrage parfois difficile, qui oscille entre la liberté de laisser la personne "*se débrouiller*" et le risque d'une assistance trop prégnante. Mélanie, avec précaution, ne souligne pas le manque d'écoute, qui semblerait pourtant la raison

première, mais le stress et l'impuissance de la conseillère à résorber l'angoisse et à résoudre le problème posé. Cet exemple confirme la force des impressions éprouvées qui, au delà des mots, conditionnent la relation. L'angoisse, qui ne trouve pas à se diluer dans un dialogue suffisamment apaisant, peut avoir des répercussions non négligeables sur l'avancée du projet. On peut imaginer qu'une personne plus fragilisée aurait pu prendre la décision d'abandonner le stage, à la suite d'une relation insuffisante. Mélanie souligne également l'exigence de la relation, qui, une fois établie dans la confiance, doit être constante pour être crédible : "tu investis vachement là-dedans et puis après ... À la limite je préfère les gens qui affichent tout de suite la couleur .. que d'être trop gentil et finalement après, quelque part on laisse un peu tomber les gens". À partir du moment où une relation de proximité a été établie, tout changement peut être très mal perçu et périlleux pour la suite.

Liliane "qui n'était pas venue pour qu'on la tartine", évoque, quant à elle "une écoute partielle", mettant en exergue les effets négatifs d'une trop grande positivité auprès de personnes cherchant l'objectivité, alors que pour d'autres plus insécurisés et angoissés, l'effet pourra être dynamisant. Là encore, c'est au conseiller d'ajuster son attitude en fonction du degré de réceptivité et des besoins des consultants.

### Le regard

Dans notre effort pour cerner au plus profond la relation vécue, nous ne pouvions manquer d'interroger le premier vecteur de relation qu'est le regard, en sachant la difficulté d'en parler, tant il peut échapper à la conscience. Comme on peut le remarquer à la lecture des interviews, la question sur le regard a étonné un certain nombre de personnes, qui n'ont d'ailleurs pas toutes répondu [Note867](#). Mais, s'il échappe à la conscience de celui qui regarde, il ne peut manquer d'être repéré plus ou moins consciemment par celui qui voit ou le croise. La plupart du temps, la perception du regard reste dans la sphère du non conscient pour ne pas dire de l'inconscient, mais, en posant directement la question, nous voulions, dans notre investigation, le faire exister. Comme nous l'avons constaté dans les entretiens-interviews, il y a le regard concret ou "*physique*", évoqué par un témoin qui en a demandé la précision, et le regard abstrait, qui signifie plus globalement l'accueil de la personne par la conseillère. Nous avons déjà évoqué la mention du "*regard qui écoute*", indiquant la centration et la concentration de la conseillère sur la personne accueillie.

Tout d'abord, même s'il n'est pas resté dans la mémoire, le regard a été remarqué par un certain nombre — seules sept personnes n'ont pu répondre à la question, n'en ayant pas gardé le souvenir —, ce qui veut déjà dire qu'il y a eu échange de regard.

Comme le dit Marc, la conseillère, "*c'est pas quelqu'un qui parle sans regarder l'autre*", ce qui paraît pour le moins normal dans un entretien de face à face, mais il ne semble pas inutile de le préciser. En effet, dans la situation de face à face, le regard qui ne se pose pas vraiment, se remarque en général immédiatement et suscite un malaise, ce qui ne semble pas avoir eu lieu dans les entretiens d'orientation.

Les deux dominantes du regard concret, exprimées dans le retour de nos témoins, se situent autour des qualificatifs "*énergique*", "*clair*", "*direct*", "*franc*", exprimés notamment par Claire, Jeanne, Pauline, Gérard, Judith, Mathieu, et "*positif*", évoqués par Liliane, Sonia, Alain, Mathilde. La première caractéristique désigne l'ajustement de la relation, dans laquelle il n'y a pas de trouble, et la deuxième, l'accueil ou l'acceptation inconditionnelle, voire la bienveillance de la conseillère. Certains, comme Claire, Pauline, Alain, Fanny, Antoine, ont donné des définitions plus abstraites, du type "*qui met en confiance*", "*elle me regardait dans qui j'étais*", "*beaucoup de pensées communes à travers le regard*", "*j'ai senti quelqu'un d'impliqué*", marquant d'une autre manière l'acceptation de l'autre. Pour Brigitte, dont la situation familiale était préoccupante, puisqu'elle se trouvait seule à élever ses trois jeunes enfants et devait chercher du travail, l'expression "*il n'y avait pas de larmes dans les yeux*" pourrait indiquer l'effet positif d'une relation établie, qui entraîne la personne au-delà de son présent difficile. Enfin, Léa a évoqué le "*regard extérieur sur sa vie, sur ce qu'on fait, sur ce qu'on est*", qui n'est pas neutre et qui valide, en le comparant à la situation psychanalytique.

### 3.1.2. La disponibilité, l'écoute, la liberté de parole : premières composantes de la relation d'aide

En répondant à la question de synthèse ("Comment pourriez-vous qualifier d'un mot la relation que vous avez eue ?"), les personnes interviewées ont défini la relation vécue au cours de l'entretien, que nous avons reproduite également dans le tableau 12 « Première impression, attitude, regard, parole » en annexe.

Ce panorama général de la relation entre les conseillères et les personnes, synthétisé sous la forme d'une relation de proximité, favorisant l'accueil bienveillant, l'écoute et la liberté de parole, nous donne des indications précises sur le climat relationnel privilégié par les animateurs de la MIFE, propice à une rencontre authentique, dans laquelle la personne se sent pleinement en confiance pour lire et parler sa vie. Mais à l'intérieur de cette dominante de proximité, plusieurs ont souligné une spécificité plus fonctionnelle, l'aide, que nous allons maintenant développer. Si certains ont préféré le terme d'accompagnement, Mathilde explicite, à sa manière, la nuance entre relation d'aide et accompagnement : *"je ne l'ai pas sentie comme de l'aide en fait, je l'ai sentie comme un accompagnement dans le sens où il y avait un équilibre de part et d'autre et non pas l'aide que je vois avec un déséquilibre"*.

Grâce au support des entretiens-interviews, nous allons essayer de définir plus profondément le type de relation d'aide vécue par les personnes au cours de la prestation d'orientation de la MIFE. Nous avons abordé ce thème par un certain nombre de questions, dont nous avons rassemblé les réponses dans le tableau 13 "Composantes de la relation d'Aide" ci-après.

Comme nous l'avons vu précédemment, la théorie de la relation d'aide rogérienne met en exergue les attitudes qui la favorisent, et l'aide est définie dans un registre psychologique, visant la thérapie. En reprenant ce concept, nous mettrons l'accent moins sur la restauration psychologique — pour certains cependant nécessaire et préalable au processus d'élaboration de projet professionnel —, que sur les attitudes de la conseillère propices à la relation d'aide. En effet, le concept d'aide, au sens commun, comporte une visée d'action : il s'agit *"d'apporter un appui à quelqu'un pour faire quelque chose"*<sup>Note868</sup>, que ce soit résoudre un problème, prendre une décision et, dans le cas de notre étude, pour élaborer un projet professionnel, ce qui représente une opération complexe.

Le critère de l'écoute centrée sur la personne, primordial pour qu'une relation d'aide s'instaure, associe également ceux de disponibilité et de liberté de parole, condition de réalisation pour le premier et résultante pour le second. En effet, la disponibilité du conseiller ou son ouverture à l'autre consolide la possibilité d'écoute, alors que cette dernière favorise la liberté de parole. Ces trois concepts traduisent, selon nous, celui d'écoute centrée sur la personne, constitutifs de la théorie rogérienne.

La proximité se définit par la capacité de la conseillère de se rendre proche de la personne, pour établir une relation simple, qui met à l'aise, suscite la confiance et libère la parole<sup>Note869</sup>. La compréhension, c'est-à-dire la capacité de la conseillère de comprendre le problème soulevé, englobe aussi la question de la compassion, qui pourrait se définir comme une compréhension particulière de la souffrance d'une personne<sup>Note870</sup>. Enfin, la dimension de non-directivité a été abordée par des questions inversées, dans une acceptation commune d'une direction ou d'une autorité imposée par la conseillère, l'une directe, reprenant le terme même de directivité, l'autre soulignant la perception éventuelle d'une influence<sup>Note871</sup>.

Si nous regardons les chiffres du tableau ci-dessous, les résultats confirment largement la réalité de la relation d'aide, avec cinq critères obtenant plus de vingt réponses positives : l'écoute, la liberté de parole, la compréhension, la relation proche, la non-influence. On peut s'interroger sur les deux critères les plus faibles, la disponibilité et la non-directivité, avec neuf et quatorze réponses positives, qui sont accompagnées d'un indice élevé de non-réponses (respectivement quatorze et huit) soulignant aussi que la question n'a pas été posée. Oubli, voire négligence de notre part ? Pour notre défense, nous invoquerons la longueur du questionnement que nous avons infligé aux personnes-témoins, le rapprochement des questions qui pouvaient

paraître doublées, voire triplées, et notre intuition diffuse que la question ne valait pas d'être posée, tant la réponse semblait avoir déjà été donnée indirectement [Note872](#) .

TABLEAU 13 : Composantes de la Relation d'aide

Catégories	Oui	Oui mais	Non	Non pas besoin	pas de question	pas de réponse
Écoute (7/1)	22	2			1	
Disponibilité (7/2)	9	2			14	
Liberté de parole (7/3)	22				3	
Compréhension (7/4)	19	2			3	1
Relation proche (7/5)	22				2	1
non-Influence (7/6)	20		2		3	
non-Directivité (7/7)	14		2		8	1

### La disponibilité de la conseillère

À la différence de l'écoute, action plus déterminée dans le temps, la disponibilité est davantage perçue comme un état permanent d'accueil, faisant place à l'autre dans la relation. Dans nos interviews, ce critère a subi quelques vicissitudes, du fait de l'insuffisance de questions (onze personnes interrogées), que nous pouvons cependant compenser par un critère extérieur, souvent rapporté par les personnes elles-mêmes : l'attitude d'ouverture.

Sonia utilise l'expression "*beaucoup de place qui était laissé à tout*", et souligne la liberté d'exploration que cette attitude suscite : "*ça permet d'aller où on veut au départ quitte après à se recentrer*". Daniel, à qui la question n'a pas été adressée, évoque indirectement ce critère quand il rappelle sa propre initiative de proposer d'autres rendez-vous : "*d'ailleurs j'ai voulu à chaque fois la revoir avec plaisir ... je disais, on se revoit, on reprend rendez-vous*". Au-delà d'une première lecture, qui laisse entrevoir une dimension de plaisir, ce que nous n'excluons pas dans une relation interpersonnelle, à travers ce témoignage ressort la liberté d'initiative de la personne, donc, en contre partie une disponibilité suffisante de la conseillère en capacité d'accueillir ce mouvement. Paul exprime cette dimension de disponibilité non seulement en termes de temps consacré et de "*présence à l'entretien*", mais dans une analyse plus fine de l'attitude de la conseillère, en apportant une dimension plus intérieure : "*je pense qu'elle n'avait rien à prouver ou qui n'avait pas de revendication personnelle*". Il est certain que cette qualité permet de centrer davantage son attention sur l'autre à partir du moment où les brouillages intérieurs n'interviennent pas. Géraldine insiste sur la présence de la conseillère lors de la passation du test Choix, qu'elle appréhendait au début : "*c'est-à-dire qu'elle nous a pas abandonné*" [Note873](#) .

En revanche, Mélanie a manifesté des réserves sur la disponibilité d'une conseillère, à propos de la situation difficile qu'elle a vécue lors de son stage en entreprise et pour laquelle elle n'a pas perçu la présence qu'elle attendait : "*j'ai senti qu'elle avait ses propres problèmes et qu'elle pouvait pas porter les miens*". Le manque de disponibilité est d'autant plus vivement ressenti que celle-ci a été vécue fortement précédemment, ce qui montre l'exigence de permanence de l'accueil personnalisé, malheureusement pas toujours réalisée. On comprend ainsi ce que peuvent éprouver les sujets fréquentant des services surchargés, où l'accueil personnalisé est impossible. L'attitude disponible du conseiller, préalable à toute écoute, prédispose donc à une relation centrée sur une recherche de vérité sur soi.

### L'écoute centrée sur la personne

Nous avons déjà évoqué plus haut l'importance de l'écoute, rapportée par nos témoins. Celle-ci est visualisée et attestée par un chiffre significatif, car très majoritaire : vingt-deux réponses positives et, de plus, ce terme apparaît tout au long des entretiens-interviews.

Jeanne, au chômage depuis plus de deux ans, a apprécié de rencontrer "*enfin quelqu'un qui vous écoute*". Cette simple réflexion en dit long sur le désert que peuvent parfois traverser les personnes au chômage, en dépit de tous les dispositifs d'accompagnement et de traitement social mis en place. Gérard renchérit en ciblant ce qu'il appelle "*l'administration en règle générale*": "*j'avais parlé de ce projet précédemment, bon on m'avait écouté d'une oreille plus que discrète*". Son exemple montre les effets d'un manque d'écoute sur une personne en situation de chômage, comme lui "*déstabilisé sur le plan de la recherche personnelle*", qui se met naturellement à douter de lui-même et de son idée. L'exemple de Paul traduit clairement l'effet de l'écoute "*qui remobilise*" et qui a éliminé les doutes que ce cadre, blessé par une éviction professionnelle, ne pouvait s'empêcher d'éprouver vis à vis d'une démarche d'orientation. Marc n'a pas utilisé le terme [Note874.](#), mais il insiste sur le fait que la conseillère "*a réussi à le faire parler*", et on peut supposer que, s'il a autant parlé, comme il l'a dit, c'est qu'il a été écouté. Mélanie et Liliane ont, sans doute par politesse, atténué leur réponse, marquant ainsi leur insatisfaction vis à vis d'une écoute qu'elles ont jugée insuffisante. Mélanie, elle, cible le manque de suivi de son stage, comme nous l'avons déjà évoqué, alors que Liliane a stigmatisé une écoute "*trop partielle*", trop valorisante d'un des conseillers qu'elle a rencontré. Pour elle, une écoute plus ajustée et plus centrée sur la personne aurait eu pour effet, non seulement de ne pas tomber dans un jugement hâtif et surtout "*de prendre en compte sa demande d'approfondissement*" [Note875.](#). Ces deux exemples illustrent l'effet négatif produit par une écoute insuffisante, qu'elle soit déficiente ou injustifiée.

## La liberté de parole

Corollaire d'une écoute respectueuse de la personne, avec vingt-deux réponses positives, cet item atteint aussi le score maximal [Note876.](#). Toutes les personnes n'ont pas accompagné leur affirmation de commentaires particuliers. Certains ont associé ce critère non seulement à ceux d'écoute et de disponibilité, mais aussi à celui de mise en confiance, qui libèrent la parole. Si Judith a mentionné que, "*de toute façon, elle n'était jamais coincée à ce niveau là*", les autres ont marqué leur satisfaction d'avoir pu s'exprimer, pour certains, "*complètement*" librement, sans "*aucune barrière entre nous*", comme l'a spécifié Pauline. Pour Gérard, avoir parlé "*spontanément, librement*" de son parcours, a été un encouragement et, pour Paul, cela a produit un effet sécurisant et rassurant. En soulignant qu'à son âge, et sans doute du fait de son statut professionnel de cadre, même en situation de recherche d'emploi, il n'avait pas "*envie de se faire chapeauter*", il a perçu dans le sentiment d'égalité qu'il a éprouvé dans la relation une condition à la liberté de parole. Jeanne s'est même sentie "*en confidence*", ce qui dénote une liberté de parole et une totale confiance, et en a été agréablement surprise. Marc s'est étonné de parler autant, lui qui se trouve très "*restreint*", et Nathalie a bien senti que la conseillère "*laissait libre cours à la personne*", tout en l'ayant fait parler au travers de questions "*très personnelles qui incitent peut-être à faire prendre conscience*". En soulevant cette dialectique de la parole libre et dirigée, la jeune femme en a vu un effet de découverte sur soi.

Parler librement leur permet aussi d'aborder des sujets extérieurs à la problématique stricte de recherche d'emploi, mais qui leur tiennent à cœur. Alain évoque l'entretien comme une discussion "*à bâtons rompus*", où "*on est même un petit peu sorti du cadre initial*", en évoquant ses aptitudes artistiques, ce qui a eu un effet de valorisation personnelle, qu'il a trouvé "*sympa*" et lui a fait du bien. Fanny a pu parler largement de son travail thérapeutique et de sa souffrance psychologique, ce qui l'a apaisée. Pauline s'est déclarée "*impressionnée qu'on puisse arriver à parler de choses autres que vraiment le truc pour lequel j'étais venue*" et a consenti à le faire selon ses propres mots, parce qu'elle a senti tout de suite une relation de confiance : "*On a parlé de ... du psychiatre que je vois, parce qu'il est très connu. Elle m'a dit qu'elle avait des gens donc ... qui le connaissaient aussi, qui suivaient des psychothérapies avec lui .... en fait ça a créé des liens quoi. (...) on parlait librement parce que, c'est vrai c'est pas facile de .... confier, avec quelqu'un, je veux dire, qu'on connaît très peu, qu'on suit une psychothérapie quoi. Il y a même des gens de ma famille qui ne le savent pas*". Cette expression d'une parole hors cadre, en donnant du poids à son existence, l'a beaucoup aidée à se redynamiser, à lui donner "*envie de se bouger*". Il est vrai que, ayant commencé une psychothérapie, elle était sans doute très motivée de développer une parole plus globale sur elle-même. Enfin, Sonia et Mélanie ont également beaucoup apprécié de sortir du cadre de l'entretien professionnel, en abordant des sujets extérieurs, renforçant ainsi la dimension d'échange de la rencontre, que ce soit par la référence d'un titre de livre donnée

par la conseillère pour Sonia et par le thème de la foi religieuse, survenu au cours de l'entretien. Les deux femmes soulignent également l'exigence d'une relation qui libère la parole. En effet, le risque est de décevoir, par une désimplication ultérieure, cet investissement affectif, que la parole suscite et qu'on pourrait nommer transfert en utilisant le langage psychanalytique Note 877. On peut voir, à travers ces exemples, l'importance du "dosage" affectif à établir par le conseiller, selon les besoins des personnes et de la constance d'un mode de relation basé sur la disponibilité, l'écoute et la liberté de parole. Favoriser celle-ci n'a pas pour but d'augmenter la connaissance du conseiller, encore moins de satisfaire une curiosité, parfois embusquée, vis-à-vis d'un récit de vie particulièrement intéressant. Mais en s'exprimant librement, la personne, incitée à une plus grande conscience de son identité, de sa personnalité, pourra ainsi élargir ses propres représentations. Nous avons vu que cette composante de la relation d'aide a de nombreux effets : en mettant à l'aise, en confiance, elle favorise l'exploration personnelle et professionnelle et dynamise.

La liberté de parole vue du côté du conseiller nous conduit à une autre dimension, d'ordre culturel, abordée d'ailleurs par un des témoins. En effet, Paul s'est longuement arrêté sur cet aspect, qu'il a essayé de définir à sa manière, en parlant de la prise en compte, dans les pratiques d'entretien, des différences culturelles et sociales : " *on se retrouve plus en confiance avec des gens qui sont un peu ses pairs (...) Je sais pas, mais il y a des mécanismes comme ça, ou alors c'est une dimension culturelle, ou alors c'est le côté un peu judéo-chrétien, ou alors bon..., mais il y a un problème culturel, alors disons, pas de classe sociale peut-être (...) mais il y a ça, des choses qui sont de l'ordre de rencontrer quelqu'un en disant - parce que je la connais pas (la conseillère), je sais pas du tout de quel milieu elle est, je soupçonne quand même des choses ! - mais il n'empêche que c'est de l'ordre des racines, de communications qui peuvent se faire à travers des racines (...) ça m'a posé question parce que je me suis dit pourquoi je me sens en confiance et je discute avec elle" donc ça m'a renvoyé à mon passé, à mon enfance et je me suis dit comment ça se fait que je parle avec elle et qu'avec d'autres, je parlerais pas, ça renvoie certainement à des... des racines... " Cette question dépasse les techniques d'entretien et relève de la capacité du conseiller d'accueillir l'autre dans sa différence et également d'être entendu dans sa spécificité culturelle et sociale par une attitude appropriée. Si Paul a développé l'hypothèse qu'une personne, issue d'un milieu culturel favorisé et ouvert, aurait plus d'aptitudes à accueillir l'autre dans la différence de sa parole et de sa culture Note 878, nous pouvons également ajouter à cette explication une aptitude en profondeur à la relation, qui relèverait d'une congruence, d'une capacité intuitive de "sentir" où l'autre se situe culturellement. Léa, en positif, et Mélanie, en négatif, ont également abordé cette nuance au travers de l'expression "avoir (ou non) de la psychologie".*

### **3.1.3. La compréhension**

Dans nos questions, nous avons mis en exergue cette dimension-pivot de la relation d'aide. Avec vingt et une réponses positives, dont deux mitigées, de la part de Mélanie et d'Antoine, ce paramètre de la relation d'aide est très explicite dans les témoignages Note 879. Cette notion a été comprise non seulement comme compréhension du problème soulevé mais aussi dans un sens proche de l'empathie. Mais comprendre l'autre, c'est aussi entrer dans son système de représentations, percevoir le sens de ses actes et initiatives et pouvoir se représenter son environnement. Réciproquement, se sentir compris, c'est partager avec quelqu'un ses propres représentations, être, en quelque sorte, attesté par lui, ce qui a un effet de réassurance et de consolidation intérieure. C'est ce que Claire a exprimé en parlant « *d'une certaine stabilité, une certaine confiance qui revenait* ». Mathilde a même avancé le terme "d'autorisation", au sens où la compréhension de la conseillère l'a autorisée à aller vers son désir.

#### **Compréhension du problème**

Certains ont été surpris par sa capacité de comprendre les personnes et les problèmes posés. Le terme de psychologue a été souvent cité, défini davantage comme don d'accéder à la connaissance de l'autre, qui passe par les sens telle "une faculté à ressentir intérieurement comment est l'autre", que par la simple capacité objective d'observation de l'autre. Léa avance même l'expression "don d'accouchement", indiquant un au-delà de la compréhension, ce qui nous a surprise dans notre propre intuition de recherche. Pour Alain, la

conseillère "sait bien cerner les gens, fait preuve de beaucoup de psychologie" ; selon Marc, "elle a une bonne psychologie". Estelle souligne qu'elle "essaie de chercher ce qui se passe dans la tête, elle a un côté psychologue .. elle arrivait à cerner très bien la personnalité" et voit un effet aidant et soulageant dans le fait de rencontrer "enfin quelqu'un qui nous comprend". La jeune femme souligne ainsi l'importance de cet effort de compréhension, qui accompagnera d'autant mieux la démarche d'élaboration de projet en permettant d'aller plus loin dans l'exploration de soi, par l'instauration, en parallèle, d'un climat de confiance. Cette réponse nous rappelle le témoignage de Khaled Kelkal — jeune français d'origine maghrébine, principal suspect dans l'enquête sur les attentats de l'été 1995, tué par les forces de l'ordre près de Lyon —, dans une interview retrouvée après sa mort et diffusée par le journal Le Monde : *"ils m'ont dit à la Mission locale : écoutez, on n'a rien dans la chimie. Si vous voulez, on peut vous proposer un truc en électricité. J'ai dit, je veux continuer ce que je veux, moi. Je suis parti. Un rendez-vous et pas plus. Parce que maintenant les mecs à la mission locale, ils veulent se débarrasser. Plus ils mettent des gens dans le machin, mieux ils sont. Ils essaient pas de voir ce que tu aimes faire. Ils disent : essaie autre chose. Non, moi, non ! C'est eux qui dirigent et ils n'essaient pas de voir ce que tu as dans ta tête"*<sup>Note880</sup>. Dans cet exemple radical et unique, le manque d'effort de compréhension des professionnels de l'orientation, face à ce jeune certainement difficile d'approche, a pu être un des facteurs de marginalisation sociale conduisant par la suite à une dérive meurtrière.

## Empathie

Léa a trouvé la conseillère "percutante", parce qu'elle "a très très vite ressenti les choses". La compréhension est là, davantage perçue comme une faculté, au sens plus global d'empathie, ce subtil cocktail mêlant l'objectivité de la connaissance, qui fait cerner le problème posé, et la subjectivité de la sympathie, qui fait ressentir ce qu'éprouve l'autre. Paul cite ce terme, qu'il connaît bien, par son expérience professionnelle dans l'éducation spécialisée, pour qualifier l'attitude de la conseillère. Pauline l'utilise aussi, faisant référence à ses lectures et à ce qu'elle a expérimenté au cours de la prestation d'orientation : *"j'ai lu pas mal de bouquins sur la ... sur la confiance en soi, avec la relation avec autrui, c'était une époque où je lisais beaucoup de choses ... sur l'empathie, donc la façon d'écouter les autres et de compatir sans s'apitoyer quoi ... et c'est tombé à point nommé!"*. Cette attitude de la conseillère l'a fait entrer davantage dans la confidence et elle s'est surprise à lui confier qu'elle suivait une psychothérapie. Fanny explicite à sa manière l'inépuisable besoin de compréhension d'une personne en souffrance et, en même temps, ses limites, quand elle rappelle la phrase de la conseillère — *"on ne peut pas entrer dans la personne de l'autre"* — expliquant que, même si elle éprouvait dans sa chair la souffrance de Fanny, elle ne pouvait pas la recevoir ni l'intégrer complètement. Par cette phrase, la conseillère, tout en manifestant une grande empathie, a su dépasser les limites d'une demande implicite d'une résonance dans la souffrance. En effet, rester sur *"le même ressenti"* que l'autre n'est pas un signe déterminant de l'aide, même si, par moment, cela peut constituer un passage de congruence vers la compréhension. Par son geste de parole, la conseillère a pu maintenir le degré d'extériorité qui produit l'altérité et rend la relation possible.

## Limites de la compréhension

Avec les exemples de Nathalie, Géraldine, Mathieu, Antoine, Mélanie et Sarah, nous avons pu dégager quelques limites à l'effectivité de la compréhension, que l'on peut imputer tout autant au compte de la conseillère, de la personne, notamment ce qu'elle peut exprimer d'elle-même, que de la prestation et de sa durée. Si Nathalie évoque l'attitude de la conseillère *"qui pose des questions qui sont finalement personnelles mais qui .. lui permettent de .. cerner un peu le profil des gens"*, donc d'essayer de comprendre, cependant, pour elle comme pour Géraldine, on peut s'interroger sur la réalité du processus, déterminante dans la phase d'exploration personnelle. Peut-on dire que ces deux jeunes femmes, à qui, d'ailleurs, la question n'a pas été posée, ont été comprises ? Nathalie, qui n'est pas allée très loin dans la lecture de sa vie, recherchant plus des informations, n'a pas donné beaucoup d'indices, susceptibles d'alimenter la compréhension, tandis que Géraldine nous a semblé avoir vécu la prestation d'orientation dans une agitation intérieure qui lui faisait davantage rechercher des informations et prendre contact avec des organismes tout azimut, que de se poser calmement dans une réflexion personnelle. Toutefois, elle a entendu les suggestions de la conseillère, qui

semble avoir fait preuve de compréhension de son problème, de clarifier ses objectifs, au vu de sa décision de travailler à temps partiel, afin de réfléchir à son projet.

Mathieu, lui, n'a pas répondu à la question, et nous ne l'avons pas sollicité par une reformulation. Il convient qu'en deux entretiens seulement, il lui paraît difficile de connaître une personne, donc de la comprendre. Le travail d'orientation en groupe, plus intensif, qu'il a effectué à son retour d'Angleterre, ne l'a pas non plus satisfait, car "*on perd énormément de temps à écouter ce que chacun dit*", et il espère que le bilan de compétences qu'il va prochainement effectuer, d'une durée plus longue, lui permettra de "*fouiller plus profondément*". La dynamique de compréhension, de même que celle de relation, ne lui a pas semblé significative, même s'il préfère le travail individuel d'orientation au collectif : "*si moi je sais pas ce que je veux faire ! ça doit être dur pour quelqu'un d'autre d'arriver à savoir ce que moi je veux faire !*".

Paradoxalement, tout en qualifiant l'attitude globale de la conseillère par le terme de compréhension, Antoine précise que cette dimension est conditionnée par ce qu'il a pu "*expliquer*" et exprimer de lui-même pendant l'entretien. Sa demande initiale, de perfectionnement en gestion commerciale dans le secteur touristique, qu'il juge "*pas très construite*" et confuse, selon lui, a semblé poser problème à la conseillère qui n'y a pas répondu ; mais d'une certaine manière, elle l'aurait prise en compte en lui expliquant concrètement le dispositif de validation des acquis, mais n'a pu aller plus loin pour la deuxième phase de son projet. Si Antoine rejoint les propos de Mathieu, en insistant sur la dynamique et les ressources personnelles d'élaboration de projet, il fait entendre indirectement que la conseillère aurait pu approfondir sa compréhension et l'aider ainsi à clarifier ce qui lui paraissait confus. Face à ses hésitations, il semble que cette dernière n'a pas pu aller plus loin, par manque de compréhension ou de recherche d'information.. En effet, on aurait pu imaginer qu'elle ait effectué une recherche documentaire plus poussée.

En revanche, Mélanie, qui ne s'est pas sentie comprise par une des conseillères dans la phase de stage en entreprise, approfondit cette spécificité de "*psychologue*", qui non seulement comprend, mais "*est en vérité avec ce qu'elle dit*", ajoutant la dimension plus morale d'un ajustement entre l'attitude et la parole. Néanmoins, comprendre l'autre, c'est aller au-delà de la perception du problème soulevé par la situation personnelle et professionnelle ; c'est aussi saisir les ressorts ou les motivations et, ainsi, faciliter l'expression de réponses plus ou moins élaborées en fonction de l'avancée de la réflexion de l'intéressé.

Au cours de ses différentes rencontres avec les conseillères, si elle s'est sentie écoutée, Sarah "*ne s'est pas sentie entendue*", donc pas comprise au fond d'elle-même, hormis l'autobiographie raisonnée qui aurait constitué une exception. Elle met ainsi le doigt sur une limite de ce processus, dont une des composantes est la communauté d'expériences : "*quelqu'un qui n'a pas vécu certaines choses, ben il peut projeter plein d'idées qu'il a dessus mais .. ça sera jamais ça*". Mais faut-il impérativement avoir expérimenté pour comprendre ? Il ne semble pas que ce soit une condition nécessaire, compte tenu de la diversité de l'expérience humaine. Carl Rogers a plutôt insisté sur le déplacement des représentations, constitutif du phénomène de compréhension, que doit être capable d'effectuer le conseiller et qui suppose une vigilance constante mais aussi une expérience d'analyse rapide des réactions suscitées en lui. Comprendre l'autre, c'est d'abord l'accueillir dans sa différence, mais quand celle-ci est trop importante, qu'elle soit culturelle ou sociale, le processus atteint ses limites, à l'instar de la situation de deux étrangers gênés dans la communication parce qu'ils ne parlent pas la même langue. C'est sans doute ce qu'a perçu Sarah, qui a connu des difficultés que, sans doute, aucune des conseillères n'a éprouvées ; sans utiliser le terme, elle a insisté sur l'insuffisance d'empathie, due en grande partie à la trop grande différence d'expérience de vie entre la conseillère et la personne, qui finit par entraver la compréhension du problème et elle souligne la réactivité négative du phénomène, c'est-à-dire un décalage d'autant plus fortement ressenti qu'elle-même "*allait mal*". Le fait qu'elle ait rencontré l'ensemble des conseillères et que, dans la diversité d'approches, elle n'ait pu se sentir comprise, inciterait à penser que, au-delà des limites inhérentes à toute relation, l'état de malaise intérieur a pour effet d'échafauder des barrières dans la communication interpersonnelle plus on se sent mal, moins on a l'impression d'être compris.

### 3.1.4. La relation proche

La proximité est l'une des dimensions de la relation d'aide rogérienne fortement mentionnée dans les interviews, qui a donné lieu non seulement à une interrogation spécifique [Note881](#), mais qui a été soulignée aussi par la question de synthèse, permettant de cerner plus globalement la relation vécue. Avec vingt-deux réponses positives, ce critère est le plus fréquemment exprimé. Les trois personnes qui ne l'ont pas directement mentionné, l'ont abordé par d'autres expressions ; la question n'a pas été posée à Géraldine, qui a cependant confirmé cet aspect en soulignant qu'elle s'est "*sentie tout de suite à l'aise avec cette personne*" et que, dans le cas contraire, elle aurait été "*beaucoup plus distante*". La proximité se situe, là, du côté de la conseillère comme du sien. Sarah, qui n'a pas été interrogée précisément, a évoqué la "*convivialité*" dans un "*lieu de rencontre, de reconnaissance, comme un café qu'on aime bien*". Gérard n'a pas répondu précisément à la question, expliquant que la durée relativement courte de la prestation d'orientation ne permettait pas à la conseillère de cerner totalement la personnalité de l'autre, semblant désigner par ce terme de proximité, une relation plus approfondie, ne pouvant s'établir que dans la durée. Mathieu le souligne par un aspect "*informel*" de la rencontre, dans laquelle "*il ne sentait pas de barrière*". La proximité est également soulignée indirectement par des réponses qui mettent l'accent sur "*la confiance mutuelle*" (Brigitte, Alain, Estelle), "*la sympathie*" (Liliane), les qualificatifs "*chaleureuse, attentionnée*" (Judith), "*quelqu'un qui se met bien à la portée*" (Géraldine). Deux personnes ont utilisé le terme "*d'égal à égal*" (Marc, Mathilde), exprimant en outre, par cette notion, qu'elles avaient pu prendre toute leur place dans la relation.

Cette dominante s'illustre plus précisément au travers des qualificatifs "*proche*", "*amicale*", "*conviviale*", "*d'égal à égal*". Cinq personnes ont évoqué des relations amicales, comme Margaux, Claire, Pauline, Brigitte, et Marc, lui, a ajouté le terme de "*copine*". Pauline décrit un des effets de cette relation amicale, de susciter la parole de l'autre : "*c'est important parce que c'est la meilleure façon de ... de faire sortir les ... de mettre les gens à l'aise quoi ... pour qu'ils se sentent bien et puis qu'ils arrivent à parler d'eux-mêmes quoi ... et de les aider aussi*". Sonia a même évoqué "*une intimité de quelque chose*", soulignant la connotation personnelle donnée par un échange basé sur le récit de sa vie. D'autres ont insisté sur l'aspect convivial, notamment Paul et Mathilde, voire de complicité, comme Jacques l'a souligné : "*Moi je dirais une certaine complicité quelque part ... notamment du fait qu'on doit avoir le même âge, enfin la même génération, et elle m'a dit un jour ... elle avait cité un écrivain, mais je ne sais plus qui, qui disait que notre génération à nous, je sais pas, les trente-quarante ans, sont ... un peu des adolescents attardés (rire) ou quelque chose comme ça ! Il y avait une sorte de complicité quelque part là-dessus. Peut-être que ... l'âge joue, et que ça aurait été totalement différent avec une personne plus jeune ou plus âgée que moi.*" L'exemple de Jacques, qui explique la provenance de cette complicité par une communauté d'âge, montre également la congruence et la proximité d'une relation, dans laquelle la conseillère, en faisant référence à un livre, vient se placer aux côtés de la personne, dans l'égalité d'une situation certes générationnelle, mais aussi personnelle. Nous pouvons entrevoir ici l'étroitesse du chemin relationnel, qui peut à tout moment déraper sur le terrain de la séduction et de la démagogie pour le conseiller mais qui, dans ce cas, serait inefficace car il ne répondrait plus aux finalités de l'entretien [Note882](#). Cependant, en s'exprimant et en s'exposant de cette manière, la conseillère a réussi à alléger le partage d'un récit de vie lourd d'échecs et de souffrance, donc à produire un effet positif pour la suite de l'entretien. Jacques souligne aussi un aspect subjectif de la relation d'orientation, qui sera différente d'une rencontre à l'autre : certes, la complicité peut davantage se développer entre personnes du même âge, mais aussi entre personnes dont les expériences sont proches. Ce constat invite à favoriser, dans les équipes de conseillers, la variété des origines, des cursus, des âges et des cultures.

Cette spécificité, qui émerge en plus des qualités humaines, d'écoute et de compréhension, a été décrite aussi dans le registre de l'amitié, ce qui peut étonner dans une relation professionnelle entre personnes ne se connaissant pas au préalable. En effet, le professionnalisme d'une structure semble davantage caractérisé, dans le sens commun, par des relations plus empreintes de neutralité. Ne craindrait-on pas là une insuffisance de distance, préjudiciable à la bonne conduite de l'élaboration de projet ? La familiarité ne nuirait-elle pas au bon déroulement d'un processus complexe ? N'y aurait-il pas derrière cet aspect amical une tentation non déontologique de séduction, de manipulation ? Ces interrogations trouvent leur exutoire dans la véritable

méthode rogérienne d'entretien de face à face, constituée autant de chaleur et de proximité que d'ajustement et de compréhension, et non pas dans la fausse interprétation d'une neutralité indifférente. La congruence a été pointée, notamment par Géraldine et Fanny, qui évoquent une conseillère "*qui se met bien à la portée de l'autre*", "*qui ressentait beaucoup, qui vivait ce que je vivais en même temps que moi*", mais qui sait aussi prendre la distance nécessaire.

### Une relation proche et ajustée

Le risque d'une proximité, susceptible d'éveiller des interrogations, voire des doutes sur les compétences effectives, semble écarté par les mentions concomitantes de « professionnalité », de sérieux, de relation claire, qui apparaissent dans les réponses. Brigitte, à l'époque, contrainte de retrouver du travail avec trois enfants en bas âge, a insisté sur l'aspect ajusté de la relation établie, qui ne glisse pas vers une proximité gênante, par rapport à des événements douloureux de la vie : "*moi j'ai toujours l'impression d'être obligée de parler de ma situation familiale, parce que ça va être un poids pour moi et j'ai pas envie d'installer des sentiments à cause de ça. Et là, c'est vrai je décrivais ma situation mais elle n'avait pas de (...) j'ai senti que chacun faisait son travail. Plutôt professionnel, il n'y avait pas de .... Le côté humain, c'est plus la sympathie qui est ressortie, non, elle ne rentrait pas trop dans les détails. Je dirais qu'en peu de mots, les choses étaient claires.*" La jeune femme a apprécié que la conseillère reste dans une attitude professionnelle, sans curiosité excessive, mais empreinte de chaleur. Judith a eu l'impression d'être "*soutenue*" par cette relation de proximité, associée à du professionnalisme. Comme on l'a déjà vu, Marc, qui perçoit immédiatement le moindre regard jugeant, ne s'est pas senti dévalorisé par cette relation "*d'égal à égal*", qui a eu pour conséquence de libérer sa parole.

Établir une relation proche, c'est non seulement prendre l'initiative de se rapprocher de l'autre, de lui porter un intérêt ; c'est aussi établir une relation dans la durée. En rappelant une rencontre avec la conseillère en dehors du cadre de la prestation d'orientation, où la conseillère elle-même est venue la saluer, Margaux exprime son étonnement d'avoir été reconnue plusieurs mois après : "*on s'est croisées plusieurs mois après .. bon, ça aurait pas été une personne .. qui m'aurait .. pas accueillie ou quoi que ce soit, j'aurais pas dit "bonjour madame" ..(..) c'est elle qui est venue me dire bonjour ! Moi, j'étais pas du tout sûre, je l'ai regardée en deux fois, je me suis dit "où c'est que je l'ai déjà vue", mais je savais plus où*".

### Une relation où la conseillère s'expose

C'est aussi pour la conseillère, être accessible à l'autre et donc, dans son attitude et sa parole, se dévoiler et livrer un peu de sa personnalité. Ainsi, Mélanie a apprécié d'avoir pu aborder, au cours des entretiens, des questions extérieures, comme celle de la foi, même si, comme on l'a vu précédemment, elle a émis quelques réserves sur l'investissement affectif que cela engendre et les risques de déception dus à la possible défection de la conseillère : "*elle m'avait fait une allusion à sa foi et tout, et en fait ce jour là, ça m'avait bien plu, je m'étais dit "tiens, pour une fois quelqu'un qui ose le dire".*" Là encore, un équilibre est à trouver, car il ne s'agit pas de "*raconter sa vie*", comme le souligne Mélanie, mais de rejoindre délicatement l'autre dans son espace personnel, pour donner du poids à la relation. Si Mélanie se souvient de ce moment de partage, c'est que, ce jour-là, il a résonné en elle, comme une prise en compte et une reconnaissance de sa personne. Mais elle n'aurait peut-être pas été en mesure d'accueillir cette parole de la conseillère si elle avait été trop préoccupée ou angoissée. Nous pouvons encore mesurer là le fil tenu de la relation qui peut casser à tout moment.

### Les effets de la relation proche

La proximité a été souvent associée à la confiance mutuelle établie dans la relation, dans une réciprocité qui suppose que chacun des protagonistes fasse confiance à l'autre. Jeanne, qui a senti "*une liaison très proche*" entre la conseillère et elle-même, en a souligné un des effets sur l'élaboration de projet : "*si je voulais aboutir dans quelque chose, il fallait une confiance mutuelle et il fallait que je me dévoile telle que j'étais*". La proximité entraîne donc un dévoilement de la personne et favorise l'exploration de soi. Pauline confirme que, si la relation n'avait pas été si proche, elle-même ne se serait pas "*approchée*", n'aurait pas parlé d'elle comme

elle l'a fait. Alain a mentionné que l'établissement de ce type de relation exige d'y consacrer du temps, ce qui n'est pas possible dans les entretiens de l'ANPE, du fait de son accueil massif, ce qui représente d'ailleurs une limite infrangible. La relation proche permet aussi à l'autre de se sentir reconnu dans sa dignité d'être ; cela ne manque pas de remettre en question certains préjugés tendant à faire croire que seule la distance relationnelle, dont l'évaluation reste toujours difficile — d'où la tendance à la mesurer large ! — serait respectueuse de la personne. Carl Rogers a eu le grand mérite de bousculer des attitudes ancrées sur des conceptions de moins en moins appréciées par le public lui-même. Ne parle-t-on pas aujourd'hui de besoins de plus importants de personnalisation des services publics, sans toutefois apprécier les contenus de ce processus ?

Mathilde réalise une synthèse particulièrement intéressante, définissant ainsi la relation vécue : "je ne l'ai pas sentie comme de l'aide en fait, je l'ai sentie comme un accompagnement, dans le sens où il y avait un bon équilibre de part et d'autre". À la différence de l'aide, qui suppose une hiérarchisation dans la relation, l'accompagnement préconiserait une égalité. Nous accueillons la pertinence de sa réflexion, même si on peut toujours se défendre, et Rogers l'aurait certainement fait, d'un déséquilibre entre les partenaires d'une relation d'aide. Il est vrai que, dans cette situation, l'aidé est en position moins confortable de demande, l'aidant étant justement là pour y répondre. Mathilde ajoute que, pour elle, la relation peut être équilibrée, "dans la mesure où elle responsabilise". On peut également avancer l'argument qu'une relation d'aide doit pouvoir responsabiliser, sinon elle risquerait de sombrer dans un assistanat, ce qui est trop souvent décrié. Il n'empêche que les paroles de Mathilde viennent vérifier de manière substantielle notre hypothèse, selon laquelle l'aide vécue dans l'entretien d'orientation MIFE est non seulement dynamisante ou "vivante", comme Paul l'a énoncé, mais c'est aussi un accompagnement ou, selon Henri Desroche, un compagnonnage, caractérisé par une égalité entre les protagonistes, chacun étant expert de quelque chose, l'un de la méthode, l'autre de sa vie [Note883](#).

Seule Mélanie, bien que s'étant sentie "*accompagnée*", a éprouvé un sentiment "*d'infériorité*" avec une des conseillères, qui ne s'est pas montrée assez disponible à ce moment là et dont elle a perçu une attitude inconsciente. Elle exprime avec ses hésitations la complexité d'une relation, dans laquelle les phénomènes inconscients sont prégnants : "*c'est marrant parce que c'est là où je dois être trop exigeante et que souvent je suis déçue ... les gens qui sont pas spécialisés en psychologie et ben ... dans l'animation comme vous et ben, souvent je trouve qu'ils manquent de psychologie parce que ... comment dire on sent quand quelqu'un a été formé pour ça ou pas et là ça rejoint ... ce que vous disiez .. par exemple moi je ressens l'autre ... si elle est en vérité avec ce qu'elle dit*". Ce que Mélanie entend par "*spécialisé en psychologie*", sans doute du fait de son expérience personnelle de thérapie, relèverait davantage d'un savoir faire dans la compréhension de l'état intérieur de la personne. En utilisant le terme d' »*animation* » [Note884](#), elle a mis le doigt sur les manques dans la relation instaurée entre la conseillère et elles : la congruence qui manifeste un accord profond entre ce que la conseillère ressent et ce qu'elle dit, et qui donne ainsi toute sa place à l'autre dans la relation, et la disponibilité qui aurait pu faire comprendre à la conseillère l'état de l'angoisse dans laquelle Mélanie se trouvait. Elle évoque ainsi la tension du processus relationnel, qui peut éclater à tout moment, quand il n'y a pas suffisamment de résonance interpersonnelle et de compréhension. Le trop plein d'angoisse qu'une personne ressent face à une décision qu'elle doit ou vient de prendre, face à un avenir incertain, n'est pas toujours accepté, compris, voire "digéré" par le conseiller, qui renvoie ce "mauvais objet" et qui, ainsi, ne conduit pas sur un autre terrain, plus prometteur.

Enfin, la proximité qui engendre une authenticité dans la relation, a pour effet de développer la confiance mutuelle, de libérer la parole, d'élargir ainsi le champ de l'exploration personnelle et de responsabiliser la personne.

### 3.1.5. La non-directivité

C'est par les questions inversées sur une possible directivité — au sens d'être directif, c'est-à-dire de diriger l'entretien — et une influence qui serait exercée par la conseillère, que nous avons abordé ce thème, en utilisant les termes au pied de la lettre, comme pouvaient le comprendre le maximum de personnes, rejoignant

ainsi le véritable sens rogérien. Par l'introduction du terme d'influence, nous voulions souligner l'action, dans une nuance de pouvoir, ou d'emprise, que la conseillère pouvait exercer sur la personne, limitant ainsi la liberté de celle-ci. Par ailleurs, nous avons posé une question sur une éventuelle action exercée par la conseillère.

Avec quatorze et vingt réponses positives pour ces deux critères complémentaires de non-directivité et de non-influence, on obtient un résultat positif de non-directivité, si l'on note que la question sur la directivité n'a pas été posée à huit personnes (Margaux, Cathy, Pauline, Daniel, Sarah, Gérard, Judith, et Estelle) et celle sur l'influence ne l'a pas été, pour trois (Gérard, Sonia et Fanny). Les réponses n'ont pas été assorties de commentaires, ce que l'on pourrait expliquer par un enchaînement de signifiances avec les questions antérieures, apportant une certaine redondance. En effet, à partir du moment où les entretiens se réalisaient dans des conditions d'écoute, de disponibilité, de proximité, de compréhension, favorisant la liberté de parole, la non-directivité pouvait apparaître comme inéluctable, donc non susceptible de susciter un commentaire.

Les réponses quelque peu négatives de Géraldine et Mathilde concernant la non-directivité et celles de Margaux et Mélanie sur la non-influence ont apporté quelques explications. Si Géraldine a perçu de la directivité quand la conseillère lui a suggéré de reprendre des cours de français en attendant d'aller plus loin dans l'élaboration de son projet, cela nous paraît davantage relever d'une suggestion ou d'un conseil. Mathilde apporte un élément intéressant dans sa réponse mitigée. La directivité, qu'elle a ressentie, ne se situe pas dans un registre d'autorité, mais "*dans la gestion de l'entretien*", qui répond à un rythme, à un fil conducteur, n'étant pas entretien "non-directif", laissant libre cours à la personne de dire ce qu'elle veut ou ressent. En effet, l'entretien d'orientation, comme on l'a évoqué précédemment, est ciblé sur des objectifs précis d'exploration et de clarification d'une situation personnelle et professionnelle, permettant "*d'aller le plus loin et de mieux comprendre ce qui se passe*".

Margaux dit s'être sentie un peu influencée, mais plutôt au sens d'un encouragement puisque la conseillère ne faisait qu'abonder dans son sens en lui suggérant que, même à 40 ans, elle pouvait tenter sa chance pour une reconversion dans le métier de conducteur de bus.

Mélanie pense avoir été plus influencée qu'aidée dans sa décision de suivre un stage en entreprise mais, là encore, on peut s'interroger sur le sens qu'elle donne au terme d'influence, qui semble quelque peu différent de celui que nous suggérons. Elle précise que la conseillère n'a pas fait pression, mais a "*fait son rôle comme elle devait le faire*", en la mettant en contact avec une ancienne stagiaire qui pouvait témoigner de sa propre expérience. En fait, Mélanie rappelle combien sa décision d'intégrer une entreprise avec un statut de stagiaire a été difficile à prendre alors que, dans sa propre famille, on lui conseillait avec force de rester au chômage, encore plus lucratif à l'époque. L'action de la conseillère a consisté à l'accompagner activement dans la décision de choisir l'expérience professionnelle au détriment d'une situation de chômage, qui lui apportait, certes, des avantages matériels mais l'éloignait de l'emploi. Si elle parle d'influence, il s'agit plus d'une action dynamique et positive sur elle, visant à l'insertion de la personne.

#### Non-directivité et neutralité

La non-directivité n'est pas à confondre avec la neutralité, terme cité par certains de nos témoins, et que nous voudrions clarifier, tant il a été utilisé selon différentes acceptations. Ce concept difficile — souvent assorti du qualificatif bienveillant, quand il navigue en eaux rogériennes —, se rapporte à l'attitude du conseiller, mettant l'accent avant tout sur la nécessaire distance, affective, que celui-ci doit prendre par rapport à la situation personnelle de la personne aidée, de façon à ne pas tomber dans le piège de la fusion qui annihilera toute entreprise d'aide. Alors que la psychanalyse a introduit le double concept de transfert/contre-transfert pour désigner la circulation d'affectivité entre l'analyste et l'analysant, dans la théorie rogérienne la neutralité bienveillante serait là comme un garde-fou pour le conseiller, protégeant le « client » d'un contre-transfert négatif et lui permettant de se sentir accueilli. Cependant la ligne de conduite de la neutralité bienveillante n'est pas à l'abri d'une remontée inconsciente, qui a tout intérêt à être décodée rapidement par le conseiller,

d'où l'importance pour ce dernier d'avoir une certaine expérience de lecture des phénomènes inconscients.

Dans nos entretiens-interviews, le terme de neutralité a été utilisé avec trois significations. D'une part, il désigne une absence de jugement sur le projet et il est également associé à celui d'objectivité de la conseillère. C'est notamment le point de vue de Mathilde, qui distingue la neutralité de comportement de celle de jugement, faisant ainsi la différence entre l'attitude impliquée et le non jugement de la conseillère, qui n'a rien laissé transparaître de ce qu'elle pouvait penser de telle ou telle idée de projet et a ainsi permis "*un dialogue dans le long terme*", dans une grande liberté. Si Mathilde a apprécié l'attitude valorisante de la conseillère, elle a également apprécié la neutralité de son jugement : "*Quand elle a regardé mon CV, "c'est bien, vous avez fait plein de choses et tout", c'est important pour prendre confiance en soi et finalement on ne l'entend jamais assez. Bon, en revanche, par rapport au projet, une grande neutralité (...) qui permet un dialogue dans le long terme, c'est-à-dire si la conseillère m'avait dit "oh oui, je vous sens très bien là, professeur de piano, c'est ça, c'est votre truc", ben si trois mois après, je lui dis "oh ben non, professeur de piano, c'est pas ça", moi je ne me serais pas sentie très bien, parce que je me serais dit "ben finalement elle m'a jugée comme prof de piano et je suis obligée de lui dire que non". Et en fait, quand je lui ai dit que je voulais faire du piano, la conseillère m'a dit "ah oui, oui je peux imaginer ... que vous seriez bien par rapport à telle ou telle qualité", mais ça restait quand même très neutre, en fait, et c'est ça qui donne la liberté après de dire "prof de piano, oui, mais avec un système différent".* Elle explique très précisément qu'elle aurait été très gênée quelques mois après, ayant abandonné son idée de reconversion dans la musique, de revoir une conseillère qui lui aurait fait part d'une approbation trop chaleureuse de son premier choix. La jeune femme associe d'ailleurs cette neutralité à la compréhension et à l'ouverture de son interlocutrice : "*je pouvais imaginer qu'on me dise "écoutez, à 32 ans, se reconvertir comme ça !", c'est vrai que ça pouvait sembler illusoire et tout, et c'est vrai ce que j'ai bien aimé, c'est l'ouverture pour écouter, sans dire "c'est bien" ou "c'est pas bien".* À travers cet exemple, nous pouvons aussi percevoir l'exigence d'une relation de proximité, laissant toute liberté à l'autre de suivre son propre cheminement d'élaboration de projet.

Ce concept a été perçu également par Jacques, qui revendique une implication des professionnels du conseil, mais récuse la "neutralité bienveillante", jugée par lui incompatible avec une relation d'orientation [Note885](#). Il a apprécié l'attitude non directive de la conseillère, qui "*n'orienté pas à votre place*", qui ne laisse pas non plus l'autre "*se positionner en tant que victime*", mais a "*une action stimulante*". À propos de la situation d'entretien, Léa fait la différence entre les deux dimensions, "*extérieure*" et "*neutre*", du regard du conseiller qui donne de la valeur à la vie de l'autre, et elle préfère opter pour l'*extériorité*, qui n'élimine pas l'implication, nécessaire pour elle, de la conseillère.

Enfin, dans un sens plus institutionnel, certains ont évoqué, à propos de la neutralité, la liberté de la structure MIFE vis-à-vis d'autres organismes d'insertion et d'emploi. Paul a apprécié, dans les entretiens, "*une certaine neutralité par rapport à la finalité*", c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de jugement sur le type et la nature du projet. Il perçoit, dans cette liberté laissée à chacun de choisir son orientation, une originalité de la pratique de la MIFE, explicable par son statut d'association, extérieure à des organismes d'État plus soumis à des directives, des orientations et des financements prédéfinis. De plus, l'absence de jugement sur son projet de la part de la conseillère lui a permis de choisir et de prendre librement sa décision.

Nous avons pu ainsi vérifier que, dans la relation établie entre les conseillères de la MIFE et les personnes, toutes les composantes de la relation d'aide rogérienne étaient bien identifiées. Jeanne formule ainsi le besoin d'aide, à titre personnel et professionnel : "*j'ai vécu des périodes très difficiles, de déprimes et tout, et j'ai senti quelque part que j'avais une aide, bien qu'elle ait été très (...) infime par rapport à ma demande, mais ... il y avait un très bon relationnel, voilà. Et c'est vrai, bon, c'est la conseillère qui m'a aidée à rentrer au collège, qui avait senti qu'il fallait pas ..., qui avait téléphoné pour ce poste de CES comme surveillante et ça s'est fait comme ça par son intermédiaire*". Lorsqu'un sujet vit une période dépressive, la prestation d'orientation reste bien évidemment limitée mais, à travers cet exemple, on peut voir qu'en prenant l'initiative de prendre contact par téléphone, ce que l'intéressée n'était peut-être pas en mesure de faire, la conseillère, sentant l'urgence d'une reprise de travail, a contribué, avant même toute élaboration de projet de reconversion, sans doute à juguler un

phénomène de marginalisation professionnelle. Le très large ensemble de réponses positives est significatif d'une relation d'aide bien ancrée dans la pratique d'orientation de la MIFE.

### **3.2. La dynamisation**

Nous avons mis en exergue une autre composante de la relation d'orientation, que nous avons appelée dynamisation, qui nous semble constituer une dimension fondamentale de l'aide à l'élaboration de projet professionnel. Toute conduite de projet vise un changement de statut professionnel, voire plus globalement, de vie et, s'engager dans ce changement exige une capacité de se mettre ou de se mettre en mouvement intérieurement. En effet, nous distinguons la mise en mouvement intérieur, ou "interne", qui prépare la prise de décision, et la mise en mouvement "externe" ou démarche, qui relève de la mise en œuvre du projet. La dynamisation constitue une action spécifique du conseiller, qui vise cette double mise en mouvement interne et externe. Elle peut se manifester par un encouragement, où la parole joue un rôle essentiel, comme nous l'avons déjà vu, mais elle peut aussi résulter plus globalement de l'ensemble de la relation d'aide, tel un effet secondaire.

La plupart des sujets qui s'engagent dans l'élaboration d'un projet se trouvent dans une situation personnelle et professionnelle souvent difficile, voire bloquée, qui ne facilite pas la mise en mouvement nécessaire pour un changement. Or, nous avons pu vérifier précédemment que cette dimension est aussi importante que l'exploration de soi, et qu'elle conditionne même l'élaboration de projet. Si, au sens propre, toute investigation ou radiographie exige de la personne d'être parfaitement immobile, par analogie le cliché, si précis et clair soit-il, donné par une prestation orientée vers la seule exploration de soi ou de l'environnement, n'est pas automatiquement source de mise en mouvement intérieur. Nous avons déjà essayé de répondre à la question centrale de l'origine de celle-ci, et pu montrer qu'elle s'enracinait dans le travail d'exploration de soi, à travers le phénomène de prise de conscience et les décliques qui en résultaient. Nous allons tenter de vérifier notre deuxième hypothèse, selon laquelle la mise en mouvement intérieur de la personne est également dépendante de la relation établie entre le conseiller et la personne.

Dans nos entretiens-intrerviews, nous avons abordé ce thème par deux séries de questions qui, dans la plupart des réponses, se sont recoupées, l'une traitant de l'élaboration de projet, l'autre de l'attitude et de l'action de la conseillère [Note886](#). En effet, ce terme de dynamisation contient une ambiguïté, pouvant désigner, à la fois l'action de la conseillère et la mise en mouvement proprement dite de la personne. Nous pouvons résumer cet ensemble par les questions suivantes : d'une part, y a-t-il un rapport entre les éléments constitutifs de l'élaboration de projet, exploration et dynamisation et, d'autre part, la conseillère a-t-elle eu un rôle dans cette dynamisation ? Nous avons déjà répondu à la première série de questions en montrant que le travail d'exploration de soi et de l'environnement, notamment le processus de prise de conscience sur soi, avait un effet dynamogène, à travers la reprise de confiance et la réassurance vis-à-vis de soi. Puis, nous avons commencé à entrevoir que la relation établie n'était pas sans effet, avec les exemples de Margaux, Claire, Sonia, Judith, qui reliaient précisément ce phénomène à la relation, tandis que Gérard mettait plus particulièrement l'accent sur l'écoute, comme facteur déclenchant. Enfin, dans une synthèse, nous avons rassemblé l'ensemble des éléments du discours des témoins soulignant l'action de la conseillère sur eux [Note887](#).

Nous allons donc examiner cette hypothèse grâce aux réponses aux questions qui impliquent la conseillère.

#### **3.2.1. L'action de dynamisation de la conseillère dans le discours des témoins**

L'action de dynamisation est tout à fait manifeste, avec un ensemble significatif de réponses positives présentées dans le tableau général II "Aide, dynamisation, médiation" placé en annexe et synthétisées dans le tableau 14 "Aide et dynamisation" ci-dessous. Nous mettrons en parallèle les trois items "remise en confiance", "mise en mouvement intérieur" et "dynamisation dans les démarches" avec ceux, plus spécifiques de la relation, "dynamisation conseillère", "conseillère dynamique", "pas bousculé" et "relation révélante".

Les trois premières catégories déclinent le processus de dynamisation, dans une progression de l'intérieur vers l'extérieur, que l'on pourrait comparer à la mise en route d'un moteur qui fait avancer une machine, telle une force transformant une énergie intérieure en mouvement, prenant source dans la confiance retrouvée, se déclenchant d'abord à l'interne et ensuite à l'externe dans des démarches. Les quatre dernières catégories mettent l'accent sur la conseillère, d'abord comme modèle d'identification au travers de son dynamisme propre, qu'elle communique, ensuite par son action directe sur la personne. Nous avons vu précédemment que la mise en mouvement intérieur, liée à la prise de conscience, donnait lieu à un ou à des déclics et trouvait son origine dans le désir de la personne, que la prestation d'orientation pouvait, sinon susciter, du moins accompagner.

TABLEAU 14 : Dynamisation et révélation

Catégories	Oui	Oui mais	Non	Non pas besoin	pas de question	pas de réponse
Mise en confiance (7/8)	15	5		2	3	
Conseillère dynamique (7/9)	13				11	1
Dynamisation (7/10)	22	2		1		
Pas bousculé (7/11)	22		3			
Relation révélatrice (7/12)	10	1	9		1	4

Quantitativement, nous retrouvons des valeurs élevées, entre treize et vingt-quatre réponses positives pour les trois premières catégories, qui attestent une dynamisation effective. En ce qui concerne l'action particulière de la conseillère, les réponses positives sont quasiment unanimes, avec un chiffre record de vingt-quatre : vingt-deux affirmations franches et deux mitigées exprimées par Sonia et sans surprise par Sarah. La réponse négative atténuée, a été formulée par Antoine, qui a laissé entendre qu'il n'avait pas besoin de l'être, ce qu'on peut comprendre puisque son projet était clairement identifié et planifié [Note888](#) .

### 3.2.2. Les sources de dynamisation

Nous avons évoqué précédemment la mise en mouvement intérieur venant de la personne elle-même, comme une dimension inhérente de son désir, de sa motivation, pouvant se réveiller pour peu qu'elle soit suscitée, à la moindre occasion pourrait-on dire. Dans les commentaires, trois sources dynamisation venant de la conseillère ont été mises en exergue : l'une issue de l'identification à une interlocutrice dont l'attitude est dynamique, la deuxième résultant d'une mise en confiance et de valorisation, l'autre à partir d'une révélation, c'est-à-dire d'un objet de connaissance d'elle-même qui viendrait à la conscience grâce à l'intervention de celle-ci.

#### L'identification à une conseillère dynamique

Dans la logique de notre hypothèse, selon laquelle la relation favorise le processus d'élaboration et de mise en œuvre de projet, l'impression de dynamisme que la conseillère pouvait donner nous a paru un facteur déterminant. La question n'a pas été systématiquement posée mais, quand elle l'a été, elle a fait l'objet d'une réponse positive. Le témoignage de Brigitte, qui insiste sur l'efficacité d'une relation d'aide vivante, est parlant. En effet, elle souligne combien il est important de rencontrer une conseillère *"entrepreneante... qui avait la pêche, qui bougeait, qui (n')était pas les main (croisées) et qui n'attendait pas que je termine ma phrase... (qui) se levait, allait chercher des papiers"*. Avec humour, elle a démolie une certaine idée, caricaturale mais persistante dans les milieux professionnels du conseil, de l'attitude neutre du professionnel qui écoute imperturbablement et fait parler, sans livrer quoi que ce soit de lui. Comme beaucoup l'ont remarqué, ce dynamisme se transmet, tel un souffle qui, inhalé, revitalise les personnes, venant les sortir de leur propre lieu de souffrance et de blocage.

#### La mise en confiance et la valorisation personnelle : source de dynamisation

Certains témoins ont expliqué que, s'étant sentis valorisés au cours des entretiens, ils ont pu se mettre en mouvement. En effet, un des éléments constitutifs de la confiance en soi est le sentiment de sa valeur propre, qui se situe au cœur du concept de représentation de soi<sup>Note889</sup>.

Cathy fonde ce processus sur l'attitude positive de la conseillère, qui déclencherait « *automatiquement* » la mise en mouvement<sup>Note890</sup>, et elle définit clairement le processus en le comparant avec la mise en route d'un moteur : « *c'est pas que je n'avais pas la sensation de pas pouvoir, c'est qu'il me manquait le petit truc pour démarrer* », comme le geste de tourner la clé de contact d'un véhicule. Brigitte « *est devenue plus active* » parce qu'elle s'est sentie « *soutenue* ».

Jeanne insiste sur le regard positif de la conseillère, à qui elle a donné progressivement sa confiance jusqu'à se sentir « *enconfidence* » avec elle : « *elle avait compris comment je fonctionnais... elle m'avait découvert en fait, elle savait où m'emmener ... elle m'a redonné l'espoir que j'étais capable de repartir travailler ... ça m'a redynamisée dans le sens que ça m'a revalorisée* ». En comprenant la première dans son fonctionnement intérieur, la seconde a mis le doigt sur son désir profond de retrouver du travail, avant toute élaboration de nouveau projet de formation, et a déclenché son acceptation d'un poste d'attente de CES. Pauline précise également que l'attitude positive de la conseillère, dans un premier temps, lui a donné envie de revenir consulter la documentation et, ensuite, l'a redynamisée : « *ça m'a donné envie de me bouger... parce que c'était une période où j'étais assez figée* ».

On constate également un phénomène de réciprocité, source de dynamisation : la personne a reçu quelque chose au cours de la rencontre et, en retour, manifeste sa reconnaissance par un geste, une action : « *elle m'a donné les moyens de me bouger, donc maintenant, c'est à moi de le faire quoi* », déclare Pauline. Pour Brigitte, la réciprocité s'accompagne d'une responsabilisation : « *j'avais un compte à rendre à la personne qui avait mon dossier, mon nom quelque part, qui m'envoyait* — elle fait référence aux informations complémentaires que la conseillère lui adressait par courrier — « *on s'occupait de moi, il fallait bien que je montre que j'agissais de mon côté* ». On pourrait lire cette réciprocité dans une approche contextuelle<sup>Note891</sup>, qui décrit le rapport d'échange qui se construit entre deux personnes à travers ce que l'un donne et ce que l'autre reçoit, mais nous ne nous lancerons pas dans cette comptabilité relationnelle, préférant en souligner la dynamique.

## L'action de révélation de la conseillère

Ce thème a été abordé par une question directe : « *la conseillère a-t-elle été un révélateur pour vous ?* », susceptible de mettre en exergue la possibilité, pour le consultant, de connaître quelque chose de caché ou inconnu de lui-même. De plus, en émettant cette hypothèse, nous voulions souligner la possibilité d'une symétrie d'action des deux protagonistes, avec le phénomène de prise de conscience. Dans sa formulation, la question n'a pas toujours été comprise et a suscité des demandes d'explication de ce vocable, qui fait référence à un registre mystérieux, voire religieux<sup>Note892</sup>. Nous avons précisé ce terme par une comparaison avec le procédé photographique qui fait apparaître progressivement, au moyen d'une intervention extérieure, d'un produit, une image latente, c'est-à-dire existant au préalable mais non dévoilée. Une autre formulation a également été exprimée, au sens de réveil, de manifestation d'un objet enfoui ou endormi.

Sur les vingt-cinq témoins, vingt et un ont répondu, avec douze réponses positives, dont une mitigée et neuf négatives. Pour quatre, nous n'en avons pas eu, soit que la question ne leur ait pas été posée, soit qu'ils n'aient pas répondu<sup>Note893</sup>. Pour celles qui ont répondu négativement, le terme « *révélateur* » a paru souvent trop fort pour définir l'action de la conseillère, qui reste surtout une « *confortation* » ou une dynamisation. En rapprochant les réponses de celles qui ont trait à la prise de conscience, on peut observer des similitudes évidentes entre les deux. En effet, dix personnes (Claire, Cathy, Pauline, Sarah, Léa, Liliane, Sonia, Judith, Mathilde, Estelle) ont répondu positivement aux deux questions, mentionnant, pour la plupart, la dimension de prise de conscience et de révélation sur elles-mêmes, dans une action conjuguée avec la conseillère. Mathilde ne voit pas de révélation radicale et atténue la portée du rôle de la conseillère en évoquant son travail personnel de thérapie ; néanmoins celle-ci lui a permis de se convaincre avec force qu'elle se reconvertisrait, au

sens qu'elle a "réveillé sa quête d'une autre voie professionnelle". Et, à partir du moment où il y a réveil, il y a mise en mouvement.

Sarah a répondu positivement seulement à propos de l'autobiographie raisonnée, qui a suscité une prise de conscience importante sur elle-même, et au cours de laquelle elle a fait l'expérience "*du regard révélant de l'autre*". Si Sonia a dit "oui peut-être", réservant sa réponse, Gérard traduit à sa manière cette dimension de révélation. Pour lui, il n'y a pas eu "*une révélation totale au sens d'une apparition ou d'un miracle, mais ça a été un stimulant dans la prise de conscience*". La confiance de fond qu'il a sentie dans le regard de la conseillère a été "*un révélateur de possibilités*" ; son action a consisté à révéler non pas des éléments inconnus de lui-même mais "*des possibilités de réussir ce vers quoi il voulait aller*", ce qui a réveillé en lui un dynamisme nouveau, après des années d'inactivité et de passivité "*vis à vis des évènements*". De la même manière, pour Judith, la conseillère a été un révélateur de "*ce qu'elle était encore capable de faire*", alors qu'elle était, "*à la limite de la déprime*", à l'approche de la cinquantaine et avec des problèmes de santé l'obligeant à une reconversion. Ce type de révélation a eu un effet de redynamisation très fort dans ces deux cas.

Estelle reconnaît que la conseillère "*a révélé quelque chose*" de personnel en elle, qu'elle n'a pas voulu préciser au cours de l'entretien-interview, mais dont elle a fait état par la métaphore du "*grain de sable dans les rouages*". En pointant ainsi son manque de confiance en soi, indirectement, la conseillère a conduit Estelle à mettre en valeur ses qualités dans son curriculum vitæ, et lui a fait découvrir la possibilité de transformer des points faibles en points forts, ce qui a été une autre révélation pour elle. De la même manière, dans le cas de Cathy, en l'aidant "*à se regarder avec un autre regard*", c'est-à-dire en lui révélant ses propres qualités par un regard positif, on a transformé sa propre appréciation d'elle-même. Pour Léa, la conseillère, par sa lecture de sa bioscopie, a été "*un révélateur d'une cohérence qu'elle ne voyait pas*" dans son histoire et lui a permis d'enraciner son projet professionnel dans sa motivation profonde, la peinture.

Nous en concluons que les objets de révélation sont diversifiés, liés à des caractéristiques personnelles, à des manières de penser, de se regarder soi-même ou de lire le déroulement de sa vie, ou encore d'entrevoir son avenir. En symétrie de la prise de conscience, l'action de révélation est source de dynamisation intérieure, de même que les paroles de valorisation personnelle et de mise en confiance. Enfin, la personne-même du conseiller, qui s'expose au cours de la rencontre, est susceptible d'engager le consultant dans un mouvement de libération, de consolidation ou de confortation personnelle. Cela nous conduit à regarder la situation des personnels de l'orientation, souvent surchargés par des entretiens qu'ils sont obligés d'écourter, ne pouvant apprécier le temps de rencontre et de découverte de l'autre, œuvrant dans un environnement professionnel parfois peu propice au dialogue ni épanouissant ; et pour peu qu'ils rencontrent eux-mêmes des difficultés personnelles, le processus d'identification sera inexistant, voire contraire, affaiblissant alors tout appui à l'élaboration de projet.

### **3.2.3. La parole de la conseillère : ses effets dans la dynamisation**

De la même manière, en pointant un élément constitutif de l'attitude de la conseillère, sa parole proférée et/ou entendue par la personne, nous avons pu saisir plus précisément dans le vécu de cette relation, ses effets sur la dynamisation. Compte tenu de la méthode d'interviews utilisée, la parole proférée ne pouvait être retrouvée que par le souvenir que la personne en avait gardé, sans doute quelque peu différente dans certains cas de la réalité du premier entretien. Mais, de même que nous avons privilégié la parole de la personne, nous acceptons le risque de distorsion de la vérité ou, du moins, d'une réalité plus objective, pour interroger sa propre réalité subjective, c'est-à-dire ce qu'il en reste au travers de son souvenir. Toutefois, même en supposant que chacun ait pu garder dans sa mémoire ce qu'il avait envie d'entendre, nous faisons aussi l'hypothèse que, parmi toutes les paroles exprimées par la conseillère, celle qui a été retenue par la personne l'a touchée particulièrement et pourrait être accompagnée d'effets.

Quantitativement, sur les vingt-cinq, neuf seulement n'ont pas de souvenir d'une parole marquante, soit qu'il n'y en ait pas eu, soit que la personne ne l'ait pas mémorisée au moment où nous réalisions l'interview [Note894](#). Il en reste seize pour lesquels une parole a résonné, ce qui nous a semblé significatif d'une relation suffisamment présente pour s'imprimer dans la mémoire. Les témoignages nous permettent de déterminer quatre contenus marquants de parole : l'encouragement, la confortation, l'appel au désir qui peut être même injonctif, et la révélation de sens.

### **L'encouragement**

Pour six (Margaux, Mélanie, Claire, Brigitte, Judith, Géraldine), il s'agit de paroles d'encouragement, favorisant la mise en mouvement. À Margaux, qui s'interrogeait sur son idée de reconversion dans le métier de conducteur de car, il lui a été répondu *"Pourquoi pas ? Il faut y aller!"*, alors que son entourage critiquait ce choix. De même, Mélanie a entendu *"Si vous y allez, ça veut dire que c'est mûr"*, ce qui l'a confortée dans sa décision de s'engager dans une insertion professionnelle par un stage en entreprise, alors que ses proches lui déconseillaient de quitter son statut de demandeur d'emploi. Brigitte a retenu : *"Oh vous allez y arriver, enfin vous êtes quelqu'un qui en veut"*, venant la rassurer dans sa dynamique de recherche d'emploi. De même, Judith a entendu la parole qui correspondait à son besoin de se sentir revalorisée : *"Mais vous vous sous-estimez, vous êtes capable de beaucoup!"*. Enfin, Géraldine a rapporté le souvenir de deux types de parole, encouragement et appel au désir : *"Mais si, il y a quand même une ouverture, vous avez quand même un diplôme, il y a toujours une possibilité!"* et *"Est ce que vous êtes prête à changer?"*. L'effet a été d'ouvrir des perspectives face à une situation confuse pour elle, de poser clairement la question de son propre désir de changement et de mettre en lumière un problème plus complexe qu'une simple information professionnelle, pour cette jeune femme, venue à la MIFE dans un état déprimé à la suite d'un changement de direction dans son entreprise, et sans doute insuffisamment mobilisée pour un nouveau projet, qu'elle n'a d'ailleurs pu formuler.

### **La confortation**

Certaines paroles, qui peuvent être considérées comme des jugements positifs de la part de la conseillère, allant parfois au delà de la neutralité bienveillante de la pratique rogérienne [Note895](#), ont été perçues et retenues comme facteurs de réconfort. Elles nous suggèrent une remarque sur la nature de la remontée du souvenir, qui correspondrait au besoin du moment, en l'occurrence d'être encouragé. Nous en retiendrons l'effet positif sur nos témoins, par le fait d'avoir pu rencontrer quelqu'un qui réconforte, au moment où ils éprouvaient du découragement. Pauline a retenu une phrase étonnante à première vue — *"je vous trouve rayonnante!"* —, qui lui a fait prendre conscience qu'elle pouvait *"apporter de la lumière .. être positive ... occuper une place, faire des trucs"*. On voit là une illustration de la congruence rogérienne : la conseillère n'a pu s'empêcher d'exprimer l'impression positive qu'elle ressentait vis-à-vis d'elle. Cette phrase a eu pour effet de sortir la jeune femme de son marasme et de lui redonner confiance. Tout en soulignant la liberté que la congruence favorise, nous ne manquons pas de nous interroger sur les conditions de cette liberté, qui suppose une centration sur la personne pour observer les micro-changements survenus et une conscience de soi suffisamment paisible, de façon à tomber juste et ne pas laisser échapper une parole qui pourrait être mal reçue. De même pour Estelle, la parabole du *"grain de sable"* évoquée par la conseillère, que nous n'avons pu expliciter davantage, a également touché délicatement un mal-être intérieur, tout en ouvrant une perspective de réconfort et de consolidation. Ces exemples montrent également la force du registre symbolique dans le langage, qui vient toucher la personne au cœur. Cela suppose, de la part du conseiller une certaine liberté de parole, qui n'est pas toujours suscitée ni soutenue dans les institutions. Daniel, cadre au chômage depuis plusieurs mois et venant de perdre son père, a été très marqué, au point d'y revenir plusieurs fois au cours de l'interview, par une phrase dédramatisant à la fois sa situation de chômage et le fait d'avoir atteint le cap des 40 ans. Cette petite phrase inscrite dans sa mémoire — *"40 ans, c'est l'âge où on ne fait plus rien par hasard .. Vous y êtes pour rien (dans votre licenciement), profitez en justement pour faire quelque chose, prenez du temps, posez-vous"* —, est venue, telle une respiration, un baume apaisant, calmer son angoisse due, à la fois, au deuil de son père et à sa situation de demandeur d'emploi. Pour Marc, qui a souffert de ne pas avoir pu

poursuivre ses études et qui vit difficilement son statut d'ouvrier en usine, la parole retenue — "Ca fait une heure que je discute avec vous, vous ne me paraissez pas bête" —, est celle qui a touché de plein fouet son complexe d'infériorité, lui apportant un réconfort qui lui permettra peut-être de suivre plus tard son désir de reprise d'études.

Si, pour certains (Marc, Daniel, Géraldine), l'effet de réconfort a été primordial, sans aller toutefois vers une élaboration ou une réalisation de projet, pour d'autres (Léa, Pauline), la parole a dynamisé et déclenché la mise en œuvre du projet.

### **L'appel au désir**

Gérard, quant à lui, se souvient d'une parole qui a attesté son désir d'une reconversion dans l'aquaculture : "Quand vous parlez d'aquaculture, vos yeux brillent !". Là encore, on peut voir l'effet d'une attitude congruente qui, tout en mettant la personne face à son désir, vient renforcer celui-ci. Dans une situation quasiment désespérée, au chômage depuis quatre ans, ayant tenté à plusieurs reprises de se réinsérer, cette petite phrase a déclenché chez cet homme comme un mouvement de libération qui lui a fait déplacer les "montagnes administratives" pour obtenir la possibilité financière de se former. Cet exemple pourrait être la récompense de tout professionnel de l'orientation, qui dans l'ombre de la motivation de l'autre, sans jamais avoir la certitude que son action ait pu porter des fruits.

La parole peut être entendue comme une injonction. C'est le cas de Pauline, qui rapporte que la conseillère lui a suggéré fermement d'engager des démarches d'information auprès des professionnels. La jeune femme, qui vivait à cette période une situation difficile de séparation, de changement professionnel et géographique, décrit sa réaction de surprise d'avoir été ainsi "secouée", ainsi que la façon dont elle a accueilli cette parole qui venait bousculer la situation d'assistance dans laquelle elle commençait à s'installer : "après j'ai réfléchi et avec le recul je me suis dit, c'est une bonne chose, que j'allais pas continuer à aller la voir comme ça. Elle a fait son travail, elle m'a donné les moyens de me bouger, donc maintenant c'est à moi de le faire". On peut relever ici la dimension de réciprocité introduite par une parole qui touche au cœur et qui met en mouvement. La personne perçoit qu'elle a bénéficié d'une action qui lui a fait du bien et, en retour, est prête à agir d'elle-même.

### **La révélation de sens**

La parole est également révélatrice de sens, comme pour Léa, venant rassembler le "patchwork" de sa vie et donner sens à des éléments qu'elle croyait disparates : "Mais attendez, votre parcours, il est logique, il est cohérent ! Ces quelques mots exclamatifs l'ont fait entrer dans une conviction solide que son projet ne pourra être fondé que sur ce qui la motive profondément. La parole signifiante est non seulement venue conforter Léa mais l'a rétablie dans sa dynamique, interne de compréhension de sa vie, et externe, de recherche d'emploi.

À travers ces exemples, nous vérifions le pouvoir actif d'une parole proférée, qui, si elle vient toucher la personne dans son histoire et dans son existence, a des effets sur le processus d'élaboration de projet, par l'apaisement de la souffrance, l'enracinement dans l'être, la compréhension du parcours et la dynamisation qu'elle suscite. La parole engendre l'action parce qu'elle est elle-même action, comme l'affirme Paulo Freire : "Il ne peut pas y avoir de parole vraie qui ne soit pas un ensemble solidaire de deux dimensions non dichotomisables, réflexion et action. Dans ce sens, dire la parole c'est transformer la réalité"[Note896](#) .

#### **3.2.4. Limites de l'action de dynamisation de la conseillère**

Les réponses assorties de réserves aux questions sur la dynamisation, traduites par des "oui mais", indiquent principalement que l'effet dynamogène n'a pas pu se poursuivre durablement, pour différents facteurs, externes ou internes à la personne.

## Les facteurs externes

Ils se situent principalement dans un environnement extérieur peu favorable à la formation (par exemple l'échec à la sélection d'un organisme de formation pour Sarah), ou à l'emploi (la tentative échouée de se reconvertis dans un autre secteur professionnel pour Alain). Ces résultats négatifs mettent à mal la mise en mouvement de la personne qui vient se heurter à des décisions extérieures à elle. Ils peuvent même entraîner un arrêt du processus d'élaboration de projet, momentané chez Sarah — même si cela lui a paru très long —, qui, malgré la hauteur de ces obstacles, a pu les franchir et trouver une solution peu de temps après. Pour d'autres, ils peuvent donner lieu à une dégradation intérieure plus grave.

## Les facteurs internes

Ils proviennent des difficultés psychologiques, notamment de la représentation d'un monde extérieur perçu comme hostile, d'un manque plus profond de confiance en soi, lié à une faible estime de soi ou à un passage dépressif. Sarah, Mélanie, Jeanne, Géraldine présentent des similitudes de réponses positives, agrémentées de réserves. Seule Géraldine, malgré une confiance et une mise en mouvement intérieur mitigés, ne s'est pas arrêtée dans ses démarches auprès des organismes de formation. Mais on ne peut s'empêcher de penser que son dynamisme, nourri d'une forte angoisse, se rapproche d'une certaine agitation qui lui fait prendre contact avec un grand nombre d'organismes, sans résultat pour l'avancement de son projet. Dans son exemple, il convient de ne pas confondre dynamisme et agitation.

L'action stimulante de la conseillère n'a pas eu d'effet suffisant pour elle qui, *"a du mal à faire le point"*, à cause de son état de malaise intérieur. Elle peut aussi être passagère et retomber, comme pour Sarah, dont la recherche de cohérence dans sa vie s'opérait dans une souffrance intérieure profonde. Dans ce cas, on peut comprendre la lassitude et la désespérance de Sarah, face à des réponses négatives en provenance de l'extérieur.

Ces témoignages viennent confirmer que la mise en mouvement des personnes est à la fois un processus dont l'origine se situe à l'intérieur d'elles mais qui nécessite un élément catalyseur extérieur, conditionné par l'attitude positive du conseiller. De même que le catalyseur provoque une action par sa seule présence et par ses propriétés, le conseiller n'a pas une action directe sur la personne, dans le sens linéaire et simpliste d'un stimulus qui provoquerait une réponse mais, c'est son attitude positive d'accueil, qui déclenche la mise en mouvement. Celle-ci est donc dépendante de la relation établie, mais d'une manière, pourrait-on dire non activiste ni dirigiste, laissant toute liberté de son mouvement à la personne. Néanmoins, le propre dynamisme intérieur du conseiller joue un rôle, et son attitude aura des répercussions sur la personne, à l'image d'un mouvement, d'un souffle, qui se transmettrait de l'un à l'autre. Dans des structures privilégiées ou ne pouvant contenir une grande affluence, où les conditions d'un accueil personnalisé ne sont pas possibles, où les professionnels, saturés par des relations sans cesse ébauchées, ne peuvent se "ressourcer" au contact de l'autre dans un échange authentique, la qualité de la prestation d'orientation en sort affaiblie, au détriment des personnes consultantes.

Une phrase qui est tombée juste, un regard, une attitude valorisante sont autant de déclencheurs d'une mise en mouvement, catalyseurs d'un désir qui peut s'exprimer, ayant enfin trouvé une écoute et une compréhension. Enfin, au-delà du catalyseur, l'action du conseiller peut être celle d'un révélateur, à l'image d'un autre procédé chimique, qui fait surgir une image nouvelle, ou trace avec plus de précision des traits connus mais jusque-là invisibles, ou fait apparaître des lignes de force qui viennent consolider une conviction.

Cette dynamisation comporte un double effet sur la personne : une mise en mouvement, interne au sens d'un surcroît d'énergie pour dépasser les difficultés personnelles et professionnelles et, externe, permettant de se lancer dans les démarches nécessaires à la mise en œuvre du projet.

### 3.3. La médiation éducative dans la relation d'orientation

Nous avons donc pu confirmer que la relation d'aide et l'action de dynamisation étaient constitutives de la relation d'orientation, dont la finalité est l'élaboration d'un projet professionnel. Nous avons émis une dernière hypothèse, selon laquelle la relation d'orientation comportait une dimension de médiation éducative, propice au processus d'élaboration de projet, que nous avons essayé de vérifier dans nos entretiens-interviews. En effet, si nous avons mis en évidence la relation d'aide et la dynamisation, nous n'avons pas abordé la dynamique spécifique de l'élaboration de projet, qui se caractérise par le fait que la personne construit une représentation de son avenir professionnel et tente de la réaliser. Sans entrer dans la dimension cognitive de ce processus, nous allons tenter de repérer ce qui dans la relation le favorise, en introduisant ainsi le concept de médiation. Avant d'analyser les réponses des personnes-témoins, il convient de préciser, au travers de quelques aspects théoriques, dans quel sens exploiter cette notion.

#### 3.3.1. Repères théoriques sur le concept de médiation

C'est dans les années 80, souvent appelées "*la décennie de la médiation*"[Note897](#), que ce concept est apparu d'abord dans le champ social, a bénéficié d'une forte vulgarisation, "*comme la découverte d'une plante miracle qui serait panacée universelle*" à tous les maux de la société, qu'ils soient sociaux, familiaux, éducatifs, culturels, d'ordre pénal ou professionnel. Effet de mode ou fascination face à un nouveau type de pratique sociale susceptible d'apporter des réponses à des acteurs en panne de réussite, voire de recettes ? La médiation est ainsi définie dans la charte rédigée par le Centre national de la médiation, lui-même créé en 1989 : "*la médiation est soit un lieu intermédiaire où se nouent de nouvelles relations, soit un lieu ouvert qui évite les impasses, soit un lieu dynamique qui permet une régulation des tensions et des conflits. La médiation est espace de communication. Le médiateur est un "il", une troisième personne, qui, reconnu par deux "je" enfermés chacun dans leur monologue, leur permet de rétablir un "je" et un "tu", d'aboutir à un véritable dialogue... La médiation est aussi un agir communicationnel à trois pôles ; elle ne peut consister en une seul aide et assistance à deux dimensions où l'on trouve la solution pour l'autre ; elle implique un dynamisme ternaire où chacun des trois participe autant que les autres*"[Note898](#). Si cette définition se réfère aux pratiques de médiation sociale, insufflant une respiration entre deux protagonistes en difficulté, elle résonne en nous, au travers des termes d'espace et de dynamique relationnelle, qui n'apportent pas une simple assistance, mais suscitent la responsabilisation.

La relation d'orientation peut être perçue comme un type de médiation psycho-sociale entre l'individu et le monde du travail, dans la mesure où elle constitue un espace de transition, un espace transitionnel[Note899](#), préalable à un changement professionnel, entre une situation de non emploi et d'emploi, entre un emploi et un autre, vers la création d'une activité. Elle relèverait non seulement d'une médiation externe ou interpersonnelle, selon le modèle d'Annie Cardinet[Note900](#) ; réhabilitant la relation au monde du travail, mais aussi d'une médiation interne ou intrapersonnelle, favorisant, par une réconciliation de soi à soi, le développement de la personne et son adaptation au changement : "*la notion reste basée sur l'idée de changement, instauré par un processus visant à créer ou à révéler les liens unissant deux objets, évènements ou personnes, et à leur donner du sens, grâce à l'intermédiaire d'un tiers*"[Note901](#).

Au-delà de sa dimension psycho-sociale, pour cerner notre pratique, nous nous rapprocherons également de sa spécificité éducative ou pédagogique. En effet, les milieux éducatifs français n'ont pas échappé à ce mouvement, qui s'est étendu grâce à la publication d'ouvrages théoriques et, plus particulièrement à la diffusion des travaux de Reuven Feuerstein[Note902](#). Avant de délimiter les contours du concept de médiation éducative, il convient d'en situer le contexte théorique, étroitement lié au postulat d'educabilité, qui fait de toute personne, un être en capacité permanente de se développer et d'apprendre. Ce postulat, plus particulièrement celui de l'educabilité cognitive, que de nombreux travaux expérimentaux se proposent de vérifier depuis plusieurs années, s'oppose à toutes les conceptions fixistes du développement de l'adulte, préconisant une plasticité, ou "*modifiabilité*" selon Feuerstein, des structures psychiques, permettant "*le développement de l'intelligence tout au long de la vie ... un apprentissage des opérations de pensée, une*

*ré-activation ou une actualisation des structures psychologiques*"[Note903](#). Il affirme la réversibilité des déficiences et troubles cognitifs et affectifs, ainsi que la possibilité de réactiver les fonctionnements par des méthodologies adaptées.

Dans notre étude, nous avons opté pour un étayage théorique basé sur les travaux de Feuerstein. En effet, depuis plus de dix ans, des liens de collaboration se sont noués entre le réseau des MIFE et ce professeur et psychologue israélien, qui a fondé un ensemble théorique et pratique original dans le champ du développement cognitif[Note904](#). Mais, si les MIFE, dont la vocation n'est pas de travailler dans le domaine de la psychologie cognitive, ont trouvé un terrain de coopération avec ce "prophète de l'intelligence"[Note905](#), c'est grâce à sa théorie de la médiation, qui dépasse largement le contexte cognitif, et peut s'appliquer à l'ensemble des processus éducatifs : "*les esprits superficiels sont portés (...) à ne voir dans le PEI qu'un instrument parmi les autres, susceptible d'être mis entre les mains des sujets à former ; ils perçoivent en lui un outil censé les entraîner mentalement et les stimuler intellectuellement, ils (...) en préconisent un usage de type techniciste et, par là, ils manquent entièrement le sens authentique de l'œuvre de R. Feuerstein, pour qui "l'outil" n'a de signification que par et au sein d'une médiation, c'est-à-dire de la relation duelle qui s'instaure entre le médiateur-formateur et le médié-formé*"[Note906](#).

Les pédagogies de la médiation s'appuient sur un bâti théorique, composé tout d'abord des fondations piagétiennes, qui ont proposé une théorie constructiviste de l'intelligence et de la connaissance, dans laquelle les structures intellectuelles ont une genèse et s'élaborent dans une interaction évolutive entre le sujet et son environnement. Jean Piaget a consacré ses recherches au développement cognitif, entre autres à partir de l'observation directe de ses propres enfants et de l'analyse de leurs stratégies de résolution de différents problèmes expérimentaux. Au-delà du concept de "stade", qui domine souvent l'ensemble de la pensée de ce théoricien de la psychologie cognitive, celle-ci est en fait "*une forme de constructivisme logique basée sur une philosophie biologique*"[Note907](#), inspirée de la théorie de "l'élan vital" de Bergson. Jacques Vonèche a modulé ainsi le risque d'interprétation fixiste de cette évolution génétique de l'enfant en structures d'équilibre : "*L'idée de stades fixes pousse la pensée de Piaget vers l'innéisme contre lequel il s'élève avec autant de force qu'il met à lutter contre l'empirisme*"[Note908](#). Par le modèle piagétien, les chercheurs en éducation ont pu expliquer que ce développement peut s'interrompre, se rigidifier à un stade, voire s'arrêter, et qu'il est nécessaire, par des méthodes appropriées de diagnostic et d'entraînement, de réactiver les fonctions cognitives déficientes. Cependant, Jean Piaget, privilégiant la perspective biologique et fonctionnelle, a été plus silencieux sur les aspects affectifs et, surtout, relationnels du développement cognitif[Note909](#).

Le deuxième niveau de cet ensemble théorique se focalise sur la dimension relationnelle du processus d'apprentissage, définie en terme de médiation par un certain nombre de chercheurs. Les premiers théoriciens en sont Wallon, Vygotsky et Bruner et, dans leur mouvance, Feuerstein, pour qui le milieu humain et l'intervention de l'adulte-éducateur sont fondamentaux dans le développement cognitif : "*la découverte du monde s'opère au travers de l'interaction sociale qu'est l'activité de médiation*"[Note910](#). En effet, à partir du moment où le petit de l'homme ne sait rien faire par lui-même, l'adulte, en même temps qu'il lui apporte une assistance de tous les instants, sollicite son activité en lui donnant "*les moyens de comprendre, d'interpréter, d'intervenir avant qu'il n'ait la possibilité d'agir directement et de manière autonome*"[Note911](#), et favorise ainsi son développement.

La médiation constitue donc une pratique et un espace particuliers de relation entre la personne et son environnement, éducatif mais aussi social, et là nous rejoignons Jean François Six, pour qui elle ne peut se réduire simplement à une nouvelle méthode pédagogique mais "*est une façon de poser le problème autrement : ne plus travailler d'abord et uniquement sur la transmission des savoirs*"[Note912](#), plaçant les acteurs dans un autre type de relation, comme le dit également Annie Cardinet[Note913](#). La médiation vient enrichir le binôme enseigné-savoir de la présence d'une dimension ternaire, qui en facilite la transmission et l'acquisition[Note914](#).

En ce qui concerne la pratique d'orientation, la médiation pourrait se définir selon un mode ternaire qui, à la

fois, favoriserait les liens entre la personne et le monde du travail et la conduirait à réfléchir sur ses propres modes de représentation personnelle et professionnelle. À partir du moment où nous avons émis l'hypothèse que la relation pouvait avoir un rôle dans l'élaboration de projet, il nous a semblé nécessaire d'analyser en terme de médiation, l'intervention du conseiller. C'est ce que nous allons tenter, en nous appuyant sur le discours des personnes-témoins au travers de six questions posées et en nous référant à la théorie de la médiation de Reuven Feuerstein, élaborée selon des critères très précis, facilitant l'analogie et les transpositions.

### **3.3.2. Les critères de médiation présents dans la relation d'orientation**

Si Feuerstein a défini douze critères précis de médiation qui, pour lui, conditionnent une relation éducative de qualité, dans notre étude, nous en avons privilégié six qui nous ont paru fondamentaux et déterminants [Note915](#). Le premier critère, l'intentionnalité, préalable à tous les autres, peut être considéré comme facilitant toute relation, en revanche, les six autres nous ont semblé constitutifs d'une relation favorisant le processus d'élaboration de projet. L'intentionnalité, avec son corollaire, la réciprocité, sont, pour Feuerstein, les deux critères les plus importants : tout acte éducatif est soumis à une intention de son animateur, consciente ou non, qui est efficiente et, en retour suscite le désir et la motivation de l'apprenant. Le concept d'intentionnalité, appartenant à l'origine au registre de la philosophie, est lié à celui d'implication. La conseillère, impliquée elle-même, suscite le concours actif de la personne dans sa lecture de vie et son travail d'élaboration de projet. Nous avons introduit ce critère par cette question : *"Avez-vous eu le sentiment que la conseillère avait envie de vous aider ?"*, que nous avons assortie d'une seconde : *"Avez-vous le qu'elle était positive à votre égard ?"*.

La transcendance est la possibilité de dépasser la situation concrète ou le besoin immédiat, pour atteindre une généralisation de l'action : *"elle permet de transformer les stimuli qui s'abattent de manière directe et de leur donner une interprétation au-delà de l'expérience épisodique et isolée"* [Note916](#). Ce critère est inhérent à la relation d'orientation telle qu'elle est pratiquée à la MIFE, puisque, au travers du recensement des expériences et des acquis personnels et professionnels, il s'agit d'élargir le champ des représentations personnelles et professionnelles, de rechercher des pistes nouvelles et d'inscrire le projet dans la globalité de la vie. En effet, nous considérons que le processus d'élaboration de projet professionnel n'est pas dépendant exclusivement de l'environnement extérieur, mais est basé prioritairement sur l'identité et l'expérience de la personne, dans un rapport de faisabilité avec celui-ci. Les questions *"est ce que vous pensez que ce projet, cette direction que vous avez prise, s'enracine dans votre histoire, dans votre personnalité ?"* comme sur l'élargissement des représentations professionnelles, nous ont semblé traduire cette dimension de transcendance [Note917](#).

La médiation de signification entraîne la personne dans une attitude de recherche de sens ; elle *"représente en quelque sorte le facteur énergétique. Il donne à l'individu le pourquoi de ce qu'il fait, il explique la raison pour laquelle certaines modalités de comportement sont invoquées"* [Note918](#). Ce critère, particulièrement pertinent en orientation, correspondrait à la recherche du sens des évènements d'une vie, en vue de l'élaboration de projet et, dans ce cas, la conseillère aide la personne à réfléchir sur le sens de son parcours. En effet, nous postulons, que tant que la personne n'a pas donné sens à son parcours, elle n'est pas en mesure d'avancer plus loin dans l'élaboration de son projet. Nous l'avons mis en exergue par les questions concernant la compréhension du parcours : *"Pouvez-vous dire qu'elle vous a aidé(e) à voir plus clair dans votre parcours personnel et professionnel, à comprendre votre parcours ?"* [Note919](#).

La médiation de recherche de but (proche de la signification) invite à projeter, à anticiper son action dans le temps. On pourrait dire qu'elle est inhérente à la relation d'orientation, puisque spécifique du travail d'élaboration de projet professionnel. Dans notre questionnement, nous l'avons identifié par plusieurs questions ayant trait à l'élaboration de projet, plus particulièrement celles-ci : *"Pouvez-vous dire qu'elle vous a aidé(e) à construire votre projet ? à clarifier vos objectifs ? à clarifier votre projet ? à prendre une décision ? à vous lancer dans les démarches ?"*. Ce type de médiation ressort également du discours des personnes lors des entretiens-interviews.

Les médiations du sentiment de compétence, deconscience de la modifiabilité (ou médiation de changement) consistent, d'une part, à restaurer chez le sujet une image positive et une estime de soi par une attitude valorisante et, d'autre part, à susciter la prise de conscience, par la personne elle-même de sa possibilité d'évoluer, de sa capacité de faire un choix positif pour elle. Il s'agit d'élargir les représentations personnelles dans le sens d'une positivité, c'est-à-dire d'éclaircir l'image noire qu'elle a d'elle-même, perçue par elle-même en situation d'échec. En effet, nous considérons que tant qu'elle est envahie par une image négative d'elle-même, elle ne peut envisager sereinement un changement professionnel, et nous avons pu voir antérieurement combien la situation de chômage ternit l'estime de soi. Les questions "*les entretiens ont-ils contribué à vous donner une image plus positive de vous-même?*", "*En présence de la conseillère, vous êtes-vous senti(e) compétent(e), capable d'évoluer ?*" illustrent ces deux critères.

### 3.3.3. La médiation dans le discours des témoins

Dans le tableau général II "Aide, dynamisation, médiation" placé en annexe, et le tableau 15 "Médiation" ci-dessous, nous avons recensé quantitativement l'ensemble des réponses, critère par critère. La médiation est constituée des attitudes de la conseillère propices au développement de prises de conscience chez la personne, favorisant chez elle un changement de représentations. En choisissant la méthodologie des entretiens-interviews qui priviliege la parole des personnes pour analyser la prestation d'orientation, nous avons vérifié la réalité de l'impact d'une relation de médiation au travers de leurs déclarations et en recoupant certaines questions posées [Note920](#).

Dans l'ensemble, le total des réponses positives est élevé, avec deux pics très significatifs concernant l'intentionnalité et le sentiment de compétence, tandis que les médiations de transcendance, de signification et de but obtiennent des résultats très satisfaisants avec seize à dix-sept affirmations fermes, et quatre réponses positives atténuées pour le but.

TABLEAU 15 : Critères de Médiation

Catégories	Oui	Oui mais	Non	Non pas besoin	pas de question	pas de réponse
Intentionnalité	24	1				
Transcendance	16		1			8
Signification	17		2	6		
Recherche de but	17	4	1	3		
Compétence	20	2	1	2		
Changement	4	3			18	

Les réponses en termes de médiation de changement sont moins satisfaisantes, avec respectivement sept « oui », assortis de quelques atténuations. Pour ce critère, il s'est avéré dans la lecture des interviews que la question n'a pas été posée systématiquement parce que la plupart des personnes y avaient répondu positivement indirectement au préalable, comme le tableau général II « Relation Aide, dynamisation et médiation » l'indique en annexe.

Ces résultats quantitatifs montrent que la dimension de médiation est effectivement présente dans la pratique d'orientation. Il convient de le vérifier maintenant dans l'analyse du discours des témoins, critère par critère.

#### L'intentionnalité et la réciprocité

Avec un chiffre record de vingt-cinq réponses positives dont celle de Sarah atténuée, on peut établir sans hésitation l'implication de la conseillère dans la relation et ses efforts de réciprocité, c'est-à-dire de ne pas laisser la personne dans la passivité de sa situation antérieure. Margaux justifie ainsi l'interdépendance des

critères d'intentionnalité et de réciprocité : "C'est pour ça qu'après, je lui téléphonais pour la tenir au courant. Sinon, je l'aurais pas fait !". Beaucoup insistent sur le fait que la conseillère manifestait un grand intérêt pour leur personne et leur environnement. Claire parle même de passion : « Oui, oui, je pense que c'est quelqu'un qui se passionne bien pour les autres ». Pauline résume ainsi cette attitude qui a permis d'ouvrir le dialogue au delà du strict objectif professionnel : "elle a essayé de me connaître en profondeur", ce qui l'a beaucoup aidée dans l'élaboration de son projet. Jacques suppose que ce "réel intérêt" pour la vie de l'autre, tout en restant "dans la limite des choses", relève d'une motivation pour un travail relationnel, à l'opposé du "fonctionnaire qui attend le moment de partir". Gérard renchérit, en se déclarant prudent sur le terme de « vocation » ; il souligne la dimension de motivation de ce métier que l'on ne peut faire dans la "routine" : "cette dame-là n'est pas venue par hasard dans le métier, qu'elle a quand même choisi ». Mathilde met en rapport ce critère avec la disponibilité de la conseillère, qui montre son implication, dans un premier temps, par une attitude d'ouverture. De plus, elle a senti "un grand enthousiasme par rapport au projet, par rapport à la démarche de reconversion ou du moins de questionnement". Non seulement il y a un intérêt mais aussi de l'ardeur dans l'engagement de celle-ci, sans "décoller toutefois de la réalité, en gardant les pieds sur terre". Cette attitude ajustée peut ainsi conduire l'autre vers une authenticité de réflexion. Aux éventuelles interrogations sur la réalité du désir d'introspection chez les consultants en orientation, une confirmation est ainsi apportée, établissant l'importance du rôle du conseiller dans ce chemin de vérité sur soi.

Léa approfondit encore, en précisant qu'elle n'a pas ressenti chez la conseillère une simple envie d'aider mais une implication personnelle, qui lui a paru plus forte : ""être dans le plaisir de ce qu'on fait, c'est plus important qu'une relation d'aide ... je ressens plus le fait qu'elle aime ce qu'elle fait". Avoir envie d'aider peut être perçu comme relevant d'une attitude d'assistance vis-à-vis de l'autre, mais faire ressentir qu'on aime ce que l'on fait, libère en quelque sorte la personne du poids de ce souci de l'autre et la place dans une situation d'égalité interpersonnelle.

Fanny a répondu à la question avant qu'elle ne lui soit posée, en insistant sur la motivation profonde de la conseillère : "On sent qu'elle a besoin, qu'elle veut que les autres s'en sortent .. en plus, ça l'enrichit cette femme." Ces propos, qu'il convient de replacer dans leur contexte soulignent néanmoins la nécessité d'un dosage équilibré de la motivation du conseiller, qui ne devrait pas se transformer en "besoin", au risque de devoir être satisfait au détriment des propres besoins de la personne. Fanny introduit également la dimension de transfert positif, qui peut se réaliser d'autant mieux que l'implication du conseiller est forte : "Je me suis dit c'est super ce qu'elle fait, elle est bien dans son truc .. c'est quelqu'un qui est à fond dans ce qu'elle fait". Ce terme de transfert, issu du langage psychanalytique[Note921](#), résonne avec celui de réciprocité dont parle Feuerstein, qui est suscitée par l'implication personnelle du conseiller.

L'implication de la conseillère est également comprise comme "la volonté de bien faire son travail", ainsi qu'Alain le précise, reliant cette attitude à une conscience professionnelle effective. Le moins que l'on peut exiger d'un professionnel de la relation d'aide c'est qu'il ait envie d'aider ; cependant, cette évidence ne trouve pas une application automatique, tant les phénomènes inconscients qui émergent dans le non-dit de la relation interpersonnelle peuvent engendrer des incompréhensions.

Nous pouvons entrevoir quelques écueils de ce critère de médiation dans le discours de Sarah et de Sonia. Si la première acquiesce sans hésitation quant à "l'intention" des conseillères qui serait « bonne » mais elle en a perçu une limite dans la mesure où elles seraient "dans l'incapacité d'appréhender ce qui se joue à l'intérieur" des personnes. La seconde souligne l'importance d'une implication égale, qui ne diminue pas d'une rencontre à l'autre : "la première fois, il y a eu vraiment quelque chose ... la deuxième fois, j'ai été un peu frustrée ". Sonia, qui avait éprouvé un fort sentiment de proximité avec la conseillère lors de la première rencontre, a été quelque peu déçue, la deuxième fois, de ne pas retrouver ce même climat. Ces paroles confirment, par le positif et le négatif, que ce double critère d'intentionnalité et de réciprocité, qui suppose intérêt, implication et engagement de la part de la conseillère, ouvre une voie d'authenticité dans la relation et active ainsi le travail d'élaboration de projet.

## La transcendance

Le critère de transcendance, avec seize réponses positives, bénéficierait d'un résultat moyen si nous ne considérons le nombre de non-réponses. En effet, huit personnes n'ont pas été interrogées explicitement (Cathy, Jeanne, Nathalie, Marc, Géraldine, Fanny, Antoine, Mathieu)[Note922](#), tandis que Mélanie a répondu indirectement qu'elle n'avait pas besoin d'être médiatisée sur ce plan-là. En effet, de façon appuyée, elle a décrit comment cette dimension était immédiatement présente dans sa démarche d'élaboration de projet : *"C'est-à-dire que moi, ce que je rêve, ce que j'ai dit au début, ... ce que je voudrais, c'est arriver à être suffisamment compétente ... pour un jour .. alors, là, c'est le rêve, pour pouvoir proposer mes services à quelque chose d'humanitaire, d'artistique ou de confessionnel"*. Le secrétariat n'est pas une fin en soi, mais s'inscrit dans un projet à plus long terme, qu'elle appelle son "rêve", qui, si elle parvient à s'en rapprocher, lui fera oublier toutes les difficultés qu'elle traverse en ce moment. Sarah traduit aussi cette dimension de transcendance par *"l'imaginaire et le rêve que ça peut susciter"* et qui *"donne un petit coup de ressort"*. Mais cette dynamique peut vite retomber faute de propositions professionnelles concrètes et l'action de la conseillère devient alors limitée.

Parmi les réponses positives, pour Léa, l'action de la conseillère qui a été un "*révélateur de cohérence*", lui a permis de dépasser ses fonctionnements habituels, consistant à mettre l'art à côté de sa vie professionnelle, et de changer de stratégie, en dépit des difficultés actuelles avec son conjoint. Paul insiste sur la dimension *"d'épanouissement personnel"* qu'il a sentie dans l'approche de l'emploi de la conseillère qui, au delà de la recherche de solutions professionnelles concrètes, l'a aidé à envisager l'emploi dans une *"dynamique d'avenir et de vie"*, alors qu'il avait vécu son licenciement douloureusement, en éprouvant des sentiments d'échec, de culpabilité et de rancune très forts.

Judith a pu dépasser l'image négative d'elle-même : *"je suis passée de l'autre côté en me disant et ben ma petite, t'es capable de plus, c'est génial!"*. La médiation de la conseillère lui a même donné *"des ailes"* pour aborder une deuxième tranche de vie, en dépassant la référence à l'emploi salarié. Estelle a perçu dans la pratique d'écoute centrée sur la personne et dans la qualité de présence de la conseillère une incitation à *"aller plus loin"* dans l'exploration de soi, pour découvrir en soi des qualités enfouies, source de redynamisation de la recherche d'emploi.

Jacques, comme Pauline et Sonia, ont modulé leur réponse soulignant que l'action de la conseillère s'est inscrite dans un ensemble de médiations sociales (psychothérapie, contacts avec d'autres services d'orientation etc.) qui leur a permis de mûrir leur idée de reconversion et d'aller vers un secteur d'activité nouveau, en ayant, comme le dit Pauline, « *les bases pour s'orienter* ». Les limites de cette médiation s'expriment au travers des deux réponses mitigées : pour Liliane, le temps de formation a été plus déterminant, même si l'action de la conseillère de mise en cohérence de son parcours personnel et professionnel, en lui redonnant confiance face à l'inconnu d'une recherche d'emploi, lui a permis d'accepter en profondeur l'évolution de son projet professionnel, donc de dépasser ses propres représentations. Pour Alain, elle ne semble pas avoir été efficiente car elle n'a pas permis d'aller au-delà de ce qu'il savait déjà sur lui-même et sur les filières professionnelles.

Ce critère, qui a peut-être souffert de ne pas avoir été systématiquement interrogé, conditionne l'avancée du processus d'élaboration du projet parce qu'il permet l'élargissement des représentations. L'action de la conseillère est d'autant moins efficace que le sujet s'arrête, par manque de motivation ou par trop de souffrance. Néanmoins, nous ne pouvons pas nous empêcher de poser la question inhérente à tout acte éducatif : tout a-t-il été tenté dans la relation, notamment pour élargir les représentations personnelles et professionnelles ?

## Les médiations de signification et de but

Notre lecture s'appliquera à ces deux critères, qui nous semblent les plus spécifiques de la relation d'orientation, du fait de la complémentarité des questions posées et de leur proximité, tous deux concernant le

sens : le premier insiste sur la compréhension, tandis que le second est tourné vers la direction. En effet, la plupart des personnes ayant répondu positivement aux questions sont identiques, montrant ainsi que ces médiations, signification et but sont très liées. Alors que le critère de signification obtient dix-sept réponses positives, le but en atteint vingt et une, dont quatre mitigées. Six personnes (Antoine, Daniel, Brigitte, Mathieu, Alain, Margaux) ont déclaré ne pas avoir eu besoin de la première médiation, et trois (Antoine, Brigitte, Daniel), de la seconde, la plupart ayant une idée de projet déjà bien établie. Brigitte, qui avait l'assurance de pouvoir s'en sortir quelle que soit la situation, avait donné priorité à une recherche d'emploi active et large. Daniel, dont l'idée de projet était antérieure à son licenciement, n'a pas cherché plus loin, retenant davantage la dimension de réconfort des entretiens.

Parmi les dix-sept et vingt et une affirmations nettes, on peut observer que ces médiations se sont réalisées, avec le support de la parole, selon différents niveaux de compréhension. Jacques associe ces critères de médiation à "une gymnastique de la parole", qui permet d'affronter plus sereinement les entretiens d'embauche, parce qu'on a recommencé à parler, à s'exprimer, "à défendre ses idées, son point de vue" face à un interlocuteur spécialisé et à l'écoute. Il met aussi l'accent sur la situation de travail qui développe aussi les médiations de signification et de but, et lui a permis d'entrer en profondeur dans la compréhension du métier de moniteur-éducateurNote923. Sonia va dans le même sens en évoquant l'alchimie productrice de sens que constitue la parole : "Je m'en suis rendu compte en l'expliquant en racontant — j'ai commencé à raconter ce que j'avais fait au lycée, d'un point de vue scolaire —, et en disant tout ça et en racontant après les emplois que j'ai fait, je me suis rendu compte que, il y avait un fil conducteur ... Il ne s'agit d'une simple description de son parcours professionnel, mais d'un exercice de parole-recherche de sens, que la conseillère guide avec des questions et des reformulations et que Sonia met en rapport avec son propre travail de thérapie : "c'est la parole, à ce moment donné là, avec cette personne là parce que c'était important, et qui est l'aboutissement quand même d'un travail personnel que je fais depuis plusieurs années. Mais de pouvoir parler du travail comme ça, c'était quelque chose que j'avais jamais fait dans mon travail personnel".

La médiation de signification, appuyée, selon Paul sur "un système de prise de conscience de capacités qui permettent d'amener la solution", dans une problématique plus existentielle, lui a donné la possibilité "d'approfondir son cheminement" en toute liberté et dans une certaine sérénité. Elle lui a permis aussi de faire le deuil de son licenciement douloureux. Pour Estelle, la médiation de signification a consisté à dépasser son jugement négatif, sur elle-même, et la conseillère a ainsi pu mettre sous ses yeux sa propre façon de ne pas suffisamment se mettre en valeur dans son CV, lui faisant comprendre que cette présentation était fausse.

Certains ont répondu de façon lapidaire aux questions, mais on peut y associer un commentaire d'après l'ensemble leur discours. Après les entretiens, Gérard a immédiatement remis en forme son curriculum vitae, mettant ainsi en pratique la compréhension de son parcours professionnel. Léa, qui avait longuement décrit l'effet de signification de l'autobiographie raisonnée, explicite clairement le processus de médiation, qui a été, dans son cas, révélateur de cohérence : "je vivais pas les choses comme étant cohérentes dans ma vie.... Et c'est là, quand la conseillère m'a dit que c'était cohérent, moi je n'avais pas le sentiment de cohérence, j'avais le sentiment de choses juxtaposées, comme une espèce de, je sais pas comment dire, de lutte quoi, il fallait toujours se bagarrer, il fallait toujours lutter pour retourner là où tu avais envie d'être en fait. ... Et puis le fait d'avoir un regard extérieur sur ça, ben quelque part ça valide en disant "mais attends, ton parcours il est logique, il est cohérent!". Donc je ne dis pas qu'il y a une autorisation à être ... ce qu'on est, mais peut-être que c'est ... et ben oui, ben c'est ça, alors tu fais avec". Elle a pu ainsi atteindre une compréhension plus profonde encore, que l'on pourrait appeler existentielle, touchant au sens de sa vie, qu'elle compare à la psychanalyse. Si la conseillère n'a fait qu'attester ce que Léa savait au fond d'elle-même mais ne s'autorisait pas à exprimer, à faire exister, sans cette parole extérieure, le sens n'aurait pas émergé à la surface de la conscience ou de la conviction. De la même manière, Liliane décrit cet appui à l'émergence de sens : si ses compétences ne lui étaient pas étrangères, "elle les connaissait comme des pièces de puzzle qui ne sont pas mises en place". La conseillère lui a permis, non seulement, de faire des liens entre ses différentes expériences bénévoles et professionnelles mais, en plus, de résister l'ensemble de ses compétences, tel un puzzle qu'on assemble. En lui "remontant les bretelles", au sens de ne pas se laisser submerger par son problème de santé,

la conseillère a suscité chez Judith une conscience de ses capacités, lui permettant d'entrer dans une réflexion sur un nouveau sens à donner à sa vie, non plus centrée sur une activité professionnelle subie, mais sur un véritable choix d'existence : *"il s'est entrouvert quelque chose et j'ai vu que je pouvais éventuellement faire beaucoup mieux que je ne faisais"*.

Mathilde explique avec précision l'intervention de la conseillère pour faire émerger le sens en elle : *"elle m'a posé des questions, donc elle m'a amenée à mettre des mots, et à essayer de clarifier ma pensée .. mes questions, elle me les retournait avec une autre formulation ... l'action très concrète c'est .... m'aider à clarifier, peut-être m'aider à m'écouter, puisqu'en fait les réponses, elles sont ... pas dans ses réponses à elle, mais en moi"*. Elle n'avait pas, jusqu'à ce jour, expérimenté la pratique rogérienne de reformulation. En répondant à la question par une autre question, cela lui a permis de trouver sa propre réponse à ses questions et ainsi, de progresser, en trouvant l'énergie en elle pour aller de l'avant. Ce qui nous paraît intéressant dans cet exemple, c'est le parallèle que Mathilde fait entre les pratiques de l'entretien rogérien et celles de la médiation. La technique de reformulation est propice à développer la médiation de signification, puisqu'en questionnant la personne sur sa propre question, on la conduit à affiner le sens de ce qu'elle dit et à approfondir sa réflexion.

Dans un autre registre, celui de la compréhension des dispositifs de formation et d'emploi, Pauline, à la suite des entretiens, *"a pu bien visionner les choses, c'était plus concret"*, au sens où la conseillère, dans une attitude de coopération, lui avait donné les moyens pour agir, qui passaient par une information et une compréhension des dispositifs de formation : *"le fait d'avoir des adresses ... qu'on nous passe des petits tuyaux comme ça ... elle m'a envoyé une coupure de presse pour faire de l'encadrement ..le fait de savoir qu'il y a des gens qui pensent à nous, qui mettent des choses à votre disposition, c'est vachement positif"*. Mélanie a pu *"mettre de l'ordre dans ses affaires"* tout au long des étapes d'élaboration de son projet, grâce à l'accompagnement reçu, mais aussi grâce à sa volonté d'aller vers son désir. Si, pour elle, la médiation a joué son rôle, elle estime cependant qu'elle a agi d'elle-même dans ce sens, attestant d'une réciprocité dans la relation. Claire, pour qui la reconstruction personnelle était plus prioritaire que le projet, la médiation de signification s'est portée sur la compréhension de son parcours : *"je comprends pourquoi je suis restée 16 ans dans la même entreprise, je pense qu'il y avait un manque de confiance total ... je me disais que je serais jamais capable, ailleurs, de faire quelque chose"*.

Les limites nous ont été directement suggérées par les réponses négatives ou mitigées données par Nathalie, Géraldine et Sarah, pour qui, l'intervention de la conseillère n'a abouti à une clarification ni de leur parcours, ni de la direction à prendre, et par Mathieu et Alain, qui auraient sans doute eu besoin de médiation plus forte. Mathieu a reconnu la médiation de recherche de but, mais dans la limite de l'exploration d'un secteur professionnel, vers lequel, finalement, il n'est pas allé. La relation n'a pas conduit à *"un travail de synthèse"* plus élaboré, par manque de médiation de signification et il n'a pas senti non plus qu'il aurait pu susciter une autre intervention. Dans ce cas, ni la conseillère, ni Mathieu ne sont parvenus à dépasser le cadre d'une certaine représentation de la relation, celle d'une aide à l'exploration de nouveaux secteurs professionnels. D'autres aspects liés à la motivation de la personne peuvent entrer en jeu et dans le cas de Nathalie, la réciprocité dans l'envie de s'engager plus loin ne semble pas s'être manifestée non plus, ne facilitant pas de médiations de but et de signification.

Dans l'interview de Sarah, la recherche de sens est évoquée avec beaucoup de douleur, et *"reste un de ses objectifs"* mais elle définit cette médiation comme une *"tentative"* qui a échoué. On peut voir, à travers cet exemple, combien cette question, fondamentale dans l'élaboration de projet, est source de souffrances quand la réponse ne vient pas. Plus la personne est en crise et cherche désespérément le sens à donner aux évènements (chômage, ruptures..) qu'elle subit, moins la construction du projet semble solide, pouvant, à tout instant et à la moindre difficulté, s'écrouler. Il semblerait que la médiation de recherche de but n'ait fonctionné qu'en périphérie d'elle-même, comme elle le dit elle-même : *"Ca ne touche pas au centre"*. Cependant, la constance avec laquelle elle est venue à la MIFE, chaque fois qu'elle éprouvait une difficulté, témoigne d'une action non négligeable d'apaisement des souffrances et d'encouragement, préalable aux médiations de

signification et de but.

Au travers d'autres réponses mitigées, les médiations de signification et de but peuvent paraître moins efficientes. En effet, en se sentant réhabilité dans son intelligence, par une écoute compréhensive, Marc a réalisé qu'il était "*capable de faire autre chose que manar*", mais sans aller au-delà de cette prise de conscience. S'il a compris la complexité du dispositif emploi-formation qui exige d'entrer dans un travail personnel de discernement, il ne semble pas encore prêt à s'y engager. On peut s'interroger sur l'action de la conseillère, qui a conforté Marc, mais ne semble pas l'avoir poussé plus loin dans l'appropriation de son parcours professionnel, se limitant, si l'on peut dire, à une exploration de pistes professionnelles grâce au logiciel Choix. Au cours de notre entretien-interview, nous nous sommes rendu compte que la piste de promotion professionnelle à l'intérieur de son secteur professionnel des matériaux composites, pourtant créateur d'emploi, n'avait pas été exploitée par la conseillère. Mais était-il disponible pour aller plus loin ? Son rapport d'opposition à sa hiérarchie ne lui faisait pas entrevoir de possibilités dans l'entreprise et de plus, la naissance de sa fille semble avoir différé son désir de changement professionnel. Géraldine déclare avoir été aidée par la conseillère sur le plan de la connaissance des métiers et des cursus de formation, éléments de signification dans la phase d'exploration, mais il ne semble pas qu'elle ait pu aller plus loin, compte tenu du poids des problèmes, personnels, de santé, et de travail, qui pesaient sur elle. En décidant de prendre du temps pour approfondir sa réflexion, la jeune femme semble avoir pris la bonne décision.

Les médiations de signification et de but sont donc vécues de différentes manières selon les personnes. Une fois de plus, la parole est un vecteur privilégié, qu'elle soit dite ou entendue. L'intervention de la conseillère peut se limiter à une simple attitude d'écoute active, qui aura pour conséquence de donner libre cours à l'expression d'une signification perçue par la personne. Elle peut être plus intensive, grâce à l'utilisation des outils d'orientation, notamment l'autobiographie raisonnée, renforçant l'émergence de sens. On ne peut qu'être frappé encore par le fait que ce qui vient à la surface de la conscience semblait être déjà là, présent, mais ne demandait qu'une intervention extérieure pour apparaître.

A contrario, ces médiations ne sont pas toujours efficientes, soit que la personne ne les sollicite pas, par manque de motivation, ou ne puisse les accepter par trop de souffrance intérieure, soit que la conseillère n'ait pas pu intervenir davantage, ou n'ait pas été en mesure de le faire, par manque d'une compréhension suffisamment profonde. Les situations de malaise psychologique ou existentiel ne sont pas propices, la personne et la conseillère étant centrées sur l'atténuation de celle-ci en priorité. Ces deux médiations sont en interdépendance avec l'avancement du processus d'élaboration de projet, de l'équilibre intérieur des personnes et de leur environnement personnel et familial. En effet, les perturbations et les souffrances personnelles empêchent d'être réceptif à l'intervention de la conseillère et de se projeter dans l'avenir. Cette dernière peut également ressentir la situation de la personne et donner priorité à l'apaisement des souffrances, seule action possible au moment de l'entretien.

Enfin, si la personne est mobilisée par d'autres préoccupations, d'ordre familial, comme la naissance d'un enfant, le deuil d'un parent, elle n'a plus le ressort ou la motivation requis pour continuer le processus. Cela montre combien celui-ci est lié à la vie, et devrait être accompagné dans ce sens pour plus d'efficacité.

### **La médiation de compétence**

Le critère de sentiment de compétence obtient un résultat très favorable, avec vingt-deux réponses positives, dont deux mitigées, exprimées par Sarah et Sonia. Les réponses négatives de Mélanie et atténuées de Daniel et Antoine, mentionnant qu'ils n'avaient pas besoin de cette médiation, se situent dans la logique des précédentes, que nous avons déjà explicitées. Pour les personnes, qui ont donné une réponse positive, les commentaires, concernant la médiation de compétence, n'ont pas été nombreux. En effet, les premières questions sur la restauration de l'image et de la confiance en ses capacités, semblaient avoir épuisé le débat. Les personnes ont cependant reconnu, sans hésitation, l'action des conseillères dans ce sens. C'est donc au travers de ses limites, que nous pouvons préciser son efficience. En effet, Sonia, dans sa réponse positive,

mentionne qu'après, "elle a douté", et que c'est elle "qui n'a pas suivi", sans expliciter immédiatement ce qui n'a pas suivi en elle [Note924](#)., tout en indiquant plus loin qu'elle n'était pas encore mûre dans l'élaboration de son projet. Toutefois on peut émettre l'hypothèse que, ayant reçu des réponses négatives à ses demandes d'emploi, elle se trouve arrêtée dans le processus, doutant que la piste classique de l'animation puisse se réaliser compte tenu de son manque d'expérience professionnelle préalable dans ce secteur. On peut dire que la médiation du sentiment de compétence réalisée par la conseillère s'est trouvée affaiblie par la confrontation avec la réalité des refus à ses demandes d'emploi. Cependant, cette jeune femme a pu rebondir, "confortée dans l'idée que ce n'est pas par les voies établies que j'arriverai à faire ce que je veux et que c'est à moi de trouver autre chose et la chose est que je ne suis peut-être pas tout à fait prête pour le faire tout de suite". Elle a pris conscience que son idée d'une reconversion dans l'animation, pour être viable, devrait s'enrichir d'une dimension de création d'activité, et qu'elle devait prendre le temps de la construire. On peut entrevoir par cet exemple l'étendue des ressources intérieures de la personne, capable de transformer en positif une réalité négative, à partir du moment où elle s'est sentie valorisée par le regard d'un autre. Le sentiment de compétence, s'il a été affaibli par la réalité extérieure du non-emploi, a pu retrouver une force, grâce au dynamisme intérieur de la personne. On peut imaginer qu'une tout autre personne n'ait pas pu réagir de cette manière et se soit laissée envahir par le doute.

Le cas de Sarah témoigne de la difficulté d'une médiation éducative avec une personne en situation personnelle de crise, voire de dépression. Pour elle, les interventions des conseillères lui ont paru "superficielles" et, même si elle n'est pas "complètement insatisfaite ... ça ne touche pas au centre". Pour ces personnes en souffrance psychique, il serait opportun d'envisager un type d'accompagnement thérapeutique qui anticiperait la prestation d'orientation, la préparant en quelque sorte. La MIFE lui a permis de "maintenir la tête hors de l'eau", ce qui est significatif. Cela confirme que l'orientation, à l'instar de tout acte éducatif, répond à l'expression de la sagesse populaire "sans cesse sur ton métier remets ton ouvrage". Nous pouvons également émettre une hypothèse : pour certaines personnes, ce temps de désert est peut-être, sinon nécessaire, du moins constructif dans leur parcours de vie. Là aussi, l'avenir donnera sa réponse. Mélanie n'a pas explicité sa réponse négative mais, on peut relier sa réponse négative à ces propos précédents, et notamment au sentiment d'infériorité éprouvé avec une des conseillères [Note925](#). Ces réponses confirment que, même pour les adultes, censés avoir atteint la maturité affective, et dont on peut supposer que l'intervention d'une autre personne sur eux ne serait pas déterminante, le regard valorisant confirme quasiment automatiquement le sentiment de ses propres compétences. La médiation du sentiment de compétence reste fragile, exposée aux "coups" de la réalité extérieure, défavorable à la mise en œuvre des projets.

## La médiation de changement

Le critère de la conscience du changement, également spécifique de la relation d'orientation, qui prépare au changement professionnel, n'a pas donné lieu à une question explicitement posée pour dix-huit personnes. En effet, ces dernières avaient indirectement répondu [Note926](#)., soit ne pas avoir eu besoin de cette médiation parce qu'elles avaient déjà pris conscience antérieurement à l'entretien de leur capacité d'évoluer, soit que l'entretien — et non pas l'action personnelle de la conseillère — les y avait aidées.

Parmi les réponses positives, Claire relie ce critère à l'attitude de non-jugement de la conseillère, et le fait "qu'elle n'a pas de préjugés" sur les personnes, ouvre un espace intérieur de liberté, leur permettant d'envisager des possibilités nouvelles. Jacques, qui se trouve "dans une dynamique de réussite, dans sa tête", a apprécié l'action de la conseillère. L'aurait-il fait s'il avait eu des dispositions moins optimistes ? Là encore, on soulignera l'interaction dans l'attitude des deux participants de la relation. Pour Sarah, la médiation de la conscience du changement a surtout été ressentie pendant l'autobiographie raisonnée, où "le regard, la confiance de l'autre appelle à la vie". Le regard extérieur, bienveillant et confiant, a des répercussions sur sa propre lecture de sa vie passée et ouvre des perspectives. De même, Liliane a surtout perçu la médiation de changement à travers l'autobiographie raisonnée, qui, en lui faisant prendre conscience de la cohérence de son parcours, "lui a donné une certaine force sur laquelle elle prend appui". Jeanne a répondu par l'affirmative, tout en évoquant l'échec de l'élaboration de son premier projet, incompatible avec la situation du marché, et

trop difficile vu son âge. La réalité extérieure semble avoir eu raison de la médiation de la conseillère [Note927](#).

Parmi les dix-huit personnes, à qui la question n'a pas été posée, quatre ont déclaré par ailleurs que la prise de conscience des possibilités de changement avait eu lieu antérieurement et que l'intervention de la conseillère n'était pas nécessaire. Margaux s'est lancé un défi après avoir été licenciée et avait surtout besoin d'un "*coup de pouce*", qu'elle est venue chercher à la MIFE. De la même manière, Cathy, en ayant bénéficié d'une écoute attentive, sans avoir eu besoin d'une intervention plus spécifique, a retrouvé en elle la certitude qu'elle pouvait évoluer. Mathieu, qui, "*à force de faire des missions très diverses, commence à être un peu rôdé*", a induit qu'il n'avait pas besoin de ce type de médiation. Mais est-il vraiment convaincu que son propre rapport au travail puisse changer ? Il semble en effet qu'il n'ait pas encore cerné le centre de sa problématique de changement professionnel, qui pourrait être davantage un ancrage de son profil professionnel de technicien dans des fonctions relationnelles.

Pour quatre autres personnes, l'intervention de la conseillère a été une confirmation (Pauline, Brigitte, Marc, Gérard). Brigitte souligne que la compréhension profonde dont a fait preuve la conseillère l'a beaucoup aidée, notamment pour dépasser les réactions angoissées de ses parents vis à vis de la situation de chômage qu'elle vivait à ce moment-là.

Gérard a été rejoint dans son propre sentiment, engendré par sa situation de chômage, non pas d'une possibilité mais d'une nécessité de changer. En effet, après avoir tenté vainement pendant quatre ans de trouver du travail dans des secteurs où il avait des savoir-faire professionnels, c'est dans la contrainte du non emploi qu'il a pu envisager "*de changer carrément d'activité, se tourner vers autre chose et joindre la passion à la profession*", comme s'il sortait une dernière carte de son jeu, en allant vers sa motivation profonde. Cet exemple montre, là encore, la force de la dynamique intérieure de la personne, qui va chercher en elle-même de nouvelles ressources, convaincue, au fond, de ses propres capacités d'aller vers le changement. L'action de la conseillère a consisté principalement à accueillir cette dynamique dans la confiance. Il ne s'agit pas là, de passivité, mais d'une relation "*vivante*", dans le sens où la personne rejoint la vie en elle.

Pour six personnes, on peut parler d'une médiation mitigée. Si, pour Daniel, la conseillère "*insuffle toujours quelque chose de positif*", la confrontation avec la réalité du travail rend difficile l'actualisation de ses possibilités d'évolution professionnelle et son retour à son emploi précédent. Bien que suscité par l'action de la conseillère, il a préféré mettre de côté ce qu'il pourrait sentir comme potentialités de changement et même différer son idée de projet — la mettra-t-il un jour en œuvre ? —, répondant à l'impératif du principe de réalité que représente pour lui la situation difficile de l'emploi. Mathilde confirme la réalité de l'action de la conseillère sur ce plan, même si, pour elle, cela n'a pas été suffisant. En effet, elle précise qu'elle a encore besoin d'une aide dans la durée pour développer ce sentiment, ou se convaincre davantage de pouvoir changer "*parce que spontanément, on a ses barrières*". La jeune femme qui, par ailleurs, expérimente le "*déplacement intérieur*" au moyen d'unethérapie, semble prudente dans ses réponses sur ses propres capacités de changement. En répondant "*oui, on peut le dire*", Alain n'affirme pas clairement avoir pu prendre conscience de possibilités en lui d'évolution professionnelle et, de ce fait, on peut douter de l'impact de la médiation de changement sur lui. Lorsque la situation personnelle est confuse, comme pour Fanny et Géraldine, il paraît difficile d'exercer une autre action que celle d'apaiser et d'aider à clarifier.

En ayant pu confronter ce critère à l'ensemble du discours des personnes, nous pouvons conclure que la médiation du sentiment de changement a été efficiente, avec de fortes nuances d'intensité, induites par l'avancée du processus d'élaboration du projet, l'état intérieur de la personne et sa situation personnelle, ainsi que la réalité extérieure favorable ou non. La médiation fonctionne d'autant plus que ce sentiment a déjà une réalité pour le sujet. Néanmoins le non-jugement, l'écoute et la mise en confiance participent à cette médiation, étant des éléments de renforcement de ce sentiment.

*L'action de médiation éducative, dans sa globalité, apparaît plus diversifiée dans l'expression des différents*

*critères. Si l'intentionnalité reste dominante, signifiant l'implication de la conseillère, la transcendance, comme la signification, le but et le changement sont interdépendants de la dynamique personnelle vis-à-vis du processus d'élaboration du projet, elle-même conditionnée par l'état intérieur de la personne et la réalité extérieure de l'emploi ou de la formation. L'attitude médiatrice de la conseillère vient infléchir le mouvement personnel dans un sens positif et dans un regain d'énergie. N'ayant pas interrogé directement leurs pratiques, nous ne pouvons pas savoir comment elles-mêmes ont agi, réagi ou du moins quel regard elles ont porté sur leur action, mais nous pouvons déduire des entretiens-interviews que l'attitude de la personne vis-à-vis de son propre projet a pu engendrer une intervention plus ou moins active de la conseillère et vice-versa, que le comportement de la conseillère au cours de la rencontre a pu modifier la dynamique de projet de la personne. Mathilde résume ainsi l'effet du processus de la médiation intra-personnelle : "c'est vraiment soi avec soi, même si on décide d'un tout petit pas, mais c'est complètement différent dans la réalisation." En effet, la médiation consiste à accompagner quelqu'un dans son propre cheminement personnel, à l'inciter à un retour sur soi en permanence, de façon à comprendre son propre fonctionnement réflexif et ainsi, à prendre des décisions. L'attitude de médiation de la conseillère, en favorisant un retour et une réconciliation avec soi-même, facilite la réappropriation du vécu personnel et professionnel par l'explicitation de ses composantes subjectives.*

Nous pouvons entrevoir un certain nombre de similitudes ou d'analogies entre la médiation éducative et la relation d'aide rogérienne. Les deux sont basées sur une forte implication du conseiller, que ce soit par le concept d'intentionnalité de la première ou la relation centrée sur la personne de la seconde. Elles ont pour but d'aider le sujet à donner un sens à sa propre histoire à partir d'une lecture de son expérience personnelle et/ou professionnelle. Il ne s'agit pas d'en savoir plus sur soi ni "*d'essayer une réorganisation du vécu par une approche intellectuelle*"[Note928](#), mais d'apprendre à se comprendre soi-même et, en mettant l'accent sur la situation actuelle, d'entrer dans une expérience de maturation. Rogers n'hésite pas à définir sa méthode comme une "*expérience d'auto-développement*"[Note929](#). La théorie de la relation d'aide ou du counselling a été élaborée dans un contexte de psychothérapie, mettant l'accent sur les dysfonctionnements affectifs, existentiels et relationnels. De la même manière, Feuerstein a construit son modèle de médiation afin de résoudre les blocages cognitifs de sujets en difficulté. Cependant, leurs deux systèmes conceptuels ont pu être appliqués dans d'autres contextes, notamment en formation et en orientation, parce qu'ils présentaient une approche renouvelée de la relation éducative. Dans cette mouvance, Annie Cardinet insiste sur le rôle "*relationnel*" du médiateur, qui établit ou rétablit une relation, de soi avec soi-même, de soi avec le monde. De même, il est "*révélateur de sens*", face à une situation devenue compliquée, bloquée. Enfin, il a un "*pouvoir de proposition*" sans avoir celui de décision finale, réservé à l'autre[Note930](#). Ne retrouve-t-on pas les deux premières fonctions dans la relation d'aide, ce qui vient encore accentuer les similitudes ? Enfin les deux théories ne postulent-elles pas la capacité permanente de l'être humain de se développer pour l'une, et d'apprendre pour l'autre, ce qui relève de la même réalité ou postulat de la modifiabilité ou de l'éducabilité de la personne ?

Mais, si la théorie rogérienne pouvait englober cette pratique d'orientation, pourquoi avoir insisté sur cette dimension de médiation, comme si nous n'avions pas résisté à un effet de mode ? Le choix de ce concept de médiation trouve son entière justification dans sa dimension et son contenu d'action. L'animateur de la médiation, le médiateur, agit sur l'autre et sa responsabilité en est soulignée. De plus, la médiation s'attache à une action précise : acte d'apprendre, résolution de conflit, restauration du lien, élaboration de projet professionnel etc. Et le modèle de Feuerstein, qui n'a pas été brouillé par le débat faussé sur la non-directivité, possède une spécificité dynamique et dynamogène, dont les personnes interviewées ont témoigné, et que nous avons mis en exergue dans le tableau 16 "Action Conseillère/Personne"[Note931](#). Si les verbes "aider" ont très souvent été mentionnés, d'autres verbes, exprimant l'activité, non seulement de dynamisation mais aussi de transformation, de la conseillère sur la personne : "*quand elle m'a expliqué... je suis sortie plus forte*" (Margaux) ; "*elle m'a pas imposé... mais elle a insisté*" (Mélanie) ; "*elle savait où m'emmener*" (Jeanne) ; "*elle m'a incitée à contacter des professionnels*" (Nathalie) ; "*quelqu'un qui vous stimule, qui vous pique et qui vous réveille*" (Gérard) ; "*elle cherchait pour moi, elle s'est démenée*" (Brigitte) ; "*elle m'a poussée en avant*" (Mathilde) etc...

Ces résultats, composés en majorité de réponses positives, confirment notre hypothèse que la relation d'orientation est constituée de trois dimensions, l'aide, la dynamisation et la médiation éducative.

### **3.4. Impact de la relation d'orientation sur l'élaboration de projet**

C'est en analysant son impact sur l'élaboration de projet, que nous pouvons approfondir les fonctions de la relation d'orientation. Rappelons que le tableau 6 « Résultats de l'élaboration de projet » présente trois cas d'abandon de projet professionnel (Jeanne, Alain, Judith), sept cas de projets non encore élaborés, dont deux différés pour Daniel et Sonia, cinq en cours, et quinze élaborés. Dans un premier temps, nous dégagerons l'efficacité de cette relation, puis, nous porterons notre regard sur ses limites.

#### **3.4.1. Efficacité de la relation d'orientation**

Cette efficacité étant déjà soulignée par le nombre majoritaire de réponses positives, nous nous arrêterons sur les nuances qu'apportent les réponses négatives et positives mitigées. Si les réponses négatives ont été peu nombreuses, pour la plupart isolées et concernant seulement un ou deux critères, elles ont touché surtout les critères de médiation éducative, mais, sans que l'impact sur le projet soit nul. En mentionnant qu'elles n'avaient pas besoin de cette composante de la relation, les témoins ont exploité dans la relation d'orientation les fonctions dont ils avaient besoin. Par exemple, la relation d'orientation peut seulement répondre au besoin de confortation d'une personne. C'est le cas de Margaux qui avait une idée bien définie et, en répondant qu'elle n'avait pas besoin de médiation de signification ni de changement, a souligné qu'elle avait surtout besoin d'un encouragement dans la réalisation de son projet, ce qu'elle a pu obtenir. Mais peut-on encore parler de relation d'orientation quand les composantes spécifiques de l'élaboration de projet, la signification et le but, n'ont pas eu besoin de se déployer ? C'est confirmé par l'exemple de Daniel qui, avant de revenir à sa recherche initiale, a fait le détour d'une exploration des métiers du tourisme, qui l'a convaincu de l'enracinement existentiel de son idée de projet et de son métier actuel. De plus, tout en se défendant d'avoir besoin d'un appui psychologique, à la suite de la mort de son père, il a déclaré avoir bénéficié d'un réconfort non négligeable sur ce plan. On peut dire que cet ensemble de composantes relationnelles a contribué à un nouveau départ pour lui, même si, au moment de l'entretien-interview, cela ne s'était pas concrétisé par un emploi. Dans ce cas, en s'adaptant aux besoins de réconfort de la personne, la relation d'orientation a rempli sa fonction, sinon d'élaboration de projet, du moins de confirmation d'une direction professionnelle future et a préparé la personne à vivre une transition professionnelle.

Pour d'autres, la relation d'aide suffit à déclencher la dynamique d'accès à l'emploi. C'est le cas de Brigitte, qui s'est reconvertie professionnellement, après avoir fait le tour des possibilités de réactualiser ses connaissances dans son métier d'origine, le graphisme et la communication. En rétablissant de cette manière "*un lien avec le monde du travail*", la relation d'orientation de la MIFE s'est adaptée à ses besoins. Comme elle le dit, cette relation a été un élément de la reconstruction professionnelle, "*un maillon de la chaîne*", qu'elle n'hésitait pas à utiliser, venant à chaque fois chercher et trouver ce dont elle avait besoin, les informations et le réconfort.

Enfin, pour d'autres, il sera nécessaire d'utiliser l'ensemble des moyens d'action de la relation d'orientation, telle une "panoplie", qu'elles ont besoin de revêtir pour retrouver le lien avec le travail. C'est le cas des neuf personnes, qui ont donné des réponses positives à toutes les composantes de la relation d'orientation, déclarant ainsi avoir bénéficié de leur ensemble. Mathilde, dont le projet est en cours d'élaboration et Judith, dont le projet a dépassé le cadre professionnel, pourraient constituer des exceptions, par le fait de n'avoir pas encore élaboré de projet professionnel précis. Mais, sans projet formalisé, elles sont dans une dynamique intérieure qui augure des développements actifs. Les sept autres (Claire, Pauline, Gérard, Léa, Paul, Liliane, Estelle) confirment entièrement l'efficience de la relation qui a rempli toutes ses fonctions d'aide, de dynamisation et de médiation éducative d'élaboration de projet.

De plus, ces personnes, en venant à la MIFE, n'avaient pas d'idée préalable et ont réalisé l'ensemble des étapes d'élaboration de leur projet. En ce qui concerne la mise en œuvre du projet, seuls Paul et Estelle, au moment de notre étude, disposaient d'éléments précis. On peut espérer pour les autres, compte tenu de leur détermination, une concrétisation rapide.

A travers ces exemples, on peut conclure que la relation d'orientation est d'autant plus efficiente qu'elle répond aux besoins de la personne qui, ainsi, a pu suivre les phases du processus d'élaboration de projet. La prestation d'orientation de la MIFE met à disposition une variété de fonctions, qui s'adaptent aux différentes situations. Même si la personne est dans un état de souffrance intérieure, la dimension d'aide et de dynamisation joue un rôle de rééquilibrage, qui permet d'avancer dans le processus, comme pour Fanny, pour qui une solution a pu être appréhendée, répondant à la situation du moment. Une condition est cependant nécessaire, c'est que cet état ne soit pas dominant et que la personne puisse trouver en elle les ressources de mise en mouvement. Pour les sujets en situation de souffrance, par exemple à la suite d'une rupture familiale, professionnelle, la relation d'aide pourra déclencher le processus d'élaboration de projet, parce que la dynamique interne de la personne était déjà présente, tel un souffle qui "couvait", et ne demandait qu'un signal pour se déclencher.

### **3.4.2. Limites de la relation d'orientation**

Nous distinguerons des limites propres à la personne et particulièrement à son mal de vivre, à l'environnement, lié principalement à la pénurie d'emploi, et au conseiller, notamment à ses propres faiblesses dans ses rôles d'aide, de dynamisation et de médiation. Si les limites sont visibles dans les négations, à l'inverse, elles se déduisent également de leurs affirmations. Par exemple, la médiation d'intentionnalité, qui n'a pas fait défaut dans les témoignages, pourrait, par son absence, constituer une limite sérieuse à la relation, mettant à mal la motivation et les dynamiques personnelles du consultant.

**Le malaise existentiel** constitue un obstacle à toute avancée de projet, à l'exemple de Sarah, qui a donné le plus de réponses négatives, montre les limites à la fois externes et internes de la relation d'orientation, qui, certes, aide à l'élaboration, mais ne parvient pas à ouvrir sur une réalisation concrète de projet, ni à "vaincre" la logique d'échec de la personne. L'appréciation de la relation est, de ce fait, marquée d'une ambivalence. Les échecs répétés dans la concrétisation du projet semblent, d'une part, avoir entaché la relation, en donnant l'impression d'un manque de compréhension, de dynamisation, d'intentionnalité et de médiation de sentiment de compétence. Mais, d'autre part, celle-ci lui a permis de maintenir "*la tête hors de l'eau*", et peut-être d'éviter le pire, la marginalisation sociale et la dépression. La relation empreinte de chaleur et de convivialité, établie entre les conseillères et elle, même si elle ne semble pas efficace sur le plan de la concrétisation du projet, ne l'a pas dissuadée de fréquenter régulièrement la MIFE qu'elle compare à un "*lieu de rencontre, un café qu'on aime bien*", même si, par moments, elle s'est sentie "*trahie*", par des propositions inadaptées "*au regard de confiance*" qu'elle avait reçu. Comment comprendre cette fréquentation fidèle d'un service qui, finalement, ne remplirait pas le rôle attendu d'orientation professionnelle, puisque sa finalité d'accompagnement vers l'emploi ne serait pas fiable ? Par la qualité de relation, dans laquelle la personne se sent respectée ? Une autre réponse pourrait venir de la personne elle-même, qui, d'elle-même, pourrait sentir et comprendre, dans une forme d'intuition existentielle, la logique interne de son parcours de vie, qui lui ferait accepter telles ou telles épreuves comme autant de chemins de croissance. Comme le dit Sarah, qui se considère "*comme un cas*": "*c'est sûrement moi qui ai la réponse*", réponse à la question de son devenir personnel et professionnel. Au-delà des moyens mis en œuvre pour accompagner les personnes vers l'emploi, la solution en termes d'orientation, telle la clé d'une porte mystérieuse, resterait toujours à trouver au cœur de la personne.

**Le manque ou le retrait de motivation** est aussi un frein évident à la conduite de projet. C'est ce que nous ont montré les exemples de Nathalie et de Jeanne. À la différence de la seconde, la première n'a pas élaboré de projet, s'étant arrêtée à l'exploration de quelques filières professionnelles, et comme on l'a vu, elle ne semble pas avoir avancé dans l'élargissement des représentations personnelles. On peut douter, malgré ses réponses, de l'efficience la relation d'orientation et de l'avancée de son projet, comme si Nathalie était venue à la MIFE,

sans beaucoup d'implication ni de véritable motivation, "en touriste" en quelque sorte, obtenir quelques informations qu'elle pensait suffisantes. Le point positif est qu'elle a pris conscience que l'élaboration de projet nécessitait un tout autre investissement personnel, et sa conclusion "*qu'il faut se prendre en main*", laisse quelque espoir La relation semble stoppée, faute du "combattant" principal qui a déserté le champ. Le conseiller ne peut qu'attendre que, si elle le juge utile, la personne revienne poursuivre la démarche engagée. Rien ne dit, non plus, que ces premiers pas n'aient pas été suffisants, à terme, pour qu'elle agisse dans le sens d'un accès direct à l'emploi. Cependant, une question plane toujours, comme en suspens : le conseiller a-t-il utilisé avec la même intensité toutes les composantes de la relation d'orientation ?

**Le besoin d'une évaluation extérieure** peut également rendre le processus moins crédible, atténuant l'implication de la personne. Sonia qui a répondu positivement à l'ensemble des questions a tempéré ses affirmations quant à la dynamisation, les médiations de compétence et de changement, exprimant ses doutes sur les possibilités et sur ses propres capacités de maintenir le cap d'une reconversion. Face à la nécessité de retravailler, elle a différé son idée de projet dans l'animation, en recherchant un poste d'enseignante maître auxiliaire. Les doutes pourraient venir d'elle-même — elle ne sent pas que "*son projet soit mûr*" —, mais en même temps, elle a fait comprendre qu'elle aurait besoin d'une évaluation d'elle-même plus approfondie, au-delà de sa pratique d'auto-analyse et de thérapie. Nous ne pouvons affirmer que la médiation éducative d'élaboration de projet a été entièrement efficiente et il semble dans cet exemple que la conseillère n'a pas proposé tous les moyens, et notamment l'autobiographie raisonnée qui aurait peut-être pu lui apporter ce plus de sens qu'elle demandait et, par nos propos, nous ne pensons pas déclencher la critique d'un éventuel « acharnement orientatif ». La dimension du temps est, dans ce cas, significative, et elle souligne elle-même la nécessité d'une maturation personnelle, que les outils et d'autres rencontres ne remplaceront pas. Il faut évidemment que la personne soit en mesure, ait la liberté de s'autoriser mentalement et matériellement ce délai.

Dans l'interaction, peut également survenir **un effet de neutralisation** d'une personne sur l'autre qui bloque la poursuite du processus, comme si la relation était enveloppée d'un brouillard cotonneux, qui empêche toute avancée, chacun restant sur sa position. L'exemple d'Alain nous a éclairé sur ce point sensible. Il n'a pas poursuivi son idée de reconversion dans le domaine du tourisme, et est revenu, sans enthousiasme, à une recherche d'emploi dans son métier de logisticien des transports qu'il voulait pourtant abandonner. Nous pouvons faire un lien entre la relation d'orientation et l'élaboration de projet, dans le sens où les trois médiations plus spécifiques du projet — la signification, le but et le changement — sont en cause, la première sensée ne pas avoir été nécessaire et les deux autres peu efficientes. Alain a-t-il profité pleinement de la relation d'orientation ? Nous pouvons en douter, et penser qu'il avait une représentation de lui-même et de son parcours, qu'il ne souhaitait pas vraiment bousculer ni approfondir. En revanche le manque d'efficience des médiations de but et de changement nous incite à penser que la relation d'orientation n'a pas été au bout de ce qu'elle aurait pu. À plusieurs reprises, il a fait référence à l'environnement économique peu favorable à toute reconversion, déplaçant en quelque sorte la question de sa propre motivation personnelle à l'extérieur de lui. Pour envisager un retour vers un métier du tourisme, il aurait pu explorer les possibilités, nombreuses, de formation dans la région, ce qu'il ne s'est pas résolu à faire. On peut voir une neutralisation de la relation, où, d'un côté, Alain semble paralysé, ne "brûlant" pas d'un grand désir de changer ni de retrouver son métier d'origine, et de l'autre, la conseillère n'est pas parvenue à le faire "bouger", à l'interpeller, ne faisant que lui apporter confirmation de ce qu'il savait déjà sur lui et sur l'environnement, comme si la "nonchalance intérieure" de ce dernier s'était répercutee sur elle. Même si le nombre important d'entretiens par jour suscite de la fatigue et peut faire courir le risque d'un manque de vigilance ou d'attention à certains moments, cela paraît peu plausible, dans la mesure où il y a eu plusieurs rencontres.

Enfin, un **événement personnel, familial** peut interrompre la dynamique engagée, à l'instar de Marc dont la motivation à se reconvertis s'est suspendue à la naissance de sa fille.

Critères dominants de l'élaboration de projet, **les médiations de but et de signification**, qui viennent à manquer, affaiblissent considérablement la relation d'orientation, ce qui ne manque pas d'interroger

l'intervention du conseiller. Le manque de compréhension du besoin de la personne au-delà de ce qu'elle peut exprimer, est sans doute le plus préjudiciable, car il touche directement à la demande de la personne et au sens de sa démarche. De ce fait, il ne peut être compris ni accepté. L'exemple d'Antoine, qui relève de la compréhension de son problème, est déjà significatif, même si les conséquences étaient limitées. Pour lui, les questions sur la dynamisation, sur les médiations de signification, de but, de compétences et de changement, n'avaient pas d'objet car son idée était bien définie et il était déterminé dans son projet, sans difficultés particulières de représentations personnelles négatives. Si, poliment il a précisé que la relation d'orientation a répondu à ses attentes dans sa composante d'aide, il a souligné que la conseillère n'est pas allée au-delà de ce qu'elle *"pouvait expliquer à ce moment là"* et a été limitée dans la compréhension du problème posé. Il semble que la critique esquissée par Antoine se rapporte davantage aux ressources insuffisantes d'information de la MIFE dans le domaine précis des formations supérieures en gestion touristique.

Le cas de Sarah, plus dramatique, touche à quelque chose de plus délicat, le manque de compréhension existentielle du conseiller qui ne peut intégrer l'expérience de l'autre, trop éloignée de la sienne, et qui est incapable de le rejoindre, laissant une distance s'installer, épuisant, voire anéantissant, la relation.

**L'incompréhension** peut s'exprimer aussi par un manque de congruence de la part du conseiller, qui échoue dans un moment de la relation, par défaut d'appréciation en profondeur et en finesse, telle une marche ou un train qu'il rate. Le geste, la petite phrase, l'intonation, le regard, « le petit rien », au sens de Jankélévitch, qui ferait changer le cours des choses, ne sont pas au rendez-vous de l'histoire de la personne. L'exemple de Mathieu est caractéristique. Pour lui qui, paradoxalement a répondu qu'il n'avait pas besoin de médiation de signification ni de changement, la relation d'orientation n'aurait pas réussi à lui donner plus de compréhension de son problème et de son parcours, ni à l'aider à intégrer son projet dans une perspective plus globale de vie, enfin, encore moins à le convaincre qu'il pouvait changer, ce dont il avait peut-être le plus besoin. Le fait qu'il n'ait pas cherché à reprendre contact avec la conseillère, étant venu à la MIFE pour explorer une piste professionnelle et n'ayant pas senti qu'il pouvait aller plus loin avec elle, peut confirmer cet éventuel échec. Mais on ne peut s'empêcher de rester sur cette ambivalence d'une insuffisance de la relation d'orientation relayée, voire alimentée, par un manque d'engagement intérieur, et vice-versa, comme si la relation avait entretenu elle-même cette double ambiguïté dans une forme de résonance. On aurait pu imaginer que la conseillère eût pu bousculer cet ordre en faisant comprendre à Mathieu, par une petite phrase, une question, que le problème n'était pas prioritairement dans le choix d'une nouvelle filière professionnelle, mais dans sa propre relation au monde professionnel, qu'il a peut-être fuie pendant des années en préférant le travail intérimaire, alors que sa qualification et le secteur porteur dans lequel il exerce, lui permettait de briguer un poste fixe ; peut-être, ne souhaitait-il pas vouloir le regarder de près en sollicitant un bilan de compétences ? Il semble que l'aide à la prise de conscience, par la petite phrase ou la question qui provoque un arrêt et fait réfléchir, réalisée pour d'autres, n'ait pas pu avoir lieu avec lui. Nous percevons, à travers cet exemple, la finesse d'approche et de compréhension, nécessaire dans certains cas, pour dépasser des logiques personnelles, voire névrotiques, et qui peuvent sinon disparaître, du moins être atténues, par une relation congruente dans laquelle l'animateur prend le risque, en répondant à une intuition juste, d'interpeller la personne.

Une fois une relation de confiance établie, **un changement ou un infléchissement de la relation**, même léger, est difficilement supportable par la personne, qui se sent alors trahie dans son propre mouvement, dans son être et peut abandonner sa dynamique. La critique sera d'autant plus acerbe que la relation a été chaleureuse et profonde. Celle-ci nécessite une constance d'attitudes, sans doute difficile à maintenir, quand la structure et les conseillers sont très sollicités. On approche là, la dimension de responsabilité qui pèse sur l'animateur de cette relation, qui ne peut se permettre de relâcher la proximité qu'il a installée, au risque de créer de l'incompréhension et de la frustration. Mélanie donne un exemple frappant de l'exigence de cette relation. Comme elle le dit, elle a fait un pas en direction de son "rêve", qui serait de travailler dans un organisme humanitaire, par une actualisation de ses compétences en secrétariat. On pourrait dire que la relation d'orientation a rempli son objectif, ce qu'elle reconnaît par ailleurs. Les réponses mitigées qu'elle a données concerne davantage l'épisode douloureux qu'elle a vécu dans la relation avec une conseillère, au moment de son stage en entreprise, où elle a eu l'impression d'avoir été abandonnée par la conseillère. C'est

bien ce qui est resté dans sa mémoire, attestant de la puissance de l'impact négatif de la relation. Cet exemple montre la fragilité de la relation, qui peut être remise en question, à la moindre insatisfaction.

### **3.5. Les fonctions de la relation d'orientation**

Après avoir défini les dynamiques personnelles du processus d'élaboration de projet, les composantes de la relation d'orientation et après en avoir analysé son impact, nous pouvons dégager ainsi une typologie de la relation d'orientation dans ses fonctions et sa spécificité éducatives, sous la forme d'un ensemble composé de cinq éléments : l'appui psychologique, l'appui existentiel, l'aide au discernement ou à la décision, l'information ou la médiation professionnelle, l'accompagnement dans la mise en œuvre du projet[Note932](#). Selon leurs situations personnelles et l'avancée de leur projet, les personnes ont eu recours à tout ou partie de ces fonctions.

#### **3.5.1 L'appui psychologique**

Cet appui correspond à l'action de restauration de l'image de soi, de remise en confiance et d'apaisement des souffrances[Note933](#). Il est à relier avec les autres fonctions, tout en étant, pour certains, la première marche de toute conduite de projet. S'il est souvent nécessaire — que se serait-il passé si ces personnes n'en avaient pas bénéficié en préalable à leur travail d'élaboration de projet ? —, il reste temporaire, le temps de la rencontre et peut-être un peu au-delà. Cependant, temporaire n'est pas à confondre avec superficiel, car cette fonction, sans pouvoir être comparée à une aide thérapeutique, comporte des effets de ce type non négligeables[Note934](#). Cela ne veut pas dire que le problème soit entièrement résolu — on peut imaginer que Judith éprouvera quelques baisses de moral une fois passés ses cinquante ans, que Marc n'en a pas fini avec son complexe d'infériorité, ni Estelle avec son manque de confiance etc.. —, mais celui-ci perd momentanément de son importance, ou de façon imagée, il ne cache plus la forêt des possibilités, laissant ainsi une place à la dynamique intérieure de vie. Cet appui psychologique serait comme une petite "chiquenaude", au sens de Bergson, qui déplace les représentations personnelles, selon l'image d'un changement d'orbite ou de trajectoire. Cela n'empêche en aucun cas la personne de retrouver ses représentations négatives, et de s'y replacer comme dans toute logique névrotique. Il représente une éclaircie dans le ciel obscurci des représentations de soi, et permet de voir plus loin que les nuages menaçants de l'image négative qui bloquent toute mise en mouvement intérieur.

Cette fonction est fondée essentiellement sur l'écoute active et centrée sur la personne du conseiller qui, dans l'apparente passivité de l'accueil de l'autre, suscite une activité de restauration narcissique en elle. Cette phase, quand elle est nécessaire à la personne, semble déterminer les autres. Mais lorsque ce processus de restauration narcissique ne peut trouver son aboutissement dans la prestation d'orientation, il nécessiterait un appui thérapeutique plus important, ce que le conseiller peut suggérer à ceux dont la souffrance est trop importante. Même si nous défendons l'idée que le choix professionnel est compatible avec un état de souffrance psychique, le processus d'élaboration de projet reste ainsi conditionné par un certain équilibre de cet état psychique. Certaines MIFE, comme à Rueil-Malmaison, ont mis en place un service d'aide psychologique, pour accompagner ces personnes dans cette dimension. Si cette fonction nous paraît plus pertinente dans une structure extérieure, favorisant l'anonymat d'une démarche thérapeutique, elle peut se justifier par le fait de privilégier un temps de parole plus libre, qu'il est parfois nécessaire de dégager de celui de l'élaboration de projet, sans s'installer toutefois dans la durée d'une thérapie.

Mais comment ne pas s'interroger sur l'effet désastreux de la situation prolongée de chômage qui fait craquer les barrières pathologiques, et fait sombrer, parfois dans des états pathologiques lourds, des personnes limites ou selon le terme consacré, "border line", que l'on retrouve alors dans la catégorie "chômeurs longue durée" ou "bénéficiaires du RMI", cumulant des troubles de santé et une longue durée d'inactivité professionnelle. En effet, la stabilité d'un emploi, comme celle d'une famille, a pour effet de maintenir ces personnes en dehors du risque de décompensation. Des solutions plus efficaces, à la fois thérapeutiques et professionnelles, et de nouveaux types d'encadrement dans l'emploi sont encore à inventer. Mais, le plus souvent, les services

d'orientation et d'insertion s'acharnent pour trouver des solutions d'insertion classiques, donc vouées à l'échec, aux personnes appelées pudiquement "en difficulté de réinsertion".

### 3.5.2 L'appui existentiel

Il dépasse l'apaisement des souffrances intérieures pour toucher à la dimension du sens de la vie, de l'existence. Ce qualificatif "existentiel" peut prêter à confusion dans la mesure où il relève du registre philosophique et phénoménologique, mais nous osons cet emploi pour signifier le dépassement de la problématique psychologique que nous souhaitons pour notre recherche. Plus que le sentiment d'exister, il procure une plénitude, un bien-être, par la compréhension du parcours de vie et la reconnaissance par l'autre que "ma vie a un sens, elle a du prix". Cette fonction synthétise les médiations de signification et de but, contribuant à l'émergence du sens, la compréhension du parcours et l'inscription du projet dans l'histoire de la personne et donc, dans son existence. Nous l'avons mise en exergue dans notre étude parce qu'elle nous a semblé se dégager d'elle-même, et qu'elle ne nous semblait pas suffisamment prise en compte dans les lectures plus "psychologisantes" que nous avons faites. Cette fonction a d'autant plus d'importance que le sujet se trouve dans une situation intérieure confuse, ayant traversé des épreuves personnelles douloureuses, comme un licenciement difficile, la séparation d'avec son compagnon, la contrainte d'une reconversion professionnelle pour des raisons de santé, la difficulté de se réinsérer dans une région inconnue etc.[Note935](#). En dégageant à nouveau du sens dans son parcours, la personne retrouve une assise, sur laquelle elle peut reconstruire un projet, et cet appui confère une assurance ou une réassurance pour aller vers l'inconnu d'une nouvelle activité.

Sans comparaison possible avec la pratique psychanalytique, dont les moyens et les finalités sont différents, l'action du conseiller peut bien sûr "*se répercuter sur l'inconscient*", comme le dit Paul, soulignant par là, un des effets de toute relation interpersonnelle que représente le transfert. Quelques témoins ont d'ailleurs fait des essais d'analogie entre cet appui touchant à l'existence et la psychanalyse qui, dépassant l'apaisement des souffrances, est un des modes "*que l'homme a de poser la question de son existence*"[Note936](#). Au-delà des effets thérapeutiques de toute relation interpersonnelle, qu'elle soit d'aide ou autre, il est intéressant de souligner ce parallèle, qui confirme de manière indirecte la composante existentielle de la relation d'orientation. Léa a souligné l'intensité de lecture et de visualisation qu'apporte le déroulement chronologique de l'histoire de vie, à la différence de la psychanalyse, dont la logique repose sur l'émergence plus morcelée des signifiants de l'inconscient : "*C'est aussi encore des petits morceaux de vie... qui éclairent ton histoire mais d'abord tu dis, pas tout, t'éclaires pas tout et puis ça se fait par morceaux aussi, c'est encore des petits patchworks que tu amènes et puis tu te débrouilles avec ça. Alors que là, dans ce bilan, tu commences du plus tôt possible jusqu'à aujourd'hui, donc il y a ce fil là qui se voit*".

Cet appui existentiel semble être la pierre angulaire de la relation d'orientation, car, à moins qu'il ne soit pas indispensable à la personne, celle-ci ayant antérieurement, par elle-même ou dans le cadre d'un accompagnement spécifique, dénoué les fils de son histoire personnelle, son absence a des répercussions sérieuses sur l'avancée du processus d'élaboration de projet[Note937](#). Quand la dynamique interne existentielle est affaiblie, la personne offre moins de résistances aux aléas de la vie, et si la relation d'orientation ne réussit pas à l'affermir, le processus d'élaboration de projet est fortement compromis.

Cet appui ne représente pas non plus une action en soi du conseiller, dans le sens où il apporterait une connaissance ou une force nouvelle, extérieure à la personne ; son rôle consiste, dans un dialogue, à faire émerger, chez le sujet et par lui-même, au travers de son parcours, le sens de sa vie dont il a une conscience diffuse.

### 3.5.3 L'aide au discernement et à la décision

Fonction-clé de la relation d'orientation, elle en constituerait les murs porteurs, alors que les deux précédentes formeraient le sous-basement de l'édifice. À cette composante, souvent définie dans son unique dimension d'aide à la décision, indiquant l'entrée dans l'action, nous préférons lui adjoindre le terme de discernement qui souligne l'acheminement à la décision, constitué d'étapes de jugement et de retour sur soi. On la trouve évidemment dominante pour l'ensemble des témoins [Note938](#) .

Elle peut se traduire par un simple "*coup de pouce*", comme pour Margaux, ou comme un "*accouchement terrible*", souligné par Sonia, qui a pris conscience de l'implication du processus d'élaboration de projet dans l'ensemble de l'histoire, personnelle et professionnelle, de la personne. Cet appui relève de la médiation intrapersonnelle, où le conseiller, en même temps très présent dans sa centration sur l'autre, mais en s'effaçant lui-même, facilite un retour sur soi de la personne et lui permet ainsi d'être active dans sa propre compréhension d'elle-même. Mathilde résume bien ce processus, marquant la différence entre cette pratique et l'activité de conseil, dans laquelle la personne reçoit un avis de l'extérieur d'elle-même, qu'elle peut s'approprier par la suite, mais qui ne relève pas de la même stratégie éducative. : "*elle (la conseillère) m'a amenée à mettre des mots, et à essayer de clarifier ma pensée. L'action très concrète c'est... peut-être m'aider à m'écouter, puisqu'en fait les réponses, elles sont pas dans ses réponses à elle, mais en moi ... c'est vraiment soi avec soi, qui décide...même d'un tout petit pas, mais c'est complètement différent après, dans la réalisation .... Dans la vie très souvent on pose des questions et puis l'autre personne apporte la solution et puis point*" . L'expression "*c'est allé dans le sens de l'être*", souligne, au delà de la profondeur du questionnement personnel et de la manifestation d'un appui existentiel certain, un autre élément caractéristique de cette fonction, ancrée dans la réalité intérieure de la personne et non pas sur les possibilités extérieures, économiques et sociales d'emploi.

L'aide au discernement exprime un processus situé au cœur de la personne, considérée comme créatrice de sa fonction professionnelle plutôt que devant s'adapter à une activité professionnelle qui lui serait imposée par son environnement. L'adéquation formation-emploi est donc à trouver au cœur des personnes ; nous avons déjà évoqué les aléas de cette notion "*introuvable*" à l'extérieur de la personne [Note939](#) . Là encore, cette aide s'opère sans intervention d'éclat du conseiller, pourrait-on dire, mais dans une mise en action de la personne "*en douceur*", selon les mots de Mathilde.

### 3.5.4 L'information ou médiation d'information professionnelle

D'abord définie comme un matériau du projet, au stade de notre étude, elle peut être rassemblée sous le concept de **médiation d'information professionnelle**, composante de la relation d'orientation. En effet, elle se traduit non seulement par un appui documentaire, ce qui a été souligné par l'ensemble des personnes, mais aussi par une mise en relation avec le monde du travail, au travers de l'incitation à rencontrer directement les professionnels [Note940](#) . Cette médiation professionnelle s'illustre aussi par le "*carnet d'adresse*", que la structure met à disposition des consultants pour la mise en œuvre de leur projet. L'information vivante que l'on invite à consulter en direct sur les lieux de travail, dans une relation avec les professionnels, fait partie de cette pédagogie qui privilégie la rencontre, tout en étant attentif au réalisme de la confrontation avec l'environnement. Cette médiation interpersonnelle, selon le terme d'Annie Cardinet, est renforcée par un appui documentaire fourni, et beaucoup de nos témoins ont découvert la richesse et la diversité du dispositif français de formation des adultes, qu'ils ne connaissaient pas auparavant, ce qui a eu pour effet de dynamiser leur recherche. Certains, comme Paul, ont vu l'avantage d'une synthèse entre une "*attitude d'écoute style Rogers*" et un appui de type plus technique et documentaire.

Cependant, une faiblesse de cette médiation par manque ou non exhaustivité d'informations ou de pauvreté du "*carnet d'adresse*", a une incidence sur la relation et sur l'avancée du projet. En effet, cela a pour effet d'introduire dans la relation comme un désaveu, un sentiment de méfiance, qui entache l'ensemble. Certains témoins ont souligné l'exigence pour le conseiller de disposer d'une information non seulement exhaustive

mais en "adéquation entre ce que j'étais capable de faire et ce qui était possible de faire", comme le souligne Liliane. Ce traitement particulier de l'information suppose, dans l'organisation du travail des équipes, de consacrer suffisamment de temps, pour l'appropriation d'une information qui doit en permanence s'ajuster à chaque cas particulier. Le manque de temps, mais aussi la faiblesse de discernement du conseiller quant au choix des propositions de formation, peuvent entraver la relation et donc la mise en œuvre du projet.

### 3.5.5 L'accompagnement

Il a été très souvent mis en exergue pour définir la relation d'orientation, mais aussi plus précisément pour souligner l'appui dans les démarches de mise en œuvre du projet des personnes. S'il détient une connotation active et dynamique dans la relation d'orientation, en cela lié à l'action de dynamisation du conseiller, il est enrichi d'une dimension d'autonomie et d'indépendance : "*c'était un accompagnement mais j'avais fait un choix préalable* », nous dit Jeanne. Il se différencie de l'assistance, car le conseiller "*ouvre des portes et après, c'est à vous de voir*", selon les paroles de Claire. De même, il ne peut se réduire à la relation d'aide, moins équilibrée dans les rapports entre les protagonistes. L'accompagnement met l'accent sur l'instauration d'une relation d'égal à égal, qui favorise la responsabilité ; il est marqué également d'ouverture et de confiance, telle une certitude qu'une relation a été établie et qu'elle pourra se poursuivre. Lorsqu'on accompagne quelqu'un, on ne l'abandonne pas, ce que nous rappelle Jacques : "*Ce qui était important aussi, enfin très important ... c'est que je sache qu'on se voyait une fois et peut-être qu'un jour on se reverrait une deuxième fois ... au départ, inconsciemment la voie était ouverte pour se revoir*". Cette fonction est autant plus nécessaire que la situation de départ est difficile et défavorable (chômage de longue durée, ruptures douloureuses etc). Résultant d'une écoute active, d'une compréhension en profondeur, mais aussi d'une attitude dynamique de l'animateur, cette fonction traduit bien, là encore, l'alchimie de la relation, qui en agissant sur un aspect de la personne déclenche chez elle une mise en acte.

Il nous paraît opportun d'expliciter ce concept, qui, depuis quelques années a envahi les institutions sociales et d'emploi, pour ne citer que les dispositifs d'accompagnement des bénéficiaires du RMI et des chômeurs de longue durée à l'ANPE. Marius Alliod détermine son émergence dans la "détutellarisation" de l'action sociale, effective depuis quelque quarante ans : "*Le terme d'accompagnement, enraciné dans le champ de l'action sociale, a progressivement remplacé celui de prise en charge, porteur d'une dimension de tutelle sur les personnes en difficulté, et devenu incompatible avec l'émergence d'une conception de la liberté individuelle*"[Note941](#). Cette expression, plutôt d'origine religieuse[Note942](#), aurait été introduite dans les milieux laïcs, à partir des cercles protestants pour désigner les pratiques d'écoute des grands malades et d'accompagnement des personnes en fin de vie. Le concept d'accompagnement serait donc utilisé pour des publics en difficulté, nécessitant une présence et une durée plus continues, à la différence de l'aide qui pourrait avoir une connotation plus ponctuelle. La relation d'aide rogérienne relèverait donc de l'accompagnement, puisqu'elle se situe dans la durée, par sa visée thérapeutique. Au sens propre, l'accompagnement est l'action de montrer le chemin, tout en marchant aux côtés de celui qui est accompagné[Note943](#). Du fait peut-être de l'origine de ses pratiques, il se traduit par une attitude particulière à l'égard de l'autre : "*Ce n'est pas lui imposer un itinéraire, ni même connaître la direction qu'il va prendre, mais marcher à ses côtés. En ce lieu-frontière, où l'homme apprend à se dessaisir de sa vie, il ne peut s'agir que d'un aide discrète, avec des appels paradoxaux qu'il s'agit de déchiffrer. S'ouvrir ainsi à l'inconnu de ce que l'autre vit, rend vulnérable aux blessures infligées par le rapport avec la mort et le mourant lui-même*"[Note944](#). On pourrait trouver une analogie avec la situation d'orientation professionnelle, qui est marquée par une rupture, survenue ou à venir, dans le parcours personnel et professionnel de la personne. Marcher à ses côtés sans lui imposer de direction, c'est privilégier sa parole dans ce moment où elle tente de ressaisir et de rassembler les éléments disparates de sa vie pour lui donner sens, c'est-à-dire, signification et direction. C'est, pour le conseiller-médiateur, "s'ouvrir à l'inconnu" de l'autre et, dans cette disponibilité, dans cette ouverture, se loge la vulnérabilité qui rend l'autre proche et prochain, et qui fait qu'il nous touche. On peut poursuivre le parallèle avec l'accompagnement spirituel, dont les finalités sont évidemment différentes, et que Léo Scherer définit comme "*une aide à naître à soi-même*", dans le sens d'une révélation de son existence. Il utilise la symbolique de la marche et du voyage, dont les trois étapes d'autonomisation ont des résonances avec la relation d'orientation :

*"L'accompagnateur spirituel (le conseiller) sera celui qui fait la route avec et en quelque sorte la trace, parce qu'il en a déjà une certaine expérience, qu'il connaît le pays et s'y trouve déjà engagé. D'une certaine manière, il précède pour que l'autre puisse à son tour avancer. À un moment donné, il passera à côté de lui, parce que l'expérience a pris forme. Enfin, il veillera, sans doute, par la suite à le suivre pas à pas"*[Note945](#) .

Dans la relation d'orientation, les dimensions d'appui et d'accompagnement ainsi dégagées, illustrent l'apparente contradiction d'une stabilité et d'un mouvement. Le terme d'appui, qui fait référence à l'étayage, exprime cette action subtile du conseiller — action ou présence active ? —, dont la présence est indispensable, mais qui laisse la personne libre d'agir et de se mouvoir. L'accompagnement évoque le mouvement — deux personnes avancent ensemble, au même pas, dans une même direction —, à la différence de celle de l'appui, plus statique, où chacun se trouve "calé", dans un face à face, délimité le plus souvent par une table renforçant la protection et la sécurité de chacun. Pour poursuivre cette image, l'appui se réalise dans un face à face, et si le risque de s'approcher trop est moindre, celui de s'enfermer dans l'espace clos du regard est sous-jacent, avec celui de paralyser le mouvement. Alors que dans le côté à côté, qui définirait l'accompagnement, en ne distinguant pas toujours le visage de l'autre, les personnes sont peut-être plus libres de se parler, n'étant pas distraites par les éléments du visage, les expressions, susceptibles de ne pas être comprises ou de susciter de fausses interprétations. Ainsi, la relation d'orientation, dans sa dimension d'appui, prépare la personne à l'action, c'est-à-dire au mouvement que représente l'élaboration de projet. Cependant, elle n'est pas statique puisqu'elle accompagne ce mouvement, mais elle oscille en permanence entre ces deux pôles, en devant s'adapter subtilement aux besoins de la personne. Si l'aide précède souvent l'accompagnement, chaque étape de l'élaboration de projet remet en question les équilibres, comme on a pu le voir pour Mélanie, qui a souffert de ne pas avoir reçu l'aide escomptée, après avoir été accompagnée jusqu'à la réalisation de son stage en entreprise.

Nous avons vu que l'absence ou la faiblesse d'un critère de la relation avait des répercussions sur l'ensemble, jusqu'au bout de la chaîne, tel un phénomène d'écho qui s'amplifie. C'est ainsi que nous pourrions expliquer l'amplitude de la force négative d'une relation dont une des composante a échoué. Ces exemples montrent la finesse d'approche relationnelle et de ce fait, la difficulté d'animer la relation, au sens "d'apporter le surcroît d'âme" qui ferait basculer le processus ou qui en accélèrerait le rythme. Même si le conseiller peut avoir compris la situation de la personne, il est impuissant face au propre rythme de la personne et doit attendre que cette dernière sorte de sa confusion et entre dans sa propre compréhension. Par contre, s'il a manqué d'attention ou de vigilance, cela peut altérer de façon significative la qualité de la rencontre, et la suite du processus d'élaboration de projet. En effet, il n'aura pas réussi à tirer la personne de son enfermement, dans lequel, telle une ornière, cette dernière va rester bloquée. On perçoit ici la responsabilité quelque peu radicale qui incombe à ce médiateur : même s'il réunit toutes les conditions d'une relation réussie, il est dépendant des dynamiques personnelles de l'autre. Mais si, de surcroît, il manque à sa responsabilité, les conséquences peuvent être désastreuses pour la personne. De par cette charge éthique dont il ne peut s'alléger, le conseiller ne serait-il pas alors contraint de perdre toute illusion d'un quelconque pouvoir, et condamné à être toujours dépendant, voire otage du consultant ?

Dans notre essai de définition de la relation d'orientation, nous avons intégré la relation d'aide, explicitée par Carl Rogers dans le domaine éducatif comme *"une qualité d'attitude de la relation interpersonnelle entre le facilitateur et l'apprenti"*[Note946](#) , que nous avons enrichie de la théorie de la médiation de Reuven Feuerstein, qui a finement et opérationnellement élaboré un modèle de relation éducative, dans laquelle le médiateur facilite un travail de construction cognitive, que ce soit l'apprentissage ou l'élaboration de projet, en se plaçant entre les objets de connaissance ou stimuli et le sujet apprenant ou s'orientant. Enfin nous avons insisté sur l'espace de la relation qui favorise les mises en mouvement de la personne, à l'intérieur d'elle-même ou tournée vers les démarches de mise en œuvre.

## Conclusion troisième partie

L'élaboration de projet professionnel est un processus complexe qui fait appel prioritairement aux ressources intérieures de la personne, devant puiser dans ses motivations profondes et dans son désir. Basé sur l'expression d'une idée, qui sera confirmée ou infirmée après un travail fin d'exploration de soi et de l'environnement extérieur, et une confrontation avec la réalité extérieure et ses possibles, ce processus nécessite un accompagnement de type éducatif, dans le sens issu de l'étymologie latine "educere"[Note947](#) — conduire à l'extérieur. En l'occurrence, il s'agit d'accompagner la personne de son "intérieur" de désir vers son "extérieur" d'action.

De plus, nous avons pu vérifier que la pratique d'orientation MIFE, dans ses objectifs, répond aux cinq critères qui, selon Guy Avanzini, composent le processus éducatif[Note948](#) . C'est une pratique qui instruit, en élargissant la connaissance et les représentations que la personne peut avoir sur elle-même et sur le monde du travail ; elle autonomise, en favorisant le changement professionnel et l'accès à l'emploi ; elle accroît sa polyvalence, en lui faisant découvrir ou redécouvrir des potentialités enfouies ; elle contribue à fournir des moyens de vivre, par sa finalité d'emploi et d'insertion ; enfin, elle aide à se donner des raisons de vivre, par la recherche de sens contenue dans l'histoire de vie et le récit de l'expérience passée.

Les MIFE ont introduit le terme de guidance professionnelle pour désigner leur pratique d'orientation, en référence à l'expression anglo-saxonne utilisée dans les milieux de l'orientation professionnelle. Mais elles ont choisi ce substantif, dont le suffixe exprime la durée, pour signifier aussi la complexité de cette relation d'orientation, riche de fonctions diverses, dont la finalité est l'élaboration d'un projet enraciné dans l'existence de la personne et adapté à son environnement. Nous avons pu confirmer ainsi la force de la dynamique personnelle dans la conduite de projet et la démarche d'orientation en vérifiant l'ensemble de nos hypothèses. Nous avons montré également que les dynamiques personnelles du processus d'élaboration de projet sont très dépendantes d'une relation de qualité, à l'écoute des mouvements intimes, « motions » selon le terme ignatien, qui se transforment en motivation pour agir. Sans pouvoir avancer d'évaluation mathématique mesurant l'effet de la relation conseiller-personne sur le processus d'élaboration de projet, nous pouvons affirmer que celle-ci est primordiale, dans la mesure où elle peut s'ajuster aux besoins de chacun. Pour cela, elle nécessite un accueil inconditionnel et une finesse d'approche, basée sur une implication, sur une écoute centrée sur l'autre, et sur une pertinence de compréhension.

En effet, l'adulte en orientation n'est pas une cire molle ou vierge sur laquelle on imprime un projet, mais, comme l'ont dit certains de nos témoins, rejoignant notre intuition de recherche, l'élaboration de celui-ci relève d'un "accouchement", parfois difficile, des potentialités, existantes, mais le plus souvent enfouies. Comme dans toute naissance, la naissance est déclenchée par l'enfant qui agit par lui-même, de concert avec la mère, tout en ayant besoin d'une aide extérieure, plus ou moins appuyée selon les besoins, pour faciliter sa sortie au monde. Henri Desroche, en référence à Socrate, n'a pas hésité à avancer le terme de maïeuticien, pour définir l'animateur de cette relation éducative, en écho à Rogers qui utilise, quant à lui, celui de "facilitateur"[Note949](#) , et à Reuven Feuerstein, qui privilégie celui de médiateur.

Telle une corde raide, l'espace étroit et fragile de la relation, peut à tout moment être source de dérapage, voire d'échec. En tant qu'animateur de la relation, le conseiller — facilitateur, médiateur, maïeuticien —, détient, en final, une responsabilité, non pas en termes de puissance d'intervention, mais sur un plan que nous pourrions définir comme éthique : quoi qu'il fasse, il est en situation d'être responsable de cet espace relationnel.

Dans cette relation d'orientation, la personne est établie comme expert de sa propre vie, ainsi que le résume Guy Avanzini, mettant en exergue le changement radical apporté par la conception éducative : *"Dans ce cas, l'orientation va se présenter d'une manière tout à fait différente, elle ne sera plus le constat de l'aptitude que le sujet peut éventuellement présenter, mais la recherche des choix qui lui sont possibles, compte tenu du potentiel dont il est porteur et du contexte socio-économique dans lequel il s'inscrit ; c'est alors que l'on passera de l'idée selon l'adulte est orienté à l'idée selon laquelle il s'oriente. les Québécois utilisent un terme*

très significatif et parlant des adultes en cours de formation, ils les appellent les "s'éduquants", pour signifier que ce n'est pas une action subie de la part d'un autre, mais une action conduite par le sujet avec, bien entendu, tous les concours et collaborations requis"[Note950](#). Ainsi, seule une pratique d'auto-orientation médiatisée serait adaptée aux adultes, experts, car ayant fait l'expérience, de leur propre vie.

« Accepter l'être, c'est accepter qu'il y ait devant moi, de l'autre que moi-même et dans l'être, de l'autre être que l'être actuel. Nous tenons là une puissance positive de mouvement : la plénitude non actuelle, mue par sa surabondance intime. L'idée de plénitude créatrice occupe une situation centrale dans l'ontologie. Elle exprime à la fois l'abondance et le manque qui caractérisent notre expérience de l'être. »  
E. MOUNIER, *Introduction aux existentialismes*, in Œuvres complètes, Tome III, Seuil, 1962, p. 166.

## QUATRIÈME PARTIE

### Pour une anthropologie de la relation d'orientation professionnelle

Arrivée au terme de notre observation de la pratique d'orientation MIFE, tout en ayant le sentiment d'avoir pu répondre aux questions posées et ainsi valider nos hypothèses, nous restons encore interrogative quant à la complexité du fonctionnement de la personne confrontée à ses choix de vie, avec ses avancées, ses paralysies, voire ses détresses lorsque son environnement lui a été défavorable. Les entretiens-interviews nous ont montré que la prestation d'orientation avait engendré des solutions, qui ont été, pour nombre de personnes, l'occasion d'un changement et d'un nouveau départ professionnel. Nous-même avons été surprise de l'appréciation positive régulièrement exprimée lors des entretiens-interviews, signifiant ainsi un premier bien-fondé de cette pratique mise en place progressivement. Nous avons pu vérifier que, même étayée par des techniques investigatives et informatives, cette pratique se caractérise aussi par ce que Philippe Meirieu appelle un "*bricolage quotidien*"[Note951](#), dans le sens d'une invention permanente pour trouver des réponses appropriées, car le praticien en formation comme celui en orientation sont, au delà de leurs tâtonnements et de leurs essais sans cesse à renouveler, des chercheurs qui tentent de dévoiler le mystère des comportements humains.

Cependant, nous ne pouvons nous limiter à cette mise à plat et à cette reconstruction d'une pratique professionnelle, certes riche d'enseignement, sans nous intéresser à ses fondations et à ses finalités. La lecture historique du dispositif d'orientation professionnelle et l'observation des pratiques nous ont conduite à des amorces de conceptualisation suffisamment convergentes, pour tenter de dégager maintenant quelques fondements anthropologiques de la relation d'orientation, fondements qu'il faut entendre dans le sens d'une vision globale de l'homme, appréhendé dans un regard pluriel, pluridisciplinaire et présentant lui-même des facettes multiples. En cela, nous rejoignons Edgar Morin dans son constat d'un manque actuel de vision anthropologique pour réfléchir l'homme et la société : "*L'identité de l'homme, c'est-à-dire son unité/diversité complexe, a été occultée et trahie, au cœur même de l'ère planétaire, par le développement spécialisé/compartimenté des sciences. Les caractères biologiques de l'homme ont été ventilés dans les départements de biologie et les enseignements de médecine ; les caractères psychologiques, culturels et sociaux ont été morcelés et installés dans les divers départements de sciences humaines, en sorte que la sociologie a été incapable de voir l'individu, que la psychologie a été incapable de voir la société, que l'histoire a fait bande à part, et que l'économie a extrait d'*Homo sapiens demens* le résidu exsangue d'*Homo economicus*. Plus encore, la notion d'homme s'est décomposée en fragments désarticulés, et le structuralisme triomphant a cru pouvoir éliminer définitivement ce fantasme dérisoire. La philosophie, enfermée dans ses abstractions supérieures, n'a pu communiquer avec l'humain que dans des expériences et tensions existentielles comme celles de Pascal, Kierkegaard, Heidegger, sans pourtant jamais pouvoir lier l'expérience de la subjectivité à un savoir anthropologique. Ce n'est pas un hasard s'il n'y eut pas de savoir anthropologique remembré. Les compartimentages disciplinaires et les scléroses universitaires ont empêché*

*le remembrement*"[Note952](#). .. Science multidimensionnelle, car elle articule l'ensemble de la réflexion sur l'homme — englobant les problématiques philosophique, biologique, sociologique, ethnologique, économique, historique, psychologique etc. —, l'anthropologie, restée peut-être trop longtemps enfermée dans le champ sociologique et ethnologique, semble aujourd'hui avoir retrouvé la liberté de lire, dans une vision plus philosophique et globale, la personne dans son être, dans son rapport au monde et, donc, dans sa relation à l'autre. C'est le souffle dont pourrait avoir besoin le monde de l'éducation qui, non seulement, a subi les effets du cloisonnement des disciplines tel qu'il a été pointé par Edgar Morin, mais a aussi souffert de scléroses de la pensée à l'intérieur d'une même discipline, dominée selon les époques par tel ou tel courant imposant ses finalités et ses pratiques.

Lorsque les fondateurs des MIFE ont déployé des méthodes et des instruments pour tenter de répondre d'une manière plus adéquate aux nouveaux besoins d'accompagnement d'adultes, pour la plupart rejetés du monde du travail et de plus en plus désemparés, ils ont cherché des points d'ancrage et des repères au travers d'assises non seulement philosophiques mais aussi psychologiques et sociologiques. Formateurs d'adultes entrés dans une pratique d'orientation, ils avaient déjà expérimenté combien nombre de potentialités de la personne, restées en sommeil, ne demandaient qu'à être révélées. Ils étaient donc sensibles à l'effort de réhabilitation de l'adulte par la formation continue, étayé en grande partie sur l'intuition et la théorie rogérienne du développement de la personne, qui a influencé les milieux éducatifs dans les années 70 [Note953](#). Il n'est donc pas étonnant que ceux qui tentaient une autre voie de l'orientation des adultes se soient engagés dans une approche globale, plus inspirée d'une psychologie humaniste et existentielle, selon l'expression de Simone Clapier-Valladon[Note954](#), ainsi que des courants philosophiques comme la phénoménologie et le personnalisme.

Les MIFE ont pu tracer une voie durable dans un paysage très cadré par les institutions d'État, aussi parce qu'elles ont pu trouver leurs sources et ressources dans une pensée riche, vaste et à l'écoute de notre temps et de notre société, celle d'Henri Desroche, "*théoricien de l'éducation permanente*"[Note955](#), et fondateur d'une stratégie éducative d'histoire de vie. L'originalité et la stature de ce penseur et homme d'action, "*faiseur de livres*" et "*entrepreneur*", comme il aimait à se définir, et son immense curiosité épistémologique qui l'a fait devenir un "*passeur de frontière*", un chercheur "*nomade*" des sciences humaines, ayant sillonné aussi bien la théologie que la sociologie, l'économie que l'éducation, tout en ayant le goût de la poésie, expliquent peut-être que cet intellectuel inclassable n'a pas bénéficié d'une reconnaissance à la hauteur de ses travaux. La pensée multidimensionnelle d'Henri Desroche, reflétée par les nombreux témoignages qui jalonnent l'ensemble de son œuvre[Note956](#), nous semble pertinente pour fonder anthropologiquement la pédagogie, ou plus exactement "*l'anthropagogie*" ou "*l'adultagogie*", pour utiliser quelques uns de ses néologismes, de l'orientation développée dans les MIFE.

Cette filiation que nous ressentons à l'égard d'Henri Desroche nous permettra d'éclairer la dimension existentielle révélée dans les entretiens-interviews, que nous avons pointée comme une dynamique d'émergence de sens, et illustrée de façon "*blondélienne*" par un mouvement hélicoïdal ou cycloïdal[Note957](#), et d'entrer ainsi dans l'univers de la philosophie existentielle, et notamment celle de l'Action[Note958](#). Nous privilierons ce terme de philosophie existentielle, plus proche du concept d'existence, le préférant à celui d'existentialisme, marqué par la pensée de Jean Paul Sartre, qui nous paraît plus lointaine. Nous nous rapprochons ainsi de la position de Gabriel Marcel, qui refusait l'étiquette d'existentialiste : "*Une philosophie existentielle, cela veut dire (...) une philosophie qui réfléchit à partir de l'expérience humaine (...) En ce sens, toute grande philosophie depuis Socrate est existentielle, surtout quand, comme celle de Gabriel Marcel, elle cherche le sens de l'existence humaine, c'est-à-dire s'interroge sur l'être qui donne à celle-ci sa consistance*"[Note959](#).

Poursuivant cette veine existentielle, et pour rejoindre le cœur de notre étude, qui converge sur la relation éducative en orientation, que nous considérons comme épicentre du courant de l'orientation éducative, nous aborderons ce concept dans une dominante philosophique, autour d'Emmanuel Lévinas, auteur longtemps méconnu d'une œuvre imposante, considérée aujourd'hui comme "*un des jalons importants de la pensée*

*contemporaine*"[Note960](#) , qui fut également le contraire d'un "maître à penser"[Note961](#) , et qui aurait, nul doute, toute sa place dans l'arbre existentialiste d'Emmanuel Mounier, si ce dernier l'avait davantage connu[Note962](#) . Ce philosophe de la subjectivité et de l'altérité, penseur radical de la relation, qui a contribué au "retour progressif sur le devant de la scène des philosophies du sujet"[Note963](#) , n'a pas connu de son vivant la gloire médiatique de certains de ses contemporains philosophes existentialistes, n'ayant peut-être pas suffisamment "battu les estrades à la recherche de suffrages"[Note964](#) . L'ampleur de sa reconnaissance posthume, donc tardive, illustre la nécessaire actualité d'une pensée conduisant à une "*éthique entendue comme une responsabilité*"[Note965](#) .

Nous tenterons, à partir de la maïeutique desrochienne, de définir les composantes anthropologiques de la relation d'orientation, selon trois axes : la maïeutique du sujet, sa genèse d'inspiration personnaliste et ses dynamiques ancrées sur le travail de mémoire ou « mémorial de la vie » ; la maïeutique du trajet, au cœur de laquelle la relation est présente, avec ses concepts de rencontre et d'altérité et qui a pour dynamique particulièrement efficiente, la parole ; et enfin la maïeutique du projet, appuyée sur la philosophie de l'action de Blondel, qui nous permettra de dégager de nouvelles finalités à l'orientation professionnelle des adultes, une fois revisitée sa visée ultime qu'est le travail ou plus exactement l'activité humaine.

## **Chapitre 1**

### **Une maïeutique du sujet en orientation**

Les MIFE sont directement redevables à Henri Desroche, qui a été sollicité pour solidifier la voie alternative qu'elles ouvraient dans le champ de l'orientation. En effet, c'est à l'occasion de la deuxième Université d'hiver de la formation professionnelle, organisée par le réseau national Intermife et le Centre INFFO, en Janvier 1991, que le lien entre le courant de l'orientation expérimenté par les MIFE et la pensée d'Henri Desroche s'est formalisé[Note966](#) .

Il y a assuré une conférence introductory, avec une intervention très remarquée, sous la forme d'une interview filmée préalablement à son domicile, puisque, "*attaché au piquet*" par son cardiologue, selon ses termes qui reprenaient l'expression de Georges Dumézil, il n'avait pu se rendre aux Karellis[Note967](#) . Au-delà de son caractère anecdotique, ce rappel fonde les liens entre des hommes, des pratiques et des conceptions éducatives.

Dans cette conférence vidéo, intitulée *Conduites maïeutiques en éducation des adultes*, Henri Desroche a présenté la synthèse de sa pensée éducative, "rodée maintenant par une cascade d'"apprentissages" après deux décennies (1971-1991)"[Note968](#) , en intégrant les interrogations des acteurs de la formation continue des adultes et de l'orientation qui recherchaient des fondements à leurs pratiques de valorisation des parcours de vie. En effet, face au courant historique de l'orientation diagnostique, celui de l'orientation éducative avait émergé en France au début des années 80, entre autres sous l'influence de Geneviève Latreille[Note969](#) , et était expérimenté dans différentes institutions, de l'Éducation nationale, du ministère du Travail ou de structures issues de la décentralisation, comme les MIFE.

#### **1.1. Conduites maïeutiques en orientation des adultes**

La collaboration entre Henri Desroche et le réseau des MIFE s'est poursuivie jusqu'à la mort du professeur, en 1994. C'est ainsi que deux séminaires, appelés "ateliers maïeutiques", se sont déroulés de 1990 à 1993, à son propre domicile, réunissant une trentaine de participants, professionnels de l'orientation et de l'insertion, dont un nombre significatif de responsables de MIFE[Note970](#) . Co-animés les deux dernières années par le professeur et Gaston Paravy, ces séminaires ont permis la rencontre de la praxis des MIFE, d'inspiration et de résonance rogérienne[Note971](#) , avec la méthodologie qu'Henri Desroche avait expérimentée pendant près de vingt ans dans le cadre du Collège coopératif et de ses universités "*nomades et saisonnières*" de par le monde[Note972](#) . Ces ateliers maïeutiques, qui ont suscité une véritable synergie de recherche-action, avaient

pour objet de fonder et d'intégrer l'efficience de la pratique d'histoire de vie en orientation, à partir de l'expérience que le professeur avait initiée en formation continue.

### 1.1.1. Henri Desroche : un pionnier de l'histoire de vie en formation

Il n'est pas étonnant que les MIFE se soient tournées vers le modèle desrochien d'histoire de vie élaboré, axé sur le projet, et que, vice-versa leurs pratiques d'orientation aient passionné ce dernier, qui leur livra le meilleur de ses connaissances et de ses recherches, en acceptant avec enthousiasme de se déplacer sur la sphère de l'orientation des adultes — avec le même engouement et la même curiosité qu'il déployait lorsqu'il découvrait des gisements de créativités dans les différentes communautés ou auprès des personnes qu'il a rencontrées et côtoyées. La maïeutique desrochienne du sujet trouvait ainsi un nouveau terrain d'exploration et une confrontation théorique avec ce que les fondateurs des MIFE avaient élaboré de manière pragmatique et pré-conceptualisé dans leurs premiers écrits [Note973](#) . La contribution d'Henri Desroche à l'orientation fait partie de ses dernières créativités, dans son ultime tranche de vie. Cela donna lieu à un article qu'il intitula "Orientation vocationnelle comme conduite maïeutique", se situant dans une visée d'éducation permanente, notamment aux côtés "*des inventeurs-innovateurs d'orientations et d'opérations en matière d'éducation-formation alternative ou/et alternante*" [Note974](#) .

Le courant d'histoire de vie engendré par Desroche dans les années 80, qui se situe dans le champ de la formation des adultes, n'a cependant pas bénéficié d'une reconnaissance générale [Note975](#) . En effet, si ses travaux sont cités en 1989 dans le livre de Gaston Pineau et de Guy Jobert et dans une revue spécialisée [Note976](#) , il faut attendre 1998 pour le voir mentionné à la place qu'il mérite dans un ouvrage consacré à l'histoire de vie en formation, et présenté, avec Gaston Pineau, comme l'un des deux pionniers ayant "*introduit l'histoire de vie comme démarche de formation des adultes*" [Note977](#) .

On peut déjà replacer cette acceptation tardive dans les conditions d'émergence des méthodes d'histoire de vie dans les sciences sociales, plus particulièrement, dans deux courants de la sociologie, l'un proche de l'ethnologie et l'autre de la clinique, longtemps suspectés d'insuffisance de scientificité par les maîtres de la sociologie française. Même si l'université s'est résolue à accueillir les chercheurs en histoire de vie, les chantres ou les ténors de la psychologie et de la sociologie, "*sciences de l'homme et de la société, marquées aujourd'hui encore par le modèle quasi hégémonique des sciences dures que sont les sciences expérimentales et les outils statistiques auxquels elles ont recours*" [Note978](#) , ont encore du mal à admettre la validité scientifique et méthodologique de l'approche biographique. Pierre Bourdieu, par exemple, reste opposé à la méthode qui, selon lui, conduit à l'"illusion biographique" [Note979](#) , et n'échappe pas au risque d'être envahi par la subjectivité personnelle qui, en réorganisant le récit, fait fi de tout effort d'objectivité historique. Il a d'ailleurs utilisé avec beaucoup de précautions méthodologiques le matériau des récits personnels dans son essai d'explicitation des conditions d'apparition de la misère sociale, conscient de la double contradiction de "*livrer tous les éléments nécessaires à l'analyse objective de la position de la personne interrogée et à la compréhension de ses prises de position, sans instaurer avec elle la distance objectivante qui la réduirait à l'état de curiosité entomologique ; adopter un point de vue aussi proche que possible du sien sans pour autant se projeter indûment dans cet alter ego qui reste toujours, qu'on le veuille ou non, un objet, pour se faire abusivement le sujet de sa vision du monde*" [Note980](#) . L'auteur répond ainsi à la question de la place du chercheur vis-à-vis d'un "matériau" humain : celui-ci est situé devant, dans la position dominante du sujet face à un objet. Gaston Pineau explique la distance, voire le fossé épistémologique, entre les pratiques d'histoire de vie en formation et en sciences sociales : "*Cette participation de l'intéressé à la mise en valeur de son capital vital est sans doute en effet ce qui démarque une utilisation des histoires de vie en formation d'avec son usage ailleurs dans d'autres secteurs disciplinaires. Dans ces secteurs sociologiques, anthropologiques... elle est avant tout un outil de connaissance pour le chercheur. Pour qu'elle devienne un outil de connaissance — donc de formation — pour l'acteur, il faut qu'il soit impliqué au traitement de sa vie racontée*" [Note981](#) .

Ensuite, Alex Lainé distingue avec pertinence les finalités des modèles formatifs de l'histoire de vie, tout en soulignant leurs points communs : si le modèle desrochien porte "*le souci d'aider celui qui le consulte à*

*identifier le projet qui est le sien*", celui de Gaston Pineau est une démarche d'auto-formation visant "l'identification à la fois de ce que j'ai appris de ma vie et de la manière dont je l'ai appris"[Note982](#). On peut comprendre ainsi les raisons pour lesquelles Desroche n'a pas été reconnu à la hauteur de ses travaux en formation d'adultes : la méthode d'histoire de vie qu'il a fondée se situe en amont ou en préalable de la formation et constitue le maillon d'un modèle éducatif plus large. N'ayant pas de finalité directe et exclusive d'acquisition de savoir puisque centrée sur l'élaboration d'un projet d'étude, donc moins opérationnelle à l'intérieur d'une situation de formation, l'approche desrochienne pouvait, néanmoins, parfaitement s'adapter et s'appliquer à cet amont de la formation que représente l'orientation professionnelle des adultes, et à sa visée d'aide à l'élaboration de projet professionnel. Assez rapidement, les animateurs des MIFE se sont engagés dans cette application[Note983](#).

### 1.1.2. Un modèle éducatif maïeutique

La conférence introductive d'Henri Desroche à la deuxième Université d'hiver de la formation professionnelle aux Karellis, fut un moment d'émotion pour les deux cent cinquante participants, qui ont pu découvrir un modèle éducatif prophétique, parce qu'il résonnait dans l'expérience de chacun, et innovant, dans sa typologie des "stratégies éducatives"[Note984](#). Desroche préfère utiliser cette expression, n'ayant pas trouvé dans le vocabulaire courant le terme approprié pour désigner la science éducative appliquée aux adultes : "Les québécois s'y sont essayés en parlant de "s'éduquants", la pédagogie s'adresse aux enfants, "l'andragogie" s'adresse aux mâles, la "démopédie" au sens de Proudhon ou la "sociagogie" ne sont pas satisfaisantes .. Parlons de "stratégie éducative" pour englober cette histoire de confrontation, de coopération éducateur-adulte/adulte »s'éduquant »"[Note985](#). C'est dans des dispositifs parallèles aux institutions académiques de l'éducation, en France et à l'étranger, qu'il a expérimenté son modèle. En effet, si les initiatives d'Henri Desroche ont d'abord été mises en place dans le champ de l'économie sociale et de la coopération, il a investi le monde de l'éducation, avec la création dès 1958, au sein de l'École pratiques des hautes études, d'une association dénommée Collège coopératif, dont le but était d'engager dans la recherche universitaire des personnes ne satisfaisant pas aux conditions d'accès au cursus académique, mais disposant d'expériences significatives susceptibles d'enrichir le patrimoine de la recherche en sciences sociales[Note986](#).

Lors de son intervention, Henri Desroche reçut un assentiment quasi unanime, ayant séduit son auditoire et réussi à le conduire au cœur même de son "mécanisme d'orfèvrerie qui se présente sous forme d'un moteur à quatre temps"[Note987](#), fondé sur la primauté et la réhabilitation de l'adulte, sujet apprenant ou s'orientant, quels que soient son parcours d'apprentissages et son environnement. Avant de présenter sa théorie, il brossa un tableau éclair de la tradition éducative dominante : "Normalement, que voit-on quand on parle d'éducation ? Un professeur qui sait et un étudiant qui ne sait pas. Le professeur, par des procédures inculcatoires dispense à l'ignorance ou à la nescience de son partenaire son propre savoir et vérifie que le savoir a bien été assimilé en lui faisant passer des examens. Il s'agit d'une stratégie didactique qui a, pour elle l'ancienneté, la gloire, l'efficacité, mais aussi, au bilan, du négatif qu'il ne me revient pas d'énumérer"[Note988](#).

À ce modèle fixe et dualiste, il oppose "quatre conduites", imbriquées les unes dans les autres, auxquelles il préfère attribuer le qualificatif plus dynamique de "fonctionnement systémique" plutôt que de système :

- la stratégie "S1" ou "stratégie du sujet", maïeutique proprement dite de "l'accouchement du sujet", qui consiste à faire émerger le sujet, par son instrumentation la "bioscopie", ou étude de la vie, préalablement à toute action éducative : "c'est d'abord accoucher de ses passions, de ses savoirs, de ses vouloirs, de ses projets"[Note989](#). C'est au moyen d'une parabole-jeu de mots qu'il explique son antériorité sur les autres : "Si Mathias apprend les mathématiques à Mathieu, il faut certes qu'il connaisse les mathématiques mais il faut d'abord qu'il connaisse Mathieu"[Note990](#).
- la stratégie "S2" ou "stratégie de l'objet", maïeutique de "l'entraînement mental", qui correspond à la stratégie didactique mise en œuvre traditionnellement et dont il a rappelé la logique antérieurement : "des disciplines à inculquer, des auteurs à faire connaître, des concepts avec lesquels se familiariser

- .. c'est le moyen de réinvestir l'accumulation primitive de la génération qui nous a précédés "[Note991](#) .
- la stratégie "S3" ou "stratégie du trajet", maïeutique d'"accompagnement mental", qui consiste à accompagner l'apprenant dans son apprentissage. Avec la notion d'accompagnement, Henri Desroche introduit explicitement la relation éducative entre l'éducateur-adulte, "personne-ressource" et l'adulte en formation, "personne-projet"[Note992](#) , qui est différente et spécifique, du fait qu'elle se passe entre deux adultes autonomes, requérant la coopération entre les personnes-resources et personnes-projet : ce trajet "ne se fait pas ou peu par consommation de savoirs, de cours ; il y a des livres, des cassettes vidéo, des émissions pour cela ; il suffit de s'en servir. L'accompagnement se fait depuis la conception, la documentation, le traitement, la rédaction et l'évaluation du projet"[Note993](#) .
  - la stratégie "S4" ou "stratégie du projet", maïeutique d'"investissement ou de réinvestissement mental", allant du "projet d'écriture ou de soutenance au projet d'entreprise, en passant par toute la gamme des projets d'emploi (stabilisation d'emploi, reconversion d'emploi, promotion dans l'emploi)"[Note994](#) .

On peut comprendre, à travers ces définitions, le rapprochement qui a pu s'opérer entre la théorie de Desroche et la pratique d'orientation des MIFE, d'autant plus que, pour lui, les stratégies du sujet et du projet, tels l'alpha et l'oméga, représentaient la finalité initiale et ultime de toute acte éducatif : établir chaque personne dans sa relation au monde. C'est à propos de la stratégie de l'objet que l'analogie pourrait prendre un détour, puisque la nature de l'objet est différente : objet de connaissance disciplinaire (auteurs, concepts etc.) pour le professeur, objet de connaissance de l'emploi et de la formation (sa situation locale, moyens de son accès, dispositifs de formation etc.) pour la MIFE. Au cours des séminaires qu'il animait, il aimait à citer les diverses et multiples modalités de transmission des savoirs que les technologies de l'information favorisent — banques de données multiples, supports informatiques et multimédia, internet etc. — venant compléter le support traditionnel du livre ; de même, nous ne pouvons que constater avec satisfaction la grande diversité des modes d'accès à la connaissance de l'emploi et de la formation.

Henri Desroche a toujours rappelé l'importance de la première stratégie, qui détermine les suivantes, et il a insisté sur le "contrat de projet", établi dès le départ, dans une parfaite réciprocité, entre le maïeuticien et le "maïeutisé" : « *Tu viens me voir, je te prends, tu me prends, qu'allons-nous contracter ensemble, quel est ton acquis en terme de studiosités formelles ou informelles, en terme d'activités sociales (y compris les hobbies) ou professionnelles. C'est une méthode dynamogénique, non pas "moi te faisant des cours", mais "toi et moi faisant un parcours* »[Note995](#) . Au concept de relation éducative, inexistant en tant que tel dans ses propos, ce professeur atypique préférait celui de compagnonnage, dont il avait expérimenté la réalité dans ses différentes communautés de vie, et dont la sémantique vise le côté à côté, entraînant les partenaires dans une action commune, une marche dans la durée, et admet, voire requiert, outre les sentiments de respect et d'amitié, l'implication de chacun. La référence au concept clé de la médiation éducative de Feuerstein, l'intentionnalité, est ici immédiate mais implicite[Note996](#) . Le compagnonnage, chez Desroche, est une forme de relation qui relève d'un mode éducatif qu'il appelle "*initiatoire*" et qu'il oppose au mode "*didactique*" plus couramment développé dans l'école. En fait, il n'hésite pas à réunir dans son modèle éducatif, ces deux composantes, constitutives selon lui, de l'acte éducatif : "*Un texte des premiers siècles de notre ère (texte gnostique) divise les stratégies éducatives en deux catégories : les stratégies didactiques (faire de l'enseignement, donner des cours) et les stratégies initiattoires (impliquer dans des marches et des démarches, comme par exemple dans les rites de classes d'âge en Afrique sud-saharienne, comme dans les ordres religieux, dans la vie sacramentelle et dans les rites compagnonniques ..)*"[Note997](#) .

Ayant traversé dans sa vie et connu dans sa chair, si l'on peut dire, deux rituels initiattoires, "*l'un de type monastique dans un couvent d'études ... l'autre de type compagnonnique dans des communautés de travail*"[Note998](#) , il a intégré dans son modèle cette stratégie issue de son expérience, mettant ainsi au grand jour la dimension "*autrement que rationnelle*", englobant le conscient et l'inconscient, et difficilement sondable de la relation éducative. Certes, l'analyse des mobiles ou des ratés inconscients de la relation est couramment acceptée, étayée principalement par la méthode psychanalytique, qui, en visant la modification de l'autre, relève des "*techniques d'influence*", selon l'éthnopsychanalyste Tobie Nathan[Note999](#) . Cependant,

les tenants des méthodes d'observation qui se réclament d'une objectivité de procédure en plaçant l'objet d'étude à l'extérieur de soi semblent démunis pour les appliquer au fonctionnement "inter-psychique" des hommes. Les recherches sur les mécanismes d'influence qui se développent en ethnologie et en ethnopsychiatrie ne semblent pas encore avoir atteint les milieux de l'éducation. On peut comprendre ainsi pourquoi le thème de la relation éducative est encore peu abordé dans la formation des enseignants, car il oblige à se pencher sur des aspects difficilement appréhendables par une raison formée selon une "universalité" limitée cependant au modèle de pensée occidentale.

Ultérieurement, Desroche privilégiera l'appellation de "maïeutique" pour désigner l'ensemble de son modèle éducatif [Note1000](#) , faisant la différence entre le modèle didactique dominant, inspiré selon lui de Durkheim, et le modèle maïeutique, qu'il définit ainsi : *"Deux personnes sont en présence ; l'une est une personne-projet, qui détient un savoir sur des domaines qui sont les siens, sans pour autant savoir qu'elle le sait ; l'autre est une personne-ressource, qui détient un autre savoir sur des méthodes aptes à discerner puis à générer les savoirs latents dans un non savoir prétendu, disons, et en ce sens, des méthodes d'accouchement mental ; la seconde opère sur la première ou plutôt la première et la seconde co-opèrent, et cette coopération s'atteste "socratiquement" en accouchant le "daimôn", petit dieu ou petit démon, qui cesse d'être latent pour devenir manifeste"* [Note1001](#) .

Le prophétisme d'Henri Desroche se manifeste dans cette vision universelle de l'acte éducatif, ouverte et respectueuse de l'altérité inhérente à chaque être humain, parce qu'elle défend, avant toute théorisation et tout action, la primauté du sujet.

### **1.1.3. Genèse autobiographique de la maïeutique du sujet**

Henri Desroche a trouvé une application à sa théorie éducative, dans la méthode de l'autobiographie raisonnée, en ayant une lecture exigeante de son propre parcours de vie. Formé, dès son jeune âge, dans la tradition conventuelle dominicaine, nourrie de la philosophie de Saint Thomas d'Aquin, il a naturellement intégré la démarche d'introspection ou d'auto-analyse et celle, plus "initiaatoire", de l'accompagnement spirituel, qu'il a pratiquée régulièrement pendant plus de vingt ans. Il perçoit les éléments de son initiation à la maïeutique et ses filiations théoriques et pratiques, dans sa propre expérience de la pratique du *"discernement des esprits ou/et de la direction de conscience"* [Note1002](#) , dont il rappelle que Freud lui-même la considérait comme précédant la psychanalyse. L'examen de conscience quotidien, ce retour permanent sur soi pour confirmer sa vocation et ce qu'on pourrait appeler aujourd'hui son identité, lui a permis d'expérimenter sur lui-même l'efficacité éducative des exercices introspectifs qui, en favorisant la connaissance de soi, la compréhension de ses actes et de son environnement, lui confère le statut d'une personne située par rapport à elle-même, à son histoire, au monde qui l'entoure, et l'enracine dans une culture.

A la fin de sa vie, il ne cessait de mettre en avant sa propre histoire, comme source de savoir et prototype de lecture de l'itinéraire d'un sujet, apprenant, entrepreneur et enseignant, ayant suivi une voie parallèle à celle du savoir officiel [Note1003](#) . Nous souscrivons à la thèse exprimée par Alex Lainé, selon laquelle *"à partir du moment où l'on fait de la vie ordinaire une source de savoir, d'apprentissage et de formation, on se situe nécessairement au delà de la ligne de partage entre savoir légitime et savoir illégitime, ligne de partage instituée par la tradition universitaire"* [Note1004](#) .

Desroche se présente ainsi dans un style inimitable, à la fois poétique, humoristique, condensé et très référencié : "Il s'agit d'un vieux "prof", c'est-à-dire — après avoir été, junior, un homo discens — un homo docens devenu senior ; et il parle à partir d'un établissement d'enseignement supérieur, l'EHESS (École des hautes études en sciences sociales) ; nonobstant dix années préalables, il y a vieilli sous le harnais de trente années en école semi-buissonnière, à minimum de scolarités, en optimum de créativités moyennant une pédagogie contractuelle, bienheureusement délestée de lourdeurs docimologiques dans les jeux et les enjeux de ses partenariats" [Note1005](#) . C'est au travers d'une fine lecture de sa propre expérience qu'il a fondé la pertinence de l'autobiographie comme révélation du sujet à lui-même, porteur d'un savoir particulier et unique,

que lui seul détient parfois et qu'une relation "maïeutique" va faire advenir. Dans sa culture philosophique initiale et "initatoire", il n'a pas eu de mal à étayer et valider la construction de son modèle éducatif par la référence à SocrateNote1006 : "cette hypothèse est secondée par Socrate, tel que Platon l'aura fait parler dans le Théétète, du "démon" ou du "dieu" à accoucher dans chaque for intérieur (...) Une première maïeutique se doit donc d'atteindre cette nappe phréatique, forer le puits, et exhaurer de quoi irriguer le jardin"Note1007 .

Un texte de 1992 confirme que son intuition de la maïeutique a trouvé appui dans la tradition éducative chrétienne dans laquelle il a baigné, autour des pratiques d'auto-analyse et d'accompagnement spirituel : *"C'est l'axiome le plus antique : "Connais-toi toi-même". Il se trouve dans une prière d'Augustin : "Cognoscam me. Cognoscam Te"..." "Que je me connaisse. Que je Te connaisse". Me connaisse : dans la mémoire de ce que je fus (et n'ai pas été) ; dans la conscience de ce que je suis, je sais, je veux, je peux (ou non) ; dans l'imagination de ce que je pourrais ou devrais devenir (ou ne pas devenir). Et "Te" connaisse, serait-ce seulement dans la surréalité de ce "quelqu'un en moi plus moi-même que moi" (Paul Claudel), "cet étranger vêtu de noir qui me ressemble comme un frère" (A. de Vigny), ce "daimôn" accouché par Socrate, le "Raphaël" rêvé par Marx pour chacun des humains, le "Mozart" de Saint-Exupéry, à ne surtout pas laisser assassiner, et pour les croyants une filiation, tel un grain de sénevé qui serait une graine de Dieu. Plus prosaïquement, et peut-être plus humainement, disons une semence de créativité (la créatura créatrix, la créature créatrice) discernée par Sertillanges dans l'œuvre de Bergson et telle que tout un chacun la porte dans sa giberne, comme une promesse de victoire dans la performance et dans le championnat qui sont de chacun à condition que chacun les discerne. "Note1008*

Henri Desroche a réactualisé le concept philosophique de maïeutique, qu'il a repris, et dans sa première stratégie, sous l'appellation d'"accouchement mental", et ensuite, dans la globalité de son modèle, en lui attribuant, en final, ce qualificatif de maïeutique. Sa lecture assidue du Théétète, le convainc que l'accouchement du sujet est en fait la mise en lumière du génie spécifique de chacun, "*le daimôn à débusquer*", "*le champion qui sommeille*". Avec Socrate, il est convaincu que la personne est porteuse, telle une femme enceinte, d'un passé, d'un présent et d'un futur de connaissances et de créativités, c'est-à-dire des qualités, des capacités spécifiques qu'elle a actualisées, ou des potentialités à exciper, c'est-à-dire des capacités dont les germes sont à développer.

Au cours des séminaires Intermife, Henri Desroche était souvent sollicité, pressé d'expliquer, voire de justifier sa conviction que la maïeutique conduisait à une réhabilitation d'un sujet qui n'a pas été soumis aux influences explicites ou implicites d'un enseignement ou d'une tradition éducative marquée par ce type de pratique de connaissance de soi. Comme il l'exprime également dans la revue *Anamnèses*, il remontait dans ses souvenirs et renvoyait à un article du Père Sertillanges, qui l'avait beaucoup marqué et présentait l'activité ou actualisation d'une "capacité créatrice" de chaque personne comme une dimension ontologique, inhérente à l'être humain. Sertillanges, membre de l'Institut, en pleine période positiviste, osait affirmer dans la mouvance de Thomas d'Aquin et de Bergson : "*Ontologiquement, l'activité suit l'être, dès que l'être est déterminé, et l'être volontaire, qui est volontaire en tant que doué de raison, est déterminé comme tel par la raison ... La nécessité de l'acte libre, ainsi comprise, est la forme que prend l'exercice de la liberté pour se conformer aux lois de l'être, de même que la nécessité physique est la forme que prend la liberté créatrice pour se conformer à la nature de l'être mobile*"Note1009. La réponse est imparable : si les capacités créatrices sont inhérentes et constitutives de la personne en tant qu'être humain, il suffit donc de les dégager quand elles n'affleurent pas sa surface existentielle et sont cachées sous le boisseau d'un vécu non encore conscientisé ou d'une expérience non encore verbalisée. Desroche reprend l'expression de son ami Roger Bastide de "*spéléologie de l'âme*" pour désigner cette lente avancée, que le maïeuticien réalise dans le labyrinthe de la vie de l'autre, afin de tirer "*le fil du désir qui pourrait devenir un axe de projet*"Note1010 . Pour lui, pratiquer la maïeutique s'apprend, et la meilleure méthode est l'initiation, c'est-à-dire d'en faire l'expérience sur soi, tel le psychanalyste qui, pour pratiquer, doit avoir suivi une analyse. La différence, de taille, est que la méthode desrochienne peut être acquise sur la base d'une formation initiale d'éducateur, de formateur, de conseiller etc., et d'une pratique d'entretien de face à face. Toutefois, c'est un "métier" qui "*ne se laisse pas pratiquer par n'importe qui, n'importe comment, n'importe quand et n'importe où. Il ne demande pas non plus que son partenaire s'allonge*

*sur un divan ou s'agenouille au confessionnal. Cependant, entre l'improvisation des confidences et la sophistication d'un aveu ou d'un défoulement, il occupe malgré tout un créneau assez étroit et assez spécifique*"[Note1011](#).

Pour Henri Desroche, la référence à la pratique spirituelle du discernement des esprits était évidente et, au cours d'un des séminaires Intermife, le directeur du Centre de formation de Sèvres de Paris fit une intervention sur ce thème. En fait, cette intervention, centrée sur une présentation des finalités spirituelles du discernement, n'a pu tout à fait rejoindre les praticiens de l'orientation et l'ancien dominicain, lui-même, ne fut pas très disert sur la pédagogie, voire la "mécanique", rigoureuse des exercices spirituels ignatiens. Même si la pédagogie mise en œuvre par Ignace de Loyola s'appuie sur une fine observation du fonctionnement psychique humain, il semble toujours difficile de rechercher des convergences entre des pratiques religieuses et profanes, à cause du risque d'instrumentaliser des « exercices spirituels » inscrits dans une anthropologie et une foi chrétiennes[Note1012](#).

Toutefois, conscient de la nécessaire finesse d'approche, du fait des risques de débordements d'émotion que l'auto-analyse et l'acte de mémoire peut susciter, Desroche a été très attentif à élaborer cet outil de « lecture de la vie », la bioscopie, que nous avons décrit plus haut. Cette grille thématisée préalablement selon quatre axes précis (études formelles, informelles, activité sociales et professionnelles), déclinés chronologiquement, a pour objectif d'en faciliter ainsi la lecture. S'il assure une fonction de "*puisatier, d'obstétricien, d'horticulteur, également de dialogiste, en respect mutuel et en coopération*"[Note1013](#), le maïeuticien, qu'il soit formateur ou conseiller d'orientation, est avant tout un spécialiste de l'interprétation, un "clinicien", au sens de celui qui pratique un diagnostic, c'est-à-dire interprète une réalité. Mais il est aussi partenaire d'un autre expert, la personne elle-même, tous deux étant situés sur des champs différents de connaissance : "*le premier en sait plus long sur les méthodes, les références, la maîtrise d'un traitement. Mais le second en sait plus long sur son domaine, le sien, celui qu'il a cultivé spontanément dans une expérience de vie et d'action*"[Note1014](#). Dans son langage imagé, il définit ainsi les compétences du conseiller ou formateur maïeuticien, nécessaires à la lecture de la grille bioscopie, qui relève d'une finesse d'observation que seule une pratique avérée d'auto-analyse permet : "*Le clinicien doit — le plus souvent — remarquer les récurrences, discerner les temps forts, pointiller les coupures, relever les contrastes ou les contradictions, délanger des confusions, pondérer les sous- ou surestimations, connoter des silences, interpeller des inconnues, encourager une velléité où peut-être une volonté se love, dissiper un doute, débrider une attache, dénoncer ou ratifier une impasse, préciser un dilemme, scruter une alternative, épingle un obiter dictum ( à définir ), repérer un frémissement*"[Note1015](#). Jean-Yves Robin souligne l'effet thérapeutique dû à l'émergence du sens, qui donne à la personne compréhension et direction à sa propre histoire, et qui est jalonnée par les "*indicateurs existentiels*"[Note1016](#), relevés par le maïeuticien dans sa lecture.

## 1.2. La personne dans la maïeutique d'orientation

La traversée historique de cette stratégie éducative, mise en pratique par Henri Desroche, conduit à porter notre attention sur la conception de la personne sous-tendue par cette maïeutique, même si le terme de sujet a été privilégié dans son vocabulaire. En effet, il a insisté sur la multiplicité des facettes composant l'identité d'une personne, que l'on ne peut appréhender dans le saisissement de la connaissance mais dans une approche de côtoiemment. C'est en dégageant l'inspiration fondatrice du concept de personne que nous pourrons affiner ce que Desroche entend par l'expression "personnes dans la personne", qu'il a de nombreuses fois utilisée lors de ses séminaires et dans ses publications[Note1017](#).

Hormis le langage courant, le concept de personne appartient plutôt à la philosophie, plus particulièrement au personnalisme, courant de l'existentialisme. De façon générale, la philosophie a davantage mis l'accent sur l'étude de la nature de l'homme, souvent avec une majuscule : "*L'Homme est pour ainsi dire toutes choses : l'âme est tout, disait Aristote. L'Homme n'est ni ange, ni bête, disait une certaine pensée médiévale, mais à égale distance entre eux, il participe de l'un et de l'autre ; or, milieu de la création, il est distinct non seulement des animaux, mais aussi des anges*"[Note1018](#).

### 1.2.1. De l'individu au sujet

Si la sociologie et la biologie privilégient la notion d'individu, soulignant ainsi son unité propre et ses caractères distinctifs dans le concert des groupes sociaux ou des espèces, la psychologie, quant à elle, lui préfère celui d'identité. Cependant, le concept d'identité est difficile à apprêhender, tant ses facettes sont diversifiées, psychologiques quand il se rapporte à l'individu, sociologiques quand il relève du groupe et des sociétés. La philosophie occidentale a mis en évidence le paradoxe de son caractère polysémique, alternant entre ce qui est identique et ce qui est unique. Avec un regard quelque peu schématique, on pourrait dire que la sociologie a mis en exergue la première acception au travers des concepts de groupe d'appartenance, d'identités sociales, culturelles etc. La psychologie s'est intéressée au second sens, en insistant sur les dimensions affectives, sociales et cognitives de construction identitaire, d'identification, de concept de soi [Note1019](#) .

Si le modèle éducatif desrochien trouve son harmonie lexicale, par les vocables de sujet, objet, trajet, projet, qui riment ensemble, ce n'est pas seulement par goût du jeu de mots qu'affectionnait le professeur, dont on peut dire que la poésie est une seconde nature [Note1020](#) , mais dans un souci de cohérence linguistique, à l'exemple des langues sémitiques, dont l'organisation est fondée sur l'utilisation d'un petit nombre de racines, sur lesquelles sont ajoutés préfixes et suffixes pour composer le vocabulaire. Le choix de la racine "jet", du latin "iectare", qui indique un mouvement, celui de lancer à travers l'espace, n'est pas anodin chez Desroche, très marqué par la dimension d'action[Note1021](#) . Le terme de sujet qu'il privilégie doit être pris à la fois dans sa dimension grammaticale de première personne qui agit, et dans sa dimension philosophique existentielle, qui renvoie l'image de l'homme, ce « moi jeté dans le monde », selon l'expression de Heidegger, mais se relevant pour tenter de le maîtriser, dans une vision de liberté de la personne au-delà de tous déterminismes.

Dans une problématique linguistique, Benveniste traduit bien ce double sens : "«Je» se réfère à l'acte de discours individuel où il est prononcé, et il en désigne le locuteur. C'est un terme qui ne peut être identifié que dans ce que nous avons appelé ailleurs une instance de discours, et qui n'a de référence qu'actuelle. La réalité à laquelle il renvoie est la réalité du discours. C'est dans l'instance du discours où «Je» désigne le locuteur que celui-ci s'énonce comme «sujet». Il est donc vrai à la lettre que le fondement de la subjectivité est dans l'exercice de la langue. Si l'on veut bien y réfléchir, on verra qu'il n'y a pas d'autre témoignage objectif de l'identité du sujet que celui qu'il donne ainsi de lui-même"[Note1022](#) . Cette réflexion souligne déjà le rôle primordial joué par le langage dans l'expression de l'identité.

Dans un autre point de vue, Jacques Lacan, dans le renouveau de la théorie freudienne qu'il propose, a également mis en exergue le concept de sujet, étayé par la philosophie : "Là où c'était, le *Ich* (*Je*) .. le sujet doit advenir"[Note1023](#) . Tout en résumant ainsi la théorie psychanalytique, qui définit l'axe du développement de la personne, comme le chemin d'un lointain "en-deçà" vers un "au-delà" sans limites, il présente la vision d'un sujet à la fois libre et enchaîné, qui n'est jamais là où on pourrait l'attendre, qui est toujours surpris et surprend à la fois, qui est toujours plus que ce qu'il présente de lui, car il est toujours à venir, déterminé par un passé, qu'il essaie sans cesse de dépasser. Toutefois, la conception du sujet chez Lacan est dominée par la dimension d'inconscient, puisque c'est "dans l'inconscient, exclu du système du moi, (que) le sujet parle"[Note1024](#) . En effet, si Lacan reconnaît que la notion du moi freudien "tire son évidence actuelle d'un certain prestige donné à la conscience en tant qu'elle est une expérience unique, individuelle, irréductible"[Note1025](#) , il préfère s'en écarter pour tenter d'appréhender la vérité d'un sujet, "ni substantiel ni identique à lui-même dans tous ses énoncés"[Note1026](#) , plus proche du sujet cartésien dominé par le doute, mais dont les assises se révèlent bien plus larges, puisqu'elles englobent l'inconscient. La primauté accordée à l'inconscient ne s'ajuste pas à la pratique sociale d'accompagnement vers l'emploi, que représente l'orientation, qui ne peut qu'intégrer cette dimension, être éventuellement éclairée par elle, mais dans l'impossibilité d'agir sur elle. Cependant, ce qui nous intéresse dans la conception du sujet que Lacan a mis en exergue grâce en partie à la philosophie, c'est sa dimension de désir, véritable axe de vie porté par le symbolique de la parole, elle-même expression de celui-ci.

## 1.2.2. Les fondations personnalistes du concept de personne

L'origine étymologique étrusque du substantif "personne" donne une première signification particulière, celle de "masque de théâtre" repris dans la culture théâtrale grecque, qui a dérivé vers le sens de "personnage avant de se stabiliser dans celui de l'unicité de l'être. Masque de théâtre et aussi porte-voix dans l'Antiquité, la personne est directement et intrinsèquement liée à l'acte de parole, et de ce fait, ne peut échapper à la relation aux autres, car parler, c'est dire quelque chose à quelqu'un d'autre. En utilisant le terme de personne pour théoriser le courant philosophique qu'il a fondé, dans une période historique marquée par l'idéologie marxiste, préconisant le primat du collectif sur le singulier, Emmanuel Mounier a clairement manifesté son engagement pour la spécificité et l'unicité de l'être humain, inscrit dans l'histoire sociale. L'arbre existentialiste qu'il a placé dans son introduction aux existentialismes, fait apparaître la généalogie de ce mouvement philosophique [Note1027](#) , en situant la branche personnaliste entre les branches de l'existentialisme de Karl Jaspers et de celle de Gabriel Marcel. Si Jaspers, philosophe et psychiatre, a instauré la réflexion philosophique non seulement comme activité théorique mais aussi comme pratique impliquant l'expérience, donc devant être généralisée dans tous les aspects de la vie sociale, Gabriel Marcel met l'accent sur deux composantes de l'acte d'exister, l'être et l'avoir [Note1028](#) , en stigmatisant l'illusion de la toute puissance de la raison qui veut expliquer, rationaliser. Il insiste sur cette dimension d'"*inconnaisable*" et d'"*incommunicable*" chez l'homme qui relève du mystère, dans le sens d'une réalité voilée qui ne se révèlera que dans certaines circonstances. Emmanuel Mounier confirme cette impossibilité de cerner la personne humaine comme un objet : *"Caractériser un homme ou une chose, est l'acte le plus artificiel du connaître. Plus nous accédons à la réalité, plus elle cesse d'être assimilable à un objet posé devant nous sur lequel nous prenons des repères... l'être est un "inépuisable concret" qui ne peut être constaté mais seulement reconnu comme on reconnaît une personne, et même moins reconnu que salué. L'image de la possession n'arrive pas à établir le contact entre le connaissant et l'être. On ne possède que ce qui est inventorable, comptable. Or, si l'être est inépuisable, il est jusqu'en sa moindre parcelle le non inventorable. Tout ce que j'accumulerais de savoir à son sujet (le savoir étant un avoir du connaissant), restera toujours quantité infime par rapport à ce que j'en ignore"* [Note1029](#) . Ainsi, l'existence ne peut être réduite ni mise en système car celui-ci fonctionne, collectionne, articule et répertorie, alors que *"l'inépuisable ne se compte pas et l'insaisissable ne s'articule pas"* [Note1030](#) .

Nous allons tenter de mettre en relief les thèmes centraux de ce concept de personne en nous appuyant sur le modèle théorique d'Emmanuel Mounier, repris par Michel Richard [Note1031](#) . La personne ne peut se réduire à une structure qui requiert une catégorisation, car elle est avant tout mouvement, l'"affirmation d'une réalité mobile et progressive qui se découvre, s'enrichit et gagne en autorité intérieure" [Note1032](#) . Elle est transcendante car elle n'est pas réductible aux déterminismes : *"la transcendance est cette richesse productrice d'un soi en constante tension avec lui-même et en perpétuel affrontement avec autrui et la réalité sociale"* [Note1033](#) . La personne est libre : *"la primauté de la qualité d'être de la personne postule en premier lieu sa liberté ... Elle est une conquête, ce qui fait dire à Mounier que nous sommes plus libérables que libres"*. La personne est corporelle : *"l'existence subjective suppose la reconnaissance de l'existence corporelle, ce mouvement par lequel nous nous reconnaissons appartenir au monde de la matière s'appelle assumer, c'est à dire qu'il s'agit, pour l'être personnel, d'harmoniser tout ce qu'il y a en lui de pesanteur, d'instinct et d'irrationnel afin que le monde de la matière qui lui paraissait extérieur devienne l'œuvre de la personne"* [Note1034](#) . L'individu humain n'est pas seulement le croisement de matière et d'idées, mais un tout indissociable dont l'unité prime parce qu'elle est enracinée dans une réalité qui la dépasse, la transcende. Mais cet au-delà, cet absolu de la personne à l'intérieur d'elle-même, déjà mis en exergue par Saint Augustin il y a quelques siècles [Note1035](#) , ne coupe pas l'homme ni du monde ni des autres hommes, mais au contraire nourrit cette relation au monde et aux autres.

Emmanuel Mounier n'est pas le seul représentant du personnalisme, comme il l'indique lui-même dans son schéma des fondements de ce courant, et son aîné, Jacques Maritain, qui a contribué au renouveau de la pensée de Saint Thomas d'Aquin et qu'à ce titre on qualifie de néo-thomiste, a largement inspiré son chemin philosophique, en réconciliant dans le concept de personne les dimensions d'essence et d'existence :

*"L'homme est une personne, qui se tient elle-même en main par son intelligence et sa volonté. L'homme n'existe pas purement comme être de la nature. Il y a en lui une existence plus riche et plus noble : la surexistence spirituelle de connaissance et d'amour. Il est ainsi, à un certain titre, un tout et non simplement une partie ; il est un univers à lui-même, un microcosme dans lequel le grand univers peut être embrassé par la connaissance"*[Note1036](#). Dans une perspective métaphysique, Maritain distinguait, dans les concepts d'individu et de personne, deux modes de présence à soi et au monde, le premier « *fragment de matière* », subissant les lois de l'univers, et le second, en capacité de s'élever et de dominer les déterminismes du monde. Il dénonçait ainsi « l'individualisme moderne » à l'origine de la confusion entre individu et personne, prédisant l'aliénation de l'individu au tout social, qui pouvait conduire à la mort même de la démocratie : « *Dans l'ordre social, la cité moderne sacrifie la personne à l'individu ; elle donne à l'individu le suffrage universel, l'égalité des droits, la liberté d'opinion, et elle livre la personne, isolée, nue, sans aucune armature sociale qui la soutienne et la protège, à toutes les puissances dévoratrices qui menacent la vie de l'âme, aux actions et réactions impitoyables des intérêts et des appétits en conflit, aux exigences infinies de la matière à fabriquer et à utiliser* »[Note1037](#).

Nous pourrions oser un raccourci quelque peu radical, selon lequel la personne serait un concept réunificateur entre l'âme et le corps qui, avec Mounier, intègrerait l'altérité. Certains ont affirmé que seules deux philosophies vivantes avaient traversé notre XXème siècle : le marxisme et l'existentialisme. Si le premier peut être considéré comme une philosophie de la troisième personne et le second, de la première personne, dans cette affirmation des personnalistes, "nous sommes contre la philosophie du moi et pour la philosophie du nous"[Note1038](#), apparaît clairement le fondement relationnel de leur pensée. En effet, pour Emmanuel Mounier, l'expérience la plus fondamentale de la personne est la communication, au sens de relation : "La personne ne se connaît que par autrui et ne se trouve qu'en autrui"[Note1039](#). Cette idée plonge ses racines dans la philosophie de Martin Buber, lui-même représentant de la pensée juive issue de l'étude de la Bible et qui a magnifiquement traduit le concept de relation dans son ouvrage intitulé le "Je et le Tu", posant un regard philosophique, sur lequel nous nous pencherons plus loin.

La spécificité du concept de personne est corroborée par la science elle-même, qui confirme son unicité biologique. Chaque être humain est naturellement étranger à l'autre, du fait de la multiplicité difficilement sondable de ses caractères génétiques[Note1040](#). La science apporte ainsi une confirmation à la philosophie, en soulignant l'infini de l'archétype humain. Le mystère de la personne qui est loin d'être dévoilé, est à relier à la dimension d'altérité[Note1041](#).

Ce concept, tel qu'il a été défini par ces penseurs, avec ses résonances ontologiques, philosophiques et psychologiques, semble avoir été le pôle fondateur de ces pédagogies ou stratégies éducatives élaborées par Henri Desroche, qui redonnent à l'adulte cette "éminente dignité de l'homme" dont parle Emmanuel Mounier et qui pourrait lui ouvrir dans sa recherche professionnelle, des possibilités que les situations d'évaluation subies dès sa naissance, lui ont progressivement fermées.

### **1.2.3. Les personnes dans la personne : approches anthropologiques**

Après avoir dégagé l'ouverture que la philosophie donne au concept de personne, il convient de revenir aux problématiques, psychologique et psychanalytique, pour aborder la complexité de l'entité "personne", munie d'une multiplicité de facettes. Nous avons déjà évoqué la notion d'identité, que l'on confond souvent avec l'instance du "moi" de la psychanalyse[Note1042](#), conçue par Jacques Lacan comme une série de "malentendus qui se prennent de l'idée qu'il y aurait dans le sujet quoi que ce soit qui réponde à un appareil — voire comme on dit ailleurs, à une fonction propre — du réel"[Note1043](#). Et ce dernier dénonce "l'évidence trompeuse que l'identité à soi-même qui se suppose dans le sentiment commun du Moi, aurait quoi que ce soit à faire avec une prétendue instance du réel"[Note1044](#). Selon l'anthropologue Jean François Gossiaux, "d'un point de vue anthropologique, l'identité est un rapport et non pas une qualification individuelle comme l'entend le langage commun. Ainsi, la question de l'identité est non pas "Qui suis-je ? ", mais "Qui suis-je par rapport aux autres, que sont les autres par rapport à moi ? " Le concept d'identité ne peut se séparer du concept

*d'altérité*"[Note1045](#). Si l'identité personnelle se construit surtout dans les premiers âges de la vie, par identification[Note1046](#), c'est plus par expérimentation qu'elle se modèlera et se formera par la suite : "La psychologie développementale constate qu'en faisant des expériences tout au long de sa vie, la personne accumule ou développe ses perceptions d'elle-même, des perceptions de soi ... À force d'accumuler ainsi des perceptions de soi, il arrive un moment où l'individu éprouve le besoin de mettre de l'ordre, d'organiser ces différentes perceptions en "concepts de soi". Mais des concepts de soi ne sont pas forcément une identité. Celle-ci se forme au moment où la personne organise des concepts d'elle-même en "structure". C'est la structure des concepts de soi que je nomme « l'identité de la personne »"[Note1047](#).

Henri Desroche, de par ses nombreux contacts avec les cultures d'Afrique et d'Amérique latine, rejoint ces constatations issues de la psychologie et de la psychanalyse, sans se réclamer toutefois de ces disciplines. Tout en restant fidèle à Platon, dont il a relu maintes et maintes fois le Théétète, il souligne la complexité et le mystère de la personne de la manière suivante : "Tu portes une apparition dans ton apparence, une inspiration dans ta respiration, un génie dans la banalité, un champion dans tes prestations, un gagnant dans ta performance, un bâton de maréchal dans ta giberne, un ange qui est ton démon, et inversement, un ciel dans ton terre à terre, une altitude ou une profondeur dans ton train-train, un opéra dans ta déambulation, voire selon certains, une métémpsychose ou/et métasomatose dans ton épaisseur psychosomatique, un dieu dans ton humanité, et en tout cas, un trans-personnage dans l'immanence de ta personnalité. Autre poète : "un étranger vêtu de noir" ... ou d'arc-en-ciel ... qui te ressemble comme un frère. Une vocation dans des vacances. Une personne dans ta personne"[Note1048](#). Cette personne aux multiples facettes, évoquée de façon lyrique, fait écho à la réflexion de Michel Serres, illustrée par un manteau d'Arlequin en figurine de la couverture de son livre[Note1049](#). Selon lui, toute personne est le résultat de multiples croisements, à commencer par celui, plus interne, des gènes de son père et de sa mère et de tous ceux plus externes issus des rencontres de la vie : "Je suis donc en réalité tous ceux que je suis dans et par les relations successives ou juxtaposées dans lesquelles je me trouve embarqué, productives de moi, sujet adjetivé, assujetti au nous et libre de moi : que le lecteur veuille bien me pardonner : je n'en parle (de moi, vraiment?) que pour chercher le plus loyalement du monde ce qui est en lui. Donc le moi est un corps mêlé : constellé, tacheté, zébré, tigré, moiré, ocellé, dont la vie doit faire son affaire. Voilà que revient le manteau d'Arlequin, cousu d'adjectifs, je veux dire de termes placé côté à côté"[Note1050](#).

*L'art de la maïeutique consiste donc à accompagner la sortie de ces "trésors" cachés, enfouis à l'intérieur de la personne, à l'exemple de la sage-femme qui aide à l'accouchement d'un enfant. De la même manière que l'enfant à naître est poussé par l'irrésistible mouvement de la vie, le génie spécifique de chacun serait prêt à se dégager, même si, dans certains cas, une assistance plus active est nécessaire. C'est ce que nous avons pu percevoir durant nos entretiens-interviews, dans l'analyse de la relation d'orientation, constituée de cette présence active mais non dirigiste. Nous avons pu voir que plus le trésor a été enfoui, recouvert par les blessures de la vie, plus la maïeutique exige du temps, un accompagnement plus spécifique et de la patience de la part des deux protagonistes.*

Mais, de même que le concept de soi est pluriel, que sa réalité est composée de multiples facettes, de même la tradition africaine fait exister de nombreuses personnes dans la personne. C'est ainsi qu'est évoquée cette entité complexe par Amadou Hampâté Bâ, auteur du livre *L'enfant Peul* : "Les Peuls et les Bambaras ont chacun deux termes pour désigner la personne ... Le premier mot de chacun des quatre termes signifie "personne" et le second "les personnes dans la personne" ... Je citerai à ce propos une anecdote : ma propre mère, chaque fois qu'elle désirait me parler, faisait tout d'abord venir ma femme ou ma sœur et leur disait : j'ai le désir de parler à mon fils Amadou, mais je voudrais auparavant savoir lequel des Amadou qui l'habitent est là en ce moment"[Note1051](#).

Cette diversité intra-personnelle, considérée comme ontologique dans la culture et la tradition africaine, est encore difficilement admise dans notre culture du "Cogito" cartésien, car jugée plutôt du côté de la pathologie et du dédoublement de la personnalité. Amadou Hampâté Bâ définit la personne humaine, "telle la graine végétale (qui) évolue à partir d'un capital premier qui est son potentiel propre et qui va se développer tout au

*long de la phase ascendante de sa vie, en fonction du terrain et des circonstances rencontrées. Les forces dégagées par cette potentialité, sont en perpétuel mouvement, tout comme le cosmos lui-même*"[Note1052](#). La conception occidentale, plus structuraliste, voire fixiste, de la réalité humaine a sans doute des conséquences sur les relations interpersonnelles, tendant à figer toute représentation de la personne dans un premier jugement ou, tel un objectif d'appareil photo, grossissant une facette, sans possibilité d'entrevoir d'autres expressions ou visages de celle-ci. S'appuyant sur ces approches anthropologiques de tradition ancestrale, ainsi que sur la maïeutique socratique qu'il a développée dans l'autobiographie raisonnée, Henri Desroche préconise un discernement très élaboré des personnes dans la personne, dans les multiples « *instrumentations telles que "bilan de compétences", "bilan personnel ou/et professionnel", "histoires de vie", "porte-folios"* etc. »[Note1053](#). La prise en considération des aspects non professionnels, comme les activités et engagements sociaux ainsi que les activités d'études non-formelles de sa bioscopie, de même que les questionnements sur les potentiels non directement professionnels dans les pratiques de bilan, apportent des réponses techniques. Mais règlent-ils la question du regard posé sur l'autre dans l'espace de la rencontre ?

#### **1.2.4. La conception de la personne chez Desroche**

Alors qu'il se réfère souvent à Blondel, philosophe du courant personneliste, Desroche fait usage du concept de personne, sans référence très explicite au personnalisme en tant que tel. On sait cependant qu'il a connu personnellement Mounier à l'époque de la parution de son livre "Signification du marxisme", qui avait valu une critique élogieuse du philosophe dans la revue *Esprit*. Les deux hommes se sont rencontrés à L'Arbresle dans la région lyonnaise, au cours d'un débat sur le marxisme. De même, il a été en contact avec d'autres philosophes personnalistes, en particulier Nicolas Berdiaeff[Note1054](#). On peut aussi lire le qualificatif "personnaliste" dans le sous-titre d'un article de la revue *Anamnèses*, dans lequel il met explicitement le choix de ces termes en rapport avec la pensée de Mounier en nommant les nombreux réseaux coopératifs qu'il a animés[Note1055](#). Mais au-delà de ces éléments de reconnaissance, on peut affirmer qu'il l'a complètement intégré et assimilé, sans doute dans la globalité de la philosophie thomiste qui a sculpté sa pensée, au travers de ses références constantes à la personne et à ses communautés. Pour lui, elle-ci ne peut qu'être un sujet libre, en capacité de dépasser ses déterminismes, une "*présence dirigée vers le monde et les autres personnes*"[Note1056](#), à la fois acteur et auteur, dans le sens créateur, et dont les projets et l'action sont l'expression et l'avènement d'elle-même.

En se référant aux différents réseaux communautaires qu'il a lui-même animés, il explicite sa conception, dont les fondations reposent sur deux piliers : l'auto-détermination et la coopération, qu'il résume selon un adage inventé, dans la ligne de sa stratégie du sujet : "*avant d'être et pour être animant et animateur : anime-toi toi-même*"[Note1057](#). Etre soi-même pour être avec d'autres. Dans un schéma, que nous reproduisons ci-dessous, le professeur a illustré les différentes facettes de la personne humaine, en référence au "système personne" de Georges Lerbet, selon quatre pôles ou points cardinaux : en amont les "personnes-racines", placées à l'ouest sur le dessin, au-dessous (sud) les "personnes-destins", au-dessus (nord) les "personnes-blasons" ; et enfin en aval (est) les "personnes-projets".

Les personnes dans la personne

##### **"Les Personnes Racines"**

En reprenant le postulat aristotélicien, "*c'est en considérant les choses dans leur genèse qu'on en acquiert une meilleure intelligence*", Desroche situe au premier plan le discernement à partir de la "genèse" des personnes, démarche qui s'apparente, selon lui, "*au fameux discernement des esprits dans la tradition des directeurs de conscience, ces ancêtres d'une intervention psychanalytique selon Freux lui-même*"[Note1058](#).

Dans l'autobiographie raisonnée, les "personnes racines", multiples, sont "*déposées dans une post-conscience*", telle une sédimentation, qui dessine des facettes diversifiées "*en creux ou en relief dans le paysage émergé*" de la bioscopie ou lecture de la vie. En utilisant le préfixe "post", alors qu'on attendrait

"anté" pour signifier ce qui a précédé dans l'histoire de vie, Desroche prend le parti de la conscience, c'est-à-dire de ce que la personne fait apparaître à la surface dans la mémorisation de son histoire, qui englobe dans une conscientisation du passé, à la fois le conscient et l'inconscient, par nature obscur et illisible, mais réel. Il ne s'attache pas à la seule "archéologie" du sujet, au sens donné par Ricœur à la psychanalyse, mais rassemble dans la bioscopie, son histoire, telle qu'il l'exprime « *hic et nunc* », à un moment et dans un lieu donnés. Mais ce qui intéresse le sociologue, ce sont principalement les "*communautés encourues, parcourues .. concourues et donc en quelque sorte sédimentées dans la statigraphie de la personne*", c'est-à-dire les lieux d'appartenance, d'expériences et de formation, qui fondent la personne et l'enracinent dans une culture, et dont l'exploration permet d'aborder une ou plusieurs de ses facettes : "*communautés natives d'une famille, d'une lignée, d'un terroir, quartier ou village, d'une langue, d'une patrie ou "matrie" ou d'une phratrie ; communautés électives (des amours ou des amitiés, des compagnies ou des compagnonnages, des coopérations et convivialités) ; et communautés réciproques : celles qui simultanément ont été choisies et qui vous choisissent*"Note1059.

### Les Personnes-Destins“

Relevant de la sub-conscience, c'est-à-dire de l'en-dessous de la conscience, non seulement de l'espace obscur des rêves, de l'inconscient personnel et collectif, mais aussi du fond des générations qui ont précédé, les "personnes-destins" sont multiples et surgissent, telles des fantômes dans la vie, déterminant tel ou tel acte sans que le propriétaire, voire le locataire, en soit toujours conscient. Desroche résume cette catégorie en empruntant les mots de Jack London : "*de même que l'embryon humain dans ses brefs dix mois lunaires reproduit dans son entier la vie organique depuis le végétal jusqu'à l'homme, de même mon être est l'aboutissement d'autres êtres (...) j'ai été formé à travers des myriades de siècles (...) des myriades de vie ont contribué à la substance matérielle et morales de mon être*"Note1060.

Cette zone est peut-être le lieu des causes, susceptible d'apporter quelques raisons aux mobiles des choix professionnels. Mais, curieusement, en orientation, ces réponses ne sont pas essentielles. Peut-on parvenir à cerner ce continent encore insondé, sinon insondable, et à quoi sert, par exemple, de connaître tous les mobiles inconscients de devenir dentiste, agent de communication, collecteur d'impôt ou convoyeur de fond ? Ne risque-t-on pas même, en dégageant et en fixant de façon incomplète ces raisons inconscientes, de fausser l'élaboration du projet professionnel, et de plaquer sur la personne une image négative ?

Ce n'est que lorsque ces fantômes et ces phantasmes empêchent de vivre, de se projeter dans l'avenir, qu'ils sont gênants, et dans ce cas, c'est une thérapeutique dont la personne a besoin. S'il paraît indispensable de prendre en compte l'existence de ce sous-basement de la personne en orientation, ce n'est, de toute façon, pas le lieu où il est possible d'intervenir.

La bioscopie, qui liste, entre autres, les emplois tenus par les descendants des première et deuxième générations, montre des récurrences de choix de métier ou, au contraire, des oppositions et donne des indications sur cette alchimie souterraine. Celle-ci pourra être comprise par le travail d'"exhaustion" du langage de l'inconscient que facilite la psychanalyse. Cependant, cette compréhension, cette connaissance, pour intéressante qu'elle soit, ne fait qu'apporter des éléments d'explication à posteriori, mais ne "fait" pas la décision et la mise en mouvement de la personne.

Les personnes-destins se situent dans l'espace du désir, qui fait vivre et mouvoir la personne, dépassant la simple satisfaction du besoin pour aller à la source de la vie humaine. Réveiller le désir, en donnant raison aux rêves, du passé ou de présent, c'est ouvrir pour la personne la voie de son infini, d'où la majuscule attribuée au mot : "*L'idée de l'Infini est une pensée qui à tout instant pense plus qu'elle ne pense. Une pensée qui pense plus qu'elle ne pense est Désir. Le Désir «mesure» l'infinité de l'infini*"Note1061. Pour Lévinas, ce Désir, inassouvisseable, prend ses racines dans l'altérité d'Autrui : "*Les désirs que l'on peut satisfaire ne ressemblent au Désir que par intermittence : dans les déceptions de la satisfaction ou dans les accroissements du vide qui scendent leur volupté. Le vrai Désir est celui que le Désiré ne comble pas, mais creuse. Il est bonté. Il ne se*

*réfère pas à une patrie ou à une plénitude perdues, il n'est pas le mal du retour — il n'est pas nostalgie. Il est le manque dans l'être qui est complètement et à qui rien ne manque*"[Note1062](#) .

Cette définition rejoint celle du désir, selon Lacan, qui creuse et ne comble jamais. En effet, dans la théorie lacanienne, le désir, qui "*bat la mesure de la vie*"[Note1063](#) , subsiste toujours à travers son propre manque qui permet de désirer encore. Au-delà de la libido, énergie vitale, au-delà du désir sexuel, qui reste dans une logique de prise d'objet, le désir se situe dans un rapport de manque, non pas de quelque chose, mais de manque d'être qui fait vivre : "*Le désir, fonction centrale à toute expérience humaine, est désir de rien de nommable. Et c'est ce désir qui est en même temps à la source de toute espèce d'animation (...) L'être vient à exister en fonction même de ce manque (...) C'est de la poursuite de cet au-delà qui n'est rien, qu'il revient au sentiment d'un être conscient de soi, qui n'est que son propre reflet dans le monde des choses*"[Note1064](#) .

Lié à l'être, le désir constitue l'être de la personne et, comme le résume Desroche à partir du rêve, "*petite mort convoquée*" du sommeil, ou plutôt échappée de désir de l'inconscient dans la conscience quand celui-ci remonte à la surface par l'acte de mémoire : "*Dis-moi, dis-toi qui tu rêves, et nous nous dirons qui tu es*"[Note1065](#) .

### **Les "Personnes-Blasons"**

Elles font partie de la "sur-conscience", en tant que personnes de référence ayant jalonné notre vie, modèles selon la valeur emblématique du blason historique, constitué d'une armoire et d'une devise qui annonce l'identité, que Desroche emprunte à son ami André de Péretti[Note1066](#) . Ces "*visiteurs ou visiteuses ... du soir ou du matin, du jour ou de la nuit, et qui remontent des profondeurs (=souterraines), descendant ... d'altitudes ("célestes") pour introduire, induire, conduire leurs "ailleurs" ou leurs "autrement", disons, leurs transcéndances dans les immanences hic et nunc d'une personnalité*"[Note1067](#) , en clair ces personnes-blasons viennent abonder et enrichir l'être et l'histoire de la personne.

Le blason est aussi une modalité pour se présenter à l'autre, et Desroche, dans une langue inspirée, fait une longue liste de blasons, allant du prénom que l'on porte, de la musique ou le paysage que l'on aime, à la façon de s'habiller, à la carte de visite etc., qui sont de multiples manières de "*répondre par un "personnage" à la question latente (mais qui donc t'appelle ?), derrière la question manifeste « Comment tu t'appelles ? »*"[Note1068](#) .

À la fois référence à des idéaux et des valeurs, dont la personne s'inspire et expression sociale d'elle-même, appelée aussi "rôle" par les psychologues de l'interaction sociale, répondant aux attentes et aux normes qui se créent à l'intérieur d'un groupe, les personnes-blasons de la personne constituent, elles-mêmes, une multitude de visages que celle-ci présente au monde[Note1069](#) .

Dans sa remarquable étude sur la réinsertion des personnes qui ont pu traverser des périodes d'exclusion et de marginalisation sociale, après avoir plongé et été englouties, Bertrand Bergier montre l'écart de finalités ou de "blasons" entre les personnes exclues et les services sociaux. Pour les premiers, l'aide sociale aura principalement pour but la survie matérielle, alors que les travailleurs sociaux en espèrent une contrepartie en terme d'insertion, ce que les personnes exclues ne peuvent absolument pas envisager dans leur destitution personnelle et sociale. Mais chacun "joue le jeu", présentant sa valeur, dans une incompréhension souvent dramatique et stérile.

Les recherches nord-américaines sur le concept de valeur en orientation rejoignent ainsi la conception axiologique desrochienne, dans la mesure où "*les contenus de valeur ont comme caractéristique principale d'exercer un puissant attrait sur les individus et, partant, de susciter des investissements énergétiques d'une envergure telle qu'ils sont souvent désignés ou perçus comme éléments centraux de l'identité*"[Note1070](#) .

### **Les "Personnes-Projet"**

Orientées vers l'avenir, et relevant de la pré-conscience, c'est-à-dire ce qui n'est encore pas advenu dans la réalité, elles sont également multiples à l'intérieur d'une personne. Elles "*se profilent, s'anticipent, s'amorcent et s'annoncent pour des "interfuturs à échéance variable*"[Note1071](#) , selon la faisabilité des projets personnels, interpersonnels, sociaux, professionnels, de loisirs, de formation etc... Les personnes-projets sont l'aboutissement et la résultante de toutes les autres, "*depuis les personnes-racines en amont se faufilant entre les contraintes des destins et les appels de leurs blasons*"[Note1072](#) . Desroche fait référence à l'œuvre de Maurice Blondel sur le thème de l'action[Note1073](#) , pour définir sa conception du projet, en tant qu'anticipation d'une action, comme une dimension constitutive, une "composante ontologique" de l'être humain, traversé par des volontés "*voulantes*" et "*voulues*", sans cesse en conflit l'une avec l'autre : "*il s'agit de vouloir ce qui ressortit à notre savoir, à notre pouvoir, à notre prévoir, à notre devoir*"[Note1074](#) .

L'art de la maïeutique sera, au final, de faire advenir cette complexe synthèse. C'est ce que nous avons vérifié dans notre étude, au travers de nos entretiens-interviews qui ont révélé que les personnes portaient en elles une idée de projet, émergée ou non, qu'elles ont pu dégager, confirmer ou infirmer.

Par ce diagramme, dessiné en forme d'écrin enserrant, tel un bijou "*la perle de la personne*" dans ses multiples facettes et, par le commentaire qu'il nous offre, Desroche montre toute la complexité du processus d'élaboration de projet, qui ne peut s'imposer de l'extérieur, par l'environnement socio-économique du moment, mais doit advenir de l'intérieur de la personne elle-même, une fois effectué le discernement nécessaire, avec l'appui de la conduite maïeutique. Et à la psychanalyse qui, à elle seule, donnerait une lecture incomplète de la personne, ce sociologue, si l'on peut dire d'un troisième type[Note1075](#) , répond en suggérant la mise en œuvre d'une "*socianalyse*" qui, en faisant mémoire de l'ensemble des communautés traversées, permettrait à la personne de se situer par rapport à son avenir. Ces multiples facettes ainsi répertoriées montrent la complexité du "système-personne".

Cette conception, qui se rapproche ainsi de celle du personnalisme, souligne également la dynamique, propre à l'être humain, susceptible de développer à l'infini ses nombreuses potentialités. De là, s'impose la nécessité d'approches méthodologiques très diversifiées en orientation, qui ne figent pas la personne dans une seule image, une photographie unique, sans préséance d'un type de méthode ou d'outil sur l'autre, de façon à prendre en compte cette spécificité multidimensionnelle qui lui est propre. L'avènement du sujet qui est l'objectif de la maïeutique exige un type de relation interpersonnelle appréhendée par Henri Desroche comme une relation de côte à côte, empreinte d'une dimension de respect vis-à-vis du mystère, voire du sacré, de la personne et de son histoire.

### **1.3. Les dynamiques d'émergence du sujet dans la maïeutique d'orientation**

Si l'accès à la connaissance de soi est la dimension fondatrice de l'émergence du projet, elle ne peut se réaliser sans faire mémoire du passé, ce qu'Henri Desroche plus qu'aucun autre a compris et expérimenté.

#### **1.3.1 Maïeutique et mémoire**

La dernière production des écrits d'Henri Desroche, "*qui aimait tant se pencher sur son passé au point d'en tirer une revue*"[Note1076](#) , se trouve dans les vingt numéros d'*Anamnèses*, publiés entre 1990 et 1994, année de sa disparition[Note1077](#) . Au-delà de l'initiative d'un vieux professeur guetté par la mort, nous pouvons voir dans cette publication, consacrée à des souvenirs actualisant des séquences d'existence et de réalisations, sa conviction que faire œuvre de mémoire construisait le futur. La deuxième page de couverture de la revue est illustrée d'un schéma dessiné par lui-même et composé de deux flèches et de deux citations, que nous reproduisons ci-dessous. C'est ainsi qu'il présente sa conception de la dynamique de vie, tel un aller et retour entre le souvenir et l'espérance, en joignant à la phrase de Michel-Ange "*Dieu a donné un frère à l'espérance, il s'appelle le souvenir*", sa propre citation inversée "*Dieu a donné une sœur au souvenir, elle s'appelle l'espérance*", soulignant le "futurable", c'est-à-dire les potentialités de futur, de tout acte de mémoire.

L'espérance, lue par Desroche, et dont il a fait un livre [Note1078.](#), contient autant les "utopies pratiquées" [Note1079.](#), auxquelles il a participé ou qu'il a observées, que les projets qu'il a lui-même mis en œuvre ou contribué à lancer.

Le terme "Anamnèse", situé lexicalement dans le registre médical et religieux [Note1080.](#), est en quelque sorte sous-titré par le numéro 17 de la revue, intitulé "De souvenirs en espérances, 1914-1994, Octogesimo anno" [Note1081.](#), qu'il a publié à l'occasion de son anniversaire, peu de temps avant sa mort. Au-delà de l'utilisation d'un vocabulaire qui l'a profondément marqué dès sa prime jeunesse, c'est à dessein qu'il a puisé dans la liturgie judéo-chrétienne, pour illustrer la force et l'efficience de l'acte de mémoire par la célébration ou commémoration du souvenir.

Faire mémoire d'un évènement, c'est le rappeler du passé de telle sorte qu'il devienne présent, comme faire mémoire de quelqu'un, c'est le tirer du milieu des morts pour lui donner vie parmi les vivants. La mémoire est un acte qui dépend de la volonté des hommes, de leurs interprétations et plus encore de leurs choix. Elle est inévitablement sélective, peut virer à la caricature et se travestir en mensonge ; elle n'est pas un monument figé mais, en faisant revivre, elle aide à vivre. Dans une problématique psychologique, mémoriser est une activité mentale, qui met en œuvre un certain nombre de fonctions cognitives et, notamment, celle de la fixation de l'expérience consciente, selon des processus diversifiés. On appelle "trace en mémoire le résultat de la mémorisation" [Note1082.](#), qui relève de la mémoire associative et fait le lien entre l'expérience nouvelle et le savoir pré-existant. La mémoire est à la fois trace et construction, permettant à l'être humain de se re-présenter son passé.

Dans une perspective philosophique, elle est re-fondation du sujet qui, ainsi, devient acteur et auteur de sa vie et non pas objet de la fatalité. Emmanuel Lévinas livre l'ampleur de son contenu et de ses effets : "Par la mémoire, je me fonde après coup, rétroactivement : j'assume aujourd'hui ce qui, dans le passé absolu de l'origine, n'avait pas de sujet pour être reçu et qui, dès lors, pesait comme une fatalité. Par la mémoire, j'assume et je remets en question. La mémoire réalise l'impossibilité : la mémoire, après coup, assume la passivité du passé et le maîtrise. La mémoire comme inversion du temps historique est l'essence de l'intériorité" [Note1083.](#). Saint Augustin, précurseur de l'introspection, dont la pensée théologique et philosophique réunit à la fois la culture gréco-latine et biblique, ne dit pas autre chose, quand il explique la présence réactivée du passé dans l'œuvre de mémoire : "Lorsque nous faisons du passé des récits vérifiables, ce qui vient dans notre mémoire, ce ne sont pas les choses elles-mêmes, qui ont cessé d'être, mais des termes conçus à partir des images des choses, lesquelles en traversant nos sens ont gravé dans notre esprit des sortes d'empreintes. Mon enfance, par exemple, qui n'est plus est dans un passé disparu lui aussi ; mais lorsque je l'évoque et la raconte, c'est dans le présent que je vois son image car cette image est encore dans ma mémoire" [Note1084.](#).

Si en éducation, la mémorisation est aussi un "geste mental par lequel on fait exister dans un imaginaire d'avenir ce qu'on entend conserver" [Note1085.](#), nous pouvons, à la suite d'Antoine de La Garanderie, donner un cadre plus général à cette action de retour sur soi et en soi, illustrée par le terme d'introspection : "L'introspection est définie comme la connaissance de soi par soi : elle consiste dans la connaissance intérieure que nous avons de nos perceptions, actions, émotions, connaissance qui est différente de celle que peut avoir un spectateur étranger" [Note1086.](#). Cette méthode d'observation de "l'intérieur" qui, depuis des siècles, a accompagné la réflexion humaine — on pourrait dire que l'auto-analyse de Freud, qui a donné naissance à la psychanalyse, relève de cette démarche —, s'appuie sur le primat de la conscience, selon l'affirmation cartésienne que "tout ce qui se passe en nous a un retentissement dans la conscience" [Note1087.](#). Cependant, face aux avancées des méthodes objectives et expérimentales et à la domination de l'inconscient imposée par la psychanalyse, cette "psychologie des faits de la conscience" n'a pas résisté aux critiques et, devenue suspecte de non-scientificité, a été reléguée aux questionnements d'ordre spirituel [Note1088.](#). On peut voir dans le retour actuel de la phénoménologie, dans le renouveau des méthodes de témoignage verbal, tels les récits biographiques, comme dans le succès des méthodes éducatives d'Antoine de La Garanderie, une réhabilitation de l'introspection.

Nous avons insisté sur les aspects judéo-chrétiens du concept de mémoire, tel qu'il a été saisi par Desroche lui-même, pour souligner sa capacité de faire remonter le passé à la surface du présent et ainsi le transformer en présent actif. En osant un glissement ou un parallèle entre les registres sacrés et profanes, la bioscopie desrochienne, outil de lecture du passé conçu sur cet arrière-fond culturel, constituerait le "mémorial" de la vie, dans le sens du "mémorialis liber" (livre de mémoires), écrit dans lequel sont consignés certains faits mémorables, mais aussi dans le sens liturgique [Note1089](#), de contemplation des actions passées — dans le monde sacré celle de Dieu sur les hommes, et dans le profane celle des hommes sur les hommes —, dont l'efficience "hic et nunc" (ici et maintenant) est réactivée. Le mémorial, support de l'acte de mémoire, relève non seulement de la narration, de l'évocation, c'est-à-dire de cette mise en parole d'un évènement passé, mais aussi de l'interprétation, comprise comme un choix sélectif des évènements en fonction des nécessités du présent et des capacités de la personne à les réinvestir dans le présent.

### **1.3.2. De l'identité narrative à l'avènement du sujet**

Que ce soit en formation ou en orientation, et plus particulièrement dans la praxis desrochienne, "*en permettant aux sujets de ramasser et de mettre en formes leurs différents morceaux de vie, semés et dispersés au fil des ans, des temps et contre-temps, l'histoire de vie leur fait construire un temps propre qui leur donne une consistance temporelle spécifique, une histoire*" [Note1090](#). Avant d'être histoire, ces "morceaux de vie" [Note1091](#) ne sont que des évènements épars qui, pour avoir du sens, doivent être rassemblés dans un récit.

Or, le terme de récit nous conduit à nous référer à la pensée de Ricœur, avec son concept particulier d' »identité narrative », et sa thèse "*qui revient à tenir le récit pour le gardien du temps, dans la mesure où il ne serait de temps pensé que raconté*" [Note1092](#). En effet, le récit restera toujours la mémoire de l'évènement et le temps historique ne peut être qu'un "temps humain", qui par conséquent se raconte. Ce "*philosophe de la relation, entre les disciplines, entre les savoirs et les cultures, entre la personne et la collectivité, entre la raison et le sens du religieux*" [Note1093](#), réhabilite la culture et la tradition narrative que la crise du monde moderne et les tragédies de notre siècle ont tenté, sinon de faire disparaître dans une certaine mort ou "éclipse", du moins de donner l'illusion que l'on pouvait s'en passer. Sa réflexion sur l'identité et le temps narratif, "*qui redonne force aux concepts de fiction, de mémoire, d'évènement historique*" [Note1094](#), relève d'une pensée de l'action, à l'instar de celle de Blondel.

Ricœur appréhende de façon nouvelle le concept d'identité personnelle qu'il définit ainsi : "*sans le secours de la narration, le problème de l'identité personnelle est en effet vouée à une antinomie sans solution : ou bien l'on pose un sujet identique à lui-même dans la diversité de ses états, ou bien l'on tient, à la suite de Hume et de Nietzsche, que ce sujet identique n'est qu'une illusion substantialiste, dont l'élimination ne laisse apparaître qu'un pur divers de cognitions, d'émotions, de volitions. Le dilemme disparaît si, à l'identité comprise au sens d'un même (idem), on substitue l'identité comprise au sens d'un soi-même (ipse) ; la différence entre idem et ipse n'est autre que la différence entre une identité substantielle ou formelle et l'identité narrative (...) A la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie*" [Note1095](#).

Ce philosophe, qui a si bien réhabilité le sujet, retient du concept d'identité sa dimension d'ipséité, issue de l'examen introspectif réhabilité par la narration : "*Le soi de la connaissance de soi n'est pas le moi égoïste et narcissique dont les herméneutiques du soupçon ont dénoncé l'hypocrisie autant que la naïveté, le caractère de superstructure idéologique aussi bien que l'archaïsme infantile et névrotique. Le soi de la connaissance de soi est le fruit d'une vie examinée, selon le mot de Socrate dans « l'Apologie »*" [Note1096](#). Il élimine toute velléité d'observation objective du passé, et préconise une philosophie subjective du temps : "*L'avoir-été fait problème dans la mesure exacte où il n'est pas observable, qu'il s'agisse de l'avoir-été de l'évènement ou de l'avoir-été du témoignage. La passéité d'une observation n'est pas elle-même observable, mais mémorable*" [Note1097](#). Et il propose une interprétation du "*caractère quasi-historique de la fiction*" et du "*caractère quasi-fictif du passé historique*", de l'entrecroisement desquels procède le temps humain, ouvert sur l'infini et qui donne une même valeur au récit fictif et au récit historique. Si pour Ricœur, le sujet est

exposé à une histoire, "à une mémoire dont il doit composer un récit"[Note1098](#) , pour Lévinas, autre philosophe de la relation, il est exposé à Autrui, défini comme l'Autre de soi-même. Le récit relie l'individu à lui-même, car il "l'inscrit dans une mémoire qui le projette en avant"[Note1099](#) . La relation "je-je" serait ainsi nécessairement préalable aux relations "je-tu", "je-nous".

C'est à partir du récit mis en forme et de sa problématisation ou, selon Ricoeur qui se situe dans la mouvance d'Aristote, de sa "*mise-en-intrigue*", que le projet pourra s'élaborer : "*la production d'un récit, en tant que mise en forme de son histoire, et l'analyse dans ce récit des représentations associées aux évènements qui ont fait cette histoire, rendent possible la problématisation de l'expérience et, partant, l'ouverture d'un questionnement susceptible d'engager le sujet dans un projet de lui-même qui soit création*"[Note1100](#) . En effet, la caractéristique majeure de l'acte de faire-récit, est cette "*mise-en-intrigue*", qui "*consiste principalement dans la sélection et dans l'arrangement des évènements et des actions racontées, qui font de la fable une histoire "complète et entière, ayant commencement, milieu et fin ... L'intrigue est l'ensemble des combinaisons par lesquelles des évènements sont transformés en histoire ou — corrélativement — une histoire est tirée d'évènements. L'intrigue est le médiateur entre l'évènement et l'histoire. Ce qui signifie que rien n'est évènement qui ne contribue à la progression d'une histoire. Un évènement n'est pas seulement une occurrence, quelque chose qui arrive, mais une composante narrative*"[Note1101](#) .

Cette conception nous intéresse parce qu'elle élargit le concept d'évènement, constitué non seulement de ce qui arrive de l'extérieur mais aussi des actes posés dans le passé qui, dans la narration, le deviennent. L'autobiographie raisonnée consiste à évoquer et consigner des faits et des actions, qui, par la narration, deviennent évènements de la vie, dont on fait ainsi mémoire.

Daniel Sibony s'inscrit dans cette perspective phénoménologique, en définissant le concept d'évènement comme "*cette explosion de «temps» qui nous arrive comme autre ; mais on la reconnaît - en partie - car on a en soi les traces qu'il faut pour la marquer, la remarquer ; c'est à la fois étranger et familier, c'est extérieur et nous y sommes déjà présents. L'évènement est une coupure dans l'espace-temps, une incision dans ce bloc jusque-là muet, massif, indistinct. C'est dire que notre rapport avec ce trait de l'évènement est un effet de contact, de bord, de frontière - parfois réduite à un point, un détail, mais dont l'acuité nous ouvre l'accès à tout l'évènement où nous voyons avec surprise que nous étions déjà pris, cernés, concernés ; ou enveloppés - d'où l'importance d'ouvrir la "lettre" qui le signifie*"[Note1102](#) . L'évènement, retenu dans la mémoire, participe à la mise en intrigue qui permet la compréhension. Si dans la pratique thérapeutique, celui-ci est détaillé, c'est-à-dire pris "*par le détail qui déborde*" — car "*le détail est le résidu qui subsiste à l'oubli*" ; il *parle en même temps à nos sens et à nos mémoires, aux perceptions et à l'intellect*"[Note1103](#) —, dans l'entretien d'orientation, il sera simplement consigné, répertorié, encadré dans la vision générale ou plan-masse, pour utiliser une image architecturale, d'un parcours de vie, de manière à percevoir un sens, une cohérence, au travers des différentes initiatives et péripeties constituant la mise en intrigue.

Le choix de Desroche d'inscrire la bioscopie dans une dimension temporelle chronologique permet d'éviter les débordements de détails, utiles au travail thérapeutique, mais inappropriés dans celui de l'élaboration de projet. La bioscopie desrochienne, comme la conduite de l'entretien d'orientation, participerait donc à la mise en intrigue du récit biographique, c'est-à-dire à la compréhension mutuelle de l'histoire de la personne, en présélectionnant un cadre d'évènements en fonction des finalités de ce processus.

À ceux qui dénigrent les fondements épistémologiques des pratiques d'histoire de vie et opposent les concepts, celui plus objectif et à valeur scientifique d'histoire, et celui de récit, plus subjectif, Ricoeur répond qu'ils ont une "*notion naïve du récit, comme suite décousue d'évènements*", méconnaissant l'intelligibilité fondamentale du récit, qui instaure "*une distance entre lui-même et l'expérience vive*"[Note1104](#) . Si l'histoire, en tant que science humaine, "*combine la cohérence narrative et la conformité aux documents*"[Note1105](#) , le récit biographique n'a pas tant une visée scientifique et objective de recherche de vérité, dans le sens d'une explication, qu'une visée de compréhension de soi, en confrontant la fiction de son histoire à l'entendement de l'autre. L'acte de compréhension correspond "*à la compétence à suivre une histoire*"[Note1106](#) . L'explication,

conçue "*comme une combinatoire de signes, donc comme une sémiotique*", n'est surtout pas première ; elle peut s'édifier sur la base de la compréhension, mais ce qui est essentiel reste la mise en mouvement intérieur de la personne afin d'aborder un changement de direction dans sa vie. Ricœur affirme ainsi "*la condition originairement langagière de toute expérience humaine*", c'est-à-dire que la compréhension passe par la parole au travers de laquelle "*la perception est dite, le désir est dit*"[Note1107](#). On pourrait ajouter la médiation de la présence écoutante et compréhensive de l'autre qui fait signe, qui signifie, tout en ayant conscience "*des limites du dialogue face à face*"[Note1108](#), dont l'intersubjectivité est objet d'interférences et de brouillages. Si dans la cure psychanalytique, fondée sur la résurgence à partir de l'inconscient du désir existentiel, l'expérience émotionnelle est "*portée à la clarté du langage et révélée à son propre sens à la faveur de l'accès du désir à la sphère du langage*"[Note1109](#), un parallèle peut être envisagé avec la pratique de l'histoire de vie en orientation, qui, en se limitant à la pensée consciente, favorise l'expression du désir par la compréhension de soi et de son parcours de vie, préalable à toute élaboration de projet.

La force de l'inspiration desrochienne est d'avoir su mettre en lien, dans une relation interpersonnelle, l'évocation du passé, réanimé dans un acte de mémorial, avec l'élaboration d'un projet ancré sur le présent et ouvert sur l'avenir. À travers un passé redevenu vivant et présent, la personne prend conscience de ses capacités effectives ou en devenir, et peut ainsi se libérer d'une image souvent négative et vaine d'elle-même. Cette émergence des potentialités enfouies qu'elle redécouvre dans une expérience existentielle d'elle-même, ouvre des perspectives nouvelles, très différentes de l'avenir imaginé ou rêvé. Cette catharsis douce permet justement de se dégager du projet rêvé, car elle situe la personne dans sa réalité, ici et maintenant, dans une représentation positive d'elle-même. À l'image des grands sportifs capables d'anticiper le chemin de la victoire, dans une présence à eux-mêmes, c'est-à-dire ayant conscientisé par avance les étapes et les éventuelles difficultés. La mise en mouvement et la mobilisation d'une personne autour d'un projet n'est pas autre chose que la vérification « *hic et nunc* » d'un avenir devenu possible, avec toute la saveur liée au possible franchissement de l'obstacle. La praxis desrochienne de l'histoire de vie prend force épistémologique, dans la mesure où elle vise à donner une image identitaire reconstruite et nourrie de l'action passée. Nous avons vu comment Paul Ricœur a conceptualisé, avec la notion d'identité narrative, ce parcours du souvenir qui consiste à révéler les personnes à elles-mêmes, en les mettant en capacité de construire leur histoire et d'en trouver le sens, et, de cette façon, à les insérer dans l'histoire collective. Il nous reste maintenant à confronter l'analyse de cette relation interpersonnelle telle qu'elle a été "*pratiquée*", et que nous l'avons recueillie au cours des interviews, avec les réflexions d'auteurs, que l'on peut considérer comme des penseurs et des philosophes de la relation. Nous le ferons en suivant notre "*fil desrochien*", autour de la maïeutique du trajet, en référence à cette pensée-action, qui a inspiré le réseau des MIFE.

## **Chapitre 2**

### **La maïeutique du trajet**

#### **La relation à l'autre**

Desroche a conscience de la complexité de cet art de la maïeutique, à la fois métier et charisme, qui nécessite de la part de ses acteurs, « *accoucheur* » et « *accouché* », une connivence et une volonté réciproque de partager une vérité dont chacun détient une parcelle, et qui se définit comme une production commune de savoir, à la fois unique et nouveau. Il insiste sur le compagnonnage et la réciprocité de la relation de "*face à face*" et de "*coude à coude*", dans laquelle le maïeuticien a un rôle de "*facilitateur*" et de "*catalyseur*"[Note1110](#). De la même manière que chaque personne est unique, la mise au monde du sujet en capacité de connaître et de créer est spécifique et particulière. Elle requiert une position humble face au mystère qu'à chaque fois elle tente de révéler et "*elle ne peut pas ne pas mettre en œuvre une certaine énergie sans une certaine liturgie. Ses opérateurs sont comme des officiants d'une humble et secrète dramaturgie où les acteurs eux-mêmes ne sauraient suppléer hic et nunc à quelque chose comme une grâce. Il y a en elle de l'adorcisme ou de l'exorcisme, car ce qui s'y traite est l'adjuration ou la conjuration de ce que Socrate appelait le "démon" ou le "dieu" intérieurs : tiers personnages malins ou bienfaisants, toujours assez inexplicables, et qui sont les esprits d'un esprit*"[Note1111](#). Nous sommes là au cœur d'une stratégie maïeutique, face au mystère d'une naissance, toujours de l'ordre de l'accueil de l'altérité. Quand la pratique

d'entretien d'orientation accède à ce degré de profondeur et de partage, au travers de la méthode d'histoire de vie, qu'elle soit formalisée selon la praxis desrochienne ou plus simplement dans un entretien de type rogérien, on peut comprendre l'émotion qui est vécue par le conseiller, qui effleure ainsi le sacré de la vie de l'autre. C'est ce dont témoigne Pierre Dominicé : "J'ai souvent éprouvé une grande émotion face à la profondeur de leur histoire professionnelle et, comme je connaissais leurs auteurs, un sentiment de très grande reconnaissance face à la qualité du partage offert"[Note1112](#) . Dans la mesure où "rencontrer un homme, c'est être tenu en éveil par une énigme"[Note1113](#) , nous pouvons "remiser" la pénibilité couramment évoquée du travail d'entretien de face à face, quand le conseiller est en capacité d'éprouver ce sentiment, et qu'il est lui-même ressourcé par le partage dont il a bénéficié.

## 2.1. Approches de la relation à l'autre

Nous allons poursuivre notre cheminement analytique par un parcours de cette contrée de l'altérité inhérente au concept de relation, en ayant à cœur d'utiliser les véhicules de la psychologie, de la philosophie et de l'éthique, et de marquer un arrêt pour nous focaliser sur le regard, le visage et la parole, vecteurs de la relation.

### 2.1.1. Approches psychologiques de la relation à l'autre : Alter ego et extériorité

Lorsqu'on aborde les notions de relation et d'interrelation, on est tenté de se pencher du côté des théoriciens de la nouvelle communication, fondateurs de l'analyse systémique qui préconisent une "*conception organismique de l'être humain comme système vivant en échange perpétuel avec l'environnement*"[Note1114](#) . Paul Watzlawick, l'un des célèbres représentants de ce courant de pensée contemporaine présente ainsi cette conception de la communication interpersonnelle : "*l'interaction humaine ne se développe pas par hasard. En effet, à mesure qu'une relation se développe, elle se structure de plus en plus ; cela signifie que, dans le plus grand nombre de comportements possibles certains deviennent plus fréquents (et dès lors prévisibles) alors que d'autres ne sont jamais utilisés. D'un point de vue heuristique, il est utile de considérer les systèmes humains (et certainement aussi animaux) comme gouvernés par des règles. Dans cette perspective, il importe aucunement de savoir comment, quand, pourquoi et par qui l'une quelconque de ces règles hypothétiques fut introduite. Ce qui importe, c'est de voir que le système tourne comme s'il était contrôlé par de telles règles (ou régularités), et comme si toute violation d'une règle appelait certaines contre-mesures pour rétablir la stabilité du système*"[Note1115](#) . Tout en reconnaissant l'apport d'une conception plus globale de la communication interpersonnelle, qui a enrichi les recherches dans de nombreux domaines de la psychosociologie, nous ne pouvons cependant souscrire à cette vision, qui se traduit dans l'observation des phénomènes humains par une orientation comportementaliste et fonctionnaliste, ayant tendance à éliminer la personne au profit du système.

Avec Jean Guillaumin, nous avons trouvé une analyse un peu plus satisfaisante du phénomène d'interrelation qui se joue dans la relation d'orientation. En effet, même si l'entretien d'orientation est fondièrement différent de l'examen psychologique, ce psychanalyste a approché la dynamique de l'examen psychologique dans une perspective de relation duelle et c'est dans ce regard neuf que nous avons trouvé quelques références. S'il a défini l'examen psychologique comme "*l'observation d'un sujet par un sujet*", il a mis l'accent sur "*la rencontre sur un thème organisé et prévu*"[Note1116](#) . Enfin, dans sa synthèse, il s'appuie sur la notion de la réciprocité du social et de l'individu développée par Lewin et pose l'hypothèse d'une "*subjectivité individuelle fondant la relation duelle*", qu'il définit selon une double exigence d'extériorité et d'alter ego : "*le sujet doit constituer son partenaire, réel ou idéal, comme un être extérieur et autonome ; il doit aussi le constituer comme son homologue lié à lui par une forme de similitude ou d'analogie*"[Note1117](#) .

L'extériorité est ainsi établie comme un jugement, une » assignation » d'existence de l'autre : "*Le sujet y affirme l'existence définie et discrète, c'est-à-dire distincte de la sienne telle qu'il l'éprouve culturellement, d'un autre être, ou d'une autre réalité qui peut faire pour lui fonction de partenaire. Un tel jugement est sans doute en sa forme un acte intellectuel. Mais la plupart du temps, il échappe à la réflexion et s'appuie sur des*

*motivations extrêmement profondes, liées aux besoins élémentaires de la vie et de l'action. Il prend en fait le caractère d'un sentiment (au double sens émotionnel et judicatoire du terme) immédiat et implicite de la réalité et de l'extériorité par rapport au moi, de l'objet ou de l'autrui-partenaire*<sup>Note1118</sup>. Selon l'auteur, la relation duelle ne peut exister sans ce phénomène d'extériorité, qui fait « ex-ister » l'autre, dans le sens d'une sortie de soi : *"qu'on ôte en effet, par la pensée, cette attention particulière à autrui comme autre que soi et comme source autonome et par conséquent déconcertante de conduites, le couple ne peut naître ou, s'il était constitué, il s'effondre. Autrui comme agrégat de qualités mécaniquement déterminées et exactement répertoriées ne m'est pas un partenaire mais seulement (en un sens qui est ici banal et non freudien) un objet"*<sup>Note1119</sup>.

Le concept d'alter ego constitue également la relation duelle : « *le partenaire possède une ressemblance générale et à la fois essentielle avec le sujet. Il lui ressemble en ceci précisément qu'il est sujet aussi, et sujet de la même manière, c'est-à-dire sujet vivant et humain, doté comme lui d'autonomie et de dynamisme personnel*Note1120. Pour Jean Guillaumin, toute relation duelle authentique ne peut avoir lieu sans ces deux conditions d'apparence contradictoires et cependant indissociables : l'autre est perçu, en même temps, comme différent de moi et mon semblable. Si nous rapportons cette définition à la situation d'entretien, nous constatons que la perception de l'extériorité de l'autre est la plus immédiate, surtout lorsque la personne consultante présente des caractéristiques sociales, culturelles différentes du milieu du conseiller. De plus, dans une situation de face à face, il n'est pas toujours facile de dépasser les rôles bien établis (conseiller/consultant) et de considérer l'autre comme un autre soi-même. Mais l'enjeu de l'entretien pour le conseiller se situe dans la profondeur du jugement de l'existence de l'autre, indépendant de lui mais en même temps proche.

La relation duelle authentique suppose d'être en capacité de s'engager plus loin dans le mouvement vers l'autre et donc d'être situé par rapport à soi-même. C'est un mouvement permanent d'équilibre comportant le risque de tomber dans trop d'extériorité et ainsi d'être distant, ou dans trop de proximité et de fusionner avec l'autre et, dans les deux cas d'échouer dans la relation. De plus, l'auteur reconnaît qu'aucune relation duelle est une dialectique d'objectivation et de subjectivation, impliquant un autre type d'équilibre à assurer.

Nous ne pouvons éviter de revenir à Carl Rogers, qui a clarifié la relation d'aide, comme une "relation permissive, structurée de manière précise, qui permet au client d'acquérir une compréhension de lui-même à un degré qui le rende capable de progresser à la lumière de sa nouvelle orientation"<sup>Note1121</sup>. Le modèle mis en œuvre par Rogers, dont la finalité reste d'abord thérapeutique, "consiste à libérer (l'individu) pour qu'il puisse achever sa maturation et son développement normaux, à retirer des obstacles pour qu'il puisse reprendre sa marche en avant"<sup>Note1122</sup>. Son originalité réside aussi dans l'accent qu'il met sur l'élément vécu et sur la situation actuelle que sur le passé et dans cette définition d'"une expérience de maturation"<sup>Note1123</sup>, c'est-à-dire d'auto-développement. Cependant, en étant centrée sur l'aidé, la théorie rogérienne n'englobe pas non plus l'ensemble de la relation en tant que phénomène interpersonnel, et il nous faut visiter d'autres terres conceptuelles.

En effet, il s'avère que pour accéder à une compréhension et une théorisation satisfaisantes et opérantes, ces psychologues ont débordé sur le terrain de la philosophie utilisant, notamment, les concepts d'être, d'existence et de liberté. Cela nous conforte dans l'idée que le simple regard psychologique, plus à même de capter le comportement de l'individu, semble insuffisant pour approcher la réalité de l'interrelation que représente l'entretien d'orientation. Jacques Lacan, qui, parmi les psychanalystes, a le plus eu recours aux concepts philosophiques<sup>Note1124</sup>, fait bien sentir la nécessité de ce lien : *"La question du sujet ne se réfère nullement à ce qui peut résulter de tel sevrage, abandon, manque vital d'amour ou d'affection, elle concerne son histoire en tant qu'il la méconnait, et c'est là ce qu'il exprime bien malgré lui à travers sa conduite, pour autant qu'il cherche obscurément à se reconnaître. Sa vie est orientée par une problématique qui n'est pas celle de son vécu, mais celle de son destin, à savoir - qu'est-ce que son histoire signifie"*<sup>Note1125</sup>.

Si la vision de l'homme sous-jacente aux orientations théoriques de la psychologie humaniste, représentée par Rogers, et à celles de la philosophie existentielle, comme le personnalisme, semble être la même, c'est la

question des finalités et du sens qui nous fait adopter le regard philosophique : "qu'elles l'acceptent ou non, les sciences de l'homme ont un jour besoin de plus profond, de plus humble, de plus gratuit qu'elles : la philosophie. Au moment d'arriver à l'ineffable, elles essaient interprétations, théories ou systèmes ne serait-ce que pour se situer l'une par rapport à l'autre et essayer de dire ce qui leur échappe du mystère de l'homme"Note1126.

### 2.1.2. Le "Je" et le "Tu" : Un regard philosophique sur la relation duelle

On peut trouver dans le courant phénoménologique une problématique philosophique susceptible d'éclairer notre vision de la relation d'orientation. Depuis quelques années, on assiste à un retour en force de la phénoménologie qui semble "assumer en notre siècle le rôle même de la philosophie"Note1127. Ce courant inauguré par Husserl pourrait être défini comme une philosophie de la perception et de la conscience qui priviliege l'existant : "la phénoménologie contemporaine est illustrée par des grands maîtres, Husserl, Heidegger et dans une moindre mesure, Sartre, Merleau-Ponty, en France. Tous ont en commun cette exigence de questionner ce qui se passe pour l'homme d'être doué de conscience et pour le monde, les choses et les objets, de recevoir signification de cette conscience "Note1128. Et pour Heidegger, philosophe de l'être, c'est ce concept d'existence (dasein, "l'être là" ou la présence) qui caractérise l'homme. À la connaissance, il s'agit de privilégier l'expérience d'être, expérience existentielle dans laquelle l'homme est situé, dans une double dimension de temps et d'espace, de "l'ici et maintenant".

La phénoménologie a privilégié le concept de rencontre, soulignant la dimension d'immédiateté de la relation duelle : "il n'y a pas de conscience solitaire ni transcendante car exister c'est être d'emblée en communication avec les autres êtres. Il ne saurait s'agir ici de la communication au sens moderne de média et de langage mais d'une dimension originale de l'être qui existe avec les autres qui ne sont pas seulement les autres personnes mais tout ce qui existe. Le terme "rencontre" exprime mieux que ceux de relation ou de communication la valeur existentielle des autres qui constituent notre être-avec"Note1129. Ce courant semble avoir préparé le retour vers des approches globales de la personne car il souligne le caractère indissociable de la philosophie et de la psychologie, et critique toutes les tendances scientifiques qui objectiveraient l'homme et son rapport au monde. Dans ce courant, il y a primat du "comprendre" sur "l'expliquer".

Si la phénoménologie a mis en exergue le concept de rencontre, Martin Buber, qui s'y est nourri, peut être considéré comme le philosophe de la relation duelle. C'est ainsi que Gaston Bachelard souligne le regard neuf que, dès 1923, il a jeté sur cet entre-deux de la rencontre qui dit l'homme : "Ce n'est donc pas du côté des centres *je* et *tu* qu'il faudra chercher une science ontologique de l'être humain, c'est dans le lien du *je-tu*, sur l'axe du *je-tu* qu'on découvre les véritables caractères de l'homme. Il y a là une sorte d'ontologisme réciproque qui transcende le substantialisme du *moi*, qui fait du *tu*, en quelque manière l'attribut le plus prochain, le plus fondamental du *je*... Prise ainsi à sa naissance métapsychologique, la méditation du *tu* doit jeter une vive lumière sur la psychologie et sur la morale"Note1130.

Martin Buber a mis en exergue, sous une forme originale et expressive au moyen de tournures grammaticales particulières, les deux concepts constitutifs de la relation, le "je-tu" et le "je-cela". Le "je-tu", addition de deux pronoms personnels souligne la relation de face à face et de réciprocité entre deux personnes ; le "je-cela", composé d'un pronom personnel et d'un pronom démonstratif illustre plutôt une relation plus extérieure d'observation. Ce philosophe juif d'origine autrichienne, qui dès 1938 émigra en Israël, postule que "le monde est double pour l'homme car l'attitude de l'homme est double en vertu de la dualité des mots fondamentaux, des mots principes qu'il est apte à prononcer. Les bases du langage sont des couples de mots, le couple *je-tu* et le couple *je-cela*... Le monde en tant qu'expérience relève du mot fondamental *je-cela*. Le mot fondamental *je-tu* fonde le monde de la relation"Note1131. Et, dans un ouvrage plus tardif, il précise la hiérarchie entre les termes : "lorsque nous passons de la relation *je-tu* à la relation *je-cela*, il ne faut pas croire que notre *je* reste le même. Le *je* qui considère et traite autrui comme un objet de contemplation et de réflexion, celui qui utilise l'autre ou même qui lui marque une certaine sollicitude et lui prodigue des encouragements, ce *je* est radicalement différent de celui avec lequel nous nous présentons en face d'un autre individu avec toute

*l'intégrité de notre être, pour établir avec lui une relation où il en va de notre être. Celui qui se reconnaît dans ces deux sujets - et c'est le propre de la vie humaine que d'être toujours renvoyé de l'un à l'autre - celui-là sait de quoi je parle. Il s'agit seulement de savoir lequel des deux est le maître d'œuvre et lequel est son aide*"[Note1132](#) .

Dans son analyse effectuée au lendemain de la seconde guerre mondiale, Buber est convaincu que c'est la relation "je-cela" qui gouverne notre monde contemporain. La relation "je-tu" serait d'ordre existentiel, alors que le "je-cela" serait expérientiel ; les deux sont complémentaires et indissociables. Mais Martin Buber affirme la suprématie de la première, de par sa finalité : *"l'homme devient un je au contact du tu. Le partenaire paraît et s'efface, les phénomènes de relation se condensent ou se dissipent et c'est dans cette alternance que s'éclaircit et croît de proche en proche la conscience du partenaire qui demeure, la conscience du je"*[Note1133](#) . Le refus de la relation à l'autre est exprimé de cette manière : *"quand il oublie de faire agir et de réaliser son tu spontané au contact du tu qu'il rencontre, son tu s'introvertit ...ce qui se produit est un tête à tête avec soi-même qui ne peut être une relation, ni une présence, ni une réciprocité féconde mais une division interne"*[Note1134](#) . Si l'on pousse ce raisonnement, l'attitude de non relation à l'autre serait une attitude non ou infra-humaine, puisque ce serait refuser l'autre en tant qu'existant. La personne reçoit dans la rencontre, elle reçoit la présence de l'autre et donne sa présence, pour un accroissement d'elle-même et de sa liberté. Elle ne serait vraiment elle-même que dans une relation de type "Je-Tu", qui lui permet d'aborder cet autre, c'est-à-dire de connaître quelque chose de lui : *"lorsque suivant un chemin, nous rencontrons un autre homme qui venait à notre rencontre, suivant aussi son chemin, nous ne connaissons que notre partie du chemin non la sienne; nous ne connaissons sa partie du chemin que dans la rencontre"*[Note1135](#) .

La perspective de Martin Buber pourrait être transposée dans la relation vécue au cours de la rencontre d'orientation. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné à propos de la théorie de Jean Guillaumin, là encore, il nous est proposé un dépassement et un approfondissement du phénomène d'interrelation. On pourrait dire que le modèle "je-cela" relèverait de la connaissance de l'autre au sens de l'acquisition d'un savoir sur l'autre, du rassemblement d'un certain nombre d'éléments permettant une appréciation, un diagnostic de la personne, qui bien qu'utile, semble insuffisant pour traduire et exprimer l'ensemble du processus inter-relationnel. Ce n'est pas parce que le conseiller a pu entendre et saisir l'histoire de vie de la personne, en terme de mise en forme d'un cursus que le sens jaillira, telle une lumière. L'émergence du sens, fondement préalable de toute action durable de changement, sera donnée dans le secret et la transcendance de la relation "je-tu" qui ne fait que transparaître, et qui passe par l'être.

Il y a là connaissance mutuelle, mais au sens de "naître avec" (cum nascere) et la connaissance de l'un passe par la reconnaissance de l'autre, dans un regard qui voit l'autre au-delà d'une réalité donnée et contingente. La théorie de Martin Buber nous invite à accepter la dimension mystérieuse, parce qu'empreinte d'un dépassement d'elle-même, de toute pratique d'entretien de face à face, pour laquelle un des rares éléments de réponse face à l'inexplicable et à l'inexprimable pourrait être une attitude de respect et d'humilité.

## **2.2. Visage, Regard et Parole, vecteurs éthiques de la relation**

De ces approches psychologiques et philosophiques se dessine encore une vision linéaire de la relation, où l'un est en face ou à côté de l'autre, qui ne nous semble pas épuiser, ou du moins préciser ce phénomène, qui est avant tout une expérience. C'est donc au travers de ces « composantes », qui créent ou non la relation, que nous nous tournons : tout d'abord l'implicite du visage et du regard qui l'anime, et l'explicite de la parole. Nous avons conscience que nous nous sommes limitée à ces trois éléments constitutifs de la relation, qui, cependant, nous ont paru essentiels dans cette situation particulière d'entretien de face à face en orientation[Note1136](#) .

## 2.2.1 Le regard et son visage

Si le visage est souvent plus immédiat dans la rencontre, le regard qui lui donne vie, semble le plus déterminant et « parlant ».

### Le regard

Instrument, passage obligé de la rencontre, il en constitue immédiatement le creuset. C'est en visitant Sartre, Lacan et Lévinas, que nous tenterons de l'appréhender en tant que concept.

Tout d'abord, nous dégagerons deux dimensions du regard : le regard que je porte sur autrui, "le regard-regardant" et le regard qu'autrui porte sur moi "le regard-regardé", selon Jean Paul Sartre, qui s'est intéressé plus particulièrement au regard d'autrui, qui neutralise, masque les yeux, "*qui est pur renvoi à moi-même*"[Note1137](#). Il peut paraître curieux d'ailleurs que les seuls exemples choisis par Sartre pour étayer sa réflexion, soient des situations où la personne est surprise, prise comme en flagrant délit par un regard qui vient mettre en danger sa liberté, le remplir de honte et le rendre "esclave" : "*être vu me constitue comme un être sans défense pour une liberté qui n'est pas ma liberté*"[Note1138](#). C'est ce qui fait dire à Lacan, que l'expérience du regard présentée par Sartre n'est pas l'expérience fondamentale du regard, car si celui-ci est bien présence d'autrui, cette présence ne se situe pas "*dans le rapport de sujet à sujet*"[Note1139](#), ou, pour revenir à Buber, dans celui, plus égal du « Je et du Tu ».

Néanmoins, l'intérêt de l'analyse sartrienne est d'avoir perçu que "*dans le phénomène du regard, autrui est, par principe, ce qui ne peut être objet*"[Note1140](#), et que c'est pour nous en défendre que nous objectivons l'autre. Enfin, nous rejoignons sa problématique phénoménologique et existentielle : "*chaque regard nous fait éprouver concrètement — et dans la certitude indubitable du cogito — que nous existons pour tous les hommes vivants, c'est-à-dire qu'il y a (des) consciences pour qui j'existe*"[Note1141](#). L'expérience ou le goût de l'existence peuvent alors être perçus de manière très différente, voire opposée.

Dans une perspective psychanalytique, Jacques Lacan, qui s'appuie sur la phénoménologie et plus particulièrement sur la pensée de Maurice Merleau-Ponty[Note1142](#), a élaboré une théorie clinique de l'inconscient du regard, mettant en exergue la pulsion scopique, pulsion autonome et spécifique qui a le regard pour objet, à la différence et en complément de Freud qui traite de façon plus succincte de la pulsion de voir. Le regard n'est plus seulement un moyen de percevoir le monde, de le capter et de le dominer, mais, "*du fait qu'il y a déjà dans le monde quelque chose qui regarde avant qu'il y ait une vue pour le voir*"[Note1143](#), il peut être tout autre chose, "*envers de la conscience*"[Note1144](#), regard de nuit des mystiques, regard-symptôme dans l'hystérie, le voyeurisme ou l'exhibitionnisme, où comme le dit Paul Laurent Assoun, il y a dysfonctionnement d'avoir vu du "trop" dans l'autre : "*La question de l'inconscient permet de relancer la question de la perception. Le regard se joue à la fois au dedans (mon propre regard) et au dehors (le regard de l'autre sur moi). L'objet du regard est promu comme une version éminente de l'objet «a»*"[Note1145](#), avec en corollaire la jouissance qui est un moyen de gérer le rapport à l'objet, et dans la mesure où « l'autre que je convoite, je ne peux pas me contenter de le voir, je le regarde », le regard renvoie nécessairement à l'autre, dans une double problématique, imaginaire et symbolique"[Note1146](#).

Que ce soit en termes d'image, de l'autre ou de soi (dans la scène du miroir par exemple) et/ou de projection, avec l'angoisse de castration induite, "*dans un regard, il y a de l'autre qui s'incarne*". En redéfinissant l'expérience pulsionnelle du regard, Lacan souligne, à sa manière, la fonction essentielle de l'altérité. Cependant, il ne s'intéresse pas à l'échange de deux regards, dans lequel il ne voit que de l'illusion, car pour lui, "*le plan de la réciprocité du regard et du regardé est, plus que tout autre, propice, pour le sujet à l'alibi*"[Note1147](#). Sa théorie du regard se développe dans le rapport d'une personne à un objet, un tableau, qui n'en reste pas moins "*un rapport de leurre*" : "*Le sujet se présente comme autre qu'il n'est, et ce qu'on lui donne à voir n'est pas ce qu'il veut voir*"[Note1148](#).

On peut souligner de façon quelque peu schématique que la phénoménologie de Sartre renvoie à un être-regardé, atteint, objectivé par le regard d'autrui et la théorie de Lacan évoque un être-regardant, enfermé dans la jouissance de cet objet du regard qu'il reporte sur l'autre. Toutefois, ces approches phénoménologiques et psychanalytiques, restent quelque peu contextualisées, et ne rendent pas encore tout à fait compte de la dimension relationnelle, d'échange, de simultanéité que nous pressentons de ce phénomène du regard échangé dans la relation de face à face en orientation.

Le regard est la porte des sentiments, que nous manifestons consciemment ou inconsciemment. S'il peut être jugeant, inquisiteur et froid, nous prenant en flagrant délit de culpabilité, il peut être accueillant, aimant, nous enveloppant de chaleur ; il nous fait alors exister avec force et vigueur, et balaie les peurs. Lévinas l'a bien souligné, ce sont les yeux qui animent le visage, qui, caché sous des lunettes noires, devient un masque muet et ne parle plus ; et lorsqu'on dit d'un visage qu'il est «fermé», c'est que les traits se sont durcis mais c'est surtout que le regard ne se pose pas, glisse sur les choses ou alors se fixe ailleurs pour ne pas être surpris ni rencontré. Le regard fait surgir l'intérieur de la personne, l'invisible qui devient visible, certes sans que la personne y puisse quelque chose, sans qu'elle soit en capacité de contrôler ce qui se joue, jamais à l'abri d'une échappée de l'inconscient. Il est des regards qui nient et tuent, comme ce coup assassin porté par le regard d'un garde nazi sur Primo Lévi, alors déporté au camp d'Auschwitz, "*regard échangé comme à travers la vitre d'un aquarium, entre deux êtres appartenant à deux mondes différents*"[Note1149](#), bien au delà de la relation ami/ennemi, pas simplement empreint d'une cruauté extrême, mais marqué par la rupture totale du lien humain : "*Le cerveau qui commandait à ces yeux bleus et à ces mains soignées disait clairement : "ce quelque chose que j'ai là devant moi appartient à une espèce qu'il importe sans doute de supprimer"*"[Note1150](#). En revanche, il est des regards qui font vivre, comme le regard sur l'être aimé, enfin le regard sur celui ou celle qu'on attend et qu'on a de la joie à rencontrer, en prévision d'un partage, tout autant de regards de contemplation qui remercient de la présence de l'autre. Les réponses des personnes-témoins aux questions sur le regard, en soulignant notamment l'implication, la clarté, et l'encouragement, illustrent cet accueil et cette bienveillance qui transmettent à l'autre de la confiance et de la vie.

Enfin, Emmanuel Lévinas nous conduit à la radicalité de l'expérience éthique de la relation, car en nous mettant en rapport avec l'autre, le regard nous fait entrer dans celle de l'altérité et de son corollaire, la responsabilité : "*Dès lors qu'autrui me regarde j'en suis responsable sans même avoir à prendre de responsabilité à son égard ; sa responsabilité m'incombe. C'est une responsabilité qui va au-delà de ce que je fais*"[Note1151](#). Il dépasse ainsi la dimension de perception du regard, qui est aussi moyen de saisie et de connaissance, pour ouvrir sur l'espace illimité du visage : "*je pense plutôt que l'accès au visage est d'emblée éthique. C'est lorsque vous voyez un nez, des yeux, un front, un menton, et que vous pouvez les décrire, que vous vous tournez vers autrui comme vers un objet. La meilleure manière de rencontrer autrui, c'est de ne pas même remarquer la couleur de ses yeux ! Quand on observe la couleur des yeux, on n'est pas en relation sociale avec autrui. La relation avec le visage peut certes être dominée par la perception, mais ce qui est spécifiquement visage, c'est ce qui ne s'y réduit pas*"[Note1152](#). Ainsi, le regard ouvre ou n'ouvre pas sur la relation, selon l'intention que l'on porte : "*Les yeux d'autrui nous servent de miroir. Yeux de tendresse qui s'opposent au regard de haine ... Incessant balancement entre échange et accord, lutte et compétition. Entre bienveillance et discorde*"[Note1153](#). On ne peut que souligner l'opposition entre Sartre, pour qui le regard de l'autre, braqué sur moi, exclut la relation, est en quelque sorte assassin car il me transforme en objet regardé, en "être-objet", et Lévinas, pour qui le regard est comme "*ruissellement de l'infini*", appel à l'interdit du meurtre, me fait sujet et me conduit au dépassement de moi-même.

## Le visage

Si nous nous tournons vers Emmanuel Lévinas, c'est parce qu'il a perçu et réfléchi avec le plus d'acuité cette dimension de transcendance, cette inexprimable altérité qui traverse toute relation de face à face. En essayant de suivre cette pensée complexe, qui peut paraître peu adéquate pour lire une pratique sociale, car le concept de visage chez Lévinas transcende largement l'analyse d'un phénomène, nous allons tenter d'approfondir cette expérience de la relation dans la rencontre du visage et du regard d'autrui, qui visent un dépassement de

celle-ci. L'entretien de face à face qui est pratiqué en orientation place deux visages en face à face, de part et d'autre d'une table, à même hauteur, deux visages qui peuvent parfois se dévisager mais dont il serait préférable qu'ils « s'envisagent ». Des yeux qui se croisent impliquent une parole partagée, car il est impossible de rester longtemps l'un en face de l'autre dans un échange de regard sans engager une parole. On pourrait imaginer de rester l'un en face de l'autre sans se parler, à condition de laisser le regard « flotter » et se poser sur des objets autour [Note1154](#). Mais l'attitude centrée sur l'autre que requiert l'entretien de face à face rend impossible de ne pas faire l'expérience de la rencontre du visage et par là même, de la relation et du dialogue : *"Rencontrer le visage suppose le passage du dévisagement à l'envisagement"* [Note1155](#). En effet, la description du visage relève de la perception et de la connaissance, mais pas de la relation.

La rencontre du visage de l'autre est un phénomène si habituel, considéré comme si banal qu'il est peu réfléchi. Pourtant le visage dit l'insoudable unicité de la personne : *"Le visage unique de l'homme rappelle l'unicité de son histoire personnelle. Comme si la vie ne faisait que confirmer une impression initiale. Le visage est le chemin qui mène au cœur de l'homme ; il en traduit les méandres, même si au terme du regard, lénigme n'en demeure pas moins suspendue. Il cristallise le sentiment d'identité de l'homme"* [Note1156](#). Pour David Le Breton, toutes les tentatives de vouloir déchiffrer cerner, pénétrer les secrets du visage par des techniques revendiquant un statut de scientificité comme la morphopsychologie, la phisionomie — qui manifestent le plus souvent un désir de pouvoir et d'emprise sur l'autre par la volonté d'appliquer à des traits physiques une explication psychologique — sont vouées à l'échec car le visage, certes composé de multiples traits et d'éléments physiologiques, quantifiables et analysables, est aussi le lieu de l'expressivité, des sentiments qui vont et qui viennent. De ce fait, il échappera toujours à toute classification car il révèle autre chose que la matérialité, la géométrie d'une forme : il dit l'intériorité, "l'insaisissable des relations humaines", car l'homme est toujours au-delà de toute définition.

De par son expressivité, le visage parle, il est parole et dit l'infini, selon Lévinas, premier à avoir donné une dimension philosophique, métaphysique et éthique, à cette partie du corps qui dit l'être : *"Le visage n'est pas l'assemblage d'un nez, d'un front, d'yeux, etc., il est tout cela certes, mais prend la signification d'un visage par la dimension nouvelle qu'il ouvre dans la perception d'un être. Par le visage, l'être n'est pas seulement enfermé dans sa forme et offert à la main — il est ouvert, s'installe en profondeur et, dans cette ouverture, se présente en quelque manière personnellement. Le visage est un mode irréductible selon lequel l'être peut se présenter dans son identité"* [Note1157](#). Dans la relation de face à face, dès que, par notre regard, nous nous attachons à un trait du visage de l'autre, nous ne sommes plus dans la relation mais dans l'observation. Car le visage est expérience pure, *"contact d'une réalité qui ne se coule en aucune idée a priori, qui les déborde toutes. Aucun mouvement de liberté ne saurait s'approprier le visage ni avoir l'air de le « constituer ». Le visage a déjà été là quand on l'anticipait ou le constituait — il y collaborait, il parlait"* [Note1158](#).

## 2.2.2. Efficience de la parole

Si le regard et le visage parle, nous ne pouvions éviter de tenter une compréhension de ce concept de parole. Et dans cet espace interpersonnel de l'entretien d'orientation, une dimension a été mise en évidence par les témoignages des personnes interviewées : l'efficience de la parole exprimée et entendue dans l'éveil existentiel d'une personne. Pour rejoindre la parole dans la spécificité de sa fonction dynamogène et créatrice, nous pouvons remonter loin dans l'histoire humaine en nous appuyant sur la littérature biblique. En effet, le premier texte de la Genèse [Note1159](#) transmet l'image d'un Dieu créateur du monde, par la parole, non pas une parole simplement exclamative, mais une parole qui agit, transformant le chaos des origines — "tohu-bohu" en hébreu — en monde organisé. Catherine Chalier, philosophe et disciple d'Emmanuel Lévinas, a exploré les liens entre la pensée contemporaine et la tradition biblique : *"Selon la traie du premier récit de la Genèse, il s'agit de chercher la parole qui ouvre l'espace du tohu et du bohu vers un horizon de sens permettant de percevoir et de nommer les choses, les unes vis-à-vis des autres, les unes pour les autres. Or il est remarquable que, dans ce récit, cet horizon vienne d'une altérité première et fondatrice, d'une altérité qui, par delà l'être, appelle les chose à l'être, comme si leur être n'avait de sens, précisément qu'à répondre à cette parole"* [Note1160](#). Elle explique que l'homme étant arrivé en dernier dans la création, n'ayant pas assisté à la

mise en ordre du tohu-bohu initial, a tendance à oublier la nécessité de la parole, "qui seule pallie le danger du retour de la désolation inaugurale"[Note1161](#) .

En citant un texte biblique, nous ne pensons pas nous éloigner dans une problématique théologique, mais nous situer dans cette approche anthropologique qui inclut les références aux textes fondateurs de l'humanité, comme elle pourrait se référer à la poésie ou à la mythologie, dans le sens de la transmission d'une expérience, à l'exemple — ramené à notre dimension — de Lévinas qui "réclame le droit de mentionner les versets bibliques ou les adages talmudiques, au cœur d'un texte philosophique (...) Ici les textes bibliques ou ceux du Talmud ne jouent pas le rôle de preuves, ils ne remplacent pas le travail de la pensée et de l'argumentation, mais témoignent tout simplement d'une tradition et d'une expérience"[Note1162](#) .

Si la tradition judaïque insiste sur la spécificité et l'efficience de la parole, la philosophie n'est pas en reste, notamment la philosophie de l'existence, dont Martin Heidegger est le représentant incontesté : "La capacité de parler signale l'être humain en le marquant comme être humain. Cette signature détient l'esquisse de sa manière d'être. L'homme ne serait pas homme s'il lui était interdit de sans cesse, depuis partout, en direction de chaque chose, sous de multiples avatars et la plupart du temps sans que ce soit exprimé — de parler en un "il est". Dans la mesure où la parole accorde cela, l'être humain repose dans la parole"[Note1163](#) . Si la parole entendue, en résonnant dans l'intimité de la personne, l'ouvre à une compréhension de son expérience, on peut tenter de vérifier l'hypothèse que la parole proférée permet également au sujet de s'accomplir dans l'action.

De manière analogue, la psychanalyse, originellement, sinon ontologiquement liée à la tradition judaïque par son fondateur[Note1164](#) , a repris cette corrélation immédiate de la parole et de l'acte de création, qui caractérise l'efficience de la parole. Dans cette problématique, notre choix d'une plongée dans l'œuvre de Lacan, s'explique pour trois raisons. D'une part, on peut dire que, "suivant les traces de la fouille freudienne"[Note1165](#) , il a renouvelé les concepts fondateurs de la psychanalyse, en insistant notamment sur la dimension du réel — mais il s'agit d'un réel qui se dérobe toujours, d'une rencontre marquée par l'absence. En effet, la psychanalyse a radicalement modulé le rapport de l'homme au monde, qui ne peut plus se présenter en termes de prise, de saisie, de connaissance mais, avec l'étayage de la théorie de la perception de Merleau-Ponty, sous l'abord de la compréhension, de l'imprégnation et de la trace, plus difficilement mesurable, mais qui, par définition reste vivante[Note1166](#) . D'autre part, il a rapproché la psychanalyse de la philosophie, en s'intéressant au signifiant, à l'instar de cette dernière. Avec sa prise en compte de l'inconscient, la psychanalyse, selon lui, aurait apporté à la philosophie le complément qui lui manquait et que ne pouvait pas combler la psychologie, limitée par sa finalité de décrire le comportement des vivants. Enfin, comme nous l'avons mentionné, Lacan a mis en exergue le concept de sujet, déterminé par la parole et le langage et se caractérisant par son "assujettissement au champ de l'Autre"[Note1167](#) , d'où surgit le signifiant. Il définit même l'inconscient comme étant "la somme des effets de la parole sur un sujet, à ce niveau où le sujet se constitue des effets du signifiant"[Note1168](#) .

## La parole : un appel

Fred Poché, qui nous offre une lecture pertinente de clarté de l'œuvre quelque peu hermétique de Lacan, fait aussi référence à Heidegger, pour qui le langage est vocation, dans le sens où, parler, c'est non seulement accéder au symbole, ce qui est spécifiquement humain, mais nommer les choses c'est aussi les appeler, en les rendant ainsi plus proches : "Ainsi dans un certain sens, le mot fait advenir la chose. Il donne tout au moins un certain type de présence de la chose"[Note1169](#) . Selon Lacan, libérer la parole du sujet, c'est l'introduire au langage de son désir et si en psychanalyse, celui-ci se définit comme "un langage premier, dans lequel, au-delà de ce qu'il (le sujet) nous dit de lui, déjà il parle à son insu, et dans les symboles du symptôme tout d'abord"[Note1170](#) , nous pouvons trouver une résonance, hors champ de la praxis psychanalytique qui priviliege l'inconscient, dans celui de la relation d'orientation, donnant toute sa place à la conscience.

Denis Vasse, insiste également sur la double dimension d'appel de la parole : "Le rapport de l'homme à la

parole est double : par elle, il est appelé à l'existence unique qui est la sienne. Il est appelé par son nom à prendre place dans le monde des représentations, d'une part ; d'autre part, en parlant, il appelle à la représentation de son monde les choses et les personnes. Dès avant sa naissance, il est attendu et désigné comme l'objet d'un désir, c'est-à-dire comme un sujet qui ne sera jamais réductible à la représentation que l'on pourra s'en faire et qui ne sera accessible, dans son altérité même, que par la médiation de sa parole. Pour qu'un sujet humain existe, il ne suffit pas de l'appeler, il faut qu'il appelle à son tour"[Note1171](#). Enfin, cet appel à exister, à prendre place dans la communauté des humains se réalise à travers la parole : « Libérer la parole de chaque sujet, apprendre non seulement à écouter, mais à entendre le qui de la parole, lieu où se structure et se manifeste l'identité. Lieu dans lequel se pose l'être même du sujet »[Note1172](#).

Ce jésuite, disciple de Lacan, souligne aussi la fonction de séparation de la parole, perçue dans le texte biblique : "Il n'est pas étonnant que l'homme se cherche dans la parole même. Elle seule court le risque de maintenir ensemble les différences qu'elle crée en les séparant : le réel et l'imaginaire, la matière de son corps et l'immatérialité de son langage. En elle, il reconnaît sa propre essence : le désir qui tient ensemble les différences. Par elle, il se situe à la jointure de ce désir : la psychanalyse démontre que la parole opère à l'articulation du conscient et de l'inconscient qu'elle fonde"[Note1173](#). On peut donc voir confirmer ici la force de l'acte de parole, tel qu'il nous a été reflété dans les interviews, non seulement dans une dimension inconsciente mais aussi à la surface de la conscience qui est l'espace du dialogue dans la relation d'orientation.

### **La parole : un acte libérateur**

Ce théoricien et praticien de la psychanalyse insiste sur la prise de parole qui constitue un acte doublement libérateur pour la personne, vis-à-vis de ses propres représentations, sur elle-même et sur le monde. La parole agit d'elle-même, dépassant la volonté et la conscience du locuteur, comme si elle avait son propre pouvoir : "prendre la parole, en effet, c'est accéder à l'espace symbolique qui est le lieu de l'homme. En elle et par elle se trouve assumée et dépassée la contradiction de l'homme, celle d'un être qui est libéré par cela même qu'il prend. La parole ne se laisse prendre qu'en déprénant de lui-même celui qui la profère. Prise par l'homme, elle finit toujours par le délivrer du discours muré où il essaye périodiquement de l'enfermer pour se mettre à l'abri de ce qui, en lui-même, lui échappe ... En prenant la parole, l'homme ouvre une faille dans la cohérence du monde aussi bien que dans celle de l'idée qu'il en a. Par elle, il a prise sur le monde en même temps qu'il se déprend de l'image qu'il s'en faisait"[Note1174](#).

### **La parole : un acte qui donne sens**

Mais la question du lien entre parole et sens surgit immédiatement, ainsi que nous l'avons posée au cours de nos entretiens-interviews : qu'est ce qui fait sens ? De la même manière que "le sens vient aux mots"[Note1175](#), c'est-à-dire qu'il ne relève pas seulement d'une construction, à partir d'éléments assemblés dans un certain ordre, mais il surgirait de façon le plus souvent imprévisible, résultant d'un effort de lecture, lecture d'un texte, mais aussi de son histoire personnelle : "le sens est un effet qui n'est pas prévisible, il n'est qu'hypothèse qui ne peut être calculée qu'à rebours à l'aide de la matérialité qui lui est soustraite : la partie signifiante"[Note1176](#). Le philosophe Lévinas, à sa manière, définit l'accès au sens, comme le surgissement d'une vérité venant de très loin : "Avoir un sens, c'est se situer par rapport à un absolu, c'est-à-dire venir de cette altérité qui ne se résorbe pas dans sa perception"[Note1177](#). Dans l'entretien d'histoire de vie, la parole proférée permet de rassembler les éléments et ainsi de donner sens à des actes et des évènements passés, comme cela a été souligné lors des entretiens-interviews. Donner sens c'est aussi interpréter, c'est-à-dire donner son sens, et nous attestons Armand Abécassis qui souligne la supériorité de l'interprétation sur l'explication : "l'explication ne permet pas d'engager sa responsabilité car l'objectivité met en parenthèse la responsabilité"[Note1178](#). En effet, en orientation, notamment dans l'autobiographie raisonnée, il ne s'agit pas pour la personne, d'expliquer les évènements de sa vie, en termes de causalité, mais d'y donner un sens selon sa propre interprétation et ceci en présence d'une personne extérieure, le conseiller, dont le rôle n'est pas d'ajouter une quelconque explication, mais de reformuler ce qu'il a entendu ou lu. La parole relève de la responsabilité du sujet, et peu importe le contenu de son interprétation, susceptible de varier dans le temps. Ce qui reste primordial, c'est la

réalité qu'elle a pour la personne qui la dit, au moment où elle l'exprime. Nous revenons ainsi à la théorie de Lacan qui a si bien exprimé l'intrication étroite du monde imaginaire dans la réalité et pour qui "tout le problème dès lors est celui de la jonction du symbolique et de l'imaginaire dans la constitution du réel"[Note1179](#) .

Si les personnes de nos entretiens-interviews ont mis l'accent sur la parole entendue, la plupart a souligné indistinctement l'effet de la parole à la fois entendue et proférée, ce qui nous a été confirmé par nos lectures : "parler c'est en même temps écouter. Suivant l'habitude, on oppose parler et écouter : l'un parle, l'autre écoute. Mais écouter non seulement accompagne et entoure parler, ainsi que cela se passe dans un entretien. Que parler et écouter aient lieu en même temps veut dire plus. Parler est, depuis soi-même, écouter. C'est écouter la parole que nous parlons. Ainsi donc parler ce n'est pas en même temps écouter ; parler est avant tout écouter"[Note1180](#) . Maurice Merleau-Ponty atteste ce point de vue qui vient renforcer la force de la parole dans la situation du dialogue : "Il y a comme une indistinction entre l'acte de parler et l'acte d'entendre. La parole n'est comprise ou même entendue que si le sujet s'apprête à la prononcer lui-même, et inversement tout sujet parlant se transporte en celui qui l'écoute. Dans le dialogue, les interlocuteurs tiennent les deux extrémités d'une seule corde et c'est ce qui explique que le phénomène de "parler" puisse passer dans le phénomène "d'entendre"[Note1181](#) . De même, Paul Ricœur souligne cette imbrication de la parole proférée et entendue qui contribue à l'émergence du sens dans le discours : "Et comme la parole est entendue avant d'être prononcée, le plus court chemin de soi à soi est la parole de l'autre, qui me fait parcourir l'espace ouvert des signes"[Note1182](#) .

Ces réflexions pourraient paralyser les professionnels de l'orientation, s'ils n'étaient pas déjà convaincus à la fois de leur responsabilité dans l'animation de la rencontre, et de cette dimension de transcendance d'une parole échangée qui dépasse toujours ce qui a été dit. En effet, Heidegger va même jusqu'à affirmer qu'indépendamment des locuteurs, la parole elle-même parle, dans le but de s'approprier le dire, le contenu de la parole, ce qui "se montre, se donne à voir et à entendre"[Note1183](#) , qui est dissimulé et à l'abri. C'est pourquoi il parle du "chemin vers la parole", qui n'est pas seulement "la marche de notre pensée", mais qui, en opérant un déplacement, "une métamorphose", la délie et "détourne le regard de soi-même afin de pouvoir ainsi libérer ce qui est montré dans le propre de son apparition"[Note1184](#) . Ainsi, la parole va toujours au-delà de ce qui est dit, et entraîne la personne dans un dépassement d'elle-même. En même temps, elle est finalisée, "destinée, par là destinale, historique", par rapport à l'histoire proprement dite de la personne, ou plus largement de l'humanité. Enfin, elle serait monologue, dans le sens où elle parle solitairement, même si elle n'est pas isolée et supporte le dialogue, étant la "maison de l'être"[Note1185](#) . C'est ainsi que nous pouvons comprendre la force de la parole, qu'elle soit dite et/ou entendue, qui vient toujours surprendre la personne du plus profond d'elle-même dans le cœur de son existence.

En soulignant sa dimension de transcendance, Emmanuel Lévinas attribue une autre fonction à l'acte de parole, qu'il appelle langage, et qui met en question le moi par la seule manifestation de l'altérité de celui qui me fait face : "Dans sa fonction d'expression, le langage maintient précisément l'autre à qui il s'adresse, qu'il interpelle ou invoque.... Le langage instaure une relation irréductible à la relation sujet-objet : la révélation de l'Autre"[Note1186](#) . Pour ce philosophe, dont la pensée est imprégnée de la tradition biblique, la parole est aussi enseignement, dans le sens où elle thématise le phénomène, le faisant sortir de sa confusion originelle : "Contrairement au monde silencieux, à l'ambiguïté infiniment amplifiée, à l'eau stagnante, à l'eau qui dort de la mystification qui passe pour mystère, la proposition rapporte le phénomène à l'étant, à l'extériorité, à l'Infini de l'Autre que ma pensée ne contient pas. Elle définit"[Note1187](#) . Cette idée d'une mise en ordre du monde par la parole nous renvoie encore au premier récit de la Genèse où le commencement du monde, la sortie du chaos originel et la création d'un monde organisé se réalisent au moyen de la Parole du Dieu-créateur qui appelle les objets à sortir du néant. On peut entrevoir ici les racines bibliques de la pensée philosophique de Lévinas.

### **La parole : une action qui transforme la réalité**

Dans son essai d'une "philosophie du sujet parlant", Fred Poché fait référence à Hannah Arendt qui affirme que, si l'action ne peut exister sans la parole, c'est elle qui institue l'acteur d'une action : *"Sans l'accompagnement du langage, l'action ne perdrait pas seulement son caractère révélatoire, elle perdrait aussi son sujet, pour ainsi dire ; il n'y aurait pas d'hommes mais des robots exécutant des actes qui, humainement parlant, resteraient incompréhensibles. L'action muette ne serait plus l'action parce qu'il n'y aurait plus d'acteur, et l'acteur, le faiseur d'acte, n'est possible que s'il est en même temps diseur de parole"*[Note1188](#). En cela, le philosophe est rejoint par un pédagogue qui a placé la prise de parole comme élément de libération et d'éducation non seulement d'une personne mais d'un peuple : *"Il ne peut pas y avoir de parole vraie qui ne soit pas un ensemble solidaire de deux dimensions non dichotomisables, réflexion et action. Dans ce sens, dire la parole c'est transformer la réalité. Et c'est pour cela également que dire la parole n'est pas le privilège de quelques-uns, mais le droit fondamental et de base de tous"*[Note1189](#). L'acte de parole ne serait pas seulement locutoire, mais jouerait le rôle inoui d'une action, à l'image du message biblique, où la parole devient création[Note1190](#). Denis Vasse vient encore nous convaincre en faisant le lien entre la parole de l'homme et son travail, leur conférant la même finalité, celle de transformer le monde : *"Le travail de l'homme comme sa parole transforment le monde. L'un et l'autre font du monde ce qu'il n'était pas. Ils l'ordonnent à l'homme. Mais aussi ils délogent l'homme de la place qu'il s'y était faite et réservée. ... Ce qui caractérise notre époque, en effet, tient à ceci : devant l'efficacité et le fruit de son travail, l'homme s'est laissé submerger par lui. Il en a perdu la parole. Et la parole n'a qu'une origine : transmise par l'homme, elle lui pose la question de l'homme, celle de son origine"*[Note1191](#). Là aussi, le psychanalyste rejoint les thèses de Hannah Arendt, pour qui le travail qui ne serait pas accompagné de parole ne serait pas action libérante, mais labeur aliénant.

Fred Poché a parfaitement ressaisi l'efficience plurielle de la parole comme action "performative" et transformatrice. Pour cela, dans un parallèle entre parole et action, il se réfère à la réflexion d'Emmanuel Mounier : *"Que demandons-nous à l'action ? De modifier la réalité extérieure, de nous former, de nous rapprocher des hommes, ou d'enrichir notre univers de valeurs"*[Note1192](#). De même que la parole modifie la réalité extérieure — *"on ne peut plus faire comme si elle (la parole) n'avait pas été prononcée"* —, elle construit la personne dans la mesure où *"elle respecte l'autre comme sujet"* et, en tant qu'acte "auto-perlocutoire", elle agit non seulement sur autrui par les mots mais aussi sur le locuteur lui-même par l'acte de parler[Note1193](#). Elle engendre un temps et un espace commun reliant les interlocuteurs, *"peut-être pas un espace d'intimité mais au moins un espace de reconnaissance"*[Note1194](#). Enfin, la parole échangée enrichit notre univers de valeurs simplement par la présence de l'autre donnant à voir son existence, sa culture.

En démontrant que la parole est un acte, Fred Poché introduit le concept "d'éthique de la parole", appelant à *"penser la responsabilité du sujet parlant"*[Note1195](#). Il préconise aussi de développer des *"espaces pour dire sa vie puis relier les vécus disparates, les évènements empilés dans la temporalité, mais pas encore verbalisés ... des lieux pour y fabriquer du sens ensemble, relier une vie éclatée, structurer son identité, s'inscrire dans un avant (une tradition), un aujourd'hui et un horizon de sens"*[Note1196](#).

### 2.2.3. Pour une éthique de la relation

Pourquoi cette idée de l'Infini mise en avant par Lévinas conduit-elle à une relation éthique ? Le philosophe nous répond en revenant à la position de Descartes sur la pensée. Avec le «cogito», c'est-à-dire la certitude que la pensée est le fondement de l'être, qui, selon le philosophe classique, est lui-même lié à l'infini de l'existence divine, donc ne pouvant pas être contenu dans le simple raisonnement humain, alors toute idée de l'Infini ne peut relever d'aucune théorisation : *"La relation avec l'infini, dans la double structure de l'infini présent au fini, mais présent hors du fini — n'est-elle pas étrangère à la théorie ?"*[Note1197](#). Lévinas en déduit que seule la relation éthique est possible, puisque la relation de connaissance, qui est objectivation et possession, s'avère impossible, parce que Dieu, ou le Tout-Autre, ne peut se réduire à un objet de pensée. On peut bien sûr choisir d'ignorer cet «absolument-Autre», mais la conséquence n'est-elle pas de ne pas voir l'inaccessible « autre » d'autrui et de passer à côté de cet essentiel, avec la tentation toujours présente de le prendre et le posséder, dans la connaissance, le pouvoir ou la mort ? Pour Lévinas, il est impossible de

s'extraire de cette présence d'Autrui, que lui, nomme Dieu : "La volonté qui équivaut à l'athéisme — qui se refuse à Autrui, comme à une influence s'exerçant sur un Moi ou le tenant dans ses filets invisibles qui se refuse à Autrui comme à un Dieu habitant le Moi —, se livre à Autrui par son œuvre qui, cependant, permet d'assurer son intériorité"[Note1198](#) . Ne peut on pas en déduire, que, même si on ne peut ou ne sait donner de nom à cette transcendance, le fait de la reconnaître en l'autre serait la condition de ce regard d'infini, commandement de vie ?

La présence du visage, qui est "*l'idée de l'infini en moi*", met en question la liberté, "qui se découvre meurtrière et usurpatrice dans son exercice même", car le visage d'autrui est révélation de l'injustice. Par cette mise en cause de la liberté, "se creuse la profondeur même de l'intériorité"[Note1199](#), et se développe l'insatisfaction de la conscience morale, que Lévinas nomme aussi Désir : "*Le visage de l'homme — c'est ce par quoi l'invisible en lui est visible et en commerce avec nous*"[Note1200](#) . La radicalité éthique de Lévinas s'exprime dans le commandement qu'impose le surgissement du visage d'autrui, dans lequel le regard tient une place déterminante, anéantissant toute velléité de pouvoir : "*Le visage, lui, est inviolable ; ces yeux absolument sans protection, partie la plus nue du corps humain, offrent cependant une résistance absolue à la possession, résistance absolue où s'inscrit la tentation du meurtre : la tentation d'une négation absolue. Autrui est le seul être qu'on peut être tenté de tuer. Cette tentation du meurtre et cette impossibilité du meurtre constituent la vision même du visage. Voir un visage c'est déjà entendre : « Tu ne tueras point »*"[Note1201](#) .

Expression de l'unicité de la personne et traversé par une transcendance, "*le visage se refuse à la possession, à mes pouvoirs. Dans son épiphanie, dans l'expression, le sensible, encore saisissable se mue en résistance à la prise*"[Note1202](#) . Il ne s'agit pas d'une résistance de combat, utilisant la force, mais d'une échappée, "comme éloignement d'une étoile dans l'immensité de l'espace"[Note1203](#) : Enfin, pour ce philosophe "*le visage me parle et par là m'invite à une relation sans commune mesure avec un pouvoir qui s'exerce, fut-il jouissance ou connaissance*"[Note1204](#) . Aux tentations de violence, le visage d'autrui oppose, non pas la puissance mais la "transcendance même de son être"[Note1205](#) : "*L'infini se présente comme visage dans la résistance éthique qui paralyse mes pouvoirs et se lève dure et absolue du fond des yeux sans défense dans sa nudité et sa misère*"[Note1206](#).

Pour Lévinas, tout face à face est une relation éthique, car dans le visage, qui est une présentation de soi par soi, se présente aussi l'absolument-Autre, qui appelle à la responsabilité. Cette relation éthique n'a rien à voir avec la mystique, mais relève bien de la raison car "*l'Autre n'est pas pour la raison un scandale qui la met en mouvement dialectique, mais le premier enseignement*"[Note1207](#) . Il insiste sur la socialité du visage qui, dans sa présentation, son expression, "*ne dévoile pas un monde intérieur, préalablement fermé, ajoutant ainsi une nouvelle région à comprendre ou à prendre*"[Note1208](#) , mais le visage, qui me met en rapport avec l'être, ne peut se contenter d'une relation « Je-Tu », qui se suffirait à elle-même, telle que Martin Buber l'a décrite, car dans les yeux d'autrui un tiers me regarde, et ce tiers représente toute l'humanité : "*L'épiphanie du visage comme visage, ouvre l'humanité. Le visage dans sa nudité de visage me présente le dénuement du pauvre et de l'étranger*"[Note1209](#) . L'accueil du visage engage dans une socialité qui, plus qu'une communauté humaine, serait une fraternité humaine car "*le statut même de l'humain implique la fraternité*"[Note1210](#) . Comment ne pas être frappé par la profondeur et l'exigence éthique de cette pensée élaborée après la Shoah, dans laquelle a péri la quasi totalité de la famille de ce philosophe d'origine lithuanienne ?

Mais, la philosophie de la relation de Lévinas ne se réduit pas à un ensemble de préceptes éthiques qui pourraient éclairer les praxis sociales, rappelant radicalement à l'ordre toute tentation de pouvoir, d'aliénation, voire de mort d'une personne sur l'autre. Cette pensée inclassable a traversé l'ensemble des champs de la philosophie, interrogeant notamment la vérité, la connaissance et la liberté. Pour ce philosophe de l'altérité, la liberté, "*sûre de son droit*", telle Narcisse se complaisant en lui-même, privilégie "*l'âme conversant avec elle-même*", et ne supporte pas le surgissement d'un terme étranger, qu'il faut alors intégrer sous forme d'idées : "*Les choses seront idées, et au cours d'une histoire économique et politique où cette pensée se sera déroulée, elles seront conquises, dominées, possédées*"[Note1211](#) . L'être étranger sera transformé en objet et la connaissance consistera à "*saisir l'individu, qui seul existe, non pas dans sa singularité qui ne compte pas,*

*mais dans sa généralité, la seule dont il y a science" [Note1212](#).* . La connaissance est alors appropriation, possession, pouvoir[Note1213](#) . Lévinas nous invite à ouvrir à l'infini nos espaces de connaissance et à accepter de perdre nos illusions de puissance dans notre rapport au monde. Pour exprimer la relation entre êtres humains, il parle d'une «courbure» de l'espace intersubjectif qui déforme ainsi la vision, qui ne serait plus perception — celle-ci étant le propre de la psychologie et de la sociologie, disciplines qui, selon l'auteur, restent sourdes à l'intériorité — mais rend possible la vérité de l'être en permettant à celle-ci "*de se dire, toute entière commandement et autorité*" ; cette «courbure de l'espace», lieu de la transcendance, serait selon Lévinas, "*la présence même de Dieu*"[Note1214](#) .

C'est avec le concept de caresse, introduit dans sa réflexion philosophique dès 1947, qu'il exprime ce mode d'être avec l'autre. Marc-Alain Ouaknin, philosophe et spécialiste de Lévinas, nous aide à entrer dans cette perspective nouvelle de l'approche de l'autre : "*La caresse découvre une intention, une modalité d'être qui ne se pense pas dans son rapport au monde comme saisir, posséder, ou connaître. La caresse n'est pas un savoir mais une expérience, une rencontre. La caresse n'est pas la connaissance de l'être mais son respect. La caresse n'est ni pouvoir ni violence, mais tendresse. Elle n'est pas fusion, mais relation (...) la philosophie de la caresse ébranle les perceptions univoques et finies où la pensée est déjà faite, où tout est instauré une fois pour toutes*"[Note1215](#) . Ce concept qui "*incarne la sagesse de l'incertitude*"[Note1216](#) , devrait convenir aux nouvelles exigences de notre société, qui n'ont jamais tant questionné la personne dans son rapport à l'autre : rapport d'exclusion ou de communauté de destin ? La parole de Lévinas apporte la réponse que nous attendions, éclairant notre vision de ce concept de relation, qui peut ainsi devenir une espace de grande respiration pour celui de personne.

En subordonnant l'ontologie au rapport à Autrui, Lévinas nous fait approcher la notion d'être, non pas dans une vision toute puissante "monadique" heideggerienne de la personne, ni même dans une simple relation duelle, comme pourrait le suggérer Martin Buber, si l'on ne le savait pas traversé par les mêmes fondements philosophiques, mais dans une relation où il y a de l'Autre, c'est-à-dire une médiation dans laquelle une triangularité permet le véritable échange entre deux personnes. De plus, il nous fait entrevoir la relation à l'autre, non plus dans le sens d'un conflit ou d'une dialectique, mais dans celui de la responsabilité. Ce message s'applique particulièrement à notre temps marqué par cette difficulté d'être et de vivre ensemble.

### **2.3. La relation d'orientation : une relation éducative**

Après avoir montré que l'entretien d'orientation pratiqué à la MIFE était un acte éducatif, après avoir situé la relation dans une perspective psychologique et philosophique, il convient maintenant d'affiner la dimension éducative de cette relation d'orientation, dans le sens où « éduquer n'est pas dresser mais s'adresser ; tout éducation est sur fond de parole et de liberté »[Note1217](#) .

Le regard personnaliste nous permet d'expliciter le concept d'être comme l'un des paramètres à intégrer dans la rencontre éducative. En effet, si l'être est "le centre de l'unité bio-psycho-spirituelle de l'homme... s'il est le creuset de potentialités jamais résolues, un condensé de "homo absconditus"— cet homme dont on n'arrive pas à percer le mystère—, qui ne se révèle que dans certaines conditions de température, dans la chaleur du milieu humain, génératrice de forces énergétiques dans la structure de la conscience"[Note1218](#) , la relation éducative est une relation d'être à être, impliquant de la part de chacun un mouvement d'abandon. Comme le dit Emmanuel Mounier, il s'agit pour l'éducateur de "sortir de soi", de "se décentrer pour devenir disponible à autrui"[Note1219](#) . La deuxième attitude est d'accueillir l'autre dans sa différence, "d'embrasser sa singularité de ma singularité dans un acte d'accueil et un effort de recentrement"[Note1220](#) .

Marcel Postic, qui a exploré la relation éducative dans les différents champs, sociologique, psychologique et psychanalytique, la définit de façon plurielle comme "l'ensemble des rapports sociaux établis entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire"[Note1221](#) . Si, à l'école, le rôle de l'éducateur a tendance à s'estomper au profit de

l'institution et des contenus à transmettre, on pourrait dire que dans la pratique d'orientation de la MIFE, le conseiller tient une place fondamentale dans cette interaction, constituée d'écoute et de transmission d'une parole. L'auteur situe la médiation éducative dans le renouveau de la psychologie humaniste, à la suite de Rogers, où la relation pédagogique "n'est plus conçue comme une transmission dans un seul sens, du maître vers l'élève, sous la forme d'une initiation visant à la transformation de l'autre, selon un modèle à respecter, mais comme un échange entre les générations, où la subjectivité joue son rôle"[Note1222](#). Si nous pouvons entendre les critiques affirmant l'impérieuse nécessité de la transmission dans l'éducation des enfants et des adolescents, en ce qui concerne l'orientation des adultes, nous souscrivons à ce point de vue favorisant l'échange d'expériences et d'expertise. En soulignant les dangers de la relation duelle en éducation, qui renforce les processus d'identification et risque d'enfermer les protagonistes dans une implication affective trop forte, Marcel Postic nous conduit à situer la relation d'orientation dans une dynamique de médiation, qui introduit une nécessaire dimension ternaire.

Annie Cardinet a précisé ce concept en termes de médiation intra-personnelle et inter-personnelle : "qu'elle soit interne à l'individu, favorisant son développement ou ses apprentissages, ou externe, favorisant son inscription dans des significations du monde partagées, culturellement, (...) la médiation est un acte de construction double : cognitive et sociale"[Note1223](#). Comme Guy Avanzini le souligne dans la préface, "le rôle de la médiation est, en définitive toujours le même : induire la réconciliation, que ce soit celle d'adversaires ou celle du sujet avec lui-même"[Note1224](#). Nous avons pu confirmer cet effet au cours des entretiens-interviews : réconciliation avec soi-même dans la restauration de l'image de soi et dans une vision renouvelée de son histoire de vie et réconciliation avec le monde du travail, ses institutions et ses dispositifs par la redynamisation dans la mise en œuvre du projet et la recherche d'emploi : la médiation est un processus dynamique entraînant le changement. La parole en est le moyen privilégié, nous confirme Annie Cardinet[Note1225](#). Le concept de médiation rejoint celui d'éducabilité, lui-même lié à une philosophie de la personne, mais "la philosophie de l'Homme que révèle la médiation ne porte pas que sur son éducabilité. Elle nous dit que l'être humain est unique et qu'il doit être reconnu en tant que tel, avec son histoire, ses atouts, ses faiblesses, ses caractéristiques positives et négatives, ses compétences et son potentiel"[Note1226](#). Nous pourrions ajouter qu'à cette personne, il doit y avoir une place dans la société, qui ne soit pas au rabais dans une assistance à vie pour ceux qui auraient été diagnostiqués et déclarés faibles, mais dans une perspective de collaboration à l'œuvre commune.

De plus, cette relation d'orientation est éducative parce qu'elle relève d'une maïeutique, où le conseiller éducateur est un éveilleur, un "accoucheur", dont "l'art est similaire à celui des sages-femmes", selon Henri Desroche, pour qui, "une première maïeutique se doit donc d'atteindre cette nappe phréatique, forer le puits, et exhaurer de quoi irriguer le jardin. Ce métier de maïeuticien est un métier de puisatier, d'obstétricien, d'horticulteur; également de dialogiste entre maïeutisant et maïeutisé... en respect mutuel et en coopération"[Note1227](#). Dans la relation éducative d'orientation, démarche globale qui fait appel à la fois à des dynamiques d'écoute et de parole, d'observation et d'invention, il s'agit de "libérer le champion qui sommeille en chacun"[Note1228](#).

Cette relation répond ainsi aux cinq critères constitutifs du processus éducatif élaborés par Guy Avanzini[Note1229](#), que nous avons vus précédemment, puisqu'elle permet d'instruire, en élargissant la connaissance et les représentations que la personne peut avoir sur elle-même et sur le monde du travail ; elle autonomise en favorisant les initiatives et démarches personnelles ; elle contribue à accroître la polyvalence, en aidant le sujet à mettre au jour des potentialités dont il n'avait pas pris conscience jusque-là ; elle contribue à fournir des moyens de vivre, par sa finalité d'emploi ; elle aide à donner des raisons de vivre, par la recherche existentielle de sens. Cette relation, qui relève d'un acte éducatif, porteur de finalités, d'un contenu et de représentations, est foncièrement éducative dans la mesure où elle a pour objet la mise en mouvement et le changement chez une personne, dans une dynamique d'autonomie et de liberté.

Enfin, c'est une relation éducative parce qu'elle est avant tout, existentielle, située dans un rapport d'être à être, appelant à « plus d'être ». Et pour Jean Lacroix, ce chemin de rencontre de l'être, accompagné d'un

mouvement de plongée en soi ne peut se faire que dans une relation fondée sur l'amour, défini comme "*la découverte de soi et de l'autre dans un au delà qui fonde à la fois la distinction et la liaison*"[Note1230](#) , et qui suppose la liberté. Nous avons conscience qu'introduire ce concept dans une réflexion éducative n'est pas sans susciter réserve, voire suspicion, tant dans notre langue ce vocable recouvre des réalités différentes contraintes de cohabiter sous un toit unique[Note1231](#) . Mais Jacques Lacan ne disait-il pas, avec humour, que "*l'amour, il y a longtemps qu'on ne parle que de ça. Ai-je besoin d'accentuer qu'il est au cœur du discours philosophique ?*", puisqu'il "*vise l'être, à savoir ce qui dans le langage se dérobe le plus, l'être qui, un peu plus, allait être, ou l'être qui, d'être justement, a fait surprise* [Note1232](#) .

Pour décrire cette relation éducative qui conduit les personnes au cœur d'elles-mêmes, Don Bosco, fondateur de la congrégation des Salésiens et grand éducateur de la fin du XIXe siècle, utilisait le mot d'"amorevolezza", que Sabino Palumbieri traduit comme "*l'amour exercé à la mesure de l'autre*"[Note1233](#) . Principe premier de la pédagogie de Don Bosco, l'amorevolezza serait seule susceptible d'appeler "*un non être à l'être*"[Note1234](#) . Sa conviction était que "*dans chaque jeune, même le plus malheureux, il existe un point accessible au bien : le premier devoir d'un éducateur est de découvrir ce point, cette corde sensible et d'en tirer parti*"[Note1235](#) . Mais comme le souligne Emmanuel Mounier "*accepter l'être, c'est accepter qu'il y ait devant moi, de l'autre que moi-même et dans l'être, de l'autre être que l'être actuel*"[Note1236](#) . Accepter que l'autre prenne sa liberté, y compris la liberté de ne pas agir c'est le paradoxe de l'acte éducatif que Philippe Meirieu a clairement explicité : "*Éduquer c'est toujours (...) une opération qui consiste à adapter les individus à un environnement donné (...) Mais éduquer, c'est aussi émanciper (...) car la finalité dernière est bien l'émergence d'un sujet libre, d'une volonté capable de se donner ses propres fins, d'effectuer le plus lucidement possible ses propres choix, de décider en toute indépendance de ses propres valeurs*"[Note1237](#) .

La réussite fondamentale de cette rencontre éducative consisterait à la situer dans une relation d'être à être, dialogue et promotion de deux identités et de deux libertés, dans un espace élargi à l'infini, permettant une véritable alliance parce que traversé par une transcendance, et favorisant ainsi la créativité : "*Le vrai conseil s'organise autour du phénomène de l'être-ensemble. Ce phénomène représente une source d'espoir, une confiance dans l'avenir et un sentiment de sécurité ontologique. L'analyse de l'être-ensemble révèle quatre moments existentiels : la rencontre authentique, le support, la coopération et l'expérience de sa propre identité ; le conseil n'est pas tout à fait un processus de tri, mais une entreprise créative qui conjugue le travail du conseiller et le combat du client, le conseiller et le client étant alliés*"[Note1238](#) . C'est par une maïeutique du projet que cette entreprise créative et créatrice est opérée.

La maïeutique desrochienne ne se limite pas au "Connais-toi toi-même" socratique, encore moins à une auto-contemplation de soi, mais propulse la personne vers un projet, qui est l'anticipation d'une action, déploiement naturel d'un sujet devenu conscient de ses possibilités. Nous mettrons ainsi en exergue les fondations philosophiques de la maïeutique du projet. En effet, si nous sommes intéressée au thème de l'élaboration de projet, ce n'est son contenu qui a retenu notre attention, mais nous avons voulu mettre l'accent sur les dynamiques personnelles de ce processus et plus particulièrement sur la relation interpersonnelle susceptible de renforcer ces dynamiques. Nous avons ainsi suivi le fil de la pensée de Desroche dans sa propre filiation avec le philosophe de l'action, Maurice Blondel.

Le professeur confie lui-même que la découverte de la thèse de Maurice Blondel sur l'action a bouleversé son parcours de disciple de la philosophie de Thomas d'Acquin : "*Blondel peut en effet servir de lien entre ces deux volets de l'action qui sont pour moi indissociables : l'action comme entreprise ; l'action comme écriture ; et jetant l'accolade sur ce tandem : l'action comme créativité, transactionnelle ou/et rédactionnelle. J'avais dévoré l'édition dactylographiée de sa thèse*"[Note1239](#) . Si la maïeutique socratique conduit à la connaissance de soi, par le biais de l'évocation de sa propre histoire et par l'efficience de la parole proférée et entendue, Desroche utilise ce vecteur pour donner naissance à un projet spécifique à la personne, ce qui nous conduit vers le philosophe qui a insufflé indirectement à ce concept une dimension philosophique.

### 3.1. L'action : trace de l'avènement du sujet

Henri Desroche, pionnier de l'histoire de vie et théoricien d'un modèle éducatif maïeutique, a très souvent fait référence aux différents temps de son existence, qu'il définit selon trois états, imbriqués l'un dans l'autre tout au long de sa vie : théologique, plus prégnant dans sa jeunesse mais toujours présent, comme nous avons pu le constater, scientifique et à la fois entrepreneurial, ce qui fait l'originalité de sa personnalité. Penseur existential qui a bâti ses modèles théoriques prioritairement à partir de la lecture de sa propre vie, il a constamment expérimenté le passage de la pensée à l'action, sous des formes aussi variées que la rédaction de "dizaines de livres" et que la création "d'une vingtaine d'entreprises"[Note1240](#). Dans cette référence à lui-même pour approfondir le dernier axe de son modèle éducatif, le projet, Maurice Blondel, qui a introduit le concept d'action dans la philosophie, l'a beaucoup marqué[Note1241](#). Ce philosophe revendiquait l'élaboration d'une véritable "science" de l'agir, et Yvette Périco n'hésite pas à utiliser le terme d'anthropologie pour qualifier cette œuvre, jugée à l'époque audacieuse, qui, en se centrant sur l'activité humaine et sur le concret de la vie, a amené la philosophie sur un terrain inhabituel : "Concrète, cette anthropologie concerne tout homme dans son action quotidienne ; dynamique, elle prend en compte le rythme de chaque existence ; globalisante, elle montre comment le sens de toute action et de toute vie émerge du cœur de l'homme"[Note1242](#). Blondel évoque lui-même le fil tendu sur lequel il s'est engagé, et qui lui valut une soutenance de thèse qui fut un évènement historique, par les violentes oppositions qu'elle a suscitées : "Une étude de l'action ne peut se borner ni à une analyse abstraite de l'idée complexe de l'agir, ni à une description des phénomènes psychologiques et historiques qui manifestent la vie profonde des personnes et de l'humanité (...) Une science de l'agir ne peut atteindre son objet véritable si elle ne scrute pas la causalité réciproque et ontogénique de l'efficience et de la finalité"[Note1243](#). Si les critiques ont été vives, c'est, entre autres, qu'il n'a pas hésité à proposer une perspective métaphysique, qui est "proprement ce point de vue retourné, qui ne dégage le droit du fait que pour s'apercevoir que celui-ci n'en est pas la raison d'être"[Note1244](#), convaincu que la science est incapable de donner des raisons d'agir et que les actes ne pouvaient "être envisagés comme des faits sans caractère singulier et subjectif"[Note1245](#). À l'époque positiviste dans laquelle il vivait, cette démarche représentait une provocation, d'autant qu'il préconisait une "science totale", c'est-à-dire qui soit "le nœud commun de la science, de la morale et de la métaphysique"[Note1246](#).

Blondel introduit d'ailleurs sa thèse par une question métaphysique, posant la réalité de l'action dans un "déjà-là", en quelque sorte dans un surgissement : "Oui, ou non, la vie humaine a-t-elle un sens, et l'homme a-t-il une destinée ? J'agis ; mais sans même savoir ce qu'est l'action, sans avoir souhaité de vivre, sans connaître au juste ni qui je suis ni même si je suis"[Note1247](#). Et en effet, pour lui, l'action n'est ni une force, ni un instinct, ni un élan vital, en référence à Bergson, mais "il faut entendre par action l'activité spirituelle en sa source et dans l'intégralité de son déploiement"[Note1248](#). Par son agir, l'homme "dévoile les puissances de son être et de sa vie intérieure"[Note1249](#). Loin d'attribuer un seul sens au concept d'action, il l'intègre dans un champ sémantique et théorique très large, traversé de multiples dimensions, individuelle, sociale, morale et même théologique, car il se sert de cette notion "comme d'un levier pour soulever la question philosophique du sens du monde et de l'homme"[Note1250](#). Laissons à Maurice Blondel lui-même le soin de synthétiser sa vision de l'action : "cette synthèse du vouloir, du connaître et de l'être ... elle est le point précis où convergent le monde de la pensée, le monde moral et la science"[Note1251](#).

#### 3.1.1. Une philosophie de l'expérience

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'action est profondément liée à l'expérience dans son intrication avec le savoir. Cependant, Guy de Villers, dans son évocation des étapes d'élaboration de ce concept dans l'histoire de la philosophie[Note1252](#), ne mentionne pas Blondel. En effet, le philosophe n'utilise pas directement ce terme, lui préférant ceux de pratique, de vie, d'expérimentation ; cependant celui-ci est présent dans son œuvre puisque l'action "est un territoire constitué, c'est-à-dire est une sphère de vie (de ce qui est vécu) déterminée par des conditions de possibilités"[Note1253](#). Et Sergio Serrentino voit, dans l'élucidation des conditions de possibilité de l'expérience humaine, un des axes théoriques essentiels de la thèse de Blondel. La notion d'expérience renvoie à celle d'action, dans la mesure où elle peut être considérée comme une

conscientisation de celle-ci, c'est-à-dire passée au tamis de la subjectivité, dans une double dimension affective et cognitive. L'expérience relève à la fois de la pensée et de l'action, ce que n'a jamais dissocié Blondel, dans la mouvance kantienne. On peut ainsi comprendre pourquoi les pratiques d'accompagnement de projet sont fondées sur la valorisation de l'expérience.

De même, bouleversé par la lecture de la thèse du philosophe et abreuvé à cette source, Desroche n'a jamais dissocié la pensée et l'action, qu'il met sur le même pied d'égalité et considère comme deux entités spécifiques de l'être humain, animées par un mouvement circulaire permanent : *"Et parce que l'action apporte toujours à la pensée un nouvel aliment, comme la pensée de nouvelles clartés à l'action, ce cercle mouvant ne s'arrête et ne se ferme pas"*. Pour illustrer ce lien inaltérable et intime, il évoquait souvent la parabole de la lanterne, d'ailleurs extraite de l'ouvrage de Blondel, *La pensée* : *"La parabole est celle d'un marcheur dans la nuit. Il tient une lanterne à bout de bras pour éclairer sa piste, sa route, son chemin dans la forêt. La lanterne éclaire autour de lui la circonference d'un halo, qui lui est nécessaire pour "voir clair" mais qui s'avère insuffisante pour voir loin ou plus loin. Dès lors, pour ce marcheur, ce pistard ou ce pèlerin, deux attitudes possibles. Ou bien gesticuler sur place, en tenant la lanterne à bout de bras au-dessus de sa tête, au niveau de ses pieds, ou en la tendant à gauche ou à droite : il agrandira son cercle de vision par quelques centimètres de son diamètre. Et il va s'épuiser. Ou bien il réalise que, pour voir plus loin, il lui faut faire un pas ; son halo est suffisant pour éclairer ce pas ; mais ce pas est nécessaire pour lui procurer un autre halo ... lequel à son tour lui permettra un nouveau pas, lequel procurera un autre halo. Un halo, un pas. Un pas, un halo. C'est la parabole d'une circumcession permanente entre la pensée et l'action"*[Note1254](#) . Il emprunte à Blondel le terme de *"circumcession"*[Note1255](#) , qui traduit à la fois l'intimité et l'indissociabilité de ces deux entités, que ce dernier ne peut concevoir sans une troisième, l'être, pivot des deux premières et les trois dans un mouvement permanent.

Cette dimension ontologique de l'action humaine, apporte aussi une clé de compréhension à la notion de projet professionnel en tant qu'anticipation d'un agir, que ce soit dans son exploration, dans son élaboration ou dans sa mise en œuvre. Comme nous l'avons décrit dans le schéma des dynamiques personnelles d'élaboration de projet, chaque étape correspond à l'exercice d'une pensée, ou plus exactement d'une orientation de pensée, c'est-à-dire d'une idée, puis d'un dialogue de soi à soi en présence d'un tiers, venant éclairer l'étape future qui, elle-même, apportera une compréhension à la suivante.

Ce lien entre pensée et action, illustré par le mouvement hélicoïdal, que nous avons décrit antérieurement, peut expliquer en profondeur l'impossibilité d'influer de l'extérieur sur le choix d'un projet, puisqu'il serait une expression "ontologique" de la personne : *"Non seulement l'action sert à révéler ce qui, en nous, est le plus fort ou même parfois ce qui est plus fort que nous, mais encore elle constitue souvent, dans l'indifférence et le désarroi des états intérieurs, un centre solide qui devient comme le noyau du caractère"*[Note1256](#) . Si ce n'est que dans l'action que la personnalité authentique se révèle, par analogie, il ne peut y avoir de véritable projet sans que celui-ci ne soit en adéquation existentielle avec la personne qui le porte. De là découle l'impérieuse nécessité, pour les professionnels de l'orientation, d'aider à l'émergence de projets, enracinés, fondés sur l'expérience de la personne, plutôt que dans une référence dominante à la réalité économique.

En effet, les tentatives d'imposer aux personnes un choix professionnel, pour des raisons économiques extérieures et conjoncturelles, se trouvent ainsi débouées et leur incohérence soulignée, par cette dimension ontologique de l'action, donc de tout projet humain et à fortiori professionnel, mise en exergue par Blondel. S'il est vrai que le processus d'élaboration de projet résulte de l'émergence du sujet, il serait inconvenant et inutile d'intervenir de manière directive sur le choix professionnel, et donc seul un modèle maïeutique d'orientation peut être envisageable. C'est peut-être ainsi que l'on peut comprendre qu'en situation de chômage aggravé, certains secteurs professionnels soient déficitaires en personnel : il est difficile d'acheminer une personne vers un métier qui n'est pas en correspondance avec son existence, c'est-à-dire son expérience de vie, son histoire et ce qui le mobilise intérieurement, son désir[Note1257](#) . Se trouve ainsi fondée l'idée que la personne est créatrice de sa fonction professionnelle, puisque celle-ci en est une résultante ontologique. Cette conséquence est déterminante pour l'organisation des dispositifs d'orientation, encore trop dépendants d'une

conception économiste et mécaniste, qui désespère les consultants en voulant influer sur les choix professionnels au nom d'une conjoncture économique. Quand celle-ci n'offre pas assez d'emploi, elle est défavorable à toute possibilité de choix, et quand elle en offre davantage, elle risque d'imposer ses propres projections au sujet, ne lui permettant pas d'avvenir.

Nous ne pouvons pas aborder le thème de l'action sans faire mention de ce qui l'engendre, ce monde plus ou moins souterrain, évoqué par de nombreux concepts, tels que l'idée, l'intention, la volonté, le mobile, le motif, la motivation, le désir. Suivant la piste de Blondel, Desroche reprend ses propres termes de "volontés voulantes" et de "volontés voulues"[Note1258.](#), qu'il nous paraît nécessaire d'élucider.

### 3.1.2. Une philosophie de la volonté et du désir

À partir de ce lien intrinsèque entre pensée et action, Blondel n'oppose pas l'action et l'idée, ce qui "reviendrait à admettre que la pensée est un miroir passif reflétant des représentations et l'action une puissance de mouvement aveugle"[Note1259.](#) . L'idée n'est pas un concept abstrait et isolé, mais complètement dépendant de celui d'action, qui "pose un réseau de relations de plus en plus serré depuis la sensation jusqu'à la Pensée pure"[Note1260.](#) . Intrinsèquement liée à l'action, et à son antécédent le projet, l'émergence de l'idée est donc une première étape du processus d'élaboration de projet, et de ce fait doit être prise en considération au cours des entretiens d'orientation, en tant qu'expression d'une identité "intérieure" de la personne, selon les mots de Lévinas : "L'identité de l'individu ne consiste pas à être pareil à lui-même et à se laisser identifier du dehors par l'index qui le désigne mais, à être le même — à être soi-même, à s'identifier de l'intérieur"[Note1261.](#) . Sans développer de conception constructiviste, qui se proposerait de démontrer les rouages de l'action, et au-delà d'une simple théorisation, qui définirait ce concept comme la résultante d'une intention et d'une volonté, Blondel "entrelace intimement» les motifs, qui font sens, et les mobiles, qui poussent à l'action. Et si "l'action, c'est l'intention idéalement conçue qui commence à prendre place dans l'étendue corporelle, à mouvoir les organes et, par eux, à modifier déjà le milieu ambiant"[Note1262.](#) , si "l'énergie intentionnelle de l'action", c'est la volonté, celle-ci est appréhendée de manière plurielle par le philosophe, partagée et hiérarchisée du fait de la pluralité et la multiplicité des motifs. Comment ne pas faire le lien avec le travail du conseiller, qui se situe à cette intersection délicate entre émergence des motifs et des mobiles, témoin de cette dialectique interne de la personne ?

Chez Blondel, la volonté n'est pas seulement expression de la raison : nous ne faisons pas tout ce que nous voulons et nous faisons même très souvent ce que nous ne voulons pas, selon l'expression paulinienne[Note1263.](#) . Ce que nous voulons, ce n'est pas ce qui est en nous, c'est une fin qui nous dépasse et ce que nous faisons, dépasse toujours ce que nous avions l'intention de faire, parce que l'action enrichit l'intention et en se produisant se transforme elle-même[Note1264.](#) . De ce fait, la perspective blondélienne échappe à la "circularité du finalisme"[Note1265.](#) , mais se déplace dans un mouvement pour Blondel qui, dès le début de son ouvrage en souligne la "disproportion ontologique" : "Il y a toujours entre ce que je sais, ce que je veux et ce que je fais, une disproportion inexplicable et déconcertante"[Note1266.](#) .

La volonté voulante serait antérieure, initiale et irréfléchie et se traduirait par une inclination "vers", tel "l'élan humain vers sa fin suprême"[Note1267.](#) . La volonté voulue, postérieure et finale, qui relève de la décision délibérée et réfléchie, peut donc éclairer la volonté voulante : "c'est dans une volonté non raisonnée d'abord, mais pouvant l'être, qu'il nous faut chercher le secret anticipé de notre être"[Note1268.](#) . L'action se détermine dans l'articulation de ces deux volontés et l'inadéquation entre ces deux entités est source de blocage. Si le philosophe préfère utiliser le concept de volonté, dont il souligne la complexité, au détriment du désir, appartenant plus à la sphère psychanalytique et philosophique, il ne nie pas pour autant la réalité de celui-ci, mais l'intègre dans une conception plus large de cette zone de l'homme, obscure à la raison, incontrôlable et irréductible, appelée inconscient. Pour lui, il y aurait un inconscient "du bas", caractérisé par son "attache au monde"[Note1269.](#) , et un inconscient "du haut", en rapport avec l'Absolu. Blondel ne se limite pas à l'inconscient freudien, anarchique et pulsionnel, voire pathologique qui rendrait la "volonté voulante" incompréhensible, mais ouvre vers l'infini d'une volonté transcendantale qui traverserait l'homme et l'humanité

entière : "car tous nos désirs, toutes nos pensées, tous nos efforts dépendent en définitive de ce feu intérieur qui éclaire et qui anime tout le rayonnement de notre intelligence et de notre vouloir"[Note1270](#) .

Le psychanalyste Jean-Baptiste Pontalis semble attester cette vision d'un continent spirituel encore loin de pouvoir être déchiffré, tout en faisant référence à Lacan : " « *L'inconscient structuré comme un langage* », c'est vrai pour les rêves, les lapsus, les actes manqués, qui répondent en effet à cette logique. Mais pour moi, c'est l'avant-poste, et derrière tout cela, il y a l'invisible de ce qui nous anime, ce que Freud appelle parfois « la marmite »"[Note1271](#) .

Cette conception pluraliste et métaphysique de la volonté chez Blondel rejoint celle du "désir de l'Autre" chez Lévinas et en partie chez Lacan, que nous avons déjà abordée, d'un désir qui s'exprime dans un creusement et un manque constant et infini[Note1272](#) . Cette distinction entre deux volontés dont l'une affleure, du très profond de l'être à la surface de la conscience, semble pertinente pour traduire la finesse des dynamiques personnelles d'élaboration de projet professionnel, notamment les dimensions de mise en mouvement intérieur et de déclic que nous avons soulignées antérieurement[Note1273](#) . En citant ce qu'il appelle "*les recommandations de Blondel*", Desroche met en exergue la tâche ardue, dans l'élaboration de projet, du discernement entre ces volontés souvent contradictoires, qui s'affrontent parfois violemment : "que de "pré-consciences" nécessaires pour que, dans la pléiade, la horde ou la meute des personnes-projets, se dégage et s'engage une, la personne qui prendra les devants en se fermant — au moins provisoirement — toutes les voies sauf une"[Note1274](#) . Face à cette complexité, le rôle du conseiller consisterait à éclairer de quelques lanternes, cet espace du désir, tel un terrain de sport, voire un ring sur lequel vont s'affronter des protagonistes, venus de loin, et qui lui sont étrangers. Ranimer ce feu intérieur qui traverse irrémédiablement toute personne par une présence authentique, par une écoute et par la mise en cohérence des évènements d'une vie, dont il ne peut qu'avec humilité, être un témoin proche ou lointain.

Ces réflexions qui viennent conforter les témoignages que nous avons recueillis, attestent que le processus d'élaboration de projet est finalisé par une recherche existentielle de sens, d'adéquation de soi avec le monde, et pour se faire de soi avec soi. La pensée de Maurice Blondel se trouve ainsi renouvelée dans une actualité singulière à partir du moment où "l'équation de la pensée et du réel doit être réintégrée dans une équation plus fondamentale, celle de nous-mêmes à nous-mêmes"[Note1275](#) .

Les "volontés voulantes", créatrices du projet, appartiennent à la sphère intime, voire inconsciente de la personne, et la prestation d'orientation n'est pas le lieu de les débusquer, mais a pour fonction de les dynamiser. Travailler uniquement à ce niveau, sans confrontation avec la réalité extérieure, risque d'enfermer la personne dans les fantasmes d'un projet rêvé. En revanche, une fois la mise en cohérence effectuée, le conseiller peut intervenir au niveau des "volontés voulues", en vue de la formulation du projet. Confrontée à l'infini de l'autre, son utilité se juge à la qualité de sa présence aux côtés de la personne, bousculée elle-même par la dialectique du concert de ses volontés, dans une fonction de tiers susceptible de témoigner et donc d'inscrire le dialogue de soi à soi de la personne dans sa propre histoire. La référence à la philosophie de Maurice Blondel nous aide à remettre à leur place les tentations technicistes inhérentes à toute pratique d'accompagnement de projet, qui, en se fixant sur les stratégies d'accès à l'emploi ou de formation, dans les limites de l'environnement social et professionnel du moment, risquent de casser la conduite de projet en ne prenant pas suffisamment en compte les dynamiques internes de la personne.

Nous avons évoqué les racines religieuses des pratiques de discernement, à partir notamment, du mouvement de renouveau spirituel créé par Ignace de Loyola. Cette expérience pédagogique et spirituelle est apparue dans une période de profond bouleversement sociétal et économique provoqué par des découvertes et mutations scientifiques et techniques. En effet, Ignace de Loyola, né en 1492, année de la découverte du Nouveau Monde, a vécu dans le siècle de l'éclosion de la modernité, caractérisée par une emprise de plus en plus méthodique et maîtrisée des hommes sur la matière et le monde. Or, cette époque comporte des similitudes avec la nôtre, marquée par le passage à une société post-industrielle, dominée par des mutations technologiques sans précédent, comme celles de l'information, qui nous obligent à trouver de nouveaux

repères de pensée, culturels, voire spirituels, et interrogent les finalités du travail.

### **3.2. Les finalités de l'orientation : une maïeutique de l'objet-travail?**

Dans notre réflexion qui se propose d'être anthropologique, nous ne pouvions échapper à regarder le point ultime de mire de cette pratique d'orientation que sont le travail et une de ses modalités, l'emploi. Si Henri Desroche a fondé son modèle éducatif de la maïeutique de l'objet sur l'accès à la connaissance, l'objet étant référé à celui de connaissance, nous pouvons oser une analogie entre maïeutique de l'objet et accès à l'emploi, c'est-à-dire à une forme organisée de l'activité humaine. Au-delà des réflexions institutionnelles, une question s'impose : quel un sens peut avoir l'orientation professionnelle dans cette situation ambiguë où la reprise économique bénéficie à certains et où le non-emploi touche encore un grand nombre de personnes ?[Note1276](#). C'est d'ailleurs le titre d'un ouvrage, dans lequel les auteurs n'hésitent pas à affirmer l'émergence d'un nouveau paradigme de l'orientation, au sens d'un système complexe, ouvert et "assumant une tension dialectique entre des pôles antagonistes, voire contradictoires"[Note1277](#). S'orienter aujourd'hui, c'est devoir s'ouvrir aux nombreux paradoxes d'un monde imprévisible, dans lequel on doit maîtriser des stratégies d'action et d'information, faire le choix d'un travail épanouissant dans une situation de pénurie d'emploi, en bref c'est, dans un langage systémique, "rester ouvert à une logique en boucle infinie où le message est aussi son métamessage"[Note1278](#). Nous retrouvons ici une résonance avec notre schéma en spirale du processus d'élaboration de projet. Tout au long de leur histoire récente, les dispositifs d'orientation professionnelle ont été mis en place en lien étroit avec ceux de la formation professionnelle, dans une dépendance institutionnelle, réglementaire et s'appuyant sur des finalités culturelles, économiques et sociales similaires. Mais au-delà de ce lien, cette pratique ne peut être appréhendée que dans la globalité de l'évolution du travail dans la société.

*En raréfiant ou en transformant profondément l'emploi, la nouvelle donne économique ne pouvait éviter d'avoir des répercussions sur la notion même de travail, déjà ébranlée par le mouvement de contestation des années 60. À l'automne 1993, pour la première fois, un quotidien national, en publiant pendant cinq semaines un dossier intitulé "Réinventons le travail", a voulu "mettre en lumière les initiatives qui se développent partout en France"[Note1279](#), et, par là, amorcer un débat sur le thème du travail, trop longtemps minimisé. Si l'emploi est un concept économique, si le chômage relève d'une problématique économique et sociale, le travail dépasse ces catégories car, en étant « l'un des fondements moraux de la société »[Note1280](#), il parcourt l'ensemble des sciences humaines, notamment philosophique et anthropologique.*

*Longtemps instrumentalisé par une idéologie marxiste dominante, le réduisant à un objet d'exploitation de l'homme par l'entreprise capitaliste, le concept de travail réapparaît dans une conception moins strictement économiste et plus philosophique, éthique et personnaliste. L'opinion redécouvre aujourd'hui des points de vue différents, et la parole des sociologues, des philosophes, des anthropologues, même des théologiens[Note1281](#), est de plus en plus entendue. Il est vrai que l'ampleur du problème du chômage et l'absence de solutions fiables, malgré des efforts continus pendant près de trente ans, font taire les sectarismes de tout bord et engagent à une mise en commun des réflexions et des recherches. Cette mouvance ne peut laisser indifférents les praticiens de l'orientation quant aux finalités qui les animent dans leurs propositions d'accès à l'emploi.*

#### **3.2.1. Signification humaine du travail et limites d'une conception économique**

Notre regard sur ce concept sera guidé par la réflexion d'Alain Barrère, qui a abordé la signification humaine du travail selon trois dimensions : personnelle, sociale et économique[Note1282](#). En effet, au-delà de sa valeur d'échange, le travail est pour la personne "une des conditions de réalisation de sa destinée personnelle, un mode d'expression de la solidarité et un moyen d'insertion dans la communauté humaine"[Note1283](#) ; il devrait être principe de développement personnel. Sa dimension sociale, qui apparaît nettement dans le mot "col-laborer", a toujours été déterminée par la notion de statut. Cependant, aujourd'hui, le travail est situé "dans une échelle qui fixe aux plus bas échelons le travail simple et manuel, classant les individus selon les postes de travail qu'ils occupent plutôt que selon leur valeur intrinsèque"[Note1284](#). Sa finalité économique

consiste, dans la production de biens, à participer à "une création collective"[Note1285.](#), utile pour la survie de la société. Dans sa conception économique, cet universitaire se situe résolument contre certaines idées reçues. Tout d'abord, le travail n'est pas simplement un objet d'échange, une marchandise que l'on achèterait au moyen du salaire, mais il est indissociable de la personne qui l'accomplit ; il n'est pas non plus un facteur de production, mais un facteur humain, associé dans une fonction de production aux facteurs techniques et naturels : "il faut donc se dégager des conceptions naturaliste et marxiste selon lesquelles le travail, ou la force de travail, jouent le rôle d'un moyen technique de production dont la rémunération est déterminée, soit par sa productivité, soit par son coût, donc déterminée par des éléments relevant de la pure technique de fonctionnement du système de production et d'échange et intérieurs à lui "[Note1286.](#). De même, dans cette même vision personnaliste, l'expression "marché du travail" relève d'un "anachronisme théorique", lié à la conception traditionnelle d'une économie fondée sur l'échange et non sur le produit.

Si, dans le langage courant, on parle d'offre et de demande de travail ou d'emploi, "la ressemblance avec la relation d'échange, si tant est qu'il y ait effectivement similitude des apparences, ne suffit pas à assimiler le régime de l'emploi au régime du marché"[Note1287.](#). En effet, le salaire n'est pas un prix, mais "un revenu anticipé fixé hors marché par les conventions collectives", et le volume d'emploi est déterminé en fonction de la production nécessaire à la satisfaction de la demande. Enfin, en dehors de toutes représentations sociales et culturelles, le travail qu'il soit rémunéré ou bénévole, garde ses finalités personnelles, sociales et économiques. De ce fait, appliquer au travail des concepts strictement économiques se révèle insuffisant.

La crise économique, en s'étendant et en se prolongeant, a mis brutalement en lumière les limites de cette conception du travail et la hausse accentuée du nombre des demandeurs d'emploi des années 80, a transformé "le potentiel de chômage", issu de l'extension du régime de salariat et des mutations technologiques, en véritable "économie de sous-emploi". Le traitement social dont l'effet temporisateur est la diminution du nombre des demandeurs d'emploi, occulte une partie du problème économique : "le caractère humainement nécessaire du "traitement social", ne saurait être considéré comme le tout d'une politique du travail. Il ne peut être qu'une mesure d'attente, car la seule issue humainement durable est d'ordre économique pour la simple raison que, pouvoir travailler, sortir de l'inégalité excessive et de la pauvreté absolue et relative, relèvent des droits de l'homme "[Note1288.](#).

Enfin, le chômage, qui perdure pour beaucoup, pose deux questions, "celle de la reconnaissance sociale et celle de l'identité du travail et de l'emploi"[Note1289.](#). Cependant, l'utilité sociale attribuée au travail, facteur de reconnaissance, reste encore dépendante aujourd'hui de critères économiques, limités au domaine de la production, le profit et la rentabilité : "tel est le signe d'une société figée qui cherche davantage à prolonger son fonctionnement qu'à en vérifier les fondements "[Note1290.](#). De là, est érigé en priorité le travail rémunéré, selon les impératifs de la production économique, au détriment de la construction de la société, qui est le "but premier du travail". Tout en préconisant une véritable politique du travail, Alain Barrère ne dit pas en quoi celle-ci pourrait consister. Quelle forme de travail rémunéré pourrait venir s'ajouter au salariat et au travail indépendant, pour absorber l'océan du sous-emploi actuel, et qui ne soit pas considéré comme un sous-travail ? De nombreux travaux, recherches, publications et colloques se proposent de réfléchir sur ces nouvelles alternatives pour l'emploi qui émergent depuis quelques années, expériences diversifiées, encore confidentielles, de nouvelles modalités d'organisation du travail[Note1291.](#). Mais on ne peut que constater encore aujourd'hui la timidité de ces évolutions, qui se heurtent à l'inertie des acteurs, politiques, administrations et branches professionnelles, comme les limites des dispositifs d'aide à la création d'entreprise, incapable, malgré les nombreux besoins économiques de combler cette béance.

Il semblerait que la réponse ne soit donc plus strictement économique, mais politique, sociale et culturelle. En effet, si la production ne nécessite qu'un nombre de plus en plus restreint d'hommes et de femmes, les besoins de main-d'œuvre dans les domaines des services augmentent, mais ne sont pas tous finançables selon les normes et les modes d'organisation actuels[Note1292.](#). À travers ce constat, se trouvent questionnées la valeur propre et les finalités mêmes du travail, non seulement économiques mais aussi sociales et morales. Un rapport qui fit grand bruit il y a déjà quelques années, préconisait une évolution radicale du contrat de travail

en contrat d'activité, prenant en compte l'ensemble des étapes de la vie, professionnelles et sociales [Note1293](#) . La société humaine ne manquera jamais de travail, puisque c'est le propre de l'homme de créer de l'activité, mais selon quelles finalités ? Le chômage ne peut être appréhendé, selon le seul discours économique, comme un sous-emploi, dû à une raréfaction des postes de travail, ni même comme le contraire du travail, mais il est la négation même du travail et c'est pourquoi il atteint l'homme si profondément dans son être. Philippe d'Iribarne exhorte les responsables politiques et économiques à "concevoir le fonctionnement de l'économie de telle façon que chacun, même s'il n'est que modérément performant, ait une chance de trouver une place honorable" [Note1294](#) , ce qui ne s'envisage pas facilement dans un pays qui a su préserver des principes hiérarchiques forts tout en proclamant l'égalité, ayant prétendu "ignorer en droit ce qui sépare les humains concrets pour honorer pleinement et également l'espèce humaine en chacun d'eux" [Note1295](#) .

### **3.2.2 La fécondité sociale du travail : une alternative à la rationalité économique**

*Mais, face aux limites de l'économie, que nous avons évoquées, il s'agit d'un véritable changement culturel, que la société doit opérer, sous peine de s'acheminer vers une situation intenable : d'une part une population de plus en plus restreinte de "nantis", reconnus socialement par un travail rémunéré, de plus en plus productif, et d'autre part une masse de "pauvres", assistés par les autres, que l'on occuperait dans des emplois déclassés, pour éviter l'explosion sociale. Où se trouve la dignité de l'homme dans ce scénario-catastrophe ?*

*Un article reprend la prédiction du maître à penser de toute l'économie du XXe siècle, John Maynard Keynes lui-même qui, déjà dans les années 30, affirmait que "deux générations plus tard, les conditions économiques de production seraient telles que, sauf régression majeure de l'humanité, nous n'aurions plus de crises économiques mais une crise de l'économie", avec le risque d'une "dépression collective", en l'absence de mutation culturelle* [Note1296](#) .

*Le concept de "fécondité sociale" du travail est alors avancé comme alternative à la vision économique. Ce terme qui met en exergue la capacité de l'humanité à se développer, par une activité créatrice, implique le droit au travail, c'est-à-dire "le droit d'exercer une activité qui exprime la participation d'un homme à la construction de la société" [Note1297](#) . Au lieu d'exclure, le travail, vu à travers le prisme de la fécondité sociale, rassemble, en reconstituant le lien social. La crise, qui résulte d'une "disjonction entre la croissance et l'emploi", a fait émerger la fin d'une logique qui privilégiait les systèmes au détriment de l'homme. La prise de conscience des profonds changements qui touchent la sphère économique et le concept de travail est certes difficile pour la société, contrainte, pour sortir de l'impasse, de remettre en cause ses modes d'organisation. Face à ce mouvement irréversible, des bouleversements inéluctables sont à venir dans l'organisation sociale, qui n'a pas encore "muté" et n'ayant pas pris en compte l'accroissement du temps libéré par la productivité économique, ne sait pas "répartir équitablement les tâches à entreprendre et les ressources qu'elles produisent"* [Note1298](#) . C'est là que sont attendus les responsables politiques, à tous les échelons, et on ne peut qu'espérer qu'au lieu de "pousser chacun dans la course folle aux activités occupationnelles sous-payées et frustrantes, qui dénaturent le sens de l'existence" [Note1299](#) , ils œuvrent pour un autre système collectif de valeurs.

*Dans un ouvrage limpide, Jean-Yves Calvez tente une définition du concept de travail, en faisant un détour par les approches contradictoires de la philosophie, contraire au besoin de liberté de l'homme chez les grecs et, au XIXe siècle, valorisant chez Hegel, mais aliénant quand il est soumis à l'exploitation de l'homme par l'homme chez Marx. Reprenant la position de l'Église dans les différentes encycliques consacrées à ce thème, et après une lecture attentive de Hannah Arendt, il conclut à la nécessité du travail pour l'homme, "dynamique fondamentale de la réalisation de l'homme"* [Note1300](#) , qui permet à l'homme de "se cultiver" autant que de créer des objets, de faire œuvre durable autant que de répondre aux nécessités biologiques et humaines de consommation. Comme il le souligne, dans toute l'histoire de l'humanité, le travail a subi les aléas de deux conceptions opposées, contenues toutes deux dans les récits bibliques de la Crédit : d'un côté, la vision positive, où l'homme, créé à l'image de Dieu, a charge de maîtriser et de faire fructifier la

*terre, et de l'autre, la vision négative, issue du péché originel, où l'homme, chassé de l'Eden, devra "gagner son pain à la sueur de son front". Tantôt œuvre de création, tantôt labeur pénible, tantôt reconnaissance, tantôt punition, le travail a oscillé dans une dualité réductrice, qu'il conviendrait d'ouvrir, afin de lui donner une dimension plus conforme à la complexité des problèmes de notre temps.*

*Hannah Arendt a trouvé une synthèse originale, en rapportant le travail à « l'œuvre » et à « l'action », toutes trois composantes d'un ensemble, la "vita activa"[Note1301](#), définissant ainsi l'activité humaine. Dans son ouvrage "La condition de l'homme moderne", ce philosophe contemporain fustigeait, dans la société moderne, la glorification du travail, pris au sens d'exploitation déshumanisée, au détriment de tout autre activité, et déclarait de façon quelque peu prémonitoire en 1958 : "L'époque moderne s'accompagne de la glorification théorique du travail et elle arrive en fait à transformer la société toute entière en une société de travailleurs... C'est une société de travailleurs que l'on va délivrer des chaînes du travail, et cette société ne sait plus rien des activités plus hautes et plus enrichissantes pour lesquelles il vaudrait la peine de gagner cette liberté ... Ce que nous avons devant nous, c'est la perspective d'une société de travailleurs sans travail, c'est-à-dire privés de la seule activité qui leur reste. On ne peut rien imaginer de pire[Note1302](#).*

*En situant ainsi le concept de travail dans une interdépendance avec l'œuvre et l'action, elle élargit le champ de vision et permet de dégager le travail d'une visée utilitariste. Si Hannah Arendt a beaucoup analysé les liens entre travail et œuvre, notamment leur devenir dans la société moderne, il semblerait utile, à l'aube d'une civilisation mutante, dominée par les techniques d'information, de se pencher sur le rapport travail-action. C'est l'action qui permet à l'homme d'être libre, surtout dans les périodes de mutation : "Seule l'expérience totale de cette capacité peut octroyer aux affaires humaines la foi et l'espérance "[Note1303](#). Dans la période de mutation que nous traversons, on ne peut que s'interroger, à la suite de François-Xavier Dumortier, sur "la question du lien social dans une société où l'intégration semble se faire par le travail, c'est-à-dire par l'occupation d'un emploi rémunéré " et sur "nos raisons de vivre ensemble, c'est-à-dire de former une cité, pour déterminer ce qui peut nous lier dans l'invention d'un destin commun "[Note1304](#).*

*Cette vision, utopique selon certains et à venir pour d'autres, d'un travail pour tous, créateur de lien social et participant au développement harmonieux de la société, est également à poser en finalité d'une pratique d'orientation centrée sur la personne, lui révélant ses potentialités ses créativités et sa capacité à "trouver-créer" son emploi, comme le préconisait Geneviève Latreille[Note1305](#). Comment des professionnels de l'orientation, qui nierait ces finalités, pourraient trouver sens à leur propre activité de conseil ?*

### **3.2.3. La personne créatrice de sa fonction professionnelle**

Reconnaissant que toute sa réflexion sur l'orientation avait été menée dans un contexte de plein emploi, Geneviève Latreille, dans un de ses derniers articles, faisait part de son désarroi mais aussi de sa conviction "qu'une meilleure compréhension des phénomènes observables dans des périodes et milieux plus favorisés peut nous aider à faire des utopies partielles et à œuvrer avec ceux qui en souffrent pour sortir d'une situation proprement intolérable"[Note1306](#). Sans tomber dans le rêve ni dans le retour aux utopies du travail qui se sont développées à la fin du XIXe siècle, et se basant sur une analyse rigoureuse des conditions d'émergence de nouveaux métiers, cette universitaire qui a beaucoup apporté en réflexions et recherches, défend une conception du travail comme "une réalité mouvante constamment à la fois trouvée et créée"[Note1307](#).

À l'issue de sa réflexion, elle engage les professionnels de l'orientation à changer leurs pratiques, qu'elle classe selon deux catégories, tout aussi inopérantes face au nouveau défi de l'orientation, l'une "centrée sur le dévoilement par un expert en psychologie différentielle, des contre-indications et aptitudes positives correspondant au mieux aux profesiogrammes des métiers choisis ou conseillés", l'autre, "qui oscille souvent entre un counselling prudent (voire manchot) qui laisse toute la responsabilité de leur orientation aux clients au moment où la conjoncture de l'emploi est particulièrement délicate, et une information-affectation qui prétend connaître la structure de l'emploi existant et y intégrer plus ou moins subtilement les flux d'élèves"[Note1308](#).

Ayant pressenti les bouleversements à venir des pratiques d'orientation, Geneviève Latreille suggère de former de nouveaux conseillers capables "*d'accueillir les représentations du travail souhaité, même lorsqu'elles apparaissent irréalistes, comme l'expression d'aspiration à un travail effectivement différent*", et susceptibles "*d'aider ces utopies partielles à devenir projets, - non pas en les encourageant benoîtement, mais en aidant activement ceux qu'elles motivent à un moment donné à s'organiser collectivement pour contourner ou renverser les obstacles qui se dressent sur leur route, c'est-à-dire à analyser les situations dans lesquelles ils se trouvent ou vont se trouver, pour saisir toutes les opportunités favorables à leurs projets, en sachant patienter parfois, ou prendre quelques détours, sans pour autant abandonner une lutte actuellement longue et difficile*"Note1309 .

On ne peut mieux définir une pratique d'orientation basée sur le développement de la personne, qui, au cours d'une rencontre éducative, prend conscience de ses potentialités, et, en fonction de son expérience de vie et de travail, transforme une idée, une représentation, voire un rêve, en projet, ceci grâce à un accompagnement, un compagnonnage, au sens d'un "côte à côté", selon l'expression d'Henri Desroche. Ce temps pourrait supporter un moment d'évaluation, mais le plus court possible, pour ne pas risquer de brûler les ailes de celui qui doit décoller pour avancer au large, qui ne doit pas se figer à cette étape, au risque d'entraver le jaillissement de sa créativité. Paradoxalement, il aura fallu que le chômage atteigne des records en dépassant la barre fatidique des 10% de demandeurs d'emploi, pour que les pratiques d'orientation évoluent vers un accompagnement plus individuel et plus centré sur la personne.

Nous restons impressionnée par la finesse de cette analyse prospective effectuée il y a près de vingt ans, en regrettant une fois de plus que cette voix n'ait pas été suffisamment entendue. Certes, le droit à l'orientation fait partie de la panoplie des moyens éducatifs ; un cadre est fixé, cependant réducteur par rapport aux exigences nouvelles de notre société. En effet, l'enjeu est de taille car c'est bien auprès des personnes exclues actuellement du monde du travail qu'il faut trouver de nouvelles solutions d'emploi, d'activité, de travail ; ce sont ces personnes-là qu'il faut redynamiser, réactiver et accompagner, selon le principe que, "hic et nunc", une solution est à chercher et peut être trouvée pour chacun, au plus profond de sa créativité.

Ce terme de créativité, d'origine anglo-saxonne, qui n'entre dans le dictionnaire qu'en 1965, sous la définition "pouvoir d'invention", reste difficile à cerner. C'est encore à la problématique éducative que nous allons nous référer, avec la réflexion de Michel Serres, pour qui, l'invention devrait être la suite logique, le but de toute instruction : "*L'invention est le seul acte intellectuel vrai, la seule action d'intelligence. Le reste ? Copie, tricherie, reproduction, paresse, convention, bataille, sommeil. Seule éveille la découverte. L'invention seule prouve qu'on pense vraiment la chose qu'on pense, quelle que soit la chose. Je pense donc j'invente, j'invente donc je pense : seule preuve qu'un savant travaille ou qu'un écrivain écrit.... Le souffle inventif donne seul la vie, car la vie invente. L'absence d'invention prouve, par contre-épreuve, l'absence d'œuvre et de pensée. Celui qui n'invente pas travaille ailleurs que dans l'intelligence*"Note1310 .

On peut trouver quelques analogies avec la définition du concept de créativité éducative, donnée quelques années auparavant par Gaston MialaretNote1311 . Pour lui, la préparation du monde de demain exigera de plus en plus le développement de l'attitude créative, susceptible, non seulement d'accepter mais de dépasser le réel. Alors que la pensée convergente se limite à appliquer les règles, la pensée divergente, source de la créativité, permet d'en inventer de nouvelles et de vaincre les résistances au changement. Le développement de la créativité passe toujours par l'instruction, car le précepte de Montaigne "une tête bien faite" a, certes, besoin d'une "tête bien pleine", ce qu'un proverbe arabe confirme de manière imagée : "un sac vide ne peut se tenir debout tout seul". Mais il ne peut se réaliser sans épanouissement la personnalité ni expression personnelle, et nécessite de s'intéresser à la personne du sujet, dans le respect de ces questions, de ses idées et, surtout d'abandonner les attitudes de jugement et d'explication, au profit de l'accueil et de la compréhension. Dans sa thèse, Dominique CommeignesNote1312, a souligné le caractère dynamogène de l'imaginaire, processus dans lequel s'enracine la créativité qui, en faisant évoluer les représentations du réel, agit sur l'histoire du groupe social et sur celle du sujet. Activité "qui transforme le monde", la créativité puise sa source dans l'espace social et dans l'histoire même de la personne.

En accompagnant celle-ci dans son récit biographique et dans sa projection d'avenir, la pratique d'orientation développée dans les MIFE a donc naturellement pris en compte cette composante, qu'est la capacité de créer. En facilitant son expression, dans une écoute respectueuse et active, elle ouvre et fait grandir son imaginaire et sa créativité. La mise en place récente des espaces Balise<sup>Note1313</sup>, pôles de sensibilisation et d'orientation vers la création d'activité, illustre ce souci de favoriser l'esprit de création et, en matière d'emploi, l'esprit d'entreprise.

La réflexion actuelle sur le travail, passant au crible les politiques et les institutions de l'emploi, semble montrer que la lutte pour l'emploi pour tous doit se diriger vers les nouveaux secteurs d'une économie intégrant les besoins sociaux, et que c'est du côté de la créativité individuelle que la relation formation-emploi pourra être réhabilitée, puisque la personne est créatrice de sa fonction professionnelle. Cette réconciliation entre la formation et l'emploi devrait passer par des pratiques inspirées d'un modèle éducatif d'orientation, favorisant le déploiement des créativités individuelles.

### **3.2.4. L'orientation professionnelle des adultes : une auto-orientation**

Il nous faut encore affiner cette dimension éducative de l'orientation, en la confrontant à la notion d'auto-formation, afin de confirmer la composante d'auto-orientation, qui constitue le processus d'élaboration de projet chez les adultes. Pour cela, nous nous référerons à l'étude de Philippe Carré<sup>Note1314</sup>, qui a parfaitement cerné ce concept élaboré conjointement par deux penseurs de l'éducation permanente, l'un français, Joffre Dumazedier dans une problématique sociologique, et l'autre québécois, Gaston Pineau, dans une perspective psychopédagogique : "*Définie de façon générale comme l'ensemble des pratiques permettant d'"apprendre par soi-même", l'idée d'autoformation véhicule une nébuleuse de représentations de l'autonomie, qui viennent s'opposer aux formes instituées de la formation "classique" (une salle, un horaire, un groupe de formés, un formateur)*"<sup>Note1315</sup>. L'auteur définit ce concept pluriel selon sept composantes, de l'autodidaxie à l'éducation permanente<sup>Note1316</sup> ; à la fois enjeu de la société éducative préconisée par Joffre Dumazedier, il permet, selon Gaston Pineau, l'auto-production de sa vie. Ce sont ces deux références que nous privilierons pour notre transfert à l'auto-orientation.

De la même manière, l'auto-orientation serait le "*corollaire du développement difficile d'une société éducative où la connaissance (...) sollicite le sujet social dans tous ses actes quotidiens dans le travail professionnel ou familial et dans les activités de participation et d'expression hors travail*"<sup>Note1317</sup>, mais aussi où celui-ci est en permanence sollicité dans ses propres capacités d'adaptation et de développement, par les exigences issues des mutations socioéconomiques. De même, l'auto-orientation n'est pas l'illusoire "autoengendrement" de soi par soi, selon le terme de Kaës cité par Joffre Dumazedier, mais appelle en permanence "*une relation d'aide pédagogique*"<sup>Note1318</sup>. Et par l'intermédiaire de cet auteur, pionnier de l'éducation populaire et permanente, nous retrouvons à nouveau Carl Rogers, venu à la réflexion éducative à partir de son expérience thérapeutique. Pour lui, l'animateur de la relation éducative n'est pas seulement un transmetteur de savoir mais c'est aussi un "facilitateur de créativité". Si Joffre Dumazedier ne croit pas que la seule non-directivité rogérienne, selon le postulat d'une nature socialement constructive de l'être humain, puisse libérer le désir d'apprendre, nous avons pu vérifier que la médiation éducative, marquée par une forte implication du médiateur et par un appui existentiel, joue un rôle dans l'émergence du désir de la personne.

Cette approche éducative, enrichie du concept d'autoformation, en rupture épistémologique avec les approches diagnostiques qui privilient en préalable le repérage des compétences et les opérations de bilan, semble être la clé de voûte de ces nouvelles finalités de l'orientation. C'est ce que confirme Hugues Puel : "*L'approche éducative en matière d'orientation met avec pertinence l'accent sur la nécessaire mobilisation du sujet en vue de construire son propre projet. En faisant cela, on ne peut l'accuser de rejeter sur l'individu le poids d'un collectif particulièrement pesant en ignorant les contraintes réelles qui pèsent sur lui. Elle met seulement à jour la qualité du sujet-acteur de notre modernité, qui n'est définitivement ni glorieux ni aliéné. Mais elle sait que cette responsabilité et cette autonomie sont limitées par les circonstances, et n'est pas oubliue des événements tragiques affectant la condition humaine. Le sujet construit son projet professionnel et son projet*

*de vie non pas dans un monde de hasard et de la nécessité, mis dans un monde de complexité et d'incertitude qui laisse à chacun, certes de façon inégale, des marges de manœuvre et des espaces de liberté"*[Note1319](#) .

## Conclusion quatrième partie

Au terme de cet essai de conceptualisation, nous avons mis en exergue l'anthropologie sous-jacente à la stratégie éducative appliquée à l'orientation, dont l'inspiration centrale est étayée par la pensée-action d'Henri Desroche. Comme tout acte éducatif, cette pratique d'orientation professionnelle est finalisée par une conception de l'homme, en capacité de se développer et d'apprendre tout au long de sa vie. L'éducabilité, autrefois postulat qu'il fallait vérifier, semble aujourd'hui devenue réalité scientifique, puisqu'il est maintenant prouvé par les neuro-sciences, que le cerveau humain, composé de milliards de neurones, pour peu qu'il soit stimulé, dispose de possibilités infinies de création de nouvelles connexions qui permettront de nouvelles modalités d'apprentissages[Note1320](#) . Reuven Feuerstein, s'appuyant sur ces dernières recherches scientifiques, a même abandonné le concept de potentiel, dont la signification de réserve cognitive dont disposerait un être humain durant sa vie, lui semble aujourd'hui trop statique et dépassée. Il lui préfère l'expression "propension à apprendre", plus proche du mouvement de la vie et de la modifiabilité humaine, qui lui donne cette capacité d'apprendre, à vie[Note1321](#) . De même que l'acte d'apprendre est, selon Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier, une combinaison de deux processus asymétriques, chercher et entreprendre[Note1322](#) , de même la personne qui s'oriente est engagée, voire projetée dans un mouvement de vie, créateur de savoir et de liberté. Henri Desroche, qui a intitulé son ouvrage consacré à l'autobiographie raisonnée, "Entreprendre d'apprendre", a également souligné "*la configuration polymorphe du terme "apprendre" lorsqu'il s'agit, pour "apprendre à entreprendre", d'avoir "entrepris d'apprendre"*"[Note1323](#) .

Même si le Plan national pour l'emploi (PNAE), voulu par l'Europe, peut apporter une amélioration par la nouvelle synergie qu'il a imposée entre les services sociaux et de l'emploi, il semblerait cependant que les politiques d'emploi actuelles ne prennent pas encore suffisamment en compte le temps nécessaire à la restauration d'une personne en grande difficulté, en finançant des dispositifs trop ponctuels, ou quand c'est le cas, à l'exemple du dispositif RMI, la dimension éducative de réinsertion professionnelle n'est pas suffisamment intégrée, au profit d'un accompagnement social sans objet qui, de ce fait, perd de son efficacité.

"Au mythe d'Ulysse retournant à Ithaque, nous voudrions opposer l'histoire d'Abraham quittant à jamais sa patrie pour une terre encore inconnue et interdisant à son serviteur de ramener même son fils à ce point de départ."

E. LEVINAS, En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger, Paris, Vrin, 1967, p.191.

# CONCLUSION

Dans notre recherche, nous avons voulu exciper, selon une expression chère à Henri Desroche, les fondations anthropologiques et éducatives de la pratique d'orientation mise en place par les MIFE, et pour cela, nous avons approché un corpus déjà élaboré de connaissances sur l'orientation des adultes et tenté de mettre au jour les dimensions éducatives et éthiques de la relation d'orientation. Henri Desroche aimait à faire référence au "*nova et vetera*" de toute praxis, à cette cohabitation du neuf et du vieux qui, non seulement ne s'additionne ni ne fusionne, mais propulse vers de nouvelles perspectives, dynamiques constitutives de la relation éducative en orientation.

Notre étude socio-historique a permis de souligner que si l'orientation des adolescents avait fait l'objet de nombreux travaux, études et publications depuis plus d'un demi-siècle, les pratiques auprès d'adultes, plus récentes, pouvaient souffrir d'une insuffisance de théorisation, hormis les recherches de Geneviève Latreille, interrompues prématurément, et celles des universitaires québécois. Ces chercheurs ont développé une conception éducative de l'orientation dans une approche que nous avons définie comme didactique,

préconisant la nécessité d'apprendre à s'orienter dans un monde devenu complexe et instable.

Le matériau d'entretiens-interviews, sur lequel nous avons effectué une évaluation "recherche de sens" de la pratique d'orientation des MIFE, a constitué le fondement prioritaire de notre réflexion, qui a révélé cette dimension constitutive du processus d'orientation : la relation éducative, en tant qu'aide, dynamisation et médiation. C'est dans cet espace dialogal qu'ont interférés les stratégies éducatives d'Henri Desroche et les pédagogies de la médiation de Reuven Feuerstein. Ces deux pédagogues ont été non seulement des appuis pour notre conceptualisation, mais aussi des acteurs dans la maturation de cette pratique d'orientation. La réunion de ces deux théoriciens pourrait paraître artificielle, s'ils n'étaient la voix d'une pensée commune, celle qui émane de la tradition biblique[Note1324](#). En effet, Reuven Feuerstein a aiguise sa réflexion de psychologue, très jeune au contact du Talmud, tandis qu'Henri Desroche, ancien dominicain, a été stimulé dans sa pensée éducative par la Somme Théologique de Saint Thomas d'Aquin[Note1325](#).

On pourrait d'ailleurs entrevoir une certaine analogie entre les "questiones disputatae" de la Somme et l'interrogation talmudique pratiquée dans les « yéchivas » juives. Si nous avons saisi, dès 1991, la complémentarité de ces deux personnalités, à la fois penseurs et praticiens de la médiation éducative, ce n'est qu'au terme de notre étude, que nous avons appréhendé la similitude anthropologique du fondement de leurs théories. En effet, nous approchons d'un peu plus près ce qui fait la force et la spécificité de la pédagogie des MIFE, et nous pouvons affirmer que cette pratique d'orientation relève d'une approche globale, holistique, sans doute encore mal comprise, voire rejetée, du fait d'un certain enfermement épistémologique propre à l'histoire de nos institutions éducatives françaises et du cloisonnement des disciplines dénoncé par Edgar Morin. Dans sa mouvance, Boris Cyrulnick raille la trop grande spécialisation scientifique qu'il nomme "*philosophie du confetti*" : "*L'occident a obtenu des performances techniques magnifiques. Mais là où les amis de la sagesse ne sont plus amis de la sagesse, c'est lorsqu'ils ont compris un tout petit morceau de monde et qu'ils en concluent que cette minuscule parcelle est le monde !*"[Note1326](#).

À partir de Feuerstein et de Desroche, nous avons rejoint ceux que nous considérons comme les philosophes de la relation, faisant de ce concept le cœur et la dynamique de l'existence humaine, qu'il s'agisse de Martin Buber, d'Emmanuel Lévinas[Note1327](#), et des penseurs existentialistes chrétiens, notamment Jacques Maritain et Emmanuel Mounier, qui semblent, de nos jours, bénéficier d'un regain d'intérêt si l'on en juge par les rééditions récentes de leur œuvre. Cette voie, qui ne revendique pas de s'appuyer sur le "fait scientifique" c'est-à-dire sur l'explication des causes et la recherche exclusive de preuves, affleure du côté de la métaphysique, ouvrant sur une dimension transcendante et infinie de la personne. En effet, pour Lévinas le rapport à autrui est de cet ordre, car il est, en définitive, relation avec « *l'altérité d'Autrui* », et "*La relation avec un être infiniment distant — c'est-à-dire débordant son idée — est telle que son autorité d'étant est déjà invoquée dans toute question que nous puissions nous poser sur la signification de son être. On ne s'interroge pas sur lui, on l'interroge. Il fait toujours face... La compréhension de l'être en général ne peut dominer la relation avec Autrui. Celle-ci commande celle-là*[Note1328](#). Le philosophe développe la notion d'«*habitation*», de «*demeure*» pour définir la relation de l'homme au monde et à Autrui : "*l'homme se tient dans le monde comme venu vers lui à partir d'un domaine privé, d'un chez-soi, où il peut, à tout moment, se retirer*"[Note1329](#). De la même manière que toute maison est ouverte ou fermée par des fenêtres, des portes, laissant ainsi passer l'extérieur, "*la conscience d'un monde est déjà conscience à travers le monde*"[Note1330](#).

Le mode d'être au monde est alors transformé, non plus dans une compréhension-saisie des objets du monde mais dans une compréhension plus intérieure, voire une "*caresse*" selon le propre terme de Lévinas. Et cette approche de l'autre, dans une imprégnation et non dans une saisie, favorise le rayonnement de sa liberté. Le concept de relation éducative a ainsi bénéficié de ces convergences philosophiques, signifiant que l'acte ou processus d'orientation s'enracine dans cette « compréhension-caresse », révélation de soi dans son rapport au monde, qui ne peut avoir lieu que grâce à la médiation d'un tiers.

Il est aussi frappant que ces philosophes de la relation soient, pour la plupart, de culture judaïque, issue de la religion du Livre, c'est-à-dire de la parole révélée dans une expérience personnelle, et de la transmission de

celle-ci. Dans l'analyse des entretiens, nous avons vu combien la parole peut être création et action, quand elle jaillit de l'inspiration et de l'écoute centrée sur l'autre. Un autre des piliers de cette tradition est l'idée que l'être humain ne se construit que dans une transmission et une filiation, qui fait de la famille le lieu par excellence, de la transmission des générations [Note1331](#) . En effet, chaque personne est détentrice d'un héritage, d'un patrimoine, familial, social, culturel, professionnel et expérientiel, qui n'est pas toujours valorisé par les institutions éducatives [Note1332](#) .

La pratique d'orientation de la MIFE permet cette compréhension, dans sa globalité, de l'existence d'une personne. À l'instar de la méthode d'autobiographie raisonnée, d'Henri Desroche, l'entretien d'orientation est porteur de ce "*mémorial*" de la vie et le conseiller est non seulement un médiateur, dans une médiation intrapersonnelle et interpersonnelle selon Annie Cardinet, mais aussi l'animateur de ce mémorial des évènements de la vie, qui ont été souvent des "passages", dans le sens hébreïque du terme [Note1333](#) , c'est-à-dire des moments d'activités, de réussite, de plénitude et de surabondance de vie, en fait, de libération. Dans ce mémorial de l'entretien d'orientation, expérimenté existentiellement par la parole et le souvenir, le sujet réactualise en lui, ses propres moments de libération. Il ne s'agit pas de se souvenir rationnellement d'un évènement, mais de le goûter dans le souvenir et de retrouver les émotions initiales. Au contraire de la catharsis de la remontée des souvenirs traumatiques inconscients, mise au jour par Freud dans sa théorie et sa pratique de la psychanalyse, cette réémergence de l'abondance de vie, située dans le temps et dans l'espace de la rencontre, a quelque chose de doux et d'apaisant pour la personne, comme le surgissement d'une conviction jusque-là enfouie. En situation d'amour ou d'amitié, l'acte de mémorial est fréquent entre les personnes, dans le but de faire exister le passé dans le présent, en le faisant partager à l'autre. Dans la relation d'orientation, riche de cet accueil inconditionnel de l'autre, ou selon Don Bosco, de "l'amorevolezza", cette intention bienveillante d'aimer l'autre, on peut observer un processus analogue où, la personne va expérimenter, au sens de faire l'expérience existentielle de cette abondance de vie libératrice qui lui donnera "des ailes", c'est-à-dire l'énergie dont elle a besoin pour agir et mettre en œuvre un nouveau projet professionnel. Cette relation existentielle permet ainsi de faire vivre en soi, par soi et pour soi, un savoir sur soi, qui est enraciné dans une culture préalablement transmise, à l'exemple d'André Chouraqui qui, enfant, apprenait les lettres de l'alphabet hébreux en mangeant des gâteaux : *"Dans notre communauté, le petit enfant qui apprenait pour la première fois l'alphabet n'apprenait pas A, B, C, D ; on lui donnait des gâteaux de miel à manger, dessinés en forme de lettre de l'alphabet hébreïque. Il se délectait des lettres de cet alphabet. Il mangeait la Tora. C'était très exactement la manducation du verbe. Dans la Bible, Adonai Elohim demande à Ezéchiel d'avaler, de manger le rouleau de la Tora. C'est ainsi que nous avons été élevés. Il ne s'agissait pas d'adapter l'enseignement à la compréhension de l'enfant, mais d'élever l'enfant à la compréhension de l'enseignement. Plus exactement, il ne s'agissait pas pour nous de comprendre, mais de devenir le verbe incarné. La compréhension viendrait par surcroît"* [Note1334](#) . C'est, sans doute, de cette compréhension-là qu'il s'agit dans le mémorial de la vie suscité par la relation d'orientation : une compréhension existentielle qui dépasse la simple explication des causalités, et qui permet de réconcilier la personne avec elle-même dans une unité et dans un mouvement de vie et une renaissance. Ce phénomène a pour effet de réunifier des dynamiques internes, une vitalité affaiblie parce que dispersée et, dans cette surexistence, dans ce débordement de vie, la personne est en capacité de déplacer, ce qui était lu comme des montagnes infranchissables, montagnes de ses traumatismes, pics des images noires d'elle-même, murailles d'un monde extérieur perçu comme ennemi et dangereux, contre lequel on viendrait s'écraser.

Comme nous l'avons vu, ce processus est irréalisable sans la présence d'un tiers, qui, à la fois, organise et valide le mémorial et, par là, fait accéder à un ordre universel de valeurs. Seule, la personne a tendance à rester dans l'enfermement de ses images négatives d'échec, comme si celles-ci étaient toujours les plus fortes et jaillissaient toujours en premier. Le médiateur intervient comme le passeur de ces forces de vie qui, ayant pu les percevoir et les distinguer, aide la personne à les dégager en portant un regard et une parole sur elles. En témoin, il les atteste en les « surlignant », et rend ainsi possible d'y croire et d'espérer à nouveau. Sa présence ouvre ainsi à l'autre un espace d'existence supplémentaire.

Henri Desroche, très marqué par le fait religieux, a souvent utilisé les mots de la liturgie pour définir cette

maïeutique du sujet réalisée dans l'entretien d'orientation, qu'il même des rites d'initiation des religions afro-brésiliennes étudiés avec son ami Roger Bastide<sup>Note1335</sup>. Le conseiller qui rejoint la personne dans ses lieux d'abondance de vie, éveille et réveille le goût de la vie, celui du vivant en elle, c'est-à-dire le désir d'apprendre, de créer et d'entreprendre. Il lui fait prendre conscience qu'elle est dans une chaîne de savoir et lui fait rejoindre l'universel. Cette transmission qui passe au travers de la personne et de son histoire, c'est aussi celle d'un savoir plus grand, qui la dépasse, d'un patrimoine dont elle est issue et qui la traverse.

C'est de la responsabilité du conseiller, d'abord de se "déplacer" intérieurement pour accueillir la personne, tel l'hôte de la maison vient à la rencontre d'un visiteur. Dans leurs différents écrits, les responsables des MIFE ont toujours privilégié ce terme d'accueil, qui paraît si banal : tout service au public, d'orientation ou autre, dispose d'un accueil. Mais tout change selon la conception que l'on s'en fait. Dans notre propos, c'est peut-être le concept d'hospitalité qui pourrait le mieux définir cette attitude intérieure propice à la rencontre existentielle : *"l'hospitalité qui consiste à laisser entrer l'autre chez soi ou à être accueilli par l'autre est du domaine de l'ethos ; elle se situe en deçà du logos, ou au-delà. C'est une expérience existentielle"*<sup>Note1336</sup>. Il est à noter la réversibilité du terme "hospitalité" qui implique la réciprocité et qui pose toujours la question : qui est l'hôte de qui ? Dans le célèbre passage biblique de l'apparition de Mambré<sup>Note1337</sup>, c'est à partir de l'accueil par Abraham des visiteurs, qu'il lui sera annoncé, à lui et son épouse Sarah, devenus vieux et sans enfant, le "miracle" d'une descendance. L'hospitalité se traduit par un empressement, *"une attitude d'attention et de diligence"*<sup>Note1338</sup>, qui exprime l'intentionnalité de l'hôte accueillant qui prend à cœur d'accueillir pour lui-même l'hôte de passage : *"il reçoit l'hôte avec tout ce qu'il est, tout ce qu'il a (...) La magnanimité, qui est la vertu spécifique de l'hospitalité consiste à éviter tout ce qui entrave la largeur de cet accueil"*<sup>Note1339</sup>. Il ne peut y avoir d'hospitalité sans son fondement, l'écoute : *"S'il fallait donner une figure sociale à l'écoute, la meilleure serait sans doute du côté de cette pratique antique, perdue, voire impossible en notre monde : l'hospitalité. Écouter, c'est se faire l'hôte de celui qui vient. L'hôte ne demande rien à celui qu'il reçoit, il n'a pas souci de l'enseigner, de le conduire, de lui faire avouer la vérité. Il parle ou se tait selon ce qui lui paraît le gré de l'autre. L'hospitalité est discrète. Elle se borne à donner au voyageur de quoi subsister en la halte nécessaire. L'écoute est hospitalité intérieure"*<sup>Note1340</sup>. Toute attitude d'accueil est alors source de fécondité et de postérité, fécondité d'une relation qui, éveillant l'autre, lui permettra de donner du fruit dans un projet à venir, comme une naissance ou une renaissance de lui-même.

Emmanuel Lévinas radicalise cette exigence de responsabilité qui s'impose dans la relation à l'autre, puisque *"nous sommes ainsi responsables au-delà de nos intentions"*<sup>Note1341</sup>. Si, selon lui, Dieu a lancé en existence l'homme après avoir créé le monde, il lui a confié la responsabilité de maintenir le monde en vie, mais ce dernier n'est pas seulement responsable de la terre, il l'est aussi personnellement de son prochain *"par cette responsabilité illimitée, non pas ressentie comme un état d'âme, mais signifiant dans le soi-même du soi, se consumant, subjectivité du sujet, comme braise recouverte de cendres, (mais s'embrasant brusquement en torche vivante)"*<sup>Note1342</sup>. Cette responsabilité, qui est subie et à laquelle on ne peut échapper, est en même temps libération et naissance. À partir du moment où son regard croise le mien, je suis devenu responsable de l'autre, dans une simultanéité quasi insupportable. Mais cette mise en question de soi n'est pas négative, ce n'est pas une déroute du moi, mais précisément l'accueil de l'absolument Autre dans l'autre : *"L'épiphanie de l'absolument autre est visage où Autrui m'interpelle et me signifie un ordre, de par sa nudité, de par son dénuement. C'est cette présence qui est sommation de répondre"*<sup>Note1343</sup>. Et il y a comme une obligation de répondre..

Sans se sentir trop écrasé par cette posture philosophique, qui ne peut cependant s'appliquer à la lettre dans une pratique éducative et sociale, le conseiller ne peut cependant s'extraire de cette responsabilité inhérente à tout acte éducatif : *"être responsable, c'est répondre, c'est donc être second"*<sup>Note1344</sup>. Mais réaliser un acte éducatif, c'est aussi rendre responsable, aider l'autre à *"entrer dans le symbolique et sortir de l'imaginaire"*<sup>Note1345</sup>, c'est l'aider à sortir de ses images négatives, lui faire goûter le vivant en lui, et rejoindre les dynamiques universelles de la vie. Aider à s'orienter est un acte éducatif de transmission, qui favorise une cohérence existentielle permettant d'entrer dans cette capacité de comprendre le monde.

En suivant ce chemin, tel un sentier ombragé laissant filtrer des rais éblouissants de lumière, nous avons ainsi croisé la trace laissée par Fred Poché qui nous a proposé, à partir de la pensée de Lévinas et de Lacan, une philosophie du sujet parlant, et a préconisé, telle une véritable exigence éthique, que "*dans une société obsédée par la vitesse, où chacun court d'une activité à l'autre, ou inversement s'embourbe dans la solitude*", puissent se créer des espaces citoyens d'écoute et de parole "*afin de permettre à chacun de devenir davantage sujet de sa parole*"[Note1346](#) .

Et puis, en fin de recherche, nous avons ressenti le besoin et avons eu la chance d'aller confronter à Jérusalem même, notre questionnement, avec des experts de la pensée judéo-chrétienne[Note1347](#) , qui a nourri notre recherche d'une anthropologie de la relation éducative en orientation. À ces personnes, nous leur avons demandé ce qui pouvait fonder, dans la tradition judéo-chrétienne, la philosophie de la relation. Une réponse nous est parvenue dans un flash lumineux de compréhension. Dominique Bourel, directeur du centre de recherche français de Jérusalem, commença par nous faire un récit autobiographique passionnant, dans lequel ce spécialiste de la culture juive allemande en Europe au XVIII<sup>e</sup> siècle, nous révéla qu'il avait triplé sa terminale, et qu'en désespoir de cause, son père l'avait inscrit dans une « boîte à bac », dirigée par un vieil enseignant juif rescapé des camps de concentration, qui l'avait sorti, à jamais, de l'échec scolaire dans lequel il s'était enlisé. Comment ? Par le regard différent qu'il avait posé sur lui et par des méthodes qu'il avait "bricolées" à partir de sa propre expérience de vie. Quels ne furent pas encore notre surprise et notre émerveillement d'entendre que ce "miraculé" de l'éducation fut, par la suite, l'élève de Lévinas, éveillé dans son désir de recherche et guidé par lui dans sa voie professionnelle vers l'étude de la tradition juive.

Nous avions devant nous un exemple vivant d'une réparation de transmission, qui avait réveillé, ressuscité un "daïmon" ou génie personnel enfoui. Nous pouvions être ainsi persuadée de l'efficience d'une relation éducative, positive quand elle favorise le sujet parlant et par là, ses apprentissages, et à l'inverse, négative quand elle disqualifie la personne, la rendant muette, séparée de son patrimoine culturel et de sa lignée, même la plus lointaine , comme si elle était "accrochée en l'air", interdite de toute filiation ! Ce chercheur nous partagea son expérience vérifiée chaque jour dans la culture cosmopolite de Jérusalem, d'une synthèse harmonieuse entre une conscience d'appartenance, une conviction de la nécessité et de la capacité d'apprendre et de l'obligation d'entreprendre, composantes de l'anthropologie éducative d'inspiration hébraïque. Ce témoignage est venu nous conforter et nous réconforter dans la pertinence de la voie éducative que nous avons tenté d'expliquer. La boucle aurait-elle été ainsi bouclée ? Heureusement non, mais une étape a été franchie, qui a réuni existentiellement tradition et modernité.

Située dans l'histoire institutionnelle de l'orientation professionnelle des adultes, la pratique d'orientation développée dans les MIFE contribue ainsi à mettre en œuvre un nouveau paradigme de l'orientation professionnelle, dont la finalité ne se limite pas à une adaptation sociale et économique (au sens d'une adéquation aptitudes/poste de travail) compte tenu de la régression de l'emploi salarié et de l'apparition de nouveaux emplois, mais elle est investie d'une nouvelle fonction, celle de susciter chez les personnes la créativité et l'esprit entrepreneurial, à entendre comme levier de réponse aux nouveaux besoins sociaux et économiques qui apparaissent aujourd'hui. Cette nouvelle voie ouverte par les MIFE pourrait se décliner sous le terme d'orientation vocationnelle, selon la version moderne du concept de vocation, mais qui «*n'a rien perdu de sa sacralité*» que Judith Schlanger propose : « *Comment vivre et que faire de ma vie ? La forme moderne que prend cette question de toujours est la vocation. Ma vie se réalise à travers une activité à laquelle je m'identifie, et comme l'activité de mon choix répond à ma nature, elle m'exprime, m'accomplit et me définit ... L'appel de cette vocation moderne vient de l'intérieur. Elle est la voix de la vérité intime et de la virtualité profonde. Son injonction est de découvrir ce qu'on est vraiment à partir de ce qu'on peut vraiment, c'est-à-dire à partir de ce qu'on peut vraiment faire. Il s'agit de reconnaître son désir d'activité le plus profond et de lui confier sa vie (...) Une vocation ne vous convainc pas comme une théorie, elle s'empare de vous comme une exhortation : elle vous dit comment vivre* »[Note1348](#) . Cette orientation vocationnelle serait caractérisée par une approche éducative et une organisation territoriale, étayée par une pédagogie d'inspiration personneliste et par des structures de proximité. Henri Desroche, lors des séminaires de maïeutique n'avait-il pas préconisé que les MIFE puissent devenir des « centres territoriaux de créativité », susceptibles

d'accompagner les personnes dans leurs projets tout au long de leur vie et d'apporter une réponse aux défis actuels d'une société en mutation économique et en reconstitution de lien social ? Au-delà des savoirs, méthodes et techniques aujourd'hui accessibles à tous, un autre chantier reste à ouvrir : celui de développer auprès des personnels de ces espaces de développement de la vocation, une expertise de la relation éducative d'orientation, en appliquant ses propres principes d'aide, de dynamisation et de médiation.

Dans la mouvance de Judith Schlanger, qui a réhabilité le concept de vocation en le dégageant de ses connotations religieuses et a ainsi confirmé que toute personne peut être créatrice de sa fonction professionnelle, Jean Besançon, dans sa réflexion sur l'impact des nouveaux réseaux de communication en éducation, donne une actualité et un réalisme à la pensée d'un autre prophète, Ivan Illich, en faveur d'une société descolarisée mais éducative. Nous avons plaisir, quant à nous, à appliquer à l'orientation les perspectives que, dans une métaphore poétique, cet auteur envisage pour l'éducation permanente : « *Personne n'apprend seul, personne n'apprend sans échange, personne n'apprend sans reconnaissance. Le voyage, sésame de tout apprentissage (tous les récits d'éducation sont des récits de voyage) peut voir s'ouvrir de nouvelles pistes, le rendant plus accessible. Les traversées s'effectueront différemment sur les réseaux que sur la route de la soie. Pourtant c'est déjà un signe que les réseaux, comme jadis les grandes routes, sont dès aujourd'hui arpentés par des savants et des enfants, des marchands et des poètes, des hordes et des explorateurs. Ici et là des formes neuves d'éducation permanente émergent déjà, ou perdurent. L'avenir est peut-être simplement à réinventer, en ouvrant les institutions : les mines de richesses, les relais pour les étapes, les grands carrefours, les traversées en caravanes et le soutien aux aventures solitaires, les formes d'échanges, les signes tangibles de reconnaissance des périples effectués* »[Note1349](#). Et puisse le voyage de l'éducation comme celui de l'orientation être sans retour !

## BIBLIOGRAPHIE

### I. PHILOSOPHIE

1. AMADO LÉVY-VALENSY É., *La nature de la pensée inconsciente*, Paris, Jean Pierre Delarge éditeur, 1978, 503 p.
2. AMADO LEVY-VALENSI É., *Trois visions du temps*, Paris, Centurion, 1993, 163 p.
3. ARENDT H., *La vie de l'esprit*, vol. 1, *la pensée*. Paris, PUF, 1981, 244 p.
4. ARENDT H., *Condition de l'homme moderne*, Préface de Paul RICOEUR, Paris, Calmann-Levy, coll. Agora, 1988, 406 p.
5. AUGUSTIN (Saint), *Les confessions*, Pari, Flammarion, 1964, p.
6. BRO B., *La beauté sauvera le monde*, Paris, Le Cerf, 1990, 476 p.
7. BARRÈRE JJ., ROCHE Ch., *Miroir Ô Miroir, Se connaître*, Paris Seuil, 120 p.
8. BLONDEL M., *L'Action*, Texte de la première édition, version ronéotée, disponible à la bibliothèque du grand séminaire de Chambéry, 403 p.
9. BLONDEL M., *L'Action, Tome I, Le problème des causes secondes et le pur agir*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1936, 492 p.
10. BLONDEL M., *L'Action, Tome II, L'action humaine et les conditions de son aboutissement*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1937, 557 p.
11. BUBER M., *Je et Tu*, Paris, Aubier-Montaigne, 1938, Préface de G. Bachelard, 173 p.
12. BUBER M., *Eclipse de Dieu*, Paris, Nouvelle Cité, 1987, 143 p.
13. BUBER M., *Fragments Biographiques*, Paris, Stock, 1985, 123 p.
14. CHALIER C., *Sagesse des sens, Le regard et l'écoute dans la tradition hébraïque*, Paris, Albin Michel, 1995, 212 p.
15. CHENU M.D., *St Thomas d'Aquin et la théologie*, Paris, Seuil, 1959189 p.
16. CONILH J., *Emmanuel Mounier*, Paris, P.U.F., 1966, Collection SUP, 117 p.
17. DOMENACH J.M., *Emmanuel Mounier*, Paris Editions, Collection “Ecrivains de toujours”, 1972, 190 p.

18. DUMÉRY H., *La philosophie de l'action, Essai sur l'intellectualisme blondélien*, Préface de Maurice Blondel, Paris, Aubier/Éditions Montaigne, 1948, 223 p.
19. GANDON O. (dirigé par). *La charité, L'amour au risque de sa perversion*, Paris, éditions Autrement, série Morales, 1993, 249 p.
20. GIULIANI M. s.j., "Les motions de l'esprit", in *L'accompagnement spirituel, revue Christus*, Paris, Assas, n°153, hors série, pp.83-104.
21. HAGEGE Cl., *L'homme de paroles - Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard, 1985, 314 p.
22. HEIDEGGER M., "Identité et différence", in *Questions I*, pp 258-259.
23. HEIDEGGER M., *Acheminement vers la parole*, Paris, Gallimard, 1959, 261 p.
24. FINKIELKRAUT A., *La sagesse de l'amour*, Paris, Gallimard, 1984, 200 p.
25. FINKELKRAULT A., *L'humanité perdue, Essai sur le XXe siècle*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, 173 p.
26. GIULIANI M. s.j., "Les motions de l'esprit", in *L'accompagnement spirituel, revue Christus*, Paris, Assas, n°153, hors série, pp.83-104.
27. JASPERS K., *Initiation à la méthode philosophique*, Paris, Éditions Payot et Rivages, 1966/1994, 157 p.
28. KAHN P., OUZOULIAS A., THIERRY P., *L'éducation, approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990, 429 p.
29. LACROIX J., *Personne et amour*, Editions Construire, Lyon, 1942, 127 p., Réédition Seuil.
30. LACROIX J., *Le personnalisme. Sources, fondements, actualité*, Chronique Sociale, Collection "Synthèse", Lyon, 1981,149 p.
31. LE BRETON D., "Note anthropologique sur la physiognomonie", in *Le visage, Dans la clarté, le secret demeure*, revue Autrement, Paris, Ed. Autrement, n° 148, Octobre 1994, pp.169-175.
32. LEVINAS E., *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1967, 237 p.
33. LEVINAS E., *Totalité et infini*, Essai sur l'extériorité , La Haye, M. Nijhoff, 1961, Paris, Le livre de poche, 1987, 348 p.
34. LEVINAS E., *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana, 1972, 113 p.
35. LEVINAS E., *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Paris, Fayard, 1974, 220 p.
36. LEVINAS E., *Entre nous,Essai sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset,1991, 271 p.
37. LEVINAS E., *Ethique et infini*, dialogues avec Philippe Nemo, Paris, Fayard/France Culture, Le livre de poche, 1982, 125 p.
38. LEVINAS E., *L'au-delà du verset*, Paris, Les éditions de Minuit, 1982, 237 p.
39. LUROL G., *Mounier, Genèse de la Personne*, Paris, Editions Universitaires, 1980, 320 p.
40. MARCEL G., *ÊÊÊtre et avoir*, Paris, Éditions universitaires, 1991, 194 p.
41. MERLEAU-PONTY M., "Les relations avec autrui chez l'enfant", in *Parcours, 1935-1951*, Paris, Verdier, 1997, pp. 147-229.
42. MERLEAU-PONTY M., *Parcours, 1935-1951*, Paris, Verdier, 1997, 249 p.
43. MERLEAU-PONTY M., "Le mouvement philosophique moderne", in *Parcours, 1935-1951*, Paris, Verdier, 1997, pp. 65-68.
44. MOUNIER E., *Oeuvres*, tome I, 1931-1939, Paris, Seuil, 1961, 940 p ;
45. MOUNIER E., *Oeuvres, Traité du Caractère*, tome II, Paris, Seuil, 1962, 794 p.
46. MOUNIER E., *Oeuvres*, tome III, 1944-1950, Paris, Seuil, 1962, 749 p.
47. MOUNIER E., *Oeuvres*, tome IV, Recueils Posthumes, Correspondances, Paris, Seuil, 1963, 911 p.
48. MOUNIER E., *Le personnalisme*, Paris, PUF, Que sais-je, 1969, 137 p.
49. PARAVY A., *Personne et Relation Educative, L'Inspiration philosophique de Jacques Maritain et d'Emmanuel Mounier*,Mémoire de Maîtrise sous la direction de François Chirpaz, Université Jean Moulin, Lyon II, 69 p.
50. PÉRICO Y., *Maurice Blondel, Genèse du sens*, Paris, Éditions universitaires, 1991, 158p.
51. PETIT.. J.F., *Penser avec Mounier, une éthique de la vie*, Lyon, Chronique sociale, 2000, 175p.
52. PLOURDE S., *Emmanuel Lévinas, Altérité et responsabilité*, Paris, Les éditions du Cerf, 1996, 160 p.

53. POCHÉ F., *Sujet, parole et exclusion*, Paris, L'Harmattan, 1996, 252 p.
54. Revue Christus , *L'accompagnement spirituel*, , Paris, Assas, n°153, hors série, 1992, 270p
55. RICHARD M., *La pensée contemporaine, Les grands courants*, Lyon, Chronique Sociale, 1986, 3ème Edition, 229 p.
56. RICOEUR P., "Mounier philosophe", in *Le personnalisme d'Emmanuel Mounier, Hier et Demain - pour un cinquantenaire*, Association des Amis d'Emmanuel Mounier, Paris, Le Seuil, 1985.
57. RICOEUR P., *Temps et récit* , Paris, Éd. du Seuil, 1983, Tome 1, 322 p.
58. RICŒUR P., *Temps et récit* , Paris, Éd. du Seuil, tome 3, *Le temps raconté*, 1985.
59. RICŒUR P., Soi-même comme un autre, Paris, Seuil, 1990, 428 p.
60. RICŒUR P., "Ce qui me préoccupe depuis trente ans", in *Esprit, La passion des idées*, 8-9, numéro spécial, Août-septembre 1986, pp. 227-243.
61. SCHLANGER J., *La vocation*, Paris, Seuil, 1997, 248 p.
62. TEXIER R., *Introduction à une philosophie de l'homme*, Lyon, Chronique Sociale, 1985, 168 p.
63. VIRGOULAY R., *L'Action de Maurice Blondel, 1893, Relecture pour un centenaire*, Paris, Beauchesne Éditeur, 1992, 148 p.

## II. PSYCHOLOGIE ET PSYCHANALYSE

1. ANGELERGUES R., ANZIEU D., BOESCH E., BRÈS Y., PONTALIS J.B., ZAZZO R., *Psychologie de la connaissance de soi*, Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française - Paris 1973, Paris, PUF, 1975, 362 p.
2. BAUD F., *Les relations humaines*, Paris, PUF, Que sais-je, 1974, 8ème Edition, 128 p.
3. CHAPPUIS R., *La Psychologie des relations humaines*, Paris, PUF, Que sais-je, 1986, 126 p.
4. DETHY M., *Introduction à la psychanalyse de Lacan*, Lyon, Chronique Sociale, 1991, 147 p.
5. DIEL P., *Psychologie de la motivation*, Flammarion, 1ère éd. ,1947.
6. FOURNIER J.M., RICHARD M., SKRZYPCZAK J.F., *La psychologie et ses domaines*, Lyon, Chronique Sociale, 2° Edition, 1978, 308 p.
7. FORNER Y. et VRIGNAUD P., "Décision d'orientation assistée par ordinateur : l'apport de l'informatique à l'analyse des processus", in *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, INETOP, n°1/25, Mars 1996, pp. 31-55.
8. FREUD A., *Le Moi et les mécanismes de défense*, Paris, PUF, 1967, 163 p.
9. FREUD S., *Essai de psychanalyse*, Paris, Payot, 1972, 288 p.
10. FREUD S., *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1972, 448 p.
11. FREUD S., *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Paris, Payot, 1979, 157 p.
12. GHIGLIONE R., RICHARD J F. (sous la direction de), *Cours de psychologie, I, Origines et bases*, Paris, Dunod, 1993, 582 p.
13. GHIGLIONE R., RICHARD J F. (sous la direction de), *Cours de psychologie, II, Bases, méthodes, épistémologie*, Paris, Dunod, 1993, 773 p.
14. GODIN A., *La relation humaine dans le dialogue pastoral*, Bruges, Desclée de Brouwer, 1963, 197 p.
15. GUILLAUMIN J., *La dynamique de l'examen psychologique*, Paris, Dunod, 1983, 354 p.
16. HOSTIE R., *L'entretien pastoral*,Paris, Desclée de Brouwer, 1963, 257 p.
17. JACOBSON V., *Rôle du dialogue dans le travail psychologique, social et éducatif*, Cahors, Privat, 1966, Collection Mésopé, 108 p.
18. KAEPELIN Ph., *L'Ecoute - Mieux écouter pour mieux communiquer*, Paris, ESF, 1987, 164 p.
19. LACAN J., *Le séminaire, Livre I, Les écrits techniques de Freud*, Paris, Seuil, 1975, 294 p.
20. LACAN J., *Le Séminaire , livre II, Le Moi, dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1978, 380 p.
21. LACAN J., *Le Séminaire livre XI - Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973, 255 p.
22. LACAN J., *Le Séminaire livre XX - Encore*, Paris, Seuil, 1975, 137 p.
23. LACAN J., *Écrits*, Seuil, Paris, 1966, Collection Points, tomes I et II, 295 p.
24. LEBRET-SERENI F. La relation duale, Paris, L'Harmattan, 1994, 161 p.

25. L'ÉCUYER R., *Le développement du concept de soi, de l'enfance à la vieillesse*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1994, 422 p.
26. LEWIN K., *Psychologie dynamique, les relations humaines*, trad. franç. M. et C. FAUCHEUX, Paris PUF, 1959.
27. LEVY A., *Psychologie Sociale*, textes fondamentaux anglais et américains (choisis par), 2 tomes, Paris, Dunod. 1974, 562 p.
28. MACCIO Ch., *Pour une éducation de la liberté - les étapes du développement de la personnalité*, Lyon, Chronique Sociale, 1989, 4ème édition, 218 p.
29. MARC E., *Le guide pratique des nouvelles thérapies*, Paris, Editions Retz, 1982, 286 p.
30. MASLOW A, *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard, Collection "L'expérience psychique", 1983, 276 p.
31. MILLER G., (Sous la direction de...), *Lacan*, Paris, Bordas, 1987, 191 p.
32. MUCCHIELLI A., *L'identité*, Paris, PUF, Que sais-je, 1986, 124 p.
33. MUCCHIELLI R., *L'entretien de face à face de la relation d'aide*, Paris, ESF, 1989, 11ème Edition, 141 p.
34. MUCCHIELLI R., *L'observation psychologique et psychosociologique*, Paris, ESF, 1974, 148 p.
35. NAHOUN Ch., *L'entretien psychologique*, Paris, PUF, 1959, 153 p.
36. NACHT S., *Guérir avec Freud*, Paris, Payot, 1971, 244 p.
37. PAGES M., *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris, Dunod, 3ème Edition, 1986, 182 p.
38. PELLETIER D. *Le bonheur en soi*, Paris, Laffont, Marabout, 1981, 179 p.
39. PERETTI A. de, *Pensée et vérité de Carl Rogers*, Toulouse, Privat, 1974, 303 p.
40. PERETTI A. de, *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive*, Paris, Edition de l'Épi, 1967, 2ème Edition, 298 p.
41. PEWZNER É., *Introduction à la psychopathologie de l'adulte*, Paris, Armand Colin, 1995, 192 p.
42. PIAGET J., *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1974, 283 p.
43. PIÉRON H., REUCHLIN M. , *L'utilisation des aptitudes, Orientation et sélection, Traité de psychologie appliquée, Livre III*, Paris, PUF, 1954, pp.333-757, 424 p.,
44. RICHARD M., *Les courants de la psychologie*, Lyon, Chronique Sociale, 1990, 288 p.
45. ROGERS C. et KINGET G. M. , *Psychothérapie et relations humaines, théorie et pratique de la thérapie non-directive*, Louvain/Publications universitaires de Louvain et Paris/Béatrice-Nauwelaerts, 1966, Tome 1 et 2, 333 p. et 260 p.
46. ROGERS C., *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, 284 p.
47. ROGERS C., *Les groupes de rencontre*, Paris, Dunod, 1973, 171 p.
48. ROGERS C., *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF, 1973, tomes I et II, 459 p.
49. ROGERS C., *Un manifeste personnaliste- Fondement d'une politique de la personne*, Paris, Dunod, 1979, 241 p.
50. RUANO-BORBALAN J.C. (coordonné par), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 1998, 394 p.
51. SALOME J., *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Lille, PUL, 1986, 208 p.
52. SIMONOT M., "Entretien non directif, entretien non préstructuré, pour une validation méthodologique et une formation pédagogique" in *Bulletin de Psychologien*° 343, Tome 33, Novembre-Décembre 1979, pp. 155-164.
53. SUPER D. E., *Theory of vocational development in 1988*, Washington, University St Louis, 1968.
54. SUPER D. E., *La théorie des intérêts*, Paris, PUF, 1964, 209 p.
55. THEVENOT X. SdB, *L'affectivité en éducation*, Editions Don Bosco, Collection Terre Nouvelle n° 12, 52 p.
56. VASSE D., *Le temps du désir, Essai sur le corps et la Parole*, Paris, Seuil, 1969, 174 p.
57. WATZLAWICK, "Structure de la communication ", in *La nouvelle communication*, textes recueillis et présentés par Y. WINKIN, Paris, 1981, Seuil,
58. WATZLAWICK, *Une logique de la communication*, Paris, Le Seuil, Points, 1972, 280 p.
59. WINKIN Y., *La nouvelle communication* (textes recueillis et présentés par), Paris, Seuil, 1981, 384 p.

### III. ÉCONOMIE – SOCIOLOGIE - DROIT

1. BARRERE A., *L'enjeu des changements* . Paris, ERES, 1991, 325 p..
2. BOUDON R., *L'inégalité des chances* , Paris, Colin, 1973, 240 p.
3. BOURDIEU P. et PASSERON J-C., *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1963, 189 p.
4. BOURDIEU P .et PASSERON J-C., *La reproduction* , Paris, Ed. de Minuit, 1970, 279 p.
5. CHENU M. D., " Pour une théologie du travail" in *Esprit*, 1952 et 1955
6. Commissariat Général du Plan, *Le travail dans vingt ans*, rapport de la Commission présidée par Jean BOISSONNAT, Paris, Odile Jacob/ La Documentation française, 1995.
7. Commissariat Général du Plan,, *Choisir l'emploi, groupe emploi présidé par Bernard Brunhes, Préparation du XIème plan*, Paris, La documentation française, 1993, 183 p. CORNATON M., *Psychologie sociale du changement - Vers de nouveaux espaces symboliques*, Lyon, Chronique Sociale, 1982, 117 p
8. CODE DU TRAVAIL, Paris, Dalloz, 1996.
9. CROZIER M. et FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, Collection Point, 1981, 506 p.
10. DESROCHE H., *Sociologie de l'espérance*, Paris, Calmann-Lévy, 1973, 253 p.
11. D'IRIBARNE P., *Le chômage paradoxal*, Paris, PUF, 1990, 191 p.
12. GAUTIE J., *Les politiques de l'emploi*, Paris, Vuibert, 1993, 208 p.
13. GODET M., "Le silence des chômeurs", in *Le Monde* , 13/10/93.
14. GODET M., "Les obstacles structurels à l'emploi - analyse et propositions oubliées", in revue *FUTURIBLES* , n° 180, octobre 1993. "Les tabous de l'emploi", non répertorié, novembre 1993. "La semaine des quatre Jeudis", in *Le Monde Initiatives*, 17/11/93.
15. GORZ A., *Métamorphoses du travail, Quête du sens*, Paris, Galilée, 1988, 303 p.
16. KESSELMAN M., (sous la direction de), 1868-1982, *Le mouvement ouvrier français, Crise économique et changement politique*, Paris, Les éditions ouvrières, 1984, 382 p.
17. LACROIX J., "La notion de travail", in *La Vie intellectuelle*, juin 1952.
18. LALLEMENT M., *Histoire des idées sociologiques, Tome 2, de Parsons aux contemporains*, Paris, Nathan, 1993, 255 p.
19. LENOIR R., *Quand l'État disjoncte*, Paris, La découverte/Essais, 1995, 136 p.
20. LIPOVETSKY G. *Le crépuscule du devoir - l'éthique des nouveaux temps démocratiques*, Paris, Gallimard, 1993,
21. MACAIRE R., *La mutance, clef pour un avenir humain*, Préface de Henri Guittton, membre de l'Institut, Paris, l'Harmattan, 1989, 186 p.
22. MANDON D., *Culture et changement social, Approche anthropologique*, Lyon, Chronique Sociale, 1990, 200 p.
23. MINC A., *Le nouveau Moyen-âge*, Paris, Gallimard, 1993, 249 p.
24. MORIN E., *Sociologie*, Paris, Fayard, 1994, édition revue et augmentée, 462 p.
25. MORIN E., *Terre-Patrie*, Paris, Seuil, 1993, 220 p.
26. SAINSAULIEU R., *L'identité au travail*, Paris, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977, 487 p.
27. SALAIS R., BAVEREZ N., REYNAUD B., *L'invention du chômage*, Paris, PUF, 1986
28. TOURAINÉ A., *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992, 462 p.

### IV. EDUCATION, FORMATION DES ADULTES, INFORMATION ET ORIENTATION PROFESSIONNELLE

1. ACOF, *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes : Contributions de l'orientation*, XXème Congrès Mondial de l'orientation, Septembre 1987, Annecy, Bulletin de l'Association des Conseillers d'Orientation de France, n° 320-321, Mars 1989, tomes I, II et III, 1004 p.

2. Actualité de la Formation Permanente, (revue), *Méthodologie de l'information*, Paris, Centre INFFO, n° 76, 1985, pp. 64-82.
3. Actualité de la Formation Permanente, (revue), *Informer sur la Formation*, Actualité de la Formation Permanente, (revue), *Les Bilans de compétences professionnelles et personnelles*, Paris, Centre INFFO, n° 94 et n° 95, 1988, pp. 14-69.
4. Actualité de la Formation Permanente, (revue), *Information, orientation des adultes*, Paris, Centre INFFO, n° 105, 1990, pp. 27-94.
5. AFPA, CNAM, Centre INFFO, *L'orientation professionnelle des adultes, Contributions de la recherche, État des pratiques, Étude bibliographique*, Marseille, CEREQ, Étude n° 73, Mai 1999, 351 p.
6. ARDOINO J., *L'implication*, Lyon, Voies Livres, Se former, 1992, 8 p.
7. ARDOINO J., BERGER G., "L'évaluation comme interprétation", in revue *POUR*, n° 107, pp. 120-123.
8. AUMONT B. et MESNIER P.M., *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, 1992, 301 p.
9. AVANZINI G., (Sous la direction de) *La Pédagogie du 20ème siècle*, Paris, Privat, 1975, 399p.
10. AVANZINI G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975, 318 p.
11. AVANZINI G., (Sous la direction de...) *Histoire de la pédagogie du 17ème siècle à nos jours*, Toulouse, Privat, 1981, 395 p.
12. AVANZINI G., "De la formation et de l'éducation des adultes" in Bulletin Société Alfred Binet et Théodore Simon, n° 599, 1984, p. 160 à 176.
13. AVANZINI G., *Introduction aux sciences de l'Education*, Toulouse, Privat, 1987, 182 p.
14. AVANZINI G., *L'Ecole d'Hier à Demain, Des illusions d'une politique des illusions*, Toulouse, Erès, 1991, 205 p.
15. AVANZINI G., (En collaboration), *Education et pédagogie chez DON BOSCO*, Paris, Fleurus, 1989, 347 p.
16. AVANZINI G., *L'éducation des adultes*, Paris, Anthropos, 1996, 182 p.
17. AVANZINI G., « Unité et diversité de la pédagogie chrétienne », in *Pédagogie chrétienne pédagogues chrétiens, Colloque international d'Angers, septembre 1995*, Paris, éditions Don Bosco, 1996, pp.7-17.
18. AVANZINI G., " Henri Desroche, théoricien de l'éducation permanente ", in Émile POULAT (sous la direction de) *Henri DESROCHE, un passeur de frontières, Hommage*, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 285-295.
19. AVANZINI G., " « L'éducation de l'intelligence » chez Alfred Binet ", in GATÉ J.P. (sous la direction de) *De l'éducation intellectuelle, héritage et actualité d'un concept*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 65-78.
20. AVENIRS, *La Formation Professionnelle Continue*, Paris, ONISEP, n° 247, Octobre 1973, 84 p.
21. BARBIER J.M., La demande de formation in Actes du Colloque "Formation 80", Paris, Délégation Ministérielle à la Formation, 1981, pp. 62-66.
22. BASTIEN G. et GARDOU Ch., (Sous la direction de ...) *Défis éducatifs 2000 - Actes du colloque de l'Enseignement Catholique de Marseille*, Marseille, Direction diocésaine de l'enseignement catholique, 1990, 212 p.
23. BELORGEY J.M., *La Formation Professionnelle Continue et la Promotion Sociale enFrance*, Paris, La Documentation Française, Notes et Etudes Documentaires, Mars 1972, 56 p.
24. BERBAUM J., *Apprentissage et Formation*, Paris, PUF, Que sais-je, 1989, 2° Edition, 128p.
25. BERJON A., "L'Entretien MIF, Une rencontre éducative", in *Guidances Savoie*, n° 34, Mai 1991, p.11.
26. BERJON A., *Rencontre éducative et entretien d'orientation, L'accueil et l'orientation des adultes à la Maison de l'Information sur la Formation de Savoie (MIF)*, 1982-1991, Mémoire DHEPS, Université Lumière-Lyon II, 1991, 211 p. (hors annexes).
27. BESNARD P., LIETARD B., *La Formation Continue*, Paris, PUF, Coll. "Que sais-je", 28. 2° Edition, 1982, 125 p.
29. BEZ G., "Redonner du souffle à l'orientation professionnelle", in *L'orientation scolaire et*

- professionnelle*, n° 4, 1981, pp. 309-328.
30. BIARNES J., "Orientation éducative, dynamique personnelle et lutte contre l'exclusion", in *Rhône-Alpes Travail-Emploi*, Actes du colloque "Contre les exclusions, de nouvelles dynamiques pour la formation et l'emploi, Saint-Étienne, 15/10/1998", Lyon, n°4, Novembre 1998, pp. 21-30.
  31. BINET-SIMON (Revue), *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 534, 1973, 49 p.
  32. BINET SIMON (Revue), *De la philosophie à l'éducation*, Lyon, n° 611, II, 1987, 80 p.
  33. BINET SIMON (Revue), *Le projet en éducation et en formation*, Toulouse, Éres, n° 638, 1994, 162p.
  34. BLANCHARD S, FRANCEQUIN-CHARTIER G., STASSINET G. VRIGNAUD P., *Outils et procédures de bilan pour la définition d'un projet de formation personnalisé*, Paris, EAP-INETOP, Collection Orientations, 1989, 336 p.
  35. BOUGAIN M. et BRAND B., *Contribution à une méthodologie de l'insertion sociale et professionnelle*, Mémoire DHEPS, Université Lyon II, 1982, 131 p.
  36. BOURGEOIS E. (Coll.), *L'adulte en formation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A., 1996, 165p.
  37. BOURSIER S., *L'orientation éducative des adultes*, Paris, Editions Entente, 1989, 200 p.
  38. BOURSIER S., LANGLOIS J-M., *L'orientation a-t-elle un sens ?*, Paris, Entente, 1993, 159 p.
  39. BOUTIN A., *L'Education malade de la formation professionnelle*, Paris, Casterman, 1979, 177p.
  40. BOUTIN A., *Le principe de formation - Pour et par une idéologie de la formation*, Lyon, PUL, 196 p.
  41. BOUTINET J.P., *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1992, 307 p.
  42. BOUTINET J. P ., « La dynamique du projet en formation d'adultes », in *Cahiers Binet Simon, Le projet en éducation et en formation*, Toulouse, Éres, n°638, 1994/1, 43. pp. 61-75.
  44. BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL (B.I.T.), *L'orientation professionnelle en France*, Etudes et documents, n° 39, Genève, 1954, 146 p.
  45. CARDINET A., *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Paris, Dunod, 1995, 186 p.
  46. CARDINET A., *École et médiations*, Ramonville Saint Agne, Erès, 2000, 254 p.
  47. CARRÉ Ph., *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation française, 1992.
  48. CAROFF A., *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*, Paris, EAP, 1987, 300p.
  49. CHAUVEL E., "Histoire de vie et formation expérimentuelle" in B.COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérimentuelle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991, pp. 209-217.
  50. Cité des sciences et de l'industrie, *L'orientation face aux mutations du travail*, ouvrage collectif, Paris, Syros, 1997, 263 p.
  51. COLARDYN D., PARLIER M. (avec la collaboration de), *Bilans de compétences, Approche historique des pratiques indispensables et diversifiées*, Paris, Centre INFFO, 1989, 272 p.
  52. COLARDYN D., *La gestion des compétences*, Paris, PUF, 1996, 229 p.
  53. COMMEIGNES D., *Des discours et des hommes, ou l'imaginaire libéré, Pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire*, Thèse sous la direction de Paul Demunter, Université des sciences et techniques de Lille, département des sciences de l'éducation, 1997, 424 p. (hors annexes)
  54. COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN, *Développer la formation professionnelle*, Paris, 55. La Documentation Française, 328 p.
  56. Commission Européenne, *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Livre blanc, 1996.
  57. CONSEIL DE L'EUROPE, *Information, orientation et guidance dans l'éducation des adultes*, Rapport du Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1982, 81p.
  58. CONSEIL DE L'EUROPE, *Education des adultes et développement communautaire*, Défis et réponses, Recommandations, Strasbourg, Mai 1986, Bulletin du C.D.C.C. n° 7, Août 1986.
  59. DANVERS F., *Le conseil en orientation en France*, Paris, EAP, 1988, 272 p.
  60. DEBRAY R., *Apprendre à penser, Le programme de R. Feuerstein : une issue à l'échec scolaire*, Paris, Eshel, 1989, 262 p.
  61. DELEGATION A LA FORMATION PROFESSIONNELLE, *La formation en entreprise - un enjeu européen*, Préface André RAMOFF, Paris, ADEP, 1987, 159 p.
  62. DESROCHE H., *Apprentissage en Sciences Sociales et Education Permanente*, Apprentissage I,

- Paris, Editions Ouvrières, 1971, 200 p.
63. DESROCHE H., *Education Permanente et créativités solidaires - lettres ouvertes sur une utopie d'université hors les murs*, Apprentissage II, Paris, Editions ouvrières, 1978, 302p.
64. DESROCHE H., *De l'autobiographie raisonnée à l'accouchement de projets*, Archives des Sciences Sociales de la coopération et du développement, Paris, n° 73, Juillet -Septembre 1985, pp. 9-52.
65. DESROCHE H., *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets de recherche action*, Apprentissage III, Paris, Editions Ouvrières, 1991, 208 p.
66. DESROCHE H., *Mémoires d'un faiseur de livres*, Paris, Edima/Lieu commun, 1992, 291 p.
- DOMENACH J.M., *Ce qu'il faut enseigner*, Paris, Seuil, 1989, 190 p.
67. DOMINICE P. "La biographie éducative : un itinéraire de recherche" in *Education Permanente* n° 72-73, 1984, p. 75 à 86.
68. DRAKE K., "Les nouvelles orientations de la formation continue - le rôle de l'individu", in *Formation Professionnelle*, CEE, n° 3, 1986, pp. 15-21.
69. DREVILLON J., *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, PUF, 1966, 155 p.
70. DREVILLON J., *La formation et le perfectionnement des personnels proposés à l'orientation professionnelle*, Bruxelles, Commission des Communautés Européennes, 1977, 1867 p.
71. DUBAR C., *La Formation Professionnelle Continue*, Paris, La Découverte, 1990, 2ème édition, 125 p.
72. DUMAZEDIER J., "Formation permanente et auto-formation", in *Education permanente*, Paris, n° 78, 1985, pp. 9-24.
73. DUMAZEDIER J., "Pour une sociologie de l'autoformation permanente", in *Se Former+, pratiques et apprentissages de l'éducation*, Lyon, Septembre 1993, 28 p.
74. DUMONT J.L., SAINT PE M. Cl., *Méthode du profil expérientiel - Contribution à l'analyse praxéoscopique*, Lausanne, FAR Editeur, 1990, 39 p.
75. DUPILLE P.H., GUILLOT M.N., "Orientation professionnelle : Le MOCAO." in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 93, 1988, p. 95 à 97.
76. Education Permanente(Revue), *Histoires de Vie*, Paris, Université Paris Dauphiné, 77. n° 72-73, Mars 1984, 238 p.
78. EDUCATION PERMANENTE (Revue), *L'Education Permanente vingt ans après - 20ème anniversaire*, n° 98, Juin 1989, Paris, 198 p.
79. ESPRIT (revue), *La formation permanente : idée neuve ? idée fausse ?*, n° spécial, Octobre 1974,.
80. FAURE J.L., *Etude pilote Rhône-Alpes sur l'information et l'orientation scolaires et professionnelles des jeunes*, Rapport et mission, Lyon, INSEE, Août 1980, 59 p.
81. FEUERSTEIN R., "Le PEI, Programme d'enrichissement instrumental", in *Pédagogie de la médiation, Autour du P.E.I., Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur ReuvenFeuerstein*, Préface de Guy AVANZINI, Lyon, Chronique Sociale, 1990, 3ème édition, 1996, pp.117-166.
82. FEUERSTEIN R., " le PEI et l'intelligence ", *Cahiers Binet-Simon*, n° 635, 1993.
83. FEUERSTEIN R., RAND Y. et RYNDERS J.E., *Helping retarded people to excel, Don't accept me as I am*, New York, Plenum Press, 1988.
84. FORMER Y. et VRIGNAUD P., "Décision d'orientation assistée par ordinateur : l'apport de l'informatique à l'analyse des processus", in *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, INETOP, n°1/25, Mars 1996, pp. 31-55.
85. FOUGERE L., *L'information professionnelle*, Paris, Commissariat au plan, 1973, 40 p.
86. FREIRE P., *L'éducation : pratique de liberté*, Paris, Cerf, 1971, 155 p.
87. GATÉ J.P. (sous la direction de) *De l'éducation intellectuelle, héritage et actualité d'un concept*, Paris, L'Harmattan, 2000, 187 p.
88. GALVANI P, *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs, Les ateliers pédagogiques personnalisés*, Lyon, Chronique sociale, 1991, 170p.
89. GOGUELIN P., *La Formation Continue des adultes*, Paris, PUF, 1975, 200 p.
90. GRUAT J., *La formation des adultes - Analyses et perspectives*, Avis élaboré par la section du travail et des relations professionnelles et adopté par le Conseil Economique et Sociale, Paris, 1982, 198 p.

91. GUICHARD J. , "Conceptions de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques en orientation", in *L'orientation éducative, chantier du présent*, Cahiers Binet-Simon, Toulouse, Érès, n° 656/657, 1998 - n°3/4, pp. 117-139.
92. HADJI Ch., *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, Paris, ESF, 1989,
93. 5ème édition, 1995, 192 p.
94. HADJI Ch., *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF, 1992, 232 p.
95. HADJI Ch., « Pour une conception intelligente de l'intelligence », in *Cahiers Binet-Simon*, n°635, 1993, pp.27-37.
96. HADJI Ch., « Comment le PEI pourrait-il bénéficier de l'évaluation qu'il mérite ? », *Médiation éducative et éducabilité cognitive*, Préface de Gaston Paravy, post-face de Guy Avanzini Lyon, Chronique sociale, 1996, pp.75-95.
97. HASTOY B., *Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté*, Rapport au Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Paris, La Documentation Française, 1989, 176 p.
98. HUSSON M., "Orientation professionnelle des adultes : pour un système français" in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 93, 1988, pp.98-102.
99. HUSSON M., *L'orientation professionnelle continue, concepts et méthodes pour une gestion préventive de l'emploi en entreprise*, Paris, FNEGE, 1985, 239 p.
100. JAECKLE D., MERLIE Ch., *Orientation et information professionnelle pour adultes, en particulier pour chômeurs longue durée*, Luxembourg, Office des Publications Nouvelles des Communautés Européennes, 1989, 116 p.
101. JAECKLE D., "Information/Orientation professionnelle - De l'insertion à la mobilité", in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 100, 1987, pp. 53-58.
102. JOSSO C., "L'expérience formatrice : un concept en construction", in B. COURTOIS et
103. G. PINEAU, *La formation expérientielle*, Paris, La documentation française, 1991, pp. 191-199.
104. JOUVIN B., *Rapport sur les systèmes d'information professionnelle et d'orientation qui existent actuellement au service des jeunes et des adultes*, Paris, Ministère de l'Education, 1980, 106 p.
105. KOKOSOWSKI A., "Les métiers de l'orientation - Difficulté de la professionnalisation" in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO,
106. n° 105, 1990, pp. 59-63.
107. LA GARANDERIE de A., *Défense et illustration de l'introspection*, Paris, Le Centurion, 1989, 181 p.
108. LAENG M., *Vocabulaire de pédagogie moderne*, Paris, Le Centurion, 1974, Edition Française sous la direction de Guy AVANZINI, 251 p.
109. LAINÉ A., *Faire de sa vie une histoire, Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998, 276 p.
110. LATREILLE G., "Les conseillers d'orientation en France : 60 ans d'activités et de recherches", in *Bulletin Binet-Simon*, n° 534, 1973, pp. 217-226.
111. LATREILLE G., "Orientation scolaire et professionnelle et conjoncture socio-économique", extrait de 2conomie et humanisme, Lyon, n° 250, 1979, in Denis PELLETIER, Raymonde BUJOLD, et collaborateurs, *Pour une approche éducative en orientation*, Gaëtan Morin éditeur, 1984, pp. 10-16.
112. LATREILLE G., "Les paradoxes du métier collectivement trouvé-créé" in *Psychologie Sociale du changement*, Lyon, Chronique Sociale, 1982, pp. 51-60.
113. LATREILLE G., *La naissance des métiers en France 1950-1975*, Lyon, PUL, 1980, 408 p.
114. LATREILLE G., *Les chemins de l'orientation professionnelle - 30 années de lutte et de recherches*, Lyon, PUL, 1984, 219 p.
115. LecocqF., « Les étapes de la réforme », in *Actualité de la formation permanente*, Paris, Centre INFFO, n°168, septembre-octobre 2000, pp.29-32
116. LE BOTERF G., VIALLET F., *Métiers de formateurs*, Paris, Epi, 1976.
117. LE MEUR G., *Les nouveaux autodidactes, Néoautodidaxie et formation*, Préface de
118. J. Dumazedier, Lyon, Chronique sociale, 1998, 216 p.
119. LENGRAND P., *L'homme du devenir - Vers une éducation permanente*, Paris, Editions Entente,

- 1975, 110 p.
120. LESNE M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, l'éducateur, 1977.
121. LESOURNE J., *Education et Société, les Défis de l'an 2000*, Paris, La Découverte,
122. Le Monde, 1988, 357 p.
123. LIETARD B., "Qu'avons-nous fait de nos vingt ans ?", in *Tribune Mémoires et thèses*, n°9, décembre 1992, pp.9-14.
124. LIMOGE J., LEMAIRE R., DODIER F., *Trouver son travail*, Montréal, Fides, 1987, 203p.
125. LIMOGE J., *Chômage, mode d'emploi*, Montréal, Les Editions de l'homme, 1983, 288 p.
126. LINDEPERG G., Les acteurs de la formation professionnelle, Pour une nouvelle donne, Rapport au Premier Ministre, Assemblée nationale, Paris, Septembre 1999, 350 p.
127. LOBROT M., *Les effets de l'éducation*, Paris ESF, 1971.
128. LOWE J., *L'éducation des adultes - perspectives mondiales*, Paris, UNESCO, 2ème Edition, 1984, 292 p.
129. LUCAS A.M., "Actualité du Concept - Education Permanente", in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 100, 1989, p. 13 à 16.
130. LUTTRINGER J.M., *Le Droit de la Formation Continue*, Paris, Dalloz, 1986, 379 p.
131. MEILI R, *Psychologie de l'Orientation Professionnelle*, Genève, Ed. du Mont Blanc, 1948, 121p.
132. MEIRIEU Ph., "Pédagogie : Du sortir de la crise", in Binet-Simon, n° 616, 1988, pp.24-38.
133. MEIRIEU Ph., *Le choix d'éduquer - Ethique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991, 196 p.
134. MIALARET G., *Les Sciences de l'Education*, Paris, PUF, Que sais-je n° 1645, 1976.
135. MIALARET G., *Introduction à la pédagogie*, Paris, PUF, 5ème édition, 1977, 200 p.
136. MICHARD P., YATCHINOVSKY A., *Histoire de vie, Une nouvelle approche pour repenser sa vie autrement*, Paris, ESF éditeur, Collection Formation permanente et sciences humaines, 1995, 117 p.+ 50 p. exercices.
137. Ministère des Affaires sociales, Délégation à la Formation Professionnelle, *Pour une méthodologie de l'information sur la formation - La pratique des MIF*, Paris, Centre INFFO, 1987, 104 p.
138. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, *Les Entretiens Condorcet, Vèmes Rencontres annuelles de la Formation Professionnelle, Dossier Documentaire*, Paris, Centre INFFO, Décembre 1993, 196 p.
139. Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Délégation à la formation professionnelle, Dossier Centre INFFO, *Jeunes et adultes, Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, Centre INFFO, 1992.
140. MONOD A., *1971-1991 Vingt ans de formation professionnelle - Approche-système*, Conférence
141. 2ème Université d'Hiver de la Formation Professionnelle, Les Karellis, Centre INFFO-INTERMIF, Janvier 1991, 35 p.
142. MULLER M., *Le pointage ou le placement, Histoire de l'ANPE*, Préface de Vincent MERLE, Paris, L'Harmattan, 1991, 186 p.
143. MURCIER J.P., "Emergence d'un nouveau droit : le droit à l'orientation professionnelle continue", in *Droit Social*, Février 1982, pp. 179-184.
144. MURCIER J.P., *L'orientation et la reconversion des adultes*, Rapport au Conseil Economique et Social, Journaux Officiels, 1980, 158 p.
145. MURE J.L., "L'éducation à l'orientation au collège et au lycée : des directives ministérielles à l'apprentissage par l'expérience", in *Cahiers Binet-Simon, L'orientation éducative, chantiers au présent*, Érès, n° 656/657, 1998, n°3/4, pp.47-82.
146. NANCEY J.G., "L'orientation professionnelle - les rapports avec l'information sur la formation professionnelle continue - 1973-1980", in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 75, 1985, pp. 39-47.
147. PARAVY G., *La JAC, Mouvement d'éducation* - Sa représentation dans le journal
148. "La Croix" 1929-1962, Lyon, Université Lyon II, 1981, tome I et II, 515 p., Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation.
149. PARAVY G., *La JAC, Mouvement éducatif : actualité d'une pédagogie*, in *Cahiers Binet Simon*, Toulouse, Érès, n° 626-627, n° 1/2, 1991, pp. 113-124.

150. PARAVY G., DELATTRE M., DUPILLE P.H., "Les Maisons de l'Information sur la Formation" in *Actualité de la Formation Permanente*, Centre INFFO, Paris, n° 84, 1986, pp. 50-51.
151. PARAVY G., "Faire Salon" in *Actualité de la Formation Permanente*, Centre INFFO, Paris, n° 84, 1986, pp. 52-54.
152. PARAVY G., "Orientation Continue des Adultes, Jeux Olympiques et Développement", in *Guidances Savoie*, n° 30, Octobre 1988, p. 7
153. PARAVY G., "Itinéraires de Formation Personnalisée : Un droit à la seconde chance", in *Guidances Savoie*, n° 31, Avril 1989, p.5
154. PARAVY G., "Apprendre à apprendre - Actualité d'un combat pédagogique", in *Guidances Savoie*, n° 32, Novembre 1989, p. 5
155. PARAVY G., "Vingt Années de Formation Continue - Insérer, Qualifier, Promouvoir", in *Guidances Savoie*, n° 34, Octobre 1990, p.5.
156. PARAVY G., "Orientation Educative et Développement Local", in *Guidance Savoie*, n° 35, Mai 1991, pp.3-5.
157. PARAVY G., "Insertion professionnelle et orientation vocationnelle", in *Guidances Savoie*, n° 37, Avril 1992, pp.3-5.
158. PARAVY G., "Orientation insertion, emploi, actualité du concept de projet », in *Guidances Savoie*, n° 38, Octobre 1992, pp.3-5.
159. PARAVY G., "Economie et éducation, libérer les créativités", in *Guidance Savoie*, n° 39, Mars 1993, pp.3-5.
160. PARAVY G., "Orientation professionnelle, des lieux et des pratiques de proximité", in *Guidance Savoie*, n° 40, Octobre 1993, pp.3-5.
161. PARAVY G., "Le travail en question", in *Guidance Savoie*, n° 41, Avril 1994, pp.3-5.
162. PARAVY G., "Orientation professionnelle et créativité personnelle", in *Guidance Savoie*, n°42, Septembre 1994, pp.3-5.
163. PARAVY G., "Itinéraire de vie, orientation personnalisée et lutte contre l'exclusion", in *Guidance Savoie*, n° 43, Avril 1995, pp. 5-7.
164. PARAVY G., "Insertion et formation, des formateurs d'un nouveau type", in *Guidance Savoie*, n° 44, Octobre 1995, pp. 9-11.
165. PARAVY G., "Responsabilité et médiation éducative", in *Guidance Savoie*, n° 45, Mars 1996, pp. 7-9.
166. PARAVY G., "Les MIF, une dynamique nationale", in *Guidance Savoie*, n° 46, Septembre 1996, pp. 12-15.
167. PARAVY G., "Nécessité du travail et nouvelles perspectives pour l'orientation professionnelle", in *Guidance Savoie*, n° 48, Septembre 1997, pp. 11-13.
168. PARAVY G., "Créativités et emploi, pour une culture entrepreneuriale", in *Guidance Savoie*, n° 49, Avril 1998, pp. 3-4.
169. PARAVY G., "Identité, parole et exclusion", in *Guidance Savoie*, n° 50, Octobre 1998, pp. 11-13.
170. PARAVY G., "Renouveau éducatif et sociétaire, une approche centrée sur la personne", in *Guidance Savoie*, n° 51, Avril 1999, pp. 3-5.
171. PARAVY G., "Valeur travail et formation", in *Guidance Savoie*, n° 52, Novembre 1999, pp. 5-7.
172. PARAVY G., "Mondialisation et personnalisation, une dialectique obligée", in *Guidance Savoie*, n° 52, Avril 2000, pp. 3-5.
173. PARAVY G., *Les Maisons de l'information sur la formation, État des lieux, analyse et propositions*, Rapport à Monsieur le Ministre du travail et des affaires sociales, février 1997, Intermif, Chambéry, 83 p.
- PARAVY G., "Apprendre à apprendre", in *Guidance Savoie*, n°32, 1989.
174. PARAVY G., "Vingt années de formation continue, insérer, qualifier, promouvoir, in *Guidance Savoie*, n°34, 1990..
175. PARAVY G., "Le Retour du Cognitif", in *Pédagogie de la Médiation, Autour du P.E.I.*, Préface de Guy Avanzini, Lyon, Chronique Sociale, 1990, pp 205-207.
176. PARAVY G et AMOUROUS Ch., "Et si nous parlions d'éducation", in *Guidance Savoie*, n° 51, Avril 1999, pp. 11-17.
177. PARAVY G. et ALLIOD M., "L'accompagnement éducatif, pour une insertion professionnelle

- réussie", in *Guidance Savoie*, n° 52, Avril 2000, pp. 21-23.
178. En collaboration, *Pédagogie de la médiation*, Autour du P.E.I., Programme d'Enrichissement Instrumental du Prof. Reuven FEUERSTEIN, Préface de Guy AVANZINI, Lyon, Chronique Sociale, 1990, 227 p.
179. PEDRONO Y., "Le roi est nu ou les désillusions de la formation professionnelle continue" in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 96, 1988, pp. 61-65.
180. PASQUIER B., "Informer sur la formation" in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 25, 1975.
181. PASQUIER J., "Les C.A.R.I.F. et l'Information sur la Formation, Méthodologie de l'information", in *Actualité de la Formation Permanente*, Centre INFFO, Paris, n° 76, 1985, pp. 65-82.
182. PELLETIER D., BUJOLD R. et coll., *Pour une approche éducative en orientation*, Montréal, Gaëtan Editeur, 1984, 465 p.
183. PEMARTIN D., LEGRES J., *Les projets chez les jeunes, La psychopédagogie des projets personnels*, Paris, EAP, 1988, 270 p.
184. PERETTI de A., *Controverses en éducation*, Paris, Hachette, 1993, 382 p.
185. PERETTI de A., *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, EPI, 1969, 298p.
186. PERIER J., *Retravailler : une méthode à vivre*, Préface d'Evelyne SULLEROT, Paris, Entente, 1990, 206 p.
187. PÉRY N., *Une véritable égalité d'accès à la formation professionnelle tout au long de la vie*, Ministère de l'emploi et de la solidarité, dossier de presse, Conseil des Ministres du 17 mars 1999, 31 p
188. PINEAU G. et MARIE-MICHELE, *Produire sa vie : auto-formation et autobiographie*, Paris, Edilig-Montréal, Editions Saint Martin, 1983, 419 p.
189. PINEAU G., *Temps et contre-temps en formation permanente*, Paris, Editions Universitaires, UNMFREO, Mesonence, 1986, 166 p.
190. PLANAT F., "L'information des salariés sur la formation continue" in *AVENIRS*, n° 247, Octobre 1973, p. 32 à 49.
191. POIRIER J., CLAPIER-VALLADON S., RAYBAUT..P, *Les récits de vie, théorie et pratique*, Paris, PUF, 1983, 238 p.
192. POLIAKOV O., "L'orientation : un objectif paradoxal" in *Education Permanente*, n° 69, 1983, pp. 25-40.
193. PORLIER J.C., "L'information, pour quoi faire ?" in *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, 1979, pp. 45-62.
194. POSTIC M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979, 6ème édition 1994, 307 p.
195. POULAT E., (sous la direction de), *Henri Desroche, un passeur de frontières, Hommage*, Paris, L'Harmattan, 1997, 317 p.
196. POUR (Revue), *La demande de formation*, Paris, GREP, n° 46, janv/Fév 1976.
197. POUR (Revue), *La Formation Permanente : Repères dans l'histoire, réflexions pour l'avenir*, Paris, GREP, n° 72, mai-juin 1980, 96 p.
198. POUR (Revue), *Formation d'adultes et développement local*, Paris, L'Harmattan, n° 121, Avril-Juin 1989, 166 p.
199. REUCHLIN M., *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, PUF, Que sais-je, 1978, 200. 2° Edition , 128 p.
201. REUCHLIN M., "L'orientation d'hier à aujourd'hui" in Encyclopædia Universalis, 1968, volume 13, pp. 609-611.
202. ROBIN G., *Guide en reconnaissance des acquis, plus qu'un CV un portfolio de ses apprentissages*, Québec, Éd. Vermette, 1988, 3ème édition, 128 p.
203. ROBIN J.Y., "La biographie professionnelle au service de l'éducation des adultes", in *Éducation des adultes et formation permanente*, revue Binet-Simon, n°628, 1991, pp.53-66.
204. ROHART J.D., *Quid de la non-directivité rogérienne ?*, Lyon, Voies livres, 1992, 23 p.
205. SCHWARTZ B., *L'éducation demain*, Paris, Aubier Montaigne, 1973, 333 p.
206. SCHWARTZ B., "Pour une éducation permanente", in *Education Permanente*, n° 1, 1969,

207. pp. 63- 88.
208. SCHWARTZ B., "Education Permanente et Formation des Adultes : Evolution des pratiques, évolution des concepts", in *Education Permanente*, n° 92, 1988, pp. 7-22.
209. SCHWARTZ B., *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Paris, La Documentation Française, 1981, 146 p.
210. SERRES M., *Le tiers-instruit*, Paris, François Bourin, 1991, 251 p.
211. SIX J. F., *Dynamique de la médiation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1995, 281 p.
212. SEMAINES SOCIALES DE FRANCE, *Les défis de la formation - Quelle personne ?Pour quelle société ?*, Paris, ESF, 1989, 141 p.
213. SOISSON J.P., de MARTEL J.F., REMOND B., *L'enjeu de la formation professionnelle*, Paris, Fayard, 1986, 213 p.
214. SOLAZZI R., "L'orientation d'hier à aujourd'hui", in *Cahiers pédagogiques*, n° 271, 1989.
215. SUE R., "Formation permanente : cinq questions pour l'avenir", in *Cahier de l'Animation*, n° 59, 1987, pp. 69-95.
217. SULLEROT E., *L'orientation professionnelle et la reconversion des adultes*, Paris, Ministère du Travail et de la participation, Collection Pour une politique du travail, 1979, 81 p.
218. TANGUY L. (Sous la Direction de...), *L'introuvable relation formation emploi*, Paris, La Documentation Française, 1986, 302 p.
219. TARBY A., "Complexité juridique et droit de la formation, Approche critique", in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n°129, Mars- Avril 1994, pp.9-24. TERRON N., *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, Edilig, 1983, 307 p.
220. THIERRY D., "L'orientation professionnelle permanente - Enjeu et perspectives" in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 105, 1990, pp.64-67.
221. THUILLIER G., *La Promotion Sociale*, Paris, PUF, Que sais-je, 1966, 128 p.
222. UNESCO, *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, Conférence Générale 19° Session, Nairobi, 26 Novembre 1976, Tiré à part UNESCO, 13 p.
223. 2ème UNIVERSITE D'HIVER DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, 1971-1991, *Insérer, Qualifier, Promouvoir le défi de l'information*, Actes, Centre INFFO-INTERMIF, Paris, 1991, 96 p.
224. VATIER R., "Loi de 71 : genèse et premiers effets", in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n°33, 1978, pp.51-57.
225. VIGNAL G., *Affectivité et formation des adultes*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Lumière-Lyon II , 1991, 1419 p.
226. VIGNAL G., "Affectivité et formation des adultes", in *Cahiers Binet-Simon*, n° 639-640, Septembre 1994, pp. 64-67.
227. VILLERS G. de , "L'expérience en formation d'adultes", in B.COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérimentuelle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991, pp. 13-20.
228. VILLERS G. de, "L'expérience en formation d'adultes", in B.COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérimentuelle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991, pp. 209-217.
229. VILLERS G. de , "Identification et formation", in E. BOURGEOIS (Coll.), *L'adulte en formation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier SA, 1996, pp. 107-112.
230. WILLEM JP., "Le droit de l'orientation", in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 105, 1990, pp.22-54.
231. YATCHINOVSKY A, MICHARD P., *Le bilan personnel et professionnel - Instrument de management*, Paris, ESF, 1991, 143 p.

## ANNEXES

Documents non fournis par l'auteur.

Note1. Expression initiée par Jean Fourastié dans son livre *Les trente glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975* (Hachette, 1976), où il analyse la spectaculaire croissance technologique et économique de

l'après-guerre, pressentant déjà les bouleversements à venir.

Note2. Le terme de mutation, utilisé principalement dans le langage biologique, est apparu dans la sociologie au moment des bouleversements intervenus dans l'agriculture au cours des années 50 - rappelons que le secteur de l'agriculture a traversé une gigantesque restructuration et que le taux de la population active agricole française est tombé de 40 % après la guerre à 5% de nos jours - et à cette époque, on désignait du terme "mutants agricoles", les agriculteurs contraints de se reconvertis.

Note3. Jacques ROBIN, *Quand le travail quitte la société postindustrielle*, Paris, Éditions Grit, 1997, cité par Antoine PERRAUD, "Le temps retrouvé", in *Télérama*, n°2504, 7/1/98, p. 9

Note4. Certains économistes annoncent qu'en l'an 2015, 8 % de la population active suffiront pour assurer la production de l'ensemble des matières et des biens nécessaires à la planète entière. Cf Jean-Yves CALVEZ, *Nécessité du travail, Disparition ou redéfinition ?*, Paris, Les éditions de l'atelier, 1997, p. 15.

Note5. Cf. Dominique MÉDA, *Le travail, une valeur en voie de disparition*, Paris, Aubier, Collection Alto, 1995. Jean Marc FERRY, *L'allocation universelle pour un revenu de citoyenneté*, Paris, le Cerf, 1995.

Note6. Jean-Yves CALVEZ, *Nécessité du travail, Disparition ou redéfinition ?*, Paris, Les éditions de l'atelier, 1997, 112 p.

Note7. Jean BOISSONNAT, *Le travail dans vingt ans*, rapport du Commissariat général du Plan, La documentation française, édition Odile Jacob, 1995.

Note8. Roger-Pol DROIT, "Le temps des inventions", *Le Monde des livres*, in *Le Monde*, 20/3/1992, p. XVIII.

Note9. *Ibid.*, p. XVIII.

Note10. En 1998, certes avant l'éclaircie économique de ces derniers mois, 57 % des personnes interrogées déclaraient craindre pour elles-mêmes l'exclusion. Cf. "Les français face à l'exclusion, le baromètre CSA pour La Croix et la FNARS", in *La Croix*, n°34959, 5 mars 1998, pp. 5-6. Le terme "exclu", vulgarisé par René Lenoir il y a plus de vingt ans, illustre ce processus massif de marginalisation sociale (Cf. *Les exclus*, Paris, Seuil, 1974)

Note11. Serge PAUGAM, "Des initiatives de grande ampleur", in *La Croix*, art. cit., p.6.

Note12. Bertrand BISSUEL, « L'exclusion en France », *Le Monde, Dossiers et documents*, n° 291, Octobre 2000.

Note13. Jean Claude BOURBON, « Le plein emploi ne profitera pas à tous », in *La Croix*, 1/03/2000, pp.4-5.

Note14. René MACAIRE, *La mutance, clef pour un avenir humain*, Préface de Henri Guitton, membre de l'Institut, Paris, l'Harmattan, 1989, p. 20.

Note15. Alexandre MUCCHIELI, "L'identité", Paris, PUF, Que sais je, 1986, p. 93.

Note16. Daniel MANDON, *Culture et changement social, Approche anthropologique*, Lyon, Chronique Sociale, 1991, p. 180.

Note17. Bernard LIÉTARD, "Nouvelles fonctions de l'orientation, nouvelles formations des professionnels", in *L'orientation face aux mutations du travail*, Paris, Syros, 1997, p. 167.

Note18. Sylvie BOURSIER, Jean Marie LANGLOIS, *L'orientation a-t-elle un sens ?*, Paris, Éditions Entente, 1993, pp.17-34.

Note19. S.V.P. FORMATION, Service départemental d'Information sur la Formation mis en place en Savoie en 1978 au sein de l'Association pour le Développement de la Promotion Sociale, que nous avons animé de 1978 à 1882, a préfiguré l'expérience Maison de l'Information sur la Formation et l'Emploi (MIFE) en Savoie.

Note20. C'est Michel Delebarre, alors Ministre des affaires sociales et de l'emploi, qui permit à ces structures de se développer.

Note21. Ce réseau s'est constitué en association INTERMIF depuis 1988, devenue INTERMIFE en 1998, à la suite de l'évolution de l'appellation des Maisons de l'Information sur la Formation et l'Emploi.

Note22. Henri DESROCHE, *Apprentissage 2, Éducation permanente et créativités solidaires*, Paris, Les éditions ouvrières, 1978, p. 17, cité par Guy Avanzini, "Henri Desroche théoricien de l'éducation permanente", in Émile POULAT et Claude RAVELET (sous la direction de), *Henri Desroche, un passeur de frontières, Hommage*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 290.

Note23. Les centres d'information et d'orientation de l'éducation nationale et l'Agence nationale pour l'emploi dont on évoquera les préfigurations dans notre première partie.

Note24. Jean Michel DJIAN, Luc CÉDELLE, (propos recueillis par), "Jacques Delors, le devoir d'utopie" in *Le monde de l'éducation*, septembre 1997, pp. 8-10.

Note25. Guy AVANZINI, *L'éducation des adultes*, Paris, Anthropos, 1996, p.10.

Note26. Henri DESROCHE, *Entreprendre d'apprendre D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, Apprentissage 3*, Paris, Les éditions ouvrières, 1990, p. 30. Dans son livre, Henri Desroche préconisait un "projet de recherche à validité scientifique", mais lors du séminaire *Histoire de vie et orientation professionnelle* qu'il a animé avec le réseau national des MIFE en 1991/1993, nous avons pu vérifier avec lui que cette stratégie pouvait s'adapter à l'élaboration d'un projet professionnel.

Note27. Charles HADJI, "Comment le PEI pourrait-il bénéficier de l'évaluation qu'il mérite" in *Médiation éducative et éducation cognitive, autour du PEI*, (ouvrage collectif, préface de Gaston Paravy, postface de Guy Avanzini, Lyon, Chronique sociale, 1996, p.87.

Note28. Geneviève LATREILLE, *Les chemins de l'orientation professionnelle, 30 années de luttes et de recherches*, Lyon, PUL, 1984, p. 203.

Note29. Paul RICŒUR, cité par Luc Pareydt, "Paul Ricœur, l'avenir de la mémoire", in *Études*, 1992, p. 230.

Note30. Guy Sinoir signale la parution du premier "Guide pour le choix d'un État", à la fin de la première moitié du XIXème siècle, premier essai d'analyse des professions et des aptitudes nécessaires à leur apprentissage. Cf. Guy SINOIR, *L'orientation professionnelle*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 6ème édition, 1968, p. 9.

Note31. Roger GAL, *L'orientation Scolaire*, Paris, PUF, 1946, p.10.

Note32. Geneviève LATREILLE, "Orientation Scolaire et Professionnelle et conjoncture socio-économique" in *Economie et Humanisme* , n°250, nov-déc 1979, pp. 53-60.

Note33. Frederick Taylor, ingénieur américain (1856-1915) est le fondateur de l'Organisation Scientifique du Travail (OST), donnant son nom à un système qui a dominé la production industrielle pendant près d'un siècle. A partir d'un système de chronométrage du travail, dont il fit au départ un instrument éducatif pour l'exécutant, il dégagea les trois grands principes de l'OST : l'importance de la préparation du travail distinguant la conception et l'exécution, la recherche systématique des économies de gestes et de mouvements, et l'utilisation maximale de la machine. Le taylorisme trouvera sa forme achevée avec le fordisme (du nom de

son inventeur, Henry Ford, pionnier de l'industrie automobile américaine), théorie d'organisation industrielle, visant à accroître la productivité, notamment par la standardisation des produits.

Note34. André CAROFF, *L'organisation de l'orientation des jeunes en France*, Issy les Moulineaux, EAP, 1987, pp. 27-29.

Note35. André RAMOFF, "Discours d'ouverture du Délégué à la Formation Professionnelle", in *Actes de la 1ère Université d'Hiver de la Formation Professionnelle, les Karellis, 12, 13 et 14 avril 1989*, Centre INFFO, 1990. Le délégué a cité, sans être exhaustif, une dizaine de structures d'information et d'orientation, institutions publiques ou associatives, issues de l'État ou des collectivités territoriales (cf glossaire des sigles en annexe). La question de la grande diversité du paysage institutionnel français reste aujourd'hui d'actualité, avec cependant une évolution vers une recherche de cohérence tenant compte de la spécificité de chaque structure.

Note36. Cf. les dispositions prises dans le cadre du contrat de plan État-Région 2000/2004, avec en Rhône-Alpes la mise en place du Pôle Rhône-Alpes de l'Orientation (PRAO), projet de tête de réseau régionale.

Note37. La suppression des corporations par la loi Le Chapelier, pendant la révolution de 1789, avait mis fin au dispositif d'apprentissage et de formation professionnelle.

Note38. Cette loi, charte de l'Enseignement Technique avait notamment pour objet de fixer les conditions d'ouverture des écoles publiques et privées d'Enseignement Technique, de confier aux communes l'organisation de cours professionnels, de rendre obligatoire les cours pour les apprentis, que les employeurs doivent désormais laisser suivre.

Note39. André CAROFF, *op cit.* p.50.

Note40. Lyon, Marseille, Nancy, Nantes, Roubaix, Rouen, Toulouse, Vierzon.

Note41. Rapport de M. Gauthier, Chef de l'Office Régional de Placement de Paris au 3ème Congrès des Offices Départementaux de placement, juillet 1920, extrait de l'ouvrage de André CAROFF, *op cit.* p.58.

Note42. Extrait du Rapport SERRE, commission des finances au Sénat, 1921, cit. in André Caroff, *op cit.* p.60.

Note43. André CAROFF, *op cit.*, p.61-62.

Note44. La loi du 25 juillet 1925 crée les chambres de métiers à qui est confiée, entre autres missions, celle d'organiser l'apprentissage des métiers.

Note45. Rapport TOUZA (Directeur de l'Office Départemental de Placement de la Seine) publié en appendice au rapport au nom de la Commission mixte du travail et du chômage sur l'organisation de l'orientation professionnelle dans le département de la Seine, 14 décembre 1922, in André CAROFF, *op cit.* p.66-69.

Note46. On peut noter en résurgence de l'intérêt pour l'orientation des milieux employeurs, la création récente en 1990 au sein des chambres de métiers, des centres d'aide à la décision (CAD). Ces services d'orientation, animés par un professionnel psychologue, ont pour mission principale d'acheminer les jeunes vers l'apprentissage.

Note47. André CAROFF, *op. cit.*, p.67.

Note48. André CAROFF, *op cit.* p.69.

Note49. En 1936 on compte 120 offices en France avec une fréquentation de 11 000 jeunes en 1935, alors qu'en Allemagne, dès 1924 près de 600 offices accueillaient 250 000 jeunes. Cf. André CAROFF, *Ibid.*

Note50. D'abord établissement d'Enseignement Universitaire, l'INOP sera reconnu par l'Etat en 1930, Il prit le nom d'Institut National d'Etudes du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP) en 1939 et sera rattaché au Conservatoire National des Arts et Métiers en 1949. Il sera dirigé par le professeur Henri Piéron, dont la longévité est légendaire puisqu'il restera 34 ans à la tête de cet organisme, de 1928 à 1962.

Note51. Dans son ouvrage, André Caroff cite notamment les congrès de l'Association Française pour le développement de l'Enseignement Technique (AFDET), créée en 1902, qui s'est très tôt intéressée aux questions d'orientation et de l'Association Générale des Orienteurs de France (AGOF), créée en 1935, ancêtre de l'actuel Association des Conseillers d'Orientation de France (ACOF).

Note52. Ce scénario semble s'être répété quelque cinquante années après, où l'on peut attribuer en grande partie à la crise économique le renouveau des pratiques d'orientation.

Note53. Le BUS serait donc l'ancêtre de l'ONISEP actuel (Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions), rattaché depuis entièrement à l'Éducation.

Note54. Cette structure représente une esquisse de l'organisme de formation professionnelle des adultes, qui deviendra l'AFPA après la seconde guerre mondiale.

Note55. Cf. le décret-loi du 11 octobre 1940 qui *"substitue aux Offices départementaux et municipaux souvent négligés par les collectivités chargées de leur gestion, toujours insuffisamment coordonnés, un réseau d'Offices du travail dépendant de l'Etat"*. Cf. Martine MULLER, *Le pointage ou le placement, Histoire de l'ANPE*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 66.

Note56. *Idem*, p 76. Là encore, les mêmes questions surgiront plusieurs décennies plus tard.

Note57. La loi "Walter-Paulin" du 10 mars 1937 relative à l'apprentissage des professions artisanales crée la première obligation légale d'un examen d'orientation professionnelle pour les adolescents. Curieusement, le projet de loi déposé dès 1932 par des parlementaires proches de la Confédération générale de l'artisanat, Michel Walter et Albert Paulin, instituant des centres d'orientation professionnelle artisanale auprès des chambres de métiers, ne sera adopté par le Sénat qu'en 1937, c'est-à-dire après le changement de gouvernement qui amena sur la scène politique le Front Populaire. Mais la loi Walter-Paulin sera vite remplacée par un autre texte plus favorable aux institutions publiques, notamment du ministère de l'Instruction Publique.

Note58. Cf. Loi-Décret du 24 mai 1938 relative à l'orientation et la formation professionnelle dans le commerce et l'industrie, cité par André CAROFF, *Op cit.* p.102.

Note59. *Idem*, p. 103.

Note60. Bureau International du Travail, *L'Orientation Professionnelle en France*, Etudes et documents, n°39, Genève, 1954, p.3.

Note61. Bureau International du Travail, *op. cit.*, p.5.

Note62. Pas moins de cent textes législatifs et réglementaires sur l'orientation au sein du ministère de l'Éducation Nationale ont été publiés de 1944 à 1973 alors que l'on en dénombre à peine trente-cinq de 1913 à 1943 pour les jeunes et les adultes, cf. Francis DANVERS, *op cit.*, pp. 207-225.

Note63. Ce plan, du nom de Paul Langevin et de Henri Wallon, tous deux professeurs au Collège de France et chercheurs en psychologie de l'enfance, fut élaboré en 1944 avant la fin de la guerre par le gouvernement

provisoire. Dans ce projet de réforme de l'enseignement, l'orientation scolaire était confiée à un nouveau corps de psychologues scolaires, à côté des conseillers d'orientation professionnelle affectés auprès des enfants quittant le milieu scolaire et entrant en apprentissage. Si, en définitive, les psychologues scolaires ne joueront pas encore un rôle déterminant dans l'orientation des élèves, on peut néanmoins voir, dans cette proposition, les prémisses du futur statut de conseiller-psychologue qui ne sera accordé que quelques quarante années plus tard. Henri Piéron, dans un article du numéro 11/12 du BINOP, en date de 1945, distingue alors "l'orientation éducative", entendue comme scolaire, et "l'orientation professionnelle", post-scolaire. Si le terme d'orientation éducative apparaît pour la première fois dans cet article mentionné par André Caroff dans son ouvrage (cf. *Op. cit.*, p.125), nous verrons plus loin qu'il n'a pas la même signification que celle qui lui sera donnée quelque quarante années plus tard.

Note64. Geneviève LATREILLE, *Les Chemins de l'Orientation Professionnelle, 30 années de luttes et de recherches*, Lyon, PUL, 1984, p.131.

Note65. Henri PIERON, *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, PUF, 1963, 3ème édition, p. 276.

Note66. L'ANIFRMO devient en 1966 l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), à laquelle continuent d'être rattachés les services psychotechniques. On compte actuellement 164 centres FPA et un service psychotechnique par département. La Formation Professionnelle Accélérée qui a été mise en place afin de faire face aux efforts de reconstruction dans le pays est devenue la Formation Professionnelle des Adultes.

Note67. Utilisé pour la première fois aux États-Unis dès 1890, le test en psychologie désigne "*toute épreuve destinée à mesurer ou apprécier une caractéristique psychologique ou l'ensemble de la personnalité de l'individu*". Cf. Yves PÉLICIER (sous la direction de), *Univers de la psychologie, Champ, histoire et méthodes de la psychologie*, Paris, Éditions Lidis, tome 1, 1978, pp. 421-453.

Note68. L'APEC (Association pour l'Emploi des Cadres) sera mise en place en 1971 à la suite d'un accord entre le CNPF et les organisations syndicales représentatives des cadres. A la différence de l'ANPE, il s'agit d'une association de type loi 1901, plus indépendante des pouvoirs publics de par son statut.

Note69. Ce document a bénéficié de plusieurs rééditions tenant compte des évolutions des métiers et filières professionnelles. La dernière publication date de 1999.

Note70. André CAROFF, *op.cit.*, p.206.

Note71. Ce terme, comme celui d'orientation éducative ont été introduits en 1981 par Jean Claude PORLIER (Cf. "Les théories du choix professionnel", in *Bulletin de l'ACOF*, 1981, n°285. ) et notamment repris par Sylvie BOURSIER dans son ouvrage *L'orientation éducative des adultes* (Paris, Entente, 1989, p.65).

Note72. Henri Piéron (1881-1964), qui fut l'élève de Pierre Janet, le précurseur de la méthode clinique expérimentale, avait dirigé au préalable le laboratoire de psychologie de la Sorbonne.

Note73. Dans sa théorie des trois états ayant marqué l'histoire de l'humanité, et rejetant la théologie et la métaphysique, disciplines qui relèverait d'états moins avancés, Auguste Comte privilégie "l'état positif", considéré comme le plus abouti, où l'homme, intelligent et adulte, organise son existence sociale sur les bases d'une vision scientifique du réel. La loi de la "positivité" implique une doctrine de l'ordre et du progrès, susceptible d'expliquer le monde.

Note74. L'idée de sélection naturelle, moteur de l'évolution des espèces, en introduisant la notion de hasard, a bouleversé les représentations classiques du monde vivant, conçu jusque-là comme un ensemble ordonné et finalisé. Le darwinisme a opéré une véritable coupure épistémologique, "infligeant une blessure à l'amour-propre de l'humanité" selon les termes de Sigmund Freud, et ouvrant la porte au matérialisme, courant

de pensée philosophique affirmant le primat de la matière sur l'esprit, qui a évolué en idéologie politique. De plus, en développant le concept d'hérédité, Darwin, dont les théories ont subi des dérives idéologiques dangereuses, lançait un débat encore d'une vive actualité de nos jours, celui de l'inné et de l'acquis.

Note75. Michel HUTEAU et J. LAUTREY, "Les origines et la naissance du mouvement d'orientation", in *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, n°1, 1979, pp. 3-43.

Note76. Simone CLAPIER VALLADON, *Les théories de la personnalité*, Paris, PUF, Que sais-je, 1986, pp. 24-25.

Note77. De "physiologique", la psychologie passera au statut d'expérimentale.

Note78. Guy Avanzini va même plus loin en affirmant : "On peut dire que Binet n'a pas contribué seulement à l'exploration des problèmes pédagogiques, mais, de manière décisive, au dévoilement de la structure même de la pédagogie". Guy AVANZINI, *Alfred Binet et la pédagogie scientifique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1969, p. 230.

Note79. André CAROFF, *op cit.* , p.145.

Note80. Maurice REUCHLIN, *Totalités, éléments, structures en psychologie*, Paris, PUF, 1995, p. 260.

Note81. Georges Personnier, chercheur à l'AFPA, évoque les apports de la psychologie expérimentale, et notamment de la psychométrie et de la psychotechnique dans l'orientation professionnelle. Sans l'englober totalement dans la psychologie scientifique, opposée elle-même à la psychologie introspective, il distingue la psychologie expérimentale, générale, qui propose "des modèles généraux de comportements" et, différentielle, dont l'objet est de "rendre compte des variables qui déterminent des différences inter (ou même intra) individuelles dans la manifestations des comportements ou dans les processus psychologiques guidant les comportements". Selon l'auteur, la confusion fréquente entre la psychométrie, "fondée sur une théorie opératoire en psychologie .. (qui) a pour but l'élaboration d'échelles et d'instruments de mesure", et la psychotechnique, englobant l'ensemble des techniques du psychologue, aurait contribué à ternir l'image du conseiller-psychologue, resté attaché à l'organisation dite scientifique du travail, aujourd'hui désuète. Cf. Georges PERSONNIER, "Les apports de la psychologie expérimentale, de la psychométrie et de la psychotechnique dans l'orientation des adultes", in AFPA, CNAM, Centre INFFO, *L'orientation professionnelle des adultes, Contributions de la recherche, État des pratiques, Étude bibliographique*, Étude CERÉQ n° 73, Mai 1999, pp.131-137.

Note82. Maurice REUCHLIN, *Op. cit.* p. 262.

Note83. Maryse BOUGAIN et Bernard BRAND, *Contribution à une méthodologie de l'insertion sociale et professionnelle*, Mémoire DHEPS, Université Lyon II, 1982, p.15.

Note84. Maurice REUCHLIN, "Le problème théorique de la connaissance des aptitudes", in Henri PIÉRON, Maurice REUCHLIN ..., *L'utilisation des aptitudes, orientation et sélection professionnelle, Traité de psychologie appliquée, Tome III*, Paris, PUF, 1954, p. 371.

Note85. E. CLAPAREDE, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Kundig, Genève, 4ème édition, 1911, 558 p.

Note86. E. CLAPAREDE, *Op. cit.*, p.334.

Note87. Maurice REUCHLIN, "Le problème théorique de la connaissance des aptitudes", in Henri PIÉRON, Maurice REUCHLIN ..., *L'utilisation des aptitudes, orientation et sélection professionnelle, Traité de psychologie appliquée, Tome III*, Paris, PUF, 1954, p. 371.

Note88. *Idem*, p. 372.

Note89. Binet propose une classification en cinq catégories : les aveugles, les sourds-muets, les anormaux médicaux (crétins, idiots, épileptiques ..), les arriérés et les instables. Cf. Guy AVANZINI, *Alfred Binet et la pédagogie scientifique*, Paris, J. Vrin, 1969, p.99.

Note90. Guy AVANZINI, *Idem*, p. 147.

Note91. E. CHAPUIS, *Binet, la psychologie individuelle et l'enfant*, Thèse inédite de doctorat, Université Paris VII, 1997, p. 9, cité par Guy AVANZINI, « L'éducation de l'intelligence chez Alfred Binet », in Jean-Pierre GATÉ (sous la direction de) *De l'éducation intellectuelle, héritage et actualité d'un concept*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 66. Guy Avanzini explique, dans un article fouillé, que ces risques d'amalgame, sont issus des évolutions mêmes de la théorisation de Binet, adhérant à ses débuts « à l'idée de l'intelligence comme capital fixe », sans toutefois jamais en soutenir une conception innéiste et, au fur et à mesure de l'avancée de ses recherches, optant pour une conception modifiable, perfectible et donc éducable de l'intelligence. Cf. Guy AVANZINI, *art. cit.* , pp. 65-78.

Note92. On peut noter trois grandes catégories de tests : les tests d'efficience comprenant les tests d'intelligence, d'aptitudes et de connaissances, qui analysent les capacités intellectuelles et psychomotrices ; les questionnaires et inventaires de personnalité, qui, de manière analytique, explorent les aspects affectifs, les intérêts, le caractère, souvent en termes de profil ; enfin les tests projectifs, qui, basés sur une exploration de l'inconscient, des désirs et des projections, cherchent à sonder l'individu dans sa perception du monde et dans son rapport à autrui, et donnent lieu à des interprétations. Cf. Yves PÉLICIER (sous la direction de), *Univers de la psychologie, Champ, histoire et méthodes de la psychologie*, Paris, Éditions Lidis, tome 1, 1978, pp. 421-453.

Note93. *Idem*, pp. 380-381.

Note94. *Idem*, p. 371.

Note95. Pierre NAVILLE, *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard, 1945, p. 85 et 175. ; et Henri PIÉRON, *Traité de psychologie appliquée, L'utilisation des aptitudes, orientation et sélection professionnelle, Tome III*, Paris, PUF, 1954, p. 366. Cités par Geneviève LATREILLE, *La naissance des métiers en France, 1950-1975*, Lyon, PUL, 1980, pp. 343-344.

Note96. Piaget a défini quatre étapes de développement, dans un ordre de succession constant, mais selon un rythme variable : l'intelligence "sensori-motrice", jusqu'à environ deux ans, basée sur une intégration progressive de l'environnement à partir d'actions réflexes ; le deuxième stade, jusqu'à l'âge de huit ans environ, est celui de l'intelligence "pré-opératoire", marquée par une intérieurisation faisant appel au processus de représentation ; la troisième étape est celle de l'intelligence "opératoire concrète", dont la limite serait l'âge de douze ans environ, qui permet des opérations logiques à partir d'objets concrets ou immédiatement représentables ; enfin le quatrième, appelé intelligence "opératoire formelle", à l'adolescence, qui permet d'accéder à la pensée abstraite. Ce dernier stade ne signifie pas, pour Piaget, l'arrêt du développement cognitif mais sa maturité.

Note97. Jacques VONÈCHE, "Aux sources du développement cognitif selon Jean Piaget", in (ouv. coll.), *Pédagogie de la médiation autour du PEI*, Lyon, Chronique sociale, 1990, p. 105.

Note98. Son ouvrage publié en 1909 sous le titre "choosing a vocation", fut un livre de référence.

Note99. Antoine LEON, *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle* , Paris, PUF, 1957.

Note100. Kurt LEWIN, *Psychologie dynamique, les relations humaines*, trad. franç. M. et C. FAUCHEUX, Paris, PUF, 1959.

Note101. Maurice REUCHLIN , *L'orientation scolaire et professionnelle* , Paris, PUF, 2<sup>e</sup> éd. 1978, p. 100.

Note102. Maurice REUCHLIN, *Totalités, éléments, structures en psychologie*, Paris, PUF, 1995, p. 126.

Note103. André CAROFF, *Op cit.* , p.147.

Note104. Francis DANVERS, *Le conseil en Orientation en France*, Issy les Moulineaux, EAP, 1988, p. 36.

Note105. L'AGOF, devenue l'ACOF créée en 1930 a joué et continue de jouer un rôle important dans la recherche en orientation.

Note106. Francis DANVERS, *op cit.* , p.232.

Note107. André CAROFF, *op cit.* , p.46.

Note108. Francis DANVERS, *op cit.* , p.52.

Note109. Différentes analyses actuelles du système scolaire évoquent une adaptation réussie pour seulement une tiers des élèves, difficile et incertaine pour un autre tiers et impossible pour le dernier tiers.

Note110. Colette BÉNASSY-CHAUFFARD, "L'adaptation des individus aux professions", in Henri PIÉRON, Maurice REUCHLIN ..., *L'utilisation des aptitudes, orientation et sélection professionnelle, traité de psychologie appliquée*, *Op. cit*, pp. 525-575.

Note111. Cité par Colette BÉNASSY-CHAUFFARD, *Op. cit*, p. 564.

Note112. Claude DUBAR, "Entre détermination et mobilisation subjective : l'orientation comme processus de socialisation", in AFPA, CNAM, Centre INFFO, *L'orientation professionnelle des adultes, Contributions de la recherche, État des pratiques, Étude bibliographique*, Étude CEREQ n° 73, Mai 1999, pp. 99-104.

Note113. Claude DUBAR, *Art. cit.*, p.100.

Note114. *Ibid.*

Note115. Sylvie BOURSIER, *Op. cit.*, pp. 66-67.

Note116. *Ibid.*

Note117. Jean Luc MURE, "L'Éducation à l'orientation au collège et au lycée : des directives ministérielles à l'apprentissage par l'expérience", in *Cahiers Binet-Simon, L'orientation éducative, chantier du présent*, Érès, n°656/657, 1998 n° 3/4, pp. 46-82.

Note118. On peut situer l'apparition de ce concept de « Formation tout au long de la vie », qui traverse la loi de 1971 et qui s'est répandu en France et dans les pays européens, dans le milieu des années 60, à la faveur de différents rapports de l'Unesco, du Conseil de l'Europe, de l'OCDE.

Note119. Guy JOBERT, "L'éducation permanente vingt ans après", in *Education permanente*, n°98, juin 1989, p.200.

Note120. On peut dire que la philosophie s'est toujours intéressée à la question de la formation de l'homme, certes dans le sens éthique ou moral, mais quel que soit son âge, qu'il soit jeune ou adulte.

Note121. Cf.Extrait du rapport à l'Assemblée législative du 10 septembre 1791, cité par Noël TERRROT, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, Edilig, 1983, pp. 29-30.

Note122. Cf. Extrait du rapport présenté par Condorcet à l'Assemblée Nationale des 20 et 21 avril 1792 , cité par Noël TERROT, *Op. cit.*, pp.29-30.

Note123. Ambroise MONOD, "1971-1991, Vingt ans de formation professionnelle continue, approche système", *Conférence*, 2e Université d'Hiver de la Formation Professionnelle, Paris, Centre INFFO, janvier 1991, p.35.

Note126. Jean-Michel BELORGEY, *La formation professionnelle continue et la promotion sociale en France* , Paris, La Documentation française, Notes et Etudes Documentaires, mars 1972, p. 56.

Note127. Guy THUILLIER, *La promotion sociale* , Paris, PUF, Que sais-je?, 1966, pp. 69-79.

Note128. De 1965 à 1972, les sections bâtiment diminueront de 65% à 20% au profit des sections métaux qui passeront de 21 à 25% alors que les sections "métiers du tertiaire" qui n'existaient pas en 1946 atteindront 35% en 1972.

Note129. Le CNTE est devenu aujourd'hui le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED).

Note130. Déjà à cette époque, la notion de parcours individuel était présente, au travers du crédit d'heures (près de 2000 heures) accordé à chaque travailleur de l'agriculture souhaitant se reconvertir. Les initiatives de formation entreprises lors des restructurations industrielles des années 80 ne sont pas à la hauteur de ce qui a été réalisé pour l'agriculture. Il est vrai que le nombre de personnes concernées n'était pas comparable.

Note131. Jean Michel BELORGEY, *Op. cit.*, p.59.

Note132. Joseph Fontanet, alors ministre du Travail (1969-1972) et Jacques Delors, secrétaire général à la formation professionnelle et à la promotion sociale (1969-1973), partageaient avec Jacques Chaban-Delmas l'ambition d'un programme pour une "Nouvelle Société", dont un des buts était de *"réconcilier le monde du travail avec le reste de la société française, dans la dignité, dans le progrès économique et dans le partage des responsabilités et des fruits du travail"*. Cf. Charles CABAUD, *Joseph Fontanet*, Paris, Ed. France-Empire, 1990, p.140. Il serait intéressant de conduire une étude sur la véritable paternité de ce texte fondateur des politiques d'emploi et de formation.

Note133. Cf. Art L 900-1 Code du Travail, Paris, éd. DALLOZ, 1989.

Note134. Pierre BESNARD et Bernard LIETARD, *La formation continue*, Paris, PUF, Que sais-je?, 2ème édition, 1982, p. 8. Rappelons également que, à la faveur de la diffusion des différents rapports internationaux qui ont inspiré vraisemblablement le législateur, les traductions de l'anglais au français des termes de formation (learning, training) et d'éducation (education), ont donné lieu à des interprétations différentes, les traducteurs français préférant le terme de formation, jugé plus approprié aux adultes, au terme d'éducation, davantage réservé aux enfants ou aux personnes en difficulté.

Note135. Guy AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation* , Toulouse, Privat, 2e édition, 1987, p.136.

Note136. Jean Pierre Le GOFF, *Revaloriser la culture générale dans la formation continue*, Conférence à l'Assemblée Générale de l'IFOCAP, 30/11/1989.

Note137. Jacques DELORS, "Reconsidérer l'ensemble du système", in l'*Education* , n°173, mai 1973. Cf. aussi Jacques DELORS, "Au-delà des illusions, in *Esprit*", n° 439, octobre 1974, pp.547-561.

Note138. Jean-Pierre LE GOFF, *Ibid.*

Note139. Jacques DELORS, *Art.cit.*

Note140. Jacques DELORS et D. JEANPERRIN, *Une déception diffuse* , Droit Social, n°2, février 1979.

Note141. Les années 80 sont marquées par un grand développement des approches cognitives en éducation, et tout particulièrement des théories de la médiation. Guy Avanzini fut un précurseur de la réflexion sur ce concept d'éducabilité. Cf. AVANZINI G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975, 318 p. ; "De la formation et de l'éducation des adultes", in *Bulletin Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n° 599, 1984, p. 160 à 176.

Note142. Jean-Pierre SOISSON, cité par André RAMOFF, "Par la négociation et par la loi", in *Projet*, n° 218, Juillet/Août 1989, pp. 21-30.

Note143. Les dispositifs complémentaires, mis en place notamment par les lois du 17 juillet 1978 sur le Congé formation, du 24 février 1984 relative à l'insertion professionnelle des jeunes, et la loi quinquennale du 20 décembre 1993, renforçant les pouvoirs des collectivités territoriales en matière de formation et d'insertion professionnelle, n'ont pu éviter que les pouvoirs publics envisagent une réforme en profondeur de ce système de formation continue. Cependant la réflexion engagée, depuis plus de quatre ans, a mis lumière l'essoufflement du texte fondateur de 1971, qui est devenu inadapté aux nouveaux besoins, engendrés par les mutations économiques et sociales. Il est reproché au dispositif son incapacité à résorber les inégalités d'accès au savoir et notamment son échec à instaurer une véritable deuxième chance de formation, la gestion devenue trop lourde de son système de financement et la segmentation des publics, contribuant au manque actuel de lisibilité. Cf. Commission Européenne, *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Livre blanc, 1996 ; Nicole PÉRY, Ministère de l'emploi et de la solidarité *Une véritable égalité d'accès à la formation professionnelle tout au long de la vie*, dossier de presse, Conseil des Ministres du 17 mars 1999, 31 p.

Note144. Cf. Titre cinquième de la loi sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, art L 950-1 : "tout employeur occupant au minimum dix salariés, à l'exception de l'Etat, des collectivités locales et de leurs établissements publics à caractère administratif, doit concourir au financement des stages.. " et art L 950-2 : "Les employeurs doivent consacrer au financement d'actions de formation des sommes représentant, en 1972, 0,8% au moins du montant des salaires payés pendant l'année en cours. Ce taux devra atteindre 2% en 1976". Cette disposition « d'obligation de dépense » est actuellement discutée et critiquée par un certain nombre d'experts qui lui préfèreraient celle « d'obligation de former » Cf. André Gauron, conseiller à la Cour des comptes et auteur d'un rapport pour le Conseil d'Analyse économique sur le thème de la formation professionnelle.

Note145. Ce chiffre peut être relativisé par le taux d'activité car environ un tiers des organismes déclarés a une activité significative. Néanmoins, ce marché est devenu, au fil des années, difficilement contrôlable, donnant lieu à quelques abus que les pouvoirs publics actuels ont voulu maîtriser en le "moralisant" par des procédures plus importantes de contrôle (cf. la loi de juillet 1990).

Note146. Claude Dubar recensait en 1990 près de 100 000 entreprises assujetties, 10 000 organismes réellement actifs, 600 organismes financiers, en plus des services de l'Etat, des Régions, les branches professionnelles et les organisations patronaux et syndicaux. Cf. Claude DUBAR, *La formation professionnelle continue* , Paris, La Découverte, 1990, 2e édition, p. 28.

Note147. Cf. titre troisième de la "Loi sur la Formation Professionnelle Continue dans le cadre de l'Education Permanente", article L 930. Les critiques adressées au dispositif actuel, soulignent le faible impact de cette mesure, puisque seules 27 000 personnes bénéficient d'un CIF chaque année, sur les 12 millions de personnes suivant un stage dans le cadre du plan de formation. Certes, la durée est beaucoup plus longue (quelque 400 heures en moyenne, contre 38 heures pour la FPC) . Cf. intervention de Jean Philippe CEPÈDE aux Ateliers de l'INTEFP, *La réforme du système de formation professionnelle continue*, Marcy-l'Étoile, 21/11/2000.

Note148. Dès les années 60, les organismes de formation ayant accompagné la grande restructuration de l'agriculture, et notamment l'Association nationale de formation professionnelle des adultes ruraux

(ANFOPAR), équivalent de l'AFPA pour ce secteur, qui a contribué à la reconversion des exploitants et des salariés agricoles, avaient déjà introduit des cycles d'orientation de cinq semaines, comportant des phases d'évaluation et d'élaboration du projet professionnel,. L'objectif était de préparer les stagiaires en vérifiant leurs motivations et leurs aptitudes. Ces cycle d'orientation permettaient à des jeunes adultes ruraux d'élaborer un projet professionnel qui s'accompagnait d'une formation de reconversion de quelques 2000 heures.

Note149. Cf. Jacqueline PERIER, *Retravailler, une méthode à vivre*, Paris, Entente, 1990, 206 p. Évelyne SULLEROT, *L'orientation professionnelle et la reconversion des adultes*, Paris, Ministère du Travail et de la participation, Collection Pour une politique du travail, 1979, 81 p.

Note150. Cf. les stages "Bilan Professionnel et dynamique de carrière" organisé par le centre de formation continue de l'Ecole Centrale de Paris.

Note151. Françoise PLANAT, "L'information des salariés sur la formation continue ", in *Avenir* , ONISEP, n°247, octobre 1973, pp. 32-49.

Note152. Cette instance sera fusionnée, en 1996, à l'échelon national, avec la délégation à l'emploi, dans la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP), dans le cadre d'une restructuration des services de l'emploi et de la formation.

Note153. *Son conseil d'administration est composé de représentants des organisations d'employeurs, des syndicats des salariés, des administrations ministérielles concernées et des personnalités qualifiées, nommées par le Ministre.*

Note154. Jean NAKACHE, "Le dispositif de développement de l'information sur la formation professionnelle continue" , in *Actualité de la Formation Permanente* , n°84, 1986, p.13.

Note155. En 1976, ce type de structure était répertorié dans moins de dix régions : en Rhône-Alpes, le Centre Universitaire d'Information, de Documentation et de Recherche sur l'Education Permanente (CUIDEP) ; en Franche-Comté, la Maison de la Formation Continue, dans le Nord-Pas de Calais, l'Office Régional d'Information sur l'Education Permanente (ORICEP) ; en Midi-Pyrénées, le Point Régional Information-Formation ; en Provence-Côte d'Azur, l'Office Régional d'Information sur la Formation et l'Éducation Permanente etc...

Note156. Le terme de "public final" qui définit l'ensemble des usagers individuels est à opposer à celui de "public relais" qui représente les institutions.

Note157. À la suite du bilan des structures d'information réalisé dès 1982 dans le cadre d'un groupe de travail "information" du conseil de gestion du fonds de la formation professionnelle, un premier texte "Pour une politique d'information sur la formation" est approuvé par la commission permanente de la Délégation de la formation professionnelle le 19 mai 1982, distinguant l'information du grand public de l'information des relais réalisée par les CARIF. En effet, afin d'harmoniser le paysage français, l'Etat décide la création d'un Centre d'Animation et de Ressources de l'Information sur la Formation par région (CARIF), ayant pour mission l'information des relais constitués par les CIO, les ANPE, les Centre d'Information Jeunesse, les Centres d'Information sur les Droits des Femmes, les services d'information du public final. La circulaire du 3 janvier 1985 précisera les modalités de mise en place des CARIF : "*L'objectif des Centres régionaux d'animation et de ressources de l'information sur la formation n'est pas de concurrencer les centres de documentation déjà existants mais de réaliser une mise en commun interinstitutionnelle et intersectorielle des informations ainsi qu'une coordination souple entre fournisseurs et clients de l'information sur la formation continue dans chaque région*". En effet, certains partenaires, notamment l'Éducation nationale, accueillent de manière mitigée ces nouveaux centres de documentation de territorialité régionale.

Note158. L'ADEP, établissement public placé sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale est un organisme d'assistance technique à la disposition des organismes travaillant dans le champ de la formation des adultes. Cette institution, qui a favorisé la recherche et l'innovation à partir des expériences de terrain, ne survivra pas à la première

cohabitation politique et sera supprimée par décret en 1988.

Note159. On comptait douze MEP en France dont sept MEP Villes Nouvelles et cinq MEP en zones urbaines prioritaires (ZUP). L'expérience conduite pendant cinq ans, dans le cadre du Programme d'action prioritaire pour les villes nouvelles, par le Secrétariat d'Etat de la Formation Professionnelle, en collaboration avec le Ministère de l'Education et les collectivités locales, a abouti à un rapport publié par l'ADEP en 1981.

Note160. On peut citer le SVP Formation de Belfort, créé en 1976, premier en date, le service SVP-Formation de Chambéry créé en 1978, l'Office Régional d'Education Permanente à Pau dès 1979, Atelier Pluriel mis en place en 1979 à Annecy. Ces structures locales furent citées dans le rapport Murcier sur l'orientation professionnelle des adultes. Cf. Jean Paul MURCIER, *L'orientation et la reconversion des adultes*, Rapport au Conseil Economique et Social, Paris, Journaux Officiels, 1980, 158 p.

Note161. Douze réunions du GOIA se sont déroulées de 1980 à 1986 au cours desquelles les thèmes suivants ont été traités : l'entretien d'information et d'orientation, les dimensions psychosociales économiques de l'entretien, l'analyse de la demande, l'orientation des adultes etc... En tant que responsable de SVP-Formation de Savoie, nous avons nous-même participé à l'animation de ce réseau.

Note162. En 1981, un article fut rédigé par les trois structures fondatrices, sur le thème de l'entretien d'information et d'orientation, postulant déjà à l'époque l'orientation comme un acte éducatif ("L'entretien d'orientation des adultes, théorie et pratique", GOIA, Chambéry-Cergy-Belfort, 1980, 12 p., archives MIFE Savoie) Dans cette rédaction commune, on peut noter l'empreinte du directeur de la MEP de Cergy de l'époque, Michel Aberlen, devenu ensuite chargé de mission à la Délégation de la formation professionnelle.

Note163. On peut reconnaître encore aujourd'hui la « rivalité » entre les ministères de l'Éducation et de la Jeunesse et des Sports, et de l'Emploi et la Solidarité, au travers de leurs structures opérationnelles d'édition de documents , l'Onisep pour l'un, le CIDJ pour le deuxième et l'ANPE pour le troisième, qui publient depuis plus de trente ans des documents parallèles sur les filières de formation, sur les métiers et les référentiels d'emploi. Il semblerait qu'une concertation commence soit engagée, avec une recherche de nomenclature commune, mais celle-ci avance lentement.

Note164. Les CIF sont devenus en 1981 les Centres d'information sur le droit des femmes (CIDF), et en 1986, les Centres d'information sur le droit des femmes et de la famille.

Note165. Nous pouvons situer l'accomplissement de la réforme de l'orientation scolaire et professionnelle au décret du 21 Avril 1972, relatif au statut du personnel d'information et d'orientation.

Note166. Cf. les trois décrets du 19 Mars 1970, cités par André CAROFF, *Op. cit.*, p. 211.

Note167. Cf. décret n°70 238 du 19 mars 1970. Sa création, prévue dès septembre 1969, sera quelque peu retardée par des arbitrages budgétaires et administratifs. Le Bureau Universitaire des Statistiques (BUS), structure unique de l'Education Nationale qui réunissait activités documentaires et pratiques d'information et d'orientation, finit par éclater après quelques tentatives de redéfinition, cédant une partie de ses activités documentaires à l'ONISEP, tandis que son personnel d'accueil rejoint le corps des CIO. Il n'y a plus d'ambiguïté entre l'orientation et le traitement documentaire, mais ainsi disparaît une expérience dont les services étaient appréciés. Cf. André CAROFF, *Op. cit.* , pp. 210-212.

Note168. Cf. Article premier du décret du 7 Juillet 1971, relatif à l'organisation des services d'information et d'orientation , cité par André CAROFF, *Op. cit.*, p. 217.

Note169. André CAROFF, *Op. cit.* , p. 247.

Note170. Décret n° 80192 du 23 janvier 1980, in JO du 25 janvier 1980.

Note171. La disparition, en 1988, de cette dimension interministérielle, a sans doute renforcé le cloisonnement entre les ministères, et entre les cultures respectives, celle du Travail plus axée sur la loi, la norme et le contrôle, et celle de la Formation, plus orientée vers l'innovation. De plus, la fusion, quelques années plus tard, entre les délégations de l'emploi et de la formation, instances exécutives du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, s'est réalisée au profit de la première.

Note172. Alain RUFINO, "Pédagogie de l'information en orientation, contribution de l'information aux approches éducatives en orientation", in *L'orientation éducative, chantier du présent, Cahiers Binet-Simon*, Erès, n° 656/657, 1998, pp.83-100.

Note173. Alain RUFINO, *Art. cit.*, pp. 88-89.

Note174. On ne compte plus en effet le nombre de réformes depuis le Plan "Langevin-Wallon" de 1947, qui avait pour but l'unification administrative du système éducatif français comme moyen de réaliser l'égalité scolaire. On exagèrerait à peine en attribuant une réforme à chacun des ministres de l'Education qui se sont succédés durant ces cinquante dernières années. L'explosion scolaire des années 60 obligea à repenser les finalités et les méthodes d'enseignement confrontées au problème crucial de l'échec scolaire, de la persistance des inégalités.

Note175. Jean PIAGET, *Où va l'éducation?*, Paris, Denoël, 1963, cité par Guy AVANZINI in *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Privat, Toulouse, 1975, p. 274.

Note176. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1963, p.11 ; Cf. aussi *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.

Note177. Ivan ILLICH, *Une société sans école*, Paris Seuil, 1971, p. 37.

Note178. *Ibid*, p. 15

Note179. Paulo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, Paris, François Maspéro, 1974, p. 9.

Note180. Guy AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1987, 2ème éd., pp.149-151.

Note181. André BOUTIN, *L'éducation malade de la formation professionnelle*, Paris, Casterman, 1979, p.132.

Note182. Voici comment Carl Rogers se présenta lui-même lors du séminaire qu'il anima devant plus de 400 personnes en mai 1966 à Paris : "Je suis Carl Rogers, je suis ici et maintenant. Je ne suis pas une autorité, un nom, un livre, une théorie, une doctrine... Je suis une personne très imparfaite qui essaie de trouver la vérité dans ce domaine difficile des relations humaines... Allons-nous pouvoir nous parler, nous rencontrer en toute vérité, partager quelque chose ensemble ". (cité par André de Peretti, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, EPI, 1969, p.34.) La rencontre avec les intellectuels français ne fut pas facile, à la lecture des commentaires de presse, relatés par André de Peretti, notamment celui d'un journaliste du Monde : "On pense à l'optimisme américain, pour qui l'homme est invinciblement tourné vers le progrès et le bonheur, et on peut imaginer que la psychologie rogérienne est un produit du puritanisme américain et une réaction contre la psychologie freudienne, issue, elle, du puritanisme européen que dévore l'idée de la douleur, du mal et de la mort" (cf. Frédéric GAUSSEN, "Un psychologue optimiste" in *Le Monde*, mai 1966) ; et les critiques très vives de François Roustang dans la revue *Etudes* (juin 1966) quant au caractère imparfait du support théorique rogérien, face aux modèles psychanalytiques.

Note183. Il semblerait que l'Éducation nationale, en dehors de l'Université, ait été plus imperméable à la diffusion de sa pensée ou du moins que celle-ci n'ait pu pénétrer au delà de certains espaces de formation et de recherche, comme les Centres académiques de formation continue (CAFOC).

Note184. Max PAGES, Préface à l'ouvrage de Carl ROGERS, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, pp.VII-IX

Note185. Michel RICHARD, *Les courants de la psychologie*, Lyon, Chronique Sociale, 1990, p. 144.

Note186. Une étude sur les profils des animateurs de ces nouveaux services d'information montrerait sans aucun doute la prééminence des formateurs d'adultes, ainsi que nous avons pu le constater dans nos différentes relations professionnelles.

Note187. André RAMOFF, "Formation permanente, Par la négociation et par la loi", in *Projet*, Assas Éditions,n°218, juillet-Août 1989, pp. 23-30.

Note188. Edgar MORIN,*Sociologie* , Paris, Fayard, 1984, pp.184-189.

Note189. William BEVERIDGE cité par Martine MULLER, *Le pointage ou le placement, Histoire de l'ANPE*, Préface de Vincent MERLE, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 91

Note190. Hannah ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, Préface de Paul RICOEUR,Paris, Calmann-Levy, 1961, 2ème éd., coll. Agora, 1988, 406 p

Note191. Jacqueline LORTHIOIS. "Plaidoyer pour la théorie des trois offres", in revue *POUR, Le travail en question*, n° 137/138, juin 1993, pp. 31-32.

Note192. Philippe d'IRIBARNE, *Le chômage paradoxal* , Paris, PUF, 1990, p.177.

Note193. Même si des efforts de simplification et de rationalisation ont été entrepris depuis 1989, on peut recenser près d'une vingtaine de dispositifs d'insertion différents selon les publics (jeunes, femmes, chômeurs longue durée etc..), le niveau de mise en œuvre (national, régional, local), le secteur concerné (marchand, non marchand), les modalités d'organisation (pédagogique, fiscale...) etc..

Note194. Jérôme GAUTIÉ, *Les politiques de l'emploi*, Paris, Vuibert, 1993, pp. 147-153.

Note195. C'est en juillet 1977, sous le gouvernement de Raymond Barre, qu'est instauré le premier "Pacte pour l'emploi des jeunes", destiné à resserrer le lien formation-emploi : "C'est l'époque triomphante de ce que d'aucuns ont appelé les formations "parking"", rappelle André Ramoff dans son article. Cf. *Art. cit.*, p. 26.

Note196. Cf. Loi du 17 juillet 1978 relative à "la promotion individuelle, au congé de formation et à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle".

Note197. Bertrand SCHWARTZ, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, rapport du premier ministre, La Documentation Française, Paris, 1981.

Note198. Cf. L'ordonnance du 26 mars,1982, organisant la formation alternée des jeunes. Le contrat de qualification, ouvert aux secteurs industriel et commercial qui ne bénéficient pas de l'apprentissage, est un contrat de travail de type particulier, comprenant 50% de temps de formation théorique, menant à une qualification, en centre de formation et 50% de temps en entreprise, alors que le contrat d'adaptation est aussi un contrat de travail, mais dans lequel le temps de formation, plus limité, se déroule dans l'entreprise dans un but d'adaptation au poste de travail.

Note199. Cf. L'avenant du 21 septembre 1982 à l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970, qui modifie le mode de financement du congé de formation, en le faisant gérer, non plus par l'employeur et l'Etat, mais par des organismes paritaires agréés par l'État. Cet avenant préconise une plus grande concertation entre le patronat et les syndicats en matière de formation professionnelle dans l'entreprise en renforçant le rôle des représentants des salariés, une gestion paritaire du Congé Individuel de Formation et l'instauration d'un

prélèvement de 0,1% de la masse salariale pour le financement du CIF, en déduction du montant de la contribution de 1,1% due par les entreprises au titre de la formation professionnelle continue. Ce texte précèdera, selon les traditions paritaires des partenaires sociaux, la Loi du 24 février 1984, qui ne bouleversera pas le dispositif de FPC, mais enrichira le droit à la formation par une meilleure organisation du congé de formation, une incitation à la négociation de branche, une confirmation du rôle consultation du comité d'entreprise en matière de formation Professionnelle, la création des "engagement de développement de la formation" signés au niveau des branches ou des entreprises, et le renforcement de l'alternance des jeunes. La Loi n°84-130 du 24 février 1984 est divisée en cinq titres : le titre I sur les "droits individuels et collectifs des travailleurs", le titre II sur "la participation des employeurs au développement de la formation professionnelle continue", le titre III sur "les dispensateurs de formation et leur contrôle", le titre IV sur "diverses dispositions" concernant l'agriculture, le titre V sur "les formations en alternance des jeunes."

Note200. Cf. la Loi du 5 août 1985 relative au congé de conversion, autorisant les salariés frappés par un licenciement à s'absenter de l'entreprise afin de préparer leur reclassement.

Note201. Cf. la Loi du 10 juillet 1987, qui met en place les formations en alternance pour les chômeurs adultes de longue durée et la Loi de Finances pour 1988, qui institue le "crédit impôt-formation" auprès des entreprises, afin d'encourager l'investissement formation. De même, par la loi du 30 juillet 1987, les employeurs doivent désormais consacrer au financement de la formation 1,2% de la masse salariale, dont 0,3% aux formations en alternance des jeunes.

Note202. La restructuration des services du ministère du travail s'est surtout caractérisée par la fusion administrative des services de la formation professionnelle, de l'emploi et du travail, d'abord au plan départemental avec l'apparition des sigle "DDTEFP" (Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle) et DRTEFP, à l'échelon régional. L'échelon national évoluera en dernier, en DGEFP (Direction générale de l'emploi et de la formation professionnelle), réunissant la délégation de l'emploi et celle de la formation professionnelle, la dimension du travail étant éliminée du sigle comme de l'appellation du ministère, depuis 1997. En mettant en retrait cette dimension, peut-être trop marquée par l'image négative de l'inspection du travail, les pouvoirs publics ont souligné ainsi la priorité donnée à l'emploi au détriment d'une action plus en profondeur sur les finalités du travail.

Note203. Ces contrats, issus de la négociation à l'échelon national des partenaires sociaux, n'auront pas le développement des CES, entravés par une procédure administrative jugée trop lourde par les entreprises qui n'en verront pas l'utilité.

Note204. Le cas des SIVP, mis en place de façon massive par l'ANPE et mal encadré pédagogiquement, a été très souvent détourné de sa vocation première, d'initiation à la vie de l'entreprise, par un grand nombre d'entreprises qui ne recherchait qu'une réduction des charges sociales.

Note205. Il est vrai que les importants gains de productivité obtenus par l'informatisation, comme l'importance du coût salarial semblent avoir nui à la création d'emploi dans notre pays. Cf. Commissariat général du plan, *Choisir l'emploi, groupe emploi présidé par Bernard Brunhes, Préparation du Ximenia plan*, Paris, La documentation française, 1993, p.24 et p.74.

Note206. Michel GODET, "Les obstacles structurels à l'emploi - analyse et propositions oubliées", in revue *Futuribles*, n° 180, octobre 1993. "Les tabous de l'emploi", non répertorié, novembre 1993. "La semaine des quatre jeudis" in *Le Monde* , 17 novembre 1993. "Non au SMIC, oui au revenu minimum", in *L'Expansion*, 9/22 septembre 1993.

Note207. Commissariat général du plan, *Choisir l'emploi, groupe emploi présidé par Bernard Brunhes, Préparation du Xè plan*, Paris, La documentation française, 1993, pp. 110-112.

Note208. Cf. THEMA - Encyclopédie , "Le Monde Aujourd'hui ", Paris, Larousse, 1991, pp. 281-299. Après le

déclin du courant marxiste, et face à la faiblesse du keynesianisme pur, qui a privilégié une analyse macroéconomique centrée sur la demande et non sur l'offre, d'autres théories trouvent aujourd'hui un regain de faveur, partagées entre un ultra-libéralisme et un libéralisme néo-classique, entre une conception macroéconomique qui privilégie les systèmes, et microéconomique qui met l'accent sur l'individu, et enfin, entre le courant dit hétérodoxe (représenté par un contemporain de Keynes, Joseph Schumpeter) qui attribue un rôle important à l'acteur, l'entrepreneur et à sa capacité d'innovation, et le courant dit empiriste (représenté par le français Charles-Albert Michalet), qui oriente sa réflexion vers la mondialisation de l'économie.

Note209. Lucie TANGUY (sous la direction), *L'introuvable relation Formation/Emploi*, Paris, La Documentation Française, 1986, 302 p.

Note210. Cf. Enquête Emploi de l'INSEE , mars 1985, in *Données Sociales 1990* , Paris, INSEE, 1991. Certes le chiffre concernant la qualification des adultes actifs est à moduler avec l'expérience et les acquis professionnels, venant compenser, dans la plupart des cas, l'absence de diplôme.

Note211. Renaud LEMAIRE, "L'articulation emploi-formation", in *Actualité de la formation permanente*, Centre INFFO, n° 153, Mars-Avril 1998, p.83.

Note212. Jean Marc BOULANGER, "La formation et l'emploi", in *Actualité de la formation permanente*, Centre INFFO, n°153, Mars-Avril 1998, pp. 15-16.

Note213. Cf. *Développer la formation professionnelle*, Rapport du Commissariat du Plan, La Documentation Française, 1985.

Note214. *En 1984, la loi de réforme de la formation professionnelle, qui fait suite, à l'avenant du 21 septembre 1982, inscrit dans le Code du Travail la formation en alternance en direction des jeunes ; en 1987, une réforme importante est intervenue en faveur de l'apprentissage, avec la loi du 23 juillet, qui ouvre aux apprentis la possibilité de préparer des diplômes de niveau IV, et notamment le baccalauréat professionnel ; la loi du 4 juillet 1990 relative au Crédit Formation, à la qualité et au contrôle de la formation enrichit le droit à la formation d'un droit individuel à la qualification, financé par l'Etat, les régions, et les organismes paritaires selon leur champ de compétences respectifs. Le crédit formation se caractérise par un parcours individualisé de formation établi sur la base d'un bilan de compétences, permettant d'accéder à une qualification reconnue.*

Enfin l'accord du 3 juillet 1991 suivi de la loi du 31 décembre relatifs à la formation et au perfectionnement professionnel étendent le droit à la formation continue dans les entreprises de moins de 10 salariés, par une contribution obligatoire et reconnaissent un nouveau droit dont nous parlerons plus loin, le congé de bilan de compétences, dont nous parlerons plus loin. Cette contribution est égale à 0,15% de la masse salariale et avec un minimum de 0,15% du montant annuel du plafond de la sécurité sociale. Pour le congé de bilan de compétences cf. les articles 16 à 19 de la Loi n°91-1405 du 31 décembre 1991.

Note215. Nous avons tous en mémoire, dans les années 82-83, les campagnes du ministère de la Formation Professionnelle en faveur de la formation, au slogan trompeur "une formation = un emploi".

Note216. Jean Pierre LE GOFF, *Revaloriser la culture générale dans la formation continue* , document cité, p.13.

Note217. C'est, en effet, André Laignel, alors secrétaire d'Etat à la Formation Professionnelle, et son directeur de cabinet Alain Geismar, ex-leader du mouvement de 68, qui ont lancé les pratiques de contrôle-qualité de la formation , dans le cadre de la loi du 4 juillet 1990, imposant les pratiques de cahier des charges dans les contrats liant les organismes de formation et les entreprises commanditaires et réglementant les pratiques d'achat de formation.

Note218. Bernard LIETARD, "Qu'avons-nous fait de nos vingt ans ?", in *Tribune Mémoires et thèses*, n°9,

décembre 1992, p.13.

Note219. Claude PAIR, "L'orientation, éduquer au choix ou préparer à la précarité ?", in *L'orientation face aux mutations du travail*, ouvrage collectif, Paris, Syros / Cité des sciences et de l'industrie, 1997, p. 245.

Note220. A ce propos, la campagne de "moralisation" dans laquelle s'est engagé le secrétariat d'État à la formation professionnelle d'André Laignel, au début des années 90, est significative de ce mouvement de dévalorisation de la formation continue.

Note221. Bernard LIETARD, *Art. cit.*, p.14.

Note222. Au-delà de la seule réponse en terme d'afflux massif de demandeurs d'emploi qui aurait déstabilisé la pratique d'accueil, d'information et d'orientation de l'Agence, on peut cependant s'interroger sur cette dégradation. Habitée à placer des demandeurs d'emploi en entreprise, à en orienter un certain nombre vers l'AFPA, à diriger les salariés victimes d'accidents ou de maladies professionnelles vers les structures de formation adaptées, l'ANPE s'est heurtée non seulement à une plus grande diversité et à un nouveau type de demandes mais aussi à une nouvelle approche de l'orientation professionnelle, inspirée par le public même qui manifestait le besoin d'être accompagné et non plus dirigé dans l'élaboration, devenue difficile, de son projet professionnel. Le renforcement de la mission d'orientation professionnelle par un traitement collectif n'a pas suffi à endiguer les nouveaux besoins d'orientation.

Note223. Commissariat Général au Plan, *Développer la formation professionnelle*, Paris, la Documentation française, 1985.

Note224. Notamment les réflexions de Jean DREVILLON en 1977 à la Commission Économique Européenne sous le titre *La formation et le perfectionnement des personnels préposés à l'orientation professionnelle* ; de Gabriel BEZ (Cf. "Redonner du souffle à l'orientation professionnelle" in *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, n°4, 1981), le rapport de Jean FARGE sur l'ANPE en 1978, le rapport de Jean-Louis FAURE, *L'information et l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes* en 1980, et le rapport de Jean GRUAT au Conseil Économique et Social, intitulé *L'analyse et les perspectives de la formation des adultes* en 1982, incluant des préconisations en matière d'orientation.

Note225. Evelyne SULLEROT, *L'orientation professionnelle et la reconversion des adultes*, Paris, Ministère du Travail et de la Participation, Collection "Pour une politique du travail", 1979, p.81.

Note226. Sous la forme d'un tableau "les tâches incombant à un service d'orientation professionnelle pour adultes", dans son rapport, Evelyne Sullerot définit sept étapes dans la démarche d'orientation : définition des caractéristiques du public par entretiens individuels et bilans d'aptitudes si nécessaire ; expression de ses besoins et souhaits par entretiens ; informations sur la situation locale de l'emploi, les métiers, les formations, droits particuliers ; définition du cheminement choisi par l'intéressé selon urgence, ressources, motivations ; détermination d'une stratégie de recherche (démarches dossiers..) ; suivi périodique des démarches ; suivi statistique de l'ensemble.

Note227. L'association Retravailler propose encore aujourd'hui des cycles de cinq semaines d'orientation professionnelle et de techniques de recherche d'emploi, basés sur un travail de connaissance de soi et du monde du travail, la réalisation d'un bilan et d'un projet professionnel précis.

Note228. Bernard JOUVIN, *Rapport sur les systèmes d'information professionnelle et d'orientation qui existent actuellement au service des jeunes et des adultes*, Paris, Ministère de l'Education, 1980, p.106

Note229. *Ibid*, p. 106.

Note230. Jean-Paul MURCIER, *L'orientation et la reconversion des adultes*, Rapport au Conseil Economique et Social, Paris, Journaux officiels, 1980.

Note231. *Idem* , p.5.

Note232. *Ibid.*

Note233. *Idem*, p. 2.

Note234. *Idem*, p. 2.

Note235. *Idem*, p. 4.

Note236. *Idem*, p. 4.

Note237. Jean-Paul Murcier, *Op. cit.*,p.91.

Note238. *Idem*, p. 93.

Note239. *Idem.*, p.95.

Note240. *Idem.*, pp. 50 et 52. Jean-Paul Murcier fait référence ici à l'exemple des services SVP Formation mis en place à Belfort et à Chambéry à l'initiative des élus.

Note241. Jean-Paul MURCIER, *Op . cit* p. 37.

Note242. Jean-Paul MURCIER, *Op . cit.*, p.36.

Note243. *Idem*, p.14.

Note244. *Ibid.*

Note245. Le contexte du chômage de plus en plus massif n'a pas autorisé le ministère à reprendre le terme de "Maison de l'Emploi", provocateur vis-à-vis de l'ANPE. Cette appellation émergera néanmoins dans les années 90, à l'initiative des collectivités locales et plus particulièrement des communes, s'engageant activement dans une politique territoriale de l'emploi. Certaines de ces initiatives sont aujourd'hui rassemblées dans le réseau Alliance Villes-Emploi, animé par la Maison de l'emploi de Rueil Malmaison. Cf. Marie-Pierre ESTABLIE, "Les communes et l'emploi", in *Actualité de la formation professionnelle*, n° 153, Mars-avril 1998, pp 100-103.

Note246. Bertrand SCHWARTZ, *L'insertion professionnelle et sociale des jeune* , rapport au premier ministre, Documentation Française, Paris, 1981.

Note247. *Idem*, p.131. On peut s'étonner toutefois qu'aucune référence n'ait été faite du réseau des Centres de Documentation et d'Information pour la Jeunesse (CIDJ) du ministère de la Jeunesse et des Sports, implanté dans les années 70, dans l'ensemble des grandes villes avec l'appui des collectivités locales. Dans la lettre de commande du Premier Ministre, seuls les ministères du Travail et de l'Education étaient explicitement mentionnés comme pouvant apporter leur concours à la mission d'étude. On retrouve ici le cloisonnement voire les clivages entre institutions publiques, peu enclines à travailler ensemble.

Note248. *Ibid.*

Note249. On peut citer notamment l'expérience du VOPAJ à Valence qui, dès 1979, réunissait différentes institutions pour accueillir des jeunes (Chambres consulaires, associations, CIO..)

Note250. S'appuyant sur les conclusions du rapport Schwartz, un dispositif institutionnel spécifique pour les jeunes est mis en place en 1982, sous l'autorité des élus locaux, comportant des missions d'accueil,

d'information et de documentation, des actions d'orientation approfondie et des actions de formation alternée. Les Missions locales jeunes ont pour objectif de mettre à disposition des jeunes une information globale qui puisse répondre à l'ensemble des questions qu'ils peuvent se poser à l'entrée dans la vie active : logement, santé, vie professionnelle. Bertrand Schwartz avait espéré pouvoir décloisonner les institutions en les réunissant dans un lieu autour d'un même objectif, l'insertion des jeunes. C'est ainsi qu'au sein des MLJ, associations pilotées par les collectivités locales, se côtoyaient représentants de l'Éducation nationale, ANPE, Action Sociale... Dans la pratique, les Missions locales n'ont pu échappé à l'inertie des différentes institutions, plus préoccupées de défendre leurs propres intérêts que d'organiser un véritable accueil des jeunes.

Progressivement les mises à disposition de ces institutions se sont réduites et ces structures ont recruté leurs propres salariés sous la responsabilité des élus et sous le contrôle de l'État. Lieux d'accueil, d'information et d'orientation, les Missions Locales se sont surtout axées sur l'insertion sociale et professionnelle en utilisant les dispositifs de formation existants, au début sans véritables liens avec les entreprises, du fait des choix de profils professionnels d'animateurs ou d'éducateurs pour les responsables. Si le décloisonnement des institutions ne s'est pas véritablement opéré, une relative ouverture a pu cependant se réaliser par une prise en compte globale de l'insertion des jeunes, notamment dans les aspects de santé, de logement etc. Les Missions locales comme les Permanences d'accueil d'information et d'orientation (PAIO), structures plus légères instaurées dans un premier temps pour les 16-18 ans en lien avec l'Education Nationale, sont représentatives de la volonté de répondre spécifiquement à un public en plus grande difficulté d'insertion. En matière d'aide à l'emploi, leur développement actuel les rapproche davantage d'un type d' « ANPE Jeunes ».

Note251. « Refonder la formation professionnelle ? », tel était le titre du séminaire organisé en novembre 2000 par l'Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (INTEFP) dans la région lyonnaise, et qui a réuni les acteurs (partenaires sociaux et représentants du ministère), dans la perspective de la réforme. Un certain nombre de rapports ont fait suite au rapport « Pery » de Mars 1999, du nom de la secrétaire d'État à la formation professionnelle qui a présenté un texte-diagnostic du dispositif, préalable à la future loi de modernisation sociale, dont une première étape contenant des dispositions relatives à la validation des acquis et à l'apprentissage, sera examinée en Janvier 2001. Ces rapports ont été présentés dans un article récent de Fabienne Lecocq, sous le titre « Les étapes de la réforme », dans la revue Actualité de la formation, Centre INFFO, n°168, septembre-octobre 2000, pp.29-32), entre autres :- Le rapport de Gérard Lindeperg, député de la Loire, intitulé *Acteurs de la formation professionnelle : pour une nouvelle donne* (publié en octobre 1999), regroupe trois volets de propositions : la clarification des compétences des acteurs, la rénovation des instances de concertation, la mise en place d'un service de proximité d'information et de gestion.- Le rapport d'André Gauron, conseiller à la cour des comptes, intitulé *Formation tout au long de la vie*, (publié en mars 2000) propose le redéploiement de la formation pour les moins qualifiés, par une « obligation de former » qui remplacerait l'« obligation de dépenser » mise en œuvre par la loi de 1971.- Le rapport de Jean Michel Belorgey, conseiller d'État, intitulé *Minima sociaux, revenus d'activité, précarité* (publié en avril 2000), préconise un véritable droit individuel à la formation, mutualisé, ainsi qu'une obligation de formation, partie du contrat de travail pour les salariés, et pour les jeunes, se traduisant par un « droit individuel de tirage social »- Le rapport de l'IGAS (novembre 2000), préconise notamment de « porter une plus grande attention aux parcours individuels des demandeurs d'emploi ».

Note252. Sylvie BOURSIER, *L'orientation éducative des adultes*, Paris, éditions Entente, 1989, pp. 79-82.

Note253. Denis PELLETIER, Raymonde BUJOLD, Pour une approche éducative en orientation, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1984, 465 p.

Note254. Jean-Luc MURE, "L'éducation à l'orientation au collège et au lycée : des directives ministérielles à l'apprentissage par l'expérience", in *Cahiers Binet-Simon, L'orientation éducative, chantiers au présent*, Érès, n° 656/657, 1998, n°3/4, p. 63. L'auteur de l'article, ayant soutenu une thèse de doctorat sur ce thème en 1998, remarque l'écuménisme teinté d'ambiguïté de la présence française dans ce livre qui commence par un vibrant hommage à Geneviève Latreille, décédée prématurément en 1982, et par un article de cette universitaire, chef de file du courant de l'orientation éducative au sein de l'Éducation nationale, fondatrice de "l'école lyonnaise", appuyée sur un institut de formation des conseillers d'orientation en "dissidence" de l'INETOP, et qui se

termine par un article de Michel Huteau, lui-même directeur de l'INETOP jusqu'en 1997, et dont nous avons souligné les préférences pour la psychologie différentielle et cognitive. Ce dernier n'a pas de mal à reconnaître deux points communs à ces conceptions opposées : *"la volonté d'utiliser les acquis de la psychologie et celle de poursuivre des objectifs en accord avec ceux des mouvements sociaux"*. Cf. Michel HUTEAU, *Art. cit.*, p. 465.

Note255. Michel HUTEAU, "L'évolution de l'orientation en France", in Denis PELLETIER, Raymonde BUJOLD, *Pour une approche éducative en orientation*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1984, p.464.

Note256. Michel HUTEAU, "Comment analyser et évaluer les interventions éducatives afin d'améliorer leur efficacité", in *Bulletin de l'Association des Conseillers d'Orientation de France*, ACOF, n°320-321, décembre 1988, p. 100. Il semblerait que l'antagonisme entre les deux conceptions soit principalement idéologique, reposant sur des conceptions philosophiques et sociétales opposées. Cela ne manque pas de nous interroger sur ces oppositions qui perdurent de nos jours, où la conception éducative a pris quelque assurance et quelques appuis institutionnels et, où la conception diagnostique, en se lovant dans le giron de la psychologie cognitive, pourrait se recomposer un nouveau visage.

Note257. Michel HUTEAU, "Comment analyser et évaluer les interventions éducatives afin d'améliorer leur efficacité", in *Bulletin de l'Association des Conseillers d'Orientation de France (ACOF)*, n°320-321, décembre 1988, p. 86.

Note258. Sylvie BOURSIER, *L'orientation éducative des adultes*, Paris, éditions Entente, 1989, pp. 79-82.

Note259. Geneviève LATREILLE, *La naissance des métiers en France 1950-1975*, Lyon, PUL, 1980, p. 325.

Note260. *Idem*, p. 325. Au début de son ouvrage, l'auteur a exploré les différentes sources documentaires, dictionnaires et nomenclatures des activités professionnelles. Refusant de se laisser enfermer dans le débat entre l'acception plus française de "métier", et celle plus anglo-saxonne de "profession", elle a montré la complexité française, due à la diversité des publications et, surtout, le manque de coordination entre les éditeurs, la plupart sous la tutelle des ministères de l'Éducation et du Travail, à la différence de la situation américaine, où est publié tous les deux ans un seul dictionnaire des professions.

Note261. Les travaux de Talcott Parsons (1902-1979), représentant du courant fonctionnaliste, précèdent ceux de Crozier et de Friedberg : *"l'action est pensée comme produit d'un acteur doté de ressources, qui effectue des choix finalisés et qui use pour ce faire de moyens matériels et symboliques... L'action sociale est le produit de choix individuels qui font sens pour l'acteur"*. Cf. Michel LALLEMENT, *Histoire des idées sociologiques, Tome 2, De Parsons aux contemporains*, Paris, Nathan, 1993, p. 89.

Note262. Si dans les années 70, un travailleur sur cinq changeait d'entreprise tous les cinq ans, entre 1988 et 1992, ce chiffre est devenu plus d'un sur quatre. Cf. Pierre Vanlerenberghe, "Société, économie, travail : la recomposition permanente", in *L'orientation face aux mutations du travail*, ouvrage collectif, Paris, Syros/ Cité des sciences et de l'industrie, 1997, p.64. Cf. Commissariat Général du Plan, *Le travail dans vingt ans*, rapport de la Commission présidée par Jean BOISSONNAT, Paris, Odile Jacob/ La Documentation française, 1995.

Note263. Jean THOMAS, "Emploi et mode de vie au travail", in *Orientation scolaire et professionnelle*, 1982, 11, n°4, pp. 319-340.

Note264. Cf. Pierre Vanlerenberghe, *Art. Cit.*, p.62. Pour qualifier l'évolution inexorable de notre société, à la notion d'individualisme, par trop teintée de la connotation morale d'égoïsme, l'auteur préfère celle de "processus d'individuation", ou "individualisation" qui serait, selon lui, l'aboutissement, voire la limite du projet républicain de société libre des révolutionnaires de 1789.

Note265. *Ibid.* L'auteur s'est inspiré du titre d'un ouvrage qui a fait date au début de la dernière décennie. Cf. Norbert ELIAS, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991.

Note266. René LENOIR, *Quand l'État disjoncte*, Paris, La découverte/Essais, 1995, p. 71.

Note267. Judith SCHLANGER, *La vocation*, Paris, Seuil, 1997, citée par Jean GUICHARD, "Conceptions de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques en orientation", in *L'orientation éducative, chantier du présent*, Cahiers Binet-Simon, Toulouse, Érès, n° 656/657, 1998 - n°3/4, pp. 127-128.

Note268. Sylvie BOURSIER, *Op. cit.*, p. 83.

Note269. Geneviève LATREILLE, "Orientation scolaire et professionnelle et conjoncture socio-économique", extrait de *Économisme et Humanisme*, Lyon n° 250, 1979., in Denis PELLETIER, Raymonde BUJOLD, *Pour une approche éducative en orientation*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1984, p. 15.

Note270. Sylvie BOURSIER, *Op. cit.*, p. 82.

Note271. Soulignons cependant que le concept d'action apparaît en tant que tel dans la recherche philosophique avec la thèse de Maurice Blondel à la fin du XIXème siècle. C'est déjà avec Platon et le "daïmon" socratique, trace des Dieux en l'homme qui le fait agir, que la question est posée. Rappelons toutefois qu'au XVIIIème siècle, les pédagogues qui se sont penchés sur cette question, étaient en même temps des philosophes, à l'exemple de Jean Jacques Rousseau, dont l'ouvrage *L'Émile* insiste sur l'importance des intérêts en éducation. Cité par Donald Super, *La théorie des intérêts*, Paris, PUF, 1964, p. 7.

Note272. On peut citer deux ouvrages de Claparède traitant de cette question : *L'éducation fonctionnelle*, datant de 1931, et *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, en 1943.

Note273. Cité par Donald SUPER, *La théorie des intérêts*, Paris, PUF, 1964, p. 14.

Note274. Cité par Donald SUPER, *Idem*, p. 15.

Note275. *Idem.*, p. 97

Note276. Super distingue un certain nombre de facteurs ayant un effet sur les intérêts, relevant de la personne elle-même, et de son environnement familial, social, économique et culturel : sexe, capacités et aptitudes, maturité physique, concept de soi, valeurs, expériences traumatisantes de l'enfance et de l'adolescence, identifications, tendances sociales ou grégaires, perceptions des rôles professionnels (à ce facteur, on peut rajouter les aspects de généalogie professionnelle), famille, caractère des parents, héritage, approbation rencontrée, milieu et niveau social, culturel, économique (cf. *Op. cit.* p.136). Selon l'auteur, les différences culturelles à l'intérieur d'un même pays ou entre pays occidentaux, les expériences de la fin de l'adolescence et de l'âge adulte, l'adaptation affective, le comportement d'acceptation ou de rejet des parents pendant l'enfance de l'individu n'auraient pas d'effet sur le développement des intérêts. Cependant, ce type d'affirmation peut paraître contestable pour les adultes, pour qui les changements de mode de vie, les ruptures familiales, et les changements professionnels résultant du chômage ou des exigences de mobilité ne semblent pas sans influence sur leurs intérêts et leurs motivations.

Note277. Donald SUPER, *Op. cit.*, p. 137.

Note278. *Ibid.*

Note279. *Idem*, p. 173.

Note280. *Idem*, p. 193.

Note281. *Idem*, p. 185.

Note282. *Idem*, p. 190.

Note283. Donald SUPER, *The psychology of Career*, New York, Harper and Row, 1957, cité par Jean Luc MURE, *Art. cit.*, pp. 59-60.

Note284. Michel HUTEAU, *Art. cit.*, p. 99.

Note285. Autour de l'économiste Ginzberg, se sont réunis un psychiatre, un sociologue et un psychologue. Cf. E. GINZBERG, S. GINSBURG, S. AXERALD, C. HERMA, *Occupational Choice*, New York, Columbia University Press, 1951, cité par Jean Luc MURE, *Art. cit.*, pp. 58-59.

Note286. Jean-Luc MURE, *Art. cit.*, p. 59.

Note287. Se référant à la théorie du développement vocationnel de Donald Super, ces chercheurs ont ajouté une quatrième étape, *la réalisation*, c'est-à-dire la mise en œuvre et la concrétisation de la décision.

Note288. Charles BUJOLD, "Analyse opératoire des comportements vocationnels dans le contexte du modèle de J.P. Guilford : données empiriques", in Denis PELLETIER, Raymonde BUJOLD, *Pour une approche éducative en orientation*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1984, p. 77.

Note289. J. P. GUILFORD, *The nature of intelligence*, McGraw-Hill, New York, 1967, cité in Charles BUJOLD, *Art. cit.* Guilford et son collègue R. Hoepfner ont proposé un modèle complet de structure de l'intellect, illustré sous la forme d'un cube, selon une arborescence de trois classifications et de différentes catégories. Chacune des trois classifications — opérations, contenus, produits — est composée de plusieurs catégories. Par exemple, à la dimension opératoire, correspondent cinq catégories : la cognition, la mémoire, la production divergente (informations nouvelles à partir de celle déjà possédée), la production convergente ou logique, et l'évaluation. Quatre catégories de contenus ont été identifiées : le contenu figural se rapportant à la perception d'images, les contenus symbolique, sémantique, et comportemental, liés respectivement aux signes, aux significations et aux interactions humaines. La combinaison de l'intelligence de Guilford, se présente sous la forme d'un cube, composé de 120 cellules, chacune représentant une habileté. Chaque habileté est unique parce qu'elle combine un type d'opération, de contenu et de produit. Cf. Denis PELLETIER et Charles BUJOLD, "La séquence vocationnelle : exploration, cristallisation, spécification, réalisation", in *Op. cit.*, pp. 58-75.

Note290. Denis PELLETIER et Charles BUJOLD, "La séquence vocationnelle : exploration, cristallisation, spécification, réalisation", in *Op. cit.*, p. 64. L'ADVP définit le processus d'orientation selon quatre étapes successives : l'exploration, qui développe les habiletés pour traiter cognitivement et affectivement toutes les informations et les données nécessaires dans un processus de décision ; la cristallisation, dont le but est de développer des attitudes positives à son égard et à l'égard de la réalité extérieure ; la spécification et la décision, qui font maîtriser les informations nécessaires à la formulation de choix éclairés ; la réalisation, qui permet d'élaborer et de s'engager dans un plan personnel de réalisation de soi.

Note291. *Idem*, p. 69.

Note292. *Idem*, p. 70.

Note293. Joseph NUTTIN, *La motivation humaine*, Paris, PUF, 1980, 3ème édition, 1991, p. 211.

Note294. Philippe CARRÉ, "Motivation à la formation", in *Education et formation*, Mars 1992, n° 58, pp. 23-24

Note295. Joseph NUTTIN, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1991, 3ème édition, p. 32.

Note296. Joseph NUTTIN , *Op. cit.*, pp. 25-36.

Note297. Christian BATAL, "Les théories de la motivation, quelle application aux situations de formation ?" in *Education et formation*, n° 58, Mars 1992, pp. 23-27. L'auteur souligne notamment les travaux de David McClelland sur le besoin d'accomplissement.

Note298. Joseph NUTTIN, *Théorie de la motivation humaine*, *Op. cit.*, p. 102.

Note299. *Idem*, p. 106

Note300. *Idem*, p. 196.

Note301. *Ibid.*

Note302. *Idem*, p. 172. C'est le cas du petit enfant qui en allant vers ses parents, en les sollicitant, pour manger, pour jouer, pour être en relation..., va pouvoir se développer affectivement et intellectuellement ; mais en lui adressant des refus de relation, son environnement va perturber son développement.

Note303. *Idem*, p. 200. Nuttin donne l'exemple de la personne qui recherche une promotion, c'est-à-dire un changement dans les relations qu'il entretient avec son milieu professionnel ; cela lui procurera du plaisir, mais ce n'est pas le plaisir en tant que tel qui l'anime.

Note304. *Idem*, p. 220.

Note305. *Idem*, p. 221.

Note306. *Idem*, p. 235.

Note307. *Idem*, p. 236.

Note308. Joseph NUTTIN, *La théorie de la motivation humaine*, *Op. cit.*, p. 265.

Note309. *Les carnets : Apprentissages et médiations*, Dijon, CRDP, 1991, 40 p., p. 35.

Note310. Joseph NUTTIN, *La théorie de la motivation humaine*, *Op. cit.*, p. 288.

Note311. Joseph NUTTIN, *Op. cit.*, p. 335

Note312. Joseph NUTTIN, *Op. cit.*, p. 334.

Note313. Jean Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2ème édition, 1992, p. 2. L'auteur a identifié sept dérives, liées à un usage abusif sinon dévoyé du projet : "la désillusion ou l'injonction paradoxale", qui pousse certaines personnes en grande difficulté sociale à bâtir de projets irréalisables ; "l'hypomanie ou l'obsolescence du temps", qui conduit à la gestion par projets, c'est-à-dire le plus souvent, à l'élaboration sans fin de projets ; "le mimétisme ou la copie conforme", qui impose les projets de l'extérieur, ceux-ci devenant interchangeables et inopérants ; "le narcissisme ou l'autosuffisance", qui engendre une dislocation du lien social en durcissant le culte de l'identité et de la singularité ; "la dérive procédurale ou l'obsession techniciste, qui enferme le projet sitôt esquissé dans un carcan de techniques d'élaboration, de mises en œuvre, de suivis, de grilles d'évaluation" ... ; "la dérive totalitaire ou l'assujettissement technologique" qui réduit le projet à une "démarche planifiée, c'est-à-dire dépouillée de ce qui fait sa spécificité, sa connotation fluctuante, donc humaine" ; la dérive utopique ou le discours auto-justificateur", quand l'élaboration se coupe de la réalisation.

Note314. Michel GARAND, *Art. cit.*, in *Guidance Savoie*, Avril 1996.

Note315. Jean BIARNES, "Orientation éducative, dynamique personnelle et lutte contre l'exclusion", in *Rhône-Alpes Travail-Emploi*, Actes du colloque "Contre les exclusions, de nouvelles dynamiques pour la formation et l'emploi, Saint-Étienne, 15/10/1998", DRTEFP, Lyon, n°4, Novembre 1998, pp. 21-30.

Note316. Mireille LÉAUTÉ, "Le terrorisme du projet", in *Éducation permanente*, n° 109-110, mars 1992, repris in *Bilan, orientation, information*, dossier documentaire, Paris Centre INFFO, Janvier 1993, pp. 55-58.

Note317. Jean Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2ème édition, 1992, p. 2.

Note318. Jean Pierre BOUTINET, *Op. cit.*, p. 16.

Note319. Jean Pierre BOUTINET, *Op. cit.*, p. 266.

Note320. *Idem*, p. 271.

Note321. *Idem*, p. 272.

Note322. *Idem*, p. 276.

Note323. *Ibid.*

Note324. *Idem*, pp. 279-280.

Note325. Guy BONVALOT et Bernadette COURTOIS, "L'autobiographie projet", in *Education Permanente*, n°72-73, 1984, p. 159.

Note326. Louis Pierre JOUVENET, *Op. cit.*, p. 5.

Note327. Cf. Monique CROIZIER, *Motivation, projet personnel, apprentissage*, Paris, ESF, 1993, p. 5. ; Mireille LÉAUTÉ, *Art. cit.*, p. 56.

Note328. Monique CROIZIER, *Op. cit.*, p. 61.

Note329. *Idem*, p. 65.

Note330. Guy BONVALOT et Bernadette COURTOIS, "L'autobiographie projet", in *Education Permanente*, n°72-73, 1984, p. 159.

Note331. Jean-Pierre BOUTINET, « La dynamique du projet en formation d'adultes », in *Cahiers Binet Simon, Le projet en éducation et en formation*, Toulouse, Éres, n°638, 1994/1, p. 67.

Note332. Michel HUTEAU, "Comment analyser et évaluer les interventions éducatives afin d'améliorer leur efficacité", in *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes : contribution de l'orientation*, Bulletin de l'ACOF, Association des conseillers d'orientation de France, n°320-321, Décembre 1988, p.88.

Note333. *Ibid*, p. 90.

Note334. *Ibid*, p. 91.

Note335. Daniel PEMMARTIN et Jacques LEGRES, *Les projets chez les jeunes, la psychopédagogie des projets personnels*, Issy les Moulineaux, EAP 1988, p. 27.

Note336. *Ibid*, p.27.

Note337. Monique CROIZIER, *Op. cit.*, p. 59.

Note338. Daniel PEMMARTIN et Jacques LEGRES, *Op. cit.*, p. 26.

Note339. Jean VASSILIEFF, *La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*, Lyon, La chronique sociale, 1998, p. 28.

Note340. Louis Pierre JOUVENET, *Éduquer l'élève au choix professionnel*, Poitiers Lyon, CRDP, 1995, p. 5.

Note341. Jean Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2ème édition, 1992, p. 92.

Note342. Cf. le schéma des fonctions cognitives élaboré en neuropsychologie : S-O-R, Stimuli ou saisie de l'information (input) - Organisation (élaboration) - Réponse (output). Reuven Feuerstein a repris et complété ce schéma S-O-R. Cf. Reuven FEUERSTEIN, "Le PEI, Programme d'Enrichissement Instrumental", in *Pédagogies de la médiation, Autour du PEI, Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur Reuven Feuerstein*, Préface de Guy AVANZINI, Lyon, Chronique sociale, 3ème édition, 1996, pp.157. Cf. aussi Mireille Léauté et Jean François Marti, qui ont repris les travaux de Feuerstein ; Mireille LÉAUTÉ et Jean François MARTI, "Bilan et médiation", *Dessine-moi un projet, Actes de la 3ème Université d'hiver de la formation professionnelle*, Paris, Centre INFFO, 1993, pp.40-46.

Note343. En effet le terme expérience qui vient du latin "experientia", est lui-même dérivé de "experiri" (faire l'essai) issu de la racine grecque "peira" (épreuve).

Note344. Délégation à la formation professionnelle, Bernadette COURTOIS et Gaston PINEAU, *La formation expérimentuelle des adultes*, Paris, La Documentation française, 1991, 348 p.

Note345. Jean-Luc MURE, "L'éducation à l'orientation au collège et au lycée : des directives ministérielles à l'apprentissage par l'expérience", in *Cahiers Binet-Simon, L'orientation éducative, chantiers au présent*, Érès, n° 656/657, 1998, n°3/4, pp. 66-81.

Note346. Guy de VILLERS, "L'expérience en formation d'adultes", in B.COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérimentuelle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991, pp. 13-20. Nous résumerons ainsi son rappel historico-philosophique :

- Chez Platon, l'expérience est une voie d'accès aux réalités du monde sensible, voie qui relève de l'opinion et qui n'est pas indispensable à la connaissance, car la vérité n'est pas dans l'expérience mais dans la connaissance des idées c'est-à-dire la science. A la différence de Platon, pour Aristote, l'expérience, qui passe par les sens une condition nécessaire à la connaissance, mais non suffisante.

- Les philosophies issues du christianisme ont privilégié le concept par la mise en évidence de l'expérience intérieure : l'expérience est le point de départ de la connaissance du monde intérieur et de la présence divine au cœur de soi.

- Avec Francis Bacon et les théories empiristes au XVIIème siècle, l'expérience sensible est considérée non seulement comme à l'origine de la connaissance, mais comme le fondement légitime et la garantie de la vérité de la connaissance. L'approche scientifique de l'expérience est développée au moyen de l'expérimentation, expérience ordonnée et non plus accidentelle. - Au XVIIIème siècle, Kant, pour qui la sensibilité est une articulation nécessaire du sujet au réel extérieur, définit l'expérience comme "le monde des objets construits". Plus tard, Hegel élargit le concept qui devient "le mouvement même de l'esprit se produisant dans ses manifestations par et pour la conscience".

Note347. Jean Luc MURE, *Art. cit.*, p. 67.

Note348. Guy de VILLERS, "L'expérience en formation d'adultes", in B.COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérimentuelle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991, p. 16.

Note349. Jacques LACAN, *Le séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973, p. 53. Rappelons que pour Lacan, la psychanalyse est plus proche de la philosophie, car ces

deux disciplines s'intéressent au signifiant. Avec sa définition de l'inconscient, la psychanalyse a apporté à la philosophie le complément qui lui manquait, alors que la psychologie, qui ne fait que décrire le comportement des vivants, est plus limitée.

Note350. Interview d'Alain Finkielkraut par Bernard Pivot, in *Emission "Bouillon de culture"*, France 2, 27/09/96.

Note351. Sylvie BOURSIER et Jean Marie LANGLOIS, *L'orientation a-t-elle un sens ?, Op. cit.*, pp. 133-134.

Note352. Christine JOSSO, "L'expérience formatrice : un concept en construction", in B. COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérimentuelle*, Paris, La documentation française, 1991, pp. 191-199.

Note353. Sylvie BOURSIER et Jean Marie LANGLOIS, *Op. cit.*, pp.68-69.

Note354. Pierre DOMINICÉ, "La formation expérimentuelle : un concept importé pour penser la formation", in B. COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérimentuelle*, Paris, La documentation française, 1991, pp. 53-58.

Note355. Adèle CHENÉ et Jean-Pierre THEIL, "Expérience, formation de la personne et savoir-faire-sens", in B. COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérimentuelle*, Paris, La documentation française, 1991, p. 201.

Note356. Guy BOURGEAULT, "La formation expérimentuelle des adultes : perspectives nord-américaines et expériences québécoises", in B. COURTOIS et G. PINEAU, *Op. cit.*, pp. 41-52. Aux côtés de Piaget, Rogers et Lewin, l'auteur met en exergue les deux théoriciens ayant élaboré les modèles de l'apprentissage expérimentiel. Tout d'abord, dans la première partie du XX<sup>e</sup> siècle, John Dewey, philosophe de l'éducation a défini l'apprentissage expérimentiel, comme un processus dialectique qui intègre l'expérience et la théorie, l'observation et l'action. L'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie, la théorie fournit une direction à l'expérience.

David Kolb, encore plus contemporain, a déterminé quatre étapes dans l'apprentissage expérimentiel : l'expérience concrète, l'observation et la réflexion, qui mène à la formation des concepts abstraits et des généralisations, qui conduit à la création d'hypothèses visant des situations nouvelles. Il met en évidence également deux dimensions de l'apprentissage : la préhension ou saisie de l'expérience (compréhension et appréhension) et la transformation : "l'apprentissage expérimentiel est un processus par lequel des connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience" (Cité par Christine JOSSO, *Art. cit.*, p. 198.). L'apprentissage expérimentiel a été théorisé par Kolb comme un travail réflexif sur le vécu, et comme une transformation de l'expérience en conscience dans un processus d'autoformation qui fonctionne dans toutes les situations de prises de décision et de résolution de problèmes de la vie quotidienne.

Note357. Christine JOSSO, "L'expérience formatrice : un concept en construction", in B. COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérimentuelle*, Paris, La documentation française, 1991, p. 198

Note358. Christine JOSSO, *Art. cit.*, p. 193.

Note359. Christine JOSSO, *Art. cit.*, p. 198.

Note360. *Idem*, p 197.

Note361. Edmonde CHAUVEL, "Histoire de vie et formation expérimentuelle" in B. COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérimentuelle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991, p. 216.

Note362. Cf. Sylvie BOURSIER et Jean Marie LANGLOIS, *Op. cit.*, pp.67-73.

Note363. Si, avant les années 70, on a pu trouver dans certains textes le terme "éducative" aux côtés de celui d'orientation (Cf. Henri PIÉRON, *Art. cit.*, in Chapitre1), on ne peut cependant se satisfaire de cette antériorité

qui tend à banaliser ainsi l'apparition des pratiques éducatives d'orientation, par un amalgame avec la mise en place de l'orientation à l'école, celle-ci s'accommodant très bien de pratiques diagnostiques. Cette définition "institutionnelle" de l'orientation éducative ne nous intéresse guère, étant convaincue que ce n'est pas parce qu'elle se situe dans le cadre de l'école, qu'elle est éducative.

Note364. Cet institut de formation des conseillers d'orientation fut dirigé par Geneviève Latreille et ensuite par Robert Solazzi, qui en sera le dernier directeur, avant sa fermeture en 1989, dans le cadre des restructurations du ministère de l'Éducation. Ce centre, précurseur par ses recherches dans le champ de l'orientation éducative, est à l'origine de la diffusion en France des travaux québécois sur l'ADVP et de la création de l'association Trouver-Créer, support de la formation des conseillers aux pratiques d'orientation éducative (ADVP et Éducation des choix) et à l'initiative d'une réactualisation de la méthode EDC en 1994. On peut regretter toutefois que le courant éducatif qu'il a animé, soutenu par la passion de son dernier directeur, n'ait pas eu les faveurs du centre national, l'INETOP, plus orienté aujourd'hui vers la psychologie cognitive, et dont les responsables ne partageaient sans doute pas les mêmes conceptions, philosophiques, idéologiques etc. Il semblerait que les quelques incursions faites dans le territoire de l'orientation éducative par son avant dernier directeur, Michel Huteau, n'aient pas été suivies d'effet. En Rhône-Alpes, cette méthode a été largement diffusée dans l'ensemble des collèges du premier degré, grâce à l'appui du Conseil régional Rhône-Alpes, qui en a fait un instrument de sa politique éducative, dans le cadre du projet OPRA. Cf. *Projet Orientation Professionnelle Rhône-Alpes, OPRA*, Lyon, Conseil Économique et Social Rhône-Alpes, 1990.

Note365. *La collection Éducation des choix*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1988, p. 3.

Note366. Selon les auteurs de la recherche cité par Jean GUICHARD, "l'EDC apparaît favoriser les projets de type CAP/BEP chez les jeunes de milieu socio-économique plus défavorisé". Cf. Jean GUICHARD, "Conceptions de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques en orientation", in *L'orientation éducative, chantier du présent*, Cahiers Binet-Simon, Toulouse, Érès, n° 656/657, 1998 - n°3/4, pp. 117-139.

Note367. Jean GUICHARD, *Art. cit.*, pp. 132-133.

Note368. Rappelons que la méthode Éducation des choix est encore diffusée de manière homéopathique dans les collèges en France, bénéficiant principalement de l'appui financier de quelques conseils régionaux (dont Rhône-Alpes, Ile de France et Poitou-Charente) dans le cadre d'actions éducatives spécifiques.

Note369. On peut s'interroger sur la tendance actuelle à placer sous la responsabilité du corps enseignant ce courant de l'orientation éducative à l'école, promu par une équipe de chercheurs-praticiens de l'orientation scolaire, et sur le fait que les conseillers-psychologues, plus à même de mettre en pratique ce courant, aient de moins en moins de poids dans les décisions des conseils de classe.

Note370. Jean Luc MURE, "L'éducation à l'orientation au collège et au lycée : des directives ministérielles à l'apprentissage par l'expérience", in *L'orientation éducative, chantier du présent*, Cahiers Binet-Simon, Toulouse, Érès, n° 656/657, 1998 - n°3/4, p. 65.

Note371. *Ibid.*

Note372. Jean GUICHARD, *Art. cit.* , p. 134.

Note373. Jean GUICHARD, *Art. cit.* , p. 133.

Note374. Jean Paul MURCIER, *Op. cit.*, p.9.

Note375. D'une durée de six jours, ces sessions en direction des cadres en activité ou en recherche d'emploi ont pour objectif l'aide à l'élaboration de projet professionnel, en vue de favoriser une gestion anticipatrice des ressources humaines et de donner aux cadres les moyens de s'adapter aux évolutions de leur métier.

Note376. Ces dispositifs sont organisés sous la forme de demi-journées ou journées de positionnement professionnel et de construction de projet professionnel.

Note377. En effet, l'ANPE s'est dotée de méthodologies de recherches d'emploi et d'orientation en groupe, créées par des consultants d'entreprises : Daniel Porot qui fut un précurseur des stages de positionnement professionnel dès les années 70 (Cf. Daniel POROT, *Comment trouver une situation ? ou une méthode pour ne plus être un demandeur d'emploi, mais un offreur de services*, Paris, Éditions d'organisation, 1986) et Marcel Husson, membre de Développement et Emploi, également pionnier de l'orientation des adultes en entreprise (Cf. Marcel HUSSON, *L'orientation professionnelle continue, concepts et méthodes pour une gestion préventive de l'emploi en entreprise*, Paris, FNEGE, 1985, 239 p.) La SOA est un stage de cinquante heures, s'adressant aux demandeurs d'emploi ayant besoin d'une aide spécifique pour construire, préciser ou faire évoluer leur projet professionnel. La session répond à un cahier des charges précis articulé autour de trois phases : le bilan professionnel et personnel d'une durée de quinze à vingt heures, l'élaboration du projet comprenant la connaissance de l'information sur le marché du travail et les métiers et l'aide au choix (quinze heures), la mise en œuvre, composée d'enquêtes, de simulation d'entretien, d'appui à la rédaction de Curriculum Vitæ, et de suivi (quinze heures).

Note378. Ce plan met en œuvre les lignes directives adoptées par les pays de la Communauté européenne lors du Conseil européen sur l'emploi de Luxembourg en novembre 1997. La France a décidé de donner priorité au traitement du chômage de longue durée par un train de mesures et dispositifs individualisés, dont le programme "nouveau départ", qui s'articule autour de trois axes : la "prévention", qui consiste à développer l'offre de service à tous les demandeurs d'emploi ; le "traitement du chômage", qui propose systématiquement à tous les jeunes au cours du sixième mois de chômage et aux adultes au cours du douzième mois de bénéficier d'un accompagnement personnalisé ; enfin l'axe "lutte contre l'exclusion", qui offre un accompagnement spécifique aux personnes très éloignées de l'emploi. Ce programme s'appuie sur la politique de globalisation conduite par le Service public pour l'emploi (ANPE, Direction départementale du travail, AFPA), qui consiste à développer une cohérence des services, notamment par la globalisation des enveloppes budgétaires. Cf. Ministère de l'emploi et de la solidarité, Circulaire DGEFP relative à la *Mise en œuvre de la globalisation 1999 dans le cadre du Plan national d'action pour l'emploi et des programmes de prévention et de lutte contre les exclusions*, n°98-38, 20 Novembre 1998 (BOTR 99/1, 20 Janvier 1999), in *Liaisons sociales*, n° 12867, 11 Mars 1999. Ce dispositif, décidé à l'échelon européen, constitue une prise en compte nouvelle des demandeurs d'emploi à l'ANPE, par un renforcement de l'accompagnement personnalisé dans une logique plus individuelle de parcours. Il constitue un progrès significatif des pratiques d'accompagnement vers l'emploi, en les rendant plus personnalisées.

Note379. Jean GUICHARD, *Art. cit.*, p.126.

Note380. Jean GUICHARD, *Art. cit.*, p.135.

Note381. Patrick GILBERT et Michel PARLIER, "La compétence : du mot valise au concept opératoire", in *Actualité de la formation permanente*, Paris, Centre INFFO, n°116, 1991, p. 14. Les auteurs ont eux-mêmes extrait du dictionnaire commercial Larousse illustré en date de 1930, cette définition qui reste d'actualité parce qu'elle fait référence à la maîtrise d'une activité professionnelle, et que la compétence est articulée avec les savoirs théoriques qu'elle mobilise à bon escient.

Note382. Richard WITTORSKI, *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'harmattan, 1996.

Note383. Gérard LE BOTERF, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation, 1994.

Note384. Patrick GILBERT et Michel PARLIER, "La compétence : du mot valise au concept opératoire", *Art. cit.*, p. 15.

Note385. Dans de nombreux articles et ouvrages, publiés dès cette époque, les objectifs attribués à la formation se résumaient au « développement du savoir, du savoir faire, et du savoir être », trio peut-être efficace de signifiants, mais qui nous a toujours semblé relever d'une vision par trop pragmatique du développement de la personne, éloignée des fondements d'une véritable éducation permanente. Si, selon Guy Avanzini, l'éducation permanente vise le changement et l'évolution de l'être, à la différence de la formation qui aurait pour objet l'acquisition de connaissances, comment le sujet pourrait-il « savoir être », si ce n'est en ayant appris quelque chose de nouveau sur lui, ce qui n'est pas garant d'une transformation en profondeur, mais relèverait peut-être davantage d'un « savoir sur soi », ou tout, au plus d'un « savoir paraître » ?

Note388. Danielle COLARDYN, *Op. cit.* , p. 24.

Note389. Danielle COLARDYN, *Bilans de compétences personnelles et professionnelles*, Paris 1989, Centre INFFO, p. 23. L'auteur évoque cette "loi en faveur de la réadaptation des recrues", promulguée en 1944 pour une période de sept ans, qui permit à près de 8 millions de personnes d'obtenir des financements fédéraux et de poursuivre leurs études. Très vite les autorités constatèrent la réussite scolaire de ces nouveaux étudiants, plus motivés que les autres.

Note390. De même, ce système des unités capitalisables existe en agriculture depuis plus de trente ans.

Note391. Danielle COLARDYN, *Op. cit.* , p. 38.

Note392. Cf. Circulaire relative à "la poursuite et à l'amélioration des programmes 16-18 ans et 18-25 ans", in Document Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, *Jeunes et adultes, Reconnaissance et validation des acquis*, dossier technique, Paris, Centre INFFO, Avril 1992, Fiche 1 - *Enjeux et définitions*, p. 2.

Note393. Ministère du travail, *Doc. cité*, Fiche 1, p. 4.

Note394. Bernard LIÉTARD, "Reconnaitre et valider les acquis des salariés", in *Les 25 ans de la formation professionnelle continue*, Paris, Centre INFFO, Inffo Flash, Hors série, Octobre 1996, p. 20.

Note395. Pour l'Éducation nationale, par exemple, en 1998, près de 3000 candidats à la VAP ont obtenu un diplôme, ce qui n'est pas à la mesure des 26 000 diplômés de l'Éducation nationale. Cf. Michel ARIBAUD, « Éducation nationale, La validation des acquis professionnels, évolution ou révolution ? », *Actualité de la formation permanente*, Paris, Centre INFFO, n°168, Septembre-octobre 2000, pp.33-37

Note396. Le projet de loi, qui sera présenté à l'Assemblée nationale en début 2001, étend les dispositions de la loi de 1992, en instaurant un véritable droit individuel à la reconnaissance de l'expérience professionnelle, permettant d'obtenir la totalité d'un diplôme ou d'un titre. Il est d'ailleurs envisagé d'élargir la notion d'expérience professionnelle, en y incluant l'expérience issue des activités sociales. De plus, ce projet prévoit le développement du dispositif, visant à en rendre le paysage plus cohérent, par la création d'un répertoire national des certifications professionnelles. Cette première étape législative devrait être relayée par la négociation des partenaires sociaux, engagée fin 2000 sur ce thème, et qui devrait être suivie par un autre texte législatif, dans les mois à venir.

Note397. Gérard LINDEPERG, *Les acteurs de la formation professionnelle, Pour une nouvelle donne*, Rapport au Premier Ministre, Paris, Assemblée nationale, Septembre 1999, 350 p.

Note398. Nicole PÉRY, *La formation professionnelle : diagnostic, défis et enjeu. Contribution du secrétariat d'État aux Droits des femmes et à la Formation professionnelle*, Paris, 1999. Cf. *Une véritable égalité d'accès à la formation professionnelle tout au long de la vie*, Dossier de presse, Conseil de Ministres du 17 mars 1999, 31 p.

Note399. *Idem*, p. 19.

Note400. Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Délégation à la formation professionnelle, Dossier, *Jeunes et adultes, Reconnaissance et validation des acquis*, , Avril 1992, « Reconnaissance des acquis, Les portefeuilles de compétences » Fiche 3, p. 1.

Note401. Ginette ROBIN, *Guide en reconnaissance des acquis : plus qu'un CV un portfolio de ses apprentissages*, Québec, Éd. Vermette, 1988, 3ème édition, 128 p. Il est étonnant que ce guide, plusieurs fois édité, et largement connu des praticiens en France, ne figure ni dans le document du Ministère de travail déjà cité, ni dans le document bibliographique, par ailleurs très complet, *Les bilans de compétences : démarches, outils, pratiques*, réalisée par le Centre INFFO, en date de 1991.

Note402. Les récits de vie relèvent d'un courant de la sociologie, qui a émergé, à la fois, aux Etats Unis et en Pologne dans les années 20 et 30. Connue dans les années 50 par les travaux d'Oscar Lewis auprès d'une famille mexicaine, l'approche biographique est entrée à la fin des années 70 en formation des adultes, en tant que méthode pédagogique, outil d'autoformation et d'orientation professionnelle. Gaston PINEAU, professeur à l'université de Montréal au Québec et à l'université de Tours en France a développé l'approche biographique comme constituante de l'autoformation "afin de contrebalancer une éducation dominée par le pouvoir de l'Autre et que l'éducation permanente ne soit pas une aliénation permanente." Pierre DOMINICE, professeur et président de la section des Sciences de l'Education à Genève s'est penché sur l'approche biographique dans le cadre d'une recherche sur les processus de formation et d'une réflexion sur les conditions formatrices de l'action éducative. Il a développé la pratique de la biographie éducative, instrument privilégié pour approcher la dynamique des personnes dans le processus de formation. Enfin, Henri DESROCHE, fondateur du Collège Coopératif et directeur d'études à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales est l'initiateur de "l'approche maïeutique" en éducation permanente constituée de quatre stratégies éducatives d'accès au savoir et à la réalisation de soi. C'est dans la 1ère stratégie, celle de révéler la personne à elle-même avant tout apprentissage, qu'il a utilisé l'approche biographique, au moyen de "l'autobiographie raisonnée" dont le but est "d'accoucher" à la mode socratique, l'expérience personnelle en vue d'un projet d'études et d'écriture, à l'origine, le Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales qui pourra être ensuite réinvesti en projet d'action.

Note403. Ministère du travail de l'emploi et de la formation professionnelle, *Doc. cité*, Fiche 3, Les portefeuilles de compétences, pp.1-2. A la différence du protfolio nord-américain, ce document ne mentionne pas la possibilité de témoignages et d'attestation de pairs et de collègues de travail.

Note404. *Idem*.

Note405. *Idem.*, p. 3.

Note406. Un syndicat, la CFTC, a réalisé et édité en 1999 un portefeuille de compétence, sous la forme d'un document assez succinct.

Note407. Danielle COLARDYN, *La gestion des compétences*, Paris, PUF, 1992, p. 220.

Note408. *Idem*, p. 222.

Note409. Danielle COLARDYN, *Bilans de compétences personnelles et professionnelles*, Paris 1989, Centre INFFO, p. 149.

Note410. Guy AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 2è éd., 1987, pp.140-147.

Note411. Jacques PERRON, "Les valeurs en orientation et dans la formation des conseillers", in Denis PELLETIER, Raymonde BUJOLD et collaborateurs, *Pour une approche éducative en orientation*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeurs, 1984, pp. 370-394. Jacques Perron, professeur à l'Université de Montréal est

également auteur d'un ouvrage intitulé *Valeurs et choix en éducation* (publié au Québec), et de différents articles et communications.

Note412. *Idem*, p. 372.

Note413. *Idem*, p. 372.

Note414. *Idem*, p. 374

Note415. *Idem*, p. 375.

Note416. *Idem*, p. 375.

Note417. Claude HAGEGE, *Op. cit.*, p. 260.

Note418. Les ASFO étaient des associations de formation créées par les organisations patronales, dans la mouvance de la loi de Juillet 1971. Jusqu'à l'application de la loi quinquennale en 1995, elles percevaient la taxe à la formation professionnelle continue tout en organisant des cycles de formation. En réponse aux demandes des entreprises, certaines ASFO comme celle de Belfort, ont ouvert à partir de 1975, des services d'information sur la formation accueillant les demandeurs d'emploi et les salariés.

Note419. Ces structures ont été mise en place en 1982, sous le nom de Maisons de l'information sur la formation (MIF), et c'est en 1998, que le "E" d'emploi a été ajouté à leur sigle, par décision d'une assemblée générale du réseau. Dans notre développement, nous privilierons le sigle actuel et nous ferons référence au sigle "MIF" dans les textes de fondation.

Note420. Nous avons déjà mentionné cette structures issue du rapport Schwartz, s'adressant au public des jeunes de 16 à 25 ans, sans expérience professionnelle, appelés primo-demandeurs d'emploi, entrant ainsi dans une catégorie sociale particulière et bénéficiant d'un traitement spécifique en terme d'insertion sociale et professionnelle.

Note421. Comme nous l'avons vu précédemment, les CARIF, centres régionaux d'animation et d'information sur la formation, mis en place en 1982, sont co-présidées par l'Etat et la Région. A partir de 1988, ils se constituent en réseau national, l'INTERCARIF. Cependant, ces structures, limitées à une information inter-institutionnelle, n'atteindront pas un rayonnement égal dans l'ensemble des régions. Cf. circulaire n° 7 du 3 janvier 1985, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Journaux Officiels.

Note422. Commission Permanente du Conseil National de la Formation Professionnelle du 19 mai 1982 , "Pour une politique d'information sur la formation ", Paris. Délégation à la Formation Professionnelle, p. 2. Le texte reprend directement le constat du rapport Murcier, réalisé sur la base d'un état des lieux de ces nouveaux espaces d'information. En effet, Jean Paul Murcier était venu en personne visiter le service SVP Formation de Chambéry en 1979.

Note423. Déjà en 1969, l'idée de décentralisation avait été lancée lors d'un référendum, repoussé à l'époque, posant la question d'un projet de création d'une nouvelle collectivité territoriale régionale et en 1979, un projet de loi sur le développement des responsabilités des collectivités territoriales n'avait pas abouti.

Note424. En 1983, outre la formation, le transfert a concerné l'urbanisme le logement, l'aménagement du territoire et la planification régionale, en 1984, les transports, l'action sociale et la santé sont entrés dans le champ de la décentralisation, enfin en 1985, le mouvement s'est achevé par l'éducation, la culture et l'environnement.

Note425. La loi de juillet 1971 avait déjà organisé une concertation entre les différents acteurs, au moyen des comités régionaux et départementaux de la formation professionnelle, instances tripartites de consultation. Cf. Le tableau des instances publiques de la formation professionnelle continue en annexe.

Note426. Ce réseau rassemblant ces nouveaux services "emploi-formation" des communes, a été créé en 1992, à l'initiative de Jacques Baumel, maire de Rueil-Malmaison et président-fondateur de la Maison de l'emploi de

Rueil.

Note427. Marie Pierre ESTABLIE, "Les communes et l'emploi", in *Actualité de la formation permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 153, Mars-avril 1998, pp. 100-103. L'auteur cite notamment l'augmentation importante du nombre de élus ayant en charge l'emploi, signifiant la volonté des élus de s'impliquer dans cette lutte devenue prioritaire : si, à partir des élections de 1989, plus de 20% des conseils municipaux de plus de 1000 habitants comportaient des délégation à l'emploi, en juin 1995, c'est 70% des maires des communes de cette taille qui ont désigné un adjoint ou un conseiller chargé de l'emploi.

Note428. Commission Permanente du Conseil National de la Formation Professionnelle du 19 mai 1982 ,"*Pour une politique d'information sur la formation* ", Paris. Délégation à la Formation Professionnelle, p.4.

Note429. cf. *Doc. cit.*, chapitre 1.

Note430. cf. texte de la Convention de mise en œuvre de l'expérimentation des MIF du 25 juillet 1984 signée entre la délégation à la Formation Professionnelle et les Présidents de chacune de ces structures.

Note431. Ce groupe, animé par Josette Pasquier, chargée de mission à la DFP, est composé de représentants des Délégations régionales à la formation professionnelle des régions concernées (Ile de France et Rhône-Alpes), du Centre INFFO, des organisations syndicales, membres du groupe de travail "Information" du Conseil de gestion du fonds de la formation professionnelle, de l'ANPE, de la division de l'information et de l'orientation au ministère de l'Éducation nationale, de la division des lycées du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de l'Industrie, du ministère de la Jeunesse et des sports (bureau de l'information), de la Délégation à l'emploi, du contrôle financier du 1er Ministre, de l'APCCI, l'APCA et enfin de personnalités, ex-qualité, invitées selon le thème de la réunion.

Note432. Cf. les compte rendus de la DFP de ces réunions. Nous-même avons participé à l'ensemble de ces réunions.

Note433. Le conseil d'administration est partenarial, composé de représentants des collectivités territoriales (élus de communes, du conseil général, associations de maires, syndicats de communes..), des administrations (Préfet, DRFP, Inspection d'académie, DAFCO, DDTEFP, ANPE, DDASS, DDJS..), des représentants socioéconomiques (organisations professionnelles de salariés et d'employeurs, chambres consulaires..), associations à vocation éducative et culturelle.

Note434. Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi, *Pour une méthodologie de l'information sur la formation, la pratique des MIF*, Paris, Centre INFFO, 1987, 103 p.

Note435. Ce rapport a été diffusé par la DFP à 3000 exemplaires à l'ensemble des structures d'information publiques et privées. Dans la préface, voici comment s'exprima André Ramoff, alors Délégué à la formation professionnelle : "la qualité et le sérieux du travail réalisé par les équipes des trois MIF, le caractère souvent novateur de leurs interventions justifiaient le bien-fondé de la démarche expérimentale engagée en 1983. Ils méritaient d'être portés à la connaissance de l'ensemble de ceux qui œuvrent pour une meilleure information sur la formation ". Cf. Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi, *Pour une méthodologie de l'information sur la formation, la pratique des MIF*, Paris, Centre INFFO, 1987, p.1.

Note436. *Maison d'Information sur la Formation*, Rapport d'audit adressé à M. le Délégué à la formation professionnelle. Quaternaire Education, Paris, mars 1987, 71 p. Quaternaire Education est une agence connue en France et à l'échelon international pour ses actions d'audit et de conseil en matière de formation professionnelle et de gestion des ressources humaines.

Note437. Cf. Convention cadre de régularisation DFP/MIF, 10/11/87.

Note438. Association loi 1901, dont le premier président fut Robert DALBAN, président de la MIFE de Savoie. INTERMIF deviendra INTERMIFE en 1998.

Note439. Déjà dans les années 85-86, parallèlement aux MIFE, des structures d'information et d'orientation avaient été mises en place, à l'initiative exclusive des conseils régionaux, montrant ainsi la volonté des élus de disposer de leurs

propres moyens d'action : en région Midi-Pyrénées, les Missions d'Itinéraire Personnel et Professionnel (MIPP), et en région Bourgogne, les Missions d'Information Professionnelle (MIP), à l'initiative du Président de région Jean-Pierre Soisson.

Note440. Entrent ainsi dans le réseau des MIFE des nouvelles structures ainsi que des anciennes nées avant l'organisation MIFE/CARF : en Aquitaine, c'est une mission d'information du public dans les locaux de l'AREPA/CARIF, et l'OREP de Pau mise en place dès 1979 ; en Bourgogne, les MIP d'Autun, Auxerre, Clamecy, Louhans ; en Ile de France, à côté de Cergy et d'Evry, Madif à Paris, la MIFE de Chatenay Malabry et la Maison de l'emploi de Rueil-Malmaison ; en Lorraine, c'est le centre d'information sur la formation de l'université de Nancy créé dans les années 75; en Midi-Pyrénées la MIPP de Tarbes ; dans le Nord-Pas-de-Calais, la Maison de développement économique de l'emploi et de la formation de Dunkerque; en Basse-Normandie, les MIFE de Caen, Cherbourg, Lisieux, Argentan ; en Haute Normandie, Petit Quevilly; Tôtes, Yvetot ; en Pays de Loire, Les herbiers, Lusignan, saint Jean d'Angely tandis que la MEP de la Rochelle rejoindra le réseau un peu plus tard ; en Provence Alpes-Côte d'Azur, une antenne MIFE dans le CARIF à Marseille ; enfin en Rhône-Alpes, les MIFE de Chambéry et de Voiron en Isère.

Note441. cf. Nouveaux statuts d'INTERMIF. Le premier président élu est alors Jean Paul Anciaux, député et président de la MIP d'Autun.

Note442. Cf. Circulaire relative au *Développement à titre expérimental des structures locales d'information sur la formation auprès du grand public* , Délégation à la Formation Professionnelle, 17 juillet 1989.

Note443. Quelques MIFE sont créées à l'intérieur de services municipaux ou de syndicats de communes, à l'exemple de la MIF de Petit Quevilly ou de celle du pays du Voironnais en Isère.

Note444. La formulation peu claire de cette phrase révèle les propres hésitations de la Délégation à la Formation Professionnelle, qui, tout en reconnaissant l'action des MIF, face aux pressions des grands corps de l'administration, n'a pas pu imposer leurs compétences en matière d'orientation. En effet, que veut dire l'expression "aide à l'orientation vers des lieux plus spécialisés" : est-ce en termes de public, de pratiques d'orientation ? Enfin pourquoi avoir mis sur le même plan, des structures d'accueil jeunes - PAIO, Missions Locales - qui ne relèvent pas du public MIF, avec une structure d'information sociale comme les Centres d'Informations et des Droits des Femmes - CIDF -, dont la spécificité n'est pas l'orientation professionnelle, les Ateliers Pédagogiques Personnalisés, qui sont des structures de formation générale ; seuls les Centres InterInstitutionnels de Bilans de Compétences - CIBC - chargés de réaliser des bilans professionnels plus lourds que les prestations des MIF, comme nous le verrons plus loin, pouvaient correspondre à cet objectif d'acheminement des personnes vers des lieux spécialisés, et de leur accompagnement tout au long de leur démarche.

Note445. Cf. "Propositions pour un Cahier des charges des Maisons de l'Information sur la Formation", INTERMIF, mai 1992, pp. 2-3.

Note446. Dans le cahier des charges, cinq axes prioritaires sont ainsi définis : aide à l'emploi, observatoire local emploi-formation, structure locale d'animation de partenariats élus-institutions, participation à l'évaluation des politiques locales d'emploi, et appui aux entreprises en matière de conseil emploi-formation.

Note447. Cf. Assemblée nationale, *Compte-rendu analytique officiel*, Séance du 6 Novembre 1993 et séance du 26 octobre 1994 ; ministère du Travail, *note d'orientation CAB*, n° 93/3185 du 19 novembre 1993, relative au financement du dispositif d'information sur la formation professionnelle ; Circulaire DFP n° 94/11 du 7 juin 1994 relative à la mise en œuvre des contrats de plan État-régions 1994-1998.

Note448. Ce fut le cas notamment du centre de Nancy, dont le financement n'a pu être relayé par les collectivités territoriales.

Note449. Cf. Circulaire DFP n°96/3 du 16 février 1996, relative aux maisons de l'information sur la formation, in *Textes généraux de la formation professionnelle*, TR 96/7, pp. 86-89.

Note450. *Ibid.*

Note451. Gaston PARAVY, *Les Maisons de l'Information sur la Formation, État des lieux, analyse et propositions*, Rapport au Ministre du travail et des affaires sociales, Intermif, Chambéry, Février 1997, 83 p. Ce rapport fut présenté officiellement à Jacques Barrot, ministre du Travail et des affaires sociales, en mars 1997. Sa publication, à l'instar du premier rapport d'expérimentation en 1987, prévue au Centre INFFO en juin, subira les effets de la dissolution de l'Assemblée nationale, qui, en instaurant une nouvelle majorité politique, bouleversera les projets et les actions lancées lors de la précédente législature.

Note452. *Idem*, p. 13.

Note453. Sur les 26 directions régionales du travail ayant reçu le questionnaire de la DFP, 21 ont répondu, se sentant concernées par la démarche. C'est ainsi qu'en 1997, le réseau est composé de trente structures officiellement répertoriées, implantées dans onze régions (Aquitaine, Bourgogne, Ile de France, Midi-Pyrénées, Nord Pas-de-Calais, Basse Normandie, Haute Normandie, Pays de Loire, Picardie, Poitou-Charente, Rhône-Alpes).

Note454. Les statistiques concernant le public accueilli par l'ensemble des structures sont difficiles à appréhender du fait de nombreux facteurs susceptibles de modifier les approches : la population, les particularités socio-économiques des sites d'implantation des MIFE, la répartition de l'activité du 1er accueil, d'information et d'orientation, et l'affectation du personnel à ces fonctions. Cependant, on peut établir la moyenne suivante : un conseiller (poste temps plein) accueille en entretiens approfondis 300 à 400 personnes par an ; un chargé d'information (poste temps plein) reçoit en premier accueil et information entre 1.000 et 2.000 personnes par an selon la densité de population du lieu d'implantation (les chiffres des MIFE en milieu rural et urbain ne relèvent pas des mêmes ratios).

Note455. Cf. en annexe les quatre illustrations des modèles présentés dans le rapport des MIFE.

Note456. Ce dispositif a été créé à l'initiative de Jean Pierre Soisson, alors président du Conseil Régional, et Bourgogne à partir de la réflexion de Jean Rossigneur, directeur de l'Apprentissage et de la Formation Professionnelle au Conseil Régional ; il s'appuie sur la circulaire DFP du 17 Juillet 1989, et il a été financé dès le début dans le cadre du Contrat de Plan Etat-Région 1989-1993.

Note457. Cf. *Les Missions d'Information Professionnelle (MIP)*, document rédigé à la demande de Marie-Thérèse Geoffroy, présidente du Comité de Coordination de l'Apprentissage et de la Formation Professionnelle Continue, Autun, 1993, 107 p.

Note458. Dès 1983, dans le cadre de la loi de décentralisation, le Conseil Régional Rhône-Alpes a orienté sa politique de formation professionnelle vers un partenariat institutionnel, et la MIFE de Savoie est devenue partenaire du Conseil Régional Rhône-Alpes. À partir de 1986, la Région Rhône-Alpes a favorisé l'émergence d'Associations vocationnelles ayant pour mission l'insertion et l'orientation professionnelle des jeunes et adultes demandeurs d'emploi (Cf. le dispositif de l'Emploi vocationnel qui a permis l'insertion de demandeurs d'emploi et de vérifier la validité d'un choix professionnel en associant l'entreprise accueillant les personnes en stage pendant six mois). En 1991, de cette pratique d'orientation par alternance sont nés les Centres vocationnels qui ont expérimenté des procédures d'information et d'orientation professionnelle sur le modèle de la Maison de l'Information sur la Formation de Chambéry, avec l'appui des collectivités départementales. Un réseau de huit MIFE/Centres vocationnels rhônalpins a ainsi vu le jour, avec pour tête de réseau la MIFE de Savoie, qui leur a transféré son savoir-faire. Les MIFE/Centres vocationnels s'inscrivent donc dans une volonté du Conseil régional, avec l'appui des Conseils généraux et des autres collectivités locales (communes, district, SIVOM...), d'apporter une réponse originale en matière de Formation et d'emploi.

Note459. AGILE, *le réseau des Maisons Locales de l'Emploi et de la Formation en milieu rural de Vendée*, Document Comité d'Expansion Économique de Vendée, janvier 1997, 8 p. Il semble aujourd'hui que ses missions en matière d'information sur la formation aient été transférées sur la MIFE des Herbiers.

Note460. “Un dispositif de gestion territoriale de ressources humaines, les Maisons de l’Emploi”, in *La lettre de l’Alliance Villes-Emploi*, n° 5, Mars 1996, Les fiches de l’alliance n° 4.

Note461. Les Comités de Bassin d’Emploi sont des “*instances de concertation et d’action dont l’objectif est de contribuer à l’amélioration de la situation de l’emploi et au développement local de territoires auxquels des liens historiques et économiques donnent une identité en termes de marché du travail*”. Cf. Les Comités de Bassin d’Emploi (CBE), in *La lettre de l’Alliance Villes-Emploi*, n° 6, Juin 1996, Fiche n° 5, pp 5-6. Les CBE ont été mis en place par l’Etat en 1983 dans la mouvance des lieux de décentralisation, dans une logique territoriale (le bassin d’emploi) et partenariale (collectivités et partenaires sociaux). En effet, la base constitutive d’un CBE est tripartite rassemblant les collectivités territoriales, les entreprises et les syndicats de salariés, ainsi que des membres associés (agence locale pour l’emploi, organismes de formation, administration et représentant d’associations ...). Il existe sur le territoire plus de 80 structures CBE en zone rurale, urbaine et en secteurs industriels. Cf. textes de référence : Décret du Ministère du Travail, n° 92/83 du 20 janvier 1992 ; Circulaire n° 93/1 du 26 mars 1993 du Ministère du Travail et du Ministère de l’Intérieur. Deux MIFE, à Cherbourg et Dunkerque, sont intégrées dans un CBE.

Note462. Le réseau Alliance Villes Emploi, constitué en 1990, à l’initiative d’élus locaux de différentes origines politiques, est animé par la Maison de l’emploi de Rueil. L’enquête conduite en 1994 par Alliance Villes-Emploi auprès des 8558 communes de plus de 1000 habitants a recueilli plus de 1000 réponses mentionnant un engagement de la commune en matière d’emploi et de formation. Elle a donné lieu à la publication d’un répertoire national. Cf. Alliance Villes-Emploi, *Répertoire national des initiatives municipales en faveur de l’emploi*, Rueil-Malmaison, 1994, 458 p.

Note463. Les EREF ont été mis en place en 1994, d’abord dans les territoires ruraux de développement prioritaires (cf. décret n° 94-1139 du 26 décembre 1994), à l’initiative du Comité interministériel du développement et d’aménagement rural - CIDAR ; leurs missions ont été définies dans une circulaire DE/DFP/DIJ du 10 mars 1995 : accueil, appui aux démarches administratives, information, orientation, organisation de parcours et de suivi personnalisé, programmation d’actions de formation, diagnostic action. S’appuyant sur une structure d’accueil ouverte à tout public, les EREF apportent, dans des zones rurales éloignées des centres de décision et de gestion administrative, une offre globalisée de prestations dans les domaines de l’emploi, de la formation et de l’insertion. Ils reposent dès lors, de façon essentielle, sur la collaboration et la complémentarité de différents partenaires : les services déconcentrés de l’État compétents, pour ce qui relève de leur secteur, en matière d’emploi, de formation et d’insertion ; l’ANPE composante incontournable du dispositif ; les collectivités territoriales qui contribuent au fonctionnement de la structure support ; les structures locales d’accueil (mission locale, PAIO) ; les établissements publics ou des acteurs privés du “secteur social” (centres communaux d’action sociale, Mutualité sociale agricole, caisses d’allocations familiales, etc...) ; les acteurs de la vie économique (entreprises locales, chambres consulaires, entreprises publiques patronales. La structure support d’un EREF peut être une mission locale, une MIF, une commune. Selon la circulaire, les EREF constituent “*un volet important du partenariat, auquel la Loi quinquennale du 20 décembre 1993 invite le service public de l’emploi et les collectivités territoriales, en faveur de l’emploi et de la formation professionnelle*”. Une MIFE (Lusignan) est intégrée dans un EREF.

Note464. À l’heure où nous rédigeons, cette réforme n’est encore pas présentée dans son ensemble, mais sous la forme d’une première étape de projet de loi.

Note465. Gaston PARAVY, *Op. cit.*, pp.67-72.

Note466. Cette transformation formelle et symbolique aurait pu s’effectuer plus tôt, compte tenu des actions menées, et présentées dès 1992 dans le cahier des charges adressé au ministère du Travail. Si certains membres du réseau y étaient prêts— notamment les responsables des maisons de l’emploi porteurs d’une MIFE —, l’ensemble du réseau vraisemblablement n’a pu l’être que quelques années plus tard.

Note467. Cf. Charte nationale des MIFE, INTERMIFE, Chambéry, Janvier 2000, 10 p.

Note468. Crée en 1994, à l'initiative de la Cité des sciences de la Villette de Paris, et avec l'appui des ministères de l'Éducation nationale et du Travail, la première Cité des métiers constitue un exemple particulier d'une structure d'information professionnelle grand public, située à l'intérieur d'un musée et en complément d'activités culturelles d'information dans le domaine des sciences et des techniques. La cité des métiers de La Villette diffuse son label en France et à l'échelon international, sous la forme de partenariats avec des structures locales. À la différence des MIFE, ce type de structure ne propose pas une guidance personnalisée mais une information « libre-service ».

Note469. Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi, *Pour une méthodologie de l'information sur la formation, la pratique des MIF*, *Op. cit.* p. 91.

Note470. *Idem*, p. 92.

Note471. *Pour une méthodologie de l'information sur la formation* ,*Op. cit.*, pp. 92-93.

Note472. *Idem*, p. 87.

Note473. Le Module d'Orientation et de Conseil Assisté par Ordinateur (MOCAO), d'une durée de cinq à six heures, est constitué d'un ensemble d'entretiens et d'outils d'orientation (dont certains sont informatisés), dans le but d'approfondir la réflexion sur le projet professionnel. Ce module a préfiguré une prestation de même durée, mise en œuvre à partir de 1993 en Rhône-Alpes, appelée "Entretien et Modules d'orientation personnalisée" (EMOP), utilisant différents logiciels et supports d'orientation. Le module Autobiographie Raisonnée, du nom de la méthode d'histoire de vie élaborée par le Professeur Henri Desroche, a été développé dans les MIFE en 1994, à la suite d'une recherche conduite pendant deux ans avec le professeur et la MIFE de Savoie, dans le cadre d'INTERMIFE. Intégrée dans un entretien approfondi, cette pratique s'appuie sur une grille, appelée bioscopie, qui est remplie conjointement par le conseiller et la personne et qui permet de visualiser sur une grande feuille les évènements chronologiques d'un vie répartis entre quatre colonnes : études formelles (scolarité, formation), études informelles (activités socioculturelles, voyages..), vie sociale (les engagements sociaux et familiaux), vie professionnelle.

Note474. Yves CANNAC, *La Bataille de la compétence* , Paris, Hommes et Organisation, 1985, p.80.

Note475. *Pour une méthodologie de l'information sur la formation, la pratique des MIF*, *op cit* , p.62.

Note476. C'est ainsi qu'à ce jour plus d'une trentaine d'articles signés de Gaston Paravy, directeur de la MIFE de Savoie et animateur du réseau national, ont été publiés sur le thème de l'orientation et sur les pratiques des MIFE. Il serait intéressant d'en réaliser une étude exhaustive et une analyse de contenu.

Note477. Au début, le titre de la revue, créée en Savoie se déclinait au pluriel, "Guidances", et c'est en 1994, avec la création d'autres revues départementales en Rhône-Alpes, qu'il a pris le nom de "Guidance" au singulier. Les trois premières MIFE se sont intéressées très tôt à la télématique : alors que la MIFE de Cergy choisissait d'investir dans la mise en place d'un serveur télématique, les MIFE de l'Essonne et de Savoie ont utilisé des serveurs mis en place par les collectivités locales — en Savoie le service télématique de la ville de Chambéry et en Essonne le service de la ville nouvelle d'Evry.

Note478. À ce jour, six Universités d'Hiver ont eu lieu, la première en 1989 aux Karellis (Savoie), sur le thème "Accueil, Information et Orientation"; la deuxième, en 1991 aux Karellis, "Insérer, qualifier, promouvoir, le défi de l'Information" ; la troisième, en 1993 à Autrans (Isère) sur le thème du bilan et du projet, la quatrième, à Giens (Var), "Territoire, information et orientation professionnelle", en 1995 ; la cinquième, à la Colle sur Loup en 1998 (Var), sur le thème "La formation et l'emploi"; la sixième, à Arles (Gard), en janvier 2000, "Formation, Territoire, Innovation". Si les deux premières universités ont rassemblé en montagne 250 personnes, les suivantes, en se tenant en proximité de la mer, dans des structures de tourisme social plus spacieuses, ont pu rassembler 500 participants.

Note479. Si à Cergy, le premier directeur de la MIFE, était diplômé du CELSA, centre de formation à la communication de la Sorbonne, à Évry, les deux premiers directeurs étaient originaires de l'Éducation nationale, avec des expériences de formation continue et d'éducation populaire, et à Chambéry, le directeur, spécialiste en sciences de l'éducation, ayant soutenu une thèse de doctorat sur un mouvement d'éducation populaire, la JAC, avait également dirigé un organisme de

formation continue.

Note480. Cf. Encyclopedia Universalis, Vol 13, Paris, 1980, p. 610.

Note481. Gaston PARAVY, "Orientation Educative et développement local", in *Guidances Savoie*, MIF Savoie, n°35, Mai 1991 , p. 5

Note482. Cf. la recommandation de Pierre Béregovoy, alors premier ministre, d'améliorer, par un accueil individualisé, le "traitement social" des 900 000 demandeurs d'emploi de longue durée dont le nombre augmentait dramatiquement au début des années 90. C'est à cette époque qu'apparaît la notion de contrat de progrès, signé entre l'Agence et l'État.

Note483. Gérard LINDEPERG, *Les acteurs de la formation professionnelle, Pour une nouvelle donne*, Rapport au Premier Ministre, Assemblée nationale, Septembre 1999, 350 p.

Note484. *Idem*, p. 177.

Note485. *Idem*, pp. 177-181.

Note486. A titre d'anecdote, à la suite de l'audit commandité par la Délégation à la formation professionnelle, les responsables des MIFE ont été officieusement informés qu'un "contre-audit" avait été entrepris par la Direction générale de l'ANPE, voulant sans doute vérifier auprès des agences locales des départements d'implantation des MIFE la véracité des écrits de Quaternaire Education.

Note487. Cf. le discours d'ouverture des 3èmes rencontres de la formation et de l'emploi en Rhône-Alpes du préfet de Région qui aborde le concept de territorialité, in Bulletin régional DRTEFP Rhône-Alpes, n° 4, Décembre 1997.

Note488. Nous avons pu observer une évolution plus significative des pratiques de communication externe des structures traditionnelles comme l'ANPE, ou les CIO, qu'une amélioration sensible de l'accueil personnalisé des adultes dans ces structures.

Note489. Le Revenu Minimum d'Insertion, créé en France en 1989, à la suite d'expériences réalisées dans certains pays d'Europe du nord, et d'expérimentations dans certains départements français, notamment l'Ile et Vilaine, est une prestation assurée aux personnes de plus de 25 ans, en grande difficulté d'insertion, au chômage de plus de trois ans ayant épuisé tous leurs droits auprès des ASSEDIC ; cette prestation financière s'accompagne d'une aide à la réinsertion, sous la forme d'un contrat d'insertion, relayé par des actions d'orientation, de formation et d'accès à l'emploi. Le RMI a donné lieu à la création de nouvelles structures, mises en place à l'échelon des communes, et animées par les services sociaux communaux et départementaux. Celles-ci sont chargées de la gestion du RMI et de l'accueil du public des bénéficiaires du RMI.

Note490. On compte aujourd'hui 155 Missions Locales et 625 PAIO réparties sur l'ensemble du territoire. Les Missions Locales sont des associations co-financées par les collectivités locales et l'Etat (à parité, 50%, selon le nombre d'habitants des communes ou des syndicats intercommunaux), elles sont présidées par les élus locaux, et travaillent en lien direct avec le Service Public de l'Emploi, dirigé par les préfets de département. Les Missions Locales sont réunies à l'échelon national par un Conseil National des Missions Locales, présidé par un élu.

Note491. Avec les efforts de l'Éducation nationale de maintenir en formation le plus possible de jeunes de 16 à 18 ans, et avec le développement des formations en alternance, le nombre de jeunes de moins de 18 ans "clients" des PAIO ayant diminué, les Missions Locales et les PAIO ont accueilli sans distinction les 16-25 ans. Les PAIO, sont en grande partie gérées par les collectivités locales qui, pour certaines, ont favorisé la création d'associations, mais un certain nombre d'entre elles, placées, avec l'accord des élus, sous l'autorité administrative de l'Éducation nationale par l'intermédiaire des CIO ou des GRETA, ont souffert pendant quelques années d'un manque de statut juridique. La tendance actuelle est de transformer progressivement ces structures en Missions locales

Note492. C'est par la rédaction d'un cahier des charges, dans lequel elles déclinent plus explicitement leurs actions en matière d'emploi, que les MIFE répondent à cette recommandation.

Note493. Le terme de macro-économie, apparu dans les années 30, désigne l'analyse de l'économie dans sa dimension de système, "en prenant comme objet d'étude les grandeurs et les relations globales", à la différence de la micro-économie qui étudie le comportement des individus sur les marchés des biens, du travail ou des capitaux. Alors que la macro-économie priviléie les systèmes à grande échelle, la micro-économie, s'appuie sur deux notions, le marché et la rationalité individuelle, mettant en avant le comportement des hommes. Cf. Thème, Encyclopédie Larousse, Paris, 1991, pp. 290-293.

Note494. Comme nous l'avons déjà mentionné, c'est dans l'ordonnance du 26 mars 1982, que le terme de validation des acquis apparaît pour la première fois dans un texte législatif ; il sera repris avec celui de reconnaissance des acquis dans la circulaire de 1985 relative à la "poursuite et à l'amélioration des programmes 16-25 ans".

Note495. Danielle COLARDYN, *Bilans de compétences personnelles et professionnelles*, Paris, Centre INFFO, 1989, p.37.

Note496. Cf. INFFO FLASH, "Les vingt-cinq ans de formation professionnelle continue", Hors série, Centre INFFO, Octobre 1996, 38 p.

Note497. Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi, *Pour une méthodologie de l'information sur la formation, la pratique des MIF*, Op. cit. p.92. : "Ce terme de guidance utilisé surtout dans les pays anglo-saxons, qui ont mené depuis quelques années une réflexion sur le suivi et l'accompagnement des adultes en matière d'orientation, pourrait être assez approprié pour exprimer les pratiques mises en œuvre par les MIF".

Note498. Cf. *Faites savoir vos savoir-faire*, plaquette d'information, Intermife rhône-Alpes, Janvier 1999, p.2.

Note499. *Ibid.*

Note500. Les MIFE utilisent le terme de "auto-documentation assistée", dans le sens que la personne qui vient consulter librement le centre de ressources documentaires, peut bénéficier à tout moment de l'assistance d'un chargé d'information.

Note501. Cf. Gaston PARAVY, *Les Maisons de l'Information sur la Formation, État des lieux, analyse et propositions*, Rapport au Ministre du Travail et des affaires sociales, Intermife, Chambéry, Février 1997, 83 p. Cf. Document Intermife : *Faites savoir vos savoir-faire*, Intermife rhône-Alpes, Janvier 1999, 4 p.

Note502. Gaston PARAVY, *Les Maisons de l'Information sur la Formation, État des lieux, analyse et propositions*, Op. cit., pp.34-36.

Note503. Robert SOLAZZI, "Pistes nouvelles pour l'orientation", Intervention à la 1ère Université d'Hiver de la Formation Professionnelle, Les Karellis, Avril 1989.

Note504. Donald SUPER, "A theory of vocational Development. American psychologist", Extrait in Luc BEGIN, "Genèse des schèmes de conceptualisation, organisation du moi et éducation à la carrière" in *Pour une approche éducative en orientation*, Montréal, Gaëtan MORIN, 1984, pp. 131-136.

Note505. Joseph NUTTIN, "Fonctionnement et développement de la motivation humaine" in *Pour une approche éducative en orientation*, Op cit, pp. 40-56.

Note506. Guy AVANZINI "De la formation et de l'éducation des adultes" in *Bulletin Société Alfred Binet et Théodore Simon*, Lyon, n°599, 1984, pp.171-172.

Note507. Agnès BERJON, *Rencontre éducative et entretien d'orientation*, mémoire DHEPS, Université Lyon 2, ISPEF, 1991. Cf. aussi, en bibliographie, l'ensemble des articles publiés dans la revue semestrielle *Guidance Savoie*, depuis 1983, ainsi que quelques articles publiés dans la revue AFP du Centre INFFO, sous la signature de Pierre-Henry Dupille, directeur de la MIFE de Cergy, et de Gaston Paravy directeur de la MIFE de Savoie. Une étude plus approfondie de ces quelque cinquante textes serait intéressante à réaliser, afin de percevoir l'évolution de la théorisation.

Note508. Jean Pierre WILLEMS, "Quand l'orientation devient un droit" in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20/n°4, décembre 1991, reproduit in *Dossier documentaire des Entretiens Condorcet 24-25 janvier 1994, op. cit.*, pp.18-21.

Note509. Jean Pierre WILLEMS, *Art. cit.*, p.19.

Note510. Cf. La convention relative à l'assurance chômage signée le 6 juillet 1988 entre les partenaires sociaux de l'UNEDIC. L'AFR permet à tout demandeur d'emploi percevant l'allocation de base des ASSEDIC de bénéficier d'une formation qualifiante financée et rémunérée, à la condition que le projet soit validé par la procédure PEO.

Note511. cf. Circulaire UNEDIC, n°88-13 du 3 août 1988, in Jean-Pierre WILLEMS, *Art. cit.*, p.19.

Note512. Jean Pierre WILLEMS, *Art. cit.*, p.20.

Note513. Ces actions, financées par les Directions départementales du travail et qui comprennent obligatoirement dans leur programme pédagogique, un module d'orientation professionnelle, ont pris des appellations diverses selon les programmes mis en œuvre par les différents gouvernements, des « stages modulaires » aux stages FNE du Fonds National de l'Emploi, aux Actions d'Insertion et de Formation (AIF), aux stages d'insertion et de formation (SIFE) individuels ou collectifs etc.

Note514. cf. Circulaire n°36 du 14 mars 1986 du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle relative à la "mise en œuvre de l'expérimentation d'une dizaine de centres de bilans d'expérience personnelle et professionnelle", in Bulletin de liaison DFP n°86/6. L'expérimentation porte sur 15 centres répartis dans onze régions : en Alsace, l'Association pour la Réadaptation et la Formation Professionnelle de Mulhouse, qui jouera un rôle de leader dans le groupe expérimental ; en Bourgogne, l'ANPE de Chalons sur Saône ; en Bretagne le GRETA de Rennes ; dans la Région Centre, l'AFPA de Bourges ; en Ile de France, le GRETA de Créteil, le GRETA de Sarcelles, l'AFPA de Stains ; en Limousin, une association Centre de Bilan de Limoges ; en Lorraine, le CAFOC de Nancy ; en Midi-Pyrénées le GRETA de Castres et l'ANPE de Toulouse ; dans le Nord-Pas de Calais, l'ANPE de Dunkerque ; en Poitou-Charente, l'AFPA de La Rochelle et l'ANPE de Poitiers ; en Rhône-Alpes, le GRETA de Saint-Etienne.

Note515. Cf. Circulaire n°1052 du 12 avril 1988 du ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi, délégation à la Formation Professionnelle sur la "poursuite de la mise en œuvre des Centres de bilan pour 1988 et leur financement", in Bulletin de liaison n°88/07 ; et Cf. B. BARTHE et JF. HIRN, Note de synthèse sur le rapport de l'expérimentation des centres de bilan personnel et professionnel, DFP, Mai 1988 15 p. Notons qu'à la différence de l'expérimentation des MIFE, cette étude n'a pas été réalisée par un organisme extérieur d'audit mais par l'association pour la réadaptation et la formation professionnelle, centre de bilan de Mulhouse.

Note516. cf. Circulaire n°36 du 14 mars 1986 et Circulaire n°1052 du 12 avril 1988 du ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi, délégation à la Formation Professionnelle, signée par le Délégué à la Formation Professionnelle André Ramoff, sur la poursuite de la mise en œuvre des centres de bilan pour 1988 et leur financement, in Bulletin de Liaison n°88/07.

Note517. Note technique du 30 juin 1986 du ministère des Affaires sociales et de l'emploi, délégation à la Formation professionnelle, sur "l'expérimentation des Centres de Bilans d'expériences personnelles et professionnelles", in Bulletin de liaison n°86/18.

Note518. Une question se pose quant au choix des GRETA plutôt que des CIO, dans la mise en place des structures centres de bilan par l'Éducation nationale. Il semblerait qu'au sein même du ministère, entre direction de l'orientation et direction de la formation continue, la confrontation ait abouti à l'avantage de la seconde, à partir du moment où ces centres relevaient des dispositifs de formation professionnelle continue et où un recentrement était opéré sur l'orientation professionnelle des publics scolaires dans les CIO. Mais les GRETA, n'ayant pas d'entité juridique, étaient eux-mêmes directement gérés par les établissements scolaires, ce qui renforce la contradiction d'un dispositif de bilan-orientation des adultes et des jeunes issus du système scolaire, piloté en fait par des établissements scolaires.

Note519. Dans la circulaire du 14 mars 1986 de lancement de l'expérimentation (une des dernières que le Ministre, Michel Delebarre a signé avant de quitter le gouvernement), les MIFE étaient mentionnées comme sites possibles d'expérimentation, aux cotés de l'ANPE, des Missions locales, de l'AFPA, des GRETA etc. Et la MIFE de Cergy avait effectivement constitué un dossier de candidature, qui ne put malheureusement aboutir, du fait, semble-t-il, d'un blocage de l'ANPE locale. Josette Pasquier, chargée de suivre les deux expérimentations, elle-même d'origine de l'éducation nationale (ONISEP), n'avait peut-être pas perçu à sa dimension l'avancée qu'avaient réalisé les MIFE dans l'accompagnement des adultes, pour appuyer à l'échelon national un site d'expérimentation MIFE ; et les MIFE elles-mêmes n'avaient peut-être pas évalué à sa dimension l'enjeu de l'expérimentation d'un centre de bilan.

Note520. Note technique du 30 juin 1986, p.2.

Note521. Le Service Public de l'Emploi (SPE) regroupe à l'échelon départemental la Direction du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DDTEFP), l'ANPE et l'AFPA. S'y adjoindront les structures d'accueil Jeunes (missions locales, PAIO) en fonction des priorités nationales, ainsi que l'Education Nationale.

Note522. Note technique du 30 juin 1986, p. 1.

Note523. Circulaire n° 1052 du 12 avril 1988 citée.

Note524. On peut constater quelques variantes dans les trois textes : le terme "compétences" apparu dans la note technique de juin 1986, disparaît en 1988 (il sera néanmoins repris plus tard) ; les acquis de la vie personnelle et sociale sont ajoutés dès la note technique ainsi que la nécessité de les "prouver" ; on peut remarquer, dans les différents textes, une hésitation quant à "définir" ou "faire définir" ces acquis pour le consultant.

Note525. cf. Note technique du 30 Juin 1986.

Note526. cf. Note technique du 30 juin 1986 citée.

Note527. cf. Circulaire du 12 avril 1988 citée.

Note528. Si quelques principes et modalités d'organisation de la validation des acquis ont pu être définis dans un certain nombre de circulaires ministérielles ou interministérielles depuis 1985 (cf. circulaires interministérielles du 29 mai 1989 et du 28 août 1989, circulaire du 25 janvier 1990 du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, note de service du 12 juillet 1989 du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, circulaire n°2003 du 21 février 1990 du ministère de l'Agriculture et de la forêt, et circulaire du 10 août 1990 du secrétariat à la Jeunesse et des sports), sans véritable loi rassemblant l'ensemble des initiatives ministérielles et en provenance des partenaires socioprofessionnels, le processus de validation des acquis ne pouvait trouver un ancrage institutionnel suffisant. Le projet de réforme de la VAP, annoncé en janvier 2000 à la 6ème Université d'Hiver de la formation professionnelle par Nicole Pery, Secrétaire d'État à la formation professionnelle, devrait en instaurer un véritable accès.

Note529. cf. Circulaire du 12 avril 1988 citée.

Note530. Danielle COLARDYN, *Bilans de compétences personnelles et professionnelles*, *Op. cit.* , p. 237.

Note531. Un coût moyen horaire a été déterminé, de l'ordre de 110 francs en 1992.

Note532. Patrick GILBERT et Michel PARLIER, "La compétence : du mot "valise" au concept opératoire", in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 116, janvier-février 1992, pp. 14-18.

Note533. Délégation à la Formation Professionnelle, *Note de synthèse sur le rapport de l'expérimentation des centres de bilan personnel et professionnel*, mai 1988, 15 p.

Note534. En 1996, On comptait 110 CIBC en selon l'étude de la DARES sur les organismes de bilans de compétences(cf. Ministère de l'emploi et de la solidarité, DARES, *Premières Informations* , n°515, 21 mars 1996, p. 3).

Note535. cf. Circulaire n° 1944 du 14 juin 1989, in Ministère du travail de l'emploi et de la formation professionnelle, *Reconnaissance et validation des acquis, textes généraux*, Paris, Délégation à la formation professionnelle et Centre INFFO, 1992, .p. 5.

Note536. cf. Circulaire n° 1944 du 14 juin 1989, in *Op. cit.*, .p. 5.

Note537. *Ibid*, Dans l'ensemble des textes concernant les centres de bilan de compétences, à aucun moment ne sont mentionnées les Maisons de l'Information sur la Formation et l'Emploi. Peut-on seulement expliquer ce silence par les aléas de la décentralisation, par le fait que les MIFE, pourtant reconnues dans leur mission d'aide à l'orientation par les mêmes décideurs à l'échelon national, n'ont pas bénéficié d'un développement systématique dans chaque département et sont restées dépendantes de l'initiative territoriale, même relayée par l'État ? Peut-on même avancer que l'expérimentation des CIBC, exclusivement conduite par les services exécutifs de l'État, pouvait constituer une affirmation de ce dernier face à une décentralisation, pourtant décidée par lui, qui, en donnant davantage de pouvoir aux collectivités territoriales, venait atténuer la puissance d'un État historiquement centralisateur ?

Note538. Circulaire n° 1944 du 14 juin 1989, in *Op. cit.*, p. 5. Le conseil d'administration comprend obligatoirement le Délégué Régional à la Formation Professionnelle, le Directeur Départemental du Travail et de l'Emploi, l'ANPE et les principaux commanditaires et/ou financeurs publics de bilans.

Note539. "Cahier des charges des CIBC ", in *Op. cit.*, pp. 7-8

Note540. cf. "Cahier des charges des CIBC ", in *Op. cit.*, p. 5 On peut regretter que, dans le texte, les "organismes compétents" ne soient pas mentionnés.

Note541. DARES, "Les organismes prestataires de bilans de compétences", in *Premières informations*, Ministère du Travail et des affaires sociales, n° 515, 21 Mars 1996, 4 p.

Note542. *Idem*, p. 1.

Note543. *Idem*, p. 4.

Note544. cf. Circulaires n°1676 du 29 mai 1989 et n° 90-2 du 29 mai 1990 du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle relatives au crédit-formation individualisé en direction des jeunes âgés de 16 à 25 ans ; Loi n°90-579 du 4 juillet 1990 relative au crédit-formation, à la qualité et au contrôle de la formation professionnelles ; Circulaire n° 91-7 du 1er février 1991 du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle relative au crédit-formation individualisé pour les demandeurs d'emploi.

Note545. cf. Article 900-3 du Code du Travail.

Note546. Une convention-cadre est signée entre les prestataires de bilan et l'Etat, comprenant un cahier des charges, garant du déroulement et des règles de la déontologie du bilan. On peut noter que, dans la mesure où le CFI s'adressait prioritairement au public jeune, les MIFE n'ont pas été intégrées au dispositif et lorsque cette mesure s'est étendue aux adultes demandeurs d'emploi, elle a été gérée naturellement par le Service Public de l'emploi.

Note547. Circulaire n° 91-7 du 1er février 1991 du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle relative au crédit-formation individualisé pour les demandeurs d'emploi.

Note548. Cf. Annexe 3 à la circulaire n° 91-7 du 1er février 1991, in dossier *Reconnaissance et validation des acquis, Textes généraux*, *Op. cit.* p. 12.

Note549. cf. "Accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991 relatif à la formation et au perfectionnement professionnels, section II, le congé de bilan de compétences" ; "Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 ", articles L.900-2, L.900-4-1, L.932-21 à 931-27, in dossier *Reconnaissance et validation des acquis , Textes généraux*, op. cit. pp.14-16.

Note550. Plusieurs accords paritaires ont précédé l'accord national du 3 juillet 1991, notamment l'accord du 28 mars 1990 relatif à la mise en œuvre du crédit-formation pour les salariés, qui instaure la possibilité d'un bilan dans le cadre du congé

de formation, en préalable de la formation.

Note551. cf. Décret n°92-1075 cit. et Arrêté du 27 octobre 1992 "définissant les conventions types pour la réalisation d'un bilan de compétences", du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle. L'article R 900-3 stipule, dans le cas du plan de formation, que le bilan "ne peut être réalisé qu'après conclusion d'une convention tripartite entre le salarié bénéficiaire, l'organisme prestataire de bilans de compétences et l'employeur", qui doit mentionner les objectifs qu'il poursuit. Contrairement aux formations réalisées dans le cadre du plan de formation de l'entreprise, l'article L.900-4-1 mentionne qu'une proposition de bilan par l'employeur peut toujours être refusée par le salarié, qui dispose d'un délai de 10 jours pour répondre. De même, le caractère confidentiel de la prestation est exigé.

Note552. DARES, "Les organismes prestataires de bilans de compétences", in *Premières informations*, Ministère du Travail et des Affaires sociales, n° 515, 21 Mars 1996, p.4.

Note553. cf. Art L.900-2.

Note554. Quant à nous, nous aurions préféré le terme de congé d'orientation.

Note555. cf. Décret n°92-1075 du 2 octobre 1992 relatif au bilan de compétences et modifiant le code du travail (deuxième partie : Décret en Conseil d'Etat), in JO, 6 octobre 1992 ; Circulaire DFP n°93-13 du 19 mars 1993 relative au bilan de compétences, non parue au JO, in Textes Généraux de la Formation Professionnelle, pp.207-235.

Note556. Circulaire DFP, *doc.cit.* , p.208.

Note557. L'étude de la DARES en compte environ un millier dont 700 actifs. Cf. DARES, "Les organismes prestataires de bilans de compétences", in *Premières informations*, Ministère du Travail et des affaires sociales, n° 515, 21 Mars 1996, p.1. Leur contrôle de ces divers organismes s'effectue par le biais des Délégations régionales à la formation professionnelle, chargées d'émettre des avis techniques sur les décisions de label-qualité des organismes conventionnés avec l'État et sur la qualité des organismes proposés par les entreprises dans le cadre des plans de formation. De plus, pour exercer dans le cadre des mesures législatives du congé de bilan ou du plan de formation, les prestataires de bilan ont l'obligation de figurer sur les listes des organismes paritaires et mutualisateurs agréés.

Note558. Circulaire DFP, *doc.cit.*..p.210.

Note559. Viennent ensuite la conclusion d'une convention tripartite, le respect du secret professionnel, la nécessité d'un lien direct entre l'objet du bilan et la nature des investigations menées, l'organisation du bilan de compétences en trois phases (analyse des besoins, investigation et synthèse), la propriété au bénéficiaire seul des résultats détaillés et du document de synthèse, la nécessité de communiquer au bénéficiaire les conclusions détaillées du bilan, l'obligation de présenter du document de synthèse au bénéficiaire, et enfin la nécessité de recourir à des méthodes et des techniques fiables mises en œuvre par des professionnels qualifiés.

Note560. Jean Pierre WILLEMS, "Quand l'orientation devient un droit" in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20/n°4, décembre 1991, reproduit in *Dossier documentaire des Entretiens Condorcet 24-25 janvier 1994*, op. cit., pp.18-21.

Note561. *Idem*.

Note562. On peut toutefois s'interroger sur la difficulté de trouver l'appellation juste de cette pratique de bilan, qui traduit les hésitations et les tribulations d'une pensée qui se construit progressivement, avec des tâtonnements, des reculs parfois dommageables, allant à l'encontre des objectifs de départ.

Note563. Circulaire n° 1944 du 14 juin 1989, in *Reconnaissance et validation des acquis*, *Textes généraux*, *Op. cit.*, p.5.

Note564. La convention UNEDIC d'aide au retour à l'emploi (Plan d'Aide au Retour à l'Emploi), qui a fait l'objet d'une négociation difficile entre les partenaires sociaux, d'abord entre eux et avec l'État, et qui vient

d'être agréée par l'État le 6 décembre 2000, stipule la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement personnalisé, comprenant un entretien approfondi dans le mois suivant la contractualisation, avec l'obligation le cas échéant de se soumettre à une évaluation de ses capacités professionnelles, sous la forme d'un bilan. La question se posera, face au développement massif prévisible des bilans prescrits pour les demandeurs d'emploi, de l'organisation et de la généralisation de cette pratique, telle qu'elle est préconisée par la législation actuelle. Cf. « Convention d'aide au retour à l'emploi », in *Liaisons sociales, Main d'œuvre*, n°8089, 23/06/2000 ; « La nouvelle convention UNEDIC agréée », in *Liaisons sociales, Bref social*, n°13293, 7/12/2000.

Note565. Gérard ADAM, « Le bilan de compétences cherche son second souffle », in *La Croix*, 22/05/2000, p. 14.

Note566. Gérard ADAM, « L'avenir du bilan de compétences est encore incertain », in *La Croix*, 25/09/2000, p. 14.

Note567. Sur un ensemble de 6000 prestations d'information et d'orientation réalisées par la MIFE de Savoie chaque année, un millier concerne les prestations d'orientation EMOP. Cf. Tableau de l'accueil du public de la MIFE en annexe. Par contre, en temps passé avec les consultants, en moyenne cinq heures par personne, l'orientation domine les autres activités.

Note568. Gaston PARAVY, « Orientation éducative et développement local », in *Guidance Savoie*, n°35, Mai 1991, p.5.

Note569. Aldo Franco, "Méthodes et outils d'information", in *Actualités de la formation professionnelle (AFP)*, Paris, centre INFFO, n° 84, sept/oct. 1986, pp. 18-37. Cette étude réalisée dans quatre régions (Centre, Ile de France, Lorraine, Midi-Pyrénées) traite de 290 questionnaires provenant de différentes structures (ANPE, APEC, CIDF, CIDJ, CIO, FONGECIF, MIFE, Missions locales, PAIO...) L'auteur traite dans un même ensemble les pratiques d'entretiens d'information et d'orientation. Le terme "informateurs institutionnels", utilisé dans son étude, n'a plus cours aujourd'hui, remplacé par celui de "structures d'accueil".

Note570. En effet, à partir de 1986, les MIFE ont mis en œuvre des modules d'orientation avec le module d'orientation et de conseil assisté par ordinateur (MOCAO). Cf. *Pour une méthodologie de l'information sur la formation, la pratique des MIF*, Op. cit., pp. 20-21.

Note571. Cette prestation a été mise en place en Rhône-Alpes dans le cadre d'un partenariat tripartite : délégation régionale de l'ANPE, réseau régional des MIFE et Conseil régional. Un cahier des charges a été rédigé afin de définir les modalités de cette nouvelle prestation, se situant entre les entretiens réalisés dans les agences locales pour l'emploi et les prestations de bilan de compétences. L'intitulé "EMOP" a été proposé par le délégué régional de l'ANPE lui-même.

Note572. *Pour une méthodologie de l'information sur la formation, la pratique des MIF*, Op. cit., pp. 17-19. Si l'ouvrage des MIFE, rédigé en 1986, introduit le terme d'orientation dans la définition de la pratique des MIFE, les circulaires de la Délégation à la Formation permanente, en date de 1989 et de 1996, ne citent qu'une mission "d'aide à l'orientation". Est-ce à dire qu'elles n'admettaient pas de véritable fonction d'orientation des adultes aux MIFE, celle-ci étant dévolue aux institutions historiques, CIO et ANPE ?

Note573. Dominique Thierry, "L'orientation professionnelle permanente, enjeu et perspectives", in *AFP*, Paris, centre INFFO, n°105, 1990, pp. 64-67.

Note574. Charles NAHOUM, *L'entretien psychologique*, Paris, PUF, 1958, p. 11.

Note575. Cette dimension de directivité se décline selon trois modalités. Dans les entretiens directifs, le client interviewé répond aux questions du conseiller : c'est la technique des entretiens d'enquête, de recherche. Les

entretiens non directifs accordent une grande liberté de parole au client dans une écoute centrée sur lui. Cette technique utilisée dans les entretiens thérapeutiques est définie ainsi par Simone Clapier Valladon : "il s'agit là d'une auto exploration de soi qui (...) va favoriser le mouvement de l'extérieur de soi, de la vie sociale et évènementielle (...) vers l'intérieur, vers l'exploration de la vie psychique du sujet. L'entretien non directif au sens strict va du personnel à l'intime." Cf. Simone Clapier Valadon, "La collecte du récit biographique", in *Éducation permanente*, n° 72/73, 1984, p. 67. Enfin, dans les entretiens semi directifs, appelés aussi entretiens centrés ou à canevas, les interventions du conseiller sont plus nombreuses. Toujours selon Simone Clapier Valladon : "L'entretien focalisé se limite à l'exploration d'une situation limitée du sujet. C'est souvent le cas dans les récits de vie qui sont en général des tranches de vie et qui ne conduisent pas le sujet à explorer sa prime enfance ou à revivre ses rêves." *Idem*, p. 68.

Note576. Charles Nahoum, *Op. cit.* , pp. 9-21.

Note577. Victor Jacobson, *Entretiens et dialogue*, Toulouse, Privat, 1966, pp. 76-77.

Note578. Gérard Layole, *La conduite d'entretiens*, Paris, Ed Organisation, 1982, pp. 43-60.

Note579. Jacques Salomé, *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Lille, PUL, 1986, pp. 105-143.

Note580. Carl ROGERS, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1968, 284 p.; *Les groupes de rencontre*, Paris, Dunod, 1973, 171 p.; *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF, 1979, 4ème Edition, tomes I et II, 459 p.

Note581. Carl ROGERS, *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF, 1980, tome 1, p. 33. Rogers préfère le terme de "client" à celui de "patient", pour désigner le bénéficiaire de la relation d'aide thérapeutique, soulignant ainsi le rôle plus actif de la personne aidée.

Note582. Cf. André de Péretti, *L'œuvre de Carl Rogers*, intervention in Intergroupe Anamnèses/réseau Intermif, Atelier Maïeutique, Villejuif, 19/5/1993, Enregistrement MIFE. André de Péretti a souligné notamment que, du fait de son enfance passée à la campagne, le jeune Carl, en contact avec la réalité du travail agricole et la culture de la terre, s'est d'abord passionné pour l'agronomie, ce qui lui aurait donné le goût de la recherche de terrain. En effet Carl Rogers est le premier psychologue à avoir procédé à des enregistrements d'entretiens d'enfants, en 1938, "entre la thérapie et l'orientation ou guidance infantile".

Note583. En effet, ce n'est pas avec le concept de non-directivité, mal compris en France, que Rogers a défini la relation d'aide. Lors de son intervention à Villejuif, André de Péretti a rappelé à juste titre l'accueil passionnel, polémique et controversé de la pensée de Rogers en France à partir de 1966. On peut émettre l'hypothèse que la pensée de Carl Rogers en France fut mal accueillie par les tenants de conceptions idéologiques et philosophiques, qui refusaient la personnalisation de la relation thérapeutique et éducative, pétée tout autant d'implication affective que d'esprit d'observation, préconisée par Rogers.

Note584. Roger MUCCHIELLI, *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, Paris, ESF, 11è éd. 1989, pp. 40 et 79.

Note585. Roger MUCCHIELLI, *L'observation psychologique et psychosociologique*, Paris, ESF, 1974, cf. lexique.

Note586. Carl ROGERS et G. Marian KINGET, *Psychothérapie et relations humaines, théorie et pratique de la thérapie non-directive*, Louvain/Publications universitaires et Paris/Béatrice-Nauwelaerts, 1966, p.97.

Note587. *Idem*, p. 101.

Note588. *Ibid.*

Note589. En France, la "non-directivité", concept mal compris au point de donner lieu à un non-sens profond dans la lecture même de la pensée rogérienne, a été assimilée au "laisser faire". En fait, la non-directivité préconisée par Rogers, n'était qu'une "*alerte sur les précautions dans la directivité*", mais que l'on a interprété comme un non-directivisme, voire, pour certains comme une échappatoire à l'autorité éducative. Ce contre-sens a donné lieu à des pratiques de silence dans les entretiens, plus manipulatoires qu'aidantes. Or Rogers, dans sa pratique, n'a jamais fait le silence et au contraire sa thérapie était, selon les termes d'André de Péretti, "*une thérapie du dialogue dans le dialogue, dans l'échange incessant*".

Note590. *Idem*, p. 78.

Note591. Roger Mucchielli, *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, Paris, ESF, 11<sup>e</sup> ed. 1989, p. 8.

Note592. *Idem*, p. 11.

Note593. *Idem*, p. 42.

Note594. Carl ROGERS, *Les groupes de rencontre*, Paris, Dunod, 1973, p. 47.

Note595. Carl ROGERS, *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF, 1971, p. 43.

Note596. Carl ROGERS, *Op. Cit.*, p. 43.

Note597. L'entretien pastoral, lié aux pratiques sacramentelles de réconciliation, a connu un regain d'intérêt à partir des années 60, au travers de publications d'ouvrages sur ce thème, au même moment que la diffusion de la pensée de Rogers en France. On peut avancer l'idée d'une influence rogérienne dans le renouveau des pratiques d'accompagnement spirituel, privilégiant l'écoute centrée sur la personne et la non-directivité. On peut également émettre l'hypothèse que les pratiques d'orientation professionnelle des adultes qui se sont développées à partir des années 70, ont des points communs avec la relecture de vie préconisée dans l'entretien pastoral. Nous reviendrons sur ce point dans notre dernière partie.

Note598. Raymond Hostie, *L'entretien pastoral*, Paris, Desclée de Brouwer, 1963, p.37.

Note599. *Idem*, p. 121.

Note600. *Idem*, p. 146.

Note601. A. Godin, *La relation humaine dans le dialogue pastoral*, Paris, Desclée de Brouwer, 1963, pp. 69-95.

Note602. Le concept de médiation a été largement diffusé, notamment par Jean François Six, auteur de plusieurs ouvrages et fondateur d'un centre de formation à la médiation et, plus particulièrement dans sa dimension pédagogique, par la théorie et la méthode de Reuven Feuerstein que celui-ci définit en tant que "qualité d'interaction" selon douze critères, dont les trois fondamentaux sont l'intentionnalité-réciprocité (c'est-à-dire l'implication et la conviction du formateur), la transcendance (qui consiste à dépasser le système des besoins immédiats) et la signification (c'est-à-dire donner le sens des contenus et des choix pédagogiques). cf. Reuven Feuerstein "La médiation" in *Pédagogies de la médiation - autour du PEI*, Lyon, Chronique Sociale, 1990, pp. 151-156.

Note603. Pierre VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994, 182 p. Dans son ouvrage, Pierre Vermersch rend hommage à Antoine de La Garanderie, pionnier du dialogue pédagogique qui vise à expliciter les méthodes individuelles de compréhension, mémorisation (Cf. Antoine de La GARANDERIE, *Le dialogue pédagogique*, Paris, Le Centurion, 1987, p.). Il ne cite pas Reuven Feuerstein, également pionnier dans l'explicitation des conduites d'apprentissage par sa méthode du Programme d'enrichissement instrumental, qui inclut le dialogue pédagogique.

Note604. *Idem*, p. 41.

Note605. Raymond Chapuis, *La psychologie des relations humaines*, Paris, PUF, Que sais-je ?, Paris, 1986, p. 8.

Note606. Jean Guillaumin, *La dynamique de l'examen psychologique*, Paris, Dunod, 1983, p. 6. Les milieux de l'orientation scolaire et professionnelle de l'Éducation nationale, qui ont longtemps préconisé les courants de la psychologie, ont découvert l'approche clinique de la pratique de l'orientation, dans laquelle l'interlocuteur est perçu "comme une personnalité unique, en principe irréductible à toute autre", selon les termes de Maurice Reuchlin qui ajoute : "il semble que le clinicien utilise de manière plus ou moins explicite des analogies par lesquelles il rapproche à certains égards le cas dont il s'occupe de tel ou tel autre cas connu de lui. Il peut aussi utiliser des typologies lui permettant d'insérer l'individu particulier avec lequel il rentre en contact dans certaines catégories dont chacune a sa place parmi les autres catégories d'un système de classification plus ou moins bien défini". Cf. Maurice REUCHLIN, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, PUF, 2<sup>e</sup> éd. 1978, p. 100.

Note607. Le terme de "guidance", d'usage plus anglo-saxon, bénéficie d'une connotation moins directive que le verbe français "guider". En effet, il évoque une dimension active d'accompagnement, alors que "guider" semble plus proche de "diriger". Comme nous l'avons déjà évoqué dans notre première partie, les MIFE ont mis en exergue ce vocable de guidance, pour signifier l'importance de l'accompagnement en orientation. Cf. *Pour une méthodologie de l'information sur la formation, la pratique des MIF*, op cit, 1987 ; Les Maisons de l'information sur la formation, État des lieux, analyse et propositions, Rapport à Monsieur le Ministre du travail et des affaires sociales, février 1997, 83 p. ; "Faire savoir vos savoir-faire", Plaquette de présentation du réseau rhônalpin des MIFE, Chambéry, 1999.

Note608. Jacques SALOMÉ, *Op. cit.*, p. 16.

Note609. Comme nous l'avons évoqué, le concept de projet a connu un accès parfois fiévreux d'intérêt ces dernières années. On peut toutefois s'interroger à la suite de Michel Garand : "La notion de projet se développe alors même que se répand le discours sur l'incertitude du lendemain des professions (...) Comment avoir un projet dans un monde où le flou, l'indéterminé, l'incertain s'accroît, introduisant une nouvelle dimension, le risque ?" (cf. M. Garand, "Le projet: piège ou tremplin" in *Guidances Savoie*, MIF de Savoie, n°35, avril 1991, p.9.)

Note610. Ces finalités du projet professionnel sont issues de celles définies dans la loi du 16 juillet 1971 relative à la formation professionnelle continue.

Note611. René BARBIER, *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier Villars, 1977.

Note612. Maurice Reuchlin, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, PUF, 2<sup>e</sup> éd. 1978, p. 100. Les milieux de l'orientation scolaire et professionnelle de l'Éducation nationale qui ont longtemps préconisé les méthodes de la psychologie expérimentale ont découvert l'approche clinique dans la pratique de l'orientation, dans laquelle l'interlocuteur est perçu "comme une personnalité unique, en principe irréductible à toute autre" selon les termes de Maurice Reuchlin, qui ajoute : "il semble que le clinicien utilise de manière plus ou moins explicite des analogies par lesquelles il rapproche à certains égards le cas dont il s'occupe de tel ou tel autre cas connu de lui. Il peut aussi utiliser des typologies lui permettant d'insérer l'individu particulier avec lequel il rentre en contact dans certaines catégories dont chacune a sa place parmi les autres catégories d'un système de classification plus ou moins bien défini".

Note613. Les récits de vie ont d'abord été utilisés en sociologie et les premiers travaux remontent aux années 20 et 30 aux Etats Unis et en Pologne. L'approche biographique a surtout été connue après la deuxième guerre mondiale par les travaux d'Oscar Lewis à partir du récit biographique d'une famille mexicaine immigrée aux États Unis. C'est dans les années 70-80, que les récits de vie sont entrés en formation d'adultes comme outils

de formation et d'autoformation. Gaston Pineau, professeur à l'université de Montréal au Québec et à l'université de Tours en France a développé l'approche biographique comme constituante de l'autoformation "afin de contrebancer une éducation dominée par le pouvoir de l'Autre et que l'éducation permanente ne soit pas une aliénation permanente." Pierre Dominicé, professeur en Sciences de l'Éducation à l'université de Genève s'est intéressé à l'approche biographique dans le cadre d'une recherche sur les processus de formation et d'une réflexion sur les conditions formatrices de l'expérience. Il a développé la pratique de la biographie éducative, instrument privilégié pour approcher la dynamique des personnes dans le processus de formation. Enfin, Henri Desroche, fondateur du Collège coopératif et directeur d'études à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales est l'initiateur de "l'approche maïeutique" en éducation permanente constituée de quatre stratégies éducatives d'accès au savoir et à la réalisation de soi. C'est dans la première stratégie, qui consiste à révéler la personne à elle-même avant tout apprentissage, qu'il a utilisé l'approche biographique, au moyen de "l'autobiographie raisonnée" dont le but est de faire exprimer, "d'accoucher" à la mode socratique, l'expérience personnelle en vue d'un projet d'études et d'écriture, notamment le diplôme des hautes études en pratiques sociales qui pourra être ensuite concrétisé en action.

Note614. Simone Clapier Valladon, Jean Poirier, "La collecte du récit biographique" in *Education Permanente*, n° 72-73, mars 84, p. 69.

Note615. Maurizio Catani, "De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique orale" in *Éducation Permanente*, n° 72-73, 1984, p. 103.

Note616. Henri DESROCHE, *Entreprendre d'apprendre, D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche action, Apprentissage III*, Paris, Ed. Ouvrières, 1990, p. 30. Il est intéressant de souligner la référence constante dans la réflexion d'Henri Desroche aux textes de l'UNESCO et des instances européennes sur le développement de l'éducation des adultes.

Note617. Gaston PINEAU, MARIE-MICHELE, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig, 1983, pp. 196-197.

Note618. Claude HAGEGE, *L'homme de parole*, Paris, Fayard, 1985, p.83.

Note619. Dans le concept d'expérience formatrice, Christine JOSSO distingue l'expérience existentielle, qui peut bouleverser la cohérence d'une vie, de l'apprentissage expérientiel, qui ne fait que transformer le comportement : "Le concept d'expérience formatrice implique une articulation consciemment élaborée entre activité, sensibilité, affectivité et idéation, articulation qui s'objective dans une représentation et dans une compétence". Cf. Christine JOSSO, "L'expérience formatrice : un concept en construction", in *Acquisition et transfert de compétences professionnelles*, dossier documentaire, CNED, Université de Rouen, Centre INFFO, 1997, pp. 59-63.

Note620. Franco FERRAROTI, "Entretien avec..." in *Education Permanente*, *Les histoires de vie*, n° 72-73, Paris, Mars 1984, p. 28.

Note621. Guy BONVALOT et Bernadette COURTOIS, "L'autobiographie projet", in *Education Permanente*, n°72-73, 1984, p. 159.

Note622. Rappelons que la MIFE, de par son statut associatif, financée par les collectivités territoriales et de par sa démarche éducative, peut avoir une approche de l'emploi plus libre par rapport à la conjoncture économique que les organismes de placement, davantage tributaires, dans leur vision de l'emploi, de l'offre immédiate existante.

Note623. Guy BONVALOT et Bernadette COURTOIS, *Art. cit.*, p. 159.

Note624. *Idem*, p. 157.

Note625. Maryvonne SOREL, "La perspective cognitive dans les actions de bilan", in *Actualité de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n°94, p. 31.

Note626. Cette liste d'aptitudes et de fonctions cognitives, certes impressionnante, ne devrait cependant pas nous dissuader de croire en la possibilité, pour des personnes ayant éprouvé des difficultés scolaires, sociales et professionnelles, d'élaborer un projet professionnel. En effet, si nous osons l'analogie avec la préparation du permis de conduire, qui requiert l'exercice d'un grand nombre de facultés, de perception, d'anticipation, de concentration, de rapidité de réflexion, de résolution de problèmes etc.., examen que nombre de personnes obtiennent, pour certains — pas toujours les plus fragilisés sur le plan social et cognitif — après plusieurs tentatives, nous pouvons garder l'espoir qu'avec un accompagnement adapté, ces acquisitions puissent être réalisées.

Note627. Josette PASQUIER, "Histoire de vie: les utilisations de la démarche autobiographique en formation", intervention au colloque de Tours de juin 1986, in *Etudes et Expérimentations*, Délégation à la Formation Professionnelle, n°22, nov-déc 1986, pp. 25-30.

Note628. Vincent de GAUGELAC, "Approche socio-psychologique des histoires de vie", in *Education Permanente*, n° 72-73, 1984, p. 37. Dans le temps imparti à la prestation d'orientation, seuls quelques éléments de l'histoire professionnelle sont échangés, mais souvent significatifs car triés, ils ont valeur de connaissance.

Note629. Une liste en a été établie dans l'ouvrage des MIFE, et réactualisée dans le cahier des charges des EMOP. Cf. *Pour une méthodologie de l'information sur la formation*, *Op cit.*, pp. 35-37 ; *Cahier des charges* en annexe de la convention relative aux Entretiens et modules d'orientation personnalisée, signée entre le Conseil régional Rhône-Alpes et le réseau rhônalpin des MIFE.

Note630. En effet, une personne insérée et acteur dans un environnement social déterminé représente une source de savoir importante. Cette dimension de proximité n'est pas suffisamment prise en compte par l'État, qui privilégie la mobilité de ses agents. Or, dans le domaine de l'insertion et de l'emploi, le manque de connaissances et d'enracinement dans la culture locale peut entraver l'action de médiation sociale et professionnelle.

Note631. Le fait que la plupart des conseillers n'ait pas de formation juridique au départ est intéressant parce qu'ils doivent se former eux-mêmes au droit de la formation et du travail, et peuvent ainsi comprendre de "l'intérieur" les difficultés des personnes en recherche professionnelle, confrontées à ce langage quelque peu abscons.

Note632. Le caractère exhaustif de l'information est très vite perceptible par les personnes consultantes et le moindre défaut est sujet d'insatisfaction. Un certain nombre de services d'orientation, n'ayant pas suffisamment développé leurs sources documentaires en termes de dispositifs et de stages de formation d'adultes, se sont mis en situation de recevoir un grand nombre de critiques de la part du public, insatisfait des informations reçues. Nous verrons dans le dépouillement de nos entretiens d'enquête que la MIFE, pour deux cas, n'a pas échappé à la critique.

Note633. Guy BONVALOT et Bernadette COURTOIS, *Art. cit.*, p. 152.

Note634. Michel SERRES, "Nous bombardons le paradis" in *Télérama*, n°2146, 27/02/91, p.14.

Note635. Gaston PARAVY, *Les Maisons de l'information sur la formation, État des lieux, analyse et propositions*, Rapport à Monsieur le Ministre du travail et des affaires sociales, février 1997, Intermif, Chambéry, p. 38.

Note636. Cette initiative de la collectivité régionale a notamment eu pour effet de donner une assise

pédagogique et institutionnelle plus forte à la pratique d'orientation des MIFE, en la validant, et en situant ces structures dans le paysage institutionnel de l'orientation. Cette méthodologie d'orientation esquissée dans le rapport d'expérimentation des trois MIF en 1987, a été formalisée par l'expérience de Rhône-Alpes et constitue la matrice des pratiques qui peuvent être transférées dans l'ensemble des MIFE du réseau national.

Note637. Cf. en annexe le cahier des charges annexé à la convention signée entre le Conseil régional et les MIFE de Rhône-Alpes, relative à la prestation EMOP.

Note638. Depuis 1993, le conventionnement avec le Conseil régional Rhône-Alpes a introduit une possibilité de prescription de la part de l'ANPE, dont le but est surtout d'établir des liens de collaboration avec l'agence locale ANPE. La prescription n'a pas d'incidence administrative ou financière pour la personne qui bénéficie ainsi d'un "droit de tirage" pour l'EMOP, en gardant son statut de demandeur d'emploi. Avec certaines agences de l'ANPE, le partenariat est plus développé et la prescription peut se faire "rétrospectivement", c'est-à-dire qu'elle est enregistrée une fois que la prestation est terminée.

Note639. *Pour une méthodologie de l'information sur la formation , La pratique des MIF, Op cit ., p.17.*

Note640. Comme nous l'avons vu préalablement, cette revue publiée deux fois par an recense les différents stages de formation pour adultes dans le département. Chaque stage est répertorié selon les rubriques suivantes : filière de formation, intitulé, objectif, durée, date, organisme. Cette revue a un rôle éducatif dans la mesure où elle peut susciter le désir, "mettre en appétit" de formation en montrant tous les possibles et déclencher une motivation. Rappelons que si la formation peut être plus accessible aux personnes y ayant déjà "goûté", c'est-à-dire bénéficiant d'un certain niveau de formation, pour les personnes ayant vécu l'échec scolaire, elle reste perçue comme un "retour à l'école" qui a toutes les raisons de les angoisser. Développer le goût de se former, d'apprendre passe par des moyens diversifiés de sensibilisation, comme la diffusion de ce type de document.

Note641. Cf. *Pour une méthodologie de l'information sur la formation, Op cit., pp. 10-12 et 93.* Chacun de nous a pu ressentir le malaise de la situation du demandeur venu solliciter un service, dont le sentiment d'infériorité est d'autant plus vif que le donneur est lointain, inaccessible, confortablement installé dans sa position privilégiée de donneur. Le demandeur peut se défendre de l'injustice de cette situation, soit en développant de l'agressivité envers le donneur indélicat, soit en retournant ce sentiment sur lui-même par un abattement et un désintérêt pour sa propre demande.

Note642. Henri DESROCHE, *Entreprendre d'apprendre - D'une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche-action. Apprentissage III*, Paris, Ed. Ouvrières, 1990, p. 51.

Note643. La fiche de suivi, communiquée à la commission nationale informations et liberté (CNIL) est constituée des rubriques suivantes : - état civil : nom, prénom, sexe, adresse, nationalité, âge, situation de famille - situation professionnelle (salarié, travailleur indépendant, demandeur d'emploi ...), catégorie socio-professionnelle du dernier emploi (selon les catégories de l'INSEE), niveau d'expérience professionnelle... - nature de la demande (métiers, offre de formation, orientation, emploi) et du projet (insertion, qualification, reconversion, perfectionnement) - traitement de la demande (approfondissement de l'orientation par un autre entretien ou un cycle collectif, acheminement vers l'offre de formation ou l'emploi ou vers d'autres structures d'information spécialisées).

Note644. En général, le conseiller suivra la personne du début à la fin de la prestation. Cependant en fonction de la spécialisation acquise par chacun des conseillers dans l'utilisation de tel ou tel outil, la personne consultante pourra être acheminée vers un autre conseiller, et dans ce cas, un lien est établi entre les conseillers pour faciliter la synthèse.

Note645. Gaston PARAVY, *Les Maisons de l'information sur la formation, État des lieux , analyse et propositions, Op. cit, p. 40.* La notion de portefeuille professionnel fait écho au portefeuille ou portfolio de

compétences, issu des expériences québécoises de validation des acquis évoquées plus haut, et de l'idée d'un document recensant l'expérience professionnelle, appartenant à la personne, et qui lui permettrait de garder la mémoire et les traces de son parcours. Depuis l'expérience du carnet du travailleur mis en place dans les années 30 et repris par le gouvernement de Vichy pendant la dernière guerre mondiale et utilisé par les employeurs, l'idée d'un document de ce type provoque des réactions de défiance, certes compréhensibles, contre les abus éventuels de surveillance et les risques d'atteinte aux libertés des personnes. Mais aujourd'hui, du fait d'une mobilité professionnelle grandissante, les parcours professionnels se diversifient et se complexifient, à tel point qu'il n'est pas facile de garder la mémoire d'expériences multiples. Il conviendrait de dépasser ces préventions, et de réfléchir à la mise en place d'un document, à usage strictement personnel, qui, actualisé régulièrement, faciliterait les opérations de bilan et de mise en œuvre de projet. C'est ce qui semble être réfléchi dans le cadre de la réforme en cours du dispositif de formation et de validation des acquis.

Note646. Un projet de formalisation a été élaboré en 2000 par la MIFE de Savoie dans le cadre d'un programme du Fonds social européen.

Note647. Les responsables des MIFE n'ont pas non plus fait le choix exclusif de recruter des conseillers parmi les psychologues, seuls habilités à passer certains tests psychologiques, mais au contraire ils ont privilégié la pluridisciplinarité des équipes avec des conseillers psychologues de formation mais aussi en provenance d'autres disciplines des sciences humaines, comme la sociologie, le droit, les sciences de l'éducation, et notamment la formation des adultes.

Note648. Il arrive que le conseiller suggère les bienfaits d'un appui psychothérapeutique extérieur, en amont de toute réflexion sur le devenir professionnel.

Note649. Pour plus de commodités, nous continuerons de faire référence à l'ancienne appellation, ayant utilisé celle-ci dans notre évaluation.

Note650. Nous avons utilisé pour notre présentation les documents de la fondation JAE et notamment "Jeunesse Avenir Entreprise, Une fondation pour l'orientation et l'insertion professionnelle". Cette fondation qui se veut centre d'études a été créée en Rhône-Alpes à l'initiative des entreprises de la région, à partir d'un double constat : *"d'une part le nombre croissant de jeunes et d'adultes en recherche d'emploi et d'autre part les difficultés des entreprises à trouver un personnel qualifié"*. Sa mission s'articule autour de trois axes centrés, non pas directement sur les besoins des entreprises mais sur les besoins des personnes, dans une visée que l'on pourrait qualifier d'humaniste : *"aider les personnes à construire des projets professionnels répondant à leurs aspirations, améliorer leur motivation et leur permettre d'exprimer leurs potentialités, apporter une source d'information précise et évolutive sur les professions"*. Choix est utilisé en France dans les établissements de formation initiale (collèges, lycées, universités et services d'orientation), et les structures d'orientation liées à la formation continue (centres de bilan, MIFE, missions locales, PAIO, centres d'aide à la décision des chambres de métiers etc.).

Note651. C'est dans les années 50 que la méthode des questionnaires, définis comme des tests composés de questions écrites posées au sujet sur ses opinions, ses sentiments etc., a été introduite largement dans les pratiques en psychologie clinique. Ils sont utilisés selon des finalités différentes : les questionnaires de personnalité, le plus souvent à visée psychiatrique, détectent ou apprécient l'affectivité, les traits de caractère ou les états psychologiques pathologiques (par exemple l'anxiété, les tendances névrotiques, l'introversion-extraversion, etc...) ; les questionnaires d'adaptation explorent la personnalité dans son rapport au monde et sont utilisés, dans le sens négatif, pour détecter les personnalités inadaptables dans un milieu collectif (comme par exemple au service militaire) ; enfin les questionnaires ou inventaires d'attitude et d'intérêt explorent les opinions, les préférences et les choix des individus. Ces derniers sont davantage utilisés en orientation professionnelle. On a souvent reproché à la méthode du questionnaire de ne pas apprécier le sujet tel qu'il est — on peut d'ailleurs s'interroger sur la réelle possibilité de le faire —, mais tel qu'il se voit ou croit être.

Note652. Les sources d'information proviennent des institutions nationales, comme l'ONISEP (ses différentes publications sur les métiers et les professions), l'ANPE (notamment le Répertoire opérationnel des métiers et des emplois - ROME), le CIDJ (ses fiches-descriptifs de métiers), l'APEC, l'INSEE, le CERÉQ, et de la presse spécialisée, avec notamment les publications des organisations professionnelles.

Note653. J. L. Holland a défini six grandes catégories de comportements humains, dominants dans la société occidentale : réaliste, investigateur, artistique, sociable, entreprenant, conventionnel. Comme toutes classifications, la codification de Holland a ses propres limites, mais reste une des plus utilisées en orientation.

Note654. Cf. Document en annexe.

Note655. Jeunesse Avenir entreprise, "Une fondation pour l'orientation et l'insertion professionnelle", Document de présentation, 1995, p. 7.

Note656. Cf. Yves PÉLICIER (sous la direction de), *Univers de la psychologie, Champ, histoire et méthodes de la psychologie*, Paris, Éditions Lidis, 1979, p.440.

Note657. Henri Desroche, docteur d'état en sociologie, auteur de nombreux ouvrages et directeur de recherche à l'École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales est le fondateur du Collège coopératif, institution de formation d'adultes rattachée à l'EPHESS et conventionnée avec certaines universités pour préparer en trois ans le diplôme des hautes études en pratique sociale (DHEPS). Ce diplôme, de niveau maîtrise, est attribué à partir de la soutenance d'un mémoire d'étude, rédigé sur la base d'une expérience, professionnelle ou autre, vécue par le candidat. Deux séminaires "Histoire de vie" ont été organisés par Intermif et l'association Anamnèse créée par H. Desroche (octobre 1991 à juin 1992 et octobre 92 à juin 1993), réunissant des responsables et conseillers des MIFE et d'autres institutions travaillant dans l'insertion des adultes et des jeunes.

Note658. Henri DESROCHE, *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, Apprentissage 3*, Paris, Les éditions ouvrières, 1991, 208 p.

Note659. *Idem*, p. 52-53.

Note660. Cf. Document "Bioscopie" en annexe .

Note661. Henri DESROCHE, *Op. Cit.*, p. 57.

Note662. *Idem*, p. 59.

Note663. Henri DESROCHE, *Op. Cit.*, p. 58.

Note664. *Ibid.*,

Note665. *Idem*, p. 59.

Note666. On peu noter cependant une utilisation moins fréquente de ces outils, qui ne bénéficient pas de l'exhaustivité des deux premiers.

Note667. L'institut de la Vocation à Lyon.

Note668. Cf. Document en annexe.

Note669. Dans les contacts que nous avons eus avec le créateur du questionnaire, nous n'avons jamais pu prendre connaissance des sources et bases psychotechniques de l'inventaire des questions, ceux-ci ne semblant

pas avoir été conceptualisés. On peut jugé regrettable le syncrétisme du langage utilisé pour décrire les dominantes psycho-professionnelles, mêlant des vocables de métier ("vendeur", "animateur"), de statut professionnel ("artisan"), des appellations plus psychotechniques ("créatif, bâtisseur") et des concepts du langage courant ("réviseur", "contrôleur"). Dans sa synthèse, le conseiller de la MIFE privilégie la lecture du positionnement en fonction des axes, c'est-à-dire les explications en termes de rapport "soi/environnement", sans s'engager dans des définitions qui semblent manquer de fondement théorique.

Note670. André de Péretti a conduit sa réflexion en lien avec les travaux de Daniel Hameline, pour qui l'usage de la métaphore fait partie intrinsèquement du langage et touche tous les domaines, pas seulement littéraire mais aussi scientifique et technique.

Note671. André de PÉRETTI, "La pédagogie différenciée", in *Les Amis de Sèvres*, revue trimestrielle, CIEP, Sèvres, n°3, Septembre 1986, p. 78.

Note672. Dans sa recherche, André de Péretti a imaginé plus de dix scénarios. Cf. André de PÉRETTI, *Art. cit.*, pp. 78-85. Pascal Galvani, s'appuyant sur sa théorie du blason, a effectué une recherche sur l'utilisation du symbole en autoformation. Cf. Pascal GALVANI, *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs, Les ateliers pédagogiques personnalisés*, Lyon, Chronique sociale, 1991, 170 p.

Note673. CIME, créé en 1992, rassemble des entreprises comme France Telecom, EDF, La Poste, la SNCF, Rhône-Poulenc etc, ainsi que des représentants des dispositifs d'appui à la création d'entreprise, tels l'APCE, les boutiques de gestion, des réseaux de créateurs, d'initiatives locales, des revues spécialisées etc.. Le Président actuel de CIME est le directeur des ressources humaines de France Telecom. Voici un extrait d'une de ses interventions, justifiant l'intérêt des grandes entreprises pour le développement local et la création de micro et petites entreprises: "*CIME, c'est d'abord la conviction d'un certain nombre de grandes entreprises à partir de 1992 : si nos marchés sont de plus en plus mondiaux, si nous devons être de plus en plus compétitifs et innovants, les moteurs de notre développement sont des moteurs locaux, et pour nous développer, nous avons besoin d'un tissu économique local vivant. On ne construit pas des entreprises prospères sur des déserts économiques industriels. La meilleure façon d'avoir un environnement vivant est d'y contribuer en nous engageant au plan local. L'entreprise engagée est le concept qu'essaie de promouvoir CIME depuis sa création*". Cf. Extrait de l'intervention de Paul SCIETTECATTE, Président de CIME, à l'inauguration de l'espace Balise à la MIFE de Chambéry, 12 juin 1998, in *Guidance Savoie*, MIFE de Savoie, n°50, octobre 1998, p.4-5.

Note674. Balise rassemble les informations en provenance de tous les grands réseaux nationaux d'appui à la création d'activité et d'entreprise, des différents ministères et notamment celui de l'emploi et de la solidarité, de l'ANPE, de l'Agence pour la création d'entreprise (APCE), les boutiques de gestion, France Initiatives Réseau etc.

Note675. *Balise en Savoie, Appui à l'orientation vers la création d'activité*, Compte rendu de projet FSE, MIFE Savoie, Juin 2000, 35 p.

Note676. Nous avons pu entrevoir les limites de la prestation d'orientation de la MIFE pour un public trop marginalisé, avec l'expérience de l'accueil d'un jeune homme sans domicile fixe, qui a pu commencer un travail d'exploration et de réflexion sur sa vie avec la méthode de l'autobiographie raisonnée. Mais sa démarche s'est interrompue à partir du moment où la question d'accéder à un logement, pour laquelle il n'était pas prêt, a été posée.

Note677. On peut noter une évolution des caractéristiques du public sur les quinze dernières années, résultant de la dégradation de la situation socio-économique de la société jusqu'en 1999 : une augmentation du public des demandeurs d'emploi (de 55 à 73%) due à une forte poussée du chômage durant cette période, de la population masculine (passée de 27 à 36 %), ce qui peut indiquer une tendance à la généralisation des

changements et des questionnements professionnels, même si les femmes restent encore les plus touchées. Le public des chômeurs de longue durée (jusqu'à 30% des demandeurs d'emploi) et des bénéficiaires du RMI (jusqu'à 9%) a régulièrement augmenté, en rapport avec les statistiques de l'ANPE.

Note678. Cf Tableau en annexe.

Note679. Cf. INSEE, *Document TEF*, 1997/98, pp. 58-59. Rappelons qu'au sens du Bureau international du travail, la population active comprend l'ensemble des personnes en emploi ou au service militaire (appelés alors "actifs occupés") et également celles au chômage (actifs inoccupés).

Note680. Nous utiliserons les termes de qualification, reconversion, perfectionnement, adaptation, promotion, tels qu'ils ont été définis dans la loi de juillet 1971.

Note681. Cette demande de développement personnel pourrait correspondre au malaise éprouvé par les demandeurs d'emploi à la recherche de plus en plus incertaine d'un emploi, comme, par les salariés, dans des situations de travail de plus en plus exigeantes, insécuries et stressantes.

Note682. La MIFE gère dans le cadre d'une convention avec le Conseil régional Rhône-Alpes deux dispositifs de stages en entreprise : l'emploi vocationnel pour tout demandeur emploi de longue durée et le stage d'expérience professionnelle pour les jeunes primo-demandeurs d'emploi.

Note683. Ce pourcentage semble avoir augmenté après l'acquisition de l'outil d'information Balise qui attire davantage de candidats à la création d'entreprise.

Note684. M. BARBIER, "La demande individuelle de formation" in *Actes du colloque "Formation 80"* Commission 1, Paris, 1981, p. 64.

Note685. Il semble que cette caractéristique du public ait été prise en compte dans le diagnostic préalable au projet de réforme du dispositif de formation tout au long de la vie, avec le constat *que « près de trente ans après la loi de 1971, 40% de la population active a un niveau de formation initiale inférieur au CAP. Ce constat traduit une tendance lourde, qui ne s'est jamais infléchie au cours des ans, à savoir que la formation professionnelle bénéficie en priorité aux actifs qui ont suivi une formation initiale couronnée par une qualification reconnue. Un sentiment domine, celui des inégalités dans la redistribution des moyens et donc dans l'accès à la formation »* (Cf. Nicole PÉRY, *Une véritable égalité d'accès à la formation professionnelle tout au long de la vie*, Ministère de l'emploi et de la solidarité, dossier de presse, Conseil des Ministres du 17 mars 1999, p. 9.). On peut exprimer cependant une réserve nuancée dans ce constat vraisemblablement fondé sur les déclarations de diplômes et non pas sur les acquis issus de l'expérience professionnelle. En effet, des salariés entrés dans la vie active avec un diplôme, ont pu évoluer, progresser dans leur emploi, sans avoir obtenu d'autres certifications.

Note686. Jean-Pierre BOUTINET, « La dynamique du projet en formation d'adultes », in *Cahiers Binet Simon, Le projet en éducation et en formation*, Toulouse, Éres, n°638, 1994/1, p. 65.

Note687. Jean-Pierre BOUTINET, *Ibid.*

Note688. Olivier Marchand et Liliane Salzberg, "La gestion des âges à la française, un handicap pour l'avenir?", in *Données sociales 1996, La société française*, Paris, INSEE, 1996, p. 166. Cf. Monique MÉRON et Claude MINNI, "L'emploi des jeunes : plus tardif et plus instable qu'il y a vingt ans", in *Op. cit.*, p. 162.

Note689. Cf. Liaisons sociales, "Donner un nouvel élan à la formation professionnelle, Rapport Virville", in *Projets économiques et sociaux, Documents*, n°11/96, 24 octobre 1996, p. 7 ; Ministère du travail et des affaires sociales, "Les organismes prestataires de bilans de compétences", in *Premières informations*, Dares, n° 515, 21 mars 1996, 4 p.

Note690. Cf. Olivier Marchand et Liliane Salzberg, *Art. cit.*

Note691. Cf. Ministère du travail et des affaires sociales, "Le réseau des structures d'accueil des jeunes en difficulté", in *Premières synthèses*, Dares, n°130, 3 avril 1996, 8 p.

Note692. Guy AVANZINI, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 2e éd., 1987, pp. 140-147.

Note693. Plus de 8,5 millions de personnes ont pu accéder à un stage de formation en 1994 (dont 5,2 millions hors mesures jeunes et agents de la fonction publique), soit plus d'un actif sur trois. cf. Ministère du travail et des affaires sociales, *Les chiffres clés de la formation professionnelle*, Paris centre INFFO, 1994, 12 p.

Note694. Dominique CHALVIN, *L'affirmation de soi*, Paris, ESF, 1981, partie "Lexique".

Note695. Georges LAPASSADE, *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Edition de Minuit, 1963, 3ème éd., p. 7.

Note696. *Ibid.*

Note697. Francis CURTET, "Être adulte", in *La Vie*, n° 2472, 14/01/1993, p. 79.

Note698. Guy AVANZINI, *L'éducation des adultes*, Paris, Anthropos, 1996, p.65.

Note699. Gilbert VIGNAL, *Affectivité et formation des adultes*, Thèse de doctorat sous la direction de Guy Avanzini, Université Lumière-Lyon II, Lyon, 1991, 766 p.

Note700. Selon la théorie de la néoténie, l'être humain comme tout être vivant, avance dans la maturité tout en gardant des traits propres aux premiers âges. La néoténie se définit comme "*l'aptitude d'un organisme à se reproduire tout en conservant une structure immature*". Étymologiquement, "néoténie" signifie le maintien du caractère jeune (néos = jeune) et (tenein = prolonger). Cf Gilbert Vignal, *Op. cit.*, p. 171-172.

Note701. Déjà en 1991, Pierre Bérégovoy, alors Premier ministre, avait tenté de résorber le chômage de longue durée qui touchait à l'époque plus de 900 000 demandeurs d'emploi.

Note702. La procédure d'accompagnement personnalisé, limitée à trois mois, s'adresse à certaines catégories de chômeurs, inscrits depuis plus de douze mois et plus de deux ans à l'ANPE, pour les publics adultes.

Note703. Cf. Livre blanc *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Bruxelles, Commission européenne, 1995, 65 p. Nicole PERY, *Une véritable égalité d'accès à la formation professionnelle tout au long de la vie*, Conseil des Ministres du 17 Mars 1999, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Dossier de presse, 31 p.

Note704. Quatre objectifs ont été ainsi définis : la prise en compte des acquis professionnels, la transformation des périodes de chômage en temps d'activité, le développement des formations en alternance et la clarification du rôle des acteurs.

Note705. C'est ce que la secrétaire d'État a elle-même annoncé lors de son intervention à la 6ème Université d'Hiver de la formation professionnelle à Arles en janvier 2000. Cf. Inffo Flash, n° 536, 1er/15 février 2000.

Note706. Gaston PARAVY, "Orientation éducative et développement local", in *Guidances Savoie*, MIF, n° 35, Mai 1991, p. 7.

Note707. Revue Fors, *L'évaluation qualitative*, Paris, Fondation pour la recherche sociale (FORS), n°111 et 112, Juillet/Septembre 1989, p. 3.

Note708. Cf. les documents "*Bilan quantitatif et qualitatif des EMOP réalisés par la MIFE de Savoie*", réalisés chaque année pour le Conseil régional, mentionnant le suivi des personnes après la prestation EMOP, en terme d'emploi (CDI, CDD, contrat aidé, création d'activité), de formation et de poursuite de la procédure d'orientation.

Note709. L'évaluation qualitative a été développée dans les années 80 à la Délégation à la Formation Professionnelle, dans le but de "*marquer la rupture avec un certain mode d'analyse et d'évaluation de programmes ou d'actions trop centré à la prise en compte d'aspects physico-financiers*". Cf. François ABALLÉA, "L'évaluation qualitative : approche méthodologique", in *Recherche sociale*, FORS, 1989, n° 111, p. 5.

Note710. François ABALLÉA, *Art. cit.*, p. 6.

Note711. *Ibid.*, p. 6.

Note712. Cf. *Art. cit.*, pp. 5-24. La démarche d'évaluation qualitative, définie par François Aballéa dégage six concepts centraux : - Cohérence interne, entre les finalités, les buts et les objectifs, - Cohérence externe, par rapport aux destinataires, à l'environnement local, aux caractéristiques institutionnelles - Adéquation des moyens, se situant à l'articulation de la cohérence interne et externe, - Efficacité par rapport aux objectifs, énoncés de manière univoque et en terme de comportements observables (la réussite), par rapport au but, c'est-à-dire "ce qui devra être atteint à moyen terme" (les résultats), par rapport aux finalités, qui renvoient aux intentions de ses auteurs, et aux valeurs à promouvoir (le processus), et l'appréciation de l'impact (effets positifs ou négatifs, prévus ou non, mais non explicitement recherchés au travers de l'action), - Analyse du coût de l'opération en rapport avec l'efficacité (ce que l'auteur nomme "efficience"), - Coût social (prise en compte de l'impact de l'opération sur les autres sources de dépenses). Le noyau dur de la démarche d'évaluation se situe dans la plupart des cas à l'atteinte des objectifs opérationnels, à la mesure des écarts entre les objectifs affichés et réalisés, tandis que l'appréciation de l'efficacité par rapport aux finalités pose davantage de problèmes dans la mesure où il n'est pas toujours facile de définir explicitement tous les indicateurs.

Note713. En effet, les effets positifs de toute intervention d'orientation dépendraient, pour 65%, de la personne elle-même (de sa personnalité propre, de ses ressources, de son contexte de vie et de son environnement ...), que 20% relèveraient de la compétence personnelle des conseillers eux-mêmes, et enfin 10 à 15% seraient liés aux techniques et méthodes utilisées. Remarquons toutefois que ces résultats ne semblent pas prendre en compte l'effet de la relation interpersonnelle conseiller-personne, qui nous intéresse ici tout particulièrement. Cf. Conrad LECOMTE, "Évaluation des difficultés d'insertion sociale professionnelle par l'entretien", *Communication au 22e Congrès Mondial de l'Orientation*, Annecy, 1987, résumé in *Bulletin ACOF*, n°322, Mars 1989, p. 905.

Note714. François ABALLEA, "L'évaluation qualitative, approche méthodologique" in *Recherche Sociale*, Fondation pour la Recherche Sociale (FORS), Paris, n°111, juillet septembre 1989, pp. 5-32.

Note715. Charles HADJI, "Comment le PEI pourrait-il bénéficier de l'évaluation qu'il mérite?", in ouvrage collectif préfacé par Gaston Paravy et postfacé par Guy Avanzini, *Médiation éducative et éducabilité cognitive, autour du PEI*, Lyon, Chronique sociale, 1996, p. 87. Charles Hadji distingue trois types d'évaluation : l'évaluation-vérification, essentiellement tournée vers le contrôle et l'apport de preuves, l'évaluation-régulation visant à ajuster l'action des opérateurs, et l'évaluation-recherche de sens, en vue d'en comprendre le processus.

Note716. Jacques ARDOINO et Guy BERGER, "L'évaluation comme interprétation", in *revue POUR*, n°107, pp. 120-123.

Note717. Jacky BEILLEROT, *Voies et voix de la formation*, Paris, Éditions universitaires, 1995, p.79.

Note718. Charles HADJI, *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, Paris, ESF, 1989, pp. 73-74.

Note719. Charles HADJI, *Op. cit.*, p. 150.

Note720. Charles HADJI, *Op. cit.*, p. 74.

Note721. Nous sommes consciente de la richesse mais aussi des limites de ce choix, mais si nous l'avons fait, c'est qu'il nous semble correspondre à l'esprit de la pratique de la MIFE qui est de privilégier la parole de la personne.

Note722. Charles Hadji, "Comment le PEI pourrait-il bénéficier de l'évaluation qu'il mérite ?", in *Op. cit.*, p. 85.

Note723. Cf. en annexe *Bilan quantitatif et qualitatif des EMOP réalisés par la MIF/Centre vocationnel de Savoie - année 1997*, document MIFE, 2 p. Dans ce bilan sont présentées de manière statistique, les caractéristiques du public en termes d'identité (sexe, âge, niveau d'études), de situation professionnelle, de demande (juridique, métiers, offre de formation, orientation professionnelle), de projet (emploi direct, reconversion, qualification, perfectionnement, promotion). Outre l'aspect quantitatif, ce bilan comporte une évaluation qualitative, basée sur un suivi à l'issue de la prestation, réalisé à partir de contacts téléphoniques. Le suivi se décline sous la forme de quatre critères principaux : l'entrée en formation (stage en centre ou en entreprise), l'emploi (sous la forme de contrats de travail, aidé — c'est-à-dire tout contrat de travail donnant lieu à une aide de l'État, liée à l'alternance et/ou à des publics en difficulté d'insertion —, à durée déterminée et indéterminée, ou de création d'activité), la poursuite ou l'abandon de la démarche d'orientation.

Note724. Cette analyse a été effectuée en 1998.

Note725. En effet, du fait de l'existence de structures d'accueil spécifiques pour les jeunes primo-demandeurs, comme les Missions locales et les Permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO), une répartition dans le public jeunes s'est progressivement formalisée entre ces structures et la MIFE.

Note726. Nous utilisons la nomenclature ONISEP des niveaux d'études qui se répartit entre niveau VI et I de la manière suivante : niveau VI (sans diplôme), niveau V bis (1ère année CAP), niveau V (diplôme obtenu CAP, BEP), niveau IV (Bac, Bac pro, BP), niveau III (Bac plus 2), niveau II/I (Bac plus 3 et plus). Le public de la MIFE de niveau VI est minoritaire puisqu'il constitue 2% de l'ensemble (un peu plus de 20 personnes sur le millier d'EMOP).

Note727. Cf. Bilan EMOP, *doc. cit.*

Note728. Cf; modèle "Fiche d'entretien" en annexe.

Note729. Quand nous avons procédé à nos recherches, en février 1998, le fichier informatisé n'était pas encore opérationnel parce que la saisie des fiches n'était pas totalement achevée et nous avons dû manipuler le fichier manuellement, ce qui nous a permis de prendre connaissance immédiatement de l'ensemble du dossier des personnes (documents, modules d'orientation etc...) mais, cela a pris un peu plus de temps. Nous avions fait le choix de travailler sur la période de l'année 1997, et pour les statistiques globales et pour la sélection des personnes interrogées.

Note730. Parmi les 25 premières personnes sélectionnées nous avons appris le décès de l'une au moment où nous nous apprêtons à la contacter ; pour une personne, le courrier nous a été retourné pour cause de changement d'adresse, une personne pour qui un rendez-vous avait été donné n'est pas venue et n'a pas donné suite et quatre autres personnes n'ont pas pu être jointes au téléphone. Il a donc fallu procéder à un deuxième envoi à partir d'une réserve constituée lors de la première sélection.

Note731. En fait, notre matériel constitué à partir de 25 personnes interviewées, ne se prêtait pas aux règles de l'échantillonnage, qui supposent un matériel important quantitativement, et homogène. Cf. Laurence BARDIN, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1996, 8ème édition, p.127.

Note732. Les statistiques globales 1997 des EMOP indiquent un pourcentage de 22 % pour les salariés et professions libérales, 78 % pour les personnes sans emploi, comprenant les demandeurs d'emploi inscrits à l'ANPE, les étudiants et les personnes sans activité non inscrites à l'ANPE, que nous avons réunies pour des raisons de commodité de calcul (parmi les 25 personnes nous avons interrogé une étudiante, Nathalie, représentative des personnes non inscrites à l'ANPE).

Note733. La différence la plus forte se situe au niveau des niveau V à VI, avec 28 % dans notre public de témoins et 45 % dans le public de la MIFE. Par contre le niveau IV est moins représenté avec 24 % sur 27 %, tandis que le niveau III accuse une augmentation de sept points (24 % au lieu de 17 %) et le niveau II de treize points (24 % au lieu de 11 %).

Note734. Nous avons classé les dossiers de Cathy, Sarah et de Judith parmi les projets non élaborés, et nous verrons au travers des entretiens-interviews qu'en fait ils feront partie de l'autre catégorie.

Note735. L'agriculture étant peu représentée dans le public MIFE, ce secteur n'apparaît pas dans notre étude.

Note736. Cf. grille d'entretien en annexe.

Note737. Laurence BARDIN, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1996, 8ème édition, p. 93.

Note738. Il s'agit de l'entretien avec Sonia, dont un des enfants était malade ce jour-là. Après expérience, nous avons opté pour des entretiens à la MIFE, où les conditions de calme, de concentration et de disponibilité étaient plus favorables. Au domicile de Sonia, ces conditions moins favorables ont eu, à notre avis, une légère répercussion sur la qualité de l'entretien, qui, selon nous, n'a pu être aussi approfondi. Le second entretien hors de la MIFE était celui d'Antoine.

Note739. On peut ajouter à cette explication notre propre degré d'implication dans les entretiens selon notre ressenti personnel de la relation, qui nous faisait trouver ou non les questions susceptibles de relancer le dialogue.

Note740. Il est vrai que l'invitation avait été rédigée sur du papier en-tête de la MIFE, lui donnant ainsi un caractère plus officiel.

Note741. Rappelons que le personnel de la MIFE de Savoie est composé, entre autres, de quatre conseillères pour assurer les entretiens et modules d'orientation, selon des temps de travail différents : un temps plein, un quatre/cinquième, un mi-temps et nous-même à temps encore plus partiel du fait de nos autres activités au sein de la MIFE. Les conseillères de la MIFE ont acquis des compétences pour l'utilisation d'outils d'orientation (Choix, CGP, autobiographie raisonnée, Blason, Balise), et en fonction de la formation reçue et de leur sensibilité, se sont spécialisées dans telle ou telle méthode. Notre propre spécialité en matière d'autobiographie raisonnée nous fait recevoir des personnes à l'intérieur du réseau régional des MIFE, par contre n'étant pas spécialisée dans l'utilisation de l'outil Choix, nous bénéficions de l'appui de nos collègues.

Note742. Cette spécificité a d'ailleurs été soulignée, lors de son entretien, par Mélanie qui a été accompagnée par différentes conseillères en fonction des périodes où elle a sollicité la MIFE.

Note743. Il nous est arrivé aussi de vouloir "trop bien faire" dans notre rôle de chercheur et en voulant garder à tout prix la distance, nous nous sommes quelquefois contenue sans approfondir suffisamment la parole, notamment lors de moments d'émotion qu'il aurait peut-être fallu accueillir davantage (cf. l'entretien avec Sarah), ou, à contrario, quand la personne était elle-même trop distante (cf. l'entretien avec Nathalie par exemple).

Note744. Cf. grille et retranscription des entretiens en annexe.

Note745. Laurence BADIN, *Op. cit.*, p. 126. L'auteur fait ici une analogie avec l'attitude du psychanalyste "laissant venir à lui des impressions".

Note746. Nous pensons particulièrement à l'entretien-interview de Mathilde.

Note747. Laurence BARDIN, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1996, 8ème édition, p. 31.

Note748. Laurence BARDIN, *Op. cit.*, p. 137.

Note749. Laurence BARDIN, *Op. cit.*, p. 77

Note750. Correspondant dans la grille d'entretien-interview aux questions suivantes : - 1 Quelle était votre situation professionnelle avant de venir à la MIFE ? Pouvez-vous résumer votre parcours ? - 2 Quelle est votre situation professionnelle aujourd'hui ? A-t-elle changé ? S'est-elle améliorée ? - 3 A la MIFE, vous avez bénéficié d'un ou plusieurs entretiens approfondis, d'un module d'orientation personnalisée, comprenant le et/ou les outils suivants : Choix, Histoire de vie, Centre de Gravité Professionnelle CGP, Blason, Aide à la recherche d'emploi, CV, Balise, Emploi vocationnel, SEP, d'un suivi et un appui dans les démarches - 4 Entre la pratique de l'entretien et celle des outils d'orientation, qu'est ce qui vous a paru le plus utile, important ? En quoi ? (relation, élaboration de projet, dynamisation)

Note751. Correspondant dans la grille d'entretien-interview aux questions suivantes : 1 - Processus d'élaboration de projet : 24 questions relatives aux sept items définissant le processus \*Prise de conscience sur soi : quatre questions \* Restauration de l'image de soi (estime de soi) : deux questions \* Elargissement des représentations personnelles (vision identitaire) : deux questions \* Elargissement des représentations professionnelles et de l'environnement : sept questions \* Développement de la polyvalence : deux questions \* Développement de l'autonomie : trois questions \* Découverte de sens (signification existentielle, cohérence interne..) : quatre questions 2 - Elaboration de projet et dynamisation, mise en mouvement : onze questions \* Élaboration de projet : cinq questions \* Dynamisation - Mise en mouvement : six questions

Note752. Thème de la relation / médiation éducative, correspondant dans la grille d'entretien-interview à 19 questions : 1 - Relation d'aide : cinq questions 2 - Médiation éducative \* Attitude de la conseillère (implication existentielle, intentionnalité) : trois questions \* Médiation éducative (signification, transcendance, compétence, but, défi, conscience de la modifiabilité, alternative positive, appartenance) : onze questions

Note753. Correspondant dans la grille d'entretien-interview à 13 questions : \* Auto-orientation et impact de la relation : six questions \* Positionnement de la pratique d'orientation de la MIFE en regard des autres services : cinq questions \* Synthèse de l'action de la MIFE sur le changement professionnel produit : deux questions

Note754. Judith, qui sera licenciée peu après être venue en orientation à la MIFE, va d'ailleurs entrer dans le cadre des "sans emploi", avec l'obtention récente d'un statut d'handicapé "invalidité 1ère catégorie", qu'elle n'aurait pas accepté au début de sa démarche d'orientation.

Note755. Même si les statistiques globales de la MIFE ne nous permettent pas d'avoir des indications précises sur les personnes "en emploi" de plus de 45 ans, celles qui viennent à la MIFE semblent relever davantage de la catégorie des demandeurs d'emploi que de celle des salariés.

Note756. C'est le cas de Léa, qui pour la deuxième rencontre a passé la journée à la MIFE, avec une synthèse de l'autobiographie raisonnée passée la première fois, la passation des modules Choix, Blason et une synthèse finale.

Note757. Pour Estelle, le test Choix comporte à la fois des aspects positifs et négatifs, ce qui fait porter son avis dans les deux groupes, les satisfaits et les insatisfaits.

Note758. Si la rédaction du CV en est la composante principale, l'appui à la recherche d'emploi se définit aussi, selon les besoins, par la transmission d'informations sur les entreprises locales, l'accès aux offres d'emploi sur Internet, l'utilisation du carnet d'adresses de la MIFE etc.

Note759. Deux personnes salariées ont bénéficié de cet appui dans le cadre de leur recherche d'emploi : Mathilde, dans sa toute première démarche de recherche alors qu'elle était encore salariée dans la région parisienne ; Estelle, pour préparer son projet de mobilité professionnelle.

Note760. On peut regretter que cet outil ne soit pas suffisamment proposé, mais on a pu constater aussi que, même proposé, il n'obtient pas toujours l'aval des personnes consultantes, plus attirées par l'outil informatique Choix, dont le matériau est plus explicite, plus tangible et peut-être moins directement impliquant.

Note761. L'expérience nous a montré que le blason est plus difficile à proposer en entretien individuel, alors qu'il est mieux accepté dans les ateliers collectifs d'orientation.

Note762. Cf. Gérard LINDEPERG, *Les acteurs de la formation professionnelle, pour une nouvelle donne*, Rapport au Premier Ministre, Assemblée Nationale, Septembre 1999, 350 p. ; Fabienne LEVY, « L'orientation professionnelle en Rhône-Alpes, de nouvelles perspectives » ; Christian VILLE, « Le pôle Rhône-Alpes de l'Orientation (PRAO) », in *Guidance Savoie*, n°54, Novembre 2000, pp. 9-15.

Note763. Nous avons ainsi remarqué que pour certains, il serait nécessaire que le suivi vienne de l'initiative des conseillères, non pas pour ajouter encore de l'assistance mais pour les redynamiser quand une situation perdurant de chômage et d'inactivité les marginalise progressivement, leur faisant perdre confiance en eux.

Note764. Gérard, Léa et Liliane, engagés dans la phase de concrétisation de leur projet, c'est-à-dire la recherche d'emploi, n'ont pas ressenti le besoin de ce suivi. Judith a, semble-t-il, été satisfaite de ce qu'elle a découvert pendant la prestation ; elle pourrait revenir pour approfondir son idée d'écrivain public. Nathalie a déclaré surseoir la réflexion à ses examens. À Sonia, pourrait être proposée une autobiographie raisonnée, dans le cas où elle ne se déciderait pas pour un bilan de compétences. Marc aurait besoin de poursuivre la phase d'exploration, notamment par rapport aux possibilités que pourrait offrir sa propre situation de travail dans une entreprise à fort potentiel d'emploi. Géraldine, qui attend les résultats de son concours d'entrée à l'école d'aide-soignante, pourrait avoir besoin de refaire le point, après avoir expérimenté la réduction de son temps de travail. Mathilde a souhaité passer le test Choix pour compléter son exploration. Enfin, Mathieu s'est engagé dans une démarche de bilan extérieur à la MIFE.

Note765. Les entretiens-interviews nous ont aussi montré que, pour certains, la demande d'orientation était imprécise, parce qu'ils n'avaient pas jugé bon, ni osé exprimer leur idée au début de la prestation, mais que celle-ci s'est "révélée" au cours de la rencontre : c'est le cas de Mélanie, dont le désir de travailler dans le secteur social ou humanitaire était très présent en elle, mais qui lui paraissait tellement inaccessible qu'elle n'a pas osé l'exprimer à la conseillère.

Note766. Les adultes n'ont sans doute pas le monopole de l'idée et des adolescents peuvent construire aussi des projets professionnels sur des idées préalables, tout autant basées sur une expérience de vie. Une étude comparative entre jeunes et adultes sur ce sujet nous paraît intéressante.

Note767. Cf. Patrick GOSLING, Étienne MULLET, "ACOR : un logiciel éducatif d'aide à l'élaboration du choix professionnel", in *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, CNAM-INETOP, n° 20/2, 1991, pp. 151-162.

Note768. Au stade de notre étude, nous sommes dans l'impossibilité de déterminer cette éventualité dans notre

groupe témoins. C'est peut-être en approfondissant la dimension de relation, que nous pourrons percevoir ces limites.

Note769. François ABALLÉA, *Art. cit.* , pp. 5-32.

Note770. La prestation d'orientation de la MIFE, complémentaire à la session d'orientation qu'il a suivie, n'a pas fait varier Daniel dans sa dynamique de projet.

Note771. Alain, après avoir suivi une formation initiale universitaire dans le domaine du tourisme, a travaillé principalement dans des entreprises de transport, ayant eu quelques expériences en hôtellerie alors qu'il était étudiant. Cependant, au cours de la prestation d'orientation, il n'a jamais exprimé le besoin de suivre une formation, qui, outre le fait d'actualiser ses connaissances, aurait pu éventuellement favoriser son insertion, par un stage pratique dans une entreprise touristique.

Note772. Depuis peu, Judith bénéficie d'un statut d'invalidité, qui vient confirmer sa décision. Cependant elle a exprimé, au cours de l'entretien-interview une nouvelle une idée de projet, lié à des activités d'écrivain public, ce qui montre, outre son dynamisme personnel, qu'un nouveau processus est en cours.

Note773. Rappelons que 14 personnes avaient une idée préalable et 15 personnes ont élaboré un projet.

Note774. De plus, si certaines pathologies, comme des dépressions ou même des névroses aggravées, rendent impossible l'élaboration de projet, la structuration psychique ne semble pas toujours déterminante dans le choix d'une profession. Qui n'a pas vu dans les médias ou dans son entourage, des personnes, à qui on pourrait attribuer une structure psychique pathologique, réussir professionnellement !

Note775. Les auteurs du test ont pallié ce manque en lançant, en 2001, une version « Transférances », mettant en exergue les acquis de l'expérience

Note776. On pourrait s'étonner qu'au cours des entretiens à la MIFE, le travail sur le CV soit toujours aussi nécessaire, malgré les nombreuses situations d'apprentissage de ces techniques de recherche d'emploi, que ce soit pour les demandeurs d'emploi (sessions de l'ANPE, bilans, conventions de conversion etc.), ou pour les personnes en situation de formation (scolaires, étudiants, stagiaires) où la rédaction de CV est devenue un exercice courant. Il est vrai qu'aujourd'hui, un CV est rédigé en fonction d'une offre de service et, de ce fait, doit être réactualisé en permanence.

Note777. Pratiquant l'astrologie, Léa a même pu rapprocher les résultats obtenus par la bioscopie avec ceux, plus empiriques issus de son questionnement astrologique. Sans interpréter davantage, nous nous contenterons de souligner l'effet positif sur la personne de se voir ainsi confirmée dans la connaissance de soi, ce que Léa exprime, de façon sans doute plus abrupte que ne l'a fait la conseillère, par ces mots : *"finalement vous êtes ça ... et pas autre chose"*.

Note778. Cf. Agnès BERJON, "L'Entretien MIF, Une rencontre éducative", in *Guidances Savoie*, n° 34, Mai 1991, p.11.

Note779. Nous avons appris entre-temps que Jacques avait échoué à la sélection d'entrée à l'école de Moniteur-éducateur et qu'il continuait son contrat CES dans l'attente de retenter le concours l'année prochaine.

Note780. Antoine passait une dernière épreuve écrite en mai et une épreuve orale en juin 1998.

Note781. Pour Claire, la formation s'est déroulée en deux temps dans des organismes différents et au moment où nous rédigions, elle était toujours en attente d'entrer dans la deuxième phase (comptabilité). Nous n'avons pas compté les formations antérieures suivies par Sarah, qui n'entrent plus dans le cadre de son dernier projet.

Note782. Cela fut le cas de Sarah, qui avait auparavant suivi une formation de gestion de collectivité dans le cadre d'un premier projet, qui n'a pu se concrétiser, faute d'avoir trouvé un emploi.

Note783. Nous avons déjà cité le dispositif « nouveau départ », mis en œuvre par l'ANPE, à l'initiative de la Commission européenne, qui semble apporter un début de réponse à cette question, en instaurant pour la première fois des modalités d'accompagnement personnalisé. Cependant la durée de ce temps d'accompagnement vers l'emploi (trois mois maximum) reste encore inadaptée à certaines personnes très éloignées de l'emploi. Les dispositifs d'insertion de type CES restent limités au secteur associatif, ne permettant pas aux personnes de s'insérer de cette manière en entreprise, et le dispositif Contrat Initiatives Emploi qui s'adresse aux chômeurs de longue durée s'appuie déjà sur un contrat de travail à durée indéterminée.

Note784. Cf. Ces Chiffres 1998 de l'ANPE ne semblent pas avoir évolué puisqu'en novembre 2000, cette durée moyenne d'inscription était encore de 416 jours, certes avec une évolution annuelle à la baisse de 23 jours (Cf « Tableau de bord », in *La vie à défendre*, Paris, CFTC, Novembre 2000, p. 20). Ils soulignent le « noyau dur » du chômage de longue durée, qui touche encore beaucoup de personnes.

Note785. L'action de la MIFE est cependant déterminante dans la qualité de l'information sur la formation, de façon à faciliter l'accès à la formation. Nous verrons, à travers un exemple, qu'une insuffisance d'information a des conséquences non seulement sur l'image de la structure mais, plus important, sur la mise en œuvre du projet.

Note786. Denis PELLLETIER et coll., *Pour une approche éducative en orientation*, Montréal/Québec, Gaëtan Morin éditeur, 1984, p.165.

Note787. Yann FORNER et Pierre VRIGNAUD, "Décision d'orientation assistée par ordinateur : l'apport de l'informatique à l'analyse des processus", in *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, INETOP, n°1/25, Mars 1996, p. 32

Note788. L'histoire de l'orientation nous a montré que, les pratiques antérieures à l'orientation éducative, ont privilégié, dans l'exploration de la personne, le diagnostic extérieur, au détriment de l'auto-diagnostic qui fait intervenir la procédure d'introspection.

Note789. Cf. *Dictionnaire de la psychologie*, Le livre de poche,1997, p.361.

Note790. Yvon BRÈS, "La connaissance de soi chez Platon", in ANGELERGUES R., ANZIEU D., BOESCH E., BRÈS Y., PONTALIS J.B., ZAZZO R., (collectif), *Psychologie de la connaissance de soi, Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, Paris 1973*, Paris, PUF, 1975, pp. 17-89.

Note791. L'auteur, dans son essai de cerner les différentes facettes du concept de connaissance de soi chez Platon, nous invite à en voir toute l'actualité et à nous défaire de toute illusion d'un "progrès de la connaissance de soi" à travers les siècles.

Note792. *Op. cit.* , p. 18.

Note793. Paul Diel, psychanalyste d'origine autrichienne, qui s'est distancé de Freud pour rejoindre le courant de la psychologie humaniste, a tenté de réhabiliter l'introspection comme principe méthodique et scientifique de connaissance de soi (Cf. *Psychologie de la motivation*, Paris, 1947). Antoine de La Garanderie réhabilite cette pratique de l'introspection mentale, indispensable pour développer « *l'intelligence de la vie intérieure qui est la condition de l'adaptation de l'homme au monde* » et il n'hésite pas à la préconiser comme base du dialogue éducatif (Cf. *Défense et illustration de l'introspection*, Paris, Le Centurion, 1989, p. 179.).

Note794. L'examen de conscience, pratique chrétienne d'introspection "sous le regard de Dieu", est un des moyens prioritaires d'ajustement de toute conduite humaine selon les valeurs du christianisme.

Note795. Yann FORMER et Pierre VRIGNAUD, *Art. cit.*, pp. 32-38.

Note796. Son fondateur n'a-t-il pas d'ailleurs bâti sa théorie en partie sur sa propre expérience d'introspection, tout en soulignant plus tard le risque d'"illusion narcissique", risquant de supprimer toute objectivité à ce mouvement de connaissance de soi par soi ?

Note797. Yvon BRÈS, *Op. cit.*, p. 20.

Note798. Roger PERRON (sous la direction de...), *Les représentations de soi*, Toulouse, Privat, 1991, p. 13.

Note799. Ce concept a été introduit en psychologie sociale par des chercheurs nord américains dans les années 80. Cf. J.M. JELLISON et J. GREEN, "A self presentation approach to the fundamental attribution error : the norm of internality", in *Journal of personality and social psychology*, n°40, 1981, pp. 643-649. Ces recherches ont été reprises en France par les travaux de Jean Louis BEAUVIOIS (*La psychologie quotidienne*, Paris, PUF, 1984.) et Nicole DUBOIS. Le chômage peut favoriser l'une ou l'autre des attitudes selon les personnes, et trop d'explications causales internes ou externes peuvent démobiliser la personne dans sa recherche d'emploi.

Note800. Nicole DUBOIS, "Perception de la valeur sociale et norme d'internalité chez l'enfant", in *Psychologie Française*, n°36-1, 1991, pp. 13-23.

Note801. Daniel ALAPHILIPPE, Cécile BERNARD, Stéphanie OTTON, "Estime de soi, locus de contrôle et exclusion", in *Bulletin de psychologie*, tome L, n° 429, 1994, pp. 331-338.

Note802. *Idem*, p. 337.

Note803. *Idem*, p. 332. L'estime de soi est également liée au concept de "locus de contrôle", qui décrit l'appréhension qu'a la personne des instances, externes (les autres, la chance, les institutions..) ou internes (sa propre volonté, ses désirs, ses compétences, ses connaissances..) qui peuvent déterminer son comportement.

Note804. Étymologiquement auto (soi) – nomos (loi) signifie la capacité de se régir selon ses propres lois. Proche dans le sens commun de la liberté, de l'indépendance, cette notion a également une dimension de sens pratique de savoir faire seul, sans besoin d'assistance. Dans une problématique philosophique dans la ligne de Kant, c'est la capacité de se soumettre par soi-même à la loi morale.

Note805. Nicole ALLEMOZ, *Quel rôle pour quelle autonomie ?*, DHEPS, Université Lumière Lyon II, 1991, p.13.

Note806. À côté de Guy Avanzini, qui en a désigné la visée comme une dimension constitutive de l'acte éducatif, on peut citer Philippe Meirieu qui, reprenant Kant, a souligné le paradoxe de l'éducation qui se propose d'acheminer une personne à la liberté et à l'autonomie, par la contrainte et la sollicitation de l'effort.

Note807. Edgar MORIN, *Sociologie*, Paris, Fayard, 1984, p. 199.

Note808. Cf. les questions 4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., de la grille d'entretien Ien annexe : 4.1. Avez-vous fait des découvertes, des prises de conscience par rapport à vous ? 4.2. Quelle était l'image de vous-même avant l'entretien ? Les entretiens ont-ils contribué à donner une image plus positive de vous ? 4.3. Avez-vous découvert du nouveau sur vous (traits de personnalité, qualités, défauts, goûts, intérêts, aptitudes, compétences, attitudes) ? Avez-vous pris davantage conscience de vos capacités, de vos qualités ? 4.4. *Avez-vous découvert en vous de nouvelles potentialités, capacités, qualités que vous pourriez utiliser dans un nouvel emploi, dans une nouvelle profession ? Avez-vous pris conscience de vos possibilités d'évoluer professionnellement ?*

4.5. A l'issue des entretiens, vous êtes-vous senti(e) assez confiant(e), libre pour entreprendre des démarches nouvelles ? A la suite des entretiens, avez-vous eu le sentiment d'avoir une marge de manœuvre pour agir ?

Avez-vous eu le sentiment de pouvoir davantage vous prendre en main ?

Note809. Cf Tableau Général I "Dynamiques d'élaboration de projet" en annexe.

Note810. Pour la définition du processus d'élaboration de projet, nous avons fait le choix de 3 catégories, en fonction du degré d'élaboration de projet, du plus élaboré au moins élaboré : - a élaboré un projet : catégorie 12 - a une idée de projet : catégorie 13 - a des pistes pour un projet : catégorie 14 Les catégories 13 et 14 indiquent que le projet est en cours d'élaboration

Note811. Les réponses varient du "oui" entier au "non" entier, avec la possibilité du "oui-mais", indiquant par une incomplétude de l'affirmation que la prestation d'orientation a apporté un début de réponse mais insuffisante pour la personne. Le "oui\*" stipule une confirmation, c'est-à-dire que la personne connaissait déjà l'objet de la question et la prestation d'orientation n'a fait que confirmer ce critère déjà connu d'elle-même. Le "non\*", atténué la négation et indiquerait une confirmation par défaut dans la mesure où la personne connaissait déjà l'objet de la question et donc que la prestation d'orientation n'a rien apporté de nouveau. Le code "..." signifie que la personne n'a pas répondu à la question posée ou a répondu à côté (on peut supposer qu'elle n'a pas entendu ou compris la question). C'est le cas de Margaux qui, à la question sur les prises de conscience sur soi, a répondu en termes d'apport de connaissances sur les droits en situation de chômage, et de Marc, qui est resté sur ses choix de filières. Fanny, très centrée sur l'appui psychologique qu'elle a reçu pendant les entretiens, était difficile à mobiliser sur nos questions exigeant des réponses précises. Enfin il est arrivé que la question n'ait pas été posée, comme par exemple celle sur l'image de soi qui n'a pas été adressée ni à Nathalie ni à Fanny. Une explication à ce manque ou cet oubli peut se trouver dans la difficulté que nous avons eu à mener ces deux entretiens, l'un par manque de motivation de la part de Nathalie (qui a pu se répercuter sur la nôtre) et l'autre par le manque d'écoute de la part de Fanny, trop focalisée sur sa souffrance intérieure.

Note812. Cf. Tableau général I "Dynamiques d'élaboration de projet" en annexe.

Note813. Avec un nombre plus important de "oui mais", Cf. le tableau général I cité en annexe.

Note814. De type N\*, Cf. le tableau cité en annexe.

Note815. De type N\*, Cf le tableau général ,I « Dynamiques d'élaboration de projet » cité en annexe.

Note816. Si l'on s'en tient aux chiffres, et si ceux-ci peuvent être déclarés significatifs, il semblerait que la conception « compréhensive » soit davantage partagée par nos témoins.

Note817. Les trois réponses manquantes, le sont parce que la question ne leur a pas été posée (Nathalie et Fanny).

Note818. Pour Judith, il n'y a pas élaboration d'un projet professionnel en tant que tel, mais grâce au changement de regard sur soi et sur l'environnement, un nouveau projet de vie a pu voir le jour.

Note819. Puisqu'il s'agit de réponses "N\*", Cf. Tableau en annexe

Note820. Cf. le tableau général I « Dynamiques d'élaboration de projet » cité en annexe. Seule Fanny n'a pas répondu à la question.

Note821. Cf. les questions suivantes : "Avez-vous appris du nouveau sur le monde du travail, les métiers, sur les dispositifs de formation, sur la situation et les institutions de l'emploi ?"; "Les entretiens ont-ils contribué à changer votre vision du travail ?"

Note822. Cf. Tableau général I "Dynamiques d'élaboration de projet" en annexe. Dans la mesure où il n'y avait pas une question par sous-catégorie (une question sur la formation, une autre sur le métier, une autre sur le

travail), nous avons considéré que la réponse était positive quand il y avait au moins une affirmation pour une des trois sous-catégories, en indiquant toutefois une atténuation (O-) lorsque l'affirmation était assortie de négation pour une ou les deux autres sous-catégories.

Note823. Cf. en annexe Tableau 9- "Élargissement des représentations professionnelles".

Note824. Si la MIFE a ajouté dans son sigle le "E" de l'emploi seulement en 1998, elle n'en a pas moins été préoccupée, dès le début, de développer une orientation basée sur une finalité d'emploi, qu'elle a enrichie avec l'introduction dans ses pratiques de l'accompagnement vers la création d'entreprise.

Note825. Il est vrai que le coût des formations en Publication assistée par ordinateur (PAO) est très élevé du fait des matériels sophistiqués et que la situation de recherche d'emploi de cette jeune femme qui avait quitté son emploi quelques années avant, mère de famille donc peu mobile, n'était pas suffisamment prise en compte dans les normes administratives des aides aux chômeurs pour la formation.

Note826. Si, en 1982, les MIFE ont été mises en place pour créer, à l'échelon local, un pôle central d'information sur la formation et ainsi éviter les risques de désinformation, cet objectif n'a pas été poursuivi à hauteur des besoins. Dans son rapport au Premier ministre, le député Gérard Lindeperg préconise le développement de l'information sur la formation à l'échelon local, sous la forme de « de MIFE ou de Cité des métiers ». Cf. *Les acteurs de la formation professionnelle, pour une nouvelle donne*, rapport cité, pp. 171-174.

Note827. En effet, les métiers ne sont plus sur les places, à la vue de tous, mais de plus en plus enserrés dans des cadres étanches ne facilitant pas le développement des représentations. Il semblerait que les pédagogies de la médiation qui facilitent le fonctionnement cognitif au travers de l'action du médiateur, de sa personne, de son vécu et de son expérience, puissent apporter leur contribution à cette nécessaire réactualisation des représentations des filières professionnelles chez les jeunes et les adultes. Les pédagogies de l'exemple et du témoignage d'expériences professionnelles semblent avoir également un impact fort sur ces changements.

Note828. Cette connaissance est aussi étayée par les différentes expériences de travail vécues antérieurement et peut également se développer par des contacts réguliers avec les entreprises à partir du moment où cela est inscrit dans l'emploi de temps du conseiller, au travers d'actions spécifiques complémentaires, comme le suivi de stages en entreprises (de type Stages d'expérience professionnelle par exemple).

Note829. La lecture du dictionnaire nous a montré combien ce terme, banal, qui prenait son origine dans plusieurs racines (latine et germanique), était porteur de significations diversifiées : de la fonction, biologique, de perception du monde extérieur à celle plus particulière qui procure du plaisir, à la connaissance, plus intellectuelle, bien qu'intuitive qui s'enrichit de la manière de comprendre et donc de la signification, pour aboutir enfin à la direction, plus spatiale et géométrique, d'une action. Pour notre propos, nous avons privilégié les deux dernières acceptations de ce concept — la signification et la direction --, même si nous n'avons pas manqué de pointer un éventuel lien entre les deux premières significations et les deux dernières, que nous pourrions peut-être trouver en interrogeant, sinon le plaisir du moins le désir chez l'être humain, qui pourrait apporter signification et direction.

Note830. Simon NACHT, *Guérir avec Freud*, Paris, Payot, 1971, p. 12-13.

Note831. Julia KRISTEVA, *Les nouvelles maladies de l'âme*, Paris, Fayard, 1993, p. 16.

Note832. Julia KRISTEVA, *Op. cit.*, p. 71.

Note833. Sylvie BOURSIER, Jean Marie LANGLOIS, *L'orientation a-t-elle un sens ?*, Paris, Entente, 1993, p. 27.

Note834. Antoine de La GARANDERIE, *Défense et illustration de l'introspection*, Paris, Centurion, 1989, p. 165.

Note835. Antoine de La GARANDERIE, *Idem*, p. 171.

Note836. Antoine de La GARANDERIE, *La motivation*, Paris, Centurion, 1991, pp. 126-127.

Note837. C'est le cas de Mathilde par exemple qui poursuit sa réflexion sur le fil conducteur alors que la question suivant était posée.

Note838. Margaux, dont l'idée de projet de conducteur de bus était bien avancée quand elle est venue à la MIFE, semble se contredire dans l'interview en affirmant qu'elle aurait pu élaborer un tout autre projet, mais en même temps elle ne voyait pas quoi faire d'autre. Il semble que l'exercice de relecture de sa vie imposé par nos questions lui était de plus en plus fastidieux, ce qui pourrait expliquer ses réponses contradictoires.

Note839. Daniel ALAPHILIPPE, *Art. cit.*, p. 332.

Note840. Jean PIAGET, *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1974, p. 261. C'est à partir de l'observation de gestes d'enfants et de mouvements d'objets dans des situations relativement complexes (trajet d'un projectile lancé par une fronde, jeu de "puces", choc de boules etc ...), qu'il élabore sa théorie cognitiviste du mécanisme de la prise de conscience.

Note841. Pierre VERMERSCH, "L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée", in B.COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991, p. 284.

Note842. Sigmund FREUD, *Psychopathologie de la vie quotidienne*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1980, 301 p.

Note843. Pierre VERMERSCH, *Art. cit.* p. 284.

Note844. Jean PIAGET, *La prise de conscience*, Paris, PUF, 1974, p. 271.

Note845. Jean Piaget a souligné dans son ouvrage, la contribution de Claparède, qui situe les facteurs de désadaptation à l'origine de la prise de conscience.

Note846. Carl ROGERS, *La relation d'aide et la psychothérapie*, Tome I, Paris, ESF, 1980, p. 207.

Note847. En thérapie, le travail d'expression de soi est évidemment beaucoup plus intensif, engendrant des prises de conscience plus importantes et une réorganisation du Moi plus profonde.

Note848. Carl ROGERS, *Op. cit.*, p. 207.

Note849. Carl ROGERS, *Op. cit.*, pp. 208-209.

Note850. Carl ROGERS, *Op. cit.*, p. 210.

Note851. *Ibid.*

Note852. Cf. en annexe Tableau 11 "Prise de conscience, mise en mouvement intérieur, déclic"

Note853. Celles-ci correspondent aux réponses à deux questions, une directe ("Avez-vous fait des découvertes, des prises de conscience par rapport à vous ?"), et une autre plus indirecte mettant l'accent sur une parole entendue, que nous avons consignée dans le tableau 14 en annexe( "Y a-t-il eu une parole, une attitude de la conseillère qui vous a le plus marqué(e) ?"). La première question aborde le concept de prise de conscience par celui de découverte, dans un souci d'expliquer au plus juste, les termes employés.

Note854. On peut voir ici une limite dans la compréhension même par les personnes du concept de prise de conscience, théoriquement différent de celui de connaissance.; Nous nous centerons sur les changements de perception ou de représentation de soi ou de l'environnement professionnel, plus révélateurs de la prise de conscience.

Note855. Cf. Tableau 11 en annexe "Prise de conscience, mise en mouvement intérieur, déclic".

Note856. On peut toutefois s'interroger sur une parole exprimée, après la prestation d'orientation, inévitablement en décalage par rapport à ce qui a été ressenti dans la rencontre initiale. Dans le cas de Daniel, on ne saura jamais avec exactitude le moment de cette prise de conscience, est-ce pendant ou après l'entretien ? Ce qui nous importe, en fait, est qu'il y ait eu prise de conscience et que, à travers le souvenir évoqué, l'entretien y ait contribué.

Note857. Gérard MILLER, sous la direction de, *Lacan*, Paris, Bordas, 1987, pp.81-82.

Note858. Nous convenons qu'il est difficile de distinguer clairement ce qui se dégage de la prise de conscience en dehors de la relation avec la conseillère, dans la mesure où la prise de conscience a pu survenir à la suite d'une parole de la conseillère. De plus, si on analyse le discours des personnes, certaines ont plus tendance à parler de l'action de la conseillère, d'autres sont plus enclines à mettre l'accent sur la prise de conscience, selon leur mode de perception ou d'expression.

Note859. Ce qui était le cas de Mélanie, Claire, Cathy, Léa, Liliane, Judith.

Note860. Sans avoir pu en retrouver les sources, nous avons en mémoire ce postulat de communication, selon lequel l'impact d'une relation qui a échoué serait multiplié négativement par dix.

Note861. Les questions sur la relation, issues de la grille d'entretien-interview sont les suivantes :  
7/1 Quelle première impression avez-vous ressentie au contact de la conseillère ? Comment était son regard ? Y a-t-il eu une parole de la conseillère qui vous a le plus marqué(e) ? Comment définiriez-vous son attitude ?  
7/2 Écoute : Avez-vous ressenti de l'écoute ? Vous êtes-vous senti(e) libre de parler en sa présence ? Avez-vous senti qu'elle était disponible ?  
7/3 Avez-vous senti de la compréhension, voire de la compassion ?  
7/4 Avez-vous eu le sentiment que la conseillère était en relation avec vous, qu'elle était proche ?  
Vous a-t-elle semblé directive ?  
Vous êtes-vous senti(e) influencé(e) ?  
7/5 Pouvez-vous dire qu'elle vous a aidé(e) à reprendre confiance en vous ?  
stimulé(e) ? bousculé(e) ?  
Vous a-t-elle parue dynamique ?  
7/6 A-t-elle été un "révélateur" pour vous ?

Note862. Cf. en annexe : Tableaux 12 "Première impression, attitude, regard, parole" et 14 "Aide et dynamisation",

Note863. Citation reprise par Rodolphe GHIGLIONE et Jean François RICHARD, *Cours de psychologie, 1 Origines et bases*, Dunod, 1993, p. 215.

Note864. A travers cette boutade, se dessine une réalité moins riante où la dimension d'accueil reste encore trop souvent négligée dans les lieux publics, dont la fonction est pourtant d'accueillir. On pense immédiatement à l'ANPE, ou à l'ASSEDIC, dont le flux massif de demandeurs d'emplois, sans doute insuffisamment pris en compte dans l'organisation même du travail des agents, a rendu difficile un accueil de qualité. Il est vrai que la comparaison de cet accueil avec celui de la MIFE n'a pas d'objet tant les échelles sont différentes.

Note865. Dans leur premier rapport de 1987, les animateurs des MIFE avaient particulièrement souligné la nécessaire qualité du premier accueil, aussi bien matériel par des locaux agréables, que relationnel.

Note866. Le dispositif de stage "emploi vocationnel", mis en place par le conseil régional et géré par la MIFE de Savoie, permet à tout demandeur d'emploi, en difficulté d'insertion, de suivre un stage de 6 mois en entreprise, sous statut "stagiaire de la formation professionnelle", rémunéré par le CNASEA (organisme de

gestion des rémunération des stagiaire de la formation continue), dans le but de vérifier son projet professionnel et de préparer l'insertion en entreprise.

Note867. Quand nous posions cette question, nous-même ressentions à certains moments comme une sorte d'indiscrétion, vis à vis d'un non-dit de la relation, comme presque déranger les personnes dans leur intimité.

Note868. Cf. Définition dictionnaire de langue française Lexis, Paris, Larousse, 1977.

Note869. Nous avons pu relever que la question de la relation proche n'était pas toujours comprise, les personnes ayant une conception différente, dans un sens de proximité plus grande, voire d'intimité, qui pouvait rendre la question ambiguë. Cela a été notamment le cas de Gérard qui n'a pas répondu et Sonia a explicité le sens qu'elle donnait à ce qualificatif tout en acceptant qu'il y ait eu "*une intimité de quelque chose*" dans la relation établie. Si nous voulons rejoindre Sonia, nous pourrions dire que cette "intimité" résulterait du récit autobiographique, au cours duquel une personne confie à une autre, inconnue, des aspects très personnels de sa vie.

Note870. Nous n'avons pas posé systématiquement cette question, seulement quand nous la ressentions au travers des échanges. Nous avons pu nous rendre compte en introduisant ce terme dans nos questions combien il était connoté et compris de différentes manières. En effet, alors que, pour nous, il signifiait la capacité de ressentir la souffrance de l'autre et de s'y associer, ce concept a été très souvent compris dans le sens de pitié ou de condescendance, et donc refusé.

Note871. De même, le concept d'influence a été compris différemment selon les personnes, positivement pour un petit nombre, mais négativement, pour la plupart, comme relevant d'un action délibérée ou souterraine sur les personnes, qui entraverait leur liberté d'action.

Note872. Nous avouons là un relatif défaut de rigueur scientifique, mais dans la mesure où nous avions choisi l'interview comme méthode d'investigation, nous avions accepté de vivre cette recherche dans une relation à l'autre, et d'en supporter les effets ou aléas sur la posture de recherche.

Note873. Rappelons que la passation de Choix dure plus d'une heure. Le "nous" utilisé par Géraldine dans sa réponse fait peut-être référence à sa sœur jumelle, souvent évoquée dans son discours.

Note874. En fait, la question ne lui a pas été posée, la réalité de l'écoute nous ayant paru évidente.

Note875. En effet Liliane aurait souhaité entrer dans une procédure de bilan de compétence, que l'ANPE de l'Isère ne lui a pas permis en lui prescrivant une prestation à la MIFE. Cela a été compensé, comme elle l'a laissé entendre, par l'autobiographie raisonnée dont elle a bénéficié à la MIFE de Savoie, mais elle est revenue souvent au cours de l'interview sur cette frustration.

Note876. Cette question n'a pas été posée à Margaux, à Sarah, ni à Léa. On peut avancer comme explication à cet "oubli", que Margaux était suffisamment avancée dans son projet, que l'exploration personnelle était moins utile et donc que cette dimension de la relation, qui la favorise n'était pas aussi nécessaire. Pour Sarah et Léa, il paraissait évident que la question ne se posait pas, parce que ces personnes ont montré d'emblée une capacité à parler librement.

Note877. Lacan lui-même ne disait-il pas que "*chaque fois qu'un homme parle à un autre homme d'une façon authentique et pleine, il y a, au sens propre, transfert symbolique, il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence*". Cf. Jacques LACAN, *Le séminaire, Livre I, Les écrits techniques de Freud*, Paris, Seuil, 1975, p. 127.

Note878. Cette réflexion de Paul, nous fait penser aux personnalités célèbres de l'aide, fondateurs de mouvements caritatifs, tels l'abbé Pierre, Mère Thérèsa etc.., dont le milieu culturel et social d'origine était plutôt favorisé. Même le fondateur du mouvement ATD Quart Monde, Joseph Wrezinszky qui a connu,

enfant, la grande pauvreté, a bénéficié des traces d'un milieu culturel à l'origine développé, mais appauvri lors de l'émigration (ses parents étaient instituteurs en Pologne).

Note879. Pour trois personnes, Pauline, Nathalie et Géraldine, le terme n'apparaît pas comme tel dans leur discours, la question ne leur ayant pas été directement posée, mais indirectement la notion de compréhension semble présente.

Note880. "Moi, Khaled Kelkal", propos recueillis par Dietmar Loch, Vaulx en Velin, 3 Octobre 1992, in *Le Monde*, 7 octobre 1995, pp. 10-12.

Note881. La question sur la proximité venait très souvent compléter une autre question — "Sentiez-vous la conseillère en relation avec vous ?" — qui mettait l'accent sur l'instauration d'une relation réelle.

Note882. On peut comprendre que pour éviter ce risque, les professionnels de la relation aient mis des garde-fous, par une attitude plus neutre.

Note883. Henri DESROCHE, *Entreprendre d'apprendre, D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, Apprentissage 3*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1990, 208 p.

Note884. Curieusement Mélanie ne cite pas le terme d'orientation pour désigner la prestation dont elle a bénéficié à la MIFE. Il est vrai que la MIFE est aussi connue par d'autres activités davantage liées à la communication sur la formation.

Note885. Nous pouvons nous demander à ce propos si ce concept de neutralité bienveillante a été perçu par Jacques dans toute sa complexité.

Note886. Les questions étaient les suivantes : - Élaboration de projet : A la suite des entretiens, avez-vous le sentiment d'avoir bougé à l'intérieur de vous ? Peut-on parler de mise en mouvement intérieure ? Avez-vous pris ou repris confiance en vous ? Vous êtes-vous senti(e) motivé(e), dynamisé(e) dans vos recherches ? - Attitude conseillère: Pouvez-vous dire qu'elle vous a aidé(e) à reprendre confiance en vous ? stimulé(e) ? bousculé(e) ? Vous a-t-elle parue dynamique ?

Note887. Cf. le tableau 16 "Action de la conseillère/action de la personne" en annexe

Note888. Nous avons considéré positive la réponse de Daniel, qui dans une premier temps déclare ne pas avoir eu besoin d'être dynamisé dans sa démarche de réinsertion professionnelle, et dans une second, dit que la conseillère lui a "*insufflé quand même du dynamisme, parce que, faut pas rêver quand même, on est licencié économique, on est chômeur quelque part quand même*". En fait, il souligne par là, l'effet dynamisant du réconfort qu'il a reçu, sans pour cela qu'il y ait eu une profonde mise en mouvement intérieur chez lui.

Note889. Lionel BELLENGER, *La confiance en soi*, Paris, ESF Éditeur, 1998, p.112. Il est curieux cependant que, dans son ouvrage, l'auteur ne fasse pas d'allusion aux effets de la relation interpersonnelle dans la mise en confiance, hormis de citer les expériences déterminantes de la petite enfance, comme si, une fois de plus, l'adulte serait déterminé dans son niveau de confiance en soi à partir de l'enfance.

Note890. Même si elle ne va pas au bout de sa phrase, nous avons compris par la suite de ses propos, que nous avons mentionné, qu'il s'agissait bien d'une mise en mouvement.

Note891. Cette approche, fondée par le psychiatre d'origine hongroise Ivan Boszormenyi-Nagy dans le cadre d'une pratique de thérapie familiale, consiste à mesurer les relations par "l'équilibre entre le donné et le reçu" des différents membres de la famille et à introduire un dialogue, dans lequel "les comptes étant faits", la relation peut s'établir sur de nouvelles bases.

Note892. Si, en psychologie ou en philosophie, ce terme indique la résonance en soi d'un évènement, en théologie, il signifie l'action de Dieu faisant connaître aux hommes sa volonté inaccessible à la raison humaine.

Note893. Nous n'avons pas posé la question à Daniel, ayant ressenti tout au long de l'interview que la prestation d'orientation de la MIFE n'avait pas apporté de connaissances nouvelles et n'avait été qu'une confirmation de ce qu'il connaissait déjà. Jeanne et Géraldine n'ont pas répondu à la question, peut-être ne l'ayant pas comprise. Quant à Brigitte, elle a répondu, sans confirmer ou infirmer explicitement, mais nous pouvons opter pour une réponse négative, dans la mesure où elle a située la conseillère comme étant "*un maillon d'une chaîne*" qu'elle s'était constituée en appui à sa recherche d'emploi.

Note894. Cf. Tableau 13 « Première impression, attitude, regard, parole » en annexe. Nous avons pu nous rendre compte de la difficulté, pour certains, de retrouver le souvenir du vécu des entretiens, qui ont eu lieu plusieurs mois précédent l'interview et pour qui, se souvenir d'une phrase prononcée pouvait poser problème.

Note895. La circonspection s'impose par rapport à ce concept de neutralité bienveillante, souvent mal compris en France, trop souvent transformé en indifférence. André de Péretti rappelle souvent combien Rogers, lui-même, dans sa fonction de thérapeute, était loin d'être neutre, manifestant une attitude de congruence efficiente. Cependant, on peut percevoir une nuance dans les finalités différentes des pratiques : d'un côté ; la thérapie est davantage centrée sur l'expression d'un malaise d'existence en vue de le dépasser, de l'autre la pratique d'orientation a pour visée une dynamisation en vue d'un projet professionnel

Note896. Paulo FREIRE, "La alfabetizacion de adultos, critica de su vision ingenua, comprensiion de su vision critica", in *Cristianismo y sociedad*, n° special, Septembre 1968.

Note897. Jean François SIX, *Dynamique de la médiation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1995, p. 21.

Note898. *Idem*, p. 267.

Note899. Cette expression, reprise par Étienne Duval dans son analyse des pratiques d'insertion, est issue de la théorie du pédiatre et psychanalyste D.W. Winnicott, selon laquelle "*l'enfant passe d'une fusion primitive avec les objets du monde extérieur au vécu d'une existence propre, différenciée .. au travers d'objets et de phénomènes transitionnels*" (Cf. Grand Larousse en cinq volumes, 1991, tome 5, p. 3229.). Les structures d'orientation et d'insertion, censées faciliter le passage d'un état professionnel à un autre, dans le meilleur des cas pour un mieux être, constitueraient des espaces transitionnels.

Note900. Annie CARDINET, *École et médiations*, Paris, Érès, 2000, 254 p. ; « Orientation professionnelle et médiations », in Guidance Savoie, n°54, Novembre 2000, pp.21-24.

Note901. Annie CARDINET, *École et médiations*, Érès, 2000, p. 43.

Note902. FEUERSTEIN R., RAND Y. et RYNDERS J.E., *Helping retarded people to excel, Don't accept me as I am*, New York, Plenum Press, 1988. FEUERSTEIN F., "Le PEI, Programme d'Enrichissement Instrumental", in *Pédagogies de la médiation, Autour du PEI, Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur Reuven Feuerstein*, Préface de Guy AVANZINI, Lyon, Chronique sociale, 3ème édition, 1996, pp.119-166.

Note903. Maryvonne SOREL, "L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ?" in *Education permanente*, n° 88/89, 1987-2, p. 15.

Note904. D'origine roumaine, R. Feuerstein est né en 1921 ; après des études de pédagogie et de psychologie à Bucarest, il poursuit ses études aux côtés de Carl Jung, André Rey et Jean Piaget en Suisse, avec qui il collaborera. Installé en Israël dès 1944, il devient spécialiste des problèmes d'adaptation des jeunes échappés de l'Holocauste, et de ceux issus du Maghreb, venus participer à la construction du pays à partir de 1948. Il fut

chargé de l'éducation de ces jeunes "déprivés culturels", et pour répondre à ces besoins, il met en place un dispositif d'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage (LPAD) et élabore progressivement son "Programme d'enrichissement instrumental", composé de près de 500 exercices, destinés à dépasser les dysfonctionnement et blocages cognitifs. Il fonde et étaye toute sa pratique sur une théorie, celle de la médiation. Cf. Claudine LONGHI, « L'inspiration éducative de Reuven Feuerstein, fondateur du PEI », in *Médiation éducative et éducabilité cognitive, autour du PEI*, Lyon, Chronique sociale, 1996, pp.15-27.

Note905. Cf F. André VACHER, "Quand un homme s'intéresse à l'intelligence", *Médiations*, n°50, Institut de La Salle, Paris, 50 p.

Note906. Guy AVANZINI, *Les pédagogies de la médiation*, Dossier CLERSE, Lyon, Université Lumière, Février 1994. Cité par Annie CARDINET, *Op. cit.*, p. 110.

Note907. Jacques VONÈCHE, "Aux sources du développement cognitif selon Jean Piaget", in *Pédagogies de la médiation, Autour du PEI*, Lyon Chronique sociale, 3e édition, 1996, p.105.

Note908. *Ibid.*

Note909. On peut peut-être comprendre, à partir de la prégnance d'une interprétation restrictive des théories piagétienne dans les milieux éducatifs, et notamment dans l'enseignement initial, pourquoi la dimension relationnelle a été si peu prise en compte et étudiée en pédagogie.

Note910. Maryvonne SOREL, "Apprendre à apprendre, une nouvelle orientation de la formation des adultes : l'éducabilité cognitive", in *Études et expérimentations en formation continue*, Délégation de la Formation Permanente, Paris, n°3, Janvier-Février, 1990, p.9.

Note911. Maryvone SOREL, *Art. cit.*, p.9.

Note912. Jean François SIX, *Dynamique de la médiation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1995, p. 80.

Note913. Annie CARDINET, *Pratiquer la médiation en pédagogie*, préface de Reuven Feuerstein, Paris, Dunod, 1995.

Note914. Remarquons une certaine concomitance entre l'apparition des pratiques de médiation, et leur succès médiatique, et l'explosion de l'informatique, dont les systèmes fonctionnent sur le mode binaire, et qui n'est pas sans influence sur l'ordre de la pensée en général : "la pensée binaire du "ou bien .. ou bien" s'est emparée de plus en plus du monde actuel à travers l'efficacité des réseaux binaires des techno-sciences" Les théories et les pratiques de médiation seraient-elles une saine réaction à cet envahissement ? Cf. Jean François SIX, *Op. cit.*, p.205.

Note915. Nous n'avons pas retenu six critères, qui nous ont paru moins significatifs. La « régulation et le contrôle du comportement » relèvent plus spécifiquement de la réalisation d'une tâche cognitive que du travail d'orientation, tel qu'il est réalisé en entretiens individuels de face à face. « L'individualisation et la différenciation psychologique », plus propices à la situation de travail en groupe, consistent à encourager l'élève à prendre conscience de sa singularité, ce qui n'est pas nécessaire en entretien individuel où cette conscience est immédiatement présente. « La médiation de défi », qui consiste à aider la personne à se dépasser soi-même, en la plaçant dans une situation de challenge, n'a pas été systématiquement explorée, dans la mesure où, s'adressant à des adultes, venus d'eux-mêmes et à priori motivés, la prestation d'orientation de la MIFE ne semble toujours requérir ce type de médiation. Certains, d'ailleurs, ont mentionné que l'expérience de vie était, elle-même, médiatrice de défi, à l'exemple de Margaux, pour qui la reconversion dans les métiers du transport en commun a été un véritable défi. On peut cependant imaginer que pour un public plus jeune ou encore en plus grande difficulté d'insertion, sans expérience professionnelle, ce type de médiation, liée à la motivation de la personne, soit plus développée. De même, « la médiation de comportement de coopération »

ne nous a pas semblé nécessaire d'être vérifiée, tant il nous semblait évident que les personnes venant à la MIFE étaient volontaires pour ce travail d'élaboration de projet. On peut toutefois s'interroger sur le cas de Nathalie, qui ne semble pas avoir été suffisamment suscitée dans une coopération : en effet elle est venue à la MIFE, dans un moment d'interrogation sur son devenir, mais sans grande motivation pour entreprendre un travail de lecture de sa vie, souhaitant seulement se renseigner sur quelques professions. « L'alternative positive », ou optimiste, selon Feuerstein, qui "*amène à tout faire pour chercher et trouver une solution à un problème*" n'a pas fait l'objet d'une question précise, mais elle aurait pu être incluse dans notre questionnement (peut-être nous a-t-elle paru trop évidente ?). Enfin, la médiation d'appartenance à l'espèce humaine, critère développé plus tard par Feuerstein lui-même, qui indique la prise de conscience que la construction de l'individu s'inscrit dans une histoire, un passé, une culture, en proximité du critère de transcendance, nous semble traverser implicitement la relation d'orientation, dans la mesure où la personne s'interroge, de fait, sur la place et la fonction sociale qu'elle occupe ou désire. Nous ne l'avons pas explicitée dans notre questionnement

Note916. Reuven FEUERSTEIN, "le PEI, programme d'enrichissement instrumental", in *Pédagogies de la médiation, autour du PEI*, ouvrage collectif, préface de Guy Avanzini, Lyon, Chronique sociale, 3ème édition, 1996, p. 162.

Note917. Cette question pourrait également faire émerger le critère d'appartenance à l'espèce humaine, que nous n'avons pas jugé nécessaire d'approfondir tant il nous paraît inhérent à l'action de s'orienter.

Note918. *Idem*, p. 163. La différence entre la situation d'apprentissage et la situation d'orientation est que dans la première, le maître va d'abord "imposer" sa propre signification, pour susciter ensuite celle de l'élève. En orientation, le conseiller suscitera directement la personne sur le sens qu'elle peut voir dans les étapes de sa vie.

Note919. Ces questions se recoupent aussi avec les premières concernant la compréhension du parcours personnel et professionnel et la direction pour l'avenir.

Note920. Nous avons pu ainsi recouper les questions du début concernant l'impact des entretiens avec celles de la deuxième partie de nos interviews concernant l'attitude de la conseillère. L'analyse des entretiens d'orientation en direct, qui ne serait pas passée par le filtre du discours des témoins, aurait sans doute permis une étude encore plus approfondie de la pratique de médiation. Nous assumons notre choix en ouvrant ainsi la possibilité d'autres méthodologies et initiatives de recherche.

Note921. En psychanalyse, le transfert est constitué de l'ensemble des réactions de l'analysé vis à vis de l'analyste, sur lequel il projette ses sentiments, ses fantasmes et ses conflits intérieurs. Si l'analyse est une expérience très intensive d'expression de sentiments, faisant apparaître des situations de transfert parfois violentes, aucune relation humaine n'est absente de transfert. Le transfert est un vecteur d'identification, concept du registre de la psychologie, illustrant le mécanisme de construction personnelle, de l'enfant qui se réfère à ses parents, l'élève à son professeur etc.

Note922. La question ne leur a pas été posée pour différentes raisons : d'une part, le projet n'a pas abouti ou est en cours d'élaboration — ce qui est le cas de Cathy, Jeanne, Daniel, Nathalie, Géraldine, Marc, Mathieu —, d'autre part pour Fanny, qui a pu cependant élaborer un projet de formation, l'apaisement de la souffrance encore très prégnante pendant l'entretien-interview l'a emporté sur le questionnement que nous avions organisé. Enfin pour Antoine, dont le projet s'est élaboré sans une aide significative de la conseillère, la question ne se justifiait pas.

Note923. Cet exemple vient confirmer le bien-fondé des dispositifs d'orientation par alternance, tels que les contrats emploi solidarité, les stages d'expérience professionnelle qui permettent d'appréhender la réalité du travail etc...

Note924. Nous pouvons regretter de ne pas l'avoir relancée par une question de reformulation, mais Sonia a apporté une réponse indirecte.

Note925. Nous avons senti au cours de l'entretien-interview que Mélanie avait éprouvé de la fatigue face aux questions qui lui étaient posées, répondant parfois avec difficulté ou ne se souvenant plus avec précision de ce qu'elle avait pu ressentir pendant la prestation d'orientation.

Note926. La question sur la médiation de changement était très parallèle à celle sur la prise de conscience de pouvoir évoluer professionnellement, ce qui explique pourquoi, nous ne l'avons pas systématiquement posée aux personnes ayant déjà répondu à la première.

Note927. Face aux difficultés de mettre en œuvre son projet, compte tenu de son âge, Jeanne a évoqué le système d'orientation qu'elle a subi dans sa jeunesse, n'ayant jamais pu exprimer ses goûts et ses désirs, ce qui l'a conduit à être plus vigilante pour l'orientation de sa fille.

Note928. Carl ROGERS, *La relation d'aide et la psychothérapie*, *Op. cit.*, p.43.

Note929. Carl ROGERS, *Ibid.*

Note930. Annie CARDINET, *Op. cit*, p.158-159.

Note931. Cf. en annexe Tableau 16 "Action Conseillère/Personne"

Note932. Nous en avons réalisé une synthèse dans le tableau 17 "Apport de la MIFE" placé en annexe. L'ensemble des questions se rapporte à celles rassemblées sous le chiffre 8 : "Avez-vous eu le sentiment que la conseillère a eu une action sur vous ? Si oui, laquelle ?"; "Quelle est la part d'action de la conseillère et qu'avez-vous mobilisé vous ?"; "Est-ce que, d'une manière globale, vous pouvez exprimer ce que vous a apporté de plus significatif la pratique de la MIFE ? Est-ce que vous avez ressenti des manques vis à vis de cette pratique ?" A cette fonction est associée la dimension de dynamisation, à la fois composante et effet résultant de l'ensemble des fonctions.

Note933. Douze personnes ont reconnu avoir bénéficié de cet appui, qui a été déterminant pour Claire, Cathy, Jeanne, Daniel, Judith, Marc, Fanny, Estelle.

Note934. Rappelons-nous les exemples de Judith, Marc et Estelle.

Note935. D'après le tableau 17 "Apport de la MIFE" en annexe, on peut dire que cet appui a été effectif pour neuf personnes, plus marqué pour Claire, Pauline, Léa, Liliane, Judith et Mathilde, pour lesquelles il a contribué à des révélations ou des confirmations fortes sur leur vie.

Note936. Jacques LACAN, *Le séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973, p. 239. A la différence de la religion — autre mode dont dispose l'homme de poser cette question de l'existence —, qui pour Lacan, relève de la croyance et sous-tend l'aliénation - concept s'opposant à celui de séparation -, la psychanalyse se rapprocherait de la science par son indifférence à ce type de question.

Note937. Rappelons pour mémoire les exemples de Nathalie, Marc, Géraldine, Mathieu, dont le projet est en cours, et ceux d'Alain et de Jeanne, qui ont abandonné leur projet initial.

Note938. Nous n'avons pas relevé cette fonction pour Antoine, et pour quatre personnes (Daniel, Nathalie, Géraldine et Marc), elle s'est révélée partielle..

Note939. Cf. *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, publié à la Documentation française dans les années 80.

Note940. Cela a été souligné entre autres par Brigitte, Nathalie et Pauline

Note941. Marius ALLIOD, L'accompagnement éducatif personnalisé, pour une insertion professionnelle réussie", in *Guidance Savoie*, MIFE Savoie, n° 53, Avril 2000, p.21. De même, Marius Alliod situe l'origine religieuse de l'accompagnement : "Si on voulait aller plus loin dans la recherche des antécédents, on trouverait bien sûr des origines religieuses, autour des pratiques d'accompagnement ou de direction spirituelle. Il semblerait d'ailleurs que cette tradition de direction spirituelle, qui remonte aux Pères de l'église, soit plus riche qu'on ne le pense, tendant à la découverte de soi-même, du point de vue de son origine et de sa fin". *Ibid.*

Note942. Léo SCHERER, "Si personne ne me guide, L'accompagnement spirituel", supplément revue *Vie Chrétienne*, n°328, Novembre 1990, p. 6. Les pratiques d'accompagnement spirituel ont de tout temps existé, sous des appellations différentes en fonction de la culture et de la tradition religieuse de l'époque : les traditions des Pères du désert des premiers siècles après Jésus Christ et de Saint Benoît, père du monachisme chrétien induisent la figure de la "paternité spirituelle"; au XIIIème siècle, avec Saint François d'Assise, c'est "la dimension fraternelle" de l'accompagnement spirituel qui est mise en exergue ; renouvelé par François de Sales au XIVème siècle, enrichi de la pédagogie d'Ignace de Loyola, avec ses exercices spirituel au XVIème siècle, l'accompagnement spirituel évoluera aux XVIIème et XVIIIème siècles vers une image dirigiste et autoritaire sous les appellations de conduite ou direction spirituelle ; cette pratique contestée au siècle des Lumières et au XIXème siècle, va connaître une réhabilitation et une renaissance au XXème siècle sous le nom d'accompagnement spirituel, intégrant dans les années 60 les sciences humaines.

Note943. Ce terme est également utilisé depuis quelques années, pour le métier d'accompagnateur en moyenne montagne, en parallèle des guides de haute montagne et sans doute pour marquer une différence de statut.

Note944. Léo SCHERER, *Ibid.*

Note945. Léo SCHERER, *Ibid.*

Note946. Carl ROGERS, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1972, p.135.

Note947. Une autre origine étymologique "ducere" opérerait un rapprochement sémantique avec la signification de nourrir, ce qui correspondrait à un mode éducatif bien connu, fondé sur la transmission exclusive de connaissances, ou transfert d'objets de connaissance, tel le transvasement d'une substance d'un récipient à l'autre, du cerveau du professeur à celui de l'élève.

Note948. Cf. Guy AVANZINI, Séminaire doctoral, ISPEF, Université Lumière, Lyon 2, 1995-1996.

Note949. Henri DESROCHE, *Apprentissage 2, Éducation permanente et créativités solidaires*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1978, p. 126.

Note950. Guy AVANZINI, "Éducabilité des adultes et orientation professionnelle", in *Médiation éducative et éducabilité cognitive autour du PEI*, Lyon, Chronique sociale, 1996, p. 44.

Note951. Philipe MEIRIEU, *Apprendre ...Oui, mais comment ?*, Préface de Guy AVANZINI, Paris, Les éditions ESF, 4ème édition, 1989, p. 160.

Note952. Edgar MORIN, Anne Brigitte KERN, *Terre-Patrie*, Paris, Seuil, 1993, p. 66.

Note953. On peut noter, en effet, une singulière concomitance entre la diffusion de la pensée de Rogers en France et la naissance de la formation continue au milieu des années 60.

Note954. Simone CLAPIER VALLADON, *Les théories de la personnalité*, Paris, PUF, Que sais-je, 1986, p.98.

Note955. Guy AVANZINI, "Henri Desroche, théoricien de l'éducation permanente", in Émile POULAT, (sous la direction de), *Henri Desroche, un passeur de frontières, Hommage*, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 285-295.

Note956. Émile POULAT, (sous la direction de), *Henri Desroche, un passeur de frontières, Hommage*, Paris, L'Harmattan, 1997, 317 p. C'est ainsi qu'on peut lire entre autres les hommages de Guy Avanzini, Paul-Henry Chombart de Lauwe, Joffre Dumazedier, François Laplantine Edgar Morin, Denis Pelletier, Emile Poulat, Claude Ravelet, Jean Séguy, Alain Touraine, Philippe Trouvé etc ..., autour des différents thèmes de recherche d'Henri Desroche : l'économie sociale, notamment les communautés de travail et le mouvement coopératif, la sociologie de la religion, avec les communautés religieuses, les utopies et les mouvements sociaux, sans oublier sa halte sur le marxisme, qui lui valut de devenir dissident du catholicisme, enfin son dernier chantier concernant l'éducation permanente et ses défis.

Note957. Cf. Henry DUMÉRY, *La philosophie de l'action, Essai sur l'intellectualisme blondélien*, Préface de Maurice Blondel, Paris, Aubier/Éditions Montaigne, 1948, p. 48.

Note958. Maurice BLONDEL, *L'Action, Tome I, Le problème des causes seconde et le pur agir*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1936, 492 p.

Note959. Jeanne PARRAIN-VIAL, Préface, in Gabriel MARCEL, *Etre et avoir*, Paris Éditions universitaires, 1991, p.5.

Note960. Michel CONTAT et Nicolas WEILL, "Mort d'Emmanuel Lévinas, philosophe de la difficile liberté", *Le Monde*, 26 Décembre 1995, p. 18.

Note961. Michel CREPU, "Emmanuel Lévinas, l'homme de l'autre", *La Croix l'évènement*, 27 décembre 1995, p. 7.

Note962. Emmanuel MOUNIER, "Introduction aux existentialismes", in *Œuvres, tome III*, Paris, Seuil, 1962, p. 71. Cf. annexe

Note963. Michel CONTAT et Nicolas WEILL, *Art. cit.*

Note964. Michel CREPU, *Art. cit.*

Note965. Emmanuel LEVINAS, *Autrement qu'être ou au delà de l'essence*, Martinus Nijhoff, 1974, Paris, Le livre de poche, 1990.

Note966. Ce lien a été facilité par les médiations de Maurice Manificat, premier directeur du Collège coopératif Rhône-Alpes et successeur d'Henri Desroche à la tête du Collège coopératif de Paris, et Gaston Paravy, directeur de la MIFE de Savoie, ancien élève d'Henri Desroche à l'École de hautes études en pratiques sociales, président du Collège coopératif des Savoie. Gaston Paravy et Jean Nakache, alors directeur du Centre INFFO, ont créé les Universités d'Hiver de la Formation professionnelle, dont les deux premières ont eu lieu aux Karellis en Savoie en 1989 et en 1991. Cette manifestation, organisée en hiver, telle un "conclave" dans un lieu unique de travail et d'hébergement, les premières années en montagne et par la suite en bord de mer, rassemble tous les deux ans, pendant trois jours, les professionnels de la formation, de l'information et de l'orientation professionnelle. Comme son nom l'indique, elle se propose, par l'échange et la réflexion, "d'universaliser" les pratiques, à l'image de l'université dont la vocation première est de confronter les savoirs particuliers au savoir universel en les rattachant à des courants de pensée reconnus. Si les deux premières universités ont rassemblé 250 participants, actuellement c'est près de 500 personnes qui fréquentent cette plate-forme nationale, relayée par des actes et des publications.

Note967. L'interview a été conduite par Gaston Paravy et Ambroise Monod, rédacteur en chef de la revue Actualité de la Formation Permanente au Centre INFFO, filmée par les techniciens du Centre INFFO et diffusée par ce même organisme, de même que le texte décrypté de sa conférence. Cf. Henri DESROCHE,

"Conduites maïeutiques en éducation des adultes, pour une promotion de l'éducation permanente dans un régime d'enseignement supérieur", in *Actes de la 2ème Université d'hiver de la formation professionnelle*, Paris, Centre INFFO, 1991, pp. 17-23, texte repris par Henri Desroche in *Anamnèses, Saisons à distance et saisies maïeutiques, Annales UCI, 1992-1993, BHESS/BECC*, n° 15, juillet/septembre 1993, pp. 41-45. Henri DESROCHE, *Conduites maïeutiques en éducation des adultes, pour une promotion de l'éducation permanente dans un régime d'enseignement supérieur*, texte accompagnant sa conférence, 2ème Université d'hiver de la formation professionnelle, 7,8,9,10 janvier 1991, Paris, Centre INFFO, INTERMIF, p. 2.

Note968. Henri DESROCHE, "Lettre de mon moulin pour se préparer et se suivre dans des conduites maïeutiques", in *Anamnèses*, décembre 1990, Villejuif, BHESS/BECC, n°4, p. 51.

Note969. Cf. En introduction du premier livre consacré au courant de l'orientation éducative, un hommage fut rendu à cette femme remarquable, décédée prématurément en 1982, qui, de conseillère en orientation est devenue professeur en psychologie sociale et vice-présidente de l'université de Lyon II. On peut en effet considérer qu'elle a été à l'origine de l'émergence d'une approche éducative de l'orientation au sein de l'éducation nationale. Cf. Robert SOLAZZI, "Hommage à Geneviève Latreille", in *Pour une approche éducative en orientation*, Québec, Gaëtan éditeur, 1984, pp. XX-XXI.

Note970. Chaque séminaire d'une durée annuelle d'une centaine d'heures, était constitué de réunions mensuelles, qui se déroulaient dans une salle que Desroche avait aménagée dans le sous-sol de sa maison. Un triduum rassemblait chaque année les différents ateliers animés par le professeur. La troisième année a donné lieu à une convention de formation entre le réseau des MIFE, avec le support de la MIFE de Savoie et d'une structure ad hoc mise en place par Henri Desroche. Ce conventionnement a permis l'appui financier de la Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle de Rhône-Alpes, en 1993-1994. De ce fait, la plupart des responsables des MIFE de Rhône-Alpes ont suivi ses derniers enseignements.

Note971. La pratique de l'entretien d'orientation avait été explicitée selon les préceptes rogériens dans le rapport final de l'expérimentation. Cf. Maisons de l'Information sur la Formation, Ministère des Affaires Sociales/Délégation à la Formation Professionnelle, *Pour une méthodologie de l'information sur la formation, La pratique des MIF*, Paris, Centre INFFO, 1987, 104 p.

Note972. Lors de sa conférence, Henri Desroche cite quelques exemples de personnes rencontrées au cours de différentes situations où il a pratiqué l'autobiographie raisonnée : "Je n'ai jamais demandé aux personnes quel diplôme as-tu ?" "... je demande "qu'as-tu fait, qu'as-tu créé dans ta vie ?".... J'ai même travaillé avec des analphabètes au Mexique, qui avaient une créativité extraordinaire, c'étaient de grands entrepreneurs analphabètes (...) Madeleine, une femme qui a maintenant plus de soixante-dix ans, avait passé près de trente ans d'imprégnation dans la Haute-Volta (Burkina Faso). Elle connaissait tout sur la pharmacopée, les rituels, les généalogies ... elle a fait un doctorat d'État, c'était un triomphe. J'ai connu aussi un forgeron qui était un véritable magicien de ses doigts. Il a inventé lui-même ce qu'il appelait la pédagogie de chantier. Il était très déprécié dans le milieu d'éducateurs où il travaillait parce que c'était un manuel, parce qu'il n'avait pas de diplômes, parce que les autres savaient parler .. Nous lui avons fait faire un travail magnifique et il a écrit des pages, dignes d'une anthologie, sur la révolution de la roue cerclée et la venue du pneu..." Cf. Henri DESROCHE, "Conduites maïeutiques en éducation des adultes, pour une promotion de l'éducation permanente dans un régime d'enseignement supérieur", *Art. cit.*

Note973. Maisons de l'Information sur la Formation, Ministère des Affaires Sociales/Délégation à la Formation Professionnelle, *Op. cit.*

Note974. Henri DESROCHE, "Orientation vocationnelle comme conduite maïeutique", in revue *Réalités familiales*, Décembre-janvier 1992, pp. 20-23. Par ce titre, le professeur faisait référence implicitement à l'expérience des centres vocationnels, expression des MIFE en Rhône-Alpes, chargées par le Conseil régional de la gestion du dispositif d'orientation par alternance, l'emploi vocationnel, que nous avons déjà évoqué.

Note975. En effet, si Henri Desroche est cité dans nombre d'articles et a publié dans les revues spécialisées de la formation des adultes, les auteurs de référence sur ce thème (Cf. Jean POIRIER, Simone CLAPIER-VALLADON, Paul RAYBAUT, *Les récits de vie, théorie et pratique*, Paris, PUF, 1983, 238 p.) ne semblent absolument pas connaître ses travaux, tout en consacrant un chapitre entier à la maïeutique sociale, expression chère à Desroche. De même, l'ouvrage sur l'histoire de vie publié dans une collection très diffusée dans les milieux de la formation (Cf. Pierre MICHAUD, Arlette YATCHINOVSKY, *Histoire de vie, Une nouvelle approche pour repenser sa vie autrement*, Paris, ESF éditeur, Collection Formation permanente et sciences humaines, 1995, 117 p.+ 50 p. exercices), ne fait aucune mention du nom de Desroche ni dans sa bibliographie, ni dans la description des méthodes. Peut-on interpréter ce silence comme le résultat d'une simple ignorance ou d'une omission fortuite, de toute façon regrettable ?

Note976. Gaston PINEAU et Guy JOBERT, *Histoires de vies, Actes d'un symposium à l'université de Tours*, Tome 1 *Utilisation pour la formation* ; tome 2 *Approches pluridisciplinaires*, Paris, Éd. L'Harmattan, 1989,

Note977. Alex LAINÉ, *Faire de sa vie une histoire, Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1998, p.98. Alex Lainé mentionne deux autres théoriciens de l'histoire de vie en formation comme des successeurs aux deux pionniers : Pierre Dominicé, professeur à l'université de Genève, et Guy de Villers, professeur à l'université de Louvain-La-Neuve en Belgique. Ces deux chercheurs se situent davantage dans la lignée de Gaston Pineau, pour qui "la démarche histoire de vie (...) est envisagée comme étant en elle-même un apprentissage et un acte formateur". (Cf. Alex Lainé, *Op. cit.* , p.99.)

Note978. Alex LAINÉ, *Op. cit.* p.64.

Note979. Pierre BOURDIEU, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994.

Note980. Pierre BOURDIEU, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p. 11. On peut remarquer dans cet ouvrage que chaque récit est précédé par un récit analytique du chercheur, s'interposant en priorité entre le récit de la personne et le lecteur.

Note981. Gaston PINEAU, *Temps et contre-temps en formation permanente*, Paris, Editions Universitaires, UNMFREO, Altérologie/Mesonance, 1986, p.123.

Note982. Alex LAINÉ, *Op. cit.*, p.99.

Note983. Henri Desroche l'avait d'ailleurs pressenti quelques années plus tôt, au milieu des années 80, et, assumant encore ses fonctions de directeur du Collège coopératif de Paris, il avait suggéré une collaboration avec la MIFE de Savoie lors des contacts réguliers qu'il avait avec le directeur. Mais, engagés dans le suivi de leur expérimentation, les animateurs n'étaient pas sans doute pas encore prêts pour se lancer dans cette nouvelle recherche-action.

Note984. Henri DESROCHE, "Conduites maïeutiques en éducation des adultes, pour une promotion de l'éducation permanente dans un régime d'enseignement supérieur", *Anamnèses, Saisons à distance et saisies maïeutiques, Annales UCI, 1992-1993*, BHESS/BECC, n° 15, juillet/septembre 1993, pp. 41-45.

Note985. Henri DESROCHE, *Idem*.

Note986. Cf. Jean François DRAPERI, "Éléments de réflexion sur la formation au collège coopératif (Paris) sous la direction d'Henri Desroche", in *Henri Desroche, un passeur de frontières*, *Op. cit.* , pp. 199-212. Desroche avait intégré son dispositif dans un maillage constitué des réseaux de l'Université coopérative internationale qu'il avait fondés et de l'université française avec qui il était conventionné.

Note987. Henri DESROCHE, "Conduites maïeutiques en éducation des adultes, pour une promotion de l'éducation permanente dans un régime d'enseignement supérieur", *Art. cit.*, p.42. C'est lors d'une conférence donnée en 1982 à l'Université d'Ottawa, au cours de laquelle il est entré en relation avec les animateurs du

courant canadien et surtout, québécois, de l'histoire de vie, qu'il a présenté pour la première fois sa théorie. Et après la publication du texte de sa conférence dans une de ses revues, c'est en 1990, qu'il passe à l'édition d'un ouvrage qui lui est entièrement consacré. Cf. Henri DESROCHE, *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1990, 208 p.

Note988. *Ibid.*

Note989. *Idem*, p. 43.

Note990. *Ibid.* Il est d'ailleurs significatif que cet ouvrage communément appelé "Apprentissages 3", rédigé en 1990, paru en décembre 1990 et diffusé pour la première fois au cours de la 2e Université d'Hiver des Karella, en janvier 1991, la stratégie S1 correspond à la stratégie de l'objet (Cf. Henri DESROCHE, *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, *Op. cit.*, pp. 13-45.). C'est à partir de sa conférence des Karella, qu'il transforme S1 en stratégie du sujet, préalable à toute démarche de formation (Cf. Henri DESROCHE, "Conduites maïeutiques en éducation des adultes, pour une promotion de l'éducation permanente dans un régime d'enseignement supérieur", *Art. cit.*, p.43.).

Note991. *Ibid.*

Note992. *Ibid.*

Note993. *Ibid.*

Note994. Henri DESROCHE, "Maïeutique et collégialité, entretiens sur trois "Apprentissages""", Propos recueillis par Jean François DRAPERI, in *Anamnèses, Saisons à distance et saisies maïeutiques*, Annales, UCI, 1992-1993, n° 15, juillet-septembre 1993, p. 48.

Note995. Henri DESROCHE, "Conduites maïeutiques en éducation des adultes, pour une promotion de l'éducation permanente dans un régime d'enseignement supérieur", *Art. cit.*, p.42.

Note996. Reuven FEUERSTEIN, "Le PEI, Programme d'enrichissement instrumental", in *Pédagogie de la médiation, Autour du P.E.I., Programme d'Enrichissement Instrumental du Professeur ReuvenFeuerstein*, Préface de Guy AVANZINI, Lyon, Chronique Sociale, 1990, pp.117-166.

Note997. Henri DESROCHE, "Conduites maïeutiques en éducation des adultes, pour une promotion de l'éducation permanente dans un régime d'enseignement supérieur", *Art. cit.*, p.41.

Note998. *Ibid.*

Note999. Tobie NATHAN, "Vers une théorie de l'influence", in *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie, Les mécanismes d'influence*, n° 22/23, 1993, Grenoble, Édition la pensée sauvage, pp.9-18.

Note1000. Est-ce un simple procédé synecdotique ou Henri Desroche aurait-t-il senti que le concept "initiatatoire" s'avèrait en final difficile à porter pour un modèle éducatif, du fait d'une connotation, liée au rite d'initiation, qui entacherait le maître d'une image totalisante de gourou, voire de sorcier ?

Note1001. Henri DESROCHE, "De didactiques en maïeutiques", Entretien avec Henri Desroche, in *Anamnèses, De ressouvenirs en ré-espérances, Urepco III, Université-réseau d'éducation permanente et coopérative*, 12 avril 1994, n°20 octobre-décembre 1994, p.79. Cf. aussi Henri DESROCHE, "De la maïeutique à quatre temps", Entretien avec Jean Louis Legrand, in *Pratiques de formation/Analyses, Les filiations théoriques des histoires de vie en formation*, revue du département de formation permanente de l'université Paris VIII, n°31, janvier 1996, pp. 121-140.

Note1002. Henri DESROCHE, "De didactiques en maïeutiques", Entretien avec Henri Desroche, in *Anamnèses, De ressouvenirs en ré-espérances, Urepco III, Université-réseau d'éducation permanente et coopérative, 12 avril 1994*, n°20 octobre-décembre 1994, p.78.

Note1003. Sur ce point, nous pouvons pratiquer une analogie avec la démarche de Sigmund Freud, qui a fondé certaines de ses théories psychanalytiques, en grande partie sur sa propre expérience d'auto-analyse.

Note1004. Alex LAINÉ, *Op. cit.*, p. 100. En citant l'expérience analogue de Gaston Pineau, autre pionnier de l'histoire de vie en formation et lui-même autodidacte, dans le sens qu'il a effectué un début de parcours intellectuel en dehors des institutions officielles, l'auteur situe ainsi l'origine de ce courant "*constitué et institué dans les marges du champ universitaire*". L'université d'État française, si elle a su réintégrer les chercheurs de l'histoire de vie, préfère toutefois laisser se déployer ce courant dans des structures moins prestigieuses comme celle de la formation continue plutôt que dans ses filières initiales, à la différence, par exemple, des universités de Génève et de Louvain, qui ont pu développer cette activité de recherche dans leur sein.

Note1005. Henri DESROCHE, "Conduites maïeutiques en éducation des adultes", *Anamnèses, art. cit.*, p.38.

Note1006. Voici le fragment du Théétète qui décrit l'art maïeutique de Socrate dont Desroche s'est inspiré : *"Quant à mon art d'accoucher à moi, il a par ailleurs, toutes les mêmes propriétés que celui des sages-femmes, mais il en diffère en ce que ce sont des hommes, et non des femmes qu'il accouche ; en ce que, en outre, c'est sur l'enfantement de leurs âmes, et non de leurs corps, que porte son examen (...)"* Cf. Platon, *Théétète ou de la science*, Paris, Gallimard, 1950, NRF, Pléiade), Tome 2, p. 95-96.

Note1007. Henri DESROCHE, "Conduites maïeutiques en éducation des adultes", *Anamnèses, art. cit.*, p.40.

Note1008. Henri DESROCHE, "Animation = s'auto-déterminer", in *Anamnèses*, n°10, avril-juin 1992, pp. 19-20.

Note1009. A. D. SERTILLANGES Op, "Le libre arbitre chez S. Thomas et chez Henri Bergson", in revue *Vie intellectuelle*, 25 Avril 1937, pp. 252-267.

Note1010. Henri DESROCHE, *Apprentissage 2, Education permanente et créativités solidaires*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1978, p. 111.

Note1011. *Ibid.*

Note1012. Cf. Séminaire maïeutique du 24 Mars 1993. Les analogies sont néanmoins frappantes et une recherche serait à engager sur les fondements des pratiques socioprofessionnelles d'accompagnement. Le but des exercices de discernement est de mettre le sujet devant sa vocation personnelle, en vue, selon la spiritualité jésuite, de "louer et servir Dieu". Les exercices ne se pratiquent jamais seul, mais avec un directeur ou accompagnateur, dont le rôle est, non pas de diriger, mais d'aider à faire passer les étapes, sans intervenir sur le fond, en laissant le sujet faire le trajet. Selon une progression pédagogique, celui-ci va apprendre à discerner les mouvements des esprits, bons ou mauvais, en lui, c'est-à-dire ses désirs et les résistances qui l'empêchent d'aller vers son désir profond. Les exercices spirituels d'Ignace de Loyola, qui consistent à préparer un choix, une décision, sont élaborés pour une durée de quatre semaines maximum : la première consiste à méditer sur les "péchés", c'est-à-dire les obstacles à l'objectif visé ; la deuxième vise à préparer le choix ou "l'élection", selon le terme ignatien ; durant la troisième phase, la personne va passer le choix au crible de l'épreuve, en référence à la Passion du Christ, afin d'en vérifier le bien-fondé ; enfin la quatrième étape consiste à entériner le choix par "l'adhésion du cœur" et la contemplation. Maurice Giuliani a souligné un des aspects originaux de la pédagogie ignatienne : *"Les Exercices nous demandent moins de faire la volonté de Dieu que de "la chercher et la trouver". Comment la chercher ? Non pas seulement par obéissance aux commandements ou aux règles (...) mais par le discernement qui s'exerce à travers les motions*

*ressenties". Cf. Maurice GIULIANI s.j., "Les motions de l'esprit", in *L'accompagnement spirituel, revue Christus*, Paris, Assas, n°153 hors série, pp.83-104.*

Note1013. Henri DESROCHE, "Conduites maïeutiques en éducation des adultes", *Anamnèses, art. cit.*, p.40.

Note1014. Henri DESROCHE, *Apprentissage 2, Op. cit.*, p. 110.

Note1015. *Idem*, pp. 110-111.

Note1016. Jean-Yves ROBIN, "La biographie professionnelle au service de l'éducation des adultes", in *Éducation des adultes et formation permanente, revue Binet-Simon*, n°628, 1991, pp.53-66.

Note1017. Henri DESROCHE, "Les personnes dans la personne, Éléments pour un bilan "vocationnel", *Anamnèses*, n°15, juillet-septembre 1993, pp. 55-64.

Note1018. Karl JASPERS, *Initiation à la méthode philosophique*, Paris, Éditions Payot et Rivages, 1966-1994, p.42.

Note1019. René L'ÉCUYER, *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Presses de l'Université de Montréal, 1994.

Note1020. Rappelons que Desroche tout au long de sa vie a composé nombre de poèmes et qu'un de ses premiers ouvrages était consacré à Paul Claudel (Cf. Henri Desroche, *Paul Claudel, poète de l'amour*, Paris Éd. du Cerf, 1944, 168 p. ; Henri Desroche, "L'amour et son dictionnaire des affectivités", in *Mémoires d'un faiseur de livres*, Op. cit., pp. 9-45.)

Note1021. La lecture du dictionnaire (Cf. Larousse, Lexis, 1977), confrontée à celle de Desroche, nous permet de définir ces termes de la manière suivante : - Le terme "Sujet" vient du latin "subjectus", jeter sous, désigne, selon deux acceptations contradictoires, à la fois la personne qui est soumise, subordonnée à une autorité souveraine et, au sens philosophique privilégié ici, "l'individu capable de pensée et de conscience". - Le terme "Objet", qui vient du latin "objectum", jeter devant, est pris au sens d'une chose, "définie par sa matière, sa forme, sa couleur", donc inanimée et s'oppose au mot "sujet", animé. - Le vocable "Trajet", du latin "trajectus", traverser, désigne l'action de parcourir la distance d'un lieu à un autre. Pour Desroche, ce parcours est accompagné. - Le vocable "Projet", du latin "projectare", jeter en avant, désigne l'intention de faire

Note1022. Emile BENVENISTE, *Problème de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, pp.261-262 cit. in *Les études philosophiques*, n° 2, avril-juin 1991.

Note1023. Jacques LACAN, *Le séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973, p. 45.

Note1024. Jacques LACAN, *Le séminaire, Livre II, Le moi dans la rhéorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1978, p.77.

Note1025. Jacques LACAN, *Ibid.*

Note1026. Gérard MILLER (sous la direction), *Lacan*, Paris, Bordas, 1987, p.23.

Note1027. Emmanuel MOUNIER, "Introduction aux existentialismes", *Oeuvres*, tome III, Paris, Seuil, 1962, p.71. Cf. Schéma de l'Arbre existentialiste de Mounier en annexe.

Note1028. Gabriel MARCEL, *Être et avoir*, Paris, Éditions universitaires, 1991, 194 p.

Note1029. Emmanuel MOUNIER, *Op. cit.*, p. 80.

Note1030. Emmanuel MOUNIER, *Op. cit.*, p.81.

Note1031. Michel RICHARD, *La pensée contemporaine, les grands courants*, Lyon, Chronique Sociale, 3e édition, 1986, p.101.

Note1032. Emmanuel MOUNIER, *Oeuvres, tome II, Traité du Caractère*, Paris, Seuil, 1962, p. 565.

Note1033. La transcendance désigne le caractère unique et spécifique de l'homme en tant que liberté. Cf. Michel RICHARD, *Op. cit.*, p.101.

Note1034. *Ibid.*

Note1035. Saint AUGUSTIN, *Les Confessions*, Paris, Flammarion, 1964, 316 p.

Note1036. Jacques MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1969, p. 130. Nous pouvons regretter que ce philosophe soit si méconnu des milieux éducatifs français, alors qu'il a consacré une partie de son œuvre à repenser l'éducation, et que son influence soit plus importante aux Etats-Unis et en Amérique Latine.

Note1037. Jacques MARITAIN, *Trois réformateurs, Luther, Descartes, Rousseau*, éd. Plon, 1925, cité par Gérard LUROL, *Mounier, I, Genèse de la Personne*, Paris, Editions Universitaires, 1990, p. 166.

Note1038. Emmanuel MOUNIER, *Oeuvres, tome I*, Paris, Seuil, 1962, p.166. cité par Gérard LUROL, *Mounier, I, Genèse de la Personne*, Paris, Editions Universitaires, 1990, p. 236.

Note1039. Emmanuel MOUNIER, *Oeuvres, tome III, Op. cit.*, p.83 .

Note1040. Même la découverte récente des 30 000 gènes constitutifs de l'être humain ne pourra contredire cette différenciation et cette unicité, que l'on trouve déjà chez les vrais jumeaux. Même à propos du clonage, deux individus identiques ne sont pas des personnes identiques, de la même manière que deux vrais jumeaux ne sont pas totalement identiques. L'éducation, l'environnement, l'expérience différencient les individus.

Note1041. Dans la Bible, l'homme est créé à l'image de Dieu, lui-même inconnaisable et mystère pour l'homme. Sur la question de l'unicité de la personne, le Talmud apporte une réponse intéressante : ce n'est pas seulement pour une raison d'unicité de la personne que pour une raison sociale, que Dieu aurait créé des êtres uniques. L'unicité des personnes risquerait de provoquer le désordre social car tout le monde vivrait selon le même schéma, voudrait la même chose etc...

Note1042. Freud, dans sa théorie de la personnalité, a dégagé trois constantes psychiques : le "ça", inconscient, siège de la libido, des pulsions, des désirs, ainsi que des représentations refoulées obéit au principe du plaisir, - le "moi" est conscient et capable d'être en relation avec la réalité extérieure ; régulateur de la vie psychique, il est dominé par le principe de réalité ; le "sur moi" qui fait partie de l'inconscient est issu de l'intériorisation des forces répressives subies par l'enfant dans son éducation ; le "moi", fragile arbitre pour Freud, resterait l'otage du "ça" et du "sur moi". Cependant ces catégories ont évolué avec l'avancée même de la théorie freudienne et l'émergence des concepts de pulsions de vie et de mort. En effet, Jacques Lacan, successeur de Freud, s'est élevé contre ce courant de la conscience, préférant une autre trilogie d'instances psychiques : le réel, le symbolique et l'imaginaire, soulignant la primauté du symbolique sur les deux autres. Pour Lacan, le moi relève de la fonction imaginaire, celle des représentations : *"le noyau de notre être ne coïncide pas avec le moi - littéralement, le moi est un objet - un objet qui remplit une certaine fonction que nous appelons fonction imaginaire... la notion du moi tire son évidence actuelle d'un certain prestige donné à la conscience en tant qu'elle est une expérience unique, individuelle, irréductible."* Il avance, quant à lui, le concept de sujet déjà mis en exergue par Freud. cf. Jacques LACAN, *Le séminaire, Livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1978, p.60 et 77. Sans pouvoir lui donner d'explication, Simone Clapier-Valladon rappelle la fréquence, en sciences humaines, de l'organisation de la personnalité

selon trois instances, chez Lacan, chez Freud mais aussi chez Platon (désir, courage, raison) et chez Aristote (l'âme végétative, l'âme sensitive et l'âme pensante).

Note1043. Jacques LACAN, *Écrits*, Paris, Éd. du Seuil, Collection Points, tome I, 1966, p. 83.

Note1044. *Ibid.*

Note1045. Cité par Jean-Claude RUANO-BORBALAN, "Introduction, La construction de l'identité", in *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 1998, pp.1-13

Note1046. Paul Ricœur commente ainsi ce que dit Freud (GW XIII p118 SE XVIII p108) : "1) *l'identification constitue la forme la plus primitive de l'attachement affectif à un objet* ; 2) *à la suite d'une transformation régressive, elle devient le substitut d'un attachement libidinal à un objet, et cela par une sorte d'introjection de l'objet dans le moi* ; 3) *l'identification peut avoir lieu chaque fois qu'une personne se découvre un trait qui lui est commun avec une autre personne, sans que celle-ci soit l'objet de ses pulsions sexuelles*". Paul RICOEUR, *De l'interprétation, essai sur Freud*, Paris, Seuil, 1965, p. 217.

Note1047. Raymonde BUJOLD, extrait d'une conférence sur l'image de soi, citée par Sylvie BOURSIER et Jean Maire LANGLOIS, in *L'orientation a-t-elle un sens ?*, Paris, Édition Entente, 1993, pp.149-150.

Note1048. Henri DESROCHE, "Les personnes dans la personne", in *Anamnèses*, juillet-septembre 1993, n°15, p.55.

Note1049. Michel SERRES, *Le tiers instruit*, Paris, 1991, 251 p.

Note1050. Michel SERRES, *Op. cit.*, p. 221.

Note1051. Amadou HAMPÂTÉ BÂ, *La notion de personne en Afrique noire*, Conférence Paris, 11-17 octobre 1971, Colloques internationaux du CNRS, n°544, éditions du CNRS, 1973, p.182. Cité par Henri Desroche, *Art. cit.* Dans un ouvrage récent, Théodore Monod évoque ce prophète et poète africain, qu'il a bien connu. Cf. Théodore MONOD,

Note1052. Amadou HAMPÂTÉ BÂ, *Art. cit.*, p. 185. Dans la culture africaine, les phases ascendantes de la vie, au nombre de neuf, constituent la période de développement des forces physiques et psychiques de la personne. Elles s'arrêtent à 63 ans et à partir de cet âge, l'homme amorce son déclin qui peut se terminer au bout de neuf étapes, à 126 ans ! Nous voyons là une conception bien différente et plus optimiste du cycle de la vie humaine.

Note1053. Henri DESROCHE, *Art. cit.*, p. 55.

Note1054. Cf. Denis PELLETIER, "Signification du marxisme, histoire d'un livre", in *Henri Desroche, un passeur de frontières*, *Op. cit.*, pp. 149-152.

Note1055. Henri DESROCHE, "Pour des programmes "caritatifs", une Animation personnaliste dans des réseaux communautaires", *Anamnèses* n°10, avril-juin 1992, pp. 15-35.

Note1056. Emmanuel MOUNIER, *Le personnalisme, Œuvres complètes, Tome III*, Paris, Seuil, 1962, p. 453.

Note1057. Henri DESROCHE, *Art. cit.*, *Anamnèses*, n°10, p. 17.

Note1058. Henri DESROCHE, "Les personnes dans la personne éléments pour un bilan vocationnel", in *Anamnèses*, n°15, p. 59.

Note1059. *Ibid.*

Note1060. Jack LONDON, *Le vagabond des étoiles*, cité par Henri DESROCHE, "Les personnes dans la personne éléments pour un bilan vocationnel", in *Anamnèses*, n°15, p. 59.

Note1061. Emmanuel LEVINAS, *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1967, p. 174.

Note1062. *Idem*, p. 175.

Note1063. Denis VASSE, *Le temps du désir, Essai sur le corps et la parole*, Paris, Éditions du Seuil, 1969, p.9.

Note1064. Jacques LACAN, *Le séminaire, Livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1978, p. 262.

Note1065. Henri DESROCHE, *Art. cit.*, p.59. Le professeur mentionne, en note, un certain nombre d'ouvrages sur le thème des rêves, thème qui, bien avant Freud, réputé pour en avoir décomposé le mécanisme, a intéressé l'ensemble des civilisations humaines

Note1066. Nous avons déjà présenté la méthodologie de cet outil pédagogique d'expression de l'identité personnelle, utilisé à la MIFE.

Note1067. Henri DESROCHE, *Art. cit.*, p.60.

Note1068. Henri DESROCHE, *Art. cit.*, p.60.

Note1069. Bertrand BERGIER, *Les Affranchis, parcours de réinsertion*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.

Note1070. Jacques PERRON, "Les valeurs en orientation et dans la formation des conseillers", in PELLETIER D., BUJOLD R. et coll., *Pour une approche éducative en orientation*, Montréal, Gaëtan Editeur, 1984, p. 372.

Note1071. Henri DESROCHE, *Art. cit.*, p.60.

Note1072. Henri DESROCHE, *Art. cit.*, pp.60-61.

Note1073. Maurice BLONDEL., *L'Action, Tome I, Le problème des causes secondes et le pur agir*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1936 492 p., *Tome II, L'action humaine et les conditions de son aboutissement*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1937, 557 p.

Note1074. Henri DESROCHE, "Les personnes dans la personne éléments pour un bilan vocationnel", in *Anamnèses*, n°15, p.61.

Note1075. De la même manière que Desroche a posé son regard sur la personne dans une perspective sociologique, le courant de la sociologie clinique vient enrichir la réflexion sociale de l'apport de la dimension individuelle.

Note1076. Émile POULAT, "Henri Desroche, sociologue de l'espérance", *La Croix*, 6 juillet 1994.

Note1077. Le numéro 20 est d'ailleurs posthume, réalisé à partir des derniers textes du professeur.

Note1078. Henri DESROCHE, *Sociologie de l'espérance*, Paris, Calmann-Lévy, 1973, 253 p.

Note1079. Pour la définition de l'utopie rêvée, écrite ou pratiquée, Cf. Pierre PICUT, *La communauté Boismondeau, modèle d'éducation permanente : une décennie d'expérimentation, 1941-1951*, Thèse de doctorat es-lettres et sciences humaines, sous la direction de Guy Avanzini, Université Lyon II, 1991, Tome 1, 535 p., p. 18.

Note1080. Dans le registre médical, l'anamnèse, d'origine étymologique grecque (anamnèsis, action de rappeler à la mémoire), désigne "*l'ensemble des renseignements fournis au médecin par le malade ou son entourage sur l'histoire d'une maladie et les circonstances qui l'ont précédée*" (Cf. Grand Larousse en cinq volumes, 1992.) Dans le domaine religieux, l'anamnèse désigne la séquence de la liturgie catholique qui précède la communion et qui suit immédiatement la consécration. C'est une "*prière destinée à faire mémoire du Seigneur ... Cette mémoire qui le rend présent lui et son mystère*". En effet, l'anamnèse, revalorisée par le concile de Vatican II à l'instar des liturgies des églises d'orient, est synthétisée par une acclamation introductory "Et maintenant souviens-toi !", représente un sursaut de l'attention dans le temps de prière, afin de mobiliser l'esprit de chacun pour entrer dans le mystère pascal et s'approprier les bénéfices de la mort et de la résurrection du Christ, rendues présentes par le travail de mémoire. Mais l'anamnèse est aussi directement issue de la tradition religieuse juive, qui fait mémoire du passage de la Mer Rouge et de la délivrance du peuple hébreu, c'est-à-dire de la Pâque juive, que l'on retrouve dans la liturgie du repas de Shabbat. (Cf. A.G. MARTIMORE, *L'église en prière, Introduction à la liturgie*, Paris, Desclée de Brouwer, 1961, p. 403.)

Note1081. Non sans humour, Desroche, à l'occasion de son anniversaire, a paraphrasé le titre de l'encyclique sociale de Pie XI, "Quadragesimo anno", reprenant la doctrine sociale de Léon XIII, publiée en 1931, quarante années après. Le vocabulaire utilisé par Henri Desroche, empreint de la lexicologie religieuse, nous a obligée à consulter fréquemment les ouvrages et dictionnaires théologiques et liturgiques.

Note1082. GHIGLIONE R., RICHARD J F. (sous la direction de), *Cours de psychologie I, Origines et bases*, Paris, Dunod, 1993, p. 169.

Note1083. E. LEVINAS, *Totalité et infini*, Paris, Le Livre de Poche, 1992, p.49.

Note1084. Saint AUGUSTIN, *Les confessions*, Paris, Flammarion, 1964, p. 268.

Note1085. Antoine de LA GARANDERIE, *Défense et illustration de l'introspection, au service de la gestion mentale*, Paris, Centurion, 1989, p. 9. La lecture de l'ouvrage de La Garanderie nous a appris que ce terme était apparu relativement tardivement dans notre vocabulaire, venant d'Angleterre au XIXème siècle.

Note1086. Rodolphe GHIGLIONE, Jean François RICHARD (sous la direction de), *Cours de psychologie, I. Origines et bases*, Paris, Dunod, 1993, p. 88

Note1087. Rodolphe GHIGLIONE .., *Op. cit.*, p. 89.

Note1088. Selon Jean François Richard, le témoignage verbal, propre à l'introspection, reste, après des décennies, encore très controversé, voire "banni du champ de la psychologie expérimentale".

Note1089. La liturgie est un acte à la fois symbolique et efficace qui rend présent le mystère du salut, au sens du "mysterion" grec, c'est-à-dire de l'inaccessible à la raison humaine. (Cf. A.G. MARTIMORE, *Op. cit.*)

Note1090. Gaston PINEAU, *Temps et contre-temps en formation permanente*, Paris, Editions Universitaires, UNMFREO, Altérologie/Mesonance, 1986, p.123.

Note1091. Léa, dans son interview-entretien, exprime exactement ce point de vue, au travers des "pièces du patchwork" de sa vie.

Note1092. Paul RICŒUR, *Temps et récit*, Paris, Ed. du Seuil, tome 3, "Le temps raconté", 1985, p.349.

Note1093. Catherine PORTEVIN, Etienne GRUILLOT (entretien avec Paul Ricœur), "Paul Ricœur", Télrama, n°2503, 31/12/97, p. 9.

Note1094. Olivier MONGIN, "Face à l'éclipse du récit", in *Esprit, La passion des idées*, 8-9, numéro spécial Août-septembre 1986, p. 226.

Note1095. Paul RICŒUR, *Temps et récit*, Paris, Ed. du Seuil, tome 3, "Le temps raconté", 1985, p.355.

Note1096. Paul RICŒUR, *Temps et récit*, Paris, Ed. du Seuil, tome 3, "Le temps raconté", 1985, p.356.

Note1097. Paul RICŒUR, *Op. cit.*, p.228.

Note1098. Olivier MONGIN, "Face à l'éclipse du récit", in *Esprit, La passion des idées*, 8-9, numéro spécial Août-septembre 1986, pp. 214-226.

Note1099. Olivier MONGIN, *Art. cit.*, p. 225.

Note1100. Guy de VILLERS, "L'expérience en formation d'adultes", in B.COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérimentuelle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991, p. 20.

Note1101. Paul RICŒUR, "Ce qui me préoccupe depuis trente ans", in *Esprit, La passion des idées*, 8-9, numéro spécial Août-septembre 1986, p. 229.

Note1102. Daniel SIBONY, "Le geste d'apprendre", in *Du vécu et de l'invivable-Psychopathologie du quotidien*, Paris, Albin Michel, 1991, pp.63-67.

Note1103. Daniel SIBONY, *Ibid.*

Note1104. Paul RICŒUR, *Op. cit.*, p. 230.

Note1105. *Idem*, p. 232.

Note1106. *Idem*, p. 233.

Note1107. *Idem*, p. 240.

Note1108. *Idem*, p. 241.*Idem*, p. 240.

Note1109.

Note1110. Henri DESROCHE, *Apprentissage 2*, *Op. cit.*, p. 112. Le terme de "catalyseur" reflète bien ce que quelques personnes-témoins ont déclaré dans les interviews.

Note1111. Henri DESROCHE, *Apprentissage 2*, *Op. cit.*, p. 112.

Note1112. Pierre DOMINICÉ, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 1990, p.103.

Note1113. E. LEVINAS, *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Vrin, 1967, p. 125.

Note1114. Simone CLAPIER VALLADON, *Les théories de la personnalité*, Paris, PUF, collection Que sais-je, 1986, p.114.

Note1115. Paul WATZLAWICK, *Structure de la communication psychotique in La nouvelle communication*, textes recueillis et présentés par Yves Wonkin, Paris, Seuil, 1981, p.250.

Note1116. Jean GUILLAUMIN, *La dynamique de l'examen psychologique*, Paris, Dunod, 1983, p.28.

Note1117. Jean GUILLAUMIN, *Op. cit.*, p.230.

Note1118. Jean GUILLAUMIN, *Op. cit.*, p.233.

Note1119. Jean GUILLAUMIN, *Op cit.* , pp.242-243.

Note1120. Jean GUILLAUMIN, *Op cit.* , p.241.

Note1121. Carl ROGERS, *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF, 1973, tome 1, p.33.

Note1122. Carl ROGERS, *Op. cit.* , p. 43.

Note1123. Carl ROGERS, *Op. cit.* , pp. 43-44.

Note1124. cf André JACOB (dirigé par), Encyclopédie philosophique universelle, *L'univers philosophique*, Paris, PUF, 1989, pp.879-885. Dans un article récent sur la "genèse et la signification de la psychologie", l'auteur souligne de cette manière le lien entre psychologie et philosophie : *"Le psychologue clinicien, surtout s'il est imprégné de psychanalyse, sait bien lui, que ce qui est en jeu dans la névrose, ce sont les grandes questions (l'amour, la mort, la vie) qui étaient jadis l'objet de la philosophie et il ne prétend nullement s'y dérober. Mais il se borne à constater que la psychologie clinique, ou la psychanalyse, ont désormais pris en charge bien des questions et bien des tâches qui relevaient jadis de la théologie ou de la philosophie... Ainsi la psychologie est une discipline de notre temps. Elle n'est pas une branche de la philosophie ayant toujours plus ou moins existé comme telle. Mais elle n'est pas non plus une science parmi les autres, science que l'on pourrait cultiver sans se soucier de ses origines et de sa raison d'être. L'apparition du mot « psychologie » dans l'usage savant au XVIème siècle n'est peut-être qu'un accident. Mais on notera tout de même la coïncidence avec un certain mouvement de la société occidentale. Le projet psychologique consiste bien, d'une certaine manière, à récupérer « en l'homme » ce qui jadis lui venait de la transcendance."*

Note1125. Jacques LACAN, *Le séminaire II*, *Op cit.* , p. 58.

Note1126. Bernard BRO, *La beauté sauvera le monde*, Paris, Le Cerf, 1990, p. 388.

Note1127. Roger-Pol DROIT, "Les paradoxes de Jean-Luc Marion", in *Le Monde*, 12-07-1991, p.24

Note1128. Michel RICHARD, *La pensée contemporaine, Les grands courants*, Lyon, Chronique sociale, 3ème éd., 1986, p.153.

Note1129. Michel RICHARD, *Les courants de la psychologie*, Lyon, Chronique Sociale, 1990, p.33.

Note1130. Gaston BACHELARD, Préface du livre de Martin BUBER, *Je et Tu*, Paris, Aubier, 1938, p.9-10.

Note1131. Martin BUBER, *Op. cit.*, p.19-23. Nous pouvons faire un rapprochement avec les dimensions psychologiques "d'alter ego" et "d'extériorité" de la relation duelle élaborées par Jean Guillaumin.

Note1132. Martin BUBER, *Eclipse de Dieu*, Paris, Nouvelle Cité, collection Rencontres, 1987, p.119.

Note1133. Martin BUBER, *Je et Tu*, *Op. cit.*, p. 52.

Note1134. Martin BUBER, *Op. cit.*, pp. 106-107. D'abord disciple de Heidegger, dès 1938, Buber, à l'instar de Lévinas, s'est éloigné de cette conception abstraite de l'être-homme, jeté dans l'existence, certes en vue d'une liberté mais aussi dans un repliement sur lui-même, une solitude et un désengagement vis-à-vis de l'autre. Selon Buber, le "Da-sein" de Heidegger serait "monologique", ne laissant aucune place au dialogue. Il a exprimé sa critique dans un ouvrage publié en hébreu en 1942, qui n'a été traduit en français qu'en 1962, sous le titre *Le problème de l'homme*; Paris, Aubier. W.H. Van De Pol souligne également l'absence de référence à l'éthique chez Heidegger qui *"ne parle pas de la conscience comme sentiment éthique propre à l'homme en tant qu'homme"*. Ce philosophe et théologien hollandais, dont l'ouvrage a fait grand bruit dans les milieux chrétiens des années 60, pointe également une critique sur Jean Paul Sartre, disciple de Heidegger, qui, face à cette tragédie d'une existence dépourvue de sens, a développé l'idée du sursaut de l'homme dans sa

liberté d'être, sans cesse à inventer. Seule la liberté donne des raisons d'agir et de créer et est la seule capable de sortir de l'absurdité du monde et Sartre a promu le thème de l'engagement qui révèle la liberté en situation. Mais il a développé aussi l'idée que dans la relation à l'autre, l'homme risque toujours de s'aliéner, que "l'enfer c'est les autres" et qu'il est donc impossible de rencontrer l'autre, ce qui conduit à une solitude sans espoir de l'homme. Cf. W.H. VAN DE POL, *La fin du christianisme conventionnel*, Paris, Le Centurion, 1968, pp. 245-261.

Note1135. Martin BUBER, *Op. cit.*, p. 114.

Note1136. Nous aurions sans doute pu inclure d'autres composantes comme la voix, le corps, les attitudes exprimant le non dit etc.

Note1137. Jean Paul SARTRE, *L'être et le néant, Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard, NRF Librairie, 1943, nouvelle édition 1965, p. 316.

Note1138. Jean Paul SARTRE, *Idem*, pp. 326-328

Note1139. Jacques LACAN, *Le séminaire, Livre XI*, Paris, Seuil, 1973, pp.78-80.

Note1140. Jean Paul SARTRE, *Op. cit.*, p. 327.

Note1141. Jean Paul SARTRE, *Op.cit.*, p. 341.

Note1142. Dans son ouvrage inachevé "Le visible et l'invisible", où, fidèle à la réflexion phénoménologique, Merleau-Ponty traite de la perception du monde comme une expérience préalable à la pensée (à la différence de la tradition intellectueliste de la philosophie, illustrée par Descartes, qui insiste sur la dimension cognitive de la perception), où l'homme et sa conscience sont d'abord immergés dans le monde. Merleau-Ponty questionne les limites incertaines du visible et de l'invisible, où l'invisible se présente comme un horizon, qui n'est pas coupé du visible, mais forme avec lui comme des entrelacs. Cette théorisation, qui ne préconise pas de fusion, modifie considérablement, voire renverse le rapport de l'homme et du monde, du sujet et de l'objet : il ne peut plus y avoir maîtrise du sujet sur l'objet, de l'homme sur le monde, puisque le regard ne se pose plus sur le monde mais "*habille les choses de sa chair*". Cf. Maurice MERLEAU-PONTY, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964, p. 173. Dans son affirmation du primat de l'intériorité et dans sa conception originale de la "*conscience perceptive - à la fois sujet du monde et incorporé au monde*", Merleau-Ponty ne semble pas si éloigné de Lévinas. Cf. GERAETS Théodore F., *Vers une nouvelle philosophie transcendantale, La genèse de la philosophie de Maurice Merleau-Ponty jusqu'à la Phénoménologie de la perception*, Préface par Emmanuel Lévinas, La Haye, Martinus Nijhoff, 1971, p. XI.

Note1143. Jacques LACAN, *Op. cit.*, p. 245.

Note1144. Jacques LACAN, *Op. cit.*, p.79.

Note1145. Paul Laurent ASSOUN, *Regard et jouissance chez Freud et chez Lacan*, Séminaire 8 et 9 Mai 1993, Centre Thomas More, L'Arbresle. Rappelons que «l'objet petit a» défini par Lacan est l'objet à jamais perdu, le manque, l'objet de la castration, "point de départ du désir toujours inassouvi", que la cure psychanalytique se propose de déplacer et de situer au niveau du désir de l'Autre.

Note1146. *Idem.*

Note1147. Jacques LACAN, *Op. cit.*, p. 74.

Note1148. *Idem.*, p. 97.

Note1149. Primo LEVI, *Si c'est un homme*, Paris, Julliard, 1987, p. 113.

Note1150. Primo LEVI, *Ibid.*

Note1151. Emmanuel LÉVINAS, *Éthique et infini*, Paris, Fayard, 1982, p.92.

Note1152. Emmanuel LÉVINAS, *Op. cit.*, pp. 79-80.

Note1153. Jean Jacques BARRÈRE, Christian ROCHE, *Miroir Ô Miroir, Se connaître*, Paris Seuil, p.62.

Note1154. À la différence de l'entretien de face à face, dans la cure psychanalytique, la position de l'analysant allongé sur un divan favorise la remontée de l'inconscient dans une parole qui sera entendue par le psychanalyste, placé derrière, dans une écoute «flottante», mais elle évite ainsi le face à face des visages et le croisement des regards qui impliqueraient une parole orientée vers l'échange et le dialogue.

Note1155. Fred POCHÉ, *Penser avec Arendt et Lévinas*, *Op. cit.*, p.85.

Note1156. David LE BRETON, "Note anthropologique sur la physiognomonie", in *Le visage. Dans la clarté, le secret demeure*, revue Autrement, Paris, Ed. Autrement, n° 148, Octobre 1994, p. 171.

Note1157. E. LÉVINAS, *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, 1963, Le livre de poche, 1995, p. 20.

Note1158. E.LÉVINAS, *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Vrin, 1967, p.177.

Note1159. Cf. *La Genèse, Premier récit de la création*, 1, 1-5 La Bible de Jérusalem, Paris, Desclée de Brouwer, 1973 : "Au commencement, Dieu créa le ciel et la terre. Or la terre était vide et vague, les ténèbres couvraient l'abîme, un vent de Dieu tournoyait sur les eaux. Dieu dit : "Que la lumière soit" et la lumière fut. Dieu vit que la lumière était bonne, et Dieu sépara la lumière des ténèbres. Dieu appela la lumière "jour" et les ténèbres "nuit". Il y eut un soir, il y eut un matin : premier jour...."

Note1160. Catherine CHALIER, *Sagesse des sens, Le regard et l'écoute dans la tradition hébraïque*, Paris, Albin Michel, 1995, p. 40.

Note1161. *Ibid.*

Note1162. Fred POCHÉ, *Penser avec Arendt et Lévinas, du mal politique au respect de l'autre*, Lyon, Chronique sociale, 1998, p. 80.

Note1163. Martin HEIDEGGER, *Acheminement vers la parole*, Paris, Gallimard, 1959, pp. 227-228.

Note1164. Même si Freud s'est toujours défendu d'une quelconque influence de la religion juive sur la psychanalyse, lui qui se déclarait athée et davantage porté vers la mythologie grecque, la plupart des analyses convergent vers la reconnaissance d'un terreau commun, voire d'un héritage entre la théorie psychanalytique et la tradition juive. C'est une des thèses soutenue par la philosophe et psychanalyste Éliane Amado Lévy-Valensy, qui voit dans l'intérêt de Freud pour l'étude de l'inconscient et des rêves, voire son "inspiration inconsciente", une héritage certaine — même si l'héritier déclare s'en être libéré — avec la mystique juive. Cf. Éliane AMADO LÉVY-VALENSY, *La nature de la pensée inconsciente*, Paris, Jean Pierre Delarge éditeur, 1978, pp. 52-62.

Note1165. Jacques LACAN, *Le séminaire, Livre XI*, Paris, Seuil, 1973, p. 172.

Note1166. L'image qui illustrerait le mieux cette nouvelle théorie de la perception serait celle de la plage, où la limite de la mer et de la terre se confond dans cet entre-deux du sable et de l'eau.

Note1167. Jacques LACAN, *Le séminaire, Livre XI*, Paris, Seuil, 1973, p. 172.

Note1168. Jacques LACAN, *Op. cit.*, p. 116.

Note1169. Fred POCHÉ, *Sujet, parole et exclusion*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.91.

Note1170. Jacques LACAN, *Écrits*, Paris, Éd. du Seuil, 1966, p. 290.

Note1171. Denis VASSE, *Le temps du désir*, Paris, Seuil, 1969, p. 148.

Note1172. Fred POCHÉ, *Op. cit.*, p. 13.

Note1173. Denis VASSE, *Op. cit.*, p. 159.

Note1174. Denis VASSE, *Op. cit.*, pp. 108-109.

Note1175. Marc DERYCKE, *Comment le sens vient aux mots ?*, Lyon, Voies Livres, V 60, Mai 1992, pp.1-16.

Note1176. *Ibid.*

Note1177. Emmanuel LEVINAS, *Totalité et infini*, Paris, Le Livre de Poche, 1992, p. 99.

Note1178. Armand ABECASSIS, *Transmission et tradition*, Conférence, ADPM/Université Catholique de Lyon, 26 Septembre 1996, texte disponible à la MIFE.

Note1179. Jacques LACAN, *Le séminaire, livre I, Les Écrits techniques de Freud*, Paris, Éd. du Seuil, 1975, p.88. Cf. Michel DETHY, *Introduction à la psychanalyse de Lacan*, Lyon, Chronique sociale, 1991, pp. 89-94.

Note1180. Martin HEIDEGGER, *Op. cit.* , p. 241.

Note1181. Maurice MERLEAU-PONTY, "Les relations avec autrui chez l'enfant", in *Parcours, 1935-1951*, Paris, Verdier, 1997, p. 200.

Note1182. Paul RICŒUR, "Ce qui me préoccupe depuis trente ans", in *Esprit, La passion des idées*, 8-9, numéro spécial Août-septembre 1986, p. 240.

Note1183. Martin HEIDEGGER, *Op. cit.* , p. 239.

Note1184. Martin HEIDEGGER, *Op. cit.* , p. 251.

Note1185. Martin HEIDEGGER, *Op. cit.* , p. 255.

Note1186. E. LEVINAS, *Totalité et infini*, Paris, Le Livre de Poche, 1992, p. 69.

Note1187. E. LEVINAS, *Totalité et infini*, Paris, Le Livre de Poche, 1992, p. 101.

Note1188. Hannah ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, Éd. Calmann-Lévy, 1961, 1983, p. 235., cité par Fred POCHÉ, *Op. cit.*, p. 16.

Note1189. Paulo FREIRE, "La alfabetizacion de adultos, critica de su vision ingenua, comprension de su vision critica", in *Cristianismo y sociedad*, n° special, Septembre 1968.

Note1190. En parlant, Dieu non seulement révèle, mais agit. Dans cette perspective, la Parole est "une réalité dynamique, une puissance qui opère infailliblement les effets visés par Dieu (...) Cette conception dynamique de la Parole n'était pas inconnue de l'ancien Orient, qui l'entendait d'une façon quasi magique. Dans l'Ancien Testament, c'est d'abord à la Parole prophétique qu'elle s'est appliquée". Cf. Xavier LÉON-DUFOUR, (sous

la direction de), *Vocabulaire de théologie biblique*, Paris, Cerf, 1962, p. 752.

Note1191. Denis VASSE, *Le temps du désir*, Op. cit., pp. 91-95.

Note1192. Emmanuel MOUNIER, *Le personnalisme*, Paris, PUF, 1992, p. 99, cité par Fred POCHÉ, *Sujet, parole et exclusion, une philosophie du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 212.

Note1193. Fred POCHÉ, *Op. cit.*, pp. 213-214. C'est ce qui a été révélé par Mathilde dans son interview : en même temps qu'elle parlait, se découvraient de nouvelles significations dans son parcours.

Note1194. Fred POCHÉ, *Sujet, parole et exclusion, une philosophie du sujet parlant*, *Op. cit.*, pp. 213-214.

Note1195. Fred POCHÉ, *Op. cit.*, p. 215.

Note1196. Fred POCHÉ, *Op. cit.*, p. 233.

Note1197. E. LÉVINAS, *Totalité et infini*, La Haye, M. Nijhoff, 1971, Paris, Le Livre de Poche, 1992, p.232.

Note1198. E. LÉVINAS, *Op. cit.* , pp.251-252.

Note1199. Emmanuel LÉVINAS, *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Vrin, 1967, p.176.

Note1200. Emmanuel LÉVINAS, *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, 1963, Le livre de poche, 1995, p. 199.

Note1201. Emmanuel LÉVINAS, *Difficile liberté*, Paris, Albin Michel, 1963, Le livre de poche, 1995, p. 21.

Note1202. Emmanuel LÉVINAS, *Totalité et infini*, La Haye, M. Nijhoff, 1971, Paris, Le Livre de Poche, 1992, p.215.

Note1203. Emmanuel LÉVINAS, *Op. cit.*, p. 215.

Note1204. Emmanuel LÉVINAS, *Op. cit.*, p. 216.

Note1205. Emmanuel LÉVINAS, *Op. cit.*, p. 217.

Note1206. Emmanuel LÉVINAS, *Op. cit.*, p. 218.

Note1207. Emmanuel LÉVINAS, *Op. cit.*, p. 223.

Note1208. Emmanuel LÉVINAS, *Op. cit.*, p. 234.

Note1209. Emmanuel LÉVINAS, *Totalité et infini*, *Op. cit.*, p. 234. Lévinas utilise le terme d'origine grecque "épiphanie" qui, outre qu'il signifie dans le langage religieux "manifestation du Seigneur", souligne la soudaineté de l'apparition, clouant littéralement sur place celui qui est en face.

Note1210. E. LÉVINAS, *Totalité et infini*, La Haye, M. Nijhoff, 1971, Paris, Le Livre de Poche, 1992, p. 236.

Note1211. Emmanuel LEVINAS , "La philosophie et l'idée de l'infini", in *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris, Vrin, 1967, p. 167. Lévinas distingue deux voies antinomiques dans la recherche philosophique de la vérité : d'une part, la voie de l'autonomie, propre à la philosophie occidentale, issue de la Grèce antique, qui privilégie la liberté du penseur, et au nom de cette liberté, la réduction de l'Autre au Même, dans une conquête de l'être par l'homme à travers l'histoire ; et d'autre part, la voie de l'hétéronomie, caractéristique de la philosophie issue du judaïsme, qui mettant en avant la justice et la transcendance,

s'occuperait de "l'absolument autre", selon l'expression de Jankélévitch, et interrogerait le divin, le Dieu inconnu.

Note1212. Emmanuel LEVINAS, *Op. cit.*, p. 168

Note1213. Emmanuel LEVINAS, *Op. cit.*, p. 170. L'auteur met en évidence la suprématie du Même sur l'Autre dans la philosophie de Heidegger, qui "subordonne le rapport avec l'Autre à la relation avec le Neutre qu'est l'Etre" et qui préconise une ontologie sans morale. Mais la liberté peut être mise en question par Autrui, quand elle se sait injuste, et alors "le Même ne repose pas en toute paix sur soi" (p. 169). Cette conception critique de la connaissance interroge la façon dont on accède à celle de l'homme, transformé en objet, que l'on va disséquer, séparer en fonctions, structures et autres morceaux choisis.

Note1214. Emmanuel LÉVINAS, *Totalité et infini*, *Op. cit.*, 1992, p.324.

Note1215. Marc-Alain OUAKNIN, *Méditations érotiques, essai sur Emmanuel Lévinas*, Paris, Balland, 1992, pp.132-133.

Note1216. Marc-Alain OUAKNIN, *Op. cit.* , p. 137.

Note1217. Marguerite LÉNA, *L'esprit de l'éducation*, Paris, Desclée, 1991, p. 15.

Note1218. Sabino PALUMBIERI, "Essai d'interprétation personnaliste de la pédagogie de don Bosco", in *Education et pédagogie chez don Bosco*, présentation par Guy Avanzini, Paris, Fleurus, 1989, p. 173.

Note1219. Emmanuel MOUNIER, *Le personnalisme, Œuvres complètes*, Tome III, Paris, Seuil, 1962, p.454.

Note1220. Emmanuel MOUNIER, *Ibid.*

Note1221. Marcel POSTIC, *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979, 6ème édition, 1994, p. 22.

Note1222. Marcel POSTIC, *Op. cit.*, p. 76.

Note1223. Annie CARDINET, *École et médiations*, Ramonville Saint Agne, Erès, 2000, p.43.

Note1224. Annie CARDINET, *Op., cit.*, p. 8

Note1225. Annie CARDINET, *Op., cit.*, p. 89.

Note1226. Annie CARDINET, *Op., cit.*, p. 142

Note1227. Henri DESROCHE, *Conduites Maïeutique en Education des Adultes*, Communication Université d'Hiver de la Formation Professionnelle aux Karellis, Centre Inffo/InterMif, Paris, 1990, p.5.

Note1228. Henri DESROCHE, *Ibid.*

Note1229. Guy AVANZINI, Séminaire doctoral, Université Lumière-Lyon II, Novembre 1995.

Note1230. Jean LACROIX, *Le personnalisme*, Lyon, Chronique Sociale, 1981, p. 30.

Note1231. La langue grecque est plus explicite puisqu'elle exprime ce concept par trois mots distincts : agapan, le grand amour c'est-à-dire celui de Dieu ; philein, l'affection ; eros, l'amour sexuel.

Note1232. Jacques LACAN, *Le séminaire, livre XX, Encore*, Paris, Seuil, 1975, p.40.

Note1233. Sabino PALUMBIERI, *Op cit.*, pp. 187-188. Selon l'auteur, "l'amorevolezza naît du caractère extatique de l'amour qui entraîne un déplacement du centre de gravité. Il est alors éminemment allocentrique et mesure sur le centre de l'autre ses interventions, ses projets et ses méthodes. Il ne suffit pas d'aimer, il faut <<aimer comme>>, c'est-à-dire à la mesure de l'autre, devenu dans l'amour le centre affectif et effectif de la personne qui aime".

Note1234. Sabino PALUMBIERI, *Op cit.*, p. 174.

Note1235. Cf. G.B. LEMOYNE cité par Sabino Palumbieri, *Ibid.*

Note1236. Emmanuel MOUNIER, *Introduction aux existentialismes*, *Op cit.*, p. 166.

Note1237. Philippe MEIRIEU, *Le choix d'éduquer, Ethique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991, pp. 61-62.

Note1238. Vance PEAVY, "Reconceptualiser le conseil, perspectives socio-dynamiques", Communication au XXème congrès mondial de l'orientation, Annecy, 1987, in *Bulletin de l'ACOF*, n°320-324 Tomes 1,2,3, Décembre 1988, p. 30.

Note1239. Henri DESROCHE, *Mémoires d'un faiseur de livres*, Paris, Edima/Lieu commun, 1992, p. 127.

Note1240. Henri DESROCHE, "Préludes, d'un âge l'autre", *Anamnèses, De souvenirs en espérances (avril 1974-avril 1994) Octogresimo anno*, n°17, Janvier-mars 1994, p. 5

Note1241. D'après Henri Duméry, jusqu'en 1893, date de la soutenance de la thèse de Maurice Blondel, le mot "action" n'appartenait pas à la langue philosophique (Cf. Henry DUMÉRY, *La philosophie de l'action, Essai sur l'intellectualisme blondélien*, Préface de Maurice Blondel, Paris, Aubier/Éditions Montaigne, 1948, p. 31.)

Note1242. Yvette PÉRICO, *Maurice Blondel, Genèse du sens*, Paris, Éditions universitaires, 1991, p. 11.

Note1243. Maurice BLONDEL, *L'Action, Tome II, L'action humaine et les conditions de son aboutissement*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1937, p.172.

Note1244. Henry DUMÉRY, *La philosophie de l'action, Essai sur l'intellectualisme blondélien*, Préface de Maurice BLONDEL, Paris, Aubier/Éditions Montaigne, 1948, p. 68.

Note1245. Maurice BLONDEL, *L'Action, Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, Paris, Alcan, 1893, p. 251, cité par Henry DUMÉRY, *Op. cit.*, p. 67.

Note1246. Henry DUMÉRY, *Op. cit.*, p. 32.

Note1247. Maurice BLONDEL, *L'Action, Tome II, L'action humaine et les conditions de son aboutissement*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1937, p.15.

Note1248. Henry DUMÉRY, *Op. cit.*, p. 31.

Note1249. Lettre de Jean Paul II, Préface, in *L'Action, une dialectique de salut, Colloque du centenaire, Aix-en-Provence - Mars 1993*, Paris, Beauchesne Éditeur, 1994, p.5.

Note1250. Sergio SERRENTINO, "Philosophie de l'expérience humaine et structure transcendante de l'action", in *L'Action, une dialectique de salut, Colloque du centenaire, Aix-en-Provence - Mars 1993*, Paris, Beauchesne Éditeur, 1994, p.127.

Note1251. Maurice BLONDEL, *L'Action, Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, Paris, Alcan, 1893, p. 28, cité par René VIRGOULAY, *L'Action de Maurice Blondel, 1893, Relecture pour un*

centenaire, Paris, Beauchesne Éditeur, 1992, p.38.

Note1252. Guy de VILLERS, "L'expérience en formation d'adultes", in B.COURTOIS et G. PINEAU, *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La documentation française, 1991, pp. 209-217.

Note1253. Sergio SERRENTINO, "Philosophie de l'expérience humaine et structure transcendante de l'action", in *L'Action, une dialectique de salut, Colloque du centenaire, Aix-en-Provence - Mars 1993*, Paris, Beauchesne Éditeur, 1994, pp.123-132.

Note1254. Henri DESROCHE, *Mémoire d'un faiseur de livres*, Paris, Edima/Lieu commun, 1992, p. 128.

Note1255. *Ibid*.Ce terme désigne l'interrelation constitutionnelle entre les personnes divines dans le concept chrétien de Trinité, qui relie dans un mouvement permanent le Père, le Fils et l'Esprit. Cf. Maurice BLONDEL, *L'Action, Tome II, L'action humaine et les conditions de son aboutissement*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1937, p. 398.

Note1256. Maurice BLONDEL, *L'Action, Tome II, L'action humaine et les conditions de son aboutissement*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1937, p.219.

Note1257. Certes, dans certains secteurs, comme, par exemple, les métiers de l'hôtellerie et de bouche, les conditions de travail et les salaires peu encourageants, sont principalement responsables de la pénurie de main d'œuvre. De même, la raréfaction des vocations de boucher s'expliquerait par un changement culturel issu du passage de la culture rurale à urbaine, que de la main d'œuvre extérieure peut venir suppléer. On pourrait dire aussi que les personnes ne parvenant pas à réaliser une synthèse entre leurs motivations et la réalité de la profession, ne peuvent s'acheminer vers ces secteurs, pourtant créateurs d'emploi. Certaines campagnes d'information peuvent susciter des vocations, mais plus efficace est l'amélioration des conditions de travail, à l'image de ce qui a été réalisé dans la métallurgie, en chaudronnerie ou en métallerie, qui attirent de plus en plus de jeunes. Mais les métiers, étant des "construits" en perpétuelle évolution, selon Geneviève Latreille, ceux-ci changent aussi en fonction de leurs acteurs sociaux. C'est sans doute ce qui se passe avec ces métiers qui n'attirent plus.

Note1258. Selon René Virgoulay, Blondel a forgé cette distinction entre la volonté voulante et la volonté voulue par analogie sur le modèle du binôme "natura naturans / natura naturata"(nature naturante / nature naturee) rendu célèbre par le philosophe Spinoza, et en référence à Thomas d'Aquin, qui avait déjà distingué deux types de volonté, une naturelle et une raisonnable. Cf. René VIRGOULAY, *Op. cit.*, pp. 57-58.

Note1259. Jeanne PARAIN-VIAL, "L'acte et l'action chez Maurice Blondel et Gabriel Marcel", in *L'Action, une dialectique de salut, Colloque du centenaire, Aix-en-Provence - Mars 1993*, Paris, Beauchesne Éditeur, 1994, pp.105-122.

Note1260. Henry DUMÉRY, *Op. cit.*, p. 83.

Note1261. E. LÉVINAS, *Totalité et infini*, La Haye, M. Nijhoff, 1971, Paris, Le Livre de Poche, 1992, p. 321.

Note1262. Maurice BLONDEL, *L'Action, Tome II, L'action humaine et les conditions de son aboutissement*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1937, p.179.

Note1263. Cf. Saint-Paul, *Épître aux Romains*. Blondel cite en exemple la passion qui ne se réduit pas à une manifestation de l'émotion, mais entraîne la volonté vers des actions, souvent déraisonnables.

Note1264. René Virgoulay, souligne le postulat préalable à la thèse de Blondel, qui lui avait été suggéré lors de sa soutenance, par le professeur Boutroux, membre de son jury, selon lequel l'homme est traversé par une transcendance qui le fait désirer l'infini. Cf. René VIRGOULAY, *Op. cit.*, p. 46. Ce postulat, auquel nous adhérons, se retrouve d'une certaine manière chez les fondateurs de la psychanalyse, et chez de nombreux

philosophes, comme Lévinas, Buber etc..

Note1265. Pierre LIVET, "Philosophie de l'action et théorie de l'action", in *L'Action, une dialectique de salut, Colloque du centenaire, Aix-en-Provence - Mars 1993*, Paris, Beauchesne Éditeur, 1994, pp.97

Note1266. Maurice BLONDEL, *L'Action, Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, Paris, Alcan, 1893, p.IX, cité par René VIRGOULAY, *Op. cit.*, pp. 55-56.

Note1267. René VIRGOULAY, *Op. cit.*, pp. 58.

Note1268. Maurice BLONDEL, *L'Action, Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*, Paris, Alcan, 1893, p.138, cité par René VIRGOULAY, *Op. cit.*, p. 63

Note1269. René VIRGOULAY, *Op. cit.*, pp. 75.

Note1270. Maurice BLONDEL, *L'Action, Tome II, L'action humaine et les conditions de son aboutissement*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1937, p.179.

Note1271. Jean-Baptiste PONTALIS, "Conversation sur l'invisible", *Télérama*, n°2567, 24 mars 1999, pp. 52-56.

Note1272. Emmanuel LÉVINAS, *Totalité et infini*, La Haye, M. Nijhoff, 1971, Paris, Le Livre de Poche, 1992, 348 p.

Note1273. Henri DESROCHE, "les personnes dans la personne", *Art. cit.*, p. 61.Dans son schéma des personnes dans la personne, en plaçant les volontés voulantes au niveau des trois instances —personnes-racines-blasons-destins, "se bousculant au portillon des volontés voulues, Henri Desroche signifie que les volontés voulues sont du côté des personnes-projets, instance résultante des trois premières.

Note1274. Henri DESROCHE, *Art. cit.*, p. 61.

Note1275. J. TROUILLARD, "La définition blondélienne de la vérité", Nouvelles de l'Institut catholique de Paris, décembre 1974, p. 41., cité par René VIRGOULAY, *Op. cit.*, p. 51.

Note1276. Certaines réflexions tendent à minimiser la portée du chômage, en rapportant ses chiffres à la population active. En effet, si aujourd'hui, en ce premier semestre 2000, les chiffres du chômage ont baissé au point de descendre en dessous de la barre des 10%, ces critiques rappellent à juste titre que pour 90%, la population active est munie d'un emploi qui évolue rapidement et suppose aussi des adaptations permanentes.

Note1277. Sylvie BOURSIER et Jean Marie LANGLOIS, *L'orientation a-t-elle une sens ?*, Paris, Entente, 1993, pp.157-159.

Note1278. Yves BAREL, *Le paradoxe et le système*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1979, cité par Sylvie BOURSIER et Jean Marie LANGLOIS, *Op. cit.*, p. 158.

Note1279. Dominique QUINIO. "Le devoir d'innovation" in *La Croix l'Evènement*, 23/10/93. P. 24.

Note1280. Raphaël BRUN. "Pour en finir avec les idées fausses", in *La Croix l'Evènement*, 23/10/93. p.22.

Note1281. Rappelons que la position de l'Eglise, exprimée dans les différentes encycliques depuis la fin du XIXème siècle et dans les dernières en date — "Laborem exercens".en 1981, et "Sollicitudo Rei Socialis" en 1987—, a toujours défendu l'idée que le travail doit être, selon les termes d'Albert Rouet, Président de la Commission Sociale de l'Episcopat, un "lieu où l'homme se constitue dans sa liberté, au service d'une fraternité entre les humains ". Dernièrement le rapport de la Commission Sociale des Evêques de France,

"*Face au chômage, changer le travail*", publié en 1993, a trouvé un large écho dans les média.

Note1282. Alain BARRERE. *L'enjeu des changements* . Paris, ERES, 1991, plus particulièrement le chapitre 5, "Le travail et le régime de salariat", pp. 123-149.

Note1283. *Ibid*, p. 125

Note1284. *Ibid*,

Note1285. Alain BARRERE. *Op. cit.*, p. 127.

Note1286. *Idem*, p. 129.

Note1287. La notion de marché, qui implique un équilibrage entre les quantités et les prix, une régulation et une stimulation de la production en fonction de la demande, se trouve niée, entre autres, par la réglementation du salaire minimum, les niveaux de salaire définis par les conventions collectives. *Ibid* , pp.130-131.

Note1288. Alain BARRERE, *op. cit.* pp.146-147.

Note1289. Albert ROUET, "Paroles d'Eglise face à la crise du travail", in revue *Christus, la crise du travail, une approche spirituelle* , Assas Editions, Tome 41, n°161, janvier 1994, p.33.

Note1290. *Ibid* , p.34.

Note1291. Cf. le récent colloque organisé par la Direction régionale du travail de la formation professionnelle et de l'emploi en Rhône-Alpes, qui a rassemblé de nombreux intervenants spécialistes du travail : *Économie et société, des alternatives pour l'emploi*, Actes des 5ème Rencontres de la formation et de l'emploi en Rhône-Alpes du 9 Novembre 1999, Ecole normale supérieure de Lyon, DRTEFP Rhône-Alpes, décembre 1999, 59 p.

Note1292. Dans le même temps, Michel Gortz, partisan de la diminution de la durée du travail, alerte l'opinion sur le danger de focaliser les espoirs sur les emplois de services, qui, non revalorisés, risqueraient de renforcer les inégalités Cf. Michel GORZ, *Métamorphoses du travail, Quête du sens*, Paris, Galilée, 1988, p. 272.

Note1293. Jean BOISSONNAT, *Le travail dans vingt ans*, rapport au Commissariat général du Plan, Paris, La Documentation française, Éditions Odile Jacob, 1995.

Note1294. Philippe D'IRIBARNE, *Le chômage paradoxal* , Op. cit. , p.178.

Note1295. *Ibid*, p. 178.

Note1296. Patrick VIVERET, "Penser la mutation, un chantier pour l'intelligence", in revue *POUR* , n° 137/138, juin 1993, p. 202.

Note1297. Commission Sociale de l'Episcopat, *op. cit.* , p.5.

Note1298. Martine MULLER, *op. cit.* , p.179.

Note1299. *Ibid* , p.179

Note1300. Jean-Yves Calvez, *Nécessité du travail, Disparition d'une valeur ou redéfinition*, Paris, Les éditions de l'atelier/Éditions ouvrières, 1997, p. 94.

Note1301. La "vita activa ", concept issu de la philosophie grecque (le "bios politikos " d'Aristote, qui distinguait trois modes de vie, les plaisirs, la vie du philosophe, et les affaires de la "polis"), repris par la

philosophie médiévale, s'oppose à la "vita contemplativa", qui a gardé longtemps une supériorité, parce qu'aucune œuvre humaine ne peut égaler l'œuvre de Dieu. Dans la Vita activa, Hannah Arendt définit une échelle de valeur entre le premier niveau, le travail, dont la condition humaine est la vie et la consommation ; le deuxième niveau, l'œuvre, dont la condition humaine est l'appartenance-au-monde ; enfin le troisième niveau, l'action, dont la condition humaine est la pluralité, "parce que nous sommes tous pareils, c'est-à-dire humains, sans que jamais personne soit identique à aucun autre homme ayant vécu, vivant ou encore à naître". Cf. Hannah ARENDT, *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Levy, 1958, 3ème édition 1983, p.42.

Note1302. Hannah ARENDT, *Op. cit.*, p. 38. L'homme, soumis, à l'instar de l'animal, aux besoins élémentaires de la vie, doit travailler pour subsister ; "animal laborans", il est aussi "homo faber", en fabriquant des objets et, maîtrisant ainsi la nature, il se libère et crée le monde ; enfin, l'homme, par l'action indissociable de la parole, est en rapport direct avec ses homologues, sans l'intermédiaire ni de la matière ni de l'objet : il est en relation directe avec son alter-ego. Dans sa distinction entre travail et œuvre, Hannah Arendt suscite quelques contestations, parce que le travail peut être perçu dans les deux acceptations, selon que l'on insiste sur la production ou sur la création - et nous avons vu combien la société moderne a privilégié "l'animal laborans".

Note1303. Hannah ARENDT. *Op. cit.*

Note1304. François-Xavier DUMORTIER s.j., "Hannah Arendt et le travail, Penser ce que nous faisons", in revue *Christus*, *op.cit.* p 27.

Note1305. Geneviève LATREILLE, "Les paradoxes du métier collectivement trouvé-créé", in *Psychologie sociale du changement*, Lyon, Chronique Sociale, 1982, pp. 51-60.

Note1306. *Idem* p. 51.

Note1307. *Idem* p. 58.

Note1308. *Idem* p. 60.

Note1309. Geneviève LATREILLE, *Art. cit.*, pp. 59-60.

Note1310. Michel SERRES, *Le Tiers-Instruit*, Paris, François Bourin, 1991, p. 147.

Note1311. Gaston MIALARET, *Introduction à la pédagogie*, Paris, PUF, 5ème édition, 1977, pp. 127-129

Note1312. Dominique COMMEIGNES, *Des discours et des hommes, ou l'imaginaire libéré, Pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire*, Thèse sous la direction de Paul Demunter, Université des sciences et techniques de Lille, département des sciences de l'éducation, 1997, 424p. (hors annexes)

Note1313. A ce jour, cinq espaces Balise ont été ouverts au sein des MIFE, à Auxerre, Cherbourg, Chambéry, Annecy et Bourg-en-Bresse, et d'autres pôles sont en préparation.

Note1314. Philippe CARRÉ, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation française, 1992,

Note1315. Philippe CARRÉ, "L'autoformation, état des lieux", in *Études et expérimentations*, Paris, Délégation à la Formation Professionnelle, Novembre 1992, pp. 1-5.

Note1316. Lié à l'autodidaxie, c'est-à-dire les pratiques d'apprentissages situées en dehors des systèmes éducatifs, ce concept fait partie de la pédagogie individualisée, marquée par une certaine indépendance du formateur et du groupe ; de plus, l'autoformation est non seulement proche du courant métacognitif qui a pour

objectif d'apprendre à apprendre, mais elle est aussi une facette de la formation expérientielle ; cette entité relève également des pratiques d'organisation du travail visant à l'apprentissage par et dans l'activité professionnelle ; c'est une modalité d'apprentissage autodirigé qui met l'accent sur la responsabilité de l'apprenant ; enfin il a une visée d'éducation permanente. Cf. Joffre DUMAZEDIER et Nicole SAMUEL, *Société éducative et pouvoir culturel*, Paris, Seuil, 1976. Joffre DUMAZEDIER, "La société éducative et ses incertitudes, *Éducation permanente*, Paris, octobre 1978 ; "Vers une socio-pédagogie de l'autoformation, *Les Amis de sèvres*, n°1, 1980 ; . Gaston PINEAU et MARIE-MICHELE, *Produire sa vie : auto-formation et autobiographie*, Paris, Edilig-Montréal, Editions Saint Martin, 1983, 419 p ; "Auto et hétéroformation", *Éducation permanente*, Paris, octobre 1978. Cf. aussi Georges Le MEUR, *Les nouveaux autodidactes, Néoautodidaxie et formation*, Préface de J. Dumazedier, Lyon, Chronique sociale, 1998, 216 p.

Note1317. Joffre DUMAZEDIER, "Pour une sociologie de l'autoformation permanente", in *Se Former+, pratiques et apprentissages de l'éducation*, Lyon, Septembre 1993, p.4.

Note1318. Joffre DUMAZEDIER, *Art. cit.*, p. 5.

Note1319. Hugues PUEL, "Le sujet et le projet dans notre système d'emploi", in *L'orientation éducative*, chantier du présent, Cahiers Binet-Simon, Érès, n° 656/657, 1998, 3/4, pp. 141-150.

Note1320. Si les récentes découvertes concernant le décryptage du génome humain ont montré que ce dernier était moins riche qu'on ne le pensait, avec « seulement » 30 000 gènes, elles ont souligné une complexité encore plus grande du fonctionnement humain avec des gènes qui eux-mêmes sont d'une insoupçonnable plasticité, pouvant se remplacer, se combiner différemment. Cf. Jean Claude PETIT, « Notre santé entre prouesses et négligences », *La Vie*, n°2894, 15/02/2001, p.5.

Note1321. Cf. Interview de Reuven FEUERSTEIN, Jérusalem, ICELP, 3 Mai 2000, texte disponible à la MIFE de Savoie. Annie Cardinet mentionne également ce changement de vocabulaire de Feuerstein dans son dernier ouvrage. Cf. Annie CARDINET, *École et médiations*, *Op. cit.*, p. 112.

Note1322. Bernadette AUMONT et Pierre-Marie MESNIER, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, 1992, 301 p.

Note1323. Henri DESROCHE *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets de recherche action*, Apprentissage III, Paris, Editions Ouvrières, 1991, p. 11.

Note1324. Nous pouvons regretter que la rencontre physique de ces deux personnalités n'ait pu se réaliser, à l'instar de celle d'Antoine de la Garanderie et de Reuven Feuerstein au cours d'une conférence organisée par Guy Avanzini à l'Université Lyon II en 1993 (Cf. cassette vidéo, réalisation ISPEF, Université Lyon II), du fait de la maladie cardiaque d'Henri Desroche, l'empêchant de se déplacer et ensuite, de son décès survenu en 1994.

Note1325. Thomas D'AQUIN, *Somme théologique*, Paris, Desclée, 1972..

Note1326. Boris CYRULNIK, *Sagesse pour aujourd'hui*, (Entretiens réalisés par Colette MESNAGE), Paris, Calmann-Levy, 1999, p. 76.

Note1327. N'a-t-on pas reproché à Lévinas de n'être pas un "vrai" philosophe, dans la mesure où il a étayé sa réflexion sur l'étude de la Torah et du Talmud.

Note1328. E. LEVINAS, *Totalité et infini*, Paris, Le Livre de Poche, 1992, p. 39.

Note1329. *Idem*, p. 162.

Note1330. *Idem*, p. 163.

Note1331. Dans l'ensemble des fêtes religieuses juives, de Pessah (Pâque) à Pourim (fête issue du récit du Livre d'Esther, qui s'apparente au Carnaval), il est accordé une place de choix aux enfants, avec une participation active, sous la forme de questions-réponses, de chants, d'animations diverses etc., sans compter l'organisation des repas, où il s'agit de faire passer dans la chair, par l'aliment, l'expérience de l'évènement revécu dans le mémorial (par exemple, les herbes amères et le pain sans levain que les hébreux ont mangé lors de leur passage au désert et qui est rappelé dans sa réalité à Pessah)

Note1332. Notre institution éducative française a élaboré l'ensemble de sa pédagogie en dehors de ce patrimoine personnel. Le père Granereau, fondateur des maisons familiales rurales dans les années 20, dans son intuition, avait pris en compte cette réalité, en créant un système d'alternance intégrée, basé sur l'idée que la famille est un espace éducatif, constitutif de l'acte d'apprendre, aussi important que le lieu de formation. On peut ainsi comprendre le choix du nom de ces nouvelles "écoles" rurales, les maisons familiales, qui érigeaient en autorité éducative le vécu familial. Il a été contesté et parfois taxé de familialiste rétrograde, alors qu'il s'agissait pour lui de valoriser ce creuset de transmission qu'est la famille, cependant suspecte pour l'institution scolaire républicaine. Ce fondateur reproduisait, sans peut-être le savoir explicitement, cette tradition de transmission issue de la culture biblique.

Note1333. Le mémorial de "Pessah", ou "Pasqha" en araméen, de la liturgie juive consiste à revivre dans le Shabbat, l'évènement de la Pâque du peuple hébreu, qui s'est libéré de l'esclavage de Pharaon.

Note1334. André CHOURAQUI, (Entretien avec), "L'alphabet de miel", in Marguerite LÉNA, *Honneur aux maîtres*, Paris, Critérion, 1991, pp. 138-139.

Note1335. Roger BASTIDE, *Les religions africaines du Brésil*, Paris, PUF, 1960 ; *Le rêve, la Transe et la Folie*, Paris Flammarion, 1972.

Note1336. Pierre François de BETHUNE, *Par la foi et l'hospitalité*, Publications de saint André, Cahiers de Clerlande, n°4, 1997, p. 12.

Note1337. Cf. Ancien Testament, Genèse, 18, 2 : "Yahvé lui apparut au Chêne de Mambré, tandis qu'il était assis à l'entrée de la tente, au plus chaud du jour. Ayant levé les yeux, voilà qu'il vit trois hommes qui se tenaient debout près de lui ; dès qu'il les vit, il courut de l'entrée de la Tente à leur rencontre et se prosterna à terre. Il dit : "Monseigneur, je t'en prie, si j'ai trouvé grâce à tes yeux, veuille ne pas passer près de ton serviteur sans t'arrêter. Qu'on apporte un peu d'eau, vous vous laverez les pieds et vous vous étendrez sous l'arbre. Que j'aille chercher un morceau de pain et vous vous réconforterez le cœur avant d'aller plus loin ; c'est bien pour cela que vous êtes passés près de votre serviteur !" Ils répondirent : "Fais donc comme tu as dit." Abraham se hâta vers la tente auprès de Sara et dit : "Prends vite trois boisseaux de farine, de fleur de farine, pétris et fais des galettes." Puis Abraham courut au troupeau et prit un veau tendre et bon ; il le donna au serviteur qui se hâta de le préparer. Il prit du caillé, du lait, le veau qu'il avait apprêté et plaça le tout devant eux ; il se tenait debout près d'eux, sous l'arbre, et ils mangèrent."

Note1338. Pierre François DE BETHUNE, *Op. cit.*, p. 29.

Note1339. *Ibid.*

Note1340. Maurice BELLET, in *Panorama*, n°327, Novembre 1997 p. 39.

Note1341. E. LÉVINAS, *Entre nous, Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset, 1991, p. 15.

Note1342. E. LÉVINAS, *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana, pp.100-101. L'épisode biblique du meurtre d'Abel par son frère Caïn illustre parfaitement cette compréhension de la responsabilité humaine. La question de Caïn à Dieu qui l'interroge : « Suis-je le gardien de mon frère ? » montre que Caïn n'a pas encore compris le sens de la solidarité humaine, estimant qu'il suffit de vivre pour soi. La réponse de

Dieu face à ce crime est de faire comprendre au meurtrier que son geste est trop grave pour être accepté et pardonné ; elle ne peut être pardonnée par Dieu, car "*personne, et pas même Dieu, ne peut se substituer à la victime*" . C'est donc à l'homme de réparer lui-même sa faute, en demandant pardon à la victime ou par une action d'expiation, susceptible de le réhabiliter aux yeux de Dieu qui, patient, "*attend le retour de l'homme, sa séparation ou sa régénération*" .

Note1343. *Ibid.*

Note1344. Armand ABECASSIS, *La relation éducative, Transmission et tradition*, Conférence, ADPM/Université Catholique de Lyon, 26 Septembre 1996.

Note1345. Armand ABECASSIS, *Idem.*

Note1346. Fred POCHÉ, *Sujet parole et exclusion*, *Op. cit.* , pp.232-234.

Note1347. C'est ainsi que nous avons rencontré, entre autres spécialistes, le professeur Reuven Feuerstein, qui nous a livré ses dernières réflexions, le père Étienne Nodet, professeur à l'École Biblique et d'archéologie de Jérusalem, et Dominique Bourel, directeur du Centre de recherche français de Jérusalem, unité mixte du Centre national de la recherche scientifique et de la direction générale de la Coopération internationale et du développement du ministère des Affaires étrangères.

Note1348. Judith SCHLANGER, *La vocation*, Paris, Seuil, 1997, pp.7 et 221.

Note1349. Jean BESANÇON, «Vers une éducation permanente en réseau», in *Pour, Éducations et société*, n°165, Mars 2000, p.249.