

Mardi 15 mars 2016
18h - 20h
AgroParisTech



Christelle Chaudron
Conseillère au Fongecif Auvergne

Accompagner l'évolution professionnelle d'une personne
Une question de métier

Dossier Documentaire

- 117 pages -

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Accompagner l'évolution professionnelle d'une personne Une question de métier

Sommaire

- **Christelle Chaudron, Conseillère Fongecif..... pp. 03-28**
 - Présentation de Christelle Chaudron
LinkedIn (<https://fr.linkedin.com>)
 - Le bilan de compétences : son public et ses attentes, ses contributions et ses effets
Christelle Chaudron et Sylvain Lacaille, *Revue Education Permanente* n° 192/2012-3, p. 91-105, 2012
 - CEP - Les Fongecif après la réforme
Nicolas Deguerry, *Orientactuel* (<http://orientactuel.centre-info.fr>), 2016
 - Un processus d'accompagnement des transitions professionnelles au sein du réseau des Fongecif
Véronique de Clarens-Briet, *Centre Info* (www.centre-info.fr), 2009

- **Accompagnement, conseil, transitions professionnelles..... pp. 29-111**
 - Conseiller les actifs en transition sur le marché du travail. La généralisation de pratiques professionnelles différenciées
Sophie Duivay et Coralie Perez, *Sociologies* (<https://sociologies.revues.org>), 2010
 - L'accompagnement dans le champ professionnel
Maëla Paul, *Cairn Info* (www.cairn.info), 2009
 - L'accompagnement du changement professionnel, l'apport de la théorie des intelligences multiples de Gardner
Yves Richez, *Cairn Info* (www.cairn.info), 2009
 - Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation
Jonas Masdonati et Tania Zittoun, *O.S.P.* (<https://osp.revues.org>), 2012
 - Le conseil en évolution professionnelle
Ministère du travail (<http://travail-emploi.gouv.fr>), 2016

- **Cinq vidéos de l'Uodc sur le métier de l'accompagnement professionnel..... pp. 112-117**
 - Le métier de conseil en évolution professionnelle
Nathalie Cœur, *Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°175, mars 2015
 - Quelles mutations en formation professionnelle continue ? Droit universel, initiative, CEP, CPF...
Philippe Dole, *Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°173, février 2015
 - Les postures des professionnels de l'accompagnement et leurs effets. Redonner du pouvoir d'agir avec un bilan de compétences
André Chauvet, *Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°146, avril 2013
 - Comment accompagner les transitions professionnelles sur un territoire
Frédéric Bruggeman, *Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°118, mars 2011
 - Accompagner les personnes : pratiques, effets, précautions
Marie-Hélène Doublet, *Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°114, décembre 2010

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Accompagner l'évolution professionnelle d'une personne
Une question de métier

- Partie I -

- **Christelle Chaudron, Conseillère Fongecif** pp. 03-28
 - Présentation de Christelle Chaudron
LinkedIn (<https://fr.linkedin.com>)
 - Le bilan de compétences : son public et ses attentes, ses contributions et ses effets
Christelle Chaudron et Sylvain Lacaille, *Revue Education Permanente* n° 192/2012-3, p. 91-105, 2012
 - CEP - Les Fongecif après la réforme
Nicolas Deguerry, *Orientactuel* (<http://orientactuel.centre-inffo.fr>), 2016
 - Un processus d'accompagnement des transitions professionnelles au sein du réseau des Fongecif
Véronique de Clarens-Briet, *Centre Inffo* (www.centre-inffo.fr), 2009



Christelle Chaudron - Fongecif Auvergne

41
membres

Conseillère en formation au FONGECIF Auvergne
France Formation professionnelle et coaching

Entreprise actuelle FONGECIF Auvergne
Formation DESS Psychologie et Ingénierie de la formation - UBP Clermont

Trouver une autre personne du nom de Christelle Chaudron - Fongecif Auvergne

Rechercher

Exemple : Christelle Chaudron - Fongecif Auvergne

christelle MONIER CHAUDRON
Animatrice HSE chez bioMérieux
Marcy l'Etoile
France

christelle chaudron
--
France

Christelle Chaudron
Infirmière chez Aphm hôpital nord
France

christelle chaudron
Recherche Télétravail
France

Plus de professionnels ayant pour nom Christelle Chaudron - Fongecif Auvergne

Autres pages consultées

Sébastien RODRIGUEZ
Chargé de Relation Entreprise chez UFCV



stéphanie JUQUIN BUREL
Chargé développement chez Média Formation

Thomas Urdich
--



DELPHINE BONNEFOY
CONSEILLERE / FORMATRICE EN INSERTION PROFESSIONNELLE



Nath Dorne
Collaboratrice Expertise Comptable chez Cabinet FOSSARD

Daniel BAISSAC
Chef d'établissement scolaire chez Education nationale

Isabelle Letort
Conseiller en formation continue--
Education nationale



Laurent NAHON
Directeur Général chez Fongecif Ile de France



Eléonore FOCHER
Chargée de mission chez ASSOCIATION POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT ET L'INSERTION SUR LES TERRITOIRES

Rose Krammer
Retail Professional

Inscrivez-vous sur LinkedIn et accédez au profil complet de Christelle. C'est gratuit.

En tant que membre de LinkedIn, vous allez rejoindre 400 millions d'autres professionnels qui partagent des relations, des idées et des opportunités.

- Découvrir vos relations en commun
- Être mis en relation
- Contacter Christelle directement

Voir le profil complet de Christelle

Expérience

Conseillère en formation

FONGECIF Auvergne
2006 - Aujourd'hui (10 ans)

Formation

DESS Psychologie et Ingénierie de la formation - UBP Clermont

DESS Psychologie et Ingénierie de la formation
2002 - 2003

Voir le profil complet de Christelle pour...

- Découvrir vos relations en commun
- Être mis en relation
- Contacter Christelle directement

Voir le profil complet de Christelle

Christelle n'est pas la personne que vous recherchez ? Voir plus

Le bilan de compétences : son public et ses attentes, ses contributions et ses effets

Depuis plus de vingt ans, le dispositif de bilan de compétences a fait l'objet d'écrits de la part des chercheurs en sciences humaines comme des professionnels de terrain. Il a été l'occasion de recueillir des témoignages de salariés, et a donné lieu à une production d'analyses qui ont contribué à faire évoluer ses pratiques et à affiner les outils et les méthodologies utilisés. Pour autant, nombre de structures de financement du bilan (principalement les FONGECIF du fait de leur place centrale dans le dispositif) ont également développé des démarches d'enquêtes qualitatives auprès des salariés bénéficiaires du dispositif, portant sur des volumes de réponses importants et significatifs. L'enquête qui nous occupe ici a été menée par le FONGECIF Auvergne au cours des années 2006 à 2009. Les données présentées portent sur une période de dix-huit mois entre 2010 et 2011. L'échantillon est composé des 590 réponses obtenues aux 855 questionnaires envoyés. Ce fort taux de réponse (70 %) constitue une base valide pour extraire des éléments objectifs et significatifs.

Notre objectif est ici de donner la parole aux salariés, non pas sur une approche qualitative (de type monographique ou d'entretien semi-directif), mais en confrontant des données issues d'un questionnaire formel (comportant 55 questions de type QCM, fermées ou ouvertes) sur le déroulement du bilan et son vécu par les salariés. Notre choix d'orientation de l'analyse des réponses s'est porté sur deux thèmes principaux : la place et le rôle du salarié dans la construction de la démarche de bilan, et la prise en compte des particularités du cadre réglementaire du dispositif, qui posent la demande du salarié et ses attentes comme principe cardinal de l'orientation de la démarche. Chez les professionnels comme chez les salariés, semblent exister des volontés, des intentions, des orientations, des choix et des faits, qui n'apparaissent pas toujours en cohérence les uns par rapport aux autres, ni avec ce qui était défini par les textes d'origine.

*CHRISTELLE CHAUDRON, conseillère au FONGECIF Auvergne (christelle.chaudron@fongecif-auvergne.org).
SYLVAIN LACAILLE, maître de conférences à l'université de Rouen (sylvain.lacaille@univ-rouen.fr).*

Caractéristiques de la population étudiée

L'étude porte sur une population dont les caractéristiques recourent celles des autres régions citées¹ (avec les quelques variations liées aux conditions économiques conjoncturelles et à la structure socio-économique de l'emploi) et dans lesquelles nous avons pu mener des études de la population concernée par le bilan de compétences, ou que le FONGECIF local a réalisées, comme c'est le cas en Auvergne. C'est principalement sur les résultats de l'étude menée en Auvergne par le FONGECIF local que repose cette contribution, la comparaison avec les autres régions ne servant qu'à montrer une absence ou une présence de spécificités. Il ressort des différentes études réalisées sur dix ans qu'elles sont globalement concordantes sur les points qui seront abordés ici.

On constate en premier lieu un vieillissement de la population des salariés qui ont recours au dispositif : la tranche 45-50 ans et plus représente désormais le quart de l'échantillon, alors qu'elle ne dépassait pas 12 % il y a dix ans. La tranche des 25-34 ans représente un tiers de l'échantillon et la tranche des 35-44 ans représente 43 %. Le bilan de compétences s'affirme donc comme un dispositif de milieu de carrière même s'il tente de plus en plus de seniors. Cette orientation doit nous questionner sur l'évolution des pratiques et sur les finalités sociales du bilan telles qu'elles ont été définies par ses « pères politiques » (Michel Delebarre et Jean-Pierre Soisson) au cours des années 1980, ainsi que par les partenaires sociaux lors de la loi de 1991 sur la formation professionnelle. Ces éléments peuvent également s'expliquer par un vieillissement régulier de la population des salariés depuis vingt ans, par une entrée de plus en plus tardive dans le monde du travail et par une lisibilité de plus en plus grande du bilan de compétences.

Sur le plan des catégories socioprofessionnelles, nous avons pu constater, dans une étude antérieure (Lacaille, 2002), une proportion croissante d'employés au détriment des ouvriers. Les études plus récentes (2011) confirment cette tendance. Les « employés » sont aujourd'hui la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée dans l'ensemble des régions pour lesquelles nous disposons de données vérifiées (68 % en Auvergne). Sont également en évolution constante depuis dix ans, les cadres, les agents techniques et les agents de maîtrise qui, suivant les régions étudiées, représentent jusqu'à 20 % des effectifs. Cette évolution récente est vraisemblablement à mettre en lien avec la récente crise économique qui semble avoir fragilisé également la sécurité d'emploi des cadres intermédiaires et supérieurs, et les a conduits à anticiper les incertitudes à venir.

1. Haute-Normandie, Bretagne, Basse-Normandie où des études similaires ont été menées. Des comparaisons pourront être faites avec des régions dotées de plus forts bassins d'emploi industriel mais compensés par des zones rurales très importantes, comme Rhône-Alpes ou Midi-Pyrénées.

La répartition est également homogène en ce qui concerne le niveau d'étude des salariés en bilan. La catégorie dominante est représentée par les salariés de niveau V, et même si cette tendance semble en évolution dans certaines régions au profit des niveaux III du fait de la tertiarisation de l'emploi, le cumul des niveaux IV, V et VI reste majoritaire. Ces différences peuvent s'expliquer également par des caractéristiques plus spécifiques, liées non pas au niveau d'étude et/ou de qualification, mais à la nature même de l'emploi et aux caractéristiques des règles de fonctionnement du marché de l'emploi et de l'échange salarial propres au secteur. En effet, certains secteurs connaissent une mobilité faible, liée à une forte stabilité d'emploi ; d'autres ont une flexibilité induite, et la mobilité y est incontournable pour une évolution de carrière. Certains secteurs sont organisés sur un mode de recrutement exclusif par concours, examens ou diplômes d'Etat, la mobilité y est plus faible et les secteurs sont peu ouverts. A l'inverse, certains secteurs sont très ouverts et accueillent les arrivants « transversaux » sans qu'il y ait besoin de construire un projet ou d'effectuer une formation. Ces différents éléments, qui intègrent des niveaux de qualification différents et des statuts divers, troublent en partie la vision globale des publics du bilan de compétences.

Si le bilan de compétences est un dispositif majoritairement utilisé par des femmes, employées (commerce, services, tertiaire), âgées de 35 à 44 ans et qualifiées aux niveaux VI et V, les réalités individuelles cachent des problématiques bien différentes. Faut-il en déduire que la population du bilan évolue et se transforme au gré des évolutions et des transformations idoines de la structure de l'emploi ? Pas si sûr, car ce serait ne pas tenir compte d'un facteur essentiel de prise de connaissance du dispositif dont nous verrons plus loin qu'il est lié majoritairement aux échanges amicaux, familiaux et professionnels informels. Ce serait également ignorer le fait que les secteurs du commerce et des services – et plus généralement du tertiaire – constituent des zones d'emploi où la précarité et le *turn over* sont importants, et où le temps partiel subi est le plus fréquent.

En outre, l'information sur le dispositif peut faire l'objet de relais plus ou moins opérants comme nous allons le constater.

Relais d'information et critères de choix du centre de bilan

Le premier constat important est celui de la nature individuelle de la démarche de bilan qui, dans 75 % des cas, est initiée par le salarié lui-même. Cet élément est sans doute à rapprocher des dispositions juridiques qui encadrent le dispositif (et qui mettent l'accent sur la démarche volontaire du salarié et la nature juridique du lien contractuel, le plus souvent par une convention tripartite), mais également de l'esprit qui animait les fondateurs du bilan : donner au salarié la possibilité de disposer d'un espace de jeu pour contrebalancer les exigences

collectives et les attentes des entreprises en matière d'évolution ou de stagnation de carrière². Les salariés qui se sont engagés dans un bilan de compétences sans en avoir pris eux-mêmes l'initiative l'ont fait majoritairement sur les conseils d'un tiers : médecin du travail, médecin conseil, conseiller FONGECIF³, ami ou collègue. 3 % seulement évoquent une quasi-prescription.

Concernant les moyens par lesquels le salarié a eu connaissance du bilan, les collègues de travail et les amis (60 %) arrivent bien avant les services sociaux ou médico-professionnels. Le plus souvent, cette information ne se limite pas à recommander le dispositif, elle conseille également le centre de bilan dans lequel l'ami ou le collègue a réalisé son bilan, et suggère même le nom du conseiller. Le vecteur d'information le plus faible est la presse, suivie de près par les services RH des entreprises et les comités d'entreprise, là où le paritarisme est représenté. Cette donnée n'est pas neutre : si les partenaires sociaux, chargés de gérer le congé individuel de formation (CIF) et le bilan qui lui est associé, jouent un rôle primordial⁴ dans le bilan, force est de constater qu'ils sont de bien faibles relais d'information auprès des salariés dans les entreprises. Le FONGECIF tient lui une place toujours importante (20 %) en tant que vecteur d'information sur le bilan du fait de sa mission d'information et de financement, mais également du fait que les conseillers FONGECIF sont amenés à proposer la mobilisation de ce dispositif à des salariés en dynamique de demande de CIF mais pour lesquels un travail préalable sur le projet de formation sous-tendu par le projet professionnel est à mettre en œuvre afin d'accroître leurs chances de réussite.

Concernant le choix du centre de bilan, le premier indicateur significatif concerne le nombre de centres consultés par le salarié avant son choix définitif. En Auvergne, deux fois sur trois, le salarié ne consulte qu'un seul centre avant de faire son choix (22 % en consultent deux et 10 % en rencontrent trois). Pour comparaison, en Haute-Normandie, où les salariés relevant du FONGECIF sont incités à rencontrer plusieurs centres de bilan, 60 % d'entre eux rencontrent au moins deux centres avant le choix final. En Languedoc-Roussillon où cette démarche est une contrainte, tous les salariés rencontrent obligatoirement au moins trois centres.

Pour autant, quelles que soient les situations, trois motifs de choix sont récurrents : 1) la mise en confiance du salarié, la qualité d'accueil et d'écoute du conseiller ; 2) la description technique de la démarche ; 3) la proximité du centre de bilan. Les différents questionnaires que les centres de bilan proposent aux sala-

2. L'article tiré de l'interview de Jean-Pierre Soisson dans ce dossier illustre et développe ce point de vue.
3. Depuis 1999, les FONGECIF se sont vus confier une mission complémentaire à celle du financement des congés de formation par l'ajout d'une mission de conseil auprès des salariés en matière de transition professionnelle. On retrouvera une description plus complète de cette dimension dans Divay et Perez (2010).
4. Ils sont de fait chargés de trois missions quant au bilan de compétences : une mission d'information et de conseil, une mission de financement (+ de 50 % des bilans en France) et une mission réglementaire en arrêtant chaque année la liste des prestataires de bilan.

riés et qui comportent cette question aboutissent à des résultats différents dans l'ordre de choix des réponses, et l'on y lit le plus souvent la proximité comme premier critère de choix. On peut faire l'hypothèse que le salarié, dans une situation de refus ou de choix, est plus à l'aise pour évoquer la proximité géographique du centre comme principal critère que les deux autres qui mettent plus ou moins en avant la capacité du conseiller à accueillir ou à décrire sa pratique. Concernant l'étude réalisée en Auvergne, il convient de noter que lorsque le salarié n'a rencontré qu'un seul centre de bilan, le choix est guidé par la proximité plus que par les autres critères ; lorsqu'il en visite deux ou plus, c'est la qualité de l'accueil et de l'écoute qui prime.

Enfin, si le choix se porte majoritairement sur les CIBC (80 %) dans les zones où existe une offre restreinte de prestataires, ils ne sont choisis que par 20 % des salariés là où l'offre est plus diversifiée. Acteur historique du bilan de compétences, le CIBC ne constitue donc plus aujourd'hui le premier pôle d'attraction des salariés.

Attentes des salariés et apports du bilan

En amont du bilan, les attentes sont sans équivoque : trois bénéficiaires sur quatre disent vouloir « faire le point » sur leur parcours et leurs compétences, et deux sur trois disent « changer de métier et se réorienter ». Un tiers seulement ont des objectifs opératoires plus ciblés : « mieux se connaître » ; « trouver un travail plus intéressant » ; « définir un projet professionnel » ; « faire évoluer sa carrière, la gérer » ; « rechercher une formation ». Ce registre plus précis, plus ciblé, révèle une approche stratégique de l'usage du bilan, donc une connaissance de ses possibles apports. Pour autant, la « détermination d'un plan d'action pour un projet déjà existant » reste un objectif peu partagé (7 %). En revanche, une motivation apparaît de plus en plus souvent depuis 2008 : « Mieux connaître les métiers et les passerelles possibles. » Sans doute la nature de cette motivation est à rapprocher de la crise socio-économique qui semble avoir poussé les salariés à s'engager dans un bilan de compétences pour anticiper les effets de la crise sur la stabilité de leur position sur le marché de l'emploi.

Concernant les apports du bilan tels qu'ils sont ressentis par les salariés, un effet principal est exprimé bien avant les autres : « Mieux se connaître sur le plan professionnel en termes d'atouts et de compétences. ». Viennent ensuite : « Mieux se connaître au plan personnel ; reprendre confiance en soi, se valoriser ; être acteur de son parcours en sachant mieux où aller. » Quant à la finalité pourtant première du bilan – « élaborer un projet professionnel » –, elle n'arrive qu'en cinquième position, et les apports directement liés au réalisme du projet ou à l'opérationnalité de sa mise en œuvre sont loin derrière (moins de 25 %). Ces éléments montrent à quel point les apports ressentis en fin de bilan sont beaucoup

moins connectés à l'élaboration et à la faisabilité d'un projet professionnel qu'à un retour réflexif sur soi ; ils sont en outre assez peu en phase avec les attentes initiales. Cette dimension, qui ne correspond pas à la finalité du bilan tel qu'il est défini par le Code du travail, interroge la façon dont, en cours de bilan, sont prises en compte les attentes initiales des bénéficiaires. Une comparaison des attentes et des effets exprimés par les salariés eux-mêmes met en évidence une disjonction qui se doit d'être analysée. Autrement dit, même si le constat est un peu hâtif, le bilan ne répond pas aux attentes des salariés, même lorsqu'il s'agit de celles définies par le Code du travail. Alors que les principales attentes du bilan étaient de « faire le point sur son parcours » et de « changer de métier, se réorienter », le bilan aura contribué à « mieux se connaître [sur les plans professionnels et personnel] » et « reprendre confiance en soi ». On perçoit ici le glissement (qui n'est pas seulement sémantique) entre une préoccupation initiale, avec une dimension projective (un état des lieux des compétences et un désir de changement), et des résultats qui relèvent d'une certaine introspection et d'une réassurance de soi et de sa valeur. Il semble donc que le bilan (et la dynamique relationnelle qui en médiatise la majeure partie) joue un rôle de recentrage sur soi qui ne figurait pas explicitement dans les attentes exprimées. Ce constat serait sans conséquences si la finalité du bilan était respectée, mais ce n'est pas le cas pour plus de la moitié des bénéficiaires : 44 % considèrent que leurs objectifs initiaux n'ont été que partiellement atteints, et 8 % que leurs objectifs n'ont pas été atteints du tout.

Les points positifs le plus souvent évoqués – définir une formation adaptée, mieux se connaître et reprendre confiance en soi – constituent donc bien aux yeux des salariés « après coup » des éléments positifs, même s'ils ne correspondent pas aux objectifs généraux initiaux ou réglementaires.

Parmi les points négatifs, on retiendra : des projets en attente ou en cours, des projets non réalisables ou non viables, des projets à la définition imprécise, des projets trop abstraits, des projets inaboutis. Cela confirme que, parfois, le bilan est resté au milieu du gué, les objectifs opérationnels définis par les textes et attendus par une large majorité de salariés n'ayant pas été atteints. Un tel constat ne peut qu'interpeller les pratiques des professionnels, notamment les conditions de déroulement et les contenus méthodologiques du bilan, qui en conditionnent mécaniquement les objectifs.

Perceptions des salariés sur le déroulement

L'étude a permis un questionnement assez complet des outils et des méthodologies utilisées durant le bilan. Elle met en évidence un profond déséquilibre entre deux aspects de la démarche pourtant complémentaires et figurant explicitement dans les recommandations méthodologiques du cadre réglementaire : la dimension rétrospective et la dimension prospective du bilan de compétences.

La première phase du bilan pose bien une participation active du salarié à la définition des attentes et des objectifs du bilan dans 90 % des réponses (encore faudrait-il s'interroger sur les 10 % restants) et pour 87 % à la définition de son déroulement. Mais c'est sur les questions de méthodologie que semble se situer une rupture de cohérence ou de pertinence entre les attentes initiales formulées par les salariés et les choix méthodologiques opérés par les professionnels. Nous parlons ici de choix puisque les salariés ne maîtrisent généralement pas les concepts théoriques qui sous-tendent la méthodologie du bilan et son articulation avec les outils utilisés, et qu'ils expriment clairement (nous le verrons plus loin) que l'un des principaux apports du conseiller en bilan réside dans cette mise à disposition de méthodologies et d'outils.

Concernant les méthodes et les outils, le constat est édifiant. Hormis l'usage récurrent de la méthodologie de l'entretien (95 %) – qui, dans ce type de démarche d'accompagnement, constitue à la fois le principal médiateur de la situation relationnelle (un « méta-outil » permettant l'explicitation, le partage, l'exploitation et l'analyse des résultats de tous les autres) et un outil d'investigation en lui-même –, les autres outils les plus fréquents sont : les tests (73 %) ; les démarches autobiographiques (55 %) ; la recherche documentaire (49 %) ; l'auto-évaluation (46 %). Les tests constituent le principal outil d'investigation et de formalisation des déterminants de la situation du salarié, ainsi que de la recherche des réponses aux questions posées par l'analyse de la demande. Tous ces outils/méthodes, à l'exception de la recherche documentaire, sont principalement tournés vers des investigations sur les caractéristiques de la personne.

Un regard sur les outils les moins utilisés apporte des informations convergentes avec ce premier constat puisqu'ils se distribuent de la manière suivante : les stages en entreprise (2 %) ; les entretiens avec les professionnels (20 %) ; les évaluations de compétences (24 %) ; les recherches d'information auprès des professionnels (33 %). Ainsi, deux salariés sur trois en bilan n'effectuent pas de recherches auprès des professionnels et limitent leur investigation du contexte de leur projet aux seules approches documentaires. Les évaluations de compétences semblent peu prises en considération dans les démarches mises en œuvre (un cas sur quatre). Et ceux que l'on pourrait considérer à juste titre comme les mieux informés sur les conditions de réussite du projet ne sont sollicités que dans un bilan sur cinq. Ces résultats posent, là encore, la question de ce qui se passe dans le bilan et celle du traitement des choix méthodologiques effectués.

Le questionnement des salariés porte également sur la nature des outils les plus utilisés, et particulièrement des tests. Ces éléments montrent que les types de tests les plus utilisés concernent la dimension de la personnalité (dans 82 % des cas), les questionnaires d'intérêt professionnel (81 %) et d'aptitudes (45 %). Ces données appellent trois remarques :

- aucun texte réglementaire encadrant le bilan de compétences, aucune indication dans la démarche qualité nationale, ni dans ses déclinaisons régionales ou locales, ne mentionne une quelconque incitation ou recommandation à investiguer cette dimension si particulière. A l'inverse, les mêmes textes précisent que les investigations doivent présenter un lien direct et nécessaire avec l'objet du bilan ;
- si les termes d'intérêt, de motivation, de compétences et d'aptitudes apparaissent bien en clair dans le cadre des textes mentionnés, la dimension de la personnalité a été manifestement introduite dans les pratiques par les professionnels eux-mêmes. Ce choix méthodologique est vraisemblablement à mettre en lien avec la forte majorité de psychologues, représentative de la population des conseillers en bilan (Lacaille, 2002) ;
- il apparaît toutefois que, concernant les dimensions prévues par les textes, le choix méthodologique réalisé se porte majoritairement sur l'utilisation de tests psychotechniques ou psychométriques dont l'usage, encadré par une déontologie stricte, est réservé aux seuls psychologues ou aux personnes disposant des qualifications ad hoc. Les salariés pointent également l'usage de tests pour évaluer les compétences, ce qui nous laisse perplexe au regard de l'impossibilité d'évaluer des compétences en dehors d'une situation professionnelle contextualisée.

98

EDUCATION PERMANENTE n° 192/2012-3

L'enquête prend également en compte dans le questionnement la nature et le contenu du travail personnel réalisé par le salarié. Sur ce champ, les salariés citent les documents de réflexion et d'auto-évaluation pour deux tiers des cas, des démarches auprès de professionnels pour 39 % (ce qui vient confirmer le chiffre mentionné plus haut mais également le fait que ces démarches sont effectuées par le salarié seul). La restitution des tests est réalisée dans 98 % des situations mais pas toujours de la même manière, et on note une forte augmentation des restitutions (54 % en 2009 ; 65 % en 2011) par un compte rendu informatisé. La mise en œuvre d'une discussion interactive avec le conseiller n'étant citée que dans 44 %. Quant à une restitution précise avec des exemples personnels, elle n'est mentionnée que par 25 % des cas en moyenne. Il semble donc qu'aux yeux des professionnels, ce soit plus la nature des résultats que leur travail de restitution et d'exploitation en entretien qui soit privilégiée.

Aux yeux des salariés, l'importance de la méthode – « a beaucoup aidé » ou « a peu ou pas aidé » – nous renseigne de manière plus spécifique. En effet, c'est l'entretien qui remporte le plus gros score, avant les tests et la rencontre de professionnels. Mais il faut noter que ce dernier représente également 54 % des salariés qui se déclarent « non concerné ou non répondant ». A l'inverse, c'est le travail personnel et les recherches documentaires qui remportent le score le plus élevé pour la réponse « peu ou pas aidé », et l'entretien qui remporte le plus faible score de ce même avis en miroir au chiffre favorable.

Il semble que, selon les salariés, les effets du bilan relèvent de la situation *intuitu personae* générée par le déroulement en face-à-face presque exclusif avec

un conseiller (seuls 21 % des salariés déclarent avoir rencontré plusieurs interlocuteurs, nous en verrons les caractéristiques plus loin), dont l'expertise est plus ou moins traduite par l'usage majoritaire d'outils spécifiques et réservés ainsi que par une démarche basée sur l'entretien. Il semble également que la démarche de bilan orientée sur son versant introspectif soit perçue comme plus aidante que sur le versant prospectif pour atteindre les objectifs.

La question reste toutefois posée de l'origine et de l'orientation du choix des méthodologies employées. Quelle est la part laissée au salarié et/ou réellement débattue entre le conseiller et le salarié président à l'orientation de la méthodologie de bilan retenue ? D'autres études, dans d'autres régions, montrent des résultats assez éclairants sur ce plan. Une enquête menée chaque année depuis dix ans en Haute-Normandie montre qu'à la question « le conseiller a-t-il défini l'itinéraire de bilan ? », le pourcentage varie chaque année entre 85 et 92 % de réponses affirmatives.

Si 21 % des salariés ont rencontré plusieurs interlocuteurs durant le bilan, il s'agissait majoritairement des professionnels de la formation (14 %) et de l'entreprise (12 %). En outre, 80 % des personnes déclarent que le centre leur a proposé de contacter des professionnels du métier et/ou de la formation, et 55 % déclarent avoir été aidé par le centre dans cette démarche.

Concernant le plan d'action, un premier chiffre positif est à noter puisque 82 % des salariés déclarent que le bilan a débouché sur un plan d'action. Mais 67 % seulement ont totalement adhéré aux pistes travaillées, et 25 % ont adhéré seulement à une partie des pistes envisagées. Mais l'élément le plus important pour ce point réside dans le fait que 75 % des plans d'action se concrétisent sur un projet de formation contre 25 % pour une recherche d'emploi et 22 % pour une enquête métier. Ces données sont révélatrices du fait que le bilan semble donner au projet de formation une place centrale en cours et en fin de bilan alors que ce même objectif ne pesait que pour 30 % dans les attentes initiales.

Enfin, le document de synthèse a également été l'objet d'un questionnement. Conformément à la réglementation, 96 % des salariés ont l'occasion de discuter du document de synthèse avec le conseiller. Et 76 % participent en partie ou totalement à sa rédaction. Mais seulement 29 % d'entre eux déclarent utiliser ce document dans le cadre d'un « usage social ». Cette utilisation relativement faible⁵ se déroulerait principalement dans le cadre d'un projet de formation ou de VAE, d'une recherche d'emploi à titre de réflexion personnelle (mais il ne s'agit pas là d'un usage social) et encore plus rarement auprès d'un employeur. Quant aux motifs les plus fréquents pour justifier la « non-utilisation du document », on retrouve prin-

5. Une comparaison de cette donnée avec d'autres régions montre que celles-ci présentaient des résultats similaires avant qu'un travail spécifique de sensibilisation ne soit effectué auprès des professionnels à la fois au travers de démarches de formation et de professionnalisation, mais également par un rappel des obligations et des recommandations réglementaires au travers de la mise en œuvre d'audits qualité par nous-même dans le cadre de notre activité de consultant.

cipalement : « l'absence d'occasion pour l'utiliser », « le manque de temps et de disponibilité », « l'attente de mise en œuvre des démarches » et « la synthèse considérée comme inutile ». Ces commentaires traduisent directement ou indirectement un manque d'opérationnalité du document, ou du moins des conditions de déroulement du bilan et de projection dans l'après-bilan qui n'ont pas intégré la dimension d'usage social du document dans ses contenus ou dans la capacité du salarié à en faire cet usage.

Le conseiller en bilan étant lui-même perçu comme « quelqu'un qui accompagne la réflexion et qui met à disposition des outils et des méthodes adaptés » à 58 %. Mais la dimension de « quelqu'un qui aide à découvrir par soi-même ce qui est ou non possible » ne remporte que 22 % des réponses formulées. Ces éléments confirment également que sans aller jusqu'à la posture perçue « d'expert », le conseiller est majoritairement l'objet d'une représentation de « technicien de l'expertise méthodologique », détenteur d'une capacité à rendre visibles, à objectiver des éléments que le salarié ne saurait pas, seul, rendre lisibles. Pour autant, le faible score remporté par la posture de renforcement de l'autonomie du salarié doit également être prise en compte dans le cadre d'une relation qui demeure dissymétrique et où le professionnel tient un rôle de « sachant » face au salarié qui cherche des réponses. Cette conception des rôles respectifs dans le bilan n'est pas celle que traduisent les textes dans leur forme comme sur le fond, et montre que les pratiques du bilan ainsi que les postures respectives qu'elles sous-tendent se sont éloignées de celles qui ont présidé à l'élaboration du cadre réglementaire il y a vingt ans.

Situation et satisfaction des salariés après le bilan

La dynamique sous-jacente du bilan de compétences étant le plus souvent à relier à une demande de changement⁶, c'est sous cet angle que l'étude a orienté son questionnement. Près d'un salarié sur deux est resté au même poste à l'issue du bilan, 17 % sont en formation, 11 % ont changé d'emploi en lien avec leur projet et 2 % ont changé de fonction en lien avec le bilan. Il reste que 23 % d'entre eux sont dans une autre situation (attente de formation, licenciement, reconnaissance du statut de travailleur handicapé, arrêt maladie, etc.), dont les déterminants ne sont pas stabilisés ou en lien direct avec le bilan. De manière plus globale, 41 % des salariés ont changé de situation après le bilan, même si ce changement est rarement en lien avec les attentes initialement exprimées par les salariés ni avec celles définies par les textes⁷.

6. Même si cette dimension peut revêtir des formes différentes et ne pas inclure obligatoirement, dans l'esprit du salarié, une mobilité professionnelle.

7. Les textes prévoient qu'un bilan de compétences doit aboutir « à l'élaboration ou à la confirmation d'un projet professionnel cohérent, finalisé et adapté » (circulaire DFP n° 93-13 du 19 mars 1993).

Les personnes ayant effectué leur bilan depuis plus de douze mois ont plus souvent changé d'emploi en rapport avec le projet évoqué en cours de bilan, et le fort pourcentage de salariés ayant un projet de formation en fin de bilan (50 %) peut constituer une raison du report à plus de douze mois des éléments perceptibles de changement professionnel. Il semble exister une inertie à la mise en œuvre du projet (de formation ou professionnel) qui n'a peut-être pas été anticipée lors du travail de bilan.

Pour autant, la situation professionnelle postbilan n'est pas corrélée significativement avec les caractéristiques des bénéficiaires (il ne semble pas y avoir de publics cibles favorisés par le dispositif et ses caractéristiques), ni avec les attentes initiales du salarié ou la méthodologie du bilan (ce qui soulève des questions sur lesquelles nous reviendrons en conclusion).

Par contre, seuls 7 % des salariés ont un projet de VAE à l'issue du bilan, ce qui peut constituer une faiblesse dans l'exploitation de deux dispositifs pourtant conçus dans la même logique de pensée, comme les deux versants d'une même logique de réappropriation de sa trajectoire et de sa reconnaissance professionnelle⁸ par le salarié.

Enfin, les salariés en formation après le bilan, et qui ont changé d'emploi en rapport avec le projet développé en bilan, sont également ceux qui, le plus souvent, ont plus que les autres bénéficié d'un suivi à six mois, ont utilisé leur synthèse de bilan dans le cadre d'un usage social, ont bénéficié d'une synthèse de bilan construite étape par étape avec précision (où l'on retrouve le caractère opératoire du document), ont atteint leurs objectifs de départ et se déclarent satisfaits du bilan.

Cet ensemble de corrélations montre, de manière transversale, que le rôle d'acteur central et actif d'une part, mais également celui d'une méthodologie orientée vers un usage social par le salarié à l'issue du bilan et des conclusions qu'il s'est appropriées, constituent des facteurs de mise en œuvre du projet et d'une prise en compte des attentes initiales. Les principaux obstacles rencontrés par les salariés relèvent de difficultés à financer, à mettre en œuvre ou à organiser le départ en formation.

Pour finir, la question de la satisfaction des salariés à l'égard du bilan a été posée dans le questionnaire duquel est tirée cette étude. A l'instar des études menées dans les autres régions, les données obtenues sont cohérentes. Le taux de satisfaction des salariés avoisine les 100 %, et 96 % des salariés recommandent le bilan à leurs proches. Sur cette question particulière, nous reprendrons les propos de Sandra Michel (1993) : « Il est rare de trouver quelqu'un qui ne soit pas satisfait du fait que l'on s'occupe de lui, qu'on l'écoute, pendant 24 heures et gratuitement ! » Pour autant, un approfondissement du questionnement donne des résul-

8. Voir à ce sujet l'article issu de l'interview de J.-P. Soisson sur l'origine du bilan de compétences dans ce dossier.

tats plus nuancés. Ils ne sont plus que 88 % à considérer le bilan comme un outil utile ou très utile, et 10 % à le considérer comme peu utile. Les personnes ayant terminé leur bilan depuis moins de douze mois recommandent davantage le bilan et le centre que ceux qui l'ont terminé depuis plus longtemps, et le trouvent également plus utile. Il semble donc que le vécu du bilan, tant qu'il reste récent dans l'esprit des salariés, influence leur avis. Ce chiffre est à mettre en perspective avec les éléments précédents qui pointaient pourtant que c'était après douze mois que les effets pratiques et opérationnels du bilan se faisaient le plus sentir. Il semble donc y avoir une distinction à faire entre le ressenti de l'accompagnement « à chaud » et les effets objectifs du dispositif « à froid ».

Nous terminerons cette analyse par une reprise de citations de salariés en termes d'appréciations positives et négatives, et de propositions d'améliorations (les quatre plus cités et quatre moins cités pour chaque catégorie).

	<i>Appréciations positives</i>	<i>Appréciations négatives</i>	<i>Propositions d'amélioration</i>
<i>Les plus souvent citées</i>	<p>Etre suivi par un conseiller « professionnel et compétent ».</p> <p>Mieux se connaître professionnellement.</p> <p>Avoir plus confiance en soi.</p> <p>Identifier une ou plusieurs pistes d'orientation professionnelle.</p>	<p>Pas de nouvelles pistes professionnelles.</p> <p>Bilan de compétences trop général, pas assez approfondi.</p> <p>Pas de solution proposée.</p> <p>Manque d'accompagnement et de suivi.</p>	<p>Offrir plus de rencontres de professionnels, de stages en entreprise et de documentation sur les métiers.</p> <p>Augmenter la durée du bilan et espacer les séances de travail pour laisser le temps de la réflexion et des démarches intermédiaires.</p> <p>Faire plus de recherches sur le projet professionnel défini.</p> <p>Etre plus accompagné par le centre dans les démarches à réaliser.</p>
<i>Les moins souvent citées</i>	<p>Mieux connaître les métiers et les formations.</p> <p>Obtenir des réponses aux questions.</p> <p>Mettre en œuvre un projet.</p> <p>Y voir plus clair sur son avenir.</p>	<p>Bilan inutile, aucun apport.</p> <p>N'a pas produit de changement professionnel.</p> <p>Bilan trop court.</p> <p>Pas de projet de formation.</p>	<p>Elargir les pistes professionnelles.</p> <p>Mettre en relation des personnes ayant mené un bilan.</p> <p>Approfondir et affiner les tests psychologiques.</p> <p>Cibler les centres en fonction des secteurs et des spécialités.</p>

Cette distribution, imparfaite, est toujours sujette à interprétation du fait même de la spécificité de chaque personne, de chaque bilan et de chaque centre. Elle montre toutefois des éléments cohérents avec les constats réalisés tout au long de cette analyse. On peut y trouver une confirmation du rôle primordial du

conseiller, avant celui du dispositif lui-même qui apparaît personnifié par le professionnel, généralement interlocuteur unique. Les bénéficiaires du bilan semblent plus tournés vers soi (dans une logique introspective) que vers l'élaboration d'un projet, et c'est cette dimension qui est perçue sous l'angle de l'utilité. Les salariés déplorent une faiblesse dans la dimension prospective d'élaboration du projet, et les souhaits d'évolution se concentrent majoritairement sur les moyens, sur l'ouverture vers d'autres méthodologies tournées vers le contexte et l'environnement, afin de mieux construire un projet et d'y être accompagné.

Conclusion

Une vision globale et transversale des différents résultats de cette étude nous amène à rechercher une cohérence dans les réponses fournies par les salariés, tant au regard de leurs attentes et du dispositif qu'à propos de ce qu'en recommande ou impose le cadre réglementaire. Si le bilan est initié par une démarche volontaire et individuelle du salarié, à qui les caractéristiques réglementaires donnent autant de pouvoir et de responsabilité qu'aux autres acteurs du bilan, la question est ici posée de son rôle réel et de sa place. Si le choix du prestataire se fait principalement, de la part du salarié, sur la base de la mise en confiance ressentie lors du premier contact à l'égard du conseiller, celui-ci restera très majoritairement l'unique interlocuteur durant le bilan, allant par là à l'encontre des textes les plus récents aux plus anciens sur l'origine du bilan, qui recommandent une pluralité d'intervenants. Engagé dans la démarche de bilan sur la base de ses attentes initiales, le salarié suivra un parcours qui va le mener d'une analyse de sa demande à des apports du bilan qu'il pourra identifier à l'issue de celui-ci, voire lors du rendez-vous de suivi ou à l'occasion de questionnaires comme celui sur lequel repose cette étude. Ce travail d'élucidation de ses attentes, d'élaboration d'un projet et de résolution d'une situation-problème initiale est pour autant susceptible d'orienter ces mêmes attentes initiales du salarié vers des apports, des contributions qui, nous venons de le voir, peuvent apparaître en décalage tant avec les attentes de départ qu'avec les finalités du dispositif. La question qui reste posée est celle de savoir qui opère ces choix d'orientation des objectifs du bilan et des moyens pour les atteindre. Pourquoi passe-t-on d'objectifs initiaux tournés vers le projet, et en cela conformes aux dispositions réglementaires, à des effets centrés sur l'introspection et l'estime de soi ? Quelle analyse faire de cette disjonction, de ce glissement de forme, de fond et de sens, entre les intentions du salarié et les pratiques réellement mises en œuvre ? Alors que le cadre réglementaire prône à la fois une dimension introspective et une dimension prospective (les deux étant complémentaires et convergentes vers l'élaboration d'un projet professionnel cohérent finalisé et adapté), le salarié ne semble en retenir que les seuls outils et démarches liés à la première dimension, et qu'un primat de cette orien-

tation de la démarche semble bien incomber au professionnel, alors même que les outils et démarches qui investiguent le contexte et le réalisme du projet sont les moins utilisés ou ne le sont qu'en dehors du temps formalisé du bilan. On perçoit bien dans les résultats que le conseiller est plus vécu comme un technicien de la méthodologie et des outils qu'il est le seul à maîtriser entièrement, que comme celui qui accompagne sur un cheminement de prise de conscience et d'autonomie, et de prise en main opératoire par le salarié lui-même de cette méthodologie et de sa mise au service du projet. A l'inverse, l'étude montre⁹ que plus le salarié est acteur/auteur/décideur tout au long du bilan, plus les effets du travail réalisé sont opératoires dans la mise en œuvre du projet par le salarié de manière autonome. Alors que les textes mentionnent un « prestataire » qui n'est cité qu'à quatre reprises sur les trente pages de la circulaire de mars 1993 et que le texte est rédigé à la troisième personne et désigne le « travailleur » ou le « bénéficiaire » comme principal acteur, référent de tout ce qui doit être mis en œuvre durant le bilan (le texte concédant parfois un « aidé en cela par le prestataire »), le bilan semble, à la lecture des réponses des salariés, « personnifié » par l'image et le statut du conseiller, le centre de bilan, ses ressources et ses outils/méthodes apparaissant secondaires. La perception, par le salarié, d'une architecture et d'une méthodologie imposées par le conseiller n'est pas sans rappeler la position de Gangloff (1999) : « Lorsque nous agissons comme observateurs en statuant sur autrui, les avis que nous formulons, loin de se référer aux caractéristiques internes stables et spécifiques d'autrui, ne font que refléter nos schémas conceptuels, largement aléatoires et stéréotypés ; ce quels que soient tant l'actualité que nous observons et la masse d'informations fournies par l'acteur, que notre expérience en la matière et les outils, même certifiés, patentés, labellisés, sur lesquels nous croyons pouvoir nous appuyer. » En d'autres termes, et selon Bachelard (1936) : « Pour le chimiste, le microscope est plus un prolongement de l'esprit qu'un prolongement de l'œil. » Le dispositif, dont la volonté politique d'origine et le cadre réglementaire donnent pourtant au salarié une place active à l'égal des autres signataires de la convention, est-il devenu une prestation de service dont la maîtrise et les choix lui échappent ? La formule « acteur du bilan », récurrente chez les conseillers, n'est-elle pas de fait la mieux choisie pour désigner une personne qui « joue un rôle et emprunte un scénario » dont elle n'est pas l'auteur ? ◆

9. Mais cette démonstration est patente dans toutes les autres études menées depuis vingt ans sur ce dispositif, qu'elles relèvent du champ de la recherche en sociologie ou en psychologie sociale ou du travail.

Bibliographie

- BACHELARD, G. 1936. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.
- DIVAY, S. ; PEREZ, C. 2010. « Conseiller les actifs en transition sur le marché du travail ». *SociologieS*. <http://sociologies.revues.org/3068>.
- GANGLOFF, B. 1999. « Le bilan de compétences : une utopie nécessaire à l'anesthésie sociale ». *Psychologie et psychométrie*. N° 20, 4, p. 67-85
- LACAILLE, S. 2002. *Etude sur le bilan de compétences en Haute-Normandie*. Université de Rouen, mémoire de master en ingénierie et conseil en formation.
- MICHEL, S. 1993. *Sens et contresens du bilan de compétences*. Paris, Liaisons.

CEP - Les Fongecif après la réforme

Zoom sur la rénovation de l'offre de services Fongecif dans le cadre du conseil en évolution professionnelle.

Comme l'ensemble des opérateurs du CEP, le réseau des Fongecif ne perd pas une occasion de faire savoir que le conseil et l'accompagnement sont depuis bien longtemps au cœur de son activité. Mais si le métier de conseiller n'a pas été bouleversé, l'organisation et l'offre de services ont, elles, bien été renouvelées.



Au Fongecif Languedoc-Roussillon, ici lors de la célébration de ses 30 ans.

2012. Philippe Dole n'était pas encore le nouveau directeur du Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSP) qu'il le pensait déjà : « *Le cœur de métier des Fongecif, c'est l'accompagnement.* » Alors inspecteur général des affaires sociales, il commentait les travaux de l'Observatoire des transitions professionnelles pour préciser : « *L'accompagnement, c'est ce processus qui permet de s'orienter, de co-construire un parcours de formation et de réussir.* » En 2015 et sous l'impact du CEP dont il a rédigé le cahier des charges, pas question pour autant de réserver cette pratique aux seuls Fongecif : « *Les conseillers Fongecif étaient déjà habitués à recevoir du public*

porteur de projets de transition professionnelle, mais les Fongecif ne seront jamais aussi compétents sur des publics spécifiques que ne le sont d'autres opérateurs : les Missions locales pour les jeunes, les Cap emploi pour les handicapés ou Pôle emploi pour les chômeurs. Il va falloir apprendre à travailler en réseau avec tous les opérateurs agréés CEP », prévient-il.

Des partenariats de plus en plus nombreux

Preuve que les réformes produisent des effets, le paysage est, certes, toujours morcelé, mais il a gagné en visibilité et les coordinations sont désormais bien réelles. Pour Francis Jérôme, directeur du Fongecif Franche-Comté, cette « *ouverture sur l'extérieur* » est bien « *le point positif* » : « *la réforme nous a permis de nous retrouver en local, autour de la table avec l'ensemble des acteurs du CEP, mais aussi du service public régional de l'orientation (SPRO) et donc, de la Région* ». Il ne s'en cache pas, « *cela a été un peu difficile à mettre en œuvre car nous n'avions pas du tout l'habitude de travailler ensemble mais, même si c'est aujourd'hui un peu en stand-by à cause de la fusion, on peut dire que cela a quand même bien fonctionné* ». De fait et dans chaque région, les partenariats se multiplient, souvent déclinés dans la plupart des territoires, à l'instar de la convention signée par quasiment tous les Fongecif avec les Adefim [1]. Francis Jérôme le précise, tous les partenariats ne sont pas pour autant forcément gravés dans le marbre des conventions, comme en témoigne le travail de co-intervention dans les entreprises conduit avec l'Apec. Ce que révèle aussi ces partenariats, c'est la refonte globale de l'offre de services des Fongecif autour du conseil en évolution professionnelle.

Le Fongecif Auvergne
signe, le 29 octobre
2015, une convention
de partenariat avec
les centres Afpa
d'Auvergne.



© Centre Afpa Auvergne

Francis Jérôme,
le directeur du
Fongecif
Franche-Comté.



fongecif Franche-Comté
votre conseil en évolution professionnelle

Le Fongecif Franche-Comté
affiche le conseil en évolution
professionnelle.

© Fongecif Franche-Comté



QUE PROPOSENT LES FONGECIF ?

1. Des ateliers de conseil personnalisés
2. Un aide à la décision
3. Des rendez-vous sur place ou à distance avec un conseiller



LE CEP POUR QUOI FAIRE ?

Disposer d'un
temps d'écoute
et de recul sur
son parcours

Élaborer une
stratégie pour
construire ou
améliorer son
projet

Accéder à
une information
individualisée sur
les recrutements
dans les
territoires

Identifier
les compétences
ou qualifications
à acquérir, à
développer ou à
faire reconnaître

Un déploiement adapté aux territoires

Ce qui ne veut pas dire pour autant que le service soit déjà connu de tous, voire même présenté en tant que tel. « *Qu'elle soit physique ou à distance, toute l'activité de conseil 2015 est typée CEP, même si le bénéficiaire ne sait pas forcément qu'il est rentré dans ce cadre* », explique Francis Jérôme. Côté *back-office* en revanche, l'impact est plus visible, avec des conseillers en mobilité professionnelle devenus conseillers en évolution professionnelle en octobre 2015 et un partage des tâches clairement défini : « *En Franche-Comté, le niveau 1 du CEP est assuré par les chargés d'accueil et d'information, alors que les conseillers CEP travaillent véritablement sur le projet (niveau 2) et l'ingénierie financière (niveau 3)* ». Si l'appartenance à un réseau national garantit une certaine normalisation de l'offre, elle n'exclut pas pour autant les déclinaisons régionales. Exemple en Languedoc-Roussillon, où a été conclu un partenariat avec le Faf.TT aux termes duquel le Fongecif LR assure le conseil personnalisé de niveau 2 et s'engage à aiguiller vers le Faf.TT les salariés du périmètre du travail temporaire nécessitant un accompagnement de niveau 3. Au-delà de la répartition des tâches entre partenaires, c'est aussi l'organisation interne qui peut différer selon les Régions. En Provence-Alpes-Côte d'Azur, ce sont ainsi les 18 zones d'emploi de la région qui ont été découpées en trois groupes animés par des équipes territorialisées. Surtout, les compétences des conseillers jusqu'ici spécialisés « gestion » ont été conjuguées à celles des conseillers spécialisés « conseil ». Pour Gérard Goron, directeur du Fongecif Paca, il y a là une évolution positive qui satisfait tout autant les équipes qui apprécieraient cette nouvelle polyvalence, que les usagers qui en bénéficient. Quant à une éventuelle spécificité Fongecif par rapport aux autres opérateurs CEP, Francis Jérôme souligne : « *Nous avons le financement dans la main, cela donne une forme d'autonomie que n'ont ni l'Apec, ni Cap emploi, ni les Missions locales, c'est une force et un plus* », apprécie-t-il.

par Nicolas Deguerry, Centre Inffo, 2016

REPÈRES

LE CEP APRÈS LA FUSION TERRITORIALE

Calendrier de la réforme de la loi du 5 mars 2014 oblige, il n'était pas question d'attendre le 1er janvier 2016, date de la fusion des régions Bourgogne et Franche-Comté pour déployer le CEP. Dès 2015, le Fongecif Franche-Comté a ainsi comptabilisé quelque 1 402 entretiens de niveau 1, 386 entretiens de niveau 2 et 82 de niveau 3. En Bourgogne, c'est un total de 1 061 usagers qui avait été reçu fin septembre 2015, soit 46 % de plus que l'année précédente. Un conseiller a même été formé pour assurer la promotion du CEP sur les réseaux sociaux. Le directeur du Fongecif Franche-Comté l'assure, si chacun a procédé à son rythme, un travail en collaboration n'en a pas moins été mené par les directeurs et les responsables de pôle pour préparer la fusion à venir.

À consulter :

- www.moncepmonfongecif.fr
- www.fpspp.org/portail/easysite/CEP/

[1] Structures délégataires d'Opcaim.

Un processus d'accompagnement des transitions professionnelles au sein du réseau des Fongecif

Par Véronique de Clarens-Briet, suite à l'interview de Bruno Bertoli

La mission des Fongecif ne consiste pas seulement à recevoir des personnes en recherche de transition professionnelle, mais à leur proposer des réponses personnalisées. Pour cela, leurs conseillers ont établi des outils et une méthodologie qui permettent de construire des plans d'action avec ces personnes.

Depuis la fin des années 1990, le réseau des Fongecif, à la demande des partenaires sociaux, propose un service d'accueil, de conseil et d'accompagnement pour des personnes (en emploi ou ex-CDD) en recherche d'une transition professionnelle. Dans le cadre de cette mission, il ne s'agit plus de recevoir exclusivement des demandeurs de formation mais de percevoir ces démarches au travers du triptyque : projet de vie, projet professionnel et projet de formation. De plus en plus, la dimension territoriale vient s'ajouter. En effet, certains projets individuels cherchent à s'exprimer sur un territoire. Une dimension "écologique" est à prendre en compte. Elle implique aussi de nouvelles coopérations.

Pour Bruno Bertoli, chef de projet au Fup¹, "les Fongecif ne sont pas uniquement des lieux d'aide au choix professionnel ou de formation. Nous essayons, plus globalement, de faciliter les transitions professionnelles, que celles-ci soient voulues ou subies. L'intention est louable. Nous avons beaucoup progressé ces dernières années, mais la mise en œuvre est encore compliquée parfois".

Au début des années 2000, un groupe de travail de conseillers et

de directeurs met à plat les pratiques de conseil. Ce travail donne naissance à un document de référence – le guide repère – qui a permis de préciser la mission, de clarifier les intentions, de construire un langage commun et d'arrêter une méthodologie. Ainsi, les objectifs et les modalités de l'accueil, du conseil, de l'accompagnement et du suivi des salariés ont été partagés à la fois par les praticiens du conseil, leur

encadrement et les administrateurs. Il ne s'agissait pas de figer une façon d'agir, mais de "baliser" cette mission, d'aider à la réflexion sur les pratiques et d'inciter à une ingénierie permanente. Une réflexion semblable est de nouveau engagée afin de prendre en compte à la fois les expériences acquises et les évolutions du contexte. Un premier numéro des Cahiers du Fongecif en témoigne.



Véronique de Clarens-Briet est chargée d'études à la Direction juridique-observatoire du Centre Inffo.

Bruno Bertoli est chef de projet au Fup.

Le premier contact avec la structure

Souvent par téléphone, de visu, par courrier, courriel ou via les sites internet, l'enjeu est de répondre aux demandes des personnes qui sollicitent, pour la première fois, le Fongecif. Il s'agit de comprendre et de prendre en compte des demandes souvent diverses et quelquefois peu explicites.

Pour les publics ne pouvant accéder aux services du Fongecif, il sera recherché l'interlocuteur pertinent avec le souci de faciliter la mise en relation. Pour les autres, l'objectif sera de proposer et de discuter les différents services et modes d'interventions mis en place au sein du Fongecif : entretiens, réunions d'information, ateliers de réflexion en petits groupes, accès

aux ressources documentaires. Agencés les uns aux autres, ces "outils" constituent un micro-dispositif de conseil et d'accompagnement et sont autant de clefs d'entrées... dans une "maison" dont l'image est encore exclusivement celle d'un financeur de formation. Le premier accueil en constitue le vestibule.

Quatre niveaux d'appui sont repérables :

- une aide en matière d'orientation professionnelle (au sens de la définition du Conseil de l'Union européenne²) ;
- une aide en matière de formation (analyse des besoins, élaboration de parcours, choix de l'organisme) ;



1 Le Fonds unique de péréquation a été créé par la loi du 4 mai 2004.

2 Voir encadré p. 5.

- une aide dans la recherche de financement ;
- une aide dans la procédure de demande de congé individuel de formation.

Chacun de ces niveaux pouvant faire appel aux compétences de partenaires comme autant de ressources mobilisables pour appuyer les démarches de la personne.

Ce primo accueil détermine souvent le "sentiment d'être bien accueilli et d'être considéré". Sa qualité donnera une "teinte, une couleur" à la relation qui va s'en-

gager entre le salarié et la structure, mais aussi au processus même de conseil et d'accompagnement.

Confronté au risque "d'engorgement" par des flux toujours plus importants, ce premier échange est souvent limité dans le temps au risque de la frustration tant pour le demandeur que pour l'accueillant. L'urgence, ou le sentiment d'urgence, sont quelquefois sources de tension qu'il convient alors d'apaiser. Cette fonction fait appel à une professionnalité souvent sous-estimée.

L'entretien : phase de diagnostic partagé

Historiquement, le premier entretien fut considéré comme "la pièce maîtresse du processus de conseil et d'accompagnement".

Chaque situation étant singulière, les réponses, co-élaborées, peuvent être ainsi personnalisées en fonction du contexte spécifique de chaque demande et des "caractéristiques" individuelles. Cette phase de diagnostic partagé est essentielle pour une délibération. L'entretien, selon Bruno Bertoli, est "un outil puissant pour établir une relation de coopération efficace. Bien mené, il permet aussi de soutenir l'engagement des personnes dans le processus de changement". Il ajoute : "La demande croissante et un nombre insuffisant de conseillers nous ont amenés, peu à peu, à proposer des modalités diversifiées et, en particulier, à développer des pratiques collectives. Nous commençons à en mesurer l'intérêt et la pertinence en complément des pratiques plus personnalisées."

Quels que soient les modes d'intervention, trois objectifs, proposés dans le guide méthodologique, sont recherchés :

- écouter, comprendre et prendre en compte. La personne est invitée à exprimer sa démarche, son cheminement personnel,

son itinéraire professionnel et ses éventuelles perspectives, ainsi que ses attentes à l'égard du conseiller et de la structure ;

- clarifier la demande et dégager, d'un commun accord, les besoins réels. La compréhension mutuelle de la problématique est une condition essentielle du processus d'accompagnement. Selon Bruno Bertoli, "cette étape est délicate et souvent négligée. D'autant que la problématique est elle-même évolutive. Par ailleurs, le conseiller devra trouver le bon équilibre entre la position du « pelleteur de nuages » et celle du « briseur de rêves »" ;

- se mettre d'accord et organiser une stratégie et élaborer, si possible, un plan d'action. Il s'agit d'imaginer les étapes d'une progression, sans oublier d'établir divers scénarii, mais aussi d'identifier, et si possible de réduire, les freins à cette progression. "Il s'agit d'amener la personne à avoir une vue globale et stratégique tout en veillant au pas d'après", précise Bruno Bertoli.

Des modalités d'accompagnement, afin de soutenir les démarches du salarié, seront alors proposées selon les situations-problèmes préalablement identifiées.

Il est possible de faire une typologie de quatre plans d'action

indépendants ou agencés dans un parcours plus ou moins prévisible :

- élaborer et/ou valider un projet d'évolution, de reconversion ;
- acquérir ou actualiser ses compétences, engager une formation et/ou mener un parcours de professionnalisation ;
- solliciter un dispositif de financement de formation (ou de parcours) dont celui du Cif. Envisager des cofinancements et anticiper les éventuels refus ;
- changer de contexte professionnel (interne ou externe). Créer ou reprendre une activité.

"Il serait vain de croire que ces processus sont linéaires. Nous observons des parcours de plus en plus itératifs, avec des allers-retours, des essais-erreurs. Ce n'est pas une science exacte, et la prédictibilité est bien souvent un leurre. Pour autant, le projet constitue un moyen de fixer un cap et permet de se mobiliser. L'important est de savoir naviguer, surtout « en période de gros temps » et si besoin, changer de route et, pourquoi pas, de cap", précise Bruno Bertoli pour expliquer la complexité de la pratique professionnelle de conseil.

Les salariés accueillis dans les Fongecif sont eux aussi confrontés, et en premier lieu, à cette complexité. "C'est notre travail que de rendre accessible la complexité. Nous avons une fonction de décrodeurs, sans pour autant sombrer dans le simplisme."

Afin de saisir cette complexité, les conseillers de ce réseau ont, problématique par problématique, recherché les conditions qu'il conviendrait de réunir. Il s'agit, selon les besoins du moment, de permettre à chacun :

- d'apprécier les conditions de réussite de son projet, d'en mesurer la faisabilité, d'imaginer plusieurs scénarii et prévoir des alternatives ;
- de faire des choix stratégiques ;
- de mettre en relation ses qualités personnelles – aptitudes,

L'entretien est un outil puissant pour établir une relation de coopération efficace

La boîte à outils du Fongecif Nord-Pas-de-Calais

Entretien avec Laurence Druon, coordinatrice de l'activité conseil

Voici quelques exemples d'outils utilisés par les conseillers du Fongecif Nord-Pas-de-Calais. Ils sont soit construits en interne par l'équipe, soit à l'extérieur, et dans ce cas modifiés et adaptés aux situations spécifiques et aux caractéristiques du public accueilli. Il y a donc systématiquement un travail d'appropriation des conseillers pour chaque outil. Ils sont proposés au cours de l'entretien d'explicitation de la demande, après diagnostic partagé des besoins de la personne. Certains sont en libre accès.

Finalité de l'outil	Exemples
Des documents d'information sur les prestations financées (Cif, bilan, VAE, prestation BGE - création reprise d'entreprise) et des outils d'aide au choix	"Bien choisir son centre de bilan de compétences", "Quelques conseils pour une validation des acquis de l'expérience"
Des outils pour découvrir les métiers et explorer le marché du travail	• Enquêtes : "Qu'est-ce que le métier de...", "Je m'informe sur le marché de l'emploi" ; • un réseau d'une cinquantaine d'entreprises volontaires pour répondre à des questions sur le métier ou les métiers de l'entreprise ; • adresses des sites internet d'informations sur les métiers. Des postes informatiques sont disponibles en libre accès, soit en autonomie, soit avec l'aide d'une personne du Fongecif.
Des outils pour rechercher une formation	Sofia (base de données des formations en Nord-Pas-de-Calais) ; • outils "Bien choisir son organisme de formation", comparer l'offre de formation ; • liste d'anciens bénéficiaires de Cif, volontaires pour répondre aux questions des personnes, à partir d'un questionnaire ; • adresses des sites pour rechercher une formation, coordonnées des grands organismes.
Des outils pour accompagner les recherches d'emploi, notamment dans le cadre spécifique des salariés de plus de 45 ans	"Faire une candidature spontanée", "Mobiliser son réseau", "Envisager une mobilité interne", "Préparer un entretien", "Contacter efficacement une entreprise" (en cours de construction).
Des outils pour aider à la connaissance de soi	Outils sur la motivation, les références, les champs d'intérêts personnels, l'aide à la décision comme "Mes préférences, mes critères" (outils récemment obtenus au cours de diverses formations suivies par les conseillers et en cours de contextualisation et d'appropriation).
Un outil de formalisation du plan d'action co-élaboré lors de l'entretien avec la personne	"Carnet de bord" : objectifs et calendrier des actions à réaliser.

goûts, intérêts, mais aussi moyens matériels et financiers -, avec son projet, mais aussi d'élargir ses représentations professionnelles ;

- de clarifier une ou des perspectives professionnelles, personnelles ;
- de prendre du recul et de révisiter son expérience ;
- d'identifier les capacités et connaissances requises par le projet professionnel ;
- d'imaginer les éventuelles compétences transposables et

l'opportunité de valider ou de faire prendre en compte les acquis de l'expérience ;

- d'agencer et d'organiser un parcours, de comparer et choisir, de façon éclairée, une formation et un organisme ;
- de choisir le ou les dispositifs qui lui sont accessibles : congés individuels (de formation, de bilan, de VAE), plan de formation, Dif, période ou contrat de professionnalisation, convention de reclassement personnalisé,

CTP, dispositif pour travailleurs handicapés ou créateurs d'entreprise). Voir d'agencer, dans un parcours cohérent, plusieurs dispositifs ;

- de connaître et de mobiliser une procédure de demande de financement, et en particulier celle du Cif ;
- de rechercher les moyens de s'insérer dans un nouveau contexte ou de négocier une évolution à l'intérieur de la structure qui l'emploie.

L'atelier-projet : l'outil phare du Fongecif Aquitaine

Entretien avec Brigitte Costes, responsable de la mission conseil

"En 2008, 488 personnes ont participé à un atelier-projet à Bordeaux, et 418 dans le reste de la région. Il réunit pendant trois à trois heures et demi, 8 à 10 personnes d'horizons divers. C'est un temps interactif d'aide à l'orientation très largement proposé par les chargés d'accueil et d'information à ceux qui souhaitent réfléchir à leur projet ou le valider. On commence par dégrossir les questions techniques et administratives. On aborde comment s'y prendre face à telle demande, quelles sont les étapes à programmer, les démarches à effectuer auprès des organismes et de l'employeur. On réfléchit également à des plans "b", tous les dossiers ne pouvant obtenir de financement. Puis on démarre le tour de table des projets. Chacun présente son projet, ce qui l'amène déjà à une prise de distance en le mettant en mots pour les autres. Puis les autres participants, dans un climat de bienveillance, posent leurs questions, demandent plus d'informations, peuvent aider pour la mise en relation avec des professionnels, par exemple. On s'aperçoit que ces échanges sont très riches, car la parole des pairs a beaucoup plus d'impact que celle d'un conseiller. Pour ceux qui écoutent, l'effet miroir agit : ce qui est dit fait écho à leur propre projet. La dynamique de groupe réalise un travail inouï et très dynamisant. Pour les conseillers qui animent ces ateliers, il s'agit à la fois de créer de l'interactivité, et en même temps d'aider les personnes à prendre du recul. Ils sont garants du bon déroulement des échanges.

Une mallette d'outils est remise aux participants, contenant :

- un document « Comment enquêter auprès des professionnels » ;
- un document sur le même modèle pour se renseigner sur une formation ou un organisme ;
- une présentation de la cyberbase, plateforme en ligne du Fongecif Aquitaine sur les métiers, les formations, les dispositifs et les emplois (www.planetcif.aquitaine.org) ;
- un document qui reprend les phases du projet : le métier actuel et le parcours, les éléments déclencheurs de la démarche de changement, le projet (le métier visé et les connaissances sur ce métier), les démarches déjà entreprises et une feuille de route (au terme de l'atelier, que me reste-t-il à faire ?)

L'atelier-projet fait partie d'une offre de services comprenant des séances d'information collectives, d'accompagnement individuel et la possibilité d'accès à des outils multimédia (cyberbase, logiciels Pass'Avenir et Transférance). Des permanences sont tenues dans 14 lieux de rencontre dans l'ensemble du territoire. À Bordeaux, chaque après-midi, le « service immédiat » permet à tout salarié d'être reçu par un conseiller pendant quinze minutes, sans rendez-vous."

Une dernière situation a également été identifiée : elle correspond aux personnes qui ne sont pas mûres pour agir. Dans ce cas, il est préférable d'arrêter ou de différer la démarche. Sur 285 000 personnes reçues dans le réseau Fongecif, seules 88 000 déposent un dossier de Cif ou de bilan de compétences. "Certains utilisent un autre chemin que le Cif... précise Bruno Bertoli, pour d'autres, il faut quelquefois du

temps pour s'engager. Les évolutions professionnelles et les reconversions ne sont pas encore assez sécurisées pour lever les doutes, les craintes et les risques."

Selon les situations, les conseillers proposeront de mobiliser les compétences externes :

- centres de bilan de compétences ;
- organismes de formation pour un éventuel positionnement,

appropriation d'un référentiel ou établissement d'un parcours et programme de formation ;

- organismes spécialisés dans la création d'entreprise.

Ils utilisent aussi, in situ, divers outils et supports, tels que les référentiels emploi-métier ou de formation, banque de données sur les titres et les diplômes, sur les formations, outils d'aide à la comparaison des formations et des organismes, outils et techniques classiques de recherche d'emploi (rédaction de CV, lettre de motivation, ciblage des employeurs, décodage des annonces, préparation aux entretiens, etc.).

"De nombreux « outils maisons » d'aide à la décision, d'enquêtes professionnelles, de planification des plans d'action, etc." constituent aussi la boîte à outils des équipes.

Lors des travaux en petits groupes, les conseillers utilisent également la socialisation des expériences et les stratégies des participants.

Des microdispositifs, confiés à un tiers, sont aussi élaborés afin de s'ajuster au mieux aux besoins des salariés accueillis : ici, il s'agira d'une "immersion en milieu de travail" (IMT), ailleurs, une découverte via les savoir-faire (savoir-faire et découverte), ailleurs encore, une expérience à vivre ("Vivre son métier"). Un "Créacif" a été mis en place afin d'approfondir des projets de création d'activités. Il s'agit de créer des situations expérientielles qui éclaireront la prise de décision.

Il s'agit de créer des situations expérientielles qui éclaireront la prise de décision

L'accompagnement et le suivi

Sil'un des objectifs du travail de conseil est d'aboutir à l'élaboration d'un parcours, celui de l'accompagnement est d'en faciliter la mise en œuvre en prenant en compte les aléas, les obstacles,

Exemples d'autres outils utilisés par le Fongecif Aquitaine

Exploration-vérification

Il s'agit de rechercher des informations pour explorer des pistes professionnelles ou vérifier des hypothèses de projet.

Les personnes à rencontrer sont des professionnels qui exercent le métier ou l'activité que vous envisagez. Pour cela, nous vous conseillons de prendre rendez-vous au préalable et lors de l'entretien, de vous présenter, préciser l'objectif de l'entretien, vous assurer du métier exercé par la personne, recueillir ses coordonnées, ainsi que remercier en fin d'entretien.

Voici une liste de questions que vous pourrez poser à votre interlocuteur :

- En quoi consiste concrètement votre métier (par exemple : "pouvez-vous me décrire une semaine type") ?
 - Quelles sont les compétences et qualités nécessaires pour exercer ce métier ?
 - Quelles sont vos conditions de travail ?
 - Sur le plan matériel (locaux, outils informatiques, etc.) :
 - sur le plan des horaires, des déplacements ;
 - sur le plan financier (salaire de recrutement, primes, possibilités d'évolution, etc.) ;
 - sur le plan relationnel (hiérarchie, équipe, clients, etc.) ;
 - sur le plan du statut (CDI, intérim, CDD, etc.).
 - Quels sont le type et le niveau de vos responsabilités ?
 - Quels sont vos degrés d'autonomie, de prise d'initiatives ?
 - Quels sont les aspects positifs de votre métier ? Pourquoi ?
 - Quels sont les aspects négatifs de votre métier ? Pourquoi ?
 - Quel est le type de recrutement généralement utilisé (annonce, intérim, relation, etc.) ?
 - Quel a été votre parcours avant d'accéder à ce métier, en termes de :
 - formation, diplôme ;
 - expérience professionnelle.
 - Quel(s) conseil(s) donneriez-vous à une personne qui souhaite exercer ce métier ?
 - Avez-vous connaissance d'autres personnes qui exercent ce métier que je puisse rencontrer. Puis-je les contacter de votre part ?
 - Connaissez-vous des revues, des ouvrages à consulter ou bien des organismes à contacter qui pourraient enrichir ma recherche ?
- Si vous avez déjà repéré une formation, un organisme :
- Connaissez-vous la formation et/ou l'organisme que j'ai sélectionnés ?
- Quel est votre avis sur ces choix ?

S'informer sur une formation

Informations générales

- Quel est le contenu de la formation, son programme ?
- Quelles sont les dates et la durée de la formation ? Y a-t-il plusieurs sessions par an ?
- Quelles sont les conditions d'entrée à la formation (diplôme, entretiens, tests, etc.) ?

- Quel est le rythme de la formation (temps complet, temps partiel) ? Comporte-t-elle des interruptions ?
- Quel est le nombre de stagiaires par session ?
- Quel est le coût pédagogique de la formation ?
- Ya-t-il des frais d'inscription, de dossier, de fournitures ?

Informations sur le programme

- La formation est-elle organisée par module ? Si oui, y a-t-il possibilité de dispenses par validation des acquis professionnels ?
- Ya-t-il un ou plusieurs stages en entreprise ? Quels sont leurs durées, objectifs ?
- Quel est le lieu de la formation ? Ya-t-il des déplacements à prévoir ?
- Quelle est la part de travail personnel ?
- Quelles sont les méthodes pédagogiques ?
- Comment sont contrôlées les connaissances (en continu, par épreuves, etc.) ?
- La formation est-elle diplômante ou conduit-elle à une attestation ?

Informations sur le suivi

- Quel est le taux de placement des stagiaires ?
- Quel est le taux de réussite aux examens ?
- Ya-t-il un suivi des stagiaires ? Une association d'anciens élèves ?
- Quels sont les débouchés à l'issue de cette formation en termes de métier ?

Quelles sont les informations préalables obligatoires ?

Avant toute inscription définitive et tout règlement de frais, l'organisme de formation doit remettre au stagiaire un certain nombre de documents d'information sur la formation envisagée :

- le règlement intérieur applicable aux stagiaires ;
- le programme ;
- la liste des formateurs pour chaque discipline avec mention de leurs titres ou qualités ;
- les horaires ;
- les procédures de validation des acquis de la formation, ainsi que dans le cas des contrats de formation conclus avec une personne physique (voir ci-dessous) ;
- les tarifs de la formation ;
- les modalités de règlement ;
- les conditions financières d'une cessation anticipée ou de cessation anticipée de la formation ou d'abandon en cours de stage.

> www.travail-solidarite.gouv.fr/informations-pratiques/fiches-pratiques/formation-professionnelle/obligations-organismes-formation-vis-vis-stagiaires.html

les hésitations et même les renoncements.

Aujourd'hui, à côté des entretiens de face-à-face, se développent des pratiques d'accompagne-

ment à distance, via internet notamment, ou par téléphone.

Outre des avantages indéniables (gain de temps, limitation des déplacements, etc.), les praticiens

s'interrogent sur leur éventuelle modification dans le processus d'orientation.

Si le processus de conseil et d'accompagnement est clairement

décrit et constitue aujourd'hui une référence pour l'ensemble des conseillers Fongecif, les outils et les supports sont bien souvent réalisés par les équipes elles-mêmes

et ainsi adaptés à leurs besoins. Un échange et une mutualisation s'opèrent lors des rencontres d'échanges de pratique ou à l'occasion des formations nationales.

Références théoriques

Le "tenir conseil" marque fortement la pratique des conseillers. D'après Alexandre Lhotellier³, tenir conseil, "c'est délibérer ensemble afin d'agir dans une situation donnée avec un individu adulte en devenir". Il ne s'agit pas de donner des conseils. "C'est une position philosophique et méthodologique", affirme Bruno Bertoli. "Peut-on être expert de la vie des autres? Les outils de mesure psychométriques s'opposent à cette démarche. Nous ne les utilisons pas. Nous cherchons à construire une relation de coopération: qu'est-ce qu'on fait là ensemble? En quoi je peux vous être utile? On essaie, ce qui n'est pas toujours facile, de réduire les jeux de pouvoirs en précisant le rôle de l'un et de l'autre."

La méthodologie se décline ainsi :

- créer la rencontre ;
- être à l'écoute des personnes et de leurs cheminements ;

- discuter de la situation, de ce qui fait problème ;
- se mettre d'accord sur une façon d'avancer ;
- identifier un plan d'action ;
- accompagner la mise en œuvre de ces plans d'actions en aidant les gens à réguler les problèmes sur leur chemin.

Certaines équipes de conseillers ont été formées aux approches éducatives en orientation, à la psychologie du conseil et aussi la psychosociologie. Ces références ont en commun de penser que l'homme seul n'existe pas, qu'il existe une interinfluence entre l'individu et son milieu. Ce sont des approches "situationnelles". Le rôle des conseillers en mobilité professionnelle, comme on les appelle au sein du réseau, est avant tout de faciliter une mise en relation entre soi et un métier, un secteur professionnel, un projet de formation.



³
Alexandre Lhotellier, auteur de "Tenir conseil. Délibérer ensemble afin d'agir. Éditions Seli Arslan, 2001, 254 p.

L'essentiel : personnaliser les réponses

Depuis plusieurs années, le réseau des Fongecif travaille à construire une culture des pratiques professionnelles en matière d'orientation. Compte tenu de la diversité des personnes accueillies (salariés, demandeurs d'emploi, ex-CDD), et de leurs situations singulières, il ne s'agit pas d'appliquer une méthodologie unique, mais plutôt de disposer d'un guide qui permette aux conseillers de personnaliser des réponses aux besoins exprimés. Pour Bruno Bertoli, "la mise en pratique n'est pas aussi simple, car elle suppose des savoir-faire professionnels spécifiques (compétences individuelles), une organisation de travail particulière et cohérente (la compétence de la structure) et la mobilisation de méthodes et d'outils qui s'inscrivent dans une démarche raisonnée (dans notre cas le tenir conseil)".

Véronique de Clarens-Briet

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Accompagner l'évolution professionnelle d'une personne
Une question de métier

- Partie II -

- **Accompagnement, conseil, transitions professionnelles**..... pp. 29-111
 - Conseiller les actifs en transition sur le marché du travail. La généralisation de pratiques professionnelles différenciées
Sophie Duivay et Coralie Perez, *Sociologies* (<https://sociologies.revues.org>), 2010
 - L'accompagnement dans le champ professionnel
Maëla Paul, *Cairn Info* (www.cairn.info), 2009
 - L'accompagnement du changement professionnel, l'apport de la théorie des intelligences multiples de Gardner
Yves Richez, *Cairn Info* (www.cairn.info), 2009
 - Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation
Jonas Masdonati et Tania Zittoun, *O.S.P.* (<https://osp.revues.org>), 2012
 - Le conseil en évolution professionnelle
Ministère du travail (<http://travail-emploi.gouv.fr>), 2016

SociologieS

L'essor des métiers du conseil : dynamiques et tensions

Dossiers

L'essor des métiers du conseil : dynamiques et tensions

Conseiller les actifs en transition sur le marché du travail

La généralisation de pratiques professionnelles différenciées

SOPHIE DIVAY ET CORALIE PEREZ

Résumés

Français English Español

Le développement des services de conseil, d'orientation et d'accompagnement professionnel ne peut se comprendre indépendamment de la prise en compte des transformations affectant l'emploi et la protection sociale, et notamment de la diffusion de la *doxa* de l'activation. Ce champ professionnel est dynamique, créateur de nouvelles activités et, de ce fait, de nouveaux postes de conseillers auprès des salariés ou des demandeurs d'emploi ont été créés. L'accent est mis ici sur les conseillers en mobilité professionnelle des Fongecif, d'une part, et sur les « accompagnateurs » des opérateurs privés de placement, d'autre part. Ensemble, ils concourent à l'encadrement des actifs en transition sur le marché du travail.

Guidance of people in transition on the labour market: the generalization of differentiated practices

For the late 80's, information, advice and guidance (IAG) services has been growing in importance, not only for job seekers but for the workforce as a whole. This trend towards the rise of these services can not be understood without taking into account the transformations of employment policies and social welfare, and particularly the spreading of the activation *doxa*. Nowadays, IAG constitutes a professional field which is quite dynamic; new jobs of advisers/counsellors who support job seekers as well as workers in their career choices have been created. While these services are usually described for job seekers, this article sheds light on the similarities (as well as differences) of IAG services for the workforce, assuming that a common rationale underlies their uses. Two types of providers are studied and compared: the 'advisers of occupational mobility' of the Fongecif (a mutual fund for demand-led training) and counsellors from a private-

for-profit providers specializing in job seeking. Together, they contribute to implement techniques of controlling people during their transitions on the labour market.

Asesorar los trabajadores en activo tramitando por el mercado laboral: la generalización de prácticas diferenciadas

El desarrollo de los servicios de asesoramiento, de orientación y “acompañamiento” laboral no puede comprenderse sin tomar en cuenta las transformaciones del empleo y de la protección social, y particularmente de la *doxa* de la activación. Se trata de un campo profesional dinámico, creador de nuevas actividades, y por lo tanto, de nuevos empleos de asesores acerca de los asalariados o de los parados. En este artículo, se hace hincapié por una parte en el caso de los asesores de movilidad profesional de los Fongecif, y por otra parte, en el de los “acompañantes” de los operadores privados de colocación. Juntos, ambos contribuyen a asesorar los trabajadores en activo tramitando por el mercado laboral.

Entrées d'index

Mots-clés : emploi, marché du travail, métiers du conseil, protection sociale

Texte intégral

Introduction

- 1 Depuis les années 1990, les fonctions de conseil, d'orientation et d'accompagnement professionnel des adultes prennent de l'ampleur, entre autres sous l'effet de nouvelles orientations de la politique de l'emploi dont les objectifs sont consignés dans différents rapports émanant de l'OCDE, la Banque Mondiale ou la Commission Européenne.
- 2 Ainsi, le Traité d'Amsterdam promeut en 1997 une « coordination entre les politiques de l'emploi des États membres en vue de renforcer leur efficacité par l'élaboration d'une stratégie coordonnée pour l'emploi ». Ce traité fournit une base légale pour établir un ensemble de règles de conduite (*guidelines*) concernant l'emploi ; ces règles visent à promouvoir la restructuration des dépenses publiques en vue de renforcer le lien entre protection sociale et (ré)-insertion sur le marché du travail. Plus précisément, la protection ne doit être dispensée que conditionnellement au suivi d'activité d'orientation, insertion, réinsertion, formation. En mars 2000, le sommet de Lisbonne vise, quant à lui, à faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »¹. Cette question de la qualité de l'emploi, introduite sous la présidence française, a vu son centre de gravité se déplacer sensiblement, avec le retournement de conjoncture, en passant de la logique des « *better jobs* » (de meilleurs emplois) à celle du « *more jobs* » (plus d'emplois). Dans cette perspective, les politiques dites *actives* d'emploi visent à favoriser le retour rapide à l'emploi, quel qu'il soit.
- 3 Par ailleurs, l'agenda européen pour la formation tout au long de la vie (FTLV) a été aussi décisif pour la coordination et l'organisation du conseil, dans les États membres, de l'orientation professionnelle et de l'accompagnement. En cohérence avec la Stratégie Européenne de l'Emploi (SEE), cet agenda promeut l'employabilité comme un concept "dynamique" (*lifelong*). Alors que la SEE est essentiellement focalisée sur les demandeurs d'emploi et les inactifs, le champ de

l'orientation s'élargit avec la FTLV (telle que définie par le processus de Copenhague). Selon le Livre blanc, il semble devenu impératif « sur un marché du travail caractérisé par la montée du chômage, de la précarité et de la mobilité, d'accompagner des salariés désormais beaucoup plus tributaires de leurs propres ressources [...] tout au long de parcours professionnels devenus plus chaotiques » (Livre Blanc, 1999).

4 Comme le remarque Amparo Serrano Pascual, ces institutions n'imposent pas de cadre légal contraignant, mais promeuvent et diffusent un cadre cognitif puissant (diagnostic des problèmes, principes de légitimation, cibles des interventions, rôle de l'État) puisqu'il tend à forger notre représentation des phénomènes sociaux et à légitimer un ordre économique : « *The European Union plays the role of "persuader" in disseminating a way to deconstruct/construct the social question* » (2007, op. cit.)

5 L'« État social actif » devient un nouveau référentiel en matière de politiques sociales : « [sa nouveauté] réside dans sa façon de ré-articuler le couple responsabilité individuelle-solidarité ou responsabilité sociale pour repenser la protection sociale et donc l'économie des droits et des devoirs » (Dang & Zajdela, 2007). Le conseil, l'orientation et l'accompagnement apparaissent comme des outils particulièrement adaptés aux nouvelles conceptions des politiques d'emploi, de protection sociale et des liens entre les deux. Ils représentent non seulement une « ressource » disponible (ou imposée) pour que les individus puissent renforcer leurs capacités à se mouvoir dans le marché du travail et à faire face aux différents « risques sociaux », mais aussi un instrument pour mobiliser vers le travail l'ensemble des individus en âge de travailler. Au cœur des transformations des politiques sociales se trouve donc la promotion d'un « sujet actif » que ces services de conseil, d'orientation et d'accompagnement outillent. Ils participent ainsi du « gouvernement des volontés », tout en étant subordonnés à la logique d'activation et destinés à la servir (Darmon & Frade, 2007).

6 Cette logique d'activation des individus est fondée sur trois grands principes présentés par Amparo Serrano Pascual (2007) :

- une approche individualisée visant l'implication et la mobilisation des « bénéficiaires » ;
- l'autonomisation des individus favorisant leur participation au marché du travail ;
- la contractualisation présentée comme le point de départ de la relation de conseil engageant moralement le conseiller et son interlocuteur.

7 En France, ce « paradigme d'intervention » a d'abord été appliqué, dès les années 1980, aux mesures d'aide à la recherche d'emploi des chômeurs. Un renforcement de ces dispositifs s'est produit avec l'instauration du PARE-PAP², en 2001, qui impliquait un suivi personnalisé et semestriel pour tous les demandeurs d'emploi indemnisés ou non. La loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005 a réaffirmé cette orientation politique, notamment à travers le volet « emploi » du Plan de Cohésion sociale qui introduit, entre autres, la libéralisation du placement, une réforme du service public de l'emploi et un renforcement du contrôle des chômeurs (Rousseau, 2005). En mettant fin au monopole théorique de l'ANPE en matière de placement, cette loi a favorisé l'externalisation de l'accompagnement des chômeurs sur un marché privé (Georges, 2007). Des organismes privés, tels que les agences d'intérim, les entreprises et associations d'insertion ou encore les cabinets de recrutement, se sont alors positionnés sur le « marché » de l'accompagnement des demandeurs

d'emploi, en répondant à des appels d'offres émis par l'UNEDIC ou encore des Conseils généraux.

- 8 Parallèlement, des services de conseil, d'orientation et d'accompagnement ont, petit à petit, été mis sur pied à l'intention des salariés. En premier lieu, le bilan de compétences, créé en 1991, recouvre des actions permettant « 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 » (Code du travail, art. L931-21). L'accompagnement des salariés dans leurs transitions professionnelles est conforté dans l'accord national interprofessionnel sur la « formation tout au long de la vie professionnelle », signé en septembre 2003 et repris par la loi du 4 mai 2004, qui refonde le système institutionnel de formation continue. Le salarié est incité à se positionner en tant qu'« acteur » de son évolution professionnelle en recourant, notamment, à l'entretien professionnel, le bilan de compétences ou encore la validation des acquis de l'expérience. L'ensemble de ces outils devant lui permettre d'être le maître d'œuvre de l'entretien et/ou de l'amélioration de son employabilité.
- 9 Dans cet article, le point de vue adopté consistera à considérer les dispositifs d'orientation et d'accompagnement destinés aux chômeurs et aux salariés comme les vecteurs d'une même logique entrepreneuriale (Ebersold, 2001), justifiant l'encadrement généralisé des actifs en transition sur le marché du travail. Les moyens déployés s'appuient sur des technologies sociales de mobilisation subjective de ces actifs qui les incitent à se maintenir en activité ou à retrouver rapidement un emploi.
- 10 Le maintien dans un état de « pleine activité » (Castel, 2007) des actifs (recherche d'emploi active pour les chômeurs, travail sur l'employabilité pour les salariés) s'opère par le biais de l'intervention de conseillers spécialisés dans le champ du conseil, de l'orientation professionnelle et de l'accompagnement. Nous nous intéresserons à l'analyse des pratiques que ces professionnels développent auprès de leurs publics, salariés et chômeurs, pour tenter de mettre en évidence leurs caractéristiques communes mais aussi leurs spécificités.

Les pratiques de conseil, d'orientation et d'accompagnement des salariés

- 11 Les salariés en emploi connaissent des mobilités, plus ou moins contraintes, qui prennent des formes juridiques différentes (démissions, licenciement...). Ainsi, sous l'effet de facteurs qui tiennent à l'environnement professionnel et économique (conjuncture, évolution des technologies, introduction de changements organisationnels, dégradation des conditions de travail et d'emploi, etc.) et qui interagissent avec des dynamiques plus individuelles (faire reconnaître des compétences, mieux concilier vie familiale et vie professionnelle, préserver sa santé, etc.), les salariés quittent (ou souhaitent quitter) leur entreprise. L'intention de retrouver un emploi, voire de construire un nouvel avenir professionnel, suppose la réalisation de démarches (faire le point sur ses compétences, s'informer sur les formations, définir le champ de ses possibles et les moyens d'atteindre les objectifs fixés) dont les intervenants du conseil, de l'orientation et de l'accompagnement professionnel sont chargés auprès des actifs.

12 Les structures et les professionnels extérieurs à l'entreprise s'organisent – nature des services, mode d'intervention – principalement autour des dispositifs créés par la loi (bilan de compétences ou congé individuel de formation - CIF), et selon le mode de départ des salariés (Perez & Personnaz, 2008). Les salariés en emploi contraints à (ou souhaitant) une mobilité professionnelle peuvent, ainsi, recourir au bilan de compétences et au CIF, tandis que les salariés licenciés économiques peuvent bénéficier, dans le cadre d'un plan social, des services d'un cabinet d'outplacement ³, choisi par leur entreprise. Dans les deux cas, ces structures portent un discours enjoignant au salarié de gagner en autonomie et d'accepter les « contraintes » du marché du travail.

Les variantes d'un discours promoteur d'une « attitude pro-active » et d'« attentes réalistes »

13 Les structures qui s'adressent majoritairement aux salariés (CIBC ⁴, Fongecif ⁵, Cabinet d'outplacement) promeuvent un discours sur la mobilisation des individus, et ce, plus particulièrement depuis le vote de la loi sur la formation professionnelle en 2004, mais avec des variantes et des nuances selon les structures.

14 Globalement, le salarié est appelé à adhérer au modèle de l'acteur responsable de son parcours professionnel qui, face au fonctionnement et aux aléas du marché du travail (conjuncture économique, précarité de l'emploi, obsolescence des qualifications...), adopte un comportement dynamique, basé sur une capacité à se projeter dans l'avenir. Ainsi, les dispositifs institutionnels reposant sur le volontariat, tels que le bilan de compétences ou le CIF, sont conçus pour l'aider à conduire sa carrière et à réaliser ses « projets professionnels ». Ce discours est repris à des degrés divers par les structures et leurs professionnels.

15 Dans les Fongecif, le discours sur la mobilisation est prégnant ; cela est probablement dû à la nécessaire demande d'un financement qui doit être motivée par l'existence d'un « projet professionnel » valide. Une attitude dynamique, volontaire, autonome est de ce fait attendue de la part du salarié demandeur. En outre, le conseiller est là pour rappeler au salarié que son projet de mobilité professionnelle doit tenir compte des contraintes du marché du travail (débouchés dans le métier visé, secteurs en tension...), faute de quoi sa demande de formation aura peu de chance d'aboutir. Les conseillers sont donc amenés à responsabiliser leurs interlocuteurs, notamment en faisant référence au « bon sens », notion renvoyant aux normes en vigueur sur le marché du travail.

16 Dans les CIBC, spécialisés dans le bilan de compétences pour les salariés, le discours d'activation est estompé au profit d'une attention portée à l'individu (et pas seulement au « travailleur » vendant sa force de travail sur le marché). Ainsi, pour une conseillère, un bilan est dit réussi « quand la personne a trouvé un équilibre entre ses intérêts, ses contraintes, le marché de l'emploi et quand la personne sait ce qu'elle va faire en sortant, quand c'est très clair, qu'il n'y a plus de zones d'ombre » ⁶.

17 C'est dans les cabinets de conseil en GRH et d'outplacement que le discours sur la mobilisation est le plus affiché. Il transparaît dans les services proposés qui exhortent les salariés, en premier lieu les cadres et managers de grands groupes, clients privilégiés de ces cabinets, « à gérer leur carrière ». Ce discours vient doubler celui véhiculé par les politiques managériales des firmes qui ont recours

à ces structures pour des conseils en ressources humaines et dans l'accompagnement de leurs mobilités internes. Quand ces salariés sont attachés à un groupe, le discours sur la mobilisation ne s'accompagne pas de l'obligation formelle de délivrer certaines prestations, ni d'engagement formalisé. De plus, le service demeure plutôt individualisé et centré sur l'individu, plus ou moins en lien avec son organisation.

18 En revanche, dans l'activité des cabinets d'outplacement qui consiste précisément à « accompagner » des licenciements collectifs, la *doxa* de l'activation (avoir une démarche « active » de recherche d'emploi en contrepartie de l'octroi d'une allocation ou indemnité) resurgit avec force. Elle est parfaitement assumée par les professionnels du cabinet d'outplacement puisque l'activation est présentée comme le moyen de réduire le temps de recherche d'emploi et donc d'indemnisation. Cela se traduit en pratique de plusieurs manières. Tout d'abord, dans les « contenus » des prestations : les services d'outplacement incluent explicitement des phases dites « d'activation » où il s'agit, une fois le projet professionnel ciblé, de promouvoir une attitude dynamique et combative associée à des techniques de recherche d'emploi et de présentation de soi. Puis, dans un engagement contractuel formalisé par une convention dite « d'adhésion » qui précise les droits et les devoirs de chacun ⁷. Enfin, dans l'approche des professionnels tendue vers le retour à l'emploi rapide, qui permet de gagner du temps sur l'application d'une démarche qui aurait privilégié un travail de ré-orientation. Grâce à la prestation d'outplacement, la « transition » doit à la fois être la plus courte possible ainsi que l'occasion d'une réflexion positive et approfondie de la part du salarié sur son positionnement professionnel et l'opportunité d'un apprentissage de méthodes de gestion de carrière.

19 On se rapproche là du schéma appliqué à l'accompagnement des chômeurs (cf. infra), mais proposé ici à des individus ayant encore un statut de salarié, preuve s'il en est qu'il existe bien une continuité entre les dispositifs d'encadrement destinés aux demandeurs d'emploi et ceux réservés aux individus en emploi. Mais nous reviendrons sur ce point ultérieurement ; penchons-nous à présent sur le champ du conseil et de l'orientation des salariés, où un nouvel acteur est apparu à la fin des années 1990 : le Fongecif.

Un nouvel acteur du champ du conseil et de l'orientation des salariés : le Fongecif et ses « conseillers en mobilité professionnelle »

20 Organismes paritaires, les Fongecif (un par région) sont chargés de la collecte et de la gestion de la contribution des employeurs pour le financement du Congé Individuel de Formation (CIF). Si leur première mission est l'instruction des dossiers et du financement des demandes de CIF, de bilans de compétences et de congés pour la VAE ⁸, les Fongecif remplissent également, depuis 1999, une nouvelle mission d'information et de conseil auprès des salariés.

21 Chaque salarié peut ainsi recevoir gratuitement ⁹ un conseil sur son projet professionnel et des informations sur les métiers, les dispositifs et les formations. Les prestations de conseil et d'orientation fournies par le Fongecif sont de deux ordres :

- une réunion d'information collective, dite « réunion de premier accueil », qui vise à fournir à un groupe de 15-20 personnes une information sur le

rôle du Fongecif, sur les dispositifs existants (VAE, Bilan de compétences, CIF) et sur leurs conditions d'éligibilité et de financement ;

- un entretien individuel avec un conseiller en mobilité professionnelle (la prise de rendez-vous s'effectuant à l'issue de la réunion d'accueil pour les salariés qui le souhaitent).

22 Ces prestations s'ajoutent au service délivré *a minima* qui préexistait à la création de la mission de conseil, consistant à envoyer à tout salarié qui en fait la demande, une brochure d'information sur le CIF¹⁰.

23 Le développement de cette nouvelle activité, initiée dès 1997, s'est affirmée en 1999 par l'inscription officielle de l'orientation professionnelle dans les missions des Fongecif. Cette décision « très politique »¹¹ répond à plusieurs objectifs. Tout d'abord, le projet de réforme du système institutionnel de formation continue, en germe à l'époque, suscitait de l'inquiétude. Quel sort allait être fait au CIF ? En se positionnant comme un acteur du conseil et de l'orientation professionnelle, le COPACIF¹² voyait là une manière d'affirmer son utilité et sa spécificité. En effet, les grandes orientations de la réforme étaient de « permettre à chaque salarié d'être acteur de sa formation » et de se responsabiliser dans la construction de son parcours professionnel. Dans ce cadre, l'orientation professionnelle devenait une dimension stratégique de la « formation tout au long de la vie ». Un second motif a pu encourager le développement de cette fonction : l'organisation d'un « filtrage » des demandes de CIF en amont, par un service de conseil et d'orientation soucieux de présenter des dossiers conformes aux priorités de financement du Fongecif. Cela assure une meilleure efficacité du dispositif (moins de demandes examinées et rejetées), des formations davantage ciblées sur les métiers en tension dans la région (*i.e.* des métiers où il existe une pénurie de main-d'œuvre comme l'hôtellerie-restauration, par exemple), voire des formations plus courtes et, donc, moins coûteuses.

Le Fongecif (Fond régional de gestion du congé individuel de formation)

Le Fongecif*** est un organisme paritaire agréé au titre du congé individuel de formation, créé en 1983, qui a pour vocation de collecter, de mutualiser et de gérer, au niveau régional, la contribution des entreprises au Congé Individuel de Formation (CIF). Cette structure a un statut d'association (loi 1901) agréée par le Ministère du Travail et son personnel est embauché sous contrat de travail de droit privé (25 salariés dont 15 conseillers en mobilité professionnelle).

Le Fongecif*** a deux instances de décisions. D'une part, le conseil d'administration composé de 20 membres, où sont notamment représentés les partenaires sociaux (syndicats des travailleurs et unions patronales). Il définit les priorités (en termes de publics et de projets à financer notamment) et vote le budget de la structure, en lien avec les orientations fixées par le COPACIF. D'autre part, la Commission paritaire d'acceptation des dossiers : c'est l'instance chargée de l'examen et de l'acceptation des demandes de financement. Elle est aussi composée de 20 membres représentant les acteurs économiques et sociaux de la Région.

De statut associatif, ces structures sont agréées par le Ministère du Travail et leur personnel est embauché sous contrat de travail de droit privé. Le Fongecif étudié comprend 25 salariés, 15 conseillers en mobilité professionnelle (3 au siège, les autres travaillant dans les différentes antennes), 9 affectés à des tâches de gestion et de comptabilité, auxquels il faut ajouter le directeur de la structure.

Note : ce cas a été étudié dans le cadre d'une étude comparative européenne sur les services de conseil, d'orientation et d'accompagnement professionnel des adultes (demandeurs d'emploi et salariés) et réalisée entre 2004 et 2006. Dans cette structure, des entretiens en face à face ont été réalisés avec le directeur, trois conseillers (un dans la capitale régionale et deux dans des antennes situées dans d'autres localités de la région), représentatifs de la variété des profils des conseillers de la structure. A été enquêté, par téléphone, un échantillon d'usagers (en cours et passés) des services de la structure. En outre, un entretien avait été préalablement conduit avec le vice-président du Copacif, tête de réseau des Fongecif. Pour une synthèse des

24

Quoi qu'il en soit, une fois cette mission énoncée et inscrite dans l'activité des Fongecif, il a fallu mettre en place des professionnels chargés de la porter. Elle a, de ce fait, été accompagnée du recrutement de nouvelles personnes et/ou (selon les Fongecif), de la conversion (ou du basculement) de personnels de gestion vers l'exercice de ces fonctions de conseil et d'orientation. Le choix de l'une ou l'autre de ces options traduit (trahit ?) l'importance que le Fongecif accorde à cette mission et sa spécificité. On peut ainsi faire l'hypothèse que les Fongecif ayant fait « basculer » du personnel administratif vers cette mission, la considère *a minima* comme le prolongement du standard téléphonique destiné à donner des informations sur les dispositifs et les formations. *A contrario*, le Fongecif que nous avons rencontré a fait le choix de développer cette mission par l'embauche de personnes spécifiques, aux profils différenciés, présentant toutefois quelques traits communs :

- elles sont titulaires d'un diplôme universitaire de niveau Bac + 5 (obtenu en formation initiale ou continue) en sciences humaines et sociales ;
- elles ont déjà eu une expérience professionnelle dans le domaine de l'accompagnement, du conseil, ou des ressources humaines (*i.e.* pas de primo-entrant sur le marché du travail) ;
- elles ont déjà occupé plusieurs emplois, et une expérience vécue de ruptures et d'inflexions de trajectoires professionnelles (reprise d'études, chômage, reconversion...) a favorisé leur recrutement.

25

Les « pionniers » (pour reprendre un terme employé par un des premiers conseillers en mobilité professionnelle) de cette mission ont été formés par la tête de réseau pendant une courte période (et essentiellement sur des aspects juridiques – Code du travail, cadre juridique de la formation professionnelle... –) et ils ont dû, par la suite, adapter ou créer leurs propres outils :

« Pour vous donner une petite idée, à l'époque, on m'a dit : "Voilà vos rendez-vous pendant 15 jours, à vous de faire !" Il n'y avait pas de précédent, on était les premiers avec trois collègues de * et d'**, bon ben, j'ai beaucoup travaillé par rapport à mes propres outils, heureusement que j'avais fait une formation en psycho du travail, donc j'ai mis en place des guides d'entretiens, des outils type enquête métiers, des choses comme ça que, depuis, on a mis en commun, hein, tous les conseillers. Donc, on a lancé les entretiens individuels, voilà, donc un petit peu comment ça a démarré. »(Un conseiller du Fongecif***).

Principales tâches de travail des conseillers en mobilité professionnelle du Fongécif

- animation de réunions collectives (réunion premier accueil) deux fois par semaine,
- entretiens individuels (jusqu'à 8 par jour),
- animation d'une « hot-line » pour les participants en cours de processus,
- rédaction des avis sur les dossiers de demandes de financement,
- auto-formation aux métiers, marchés locaux du travail et la visite d'organismes de formation ou d'entreprises (1/2 journée par mois),
- séminaires entre conseillers (1 journée toutes les 3 semaines).

26

Parmi les tâches effectuées par les conseillers (voir tableau ci-dessus), les entretiens en face-à-face représentent la majeure partie de leur temps de travail (80% selon les conseillers), tandis que les réunions de premier accueil occupent une journée hebdomadaire :

« Bon, l'activité, on va dire, est scindée en deux. Il y a une activité d'animation, de réunions de premier accueil comme vous avez pu... à

laquelle vous avez pu assister, dont l'objectif principal est, à mon sens en tout cas, de sensibiliser et d'informer les salariés de ce qu'est le Fongecif et des dispositifs qui existent, et qui permettent de les aider à construire au mieux leur projet professionnel, et puis de le mettre en œuvre. Et la deuxième partie, c'est plus de l'entretien individuel [...] et à ce moment là, le travail est surtout un travail de conseil dans l'élaboration, ou la mise en œuvre, ou les outils à utiliser pour élaborer et mettre en œuvre le projet professionnel » (Une conseillère de l'antenne Fongecif de *).

- 27 Le cœur de leur activité est concrètement d'informer et de conseiller les personnes dans la réalisation de leur « projet professionnel » ; ceci conduisant (ou non) au dépôt d'une demande de financement susceptible d'être acceptée par le Fongecif. Le projet professionnel doit déjà avoir été réfléchi et mûri par le salarié ; en l'occurrence, le conseiller est là pour le mettre à l'épreuve de la réalité, à l'aune de différentes considérations, l'existence de débouchés étant prépondérante :

« Le but, c'est que la personne se rende compte elle-même, qu'elle prenne conscience elle-même qu'aujourd'hui son projet ne tient pas la route. Et souvent, ça s'appuie quand même sur des données comme le marché ! » (Une conseillère de l'antenne Fongecif de *).

- 28 Le rôle du conseiller n'est pas de mettre en œuvre toutes les conditions de réalisation du projet ; ainsi, si le décalage entre les dispositions et le projet sont trop importantes, le conseiller va, par exemple, orienter le salarié vers un bilan de compétences dispensé par une autre structure. Si la personne est vraiment en demande d'orientation professionnelle (au sens où elle ne saurait pas quoi faire, n'aurait pas de « projet professionnel ») le conseiller n'a pas le temps ni les « outils » pour l'aider. L'un des conseillers affirme à ce propos :

« Ça reste du domaine du conseil parce qu'on va lui dire : "Vous devriez aller voir tel organisme etc.". Euh... donc en plus, moi, je peux vraiment faire la différence parce que, moi, j'ai été conseillère en bilan, et le travail que je fais avec un salarié dans le cadre de mon emploi actuel euh... est beaucoup moins approfondi forcément que ce que je faisais dans le cadre du métier de conseiller en bilan, puisque là j'avais quelqu'un avec qui j'allais véritablement non seulement définir le projet, mais aussi définir le plan d'action. Par contre, le bilan, lui, s'arrête à la définition du projet, c'est-à-dire que vous ne mettez pas en œuvre le projet avec le salarié [...]. Mais notre rôle à nous, c'est vraiment un rôle de conseil. Ça, c'est clair. Enfin, pour moi ! » (Une conseillère de l'antenne Fongecif de *).

- 29 Quant à la comparaison avec le métier d'accompagnateur à l'emploi, un conseiller explique :

« Quand j'étais accompagnateur à l'emploi, notre mission, c'était que la personne retrouve du travail. Donc, ça s'arrêtait à partir du moment où on lui trouvait un contrat, quel qu'il soit : CDD, CDI, Interim ou autre. Là, c'est différent parce que quand on parle de projet professionnel, on n'en voit pas toujours l'aboutissement. Alors, c'est vrai que, parfois, notre rôle se limite à du conseil par rapport à un choix de formation et puis, des fois, on n'a plus aucune nouvelle euh... et, parfois, à du conseil plutôt sur du projet professionnel quand, par exemple, il s'agit de la création d'entreprise » (Un conseiller du Fongecif***).

- 30 Les huit entretiens quotidiens imposent un rythme et une charge de travail éprouvante, qui peuvent expliquer que les conseillers revendiquent davantage de souplesse dans la planification de leurs rendez-vous et des temps de réflexion plus fréquents. En effet, ils doivent avoir une bonne connaissance des formations existantes, avoir (et entretenir) quelques contacts avec des professionnels et des

organismes locaux, connaître le marché du travail local. Ce temps d'information est désigné par ces professionnels (et organisé par la structure) comme de l'« auto-documentation ». Pour ce faire, la structure n'accorde à ses conseillers qu'une demi-journée par mois. Ce temps est jugé insatisfaisant par nos interlocuteurs, mais pas propre à la structure :

« C'est surtout ça notre crainte. C'est qu'à un moment donné, c'est vrai qu'on répond, on répond à des demandes, etc. Mais, nous, on s'alimente pas non plus, donc euh... On atteint une certaine limite dans les réponses qu'on peut apporter aux salariés. Mais c'est vraiment le propre de l'activité de conseil et de face à face, hein ! » (Une conseillère de l'antenne Fongecif de *).

31 Le congé individuel de formation n'a jamais concerné qu'une fraction infime des salariés ; faut-il penser que le conseil et l'orientation n'occuperont qu'une place marginale dans le champ de l'intermédiation ? S'il est trop tôt pour répondre à cette question, on peut déjà constater qu'ils offrent des services dont les salariés étaient dépourvus jusqu'alors, contraints de se tourner vers le marché (cabinets de conseil) ou d'attendre d'être au chômage (pour bénéficier, par exemple, des services de l'ANPE ou de l'APEC¹³).

32 La *doxa* de l'activation imprègne depuis au moins une décennie la politique d'emploi ; cela ne saurait surprendre tant la privation d'emploi et le droit à des indemnités ont toujours été entachés du soupçon de chômage volontaire, et les chômeurs frappés « d'indignité sociale » (Pierru, 2005). Du côté de la mise en œuvre de cette logique d'activation, de nouveaux professionnels ont fait leur apparition avec l'arrivée des opérateurs privés de placement (OPP). Si leur activité présente un contenu proche de celle des conseillers intervenant auprès des salariés, les conseillers des demandeurs d'emploi sont toutefois davantage contraints d'atteindre des objectifs de reclassement et, par là, de rendre des comptes sur l'utilité et l'efficacité de leur travail.

L'activation des chômeurs : des conseillers sous la pression des résultats

Les politiques publiques de l'emploi vues depuis le terrain

33 Les logiques nationales et internationales sous-jacentes aux transformations des politiques publiques de l'emploi ne sont pas toujours appréhendées très clairement par les « accompagnateurs »¹⁴ qui sont absorbés par leur activité quotidienne. La question peut même être volontairement occultée. Un formateur, à qui l'on demande s'il connaît le contenu des orientations européennes dans le domaine de l'emploi, livre brièvement cette réponse :

« À mon niveau à moi, non ! (rire) Non... J'y fais pas attention si on en parle. Je sais qu'on est sur des projets Equal, mais je m'en occupe pas ! Donc, je me centre pas du tout là-dessus. Moi, je m'en préoccupe pas, j'ai assez à faire ! »

34 Depuis leur point d'observation, les accompagnateurs perçoivent avant tout

les incidences de ces politiques sur leur domaine d'intervention, au travers des mesures qui concernent directement la définition de leur travail et les dispositifs destinés à leur public. Malgré les spécificités de leur secteur institutionnel, beaucoup établissent le même constat : les contraintes gestionnaires se sont renforcées, les critères quantitatifs sont prédominants, le « retour rapide en emploi » devient l'exigence première des financeurs. Parallèlement, les crédits pour la formation des chômeurs s'amenuisent, hormis ceux axés sur les secteurs en tension, en général d'assez courte durée et provenant entre autres de l'Unédic. Seule compte l'efficacité des pratiques d'activation de la recherche d'emploi des chômeurs que les conseillers parviennent à mettre en œuvre.

35 Cette tendance s'observe même au sein d'organismes ayant une vocation sociale affirmée comme les Missions locales où l'approche globale du jeune constitue un des principes fondateurs : « La mission locale, c'est une structure qui va être amenée à évoluer : de plus en plus, on met la priorité en termes d'emploi » constate une responsable de Mission locale. Cette évolution est progressivement introduite par le biais de la mise en place des derniers dispositifs :

« Alors de plus en plus, effectivement, on a des objectifs à atteindre, notamment sur les dispositifs d'accompagnement, et encore quand je dis... faut pas non plus aller plus vite que la musique, puisque finalement, les objectifs, aujourd'hui, c'est plus par rapport au Civis, au Contrat d'Insertion à la Vie Sociale, où là, de fait, on nous assigne des objectifs en matière d'entrées, en matière de sorties pour emploi durable. [...] C'est vrai que ce qui semble prendre forme quand même, notamment avec notre financeur État, c'est le fait que, de plus en plus, nos ressources vont dépendre de la réalisation des objectifs, ce qui ne va pas forcément d'ailleurs dans le sens d'une amélioration de ce que je disais tout à l'heure, à savoir une assurance sur les moyens qu'il faut pour perdurer, parce que malgré tout, de fait, si on en arrive à une situation où le financement des postes de la Mission Locale relève pour tout ou partie de la réalisation d'objectifs, ben, on n'est quand même dans des sacrées incertitudes ! »
(Directeur d'une Mission locale)

36 Comme nombre d'organismes intervenant dans le champ de l'accompagnement des chômeurs (voir encadré ci-dessous), les Missions locales connaissent une phase de transition dans laquelle les modes de fonctionnement d'origine, à connotation sociale, sont redéfinis sous l'effet des nouvelles orientations politiques. Deux modes d'intervention sont donc à l'œuvre et leur enchevêtrement limite encore l'expression de la logique gestionnaire. Toutefois, l'examen du cas d'une structure d'aide à la recherche d'emploi, entrée récemment sur le marché de l'accompagnement, et dont les objectifs sont explicitement tournés vers l'activation des chômeurs, permet de mieux saisir les manifestations de cette tendance rationalisatrice.

Trois grandes catégories d'organismes intervenant dans le champ de l'accompagnement des chômeurs

- Dans une première grande catégorie, peuvent être regroupées les institutions dont la mission centrale relève soit du placement, soit plus largement de l'insertion professionnelle, notamment par le biais de la formation. On compte, parmi elles, l'ANPE et l'AFPA (Association de formation professionnelle des adultes) qui incarnent le Service public de l'emploi (SPE) et qui sont, à ce titre, en charge de la mise en œuvre des politiques de l'emploi. Le tableau s'étoffe avec l'ajout, d'une part, des co-traitants de l'ANPE qui comprennent l'APEC, les Missions locales et Cap Emploi (destiné aux travailleurs handicapés), et, d'autre part, de structures municipales ou des PLIE (Plan local pour l'insertion et l'emploi) qui passent des conventions entre autres avec l'ANPE.
- Une deuxième catégorie comprend l'ensemble des structures dites

« sous-traitantes » qui répondent notamment à des appels d'offres de l'ANPE. Ils se répartissent dans quatre types de statuts : organismes de formation privés, organismes de formation publics ou parapublics, associations des secteurs social et socioculturel, cabinets et associations de conseil (Chevrier-Fatôme, Simonin, 2004).
- La troisième catégorie rassemble des conseillers souvent oubliés ou moins visibles, sans doute parce qu'éloignés ou totalement indépendants du SPE. Ils sont les plus difficiles à repérer du fait de leur dispersion et de leur activité principale qui tend à masquer les services d'accompagnement qu'ils dispensent pourtant. Ainsi en est-il de certaines grandes écoles, universités ou IUT où sont mis en place des modules d'aide à la recherche de stages et d'emploi. On citera encore des organismes spécialisés dans l'accompagnement de publics ciblés et financés par des institutions représentantes de ces publics ou d'un secteur d'activité spécifique (mutuelles étudiantes, associations d'un secteur d'activité, etc.

L'accompagnement à la manière d'un opérateur privé de placement

37 Nouveaux venus dans le champ de l'accompagnement des demandeurs d'emploi, les opérateurs privés de placement (OPP) se sont vus confier cette fonction par l'UNEDIC dès 2005¹⁵. L'OPP-X est un des dix-sept opérateurs privés de placement sélectionnés par l'UNEDIC en septembre 2006¹⁶ auxquels a été confié l'accompagnement dit « renforcé » de demandeurs d'emploi.

38 L'activité de la société OPP-X¹⁷ est entièrement consacrée à l'accompagnement des chômeurs, et le titre attribué aux accompagnateurs a été choisi pour mettre l'accent sur cet objectif :

« Dire "conseiller en accompagnement et placement", ça permet aussi d'amener un titre qualitatif au poste, d'après moi, ce que je pense, c'est vraiment ça, c'est vraiment un état d'esprit, de dire voilà ce qu'on fait : on accompagne et on place des personnes » (Manager du site).

39 Comme les conseillers du Fongecif, les professionnels des OPP sont convaincus de l'utilité de leur rôle intermédiaire entre les actifs (chômeurs, salariés en mobilité) et les « exigences » du marché du travail. Ils savent toutefois qu'ils n'ont pas affaire aux publics les plus en difficulté : d'après la convention signée avec l'UNEDIC, OPP-X n'accompagne que des demandeurs d'emploi inscrits depuis moins de trois mois au chômage et ayant des droits ouverts pendant au minimum un an, ce qui signifie qu'ils sont dotés d'une certaine expérience professionnelle¹⁸.

40 La mission des conseillers repose, d'une part, sur une rhétorique institutionnelle, véhiculée par les responsables hiérarchiques et les formateurs, et, d'autre part, sur une organisation du travail qui se concrétise notamment au travers d'un ordonnancement spatial des personnes et des choses. Rhétorique et organisation sont évidemment dans la réalité quotidienne fortement intriquées.

41 À OPP-X, « on ne fait pas de social ». Si les « chercheurs d'emploi » ou les « clients » (le terme de chômeur étant banni) sont chaleureusement accueillis à chacune de leurs visites par leur conseiller, celui-ci doit aller droit au but, c'est-à-dire aborder au plus vite la question de la recherche d'emploi. Il ne dispose que de quelques instants pour prendre des nouvelles de son interlocuteur :

« On nous demande, par exemple, sur un rendez-vous d'une demi-heure, de prendre juste le temps de traverser la salle pour discuter. » (Une conseillère)

42 Comme au Fongecif, l'activité principale consiste en un entretien en face à

face, réunissant le conseiller et la personne. Cependant, alors que les conseillers du Fongecif mènent cet entretien dans l'intimité de leur bureau, les conseillers⁴³ de l'OPP sont rassemblés dans un « *open space* » et répartis autour de tables rondes appelées « marguerites », comprenant trois ou quatre places, où chaque conseiller n'est installé que temporairement. En effet, en vertu de la règle du « *hot desking* », le manager du site attribue tous les mois de nouvelles places à ses subordonnés, la finalité étant de favoriser les échanges au sein de l'équipe. Les « clients », quant à eux, sont invités à s'asseoir aux côtés de leur conseiller et non pas en face à lui. Les échanges se déroulent « d'égal à égal », au vu et au su de toutes les personnes présentes sur le « plateau ». L'absence de cloisonnement matériel répond à la volonté d'afficher une « transparence » morale dans le traitement des chômeurs, auxquels on offre ainsi la possibilité de sortir de l'anonymat ou de la stigmatisation qu'inflige le chômage.

43 Davantage encore qu'au Fongecif, les étapes du service à rendre sont standardisées ; elles s'inscrivent dans une temporalité différente qui prend en compte non seulement l'étape de conseil et d'information préalable, ainsi que celle de l'entretien, mais au-delà le suivi de la personne jusqu'à son placement dans l'emploi. Ainsi, le « premier accueil » réunit quelques demandeurs emploi envoyés par leur Agence locale pour l'emploi. Ils reçoivent une information collective sur le dispositif. Un rendez-vous individuel leur est proposé après cette réunion, afin de leur faire signer une charte fixant les obligations réciproques du conseiller et du chercheur d'emploi. Ce dernier s'engage à venir aux rendez-vous hebdomadaires, à communiquer au conseiller sa reprise d'activité et le type du poste occupé, informations qui permettent à OPP-X de rendre compte du résultat des suivis. Six semaines peuvent être consacrées à l'établissement d'un plan d'action précisant le parcours, le projet, les « freins » et les compétences du chercheur d'emploi. Mais dès la quatrième semaine, la recherche doit avoir commencé.

44 Contrairement au Fongecif étudié, les conseillers de l'OPP sont tenus d'atteindre des objectifs précis. Avec environ quarante personnes « en portefeuille » à suivre pendant six mois, ils sont tenus de mener huit entretiens par jour, pour tenir le rythme des entretiens hebdomadaires d'une durée maximale de 30 minutes. Tous les mois, ils doivent au minimum réaliser quatre mises en emploi et recueillir deux « offres d'emploi facturables » par semaine, correspondant à un CDI ou CDD de plus de 6 mois. Il leur faut établir régulièrement différentes sortes de « *reporting* ». Chaque semaine, ils renseignent deux tableaux de bord pour leur manager : le premier récapitule le nombre de candidats en recherche d'emploi, en CDD, en CDI, en suspension maladie, etc. Le second recense pour chaque candidat en poste, le type de contrat signé et les coordonnées de l'employeur. Chaque mois, un bilan doit être remis aux ASSEDIC afin de faire le point sur la situation des candidats, arrivés à 3 et 6 mois d'accompagnement, sur leurs difficultés et l'avancement de leur recherche d'emploi. En ce qui concerne la prospection des offres d'emploi, les conseillers sont censés y consacrer deux heures par semaine et apporter une réponse (positive ou négative) dans les 48 heures à l'employeur cherchant à pourvoir un poste. La transmission d'un profil s'accompagne systématiquement d'un commentaire personnalisé sur le candidat, tel que :

« Voilà : "c'est quelqu'un de sérieux, il vient toujours à l'heure aux rendez-vous, donc toujours bien habillé, etc." On est vraiment sur des commentaires factuels : "La personne avait 15 ans d'expérience dans ce domaine..." On évite le "motivé, dynamique et sympathique" ! » (Manager du site)

- 45 Le respect de ces « standards », ou normes d'activité, est évalué dans le cadre d'« entretiens de performance » mensuels et d'entretiens de bilan annuels avec le manager du site. En fonction des résultats, c'est-à-dire de la note obtenue, le DRH de la société décide ou non d'accorder une revalorisation du salaire, allant de 700 à 1000 euros net annuels. Une conseillère a ainsi été privée de cette revalorisation parce qu'il lui manquait sept retours à l'emploi sur l'année considérée²⁰.
- 46 Toutefois, les conseillers OPP ne se plaignent pas tant du poids des objectifs qu'ils jugent « atteignables », que de la contrainte imposée par les *reportings* trop fréquents et tatillons qui les obligent à fournir un surplus de travail, uniquement pour rendre des comptes quantitatifs. Cela occulte par exemple totalement les différentes tâches réalisées collectivement, comme la réflexion sur les trames d'animation d'ateliers pourtant intégrée dans le cadre de la démarche qualité. Ces tâches collectives ne sont pas plus valorisées dans le cadre des Fongecif où elles n'occupent qu'une fraction réduite du temps de travail. Elles sont pourtant considérées comme essentielles par les conseillers qui y voient l'opportunité d'échanges sur les outils et les pratiques, le développement de leur professionnalisation, et la structuration d'un répertoire d'actions partagé et propre à leur structure.
- 47 Les conseillers OPP regrettent également la « rigidité de la structure » où les tâches sont fortement standardisées, réduisant l'accompagnement à une démarche formalisée, balisée, uniquement axée sur le retour rapide en emploi durable. Une modulation du suivi en fonction de ce qu'ils nomment l'« autonomie » du chercheur d'emploi est quasiment impossible puisque chaque étape programmée doit faire l'objet d'un compte-rendu. La critique sur la « rigidité de la structure » recouvre également l'impression d'être perpétuellement sous surveillance. Travailler en « *open space* » n'autorise aucun moment de relâche. Le conseiller est constamment placé sous le regard de ses collègues, de son manager et des chômeurs, sans possibilité de s'isoler un instant en coulisses (Goffman, 1974). Par ailleurs, les ordinateurs du site étant connectés en réseau, le manager peut à tout instant avoir accès aux dossiers informatiques des conseillers et savoir où ils en sont dans l'accompagnement des chômeurs de leur portefeuille.
- 48 Enfin, bien qu'ils reconnaissent que leur portefeuille est moins lourd que celui d'un agent de l'ANPE, ils soulignent tout de même qu'ils sont contraints de consacrer la quasi-totalité de leur temps au suivi de « leurs » chômeurs, et qu'ils délaissent, de ce fait, la prospection auprès des employeurs avec lesquels ils n'ont que peu de contacts. S'ils parviennent malgré tout à atteindre leurs objectifs en matière de prospection (deux offres facturables par semaine), c'est en comptabilisant les offres recueillies dans le cadre des recherches qu'ils mènent avec leurs candidats pendant les entretiens. On retrouve ici la contrainte du « quota » de huit entretiens par jour en face à face soulevée par les conseillers du Fongecif. Outre la charge mentale et physique qu'implique ce rythme, le temps nécessaire à « nourrir » le conseil est minoré, sous-estimé. Le risque est de réduire la fonction du conseiller à l'écoute en laissant s'éroder ses ressources (informations, connaissances, contacts...). Or, leur « expertise » (du bassin d'emploi, des formations...) constitue, selon eux, leur principal atout, notamment au regard des conseillers de Pôle Emploi.
- 49 Mais toutes ces contraintes peuvent apparaître secondaires au regard de la principale source de pénibilité dans le travail, telle que ressentie par les conseillers des OPP. Le bannissement de toute approche « sociale », interprétée comme une forme d'assistantat, humiliante pour les chômeurs, enferme les

conseillers dans des contradictions auxquelles ils doivent faire face seuls. En effet, si théoriquement la relation avec le candidat ne doit porter que sur la recherche d'emploi, l'expérience montre qu'une telle posture est intenable. « On travaille sur de l'humain » rappellent les conseillers, et l'accompagnement des chômeurs déborde toujours sur d'autres aspects de leur vie. Ils s'estiment démunis face aux difficultés qu'ils rencontrent dans les interactions avec les chômeurs : que faire, que dire, que proposer à quelqu'un qui évoque ses difficultés matérielles, familiales, conjugales, morales, psychologiques, médicales, etc. ? (Divay, 2008). S'il est nécessaire institutionnellement et pratiquement de poser des limites (*i.e.* frontières) au champ d'intervention des conseillers, ces limites peuvent effectivement être vécues comme des limitations frustrantes pour le professionnel qui n'est autorisé à « conseiller » que sur une des facettes (ou à une des étapes) du problème de retour à l'emploi. Il en est ainsi du conseiller du Fongecif qui souhaiterait pouvoir aider à la définition du projet professionnel et accompagner la personne jusqu'à sa réalisation.

50 Le profil des conseillers exerce sans doute une influence sur la manière dont sont vécues ces frontières de l'activité. Les critères d'embauche d'OPP-X privilégient les profils « écoles de commerce, mais sans classe prépa »²¹. Ils n'ont, de ce fait, eu aucune formation à la conduite d'entretien et aux techniques d'écoute. Il leur revient donc de mettre en œuvre les arrangements et ajustements nécessaires au bon déroulement des entretiens avec les chômeurs puisqu'ils ne disposent d'aucune référence collectivement construite du fait du déni institutionnel de la complexité relationnelle de l'accompagnement individuel et personnalisé des chômeurs. Comme on l'a vu, le profil des conseillers professionnels du Fongecif est plus varié. Les limites tiennent alors moins aux compétences ou ressources des professionnels qu'au positionnement stratégique de l'institution à laquelle ils appartiennent. Il n'est pas exclu, dans le cas où la fonction conseil des Fongecif se développerait, que les conseillers puissent repousser les frontières de l'activité pour intégrer l'amont (définition du projet professionnel) et l'aval (suivi de sa réalisation).

Conclusion

51 Cet article entend situer le développement des services de conseil, d'orientation et d'accompagnement des actifs dans le cadre des transformations affectant l'emploi, la protection sociale et la formation. Ainsi, l'expansion de ces services ne peut être comprise indépendamment de la diffusion de la *doxa* de l'activation qui a pénétré les politiques d'emploi et de formation, en visant tous les actifs, demandeurs d'emploi et salariés.

52 Par conséquent, le champ du conseil, de l'orientation et de l'accompagnement des actifs se présente aujourd'hui comme un secteur professionnel dynamique, créateur de nouvelles activités de conseil et de postes de conseillers. Qu'ils soient spécialisés dans le conseil auprès des salariés ou des chômeurs, ces intervenants reçoivent un mandat qui recouvre un encadrement normatif des parcours professionnels, fondé sur les principes rationnels de gestion des carrières individuelles. Selon ces principes, il revient au travailleur de se conduire comme un entrepreneur de soi, c'est-à-dire de construire des projets « réalistes et réalisables », en concordance avec l'état du marché du travail, d'entretenir son employabilité en veillant à se former « tout au long de sa vie », et, le cas échéant, en réalisant des actes positifs et répétés de recherche d'emploi active²² s'il se trouve privé de travail. Les conseillers auprès des actifs sont alors chargés de

porter, en discours et en pratiques, le paradoxe de l'activation : promouvoir une « autonomie contrainte » en jouant si besoin de la sanction (suspension d'indemnité, par exemple).

53 Ainsi démystifiée, la fonction des conseillers apparaît moins douce que les discours institutionnels ne la définissent. C'est sans doute pour cette raison que les agents chargés d'un tel encadrement des trajectoires portent presque tous le noble titre de « conseiller » qui tend à euphémiser les formes de violence symbolique dont cette fonction est porteuse, puisque, comme nous l'avons souligné, elle s'appuie sur une idéologie individualisante et responsabilisatrice des individus, enjoins d'être les acteurs de leur parcours.

54 À cette neutralisation des enjeux socio-politiques sous-jacents vient s'ajouter la pression de l'activation qui pèse de manière différenciée sur les intéressés. Les plus touchés sont sans conteste ceux qui occupent une position fragilisée, les chômeurs, et qui contrairement aux salariés, sont le plus contraints à s'inscrire dans les dispositifs d'accompagnement. Compte tenu de l'attention portée aux chiffres du chômage, les conseillers sont, eux aussi, exposés puisqu'en tant qu'intermédiaires de l'emploi, ils ont pour mission de faciliter les échanges sur le marché du travail entre l'offre et la demande d'emploi, sans avoir, il faut le rappeler, d'emprise sur les employeurs. À eux, donc, de contribuer à la résorption du chômage en agissant sur le comportement et les aptitudes des « chercheurs d'emploi ». Leurs performances deviennent ainsi très lourdes d'enjeux politiques, au point qu'ils font l'objet d'une attention particulière au travers d'évaluations expertes de leurs résultats (Crépon, Dejemeppe & Gurgand, 2005 ; Darmon & Perez, 2007). Certains spécialistes proposent même d'activer les conseillers, en instaurant des incitations financières, censées améliorer l'efficacité de leurs actions (Ferracci, 2007). Conseiller du prince ou conseiller des travailleurs, en emploi ou non, cette fonction s'avère décidément toujours aussi épineuse.

Bibliographie

Des DOI (Digital Object Identifier) sont automatiquement ajoutés aux références par Bilbo, l'outil d'annotation bibliographique d'OpenEdition.

Les utilisateurs des institutions abonnées à l'un des programmes freemium d'OpenEdition peuvent télécharger les références bibliographiques pour lesquelles Bilbo a trouvé un DOI.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

BARBIER J.-C. & S.S. NDONGO (2001), *Stratégie européenne pour l'emploi : les représentations des acteurs en France*, Paris, Rapport pour la DARES et Délégation à l'emploi du ministère du travail et l'emploi, Centre d'études de l'emploi, décembre

CASTEL R. (2007), « Au-delà du salariat ou en-deçà de l'emploi ? L'institutionnalisation du précaire », dans PAUGAM S., *Repenser la solidarité. L'Apport des sciences sociales*, Paris, Presses universitaires de France, pp. 415-433

CRÉPON B., DEJEMEPE M. & M. GURGAND (2005), « Un bilan de l'accompagnement des chômeurs », *Connaissance de l'emploi*, n°20, septembre

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

DANG A-I. & ZAJDELA H., (2007), *Fondements normatifs des politiques d'activation : un éclairage à partir des théories de la justice*, Document de Travail du CEE, n°83, avril
DOI : 10.3917/rel.753.0313

DARMON I. & C. FRADE (2006), "Adult guidance for flexible labour markets: a liberal governmental technology to activate the unemployed and mobilise labour", *International Employment Relations Review*, Vol.12, pp. 125-41

DARMON I. & C. PEREZ (2007), « Poser un jugement sur les pratiques de conseil, d'orientation et d'accompagnement des adultes », *Actualité de la Formation Permanente*, n°211, pp. 41-49

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

DIVAY S. (2008), « Psychologisation et dé-psychologisation de l'accompagnement des chômeurs », *Sociologies pratiques*, n°17, pp. 55-66
DOI : 10.3917/sopr.017.0055

EBERSOLD S. (2001), *La Naissance de l'inemployable. Ou l'insertion aux risques de l'exclusion*, Presses universitaires de Rennes

CHEVRIER-FATÔME C. & B. SIMONIN (2004), « Politique de l'emploi : un nombre croissant d'intervenants », *Premières synthèses*, DARES, juillet, 30.2

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

FERRACCI M. (2007), « Améliorer le Service public de l'emploi : ce que disent les faits », *Revue française d'économie*, n°3, vol XXI, janvier, pp. 75-135
DOI : 10.3406/rfec0.2007.1604

GEORGES N. (2007), *L'Externalisation de l'accompagnement des demandeurs d'emploi : modalités d'un marché en plein essor*, Paris, Document de Travail, Centre d'études de l'emploi, n°81, février

GOFFMAN E. (1974), *Les Rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit

PIERRU E., (2005), *Guerre aux chômeurs ou guerre au chômage*, Broissieux, Éditions du Croquant

PEREZ C. & E. PERSONNAZ (2008), *Les Services d'information, de conseil et d'orientation professionnelle des adultes : un appui aux transitions professionnelles ?*, Marseille, Céreq, Collection Relief, n°26

ROUSSEAU Y. (2005), « Du monopole public de placement à un nouveau service public de l'emploi », *Droit social*, avril

SERRANO PASCUAL A. (2007), « Reshaping Welfare States: Activation Regimes in Europe », *Work & Society*, n° 54, pp. 11-34

Notes

1 Conseil Européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000, conclusions de la Présidence, (http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm)

2 Plan d'Aide au Retour à l'Emploi - Projet d'Action Personnalisé.

3 Il existe d'autres services, tels que les Points relais conseil VAE ou les Cités des métiers, qui mériteraient aussi d'être observés.

- 4 CIBC : Centre interinstitutionnel de bilans de compétences.
- 5 Fongecif : Fonds de gestion du congé individuel de formation.
- 6 Mais ce discours est susceptible de changer avec la montée en charge des BCA (Bilans de compétences approfondis) mis en place pour les demandeurs d'emploi depuis 2001. Dans le CIBC que nous avons enquêté, le BC pour les salariés représentait, en 2004, la moitié des effectifs de BCA. Au total, 11 % seulement des personnes « traitées » dans le CIBC étudié ont fait un BC en 2004.
- 7 La convention peut ainsi stipuler que « le candidat adhérent doit être volontaire, décidé à être actif dans ses démarches de recherche d'emploi et à mobiliser toute son énergie sur ce projet » et que la mission du cabinet peut être définitivement interrompue, après accord de l'entreprise cliente, dans le cas d'un manque de motivation manifeste du candidat (ne pas répondre aux convocations de la cellule de reclassement externe, ne pas se rendre en entretien d'embauche sans raison légitime), ou pour des aspirations en décalage réel avec le marché de l'emploi (salaire, mobilité, refus répétés de postes en adéquation)...
- 8 VAE : Validation des acquis de l'expérience.
- 9 Les services ne sont pas facturés aux salariés. Ils ne sont pas pour autant « gratuits », mais financés par le Fongecif au titre de la contribution versée par les entreprises pour le CIF et mutualisée.
- 10 Ces services ne sont pas obligatoires et un demandeur de CIF peut déposer un dossier de financement sans rencontrer au préalable un conseiller en mobilité professionnelle. Cependant, la brochure conseille vivement la participation à la réunion de premier accueil. La part des salariés qui suivent effectivement ce conseil demeure difficile à apprécier.
- 11 Comme nous l'a exprimé le directeur du Fongecif étudié (cf. encadré).
- 12 COPACIF : Comité paritaire des congés individuels de formation, tête de réseau des Fongecif, devenu FUP – Fonds Unitaire de Péréquation.
- 13 APEC : Association pour l'emploi des cadres.
- 14 Terme générique utilisé ici pour les intervenants en aide à la recherche d'emploi, qu'on ne rencontre que très rarement sur le terrain.
- 15 « En 2005, L'Unédic a procédé à une première vague d'expérimentation d'accompagnement renforcé de 9700 demandeurs d'emploi indemnisés. Ces expérimentations, qui s'étendaient sur deux ans, avaient pour objectif d'accélérer le retour à l'emploi des chômeurs récemment inscrits et présentant toutes les caractéristiques d'un risque de chômage de longue durée. » (Quatre pages publié en janvier 2008 conjointement par l'ANPE, l'Unédic et la DARES, intitulé « L'accompagnement renforcé des demandeurs d'emploi. L'évaluation des expérimentations. », consultable sur internet à l'adresse suivante : http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Evaluation_OPPCVE_n1.pdf .
- 16 Conventions signées avec l'Unédic le 27 octobre 2006.
- 17 OPP-X est une société internationale (désignée ici sous un nom d'emprunt), spécialisée dans l'accompagnement et le placement des chômeurs. Elle a trouvé à développer son activité en France en répondant, entre autres, aux appels d'offres de l'Unédic, se positionnant, ainsi, au rang des opérateurs privés de placement.
- 18 Quant aux salariés qui s'adressent au Fongecif, ils peuvent attester d'une ancienneté dans l'entreprise suffisante leur ayant ouvert des droits au CIF.
- 19 Le masculin est utilisé bien que l'équipe des sept conseillers ne compte qu'un seul homme.
- 20 Ceci dit, les conditions d'emploi des conseillers d'OPP-X s'avèrent relativement meilleures que celles de leurs collègues qui exercent dans les organismes plus classiques du champ de l'accompagnement, sachant que le salaire mensuel d'un débutant s'élève à 1800 euros net. En effet, il n'est pas rare qu'un conseiller débutant d'un organisme classique ne perçoive guère plus de 1200 euros net par mois.
- 21 Les diplômés passés par les classes préparatoires accédant sans doute à des postes plus prestigieux.
- 22 Selon la formule figurant dans le Code du travail, article L311-3-5.

Pour citer cet article

Référence électronique

Sophie Divay et Coralie Perez, « Conseiller les actifs en transition sur le marché du travail », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, L'essor des métiers du conseil : dynamiques et tensions, mis en ligne le 03 février 2010, consulté le 08 février 2016. URL : <http://sociologies.revues.org/3068>

Auteurs

Sophie Divay

Centre d'Économie de la Sorbonne, Paris, France - Sophie.divay@wanadoo.fr

Articles du même auteur

Introduction du Dossier « La transmission du métier » [Texte intégral]

Paru dans *SociologieS*, Dossiers, La transmission du métier

Les dessous cachés de la transmission du métier de soignante [Texte intégral]

Paru dans *SociologieS*, Dossiers, La transmission du métier

L'essor des métiers du conseil : dynamiques et tensions [Texte intégral]

Introduction au dossier sur les métiers du conseil

Paru dans *SociologieS*, Dossiers, L'essor des métiers du conseil : dynamiques et tensions

Coralie Perez

Centre d'Économie de la Sorbonne, Paris, France - coralie.perez@univ-paris1.fr



L'ACCOMPAGNEMENT DANS LE CHAMP PROFESSIONNEL

Maela Paul ^[1]

Accompagnement. Terme irritant. Irritant car véritable fourre-tout. Où le guide côtoie le musicien, le conseiller, l'entraîneur, le tuteur voire le mentor ou l'initiateur. Qui renvoie à l'accompagnement de la fin de vie, à la conduite accompagnée, à la recherche de l'emploi ou au partage d'un moment. Mais terme incontournable dans le paysage social depuis maintenant près de vingt ans. Ce début de 21^{ème} siècle signe une société fonctionnant sur le mode de l'accompagnement. Pour le pire et le meilleur, comme dans tout arrangement déterminant mais provisoire.

Dès les premiers travaux dédiés à la question, on perçoit qu'on ne saurait réduire l'accompagnement à un mode uniforme, qu'il désigne tant une fonction qu'une posture, renvoyant à une relation et à une démarche qui, pour être spécifiques, n'en sont pas moins vouées à devoir s'adapter à chaque contexte et chaque matrice relationnelle (Paul, 2004). S'il était possible alors de dresser l'inventaire des publications en se garantissant de n'en oublier aucune ou peu, qu'en est-il aujourd'hui ? Que s'est-il joué au cours de ces années ? L'accompagnement a-t-il pénétré de façon identique tous les secteurs ? Quelles formes a-t-il privilégiées ? Est-il possible d'identifier les indices d'une élaboration conceptuelle ? Peut-on repérer quelles tendances en orienteraient la pratique ? Il s'agit moins de dresser un inventaire qui prétendrait au recensement exhaustif des travaux que de se donner les moyens de répondre à cette question: quelles orientations conceptuelles peuvent être mises en évidence comme indices d'une structuration de cette pratique et que laissent-elles en jachère ?

L'entrée par les secteurs professionnels comme analyseur repose sur l'idée de vérifier s'il est encore possible d'identifier quelques éléments de différenciation, même ténus, dans la conception de l'accompagnement, ne serait-ce que par l'affûtage d'un vocabulaire spécifique. Si on utilise là le terme de coaching ou de tutorat en lieu et place de celui d'accompagnement, les pratiques désignées sont-elles radicalement différentes – ou bien, tout en procédant d'une contextualisation obligée, renvoient-elles à des éléments fondamentaux communs ? Cette investigation montre qu'on ne peut concevoir l'accompagnement que dans la diversité. Mais, si on ne peut statuer sur l'uniformité ou l'homogénéité des conceptions de l'accompagnement, il apparaît que toutes ces formes reposent bien sur un soubassement commun.

L'INVENTAIRE D'UN UNIVERS FOISSONNANT

Nous nous proposons d'esquisser un état des lieux à travers quatre figures majeures de l'espace professionnel de l'accompagnement: le travail social, l'éducation et la formation, le secteur de la santé, la gestion des emplois et des compétences (insertion, orientation, ressources humaines). D'une côté, ces quatre secteurs ne sont pas dépourvus d'indicateurs quant à la propagation de l'accompagnement depuis une vingtaine d'années. De l'autre, ils renvoient aux champs des pratiques professionnelles les plus concernées par l'accompagnement. C'est enfin une organisation que l'inventaire des publications de ces deux dernières décennies confirme.

En effet, cette réflexion a tout d'abord supposé une prospection ayant pour objet de recueillir un historique bibliographique des productions dédiées à l'accompagnement. La source de cet inventaire ^[2] répond au choix de tenir compte des ouvrages qui font référence pour les praticiens de l'accompagnement. Sur un plan

méthodologique, le lecteur ne s'étonnera pas de trouver des citations indirectes: il a été choisi de laisser apparaître les références sur lesquelles les auteurs qui balisent cette réflexion s'appuient pour élaborer leur pensée de l'accompagnement.

Si 2044 ouvrages en 2008 répondent à l'index accompagnement, seuls les douze premiers titres échappent à l'intrusion des produits dérivés tels que les recettes d'accompagnement, le guide, la notice, la méthode ou la partition d'accompagnement. Mais ces douze premiers ouvrages décrivent une cartographie assez complète de la pénétration de l'accompagnement en confirmant les quatre secteurs professionnels repérés. Ils pointent tout d'abord un intérêt social certain pour la question de l'accompagnement, notamment au travers d'un de ses ancrages, celui des soins palliatifs. Ce n'est qu'ensuite qu'on aborde ses usages particuliers comme celui de la Validation des acquis de l'expérience (VAE), le Bilan de compétences ou la conduite de changement. Puis viennent tous les moments et occasions qui lient l'accompagnement à la vie quotidienne mêlant l'accompagnement de la naissance et de la mort, des souffrances et des deuils, des traumatismes, des dépendances, des incapacités et des douleurs, l'accompagnement spirituel, psychologique ou éducatif, l'accompagnement des enfants et des adolescents, des malades, des victimes, des handicapés, des sans domicile fixe. Plus on s'éloigne, plus on se trouve dans les usages d'objet de l'accompagnement (notamment les documents d'accompagnement des programmes officiels).

Le terme « tutorat » (387 titres) ne prête pas à une telle polysémie. Il cerne tout de suite ses objets: l'enseignement, la formation, le travail universitaire ou le tutorat en entreprise, avec une concentration d'ouvrages avant 2000. Le terme « *coaching* » réfère (seulement) à 389 ouvrages, tous de parution récente (entre 2004 et 2008). Le terme « conseil » renvoie à 11313 références et confronte à pire difficulté que pour l'accompagnement: la dilution du sens vient de son usage lié à tous les actes d'une vie humaine, personnelle et professionnelle. Le conseil n'est pas ou peu l'objet d'une conceptualisation. Les conseils sont donnés par un expert autant que par l'ami(e) au débutant, à la future mère ou au jeune papa, pour une vie meilleure ou pour réussir, même s'il renvoie à un métier: celui de consultant - et à des instances officielles: le Conseil d'État, le Conseil constitutionnel.

Si l'accompagnement comme mot et pratique s'étend, semble-t-il, indistinctement à travers les quatre champs professionnels que nous venons d'évoquer, on peut se questionner sur la place qu'ils lui ont réservée. En effet, pour comprendre l'inscription paradoxale de l'accompagnement au sein des pratiques professionnelles, on peut avoir recours à la métaphore du centre et de la marge, sur la base d'un principe: le paradoxe survient lorsqu'on perçoit que le centre visibilise à sa périphérie ce qu'il a besoin de se taire à lui-même (Nègre 1999). Le stigmat, construit socialement, est à la fois l'indice d'une faille produite dans la normalité du moment et agent actif de sa mise sous le boisseau. Mais, si on a affaire ici à deux éléments qui font système, c'est bien parce que ce n'est qu'en se différenciant de ses marges et en permettant la circulation du sens que la centralité atteste de son statut. Ainsi l'attention portée à un type de problème social et la réponse construite collectivement participent finalement à la définition et au maintien du problème. C'est pourquoi on trouve précisément l'accompagnement en marge de toutes les institutions centrales et pourquoi les professionnels sont inévitablement face à des situations paradoxales puisque du fait d'être dédiés à un type de problème censé être régulé par la fonction et des dispositifs d'accompagnement, ils participent eux-mêmes du problème, de sa définition et de son maintien (Nègre, 1999).

C'est ainsi que l'on voit, par exemple, le champ de l'éducatif avoir recours à l'accompagnement qui formule son « aide aux devoirs » en « accompagnement scolaire » puis en « accompagnement à la scolarité ». Mais cet accompagnement est en fait confié, hors des murs de l'institution, à des associations composées de bénévoles⁽³⁾. De la même façon, l'institution de la santé, tout en reconnaissant une faille dans son système quant à l'accompagnement de la personne, délègue le plus souvent ce service à des associations. Il en est de même de l'ANPE qui sous-traite à des cabinets privés ses dispositifs d'accompagnement ou l'entreprise qui a recours à des coachs extérieurs au système. D'une part, l'accompagnement est censé participer du changement mais, assujéti dans les marges du centre, il contribue à la reproduction des schèmes: les professionnels, même satellisés, font partie du système. De l'autre, et selon les contextes, il peut soit participer du *statu quo* soit contribuer à de nouvelles voies de réponses, les réponses traditionnelles ayant été

identifiées comme inappropriées. Cette position périphérique de l'accompagnement permet en fait une marge de manœuvre, un « autrement faire » qui est aussi source potentielle de créativité [10]. Enfin, dans la plupart des situations, il n'aura échappé à personne que l'accompagnement signe en quelque sorte l'échec du collectif et, s'il est socialement valorisé, il n'est pas certain qu'il soit valorisant pour ceux qui l'exercent.

L'ACCOMPAGNEMENT DANS LE SECTEUR DU TRAVAIL SOCIAL

Si l'on commence cette exploration par le secteur du travail social, c'est qu'il est l'un des premiers à faire un usage professionnel du terme accompagnement. Pour autant, est-ce qu'on accompagne aujourd'hui comme on le faisait il y a vingt ans ? Et si le mot désigne aujourd'hui d'autres réalités professionnelles, qu'est-ce qui a bien pu produire ce changement ?

L'ACCOMPAGNEMENT COMME CHANGEMENT DE FONCTION ET DE POSTURE

On peut effectivement prendre note de l'usage du terme accompagnement dans le travail social à travers trois auteurs. Fustier (1993) montre que l'accompagnement désigne, dans les années 70-80, les tâches liées à la vie quotidienne des résidents en institution: lever, repas, toilette, etc., par distinction avec les tâches des experts: le médecin, le psychologue, le psychomotricien, le kinésithérapeute. On peut déjà dire que l'accompagnement, dans cette forme première, ne réfère pas à ceux qui sont détenteurs du savoir. Ensuite, on vérifiera que cette notion d'accompagnement, si chère aux travailleurs du social, n'a pas toujours constitué leur posture: les travaux de Nègre (1999) montrent comment l'éducateur spécialisé est passé de la fonction d'observateur à prétention scientifique (années 1950) à celle de spécialiste de la relation à visée thérapeutique (années 1960) à la fonction actuelle d'accompagnateur social. Toutefois, il met en garde: il ne faut pas croire que ces trois logiques ne coexistent pas encore. Enfin, comme le montre De Robertis (1994), l'action qui vise à soutenir une personne ou un groupe de personnes est, depuis ses origines, constitutive du travail social. Mais les termes pour désigner cette démarche ont changé au cours des années: ainsi est-on passé de l'assistance (au 19^ès), à l'aide et la protection (entre 1904 et 1930), au suivi (entre 1930 et 1945), à la prise en charge (entre 1946 et 1970), puis à l'approche globale et à la notion d'intervention (entre 1970 et 1985) et finalement à l'accompagnement à partir de 1985, notion qui tente de se définir par son contraire: non interventionnisme.

Or les mots ne sont jamais neutres et tous ces termes traduisent un souci de positionner la distance à l'autre:

- « prise en charge » (gestion en extériorité des besoins de la personne conçue comme objet) ;
- « suivi » (maintien dans la subordination d'un lien contrôlant / émancipant, toujours en extériorité) ;
- « accompagnement » (impliqué dans la relation, l'accompagnant incite l'accompagné à passer d'une position de prise en charge à celle de sujet-acteur).

Par ailleurs, la relation d'accompagnement elle-même est un outil utilisé par le législateur [11]: elle est inscrite en tant que telle dans le code de l'action sociale. Elle vient réinterroger les pratiques en instaurant l'idée d'un principe d'adhésion comme condition de la relation d'accompagnement là où il n'y a qu'obligation et injonction. C'est le cas de la relation tutélaire qui, par le fait de son imposition, montre que « l'adhésion de la personne accompagnée est une condition de possibilité de toute forme de relation d'accompagnement », souvent transgressée, mais qui, paradoxalement, par son caractère non discutable, permet aussi aux personnes d'« investir librement le sens d'une relation qui leur est imposée » (Eyraud, 2005). L'accompagnement apparaît ainsi comme une fonction sinon nouvelle, au moins valorisée par le contexte actuel et la primauté accordée à l'individu. On voit ici comment cette fonction doit sa spécificité à se différencier des logiques avec lesquelles elle s'articule, notamment des logiques de contrôle et de prise en charge: avec l'avènement de l'accompagnement, la personne accompagnée est elle-même partie prenante de la relation au sein de laquelle se jouent son projet et les conditions de son insertion sociale et économique.

L'accompagnant travaille ainsi, peu ou prou, au guidage ou au paramétrage d'autrui en tant que sujet capable de faire preuve d'autonomie en exerçant sa capacité à

évoluer au sein de situations problématiques: le projet est l'outil de cette autonomisation. De là découle la question éthique. On voit donc que l'accompagnement se trouve pris dans le système qui le génère puisque c'est par référence au problème social du moment et au climat théorique ambiant que l'éducateur est appelé à décoder les situations-problèmes et à réfléchir son mode d'action (Nègre, 1999). D'où le glissement identifié par Lerbet-Séréni (1999) du paradigme constructiviste au paradigme de l'autonomie ¹², pointant sur les questions d'autoréférence, d'autoévaluation, et sur la prise en compte du flou, de l'indécidable, du paradoxal.

L'accompagnement dans ce secteur est ainsi lié (Nègre, 1999):

- au développement d'actions territorialisées impliquant le fonctionnement en réseau autour d'un objectif commun et un partenariat afin de disposer d'une palette de possibilités mais ayant comme effet secondaire inattendu d'un rétrécissement de la marge de manœuvre de chaque corps professionnel ;
- à la centration sur les cas sociaux adultes en risque d'exclusion installant l'accompagnement dans la visibilisation du problème et entretenant la confusion entre politiques d'insertion et accompagnement ;
- à l'évolution des sciences sociales dont il reflète la conception des rapports du sujet et du social: il valorise l'interaction verbale et une conception du réel appréhendé comme une construction, produit des relations entre les sujets ;
- par conséquent, à la valorisation de concepts tels que celui d'expérience.

Ainsi la notion d'accompagnement s'instaure sur la base d'un ensemble de caractéristiques telles que la considération globale de la personne et la personnalisation des projets en découlent. La conception et la mise en œuvre de ces projets incombant aux professionnels ainsi que la négociation avec les partenaires, l'accompagnement, par son ajustement aux contraintes sociales, se constitue comme champ de tensions: « accompagnement individualisé ou gestion de masse ? », « autonomisation ou conformisation ? » (Nègre, 1999). On perçoit là que l'accompagnement, bien que centré sur un objet-tiers (le projet), est encore en tension entre l'intersubjectivité au sens strict et une réelle visée d'aider au positionnement réflexif d'autrui.

L'ACCOMPAGNEMENT COMME INGRÉDIENT D'UN CHANGEMENT INSTITUTIONNEL

Selon Danancier (1999), l'accompagnement social peut être considéré comme un des éléments d'une clinique institutionnelle avec sa double fonction thérapeutique et apprenante. Pour l'auteur, si le thérapeutique concerne l'interaction de l'individu avec l'autre et a pour champ l'individualisation ; l'apprentissage vise l'interaction de l'individu avec les situations conçues dans une perspective éducative et son champ est celui des compétences générales liées à l'autonomisation. Cette double fonctionnalité s'appuie sur trois principes. L'accompagnement social s'adresse à la question de l'avenir et pose la représentation d'un usager en mouvement, en progression possible. Il n'existe pas de parcours standard même au sein d'une population identifiée par une même difficulté. L'idée de catégorie devient suspecte (mais son effacement très relatif) et avec elle la notion de programme. L'objet du travail social n'est plus seulement l'acquisition d'apprentissages délimités (parler, écrire, se déplacer): il prétend englober toutes les dimensions de la vie (affective, intellectuelle, environnementale) et plus précisément l'interaction entre ces dimensions (Danancier, 1999). ¹³

Le projet individualisé au nom de ces principes devient un enjeu éthique de l'accompagnement en liant deux notions clefs: l'évaluation du parcours de l'usager et son adhésion aux actions qui lui sont proposées, à défaut de toujours pouvoir être négociées avec lui ¹⁴. Il nécessite donc un environnement institutionnel capable d'analyser les éléments de cette dynamique qui instaure un des dilemmes de la fonction d'accompagnement: accompagner et/ou évaluer et, à la suite: accompagner et/ou conformer.

UNE MODÉLISATION DU LIEN D'ACCOMPAGNEMENT

Si on voit, au travers des travaux précédents, apparaître l'accompagnement en tant que fonction et posture, c'est au lien d'accompagnement que se consacrent les ¹⁵

travaux de Fustier (2000). Considérant que le cœur de l'accompagnement est bien la relation, il importe pour lui de comprendre la nature du lien qui se tisse avec autrui. Or la relation d'accompagnement, en s'institutionnalisant, confronte à une mission paradoxale: donner de soi à autrui et être payé pour le faire. Ainsi Fustier dote-il la relation de caractéristiques fortes puisqu'elle exige d'être pensée en termes d'équilibre (résultat du contrat) ou de déséquilibre (résultat du don). Le lien asymétrique apparaît pour l'auteur comme une posture défensive permettant au professionnel d'éviter dans la relation tout trouble émotionnel et de se protéger contre toute identification à l'autre. Mais offrir à l'accompagné la reconnaissance d'une identité de semblable, suspendre provisoirement l'asymétrie afin de produire une reconnaissance de la personne comme sujet, porte le risque de sacrifier tout ou partie des éléments différenciateurs qui définissent la position professionnelle et de provoquer ce retour à la similitude conduisant à la confusion des places.

Or, et c'est sur cette base que se développe la réflexion de Fustier, tout lien d'accompagnement est plus ou moins saturé par ces deux variables: un échange contractuel (mode de socialité primaire) et un échange par le don (socialité secondaire). Par l'institution, les personnes reçoivent des services qui posent la question de « pourquoi fait-il cela ? ». Accompagner, c'est permettre que cette question soit soulevée parce qu'elle fait problème, autoriser cette démarche voire la favoriser mais « ne pas en donner réponse qui étoufferait la question » car accompagner, c'est aussi « accompagner la question de l'énigme d'autrui » (Fustier, 2000). Que le professionnel tente de dire quelle est sa place, sa position dans l'échange, ce qu'il en est du problème qui se pose, et il interrompt la démarche: « Il lui faut au contraire pouvoir et savoir rester dans une ambiguïté suffisante, proposer de l'indécidable, afin qu'une élaboration soit possible du côté de la personne » (Fustier, 2000). Seule la capacité à différencier ce qui relève de la sphère de l'agir professionnel de celle des projections interpersonnelles permettra au professionnel de tolérer pour son propre compte l'ambiguïté de sa position. La contenance du paradoxe en résulte. L'accompagnement s'en trouve lié à la mise en œuvre des conditions permettant l'instauration d'un travail de la pensée de la part de l'accompagné (Fustier, 2000).

Ces perspectives, prenant en compte l'institutionnalisation de la relation d'accompagnement, contribuent donc à une modélisation du lien qui ne relève nullement de « ce qui va de soi » et au questionnement éthique qui en découle. Ce que Fustier évoque sans le développer, c'est que le rapport de soi à l'autre est devenu, en un siècle, problématique. Il résulte probablement et parallèlement de la thèse d'une identité liée à la reconnaissance de l'autre d'où procède le principe d'altérité, de la reconnaissance de l'autre comme semblable au-delà des différences et de l'avènement de la conception d'un sujet réflexif. Celui-ci est alors défini par un mode de subjectivité le dotant d'une intériorité qui ne s'édifie que par un retour sur lui-même. Le gain attendu de cette conception est que tout sujet se constitue au principe de son être et de ses actions par un acte de conscience (Olivier 2008).

L'ACCOMPAGNEMENT COMME ÉTHIQUE DE LA RECONNAISSANCE ?

L'accompagnement est bien indissociablement lié à un contexte sociopolitique. Et, si l'on suit les travaux d'I. Astier (2007), c'est d'un « grand renversement » que résultent ces gestes qui orientent les nouvelles règles du social: « activer, reconnaître, se rapprocher, personnaliser, accompagner, responsabiliser ». De quel renversement s'agit-il ? Celui de la dette sociale: « La société n'est plus redevable envers les individus: ce sont les individus qui doivent faire montre de leur adhésion pour être protégés ». La conséquence de ce « protéger autrement » est le développement de la culture de soi comme culture de masse: la culture de l'individualité s'est muée en une injonction à l'autoréalisation dans un contexte de « responsabilisation généralisée » (Astier, 2007). Au détour, la solidarité s'est glissée dans une coquille neuve: l'accompagnement fait passer de la relation d'aide à l'aide à la relation. Il ne s'agit plus d'exercer une pression, émancipatrice ou contrôlante, mais d'inciter à agir: selon l'auteur, c'est cela accompagner. La nouvelle normativité est active. Le langage de l'accompagnement et celui de parcours remplacent la formulation en termes de projet. Sa pédagogie est celle d'une « activation douce » et vise « un individu capable d'infléchir le cours de sa vie » (Astier, 2007).

Les professionnels élaborent alors « une grammaire d'intervention » adéquate,

reposant sur des valeurs d'équité plutôt que d'égalité, qui contribue à restaurer la confiance en soi (premier objectif affiché), le respect et l'estime de soi, en étant au plus près des usagers. Cette « grammaire d'intervention » s'adresse à un individu concret, en situation, qu'il s'agit de mobiliser, autrement dit impliquer et responsabiliser. Comme les professionnels participent eux-mêmes à la définition du contenu de leur activité, ils sont pris aussi dans une dynamique responsabilisante. Qu'on ne se méprenne pas, souligne l'auteur, l'individu est toujours une question d'institution et non de subjectivité. Se conduire comme une personne n'est pas une chose personnelle: c'est une règle, la liberté de choisir sa vie s'impose. Dès lors, tous ces dispositifs organisés autour du slogan « la personne au centre », liés aux politiques d'insertion, de proximité, d'accompagnement, de prise en charge de la dépendance ou de la souffrance psychique et sociale, tous sont traversés par une logique des formes de réalisation de soi et répondent à un nouveau besoin de l'individu contemporain: le besoin de reconnaissance qui lie la construction de l'identité à l'altérité. Ainsi le passage de l'individu à la personne correspond au passage du travail *sur* autrui au travail *avec* autrui sous-tendu par une logique d'individualisation qui conférerait ce pouvoir de « rendre chacun responsable de sa vie ». Tout en ne pouvant esquiver un ancrage institutionnel qui lui donne sa légitimité, l'accompagnement s'en trouve défini comme un acte effectué par des personnes *pour* des personnes (Astier, 2007).

Ce que l'auteur n'aborde pas, et qu'on ne saurait banaliser, est l'emploi récurrent du terme dispositif pour nommer les moyens d'action des professionnels en matière d'accompagnement. Il faut se référer à Foucault (2001) pour apercevoir le lien entre dispositif et gouvernementalité ou « gouvernement des hommes ». Un dispositif désigne un ensemble de relations établies entre diverses institutions ^[6]. L'ensemble de ces relations, dont les visées sont multiples voire contradictoires, donne forme à des modes de gouvernementalité afin de faire face aux nouvelles problématiques d'un ensemble social donné. Ces dispositifs dans les sociétés occidentales ont surtout cherché à répondre à cette nouvelle donne qu'on appelle l'individu et son existence, plus précisément l'individu comme « instrument de stratégie économique efficace » (Olivier 2008). On ne saurait imaginer un dispositif sans un ensemble de processus tels que observer (l'individu et son comportement), questionner (son histoire), intervenir (sur la base de savoirs observés et problématisés). Un dispositif ^[9] résulte alors toujours du croisement du pouvoir et du savoir: il renvoie à toutes ces *praxis* qui disposent de l'homme, c'est-à-dire exigent de lui, sur un mode de commandement, dans le but de gérer, contrôler, orienter les comportements ^[10]. Tout dispositif implique donc un processus de subjectivation ^[11] et c'est ce par quoi il est « une machine de gouvernement » (Agamben, 2007). Il demeure que le problème dont héritent les professionnels enrôlés dans des dispositifs est bien d'être en mesure d'intervenir sur les processus de subjectivation: car « plus les dispositifs se font envahissants et disséminent leur pouvoir dans chaque secteur de notre vie, plus le gouvernement se trouve face à un élément insaisissable qui semble d'autant plus se soustraire à sa prise qu'il s'y soumet avec docilité » (Agamben, 2007).

SE FAIRE ACCOMPAGNER DANS LE CHAMP DE LA FORMATION

De ces mutations autour du besoin de reconnaissance et de sa relation étroite avec la construction de l'identité, il en résulte des conséquences en matière de professionnalisation. En effet, dans cette nécessité d'être efficace ici et maintenant et non plus d'avoir un horizon professionnel sur le long terme, de devoir rendre compte de cette efficacité et d'avoir à évaluer sa pratique, professionnalisation et compétence vont de pair. Dès lors que ces nouvelles exigences conduisent à reconnaître le caractère d'apprenance lié aux situations de travail, la formation n'est plus qu'une composante éventuelle ^[12]. Elle doit prendre en compte les terrains de stage qui constituent un ancrage effectif dans les réalités professionnelles. Cet ancrage confère au stagiaire un statut d'acteur de sa formation et d'artisan de son parcours. L'ancienne fonction de tutorat s'en trouve elle-même remaniée puisque la dynamique de l'alternance relève de la personne en formation. Il en résulte une modification conséquente de la fonction de formateur qui est alors engagé dans l'aide à la construction, par le stagiaire, du sens de ce qu'il a entrepris tant sur le plan de l'action que sur celui de la réflexion ^[13]. Cette posture d'aide à la construction des savoirs est complexe dans la mesure où, investi d'une fonction d'accompagnement, le formateur est impliqué comme interlocuteur dans une dimension relationnelle singulière, avec

ses aléas, comportant des fonctions de guidance méthodologique et de témoin de progression donc d'évaluation.

QUAND L'ACCOMPAGNEMENT ÉMERGE EN FORMATION: PROFESSIONNALISATION ET COMPÉTENCES

On passe alors d'un modèle de la formation comme transmission à celui de développement de compétences dans lequel le formateur doit opter pour une autre posture, celle de facilitateur, en créant les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité. De nouveaux champs théoriques doivent être convoqués pour sous-tendre cette conception. L'articulation théorie-pratique n'est pas simplement renversée: c'est le statut de la théorie qui est remis en question, une théorie primant sur la réalité avec la tentation de l'application sans discernement d'un modèle théorique étranger aux réalités des personnes et des groupes sociaux. En ce sens, comme le souligne Qribi (2008), ce qui est en jeu n'est pas « une simple option intellectuelle mais bel et bien un impératif éthique ».

Là où la formation, dans le prolongement de l'enseignement traditionnel et de sa pédagogie, accordait la primauté aux savoirs à transmettre dans le cadre d'une relation verticale maître-élève, il s'agit désormais, et sur la base d'une relation plus symétrique, d'aider un adulte en formation à construire son expérience. L'accompagnement participe donc du temps des savoirs d'action avec tout ce qu'il comporte: la question des liens entre l'action et sa conceptualisation, la reconnaissance d'une pluralité d'entrées cognitives ⁽¹⁴⁾, la primauté accordée à la construction du sens des actions par les acteurs eux-mêmes – et de la distinction toujours fragile entre l'éducatif et le formatif, le pédagogique et l'andragogique. Au-delà de cette nécessaire distinction, peut-être faut-il entendre que le problème de fond, qui perdure à travers l'accompagnement, est celui de l'« agogie ⁽¹⁵⁾ », autrement dit l'attitude sous-jacente au conduire et le type de relation qui l'autorise.

C'est bien ce que Donnay (2008) nous donne à entendre. Pour qu'il y ait réflexivité, il ne s'agit pas seulement de développer une réflexion solitaire ne référant qu'à sa propre subjectivité. La double distanciation qui doit s'y opérer comme mise à distance de la situation et prise de recul par rapport à soi-même suppose de l'intersubjectivité, introduite notamment par le dialogue. Cette posture que l'auteur définit comme « un nouveau métier » suppose un repositionnement du formateur vis-à-vis du savoir pour qu'il soit lui-même un praticien réflexif, capable d'explicitation et de formalisation de son savoir-agir tout en permettant à l'autre de « se penser par lui-même » (Donnay, 2008). Précisément, cette « nouvelle professionnalité » le conduit à se placer en position tierce: il ne se substitue ni interfère avec la lecture et la (re)construction du réel que fait l'accompagné. Autrement dit, le « compagnon réflexif » ne s'interpose pas entre le réel et la personne qu'il accompagne (Donnay, 2008).

Ainsi les formateurs sont-ils attendus pour accompagner les professionnels « par la mise en œuvre d'un processus didactique qui s'apparente au compagnonnage » ⁽¹⁶⁾ et rompt avec l'éducatif et le pédagogique au sens traditionnel du terme. Cet accompagnement n'exige pas seulement un recentrage mettant l'« apprenant » au centre de sa formation. Il est un adulte « s'éduquant » ⁽¹⁷⁾, un adulte « se formant ». En s'impliquant lui-même comme interlocuteur, l'accompagnant est inscrit dans une dynamique au sein de laquelle il doit tenir pleinement sa place et assumer son altérité tout en se retenant de penser, dire ou faire à la place de l'autre. On pressent que la fonction d'accompagnement instaure un dilemme peu confortable entre une fonction formative et une fonction certificative autrement dit entre accompagner et/ou évaluer. L'évaluation, à moins d'assumer ses incohérences, ne peut plus se réduire à une opération réglée en totale extériorité à la personne concernée.

DU PARADIGME DE L'ENSEIGNEMENT À CELUI DE L'ACCOMPAGNEMENT

Mais en passant du paradigme de l'enseignement à celui de l'accompagnement ⁽¹⁸⁾ (Beitone, 2001), on se déplace d'une pédagogie du modèle et de l'exemplarité vers une pédagogie de l'émergence et de la médiation - et d'une relation hiérarchisée et dissymétrique vers une relation tendant à plus de symétrie. En perdant une centration exclusive sur le contenu pour une centration sur la démarche, ces nouveaux dispositifs d'accompagnement en éducation ou formation tendent à définir

les compétences méthodologiques comme enjeu des apprentissages en lieu même des savoirs. Le formateur devient alors un facilitateur, un passeur. De là à laisser entendre qu'il doit abdiquer de toute expertise et qu'il suffit d'être là à côté d'un autre pour qu'il y ait apprentissage, il n'y a qu'un pas. Certains se trouvent donc à se demander si l'accompagnement ne signifie pas la fin de l'éducation (Lamarre, 2005).

Cependant, le changement de rapport au contenu des connaissances qui ne sont non plus apprises d'un autre mais construites par soi s'appuie sur l'idée que cette construction permet à celui qui s'y emploie d'en connaître le sens et a des effets transformateurs en boucle: le sens ne saurait se dégager sans transformation des représentations, influençant à leur tour les actions. La question du sens, question centrale de l'action humaine, a donc un rapport très étroit avec l'accompagnement (Berthon, 2003), non seulement parce que l'agir est la visée de tout accompagnement mais aussi parce que ce travail de mise en forme ne peut émerger que d'une pratique dialoguée.

Si ce travail du sens ne peut se faire seul, ce n'est pas que l'autre soit incapable mais bien que le sens ne peut émerger que dans la délibération interpersonnelle. Réflexivité et altérité, comme le rappelle Ricœur (1990), se pensent ensemble. L'idée même de sens exige l'intersubjectivité, le rapport au monde et le rapport à autrui n'étant pas donnés indépendamment l'un de l'autre (Rey, 1996). Ce travail de médiation suppose donc la place d'un tiers à la fois « suffisamment semblable » et « suffisamment autre » (Berthon, 2003) car seule la différence est constitutive de la relation. Il suppose également que l'accompagnant, dans cette position tierce, veille à établir le lien entre la personne et le réel plutôt que d'interférer entre lui et cette réalité.

DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE À UNE PÉDAGOGISATION DU SOCIAL

Cet engouement pour l'accompagnement pourrait être imputé à trois facteurs. Le premier est lié au développement des pédagogies communicationnelles: le rapport au savoir et sa valeur même en sont modifiés. Le second provient vraisemblablement d'une contagion de l'idée de gouvernementalité dans tous les secteurs de l'existence, idée par laquelle les hommes essaient de se gouverner les uns les autres en prenant appui, comme l'a montré Foucault, sur les techniques de soi. Le troisième facteur en découle et traduit la perte de légitimité ou le discrédit des figures d'autorité: le pouvoir s'y légitime alors à travers une loi qui s'exprime par un contrat, comme survivance des figures d'autorité.

On perçoit ainsi à quelle nécessité ces nouveaux dispositifs ayant pour objet de stimuler l'activité par la réflexion sont censés répondre: renvoyer l'individu adulte à ses propres actes et à ce qui les sous-tend, promouvoir l'avènement d'un sujet réflexif comme autre nom de la responsabilisation. On se trouvera par conséquent dans l'obligation de noter, à travers l'inflation de l'idée d'accompagnement, que s'opère un glissement de la sphère de la formation vers de larges pans de la société. Dit autrement, il y a un risque pour que l'accompagnement, en contribuant au positionnement des individus dans le système, participe à l'abandon de l'idée traditionnelle de formation comme culture (Fabre, 1994). En participant à l'ajustement des individus à la société, la formation devient un mode de régulation sociale. L'accompagnement ne se contenterait pas d'être un mode de relation au sein duquel autrui développe son autonomie de sujet « réfléchissant et délibérant » mais il rendrait lisible et/ou conforme son parcours. Il y a donc un glissement insidieux de la situation pédagogique à la question de la trajectoire socioprofessionnelle et, en retour, un effet de pédagogisation du social.

D'UNE CONCEPTION SPATIALISÉE DE L'ACCOMPAGNEMENT...

On pourra alors distinguer deux types de contributions: celles qui optent pour penser l'accompagnement à partir des philosophies de l'être et celles qui, en phase avec les exigences actuelles, optent pour les philosophies de l'agir.

Les premières ¹⁸¹, portées par la vague roggérienne et ses postulats, sont mues par la tâche manichéenne d'identifier « le véritable accompagnement » où s'exercerait ce qui relèverait d'un « art », peut-être même d'un « don ou d'un charisme » et se traduirait par une « authentique écoute ». Cet accompagnement tiendrait sa vérité à

être défini à partir de modèles traditionnels tels que l'accompagnement spirituel, les rites initiatiques et le compagnonnage. On ne peut certes aborder la relation d'accompagnement au mépris de ses origines historiques. Elle est sans aucun doute une forme anthropologique qui émerge dès qu'un être humain, cessant de fonctionner sur des modes archaïques ⁽¹⁹⁾, développe un peu de sollicitude à l'égard d'un autre être humain. Ces modèles anciens (Paul, 2004) continuent à mobiliser l'imaginaire en proposant des principes régulateurs, des références à des valeurs, transhistoriques et transculturelles. Mais on ne saurait les transposer tels que dans notre monde. On ne sous-estimera pas non plus ici la rémanence d'une conception de l'aide conduisant à une définition de la personne accompagnée comme sujet en difficulté, paralysé, confronté, angoissé, de toute façon incapable de résoudre seul la situation dans laquelle il se trouve et fort heureux de rencontrer une âme bienfaitrice.

Par ailleurs, pour d'autres auteurs, l'accompagnement s'est introduit dans le monde de l'éducation avec la promotion d'une « pédagogie du connaître » qui promeut méthodes et situations prenant en compte l'activité du sujet. Or l'accompagnement aujourd'hui en s'adressant à des adultes dans un contexte de professionnalisation ne relève plus à proprement parler de l'éducatif. Cependant, et c'est là une contribution complémentaire, Le Bouëdec montre que l'accompagnement ne peut être mis en jeu dans la relation pédagogique que par la médiation d'une posture qui relève de l'option éclairée du professionnel dans sa fonction d'accompagnant ⁽²⁰⁾. Mais curieusement, cette posture se définissant par être à côté (et non au-dessus ou derrière, i-e diriger ou suivre) tend à la radicalité d'un être-là tout en sous-estimant la valeur d'un être-avec: sans doute faut-il concevoir qu'une description spatialisée ne peut totalement rendre compte d'une dimension relationnelle.

Le Bouëdec n'aborde ni la dynamique de l'accompagnement (ce qui se passe dans l'interlocution) ni les méthodes (qui incarnent la démarche) ni la dimension politique (laquelle relève de la visée d'accompagnement). Trois fonctions participent de la mise en œuvre du cheminement: accueillir et écouter, participer avec autrui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche, cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage. De là découlent deux questions, celle de l'éthique: « quel principe éthique peut servir de repère aux accompagnants ? », principe que l'auteur extrait d'une tradition spirituelle, et celle de la formation des professionnels qui ne reçoit pas vraiment de réponse dès lors qu'accompagner relève d'un charisme ou d'un don. La postface de Lhotellier vient fort heureusement préciser qu'un accompagnement « vrai » ne peut se contenter de principes généraux: « il faut une démarche rigoureuse et imaginative », une méthode, autrement dit « un ensemble d'opérations définies, repérables, vérifiables, évaluables, pour atteindre les objectifs ». Car « on ne voit pas comment se perfectionner sans approfondissement, quelque soit le talent au départ ». C'est bien « le travail d'un agir sensé » qui commande par l'aval tout le processus et le travail sur le sens ne peut s'engager qu'au sein d'une relation dialogique. Lhotellier introduit une rupture salvatrice en l'occurrence dans une conception irénique d'un accompagnement qui se produirait comme en apesanteur. L'accompagnement se révèle alors moins sous l'angle d'« un projet impossible » mais davantage comme « un ensemble de contradictions à gérer » (Lhotellier, 2001).

... À SA DIMENSION TEMPORELLE

L'ouvrage coordonné par Chappaz (1998) sur *Accompagnement et formation* pose deux affirmations qui déplacent la dimension spatiale de la posture d'accompagnement vers sa dimension temporelle en relation. Tout d'abord, il n'y aurait « pas d'accompagnement authentique sans demande » (Wiel, 1998). Or, dans le contexte actuel où l'accompagnement répond à une prescription, on est conduit à reconsidérer ce qu'on entend par « demande ». Certes la personne ne formule pas un désir d'être accompagnée, il est possible même qu'elle s'y refuse ⁽²¹⁾. Aussi la posture consiste à accueillir la personne là où elle en est et à faire avec elle le chemin qui consistera à créer les conditions d'émergence possible (mais non certaine) d'un désir de changement de là où elle se trouve. Car la question porte sur un écart structurel entre demande et désir. C'est la mise au travail de cet écart qui est construction de la personne. Or l'accompagnement tend à nourrir l'idéologie commune où répondre à la demande consiste à faire croire que ce qu'on demande est ce qu'on désire ou à délégitimer la personne de sa demande en la conformant à l'offre de prestation. On ne sera pas dupe que ces concepts désignent un échange mais d'ordre économique et

situent l'interaction entre les besoins présumés d'un consommateur et l'offre d'un producteur. Or le travail du « dépli » de la demande renvoie à ces questions qui font sens pour la personne: pourquoi est-elle là ? Que veut-elle pour elle en ne voulant pas ? Il présume d'une capacité à soutenir que cette personne puisse se déployer dans la réponse à ces questions sans que l'accompagnant y réponde lui-même: ce en quoi d'ailleurs réside la position éthique. Mais pour qu'il y ait formulation d'une demande, faut-il qu'il existe un espace d'interlocution et une dissymétrie des places. La question des places est donc préalable.

De la même façon, il n'y aurait « pas d'accompagnement sans projet » (Wiel, 1998): les deux sont liés. Mais jusqu'à quel point, s'il s'agit d'accompagnement d'une personne en devenir et non de la production d'un projet, passe-t-on d'une logique de production à une logique de construction ? Car il s'agit en effet de délaissier le projet-procédure avec sa trajectoire balisée en moyens-fins pour valoriser le projet-processus comme cheminement, maturation, faisant de l'accompagnement le lieu d'une double expérience, relationnelle et temporelle, dans laquelle s'engager avec la personne dans une démarche de projet est d'abord créer les conditions relationnelles de ce cheminer ensemble. Ainsi la propension au projet inscrit-elle l'accompagnement dans une logique de mobilisation et de changement. Tous les dispositifs conçus présentement et recourant à l'accompagnement (parcours individualisé de formation, parcours d'insertion, VAE, bilan de compétences, etc.), tous font référence à l'historicité du sujet, à la prise en compte de la non linéarité et de la multi-dimensionnalité des temps qui l'affectent dans sa construction. L'accompagnement a effectivement un rapport fondamental avec le temps car si sa visée est « d'amener l'accompagné à agir » ; seul l'agir donne une prise effective sur le temps (Chappaz, 1998). Il reste à percevoir que non seulement le projet est souvent aplati en programmation de résultats mais il peut être aussi une forme de contrat par lequel on tente d'avoir vue sur un individu, ses actes et ses intentions, sans être impliqué dans sa mise en œuvre.

INSCRIRE LA PERSONNE DANS LE RÉEL

On ne s'étonnera donc pas qu'au détour de cette réflexion, on tente d'insinuer qu'une démarche d'accompagnement suppose une analyse du réel instaurant à la fois la personne accompagnée dans son histoire, et dans son environnement (Chappaz, 1998). Car l'enjeu est bien d'« agir sur le monde environnant avec efficacité, efficience et pertinence », incluant ce nécessaire déchiffrement du réel. On en vient à passer de la méthode comme application d'un chemin unique au développement de stratégies combinant tous les possibles en vue d'atteindre un objectif. Plutôt que d'apporter des solutions, il s'agit avant tout de « savoir se poser les questions ». Cette activité de modélisation inclut une activité d'autoévaluation dès lors que la validation du modèle relève du sujet lui-même et c'est une activité langagière qui pose le rôle du possible vis-à-vis du réel (Chappaz, 1998).

Interroger le réel, questionner les outils de son analyse, concevoir une mise en œuvre stratégique au service de transformations risquées introduisent les notions de contexte et de situation qui tranchent sur la seule évocation de l'accompagnement en termes de sollicitude, générosité, authenticité, respect, etc. et amorcent le passage d'une préoccupation à visée humaniste vers une problématique soucieuse de prendre en compte les théories de l'agir. Ce passage s'effectue, pour Chappaz, par une quadruple rupture: philosophique dans notre représentation du monde, épistémologique dès lors qu'on instaure une pensée des processus au lieu de la linéarité cause-effets, méthodologique lorsqu'on admet plusieurs modèles possibles participant à la compréhension du réel, enfin éthique quand le modèle est toujours contingent aux valeurs et projets du sujet. L'accompagnement s'en trouve être à la fois l'ingrédient du passage, l'agent actif d'un renouvellement des conceptions, et l'objet sur lequel pèsent toutes ces transformations.

C'est dans cette mouvance que s'opère un déplacement de la focalisation sur le projet vers la prise en compte de la notion de problématisation. Projet et problème sont finalement deux manières de jeter devant soi⁽²²⁾ mais qui ne positionnent pas la personne de la même manière puisque le projet désigne toujours un peu un ailleurs quand le problème confronte au réel de l'ici et maintenant⁽²³⁾. Le premier est lié à la projection de soi dans le futur quand le second est bien un accompagnement dans la situation existentielle. Par ailleurs, l'un et l'autre s'avèrent le lieu où est mis au travail

l'articulation des visées individuelles avec le champ de la réalisation concrète.

L'ACCOMPAGNEMENT EST CHANGEMENT

À la relecture de quelques textes aujourd'hui classiques sur la formation, on est étonné de leur clairvoyance. Ainsi, en amont de l'accompagnement, Honoré développe-t-il, dès 1980, l'idée que la formation se distingue de l'enseignement par une double sensibilisation à l'expérience et au projet, qu'il convient donc, pour rendre toute pratique formative, de créer les conditions ^[24] « d'un espace de plus en plus relationnel » et « d'un temps de plus en plus intentionnel », que toutes les professions qui placent la relation à autrui au centre de leur action sont désormais soumises à une évolution qui implique la prise en considération de la personne.

Si les conceptions nouvelles de la formation tendent donc à la conjonction de l'accompagnement avec les concepts d'alternance, d'autoformation, d'e-formation, d'entreprise apprenante (Hébrard, 2004), leur articulation ne va pas de soi. La formation à distance par exemple implique des participants qu'ils développent conjointement des aptitudes à l'autonomie et à la coopération (Eneau, 2007) ce qui peut sembler paradoxal. On joue là aussi sur le glissement d'un mot à l'autre ^[25], on tente de comprendre l'accompagnement à partir de références établies ^[26], en combinant les données ^[27]. La posture d'accompagnement est toujours parée de vertus salvatrices ^[28]. Et l'impasse d'une grande partie des travaux est de croire que « le dire rend compte du faire » (Thion, 2003), que la mutation terminologique indique quelque chose d'une transformation des pratiques. Il n'en est rien. Dans bien des situations on peut présumer d'un simple changement d'étiquetage. Dans d'autres cas, l'accompagnement n'est qu'une version hybride de référents (dé)passés. Mais accompagnement et formation ne se confondent pas: ils constituent les deux pôles d'une même dialectique.

L'accompagnement sort donc des nimbes des philosophies de l'être pour s'articuler aux philosophies de l'agir. Il est repéré comme fonction, fondée dans une posture spécifique ne prenant sens que dans un type de relation articulant parité relationnelle et disparité des places, soutenue par une démarche méthodologique de l'ordre du processus réflexif et visant une action dans le réel.

ACCOMPAGNER DANS LE SECTEUR DE LA SANTÉ

Avec l'accompagnement, glissons maintenant du secteur professionnel de l'éducation vers celui de la santé. Introduit dans le cadre des soins palliatifs (années 1960-70), l'usage du mot apparaît dans le langage infirmier pour désigner un projet de soins et spécifier autant une attitude qu'une relation avec le malade, une conception du soin reposant sur la reconnaissance de la personne comme être humain à part entière. Même quand il incarne la forme la plus radicale d'un être là, l'accompagnement ne se réduit donc ni à la technicité d'actes de soin ni au soutien psychologique. Son efficacité réside en fait dans l'élaboration d'un projet coordonnant les différents dispositifs (écoute, analyse, négociation), favorisant une évaluation constante des options envisagées. Ce projet relève tant de la compétence que de la présence: présence à autrui et à soi-même en relation à autrui, attitude de retenue et de veille attentive aux besoins exprimés par la personne.

On distinguera quatre pratiques qui participent de l'accompagnement: celle visant les accompagnements de la vie « de la naissance à la mort » ; celle qui s'adresse à tout un chacun, responsable de l'accompagnement de la vie dans sa vie ; celle relative aux professionnels de la santé: groupes de soutien et accompagnement des professionnels dans leur parcours et projet ; celle enfin qui est liée aux établissements: accompagnement opérationnel des cadres et dirigeants, accompagnement collectif au changement, accompagnement des institutions à travers les projets d'établissement, la mise en œuvre des référentiels ou la démarche dite de qualité.

L'accompagnement associé aux soins palliatifs inclut tous les dispositifs liés aux maladies longues ou chroniques ^[29], les accompagnements relationnels ^[30] et tous ceux qui consistent à « accompagner la vie de la naissance à la mort » (Chaveli, 2005). L'accompagnement est peut-être la forme trouvée par notre société pour assurer une idée de continuité de l'existence par delà les aléas et les discontinuités de toute nature. Si la fin de vie relève d'un « devoir d'accompagnement » (De Hennezel,

2004), ses véritables enjeux ne sont pas au niveau de l'individu mais bien de la société: au delà d'un simple « souci d'humanité », cette fin de vie engage une « culture de l'accompagnement ». Le devoir d'accompagnement fait écho à la reconnaissance et au respect des droits de la personne humaine ^[31]. Il a valeur de civilisation, de culture et de sociabilité. À travers cette instauration, l'accompagnement contribue à « interroger la sensibilité de notre société à l'égard des situations de vulnérabilité » ^[32] (De Hennezel, 2004).

Par ailleurs, la promotion de l'accompagnement est portée par des discours de responsabilisation de chacun dans la préservation de l'acquis et le développement de ses capacités potentielles. L'accompagnement prend appui sur la prise de conscience d'une évolution permanente de l'individu et de l'exigence de capacités d'anticipation engageant sa responsabilité: sur cette base, « il faut prendre conscience que la conduite actuelle aura des répercussions sur la santé dans les années à venir et pour cela passer à une société sanitaire basée sur l'accompagnement » ^[33]. La notion de durée s'y révèle donc incontournable. Les objectifs en sont simples: « faire en sorte qu'à chaque étape de la vie l'on puisse jouir de tous ses moyens ». L'accompagnement apparaît ainsi « une solution évolutive » (Fiorentino, 2008). C'est dans ce registre qu'on a vu la mise en place du *coaching* (pour les diabétiques, par exemple).

En ce qui concerne l'accompagnement auprès des professionnels de la santé, il s'agit, dans leur version la plus connue, de groupes de soutien rebaptisés « groupes d'accompagnement » ^[34]. Il paraît évident que l'organisation de ces groupes suppose un certain environnement institutionnel: une volonté politique d'entendre les difficultés des professionnels et un désir de les doter des moyens nécessaires. Un tel dispositif est un outil de prévention permettant d'anticiper la confrontation à des situations stressantes ou d'éviter le *burn-out*. En introduisant la réflexion dans et sur la pratique, ces groupes créent les conditions permettant de libérer l'expression, de travailler sur l'émotionnel et le relationnel, et de mettre en place des moyens d'anticipation.

Or, il importe de voir que, dans les mêmes contextes, se joue une démarche d'accréditation ou « démarche qualité » qui, sous des augures d'une quête de qualité promeut une dynamique de changement. Cette « démarche qualité » s'est muée en outil pour le management et en démarche de contrôle assortie d'une sorte de label de garantie qui profite plus au positionnement des institutions sur le marché qu'aux bénéficiaires des actes professionnels pour lesquels ils sont pourtant censés être conçus. Si la visée de la démarche d'accréditation est bien de « passer de l'implicite de pratiques *a priori* déjà là en qualités à la communication et à l'explicitation d'une tradition professionnelle inscrite fortement dans les actes » (Thuillier, Vial, 2003), elle implique une dynamique d'accompagnement de ces processus. On voit donc comment l'accompagnement se trouve sollicité dans les activités réflexives que cette visée engage. Ainsi la capacité à verbaliser ce qui est fait constitue une marque de la professionnalisation d'un métier qui se trouve épinglé dans des commandes où il s'agit quand même de donner à voir, autrement dit contribuer non seulement à une utopie de la transparence mais aussi à l'instauration de logiques liées à la traçabilité des individus, à ce qu'ils font et à ce qu'ils disent faire.

Par ailleurs, ces quatre pratiques évoquées plus haut et développées dans le secteur de la santé utilisent toutes le terme accompagnement sans lui donner la même fonction. Deux types de processus, indissociables pour parler d'accompagnement, les traversent inégalement. Le premier est d'ordre relationnel, le second opérationnel. Ils n'ont pas les mêmes objectifs, ni les mêmes valeurs, même s'ils visent l'un et l'autre pertinence et efficacité. Ils ne reposent pas sur une même conception de la personne, n'engendrent pas les mêmes rôles. Leur combinaison fournit des logiques souvent contradictoires, leur équilibre est toujours remis en cause et il n'est pas rare d'abuser du mot pour nommer des dispositifs privilégiant quasi exclusivement l'un au détriment de l'autre. Le premier vise à instaurer des relations de qualité comme contexte de promotion possible des personnes. Le second privilégie la production de résultats, l'atteinte d'objectifs. La question reste de savoir, puisque imbrication il y a, comment le professionnel se repère entre les activités à visées normatives censées produire des résultats escomptés et les activités centrées sur la personne, échappant à toute programmation.

PLURALITÉ DES ACCOMPAGNEMENTS DANS LE SECTEUR DU TRAVAIL

L'affaiblissement des repères traditionnels de l'action conduit à une crise du sens de l'agir. Le travail devient alors un enjeu pour la construction identitaire des individus dans un contexte économique de compétitivité (recherche de l'excellence) et de précarité (augmentation des contrats précaires et donc des transitions professionnelles et du chômage). L'accompagnement au changement suit les évolutions générales qui, d'une tendance à l'individualisation et à une approche psychologique, tend maintenant à valoriser des perspectives plus fonctionnelles, travaillant sur la mise en valeur des compétences. 43 |

L'accompagnement se définit alors comme la réponse consignée dans un dispositif précis, à partir d'une grille de lecture définie. L'accompagnement au changement met en jeu non plus seulement la situation individuelle mais les dispositifs collectifs: ce qui est en cause n'est plus l'autonomie de la personne mais la constitution ou la préservation du lien social à des fins de performance (Boutinet, 2007). Face aux reconversions professionnelles, à la montée du chômage et aux exigences d'adaptabilité de toute entreprise, un salarié peut avoir à gérer au cours de son existence des périodes de transition. Un panel de dispositifs incluant des formes d'accompagnement a été créé ces dernières années pour répondre aux contraintes d'évolution des parcours individuels. 44 |

C'est dans ce passage d'une logique de la place à occuper à une logique d'un itinéraire à construire, d'un maintien de son capital de compétences à celui d'un renouvellement permanent de celui-ci que l'accompagnement prend place. Les nouveaux dispositifs (VAE, Bilan de compétences, Outplacement, Aide à la création des entreprises ou accompagnement à la retraite) s'inscrivent dans l'environnement conceptuel de la psychologie sociale contemporaine, valorisant le sujet-acteur et les notions de sens, d'identité ou de reconnaissance, sur fond de remise en question du lien social. C'est dans ce contexte d'une « société apprenante », chahutée par les exigences économiques et la mondialisation, qu'on en vient à promouvoir l'individu acteur, gestionnaire de son parcours. Or cette position de sujet-acteur confère une autonomie fragile qui peut brusquement basculer dans l'assujettissement et la passivité lors d'un licenciement, appelant en guise d'aide l'une ou l'autre forme d'accompagnement. 45 |

La problématique de la transition professionnelle ne se confond pas avec celle du changement ni avec celle de l'insertion (Danvers, 2007). Si la transition reste l'expérience de celui qui la vit, avec ses exigences de frontalité ⁽³⁵⁾, des pratiques collectives ⁽³⁶⁾ ou individuelles inscrivent ouvertement l'accompagnement dans la régulation sociale en confrontant les professionnels à l'accueil de personnes en rupture qui en même temps manifestent souvent une incapacité à réguler les forces en jeu pour retrouver une dynamique viable ⁽³⁷⁾ ; une telle situation implique un double deuil à faire: celui de l'objet perdu par la rupture et celui d'une certaine image de soi (Métraux, 2004). 46 |

Cette ambivalence dans laquelle la société place les individus tantôt à l'intérieur du système social tantôt face à eux-mêmes et à leur propre capacité à répondre aux crises, à rebondir, à réagir, à se réguler, à se rétablir par eux-mêmes, dote l'accompagnement d'une double exigence: répondre à une commande sociale via l'institution en terme de placement et savoir créer les conditions d'aménagement d'une expérience personnelle de rupture dans la continuité. Or celle-ci oppose un « temps mort » signifié par le chômage et les ingrédients du deuil à des « temps trop pleins » d'une incitation à l'action qui tourne à l'agitation dans laquelle les conseillers à l'emploi sont pris et prennent à leur tour. On conçoit par ailleurs que l'allongement de la durée d'inactivité puisse peser sur l'estime de soi du demandeur d'emploi: toutes considérations montrant le lien entre accompagnement et temporalité.

DÉMULTIPLICATION DES ACTIVITÉS DE CONSEIL, DE CONSULTANCE ET D'ACCOMPAGNEMENT

Dans ce contexte de turbulences, les activités de conseil se sont multipliées: conseil psychologique, familial, professionnel, éducatif, d'orientation. Malgré ses objectifs avoués de placement, l'outplacement par exemple est défini comme dispositif des cabinets de conseils en évolution professionnelle ⁽³⁸⁾. Or le dispositif prévu dans le projet d'aide à la création d'entreprise a pour objectif de « permettre à un créateur potentiel de bénéficier d'un regard extérieur, d'une expertise et de conseils » ⁽³⁹⁾ - autant dire qu'il ne prédispose pas à une posture d'accompagnement, même s'il fait 47 |

usage du mot. Néanmoins, il lui emprunte, le souci de contribuer à la valorisation de la personne dans sa dimension projet et sa relation coopérative. Instituée par la loi de Modernisation sociale de 2002, la VAE quant à elle constitue une alternative à l'accès à la qualification en instaurant un nouveau rapport au savoir: l'apprentissage expérientiel. Parce qu'elle est construite sur un double enjeu de certification et de reconnaissance, la VAE est à la fois procédure et processus. C'est ainsi que son accompagnement (facultatif) est placé, ici comme ailleurs, sous le signe d'une tension qui pose aux professionnels le défi de ne pas avoir à choisir entre ses termes mais de les assumer tous les deux. C'est dans cet environnement en perte d'institutionnalisation que les identités mal assurées par les marquages traditionnels du diplôme ou de la formation doivent se construire en s'ajustant tout au long de la vie aux nouvelles exigences. Il en ressort une quête identitaire et un besoin de reconnaissance auquel participe l'accompagnement dans ces nouveaux dispositifs.

La contribution de Lhotellier (2001) permet de penser ce que conseiller veut dire aujourd'hui par opposition aux anciennes postures de l'expert donneur de conseils. En prise sur la réalité actuelle tout en s'appuyant sur un fondement anthropologique, ce conseil est défini par l'auteur comme une démarche de délibération en vue de l'action. Résolument orienté vers l'action, le « tenir conseil » de Lhotellier ne rompt pas pour autant avec les valeurs fondatrices des philosophies humanistes. En effet, la démarche vise à la création d'une relation dialogique, à la construction méthodique et plurielle d'une situation-problème, au travail du sens et du temps afin d'élaborer la décision fondatrice d'une action sensée. Cette perspective dialogique part de l'autre et l'inclut dans un diagnostic partagé et une détermination des objectifs. Centrée sur un agir sensé, elle s'inscrit dans une dimension temporelle, renvoyant à une conception du temps dans toutes ses dimensions y compris celle de la saisie du moment opportun et de l'occasion propice. C'est bien parce qu'il s'agit de partir de l'autre, de ce qu'il est et de ce qu'il dit qu'il est, que le dialogique est « penser à l'envers » (Lhotellier, 2007).

Ce que le terme dialogique ne restitue pas, mais qui est compris dans « l'agir sensé », c'est que le passage du monologique au dialogique est en fait le chemin pour restaurer une dimension sociologique. Par ailleurs, le « tenir conseil » développé par Lhotellier se fonde bien sur une posture d'accompagnement mais désigne surtout un moment d'un processus d'accompagnement. Il est de l'ordre de la tenue quand l'accompagnement procède du cheminement. Mais s'il s'avère possible de considérer le conseil comme une des formes que prend l'accompagnement, la distinction n'est pas aussi franche puisque ce moment pour autant connaît son propre développement: il s'appréhende comme démarche et se déploie en processus. Toutefois toutes les caractéristiques dont le « tenir conseil » est doté participent d'une conception de l'accompagnement conjuguant une nécessité d'opérationnalité avec une dimension relationnelle, conception qui ne renonce pas à une assise éthique au profit d'une production de résultats.

Là encore, l'accompagnement est contingent et ne peut se définir qu'en contexte. Il doit donc, comme toutes les autres formes, prendre en compte la singularité des personnes et des problématiques afférentes à leur situation telles qu'elles sont vécues individuellement, l'enjeu étant de ne pas « confondre le conseil individuel et la problématique du chômage » (Clavier, Di Domizio, 2007) qui se traduit par des catégorisations stériles mais toujours en usage. S'il s'agit de concevoir un accompagnement en phase avec les problématiques liées à la concrétisation du projet professionnel, on peut tenter d'identifier les processus qui le sous-tendent en tant qu'aide à l'identification: l'explicitation, la formalisation des ressources, contraintes et attentes, l'élucidation, expression et communication des objectifs, la structuration, l'évaluation et la régulation des actions. Malgré tout, le risque d'appeler accompagnement ce qui n'est qu'application de procédure est bien présent.

ET LE COACHING ?

Le coaching est lui aussi défini « comme un processus d'accompagnement destiné à favoriser un environnement de croissance et d'optimisation du potentiel de la personne » en situation professionnelle (Angel, Amar, 2005). Opérant à travers une sorte de maïeutique, la relation du coach et de son client constitue un « partenariat stimulant » au sein duquel l'individu peut optimiser ses atouts, évacuer les obstacles à son développement et mettre en œuvre un plan d'action. C'est donc, selon les

auteurs, une relation d'aide fondée sur des concepts issus de la psychothérapie et des théories de l'organisation, sauf qu'il introduit une idée de partenariat là où on définissait une relation conjuguant parité d'échange et disparité des places. Combinant des processus de deuil et de changement tout en étant résolument centré sur l'action, le coaching est probablement la forme d'accompagnement la plus affûtée pour une recherche d'efficacité dans le domaine de l'action professionnelle. Il peut ainsi être caractérisé par trois apports: la confiance constitutive du partenariat et donc d'une relation symétrique, l'écoute fondatrice d'une alliance de travail à travers un processus maïeutique qui permet un recadrage et une problématisation de la situation dans laquelle se trouve le coaché, enfin le rôle du coach comme force de proposition pour appréhender le réel. C'est ainsi que le coaching contribue à la structuration de l'intervention qui, partant d'une problématique initiale, revisite le lien entre réalité, problème et demande (Angel, Amar, 2005).

Pas plus que les autres formes d'accompagnement, le coaching ne révèle « sa vraie nature » que sur fond de distinction d'avec ce qu'il n'est pas: il ne s'identifie ni au conseil ni à la formation, il n'est pas une psychothérapie, le coach n'est pas un mentor ni un consultant expert. À quoi doit-il sa spécificité ? À « un rapport de co-élaboration », à « une dialectique entre co-acteurs et partenaires », située non dans un transfert de savoirs mais « dans un rapport circulaire où chacun se nourrit de la parole de l'autre », rapport au sein duquel le coach adopte « une position basse » et a « plutôt pour vocation de faire préciser et éclairer la problématique du coaché » (Angel, Amar, 2005). On tient finalement les arguments avancés pour relativement communs à la plupart des formes d'accompagnement puisqu'ils en fondent la posture. La spécificité du coaching est donc contingente: elle a trait au cadre de son exercice, en milieu professionnel entrepreneurial. Celui-ci influence sa méthodologie, orientée par les objectifs de résolution de problème et d'atteinte de résultats. Ses références théoriques ^[40] sont hétéroclites mais ajustées à ce qu'elles doivent traiter dans une optique d'efficacité. Le coaching est sans doute la forme la plus probante pour montrer comment l'accompagnement se situe à la croisée du développement de la personne et des théories de l'action humaine, des sciences humaines et du monde économique. Ses objets étant liés tant à ceux de l'entreprise et du management qu'au développement des compétences de la personne, il n'établit pas non plus un lien spécifique avec telle ou telle théorie: chaque coach a ses références propres.

On ne peut dénier que le coaching est porteur des nouvelles orientations qui se décèlent dans tout accompagnement particulièrement en matière de problématisation: le déplacement de la centration sur le projet vers une centration sur le problème est l'enjeu cognitiviste. Le coaching s'est doté de repères qui manquent cruellement à bien d'autres formes d'accompagnement, notamment sur le travail sur soi que doit effectuer le professionnel, l'engageant à développer une certaine lucidité au regard de ses intentions, à percevoir les effets que produisent ses paroles ou ses silences. Il rappelle à cette occasion que l'accompagnement est caractérisé par un emboîtement de postures: celui qui accompagne doit nécessairement être à son tour accompagné. Le coaching est aussi le vecteur par lequel transitent les exigences de résultat et d'évaluation. Il est naturellement suspecté d'être le lieu où s'exercent et se régulent implicitement des directives managériales. Ce n'est pas sans risque. Outre celui de l'instrumentation, une telle démarche pose celui de dissocier la double visée à laquelle doit répondre l'accompagnement: une dimension productive d'un résultat évaluable et une dimension constructive de la personne (Samurçay, Rabardel, 2004). De ce point de vue, l'accompagnement n'est pas réductible à l'atteinte d'objectifs programmés. Tel est bien l'enjeu de la vie professionnelle: tenir deux éléments qui se complètent mais tendent à se repousser.

CONSIDÉRATIONS TRANSVERSALES

Que donne à lire ce repérage de la propagation de l'accompagnement à travers les quatre secteurs professionnels choisis pour cette réflexion ? Est-il possible de percevoir une configuration du concept ? On s'attend effectivement à une représentation inégale selon les secteurs mais finalement assez descriptive de ce qu'accompagner veut dire. De fait, comme le montre le Tableau 1 ci-après dans sa présentation synoptique des quatre champs professionnels inventoriés, ces quatre

51

52

figures décrivent de manière extensive l'accompagnement avec ses caractéristiques et ses interrogations, ce qu'elles développent de façon préférentielle, le mode d'entrée dans l'accompagnement qu'elles choisissent, la conception nuancée qu'elles se font de la personne accompagnée, des exigences auxquelles elles doivent répondre et des logiques que l'accompagnement va mettre en œuvre.

À la lecture de ce tableau on mesure combien, selon les secteurs, la fonction d'accompagnement tend à privilégier l'usage de certains mots comme à promouvoir certaines formes d'accompagnement ^[43].

Ces quatre figures déploient la tension entre philosophies de l'être et philosophies de l'agir. Quelle que soit l'entrée, chacune se trouve à penser l'accompagnement en termes de fonction, posture, démarche et relation. De la même façon, relationnel et opérationnel sont deux dimensions indissociables puisque leur articulation fonde tout accompagnement. ^[54]

Tableau 1 - Présentation synoptique des quatre champs professionnels de l'accompagnement

Champ du Travail social et médico-social	Champ de l'éducation et de la formation	Champ de la santé	Champ du travail, de la gestion des emplois et des compétences
Question des liens interpersonnels	Question de l'apprenant et de son rapport au savoir	Question de la reconnaissance de la personne humaine	Question de la valorisation des compétences et de l'action pertinente
Relationnel (être avec)	Opérationnel (cheminer à côté)	Relationnel (être là)	Opérationnel (aller vers)
La relation: distance / proximité équilibre / déséquilibre implication / neutralité	La démarche: retour réflexif sur l'expérience, explicitation, construction de la connaissance	La posture: comme attitude de retenue dans un projet de soins et dans un contexte de rationalisation de l'activité	La fonction: pesant sur la détermination <i>a priori</i> de résultats escomptés
Du paradigme de l'autonomie	... d'un sujet réflexif...	... faisant valoir ses droits en tant que personne	... délibérant pour agir
autonomie / dépendance	autonomie / coopération	autonomie / dépendance	autonomie / coopération
exigences d'autonomie	exigences d'émancipation	exigences de prévention, anticipation / sécurité, qualité	exigences de performance et d'efficacité
relation d'aide / relation d'accompagnement	démarche de formation / d'accompagnement	posture de soutien / accompagnement contrôle / accompagnement	fonction de management / accompagnement
accompagnement tutorat	accompagnement tutorat conseil	accompagnement tutorat coaching	coaching conseil (counselling, consultation) tutorat

Le changement de logique dans le travail social entraîne un changement de fonction et donc d'attitude dans la relation à l'autre. Le changement de rapport au contenu chez la personne accompagnée apprenante repose sur un repositionnement didactique engendrant un changement relationnel, débouchant sur la question de l'éthique, de l'évaluation et de la formation des professionnels. D'une manière générale, on voit l'extension d'une conception de la relation pensée en termes de liens interpersonnels à une relation visant la coopération, allant d'une posture d'empathie à une posture réflexive. ^[55]

Ce qui est paradoxal dès lors qu'on traite de l'accompagnement, c'est qu'on doive à la fois énoncer la diversité des représentations qu'il suscite, jusqu'à l'imposture quand il n'est que l'étiquetage de procédés qu'il masque (le contrôle, le placement...), avec l'impossibilité d'en donner une description qui fasse unanimité – et pourtant confirmer qu'il y a bien une structure commune, une définition minimaliste: être avec et aller vers. ^[56]

La confusion vient notamment que toutes les formes d'accompagnement tendent aujourd'hui à être conditionnées par une même injonction: l'incitation faite à un sujet censé aspirer pour lui-même à l'autonomie à faire démonstration d'un agir sensé, injonction généralisée à (s') inscrire dans une logique d'individualisation, d'autoréalisation et de responsabilisation. Il en ressort que tout accompagnement ne

peut esquiver la question de la construction identitaire et du besoin de reconnaissance auquel il contribue: on ne saurait économiser une posture critique quand l'écoute vient à succéder au pouvoir sur. On ne sous-estimera pas le fait que la place du professionnel tend à se dessiner autour de l'idée de retenue quand le défi de celui qu'on accompagne est de « se tenir dans un monde qui ne le contient plus aussi fermement que jadis » (Martuccelli, 2002). Cette capacité à se tenir soi-même relève certes d'une construction intérieure de soi et d'un ensemble de supports d'essence relationnelle. Mais que faut-il penser d'une société qui se donnerait pour défi de développer cette capacité à se tenir en soi (se contenir comme version de la maîtrise de soi) avec d'autres (bien se tenir sinon s'abstenir), dans un monde où tenir à soi-même est le seul projet susceptible de justifier un attachement à long terme, dans cette société dont le mot d'ordre pourrait être qu'il vaut mieux tenir (le peu qu'on a) que courir (entretenir de grands espoirs): bref, comment et à quoi tenir quand plus rien ne tient ?! Pour répondre à des injonctions sociopolitiques fortes, l'accompagnement ne jouerait-il pas sur deux tableaux: entre être-avec et être-ensemble ? Certes, le second n'a pas lieu sans le premier. Mais ce sont là deux logiques: une logique de l'entretenir: tenir entre, maintenir mutuellement, ayant pour visée de maintenir l'individu dans la vie sociale - et une logique de l'appartenir: de la relation du tout à la partie.

LIGNES DE FORCES

De cette prospection faite des discours à caractère scientifique tenus sur l'accompagnement, nous allons tenter de dégager quelques lignes de force communes.

L'ACCOMPAGNEMENT PAR LES PAIRS: UNE EXIGENCE ÉTHIQUE

Dans tous les dispositifs d'analyse des pratiques, de validation des acquis, d'insertion, voire même de bilan de compétences ou de formation à distance, est souligné le rôle des pairs. Ce rôle ne tient pas seulement au fait qu'il démultiplie les points de vue mais bien qu'il introduit lisiblement la parité entre participants. L'accompagnant a alors un double rôle: celui d'accompagner chaque individu au sein du collectif et de créer les conditions de co-développement.

Dans ce domaine, on peut évoquer la pair-émulation^[42]: conçue comme une forme de tutelle au sens pédagogique du terme, elle mise sur un apprentissage facilité par l'équilibre des relations, « sur la transmission d'expérience par des personnes handicapées pour des personnes handicapées en recherche de plus d'autonomie ». Ce que cache la formule, c'est que toute interaction de tutelle est par essence dissymétrique: qu'elle s'établisse entre pairs (des enfants entre eux) ou adulte-enfant, elle met en présence des partenaires qui diffèrent selon le statut, l'âge, le niveau de compétences. Tout accompagnement doit sa structure relationnelle à une double exigence: conjuguer la dissymétrie des places avec la symétrie relationnelle.

On perçoit l'ambiguïté d'un tel dispositif d'autant plus que la propension à instaurer des tutorats est en train de se répandre (en université par exemple). En dehors du risque fusionnel évident, l'accent sur la symétrie valorise de manière exclusive un mécanisme d'identification au semblable qui entretient l'illusion d'une pseudo égalité, une symétrie de l'ordre du miroir (Revault d'Allonnes, 2008) au sein de laquelle tout individu est finalement interchangeable et tout se vaut. Le présupposé de l'égalisation, égalité des chances et de la réussite, conduit à exiger de l'autre l'effort par lequel on a soi-même mérité. Cette exigence plus ou moins implicite est en fait totalement opposée à ce à quoi elle dit contribuer: l'autonomie ; elle produit des situations d'ingérence par un biais relationnel constitué comme ruse. L'égalité devient alors « une évidence du sentiment »^[43] déviant vers un égalitarisme déplacé et non plus le fruit d'une posture éclairée. Le risque majeur consiste en la valorisation d'une communication entre semblables qui recrée plus de facteurs excluants qu'elle ne reconstruit de liens. Consentir à sortir de l'entre-soi est se confronter à l'altérité, non pas participer d'un même discours mais s'exposer à un autre regard, à la capacité à soutenir un autre regard. Ce risque majeur est d'autant plus grand qu'il se joue dans une société dite « compassionnelle » (Revault d'Allonnes, 2008), basée sur une revendication à l'égalité dans laquelle triomphent la similitude, la ressemblance et les amalgames qui en résultent. Finalement cet entre-soi peut affecter ce que la

démarche cherche à éveiller: la double capacité d'affirmation de soi (je suis) et d'agir (je peux) ne pouvant transiter que par l'autre. C'est donc la réciprocité qui place la pair-émulation sous le registre de l'éthique. Mais seule la recherche de l'égalité à travers l'inégalité donne à la sollicitude sa dimension éthique.

LA RÉFLEXION EST DÉJÀ ACTION

Que l'accompagnement gagne à être conçu dans un lien entre connaissance et action, c'est ce que deux ouvrages collectifs ⁶¹ ont posé. Il s'agit bien d'un passage du paradigme positiviste (qui sépare les savoirs des faits) au paradigme de la complexité dans lequel la composante pragmatique (le connu) est indissociable de sa composante épistémique (le connaissant) et porte sur des *faire* (la « connaissance-processus ») plutôt que sur des faits (« connaissance-résultat ») ⁶². La question n'est plus de transmettre des connaissances présumées « efficaces » mais de « susciter les conditions cognitives et socioculturelles par lesquelles s'exerce la compréhension, l'action intelligente du sujet formant projet » (Le Moigne, 2000). Dans l'interaction, la réflexion se révèle être une dimension de l'action.

L'accompagnement apparaît ainsi comme un projet multidimensionnel délibérément construit, un processus paradoxalement « finalisé mais sans but final » (Deshayes, 2000) qui doit son intérêt au fait que « dans des situations complexes, il s'avère plus pertinent que le mode de relation archétypal de l'expert » (Avenier 2000). Le projet y est compris non plus dans la seule sphère du sujet mais bien comme la plate-forme où se joue l'approche globale des personnes *et* du devenir d'un territoire (Gomez, 2000). Une pensée capable de comprendre le sujet dans sa situation suppose effectivement de considérer l'ensemble dans lequel il se situe. Soustraire au « tissu » comme au « tissage » trahit une pensée déshumanisante qui ne traite que des individus abstraits (Peyré, 2000). Cette « écologie cognitive » procède d'une éthique des situations inscrites dans un contexte à identifier.

UNE INTELLIGENCE CONTEXTUELLE ET CIRCONSTANCIELLE À MOBILISER

Si seul l'agir donne une prise effective sur le temps (Chappaz, 1998), la rencontre de l'action avec le temps est double. Elle a lieu dans un processus d'accompagnement marqué d'une caractéristique temporelle forte: celle d'être une action temporaire. Elle est aussi le fait d'une approche s'informant des circonstances dans lesquelles se déroule l'action et constituant la dimension conjoncturelle. Elle invite alors à déployer tout le « potentiel de la situation » ⁶³ autant qu'à enrichir le cheminement de tous les hasards, aléas et autres émanations inédites ou inattendues pouvant se produire dans le temps. On se trouve bien, avec l'accompagnement, à (re)construire de la continuité (du sens) en jouant avec une temporalité discontinue marquée par les opportunités, la saisie des occasions propices et des moments opportuns, toutes figures liées au *Kairos* ⁶⁴.

L'accompagnement sollicite donc une « intelligence circonstancielle » ⁶⁵ autant que contextuelle. Il reste à explorer les rapports complexes entre espaces (la relation, la place, la position, l'espace institutionnel et politique) et temps (de parole, de rencontre, fulgurance des instants et périodicité des moments, enchaînement des séquences...) avec leurs dynamiques paradoxales: proximité et distance, présence et absence, d'où découlent les autres couplages en tension tels qu'engagement / désengagement ou implication / retenue. Toutefois, dans un contexte social dans lequel les temporalités sont malmenées, un regard critique sur les pratiques en cours montre que des dérives certaines affectent les pratiques d'accompagnement, dues à une prédominance du spatial sur le temporel privilégiant:

- l'idée de parcours sur celle de cheminement ;
- la posture sur la relation ;
- des objectifs à atteindre sur le temps nécessaire à une élaboration psychique et intellectuelle.

UNE TRIPLE EXIGENCE: PRIMAUTÉ DE LA PAROLE, VALORISATION DE L'ÉCRIT ET RAPPORT AU RÉEL

Car c'est dans ce contexte éminemment temporel que prévaut la parole. ⁶⁵ L'accompagnement en référant aux outils provoquant le sujet (narration, réflexivité,

problématisation), institue une parole mue par un désir d'intelligibilité comme lieu des interprétations, de la symbolisation et de la problématisation. On dit bien qu'une situation-problème (Fabre, 1999) est une situation qui interpelle la personne impliquée, qu'entre l'état présent et l'état souhaitable, il y a quelque chose qui fait question mais sans mesurer comment ce questionnement est justement ce moteur de recherche dont on a besoin ni à quel langage spécifique il doit son opérativité. Cela suppose que les professionnels acquièrent la spécificité de ce questionnement, de cette parole incitative qui vise moins à jouer des questions / réponses qu'à aider l'autre à se poser les questions pertinentes relatives à sa situation. Le trajet ne va donc pas d'une question à sa réponse (ou d'un problème à sa solution) mais des réponses aux questions.

Sans questionnement, il n'y a pas de rapport au réel, pas de construction de la réalité: le réel ne s'appréhende qu'en l'interrogeant. D'où le concept de situation qui conduit à penser en terme de problématique et confirme qu'il n'y a pas à résoudre mais à soutenir et développer la tension interne aux situations: l'agir situationnel est consubstantiel à la connaissance des mouvements et des processus réellement existants dès lors que ce qui est en jeu ne vise pas à résoudre un problème mais bien à déployer la puissance d'agir. Si on s'adresse à un individu doté d'une capacité réflexive, on ne se trouve donc plus dans le modèle du sujet autoréflexif (se saisissant lui-même en se rapportant à lui-même comme objet et se connaissant de manière interne) mais dans le modèle d'un sujet dont l'individuation est coextensive aux interactions médiatisées par le langage. On passe ainsi de la conception de la subjectivité autoréflexive à celle d'un soi se construisant dans ses interactions avec les autres. C'est, selon la formule consacrée, dans l'échange même que s'effectue le changement. ⁶⁶

Par ailleurs, l'accompagnement est lié à des démarches dans lesquelles l'écriture sur la pratique est un enjeu de la professionnalisation. L'écriture épistémique produit de la connaissance qui transforme à son tour l'expérience dont elle est issue. Alors qu'on s'interroge là sur les effets pervers de l'accompagnement en formation, on souligne ici les effets (positifs) de formation (Cros, 2005) produits par l'accompagnement ! Toutes les démarches d'accompagnement partent d'un principe: on ne peut avoir accès à la connaissance des pratiques sans passer par la subjectivité des acteurs. Les processus sont ceux qui se jouent au travers de la subjectivation, de la sémiotisation et de la symbolisation, notamment par l'intermédiaire de la parole. Or « cette puissance de la parole qui finalement révèle la face méconnue du travail, ne devient effective que s'il y a une équité entre celui qui prend des risques en parlant (...) et celui qui prend des risques en l'écoutant » ^[49]. C'est cette négociation de sens qui est mise au travail quand, dans la réciprocité du parler et de l'écouter, chaque parole proférée ou entendue est la chance d'un éveil, la possibilité d'actualisation de potentialités, la découverte d'une valeur à l'appel de laquelle l'un n'a pas encore été sensible. Ce n'est toutefois pas du langage lui-même que cette démarche tient son efficience mais du travail de la pensée engagé dans un contexte relationnel langagier. Si le langage a toujours été utilisé comme moyen privilégié pour accéder aux valeurs décisives dignes d'orienter une destinée, en visant la coïncidence entre être et faire, l'accompagnement participe donc à la fois de la sémiotisation de l'expérience et de la réhabilitation de la parole sur soi, plus précisément sur son travail. ⁶⁷

C'est dans cette démarche que se situent notamment les approches sur l'autobiographie professionnelle ou carriérologique de Robin (2001). C'est aussi dans cet enjeu de professionnalisation par l'écrit et son instauration au sein d'un accompagnement que se joue la VAE. L'accompagnement peut être défini « comme modalité de production de savoir par un sujet qui en est la source et le moteur, l'accompagnant cheminant à ses côtés en respectant strictement le rôle prépondérant de l'apprenant et ses droits » (Lainé, 2005). Le rôle de l'accompagnement est contenu dans les processus d'explicitation et d'élaboration des connaissances. Conçu comme autoformation, lié à une modification du rapport au savoir et à une approche clinique, au-delà d'une dimension technique d'écoute dans la description et l'analyse des pratiques, l'accompagnement apparaît avant tout « comme dialogue entre deux subjectivités » (Lainé, 2005) ou, plus justement, comme le souligne Lainé, il se montre à travers un appareillage technique sous lequel se joue un autre dialogue.

UN QUESTIONNEMENT ÉTHIQUE INCONTOURNABLE

L'accompagnement, comme on l'aura vu, est traversé de toutes parts par un questionnement éthique. D'un côté, la question est liée à la responsabilité engagée par un professionnel au sein d'une relation avec l'autre. Comment peut-il lui-même évaluer les effets de ses actions ? De l'autre, si l'accompagnement dépend de la représentation que l'on se fait de l'accompagné en tant que sujet, personne, de la valeur que l'on accorde au « sujet en mouvement », à l'idée de « création continue de soi »^[68], ce questionnement est bien de l'ordre éthique avant d'être un positionnement épistémologique. C'est la relation de personne à personne, ce rapport d'être humain, qui fait de l'accompagnement autre chose qu'un dispositif de régulation c'est-à-dire de contrôle social, à la condition que « les valeurs s'incarnent dans l'action » (Vial, Caparros-Mencacci, 2007). Mettre ses valeurs au travail au sein de la relation est la condition même pour que l'accompagnement puisse avoir lieu. L'éthique de l'accompagnement est « ce qui s'actualise » dans l'accompagnement, et non un énoncé d'intention (Vial, Caparros-Mencacci, 2007).

Dire que la question éthique renvoie aux valeurs mobilisées dans l'acte quand celui-ci se joue sur fond de rapport humain, c'est prendre acte de l'insaisissable auquel il confronte – et ce n'est plus ici penser la relation d'accompagnement sur fond d'aléas et d'incertitudes mais de mise en abîme.

PAS D'ÉTHIQUE SANS ÉVALUATION SUBSÉQUENTE

S'il n'y a pas d'éthique sans évaluation, cela contraint à voir que l'accompagnement ne se réduit pas au couple accompagnant / accompagné. Trois niveaux inter-reliés et interférant sont à distinguer pour dégager son efficacité et entreprendre son évaluation: celui des acteurs (micro), celui du dispositif (méso), celui du système (macro) (Haeuw, Poisson, 2003). L'inscription institutionnelle n'est pas seulement un enjeu de visibilité et de légitimité: elle pose, par le biais des instructions, règles, références, un premier rapport au réel. La question est celle de savoir si, institutionnellement parlant, on est prêt à enclencher les changements que l'accompagnement suppose et comment les usagers peuvent en être les principaux bénéficiaires. Si on a précédemment souligné la satellisation de l'accompagnement à la périphérie des grands institutions, c'est cependant cette inscription dedans-dehors qui autorise une marge de manœuvre ou de créativité: ni totalement asservie aux commandes institutionnelles ni exclusivement assujettie aux besoins singuliers de la personne accompagnée.

La fonction d'accompagnement confronte donc à « un rôle composite » dans la mesure où elle est imbriquée avec la fonction de contrôle dans un processus d'évaluation (Thuillier, Vial, 2003). La première fonction vise à développer les possibles, promouvoir des potentiels et un changement, quand la seconde vise la vérification de la conformité, l'adéquation aux normes, et procède par mesure des écarts, correction et régularisation. L'une et l'autre n'ont pas les mêmes buts, ne suscitent pas les mêmes attitudes mais leur complémentarité est à la fois « utile et exigée ».

UNE FORMATION PROFESSIONNELLE À CONSTRUIRE POUR LES ACCOMPAGNANTS

Si l'accompagnement est probablement plus une fonction qu'un métier, voire une activité, peut-on considérer qu'il préside à un champ en voie de constitution ? On sait que Bourdieu^[51] a forgé cette notion de champ pour désigner des univers sociaux caractérisés par des espaces et des intérêts spécifiques, autour d'enjeux reconnus et d'acteurs acceptant le jeu et les règles du jeu. Si on est loin d'une autonomisation de ce champ, on pressent toutefois que l'on ne pourra pas avancer dans la conception de l'accompagnement sans comprendre les représentations que se font de leur pratique les différents acteurs, à partir de leur position à l'intérieur de ce champ et de leur reconnaissance de cette appartenance. Or il est à craindre que chaque acteur intervienne à partir de la logique de son secteur professionnel, et non pas nécessairement de celle de l'accompagnement.

Dès lors que la question du sens est inachevable, qu'elle engendre des questionnements et des évaluations continues « sur ce qui semble être, sur ce qui semble se faire et sur ce qui semble vouloir être »^[52], alors l'accompagnant est redevable d'un travail sur lui-même qui pose et repose sans cesse la question de

savoir sur quelle modalité il pense et vit son rapport à l'autre, qui remet en chantier sa conception du monde en mettant « son système de références en travail » (Vial, 2007). Ce travail sur soi consiste pour une part au « deuil de la saisie du réel ». C'est bien, comme l'a montré Lacan, parce que le réel fait obstacle, qu'il dresse la personne face à un questionnement inachevable et qu'il devient entre les personnes le perpétuel enjeu de leurs rapports. Aussi un tel travail est-il indispensable et se constitue-t-il par conséquent comme œuvre ouverte, engendrant quasi à l'infini des lectures plurielles dès lors que nous concevons que le réel est moins à découvrir qu'à construire et que la tâche la plus haute est encore de nous en accommoder. S'il procède donc inévitablement d'un remaniement identitaire, ce travail sur soi ne peut se réduire à une autoévaluation, fusse-t-elle constante, ni à un effort de lucidité, même s'il les inclut. Il ne s'agit plus de s'ajuster soi-même à des fins quelconques mais de creuser ce fond d'où émerge ce « pour quoi nous nous déterminons » ? C'est ce questionnement fondamental qui constitue la prise en charge de soi et l'enjeu de nous tenir en lui dans le temps. Ce travail ne désigne donc pas une activité spécifique mais l'accomplissement effectif de cette prise en charge, autrement dit de notre vocation humaine. Le propre de l'accompagnement est alors de concevoir que l'accompagnant n'a pas l'exclusivité de ce travail sur soi dès lors qu'un accompagnement procède du fond d'où émerge le questionnement de notre rapport à nous-mêmes, en présence et en relation aux autres, dans le monde.

La question devient alors: comment former des accompagnants ? On ne se formera ni par l'immersion dans la fonction ; ni par l'imitation. On pressent qu'un entraînement au repérage des processus en jeu est indissociable de la question de son positionnement propre dans ces processus, que l'identification des éléments contribuant à la construction d'une relation ne dit rien du regard que l'on porte sur autrui. Il est donc probable qu'une formation des professionnels à l'accompagnement suppose une nécessaire évolution des cadres habituels de la formation des adultes. Car les fondamentaux ne s'expliquent pas: ils s'éprouvent et se mettent en œuvre, ils se cherchent et inscrivent nos actes en cohérence avec nos valeurs. Nous n'avons pas à les apprendre d'un autre mais à les chercher dans nos pratiques et à en témoigner.

L'ACCOMPAGNEMENT COMME PRATIQUE CONTEXTUELLE

Que désigne donc la pratique d'accompagnement ? Peut-on, à partir de sa définition minimale, percevoir ses caractéristiques actuelles ? Si l'énoncé précédent a quelque crédit, il apparaît, au regard de ces lignes de force innervant la pratique, que l'accompagnement à travers ses différents usages tend à se définir comme pratique *contextuelle*. Celle-ci n'est pas seulement un « sur mesure » au regard d'un individu. Elle s'adresse à une personne singulière et concrète, inscrite dans une situation précise et qui a recours, à un moment donné de son histoire, à une forme relationnelle d'interlocution pour parler et penser l'évolution de la situation qui est la sienne dans un contexte donné.

La première qualité d'une pratique contextuelle tient au fait d'être directement connectée à un sujet aux prises avec son histoire immédiate et son inscription dans le tissu du monde concret. Elle est toujours contingente et circonstancielle. Ce qui est produit par une pratique contextuelle résulte d'une réflexion engageant le sujet au niveau d'une action. Sa portée est donc toujours relative. C'est bien un changement objectivable qui est attendu et non une transformation de la personne. Mais celui-ci est indéniablement lié à un repositionnement résultant d'une (re)construction par la personne concernée de la réalité en jeu. La réalité en tant qu'actualité (ce qui est) et effectivité (ce qui se fait) ressortit d'une présence active, accomplie dans l'immédiateté, au cœur d'un univers concret. Loin de n'être qu'une résolution de problème, la démarche contextuelle a pour but un enrichissement au contact du monde.

Développer une attention aux contextes implique d'être vigilant à ce que chaque contexte permet, refuse, cache ou met en valeur: un dispositif est alors la construction des agencements qui permettent d'introduire un changement dans la situation présente. La question centrale est que la construction du sens des situations ne peut relever que de la personne concernée, et c'est bien ce travail de construction du sens qu'il s'agit d'accompagner. Un acteur engagé dans une situation progresse dans la réflexion par la mobilisation des ressources (notamment le dialogue) et parvient à une connaissance de lui-même en situation. En ce sens, non seulement

l'accompagnement adopte le postulat constructiviste qui veut que nous inventions la réalité plus que nous ne la découvrons mais il tend à s'inscrire dans une logique de la compétence. L'entretien devient alors un « moment du social » venant bousculer et activer énergies et désirs au contact d'un environnement. S'il s'agit d'accompagner un professionnel vers l'atteinte d'un objectif précis, dans un contexte donné, cet aller vers se double nécessairement d'un être avec qui engage le professionnel, impliquant qu'il se positionne dans la relation tout en persévérant sur le niveau de l'action.

Non seulement l'accompagnement ne découle pas d'une théorie dont il serait l'application mais il se constitue à la croisée de plusieurs champs qu'il hybride et/ou enrichit. En ce sens il tranche sur les pratiques issues de théories identifiables dans des champs précis comme ceux de la psychologie ou de la médecine: l'accompagnement diffuse à travers tous les champs. Si ses débuts ont suscité des réflexions teintées d'un certain idéalisme, l'accompagnement aujourd'hui tend à une dimension pragmatique à travers la primauté donnée à la personne en situation dans un contexte donné. C'est d'ailleurs parce que l'accompagnement est essentiellement une pratique contextuelle qu'il n'est pas un métier et que ses professionnels se mélangent aux autres acteurs du paysage social. Ceci engendre toutefois deux risques. Le premier est qu'il se confonde avec ses objets ou se laisse absorber par eux. Le second concerne sa concrétisation susceptible de bafouer la possibilité de refuser d'être accompagné

UN ENJEU: L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL ?

S'il fallait avancer dans l'élaboration conceptuelle de l'accompagnement, c'est bien en identifiant les référents (théoriques, pratiques, méthodologiques, épistémologiques) et c'est à cette nécessité que répond l'ouvrage de Vial et Capparos-Mencacci (2007). Comment l'accompagnement, cette forme bâtarde issue de la vie ordinaire ou des activités bénévoles, bannière politique de ces vingt dernières années, peut-il prétendre à une dimension professionnelle ? Les auteurs dont l'ouvrage contribue à la définition d'un « savoir accompagner professionnellement » font le pari de cette possibilité de professionnalisation mais non sans conditions. Une première condition suppose d'identifier les processus spécifiques à l'œuvre dans les pratiques concrètes. Or seul un intérêt porté aux pratiques existantes mises en œuvre par les praticiens peut révéler ce qu'accompagner veut dire. Cette tâche, fondée en principe méthodologique, conduit à mettre en lumière les aspects contradictoires issus de la pluralité de discours tenus sur l'accompagnement. Une seconde condition en est la conséquence: elle invite à penser l'exigence d'une professionnalisation de ses acteurs. Pour les auteurs, l'accompagnement désigne une fonction éducative définie comme « une pratique d'évaluation située, une pratique problématisée à chaque situation, par l'utilisation d'une matrice de références possibles ». Enfin, l'accompagnement s'inscrit bien dans un champ de professionnalisation non seulement par le transfert de compétences qu'il met en jeu mais surtout par le fait que celles-ci relèvent davantage de postures que de technicité.

Le travail de Vial et Capparos-Mencacci condense ainsi les questions posées de manière récurrente par les praticiens. De toute évidence, le discours sur l'accompagnement a déserté les tonalités iréniques de ses premiers partisans. Au charisme invoqué pour son exercice s'est substituée la nécessité de se doter de repères. Cependant, l'ouvrage des auteurs que nous venons d'évoquer semble pris dans le phénomène qu'il critique. Chacun voyant midi à sa porte, ainsi les auteurs conçoivent-ils l'accompagnement à partir d'un cadre qui est le leur: l'évaluation, la problématisation. Que l'évaluation et la problématisation justifient une posture d'accompagnement est une chose. Dire que l'accompagnement est une pratique d'évaluation et de problématisation en est une autre. L'accompagnement, au sens fondamental, aurait-il encore échappé ?

Néanmoins, cet ouvrage apporte une contribution estimable à l'identification des processus contribuant à une dynamique d'accompagnement. Il tend à préfigurer les orientations qui contribueront à son élaboration conceptuelle, notamment l'orientation par l'action et la problématisation. Avec l'orientation par l'action, la pratique d'accompagnement s'en trouve définie par l'aval (en ce sens, elle demeure encore dans le sillage de la pédagogie par objectif) mais tranche sur les actions sociales rationnellement organisées en fonction de l'atteinte d'un résultat. La démarche de problématisation quant à elle place l'accompagnement dans un registre

de problème non à résoudre mais à poser / construire / élucider. Ces deux processus, de l'orientation par l'action et de la problématisation concernent, mais distinctement l'accompagnant et l'accompagné. Dire que ces deux processus ont l'interlocution comme espace dynamique, c'est rappeler la dimension dialogique qui caractérise tout accompagnement, la valeur du questionnement qui le sous-tend et l'écoute qui l'autorise.

Toutefois, si toute relation humaine peut être potentiellement une aide, avec l'accompagnement, nous ne nous trouvons donc plus aujourd'hui ni dans le paradigme de la relation d'aide au sens roggérien du terme ni, à proprement parler, dans les sphères des étayages (Vial, Caparros-Mencacci, 2007) au sens pédagogique du terme. Dans un monde où la question de la formation des adultes a pris le relais sur celle de l'éducation des enfants, on est ainsi passé à une visée de professionnalisation impliquant un développement des compétences et l'acquisition de nouvelles attitudes cognitives telles que la réflexivité et la problématisation. S'il fallait qualifier l'accompagnement aujourd'hui, on se risquerait donc à lui attribuer une dimension « formative » au sens où Honoré la définit (1992) autrement dit une démarche animée par une interrogation sur l'existence, doublée d'une exigence: celle de s'actualiser dans la réalité sociale (Lhotellier, 2001), incluant un « compagnonnage réflexif » comme le propose si bien Donnay (2008).

PERSPECTIVES

L'accompagnement ne part donc pas de rien. Il est bien dans le sillage mutant de rôles assignés par les institutions dans une phase antérieure et repensés autour de la notion de personne en situation. Il s'invente à partir de pratiques et de théories existantes d'où le risque de confusion. Il s'inscrit dans une longue filiation de pratiques, plus précisément de postures anthropologiques à portée existentielle. On ne peut toutefois qu'exercer une vigilance critique à une conclusion hâtive qui nous verrait penser notre société comme favorisant un regain de sollicitude. Entre se recommander d'une éthique de la reconnaissance selon Ricoeur (2004) qui propose de mettre en valeur « l'homme capable » afin de contribuer à une forme de reconnaissance non violente - et une éthique minimaliste à la Ruwel Ogien (2007), réduite à un seul devoir: non nuisance, autrement dit non ingérence vis-à-vis d'autrui, sans doute devons-nous rester critiques.

PENSER L'ACCOMPAGNEMENT COMME PRATIQUE PARADOXALE

Si l'accompagnement n'est pas à proprement parler un métier mais une fonction, c'est bien parce que le professionnel tient d'abord son efficacité d'une posture: une efficacité symbolique puisqu'il représente l'institution, mais aussi une efficacité imaginaire puisque c'est en tant que personne qu'il dote, à ses risques, ce positionnement de qualités estimées nécessaires à l'instauration d'une relation et d'un dialogue. L'accompagnement est donc le nom donné à cette fonction consistant à assumer un double paradoxe: « celui que font peser sur lui les exigences de fonctionnalité et de rentabilité économique, celui qui est lié au mouvement de subjectivation et de responsabilisation qui caractérise le rapport des individus à leur propre parcours et à leur place dans la société » (Biarnès, 2006): le premier est fondé sur le travail sur autrui mettant en échec le second, la relation de personne à personne, le travail avec autrui. Le risque est d'appeler accompagnement ce qui n'est qu'une prestation de service de fournisseur à client et de compromettre non seulement ce qu'il en est d'une dimension de coopération et d'orientation participante mais également le seul but jugé valable: la mise en action d'un acteur dans son environnement. Le sacrifice d'une unité de temps substantielle au détriment de l'atteinte d'un résultat rapide pour lequel la personne est plus ou moins désimpliquée, a donc un coût non négligeable.

On peut comprendre comment les pratiques d'accompagnement peuvent relever simultanément du centre et de la marge, ce qui pose deux questions. Comment la marge (le « marginal accompagné ») et le centre (le professionnel représentant de la norme) entretiennent-ils « des rapports paradoxaux d'unité et d'identité qui se contredisent » (Nègre, 1999) ? Comment l'activité de la marge à travers des dispositifs d'accompagnement participe-t-elle du maintien du système, se nourrissant en quelque sorte de cette manne nouvelle pour sa propre évolution et son éventuelle

transformation ? Il importe donc que les professionnels de l'accompagnement développent une certaine lucidité pour se positionner, non à la solde d'un système qu'ils contestent tout en l'entretenant, ni en contestataires stériles de la norme, ce qui invaliderait et leur travail et leur fonction – mais en producteurs d'un sens négocié, résultant d'un dialogue et d'une parole partagée. Car il s'agit moins d'éradiquer le paradoxe qui fait problème que de le « rendre habitable »^[53], condition de toute professionnalité. Il en va d'un défi: celui qui consisterait à faire la part des choses et à amener la lumière sur cet « ingouvernable » dont l'accompagnement est lesté en se constituant comme stratégie de dispositif. Probablement faut-il, avec Agamben (2007), penser que ce problème ne sera véritablement posé que lorsque les professionnels de l'accompagnement se sentiront en mesure d'intervenir non seulement sur les processus^[54] mais également sur les dispositifs. Ce défi ne peut être que le fruit d'un travail d'équipe, de professionnels réfléchissant sur leurs pratiques et leurs fondements, et sur le pari d'une créativité des organisations à travers leurs acteurs, laquelle créativité à son tour est susceptible de re-légitimer l'institution.

APPRÉHENDER L'ACCOMPAGNEMENT PAR LA PENSÉE NÉGATIVE

Sans doute la difficulté à laquelle se confronte l'accompagnement lui vient d'être traversé par une pluralité de discours: éthique, politique, technique, pragmatique. Il s'agit alors de résister à tout système réducteur et tenter de formuler les fondements sans lesquels il n'y aurait pas d'accompagnement. L'accompagnement ne dit rien de sa spécificité ni dans l'hybridation de ses formes présentes, ni dans la tentation de ressusciter ses antécédents historiques, ni dans sa détermination par l'aval, autrement dit la commande des financeurs. Il convient non pas de référer la pratique actuelle aux formes que l'accompagnement a pris dans le temps mais bien d'identifier à la fois le soubassement d'où il tient sa spécificité et les caractéristiques contextuelles dont il se dote aujourd'hui.

On se trouve donc à identifier quatre glissements orchestrés par le concept d'accompagnement: philosophique (des philosophies de l'être aux philosophies de l'agir), épistémologique (d'une représentation du monde relevant de la causalité linéaire à une causalité circulaire), méthodologique (d'une grille unique à une pluralité de regards pour un décodage du réel et de sa complexité: une « œuvre ouverte »), éthique (de la recherche d'une cohérence explicative à un modèle contingent aux projets et valeurs de la personne).

L'accompagnement se dote de repères: épistémologiques (à travers le paradigme constructiviste et celui de l'autonomie), théoriques (à la croisée des théories du développement de la personne et des théories de l'action), méthodologiques (créer les conditions d'un agir en favorisant une posture de réflexivité), éthiques (dans la tension entre répondre de et répondre à pour ne pas se fourvoyer dans une logique de responsabilisation généralisée). Il n'est toutefois pas certain que les dispositifs à venir, sous couvert d'accompagnement, autorisent ce plein travail d'une aide pour « penser ce que je pense » et « sentir ce que je sens », posant, aux côtés d'une dimension éthique, une dimension esthétique encore sous-estimée.

Le privilège des pensées négatives qui désignent ce à quoi elles s'opposent mais ne précisent pas pour autant ce avec quoi elles s'accorderaient est de se soustraire à toute contestation: elles prospèrent à l'abri de leur propre vague. La force invulnérable de ces pensées de l'ailleurs consiste paradoxalement en leur impuissance à se définir elles-mêmes. Leur sort est de faire miroiter un au-delà d'une positivité fantomale. Mais la vertu de cette définition par la négative est de provoquer un vide qui prédispose à l'expérience. On ne percevra le propre de l'accompagnement qu'en renonçant à l'éclairer de quelques principes ou théories qui lui seraient extérieurs. Car, ou bien c'est notre raison qui décide ce qui est vrai, ou bien c'est l'expérience. Et, en matière d'accompagnement, on ne saura le comprendre qu'en interrogeant l'expérience qu'on en fait dans les deux rôles, de l'accompagnant et de l'accompagné.

Que questionnons-nous quand on pose la question de l'accompagnement ? C'est bien parce que cette question préalable est négligée que la spéculation sur le mot flotte en l'air sans appui sur le sol et pioche dans le vide. Car identifier les fondamentaux de l'accompagnement ne consistera pas seulement à en délimiter le domaine mais à percevoir « la teneur du sol ». Ce travail de prospection suppose que l'on ait fait

soi-même cette expérience d'accompagner et d'avoir été accompagné(e). C'est à la profondeur de cette expérience qu'on saura ce qu'elle exige. Il s'agit de défaire ce qui est mis en œuvre afin de rendre perceptible ce qui lie cet ensemble et ce en quoi il s'accomplit – et non d'en rajouter. C'est une expérience de dénudation et non de complétude. Alors certes les mots manquent toujours un peu quand on se trouve à dire la proximité de l'essentiel d'autant que le fond, par essence, se dérobe toujours. Car le fond n'est pas une idée ou une chose mais une attitude, une intention. Il ne peut s'explicitier et c'est pourtant par rapport à lui que s'établit le sens de tout ce que je peux dire et faire.

L'ACCOMPAGNANT(E) EN POSTURE DE VEILLE QUESTIONNANTE

Certes le réel résistera toujours et ce qui se joue dans un accompagnement échappera d'une manière ou d'une autre. Pour autant on comprendra qu'on ne peut reléguer cette question à un discours de « restance » sans le doter d'une aura mystique. Si se professionnaliser suppose un travail sur soi, alors il faut pouvoir énoncer ce sur quoi se centre l'attitude professionnelle et identifier en quoi se fonde l'objet de sa relation à l'autre. On ne se trouve plus à penser l'accompagnement à partir de ce qui est utilisé mais à partir de ce qui mobilise les personnes. La direction du questionnement emprunte en conséquence celle de l'attention ou de la veille. À quoi est-il ou doit-il être attentif ? À quoi est-il ou doit-il être disponible ? À quoi est-il ou doit-il être ouvert ? Puis: comment ce qui est perçu est considéré ? En vue de quoi ces perceptions prennent-elles forme et sens ? Pour répondre à quel besoin fondamental ? Alors effectivement l'accompagnant(e) est remis(e) en question, en travail dès lors qu'il/elle accomplit ce mouvement de rassemblement ou de retour sur lui-même/elle-même en tant qu'homme ou femme, dans la perspective de son redéploiement dans une relation à autrui. C'est bien tout ce pan d'expérience qui reste en jachère. L'enjeu n'est pas seulement d'apporter des réponses ; il est surtout d'accepter que la mise en chemin corresponde à la pertinence du questionnement orientant sans cesse la direction des interrogations sans fin.

Autrement dit, la tâche qui s'impose dans l'élucidation de l'accompagnement n'est pas de faire ressortir des concepts généraux mais de mettre au jour la direction du questionnement indiqué par le mot accompagnement. C'est à cette occasion qu'il sera possible de confirmer ou pas si on peut saisir une certaine unité, sur la base de laquelle nous pourrions parler d'un radical commun à tout accompagnement en des acceptions multiples. Pour avancer dans cette tâche, il semble opportun de veiller à ce que:

- la sortie de la confusion s'effectue sans trancher ce qui ne peut l'être, à savoir les dilemmes constitutifs même de l'accompagnement: former et/ou accompagner, accompagner et/ou évaluer, par exemple ;
- l'accompagnement professionnel réponde de la question du développement personnel et non à la question de ce développement.

Cette veille doublement questionnante ne saurait constituer une simple option épistémologique ; elle renvoie plus fondamentalement à une posture éthique, celle de l'accompagnement.

Agamben G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris: Payot

Angel P., Amar P. (2005). *Le coaching*. Paris: PUF

Astier I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris: PUF

Avenier M.-J. (2000). *Ingénierie des Pratiques Collectives - La Cordée et le Quatuor*. Paris: L'Harmattan

Avenier, M.-J. (1997). *La stratégie « Chemin faisant »*. Paris: Economica

Beitone A. (2001). *Pédagogie de l'accompagnement, enjeux de savoir(s) et dispositifs didactiques*. [en ligne] <<http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/Pedagoaccomp.htm>>

Berthon J.-F. (2003). Le noeud accompagnement-recherche dans le cadre des recherches-innovations de l'académie de Lille. p. 111-136. in: *Accompagnements en formation d'adultes*. Lille: Cahiers d'Études du Cueep, n° 50-51, avril 2003

Biarnès J. (2006). Mondialisation et politique du sujet. in: Biarnès Jean, Delory-Momberger Christine (dir.). *L'acteur social: Le sujet et l'évaluation des politiques sociales*. Nantes: Éditions Pleins Feux.

Boutinet J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris: PUF

86

87

- Boutinet J.-P. (2007). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet: un espace paradoxal à aménager, p. 27-49. in: Boutinet J.-P. (dir.). *Penser l'accompagnement des adultes – Ruptures, transitions, rebonds*. Paris: PUF
- Chappaz G. (1998). *Accompagnement et Formation*. Marseille: Université de Provence, CRDP
- Chavelli C. (2005). *Accompagner la vie de la naissance à la mort*. Paris: Éditions du Rocher
- Cifali M. (1997). Une altérité en acte – Grandeur et limite de l'accompagnement p. 121-154, in: CHAPPAZ G. (1998). *Accompagnement et Formation*. Marseille: Université de Provence, CRDP
- Clavier D., Di Domizio A. (2007). *Accompagner sur le chemin du travail – De l'insertion professionnelle à la gestion de carrière*. Québec: Éditions Septembre
- Cros F. (2005). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan
- Danancier J. (1999). *Le Projet individualisé dans l'accompagnement éducatif*. Paris: Dunod
- Danvers F. (2007). Penser l'accompagnement en contexte de mobilité: orienter ou s'orienter, quel dilemme ?, p. 51-71. in: Boutinet J.-P. (dir.). *Penser l'accompagnement des adultes – Ruptures, transitions, rebonds* Paris: PUF
- De Hennezel M. (2004). *Fin de Vie: le devoir d'accompagnement*. La Documentation Française. Ministère des Affaires sociales
- De Robertis C. (1994). *Méthodologie de l'intervention en travail social*. Paris: Bayard
- Desroche H. (1978). *Apprentissage 2 - Éducation permanente et créativités solidaires*. Paris: Éditions Ouvrières
- Deshayes P., (2000). Quelques repères dans la conception/accompagnement organisationnel. p. 145-153. in: Avenier Marie-José (dir.). (2000). *Ingénierie des Pratiques Collectives - La Cordée et le Quatuor*. Paris: L'Harmattan
- Donnay J. (2008). Préface in: Boutet M., Pharand J. (dir.). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses Universitaires du Québec
- Donnay J., Charlier E. (2007). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Québec: Sherbrooke, CRP
- Eneau J. (2007). Reprendre ses études en ligne à l'Université: construire la confiance et coopérer à distance. in: *Actes du Colloque EPAL*. Grenoble, juin 2007.
- Eyraud B. (2005). Relation d'accompagnement et relation tutélaire. in: *Rhizome* n° 20, septembre 2005, p. 6-7
- Fabre M. (1999). *Situations- problèmes et savoir scolaire*. Paris: PUF
- Fabre M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF
- Foucault M. (2001). *Dits et Écrits, 1976 - 1988*, volume II: Paris: Gallimard, coll. « Quarto »
- Fustier P. (1993). *Les Corridors du Quotidien*. Lyon: PUL
- Fustier P. (2000). *Le Lien d'accompagnement*. Paris: Dunod
- Gomez R. (2000). Confiance – Connaissance – Codéveloppement ; un triptyque émergent de diverses interventions, p. 32-47 in: Avenier Marie-José (dir.). 2000. *Ingénierie des Pratiques Collectives - La Cordée et le Quatuor*, Paris: L'Harmattan
- Gougeon M. (2003). Histoire de se former, p. 49-63. in: *Accompagnements et Formation d'Adultes*. Lille: Cahiers d'Études du Cueep, n° 50-51, avril 2003
- Haeuw F., Poisson D. (2003). Un triple niveau d'accompagnement de l'autoformation éducative, p. 137-146, in: *Accompagnements et Formation d'Adultes*, Lille: Cahiers d'Études du Cueep, n° 50-51, avril 2003
- Hébrard P. (2004). *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris: L'Harmattan
- Honore B. (1980). *Pour une Pratique de la formation*. Paris: Payot.
- Lainé A. (2005). VAE, quand l'expérience se fait savoir – L'accompagnement en validation des acquis. Paris: Erès
- Lamarre J.-M. (2005). La fin de l'éducation ? in: *Carnets de Psychanalyse*
- Le Bouedec G. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation - un projet impossible ?* Paris: L'Harmattan
- Le Moigne J.-L. (2000). Quand savoir devient comprendre, Préface, in: Avenier Marie-José (dir.). 2000. *Ingénierie des Pratiques Collectives - La Cordée et le Quatuor*. Paris: L'Harmattan
- Lerbet-Séréni F. Préface, p. 5-10, in: Nègre P. (1999). *La quête du sens en éducation spécialisée - De l'observation à l'accompagnement*. Paris: L'Harmattan

- Lhotellier A. (2001). *Tenir conseil - Délibérer pour agir*. Paris: Seli Arslan
- Lhotellier A. (2007). Accompagner et tenir conseil, p. 99-114, in: Boutinet Jean-Pierre (dir.). *Penser l'accompagnement des adultes - Ruptures, transitions, rebonds*. Paris: PUF
- Métraux J.-C. (2004). *Deuils collectifs et création sociale*. Paris: La Dispute
- Nègre P. (1999). La quête du sens en éducation spécialisée - De l'observation à l'accompagnement. Paris: L'Harmattan
- Ogien R. (2007). L'éthique aujourd'hui: maximalistes et minimalistes. Paris: Folio
- Olivier L. (2008). *Détruire: la logique de l'existence*. Montréal: Liber
- Paul M. (à paraître). Coaching et maïeutique socratique. in: Fabre Michel (dir.). *Figures de la Magistralité*. Paris: L'Harmattan
- Paul M. (2007). L'accompagnement ou la traversée des paradoxes, p. 251-274. in: Boutinet Jean-Pierre (dir.). *Penser l'accompagnement des adultes - Ruptures, transitions, rebonds*. Paris: PUF
- Paul M. (2004). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Paris: L'Harmattan
- Paul M. (2002). Recommencer à vivre: crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle. Paris: L'Harmattan
- Payette A., Champagne C. (2000). *Le Groupe de co-développement professionnel*. Montréal: Presses de l'Université du Québec
- Peyre P. (2000). Accompagner: questions de récursivité, p. 134-145. in: Avenier Marie-José (dir.). 2000. *Ingénierie des Pratiques Collectives - La Cordée et le Quatuor*. Paris: L'Harmattan
- Piaget J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF
- Revault D'allonnes M. (2008). *L'homme compassionnel*. Paris: Seuil
- Rey B. (1998-1996). *Les Compétences Transversales*. Paris: ESF
- Ricœur P. (2004). *Parcours de la Reconnaissance*. Paris: Stock
- Ricœur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil
- Robin J.-Y. (2001). Biographie professionnelle et formation: quand les responsables se racontent. Paris: L'Harmattan
- Robin J.-Y. (1994). Radioscopie des cadres: itinéraire professionnel et biographie éducative. Paris: L'Harmattan
- Samurçay R., Rabardel P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarés
- Thion B. (2003). Formation et accompagnement dans un atelier de pédagogie personnalisée, p. 49-63. in: *Accompagnements et formation d'adultes*, Lille: Cahiers d'Études du Cueep, n° 50-51, avril 2003
- Thuillier O., Vial M. (2003). L'évaluation au quotidien des cadres de santé à l'hôpital. Rueil-Malmaison: Lamarre
- Qribi A. Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation - Aspects d'un paradigme pédagogique, p. 123-128. in: *Empan* n° 70
- Vial M., Caparros-Mencacci N. (2007). L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles: De Boeck
- Wiel G. (1997). La Démarche d'accompagnement, p. 22-44, in: Chappaz G. 1998. *Accompagnement et Formation*, Marseille: Université de Provence, CRDP
- Wittezaele J.-J. (2007). Les stratégies paradoxales dans l'accompagnement, p. 129-147, in: Boutinet Jean-Pierre (dir.). *Penser l'accompagnement des adultes - Ruptures, transitions, rebonds*. Paris: PUF

- [1] Cadre de l'Institut de formation et de recherche aux métiers de l'éducation spécialisée
- [2] Il a été établi à partir du site www.amazon.fr. Consultation au 16.06.2008.
- [3] On voit aussi apparaître, plus récemment, des propositions à caractère commercial de type « coaching scolaire ».
- [4] On pense, par exemple, à l'accompagnement à la scolarité qui est dénué de sens lorsqu'il se réduit à être « de la classe après la classe ».
- [5] Lois du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et du 11 février 2005 concernant les personnes handicapées.
- [6] Dont les références sont notamment Edgar Morin ou Francesco Varela.
- [7] La loi sociale du 2 janvier 2002 participe de la reconnaissance de l'accompagnement social: elle réaffirme la place de l'usager « au centre du dispositif », entend promouvoir l'autonomie, la protection des personnes et l'exercice de leur citoyenneté.

- [8] Le dispositif en lui-même est le réseau qui s'établit entre les différents éléments tels que discours, institutions, lois, mesures, voire propositions philosophiques (Agamben 2007).
- [9] Le terme dispositif répond à trois sens: juridique, technologique et militaire, chacune de ces significations étant présente dans l'usage qu'en fait Foucault. (Agamben 2007).
- [10] Ce qui, à la base, n'a pas visée de nuire mais de protéger.
- [11] Processus qui n'advient qu'en se niant, autrement dit en se jouant sur fond de désubjectivation (Agamben 2007).
- [12] La reconnaissance de l'expérience comme source d'apprentissage et de compétence aboutit à la validation des acquis de l'expérience (VAE) comme obtention d'un diplôme sans passage par la formation, Fiche 3 de la circulaire CDR 97/25 du 24 octobre 1997.
- [13] Qu'est-ce qui fonde telle manière de faire plutôt que telle autre ? Quelles nouvelles questions naissent au contact des fonctions qui lui sont confiées ? Où en est-il par rapport à son projet professionnel et à ce qui l'anime pour s'engager dans tel métier ?
- [14] Par la compréhension (réussir en pensée) ou par l'action (réussir en action), selon les principes du développement cognitif de Piaget (1974).
- [15] La racine indo-européenne *ag-* « pousser devant soi » a fourni le grec *agein* qui signifie conduire et le latin *agere* qui signifie agir: quelle « conduite » relationnelle crée les conditions d'un pouvoir agir ?
- [16] Pottier Martine (2008). La réforme du DEES. *La Lettre de Buc Ressources*, n° 41
- [17] Si l'on se réfère au néologisme d'Henri Desroches (1978), lequel peut être considéré comme un des pionniers introduisant l'accompagnement en formation.
- [18] Le Bouëdec G. (dir), du Crest A., Lhotellier A., Pasquier L., Stahl R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation – Un projet impossible ?* Paris: L'Harmattan.
- [19] Tels que « manger ou être mangé » dont l'autre version est « dominer ou être dominé », ce qui renvoie implicitement à relire Kant (*Qu'est-ce que les Lumières ?*) et à penser l'accompagnement dans le sillage socratique.
- [20] Le Bouëdec (2001 p. 35 citant Postic *La relation éducative*, 1994): « La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant ».
- [21] Voir à ce propos la réaction de Mireille Cifali: « Alors on rêve de ne travailler que sur demande, qu'on nous choisisse (...). On dit qu'on ne pas imposer un accompagnement. L'autre est donc d'accord, il nous accueille comme le sauveur ou presque – et là tout va bien ! (...) Mais comment travailler avec des personnes qui ne demandent rien, qui sont en résistance passive, qui ne nous veulent pas (...), qui n'entrent pas en relation ? ». (p. 145-146). Une altérité en acte – Grandeur et limite de l'accompagnement, in: Chappaz. (1998).
- [22] « projet » et « problème » désignent effectivement un même geste: « jeter devant » - mais ils n'ont pas la même étymologie. Le premier (issu du latin *jacere, jactare*) évoque « l'idée que l'on met en avant, le plan proposé pour réaliser cette idée », le second (issu du grec *pro-ballein*) désigne « ce que l'on a devant soi », « la question posée ».
- [23] La notion de problème est donc l'antidote à celle de projet, considéré « comme le moyen de la fuite en avant pour empêcher la personne de s'attarder et d'approfondir la situation vécue à l'instant » (Lepresle Claude. « Le projet professionnel en formation: une injonction paradoxale ». *Éducation Permanente*, n° 155/2003-2, p. 141).
- [24] Cette expression « créer les conditions » est récurrente en matière d'accompagnement car « inciter quelqu'un à faire quelque chose, c'est créer les conditions pour qu'il le fasse. On ne peut prédire à coup sûr qu'il va le faire, mais on augmente les chances qu'il le fasse »: on passe alors du convaincre (par les mots) à inciter (par l'action) Wittezaele (2007).
- [25] On glisse, par exemple, dans les ateliers pédagogiques personnalisés (APP) de la notion d'« autoformation assistée » à celle d'« autoformation accompagnée » (Thion 2003).
- [26] L'accompagnement en formation consiste-t-il à enseigner, apprendre ou former ? (Gougeon 2003).
- [27] On essaie par exemple de comprendre l'accompagnement en combinant le triangle pédagogique de Houssaye avec les postures spatialisées (au-dessus, à côté, derrière) de Le Bouëdec (Gougeon 2003).
- [28] Qui sauverait là de l'hégémonie des experts, ailleurs de la cohorte des maîtres, des conférenciers ou des tuteurs, des enseignants, des formateurs, des animateurs.
- [29] L'allongement de la durée de vie et l'entrée en vigueur de l'Allocation personnalisée d'autonomie ont entraîné une croissance de l'activité de l'aide: les besoins en 2015 sont estimés à 40 000 personnes.
- [30] On parle d'« accompagnement relationnel » pour désigner un soutien psychologique ou spirituel qu'un soignant, un psychologue ou un bénévole apportent au patient.
- [31] La loi n° 99-477 du 9 juin 1999 vise à garantir le droit à l'accès aux soins palliatifs et la loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 est relative aux droits des malades.
- [32] Conférence de consensus Anaes 2004, document Internet consulté en septembre 2008.
- [33] Cf. site Internet: Dr Jacques Fiorentino, Expert en accompagnement aanté. [en ligne] <<http://www.jafics.com/dossier.php>> Consulté le 16 septembre 2008
- [34] *L'accompagnement des professionnels: à l'origine des groupes de soutien*, Rapport rédigé par Olga Piou et Valérie Luquet pour la Fondation Médéric Alzheimer, mis en ligne le 16 juillet 2007

« C'est souvent dans la confrontation, la dureté des échanges et de la vie que se construit une identité toujours en devenir » (Robin 1994, p. 72).

- [36] Les dispositions légales concernent tout d'abord les licenciements, les départs négociés et les transactions, et, en lien avec les lois de 2002 et 2005 dites de Modernisation sociale et de cohésion sociale, la Convention de reclassement personnalisé, le Congé de reclassement, le contrat de transition professionnelle depuis 2006.
- [37] Autrement dit, la rupture liée à un licenciement se double d'un contexte de crise plus ou moins existentielle (Paul 2002).
- [38] La création de ces cabinets s'est multipliée depuis la Loi Aubry en 2002, exigeant que tout employeur mette en œuvre en cas de licenciement un dispositif de reclassement.
- [39] Définition issue du Cahier des charges ANPE 2006: l'ANPE propose alors deux dispositifs, l'EPCRE (Evaluation préalable à la création ou reprise d'entreprise) dont l'accompagnement s'organise en six entretiens sur six semaines et l'OPCE (Objectif projet création entreprise), prestation permettant d'être au plus près de la problématique du créateur potentiel pendant trois mois.
- [40] Issues de façon non exhaustive pour une part des théories humanistes, de l'approche thérapeutique systémique (École de Palo Alto, centrée sur la solution), de la PNL, de l'Analyse transactionnelle ou de la Gestalt, de la psychanalyse et du cognitivisme – et de l'autre des théories de l'organisation, des théories de la contingence et de la conception systémique de l'entreprise (Angel, Amar, 2005. ch. 2, p. 27-65).
- [41] Par exemple, le terme *coaching* est considéré comme hors culture dans le secteur de l'éducation spécialisée. Ce qui n'empêche pas certains professionnels de se demander si, tout en usant du terme accompagnement, on ne se trouve pas aujourd'hui parfois soumis aux exigences qu'on prête au *coaching*: à savoir la focalisation sur le résultat à atteindre au détriment du respect du projet de la personne. On voit comment la diffusion de malmène les appartenances et donc les identités professionnelles.
- [42] L'expression « pair émulation » est la traduction du terme anglophone « *peer counseling* ». Originaires des États-Unis, la « pair émulation » a été reconnue lors des premières journées nationales pour la Vie autonome, comme une contribution majeure et novatrice en faveur d'une autonomie maximale des personnes handicapées.
- [43] Selon une formule de Bloom citée par Revault d'Allonnes (2008).
- [44] Avenir Marie-José (dir.). (2000). Ingénierie des pratiques collectives - La Cordée et le Quatuor - Cahiers d'études du Cueep, n° 50-51, avril 2003.
- [45] Conception de Piaget citée par Le Moigne (2000) p. 10.
- [46] François Jullien cité par Deshaies (2000) p. 152.
- [47] Bourinet (1998 p. 149): « La redécouverte des opportunités peut être une façon de redonner consistance à l'action elle-même en développant une temporalité non plus du temps nécessaire, ce temps déterministe, mais du temps contingent à l'événement favorable ; car l'art de l'action est bien celui du *kairos*: prendre une décision au moment opportun, développer une action en sachant utiliser des circonstances appropriées ».
- [48] François Jullien cité par Deshaies (2000) p. 152.
- [49] Christophe Dejours (2004 p. 40) cité par Cros (2005, p. 10).
- [50] Giust-Desprairies Florence. (2003, p. 18) citée par Vial (2007, p. 105).
- [51] Bourdieu Pierre. (1984). *Questions de Sociologie*. Paris: Éditions de Minuit
- [52] Beauvais Martine (2004, p. 109) citée par Vial (2007 p. 155)
- [53] Selon la belle formule de Florence Just-Desprairies, citée par Vial (2007).
- [54] On comprend quelle contribution pourrait être celle qui ne déploierait l'accompagnement qu'en termes de processus de subjectivation de plus en plus sophistiqués.
- [55] Non en termes de normativité (externe) mais d'exigence (intérieure).



L'ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT PROFESSIONNEL, L'APPORT DE LA THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES DE GARDNER

Yves Richez

Responsable du comité scientifique de l'ICFF (International Coach Federation France)

Directeur associé de SUCCESS Communication & Leadership™

Comment, lorsque la personne est amenée à modifier sa route professionnelle, les différentes formes de l'intelligence s'avèrent être des indicateurs fiables favorisant, autant une aide à la décision de la dite personne, qu'une explicitation de *la nature* même de la personne ? Cette question, au regard de notre expérience et de notre recherche-action pourrait se voir posée autrement, non comme une question philosophique, mais comme un nouveau paradigme différent de celui habituellement sous-jacent à la reconversion professionnelle. Ce dernier, semble entendre, souvent, les idées suivantes : la conjoncture économique, l'âge, la motivation de la personne, la crise, la compétence, le diplôme.

Le paradigme auquel nous pensons pose l'hypothèse implicite que la personne entame une reconversion professionnelle parce que il y a dans *sa nature*, des modes opératoires qui « cherchent » à trouver leur aboutissement naturel. Cela revient à dire que la personne change de profession parce que *quelque chose*, un *Je-ne-sais-quoi* et un *Presque-rien*, pour reprendre la phrase de Jankelevitch (1980), en elle l'y pousse. Et la personne à un moment donné de son histoire décide de « l'écouter ».

Notre article traite de ce « quelque chose », les formes de l'intelligence, mais aussi de son actualisation, c'est-à-dire le passage de la sensation à l'intention, puis à l'action, puis à l'actualisation. Pour traiter ce processus, nous nous appuyerons en particulier sur les travaux d'Howard Gardner, à l'origine de la théorie des intelligences multiples. La théorie sur les formes de l'intelligence peut apparaître, de prime abord, infondée et inopérationalisable. Nous proposons, dans cet article d'en montrer la pertinence et l'applicabilité pour les chercheurs mais aussi pour les praticiens. Nous nous focaliserons sur l'une des huit formes de l'intelligence, l'intelligence kinesthésique dont la composante-cœur est l'aptitude naturelle à contrôler des mouvements corporels ainsi qu'à manier des objets avec dextérité. En effet, cette forme de l'intelligence joue un rôle majeur dans le cas de la reconversion traitée ici.

Pour appréhender le processus d'émergence du cas développé, nous ferons référence au champ théorique des histoires de vie développées par Gaston Pineau et principalement à la notion d'*agiographie*, c'est-à-dire comment la personne « se raconte », se met « en intrigue ». C'est ici que les travaux de Pierre Vermersch relatifs à l'entretien d'explicitation, permettant de rendre visible l'implicite caché dans l'agir de la personne (professionnel et personnel), dans son propos ou dans un « simple » geste pris sur le vif. La notion de reconversion et d'actualisation professionnelle intègre de manière implicite l'idée de l'accompagnement, les travaux de Maela Paul sur l'accompagnement en tant que posture professionnelle spécifique nous permettront d'appréhender l'enchevêtrement de trois postures mobilisées dans cet accompagnement : le coaching, le mentoring, le conseil (tenir). L'actualisation des potentiels de la personne pose aussi la question des freins, des blocages, des problèmes que le processus d'actualisation rencontre chez la personne. Nous faisons le choix dans cet article d'aborder cette question par l'angle des trajectoires familiales développées par Vincent de Gaulejac.

Le cas abordé, que nous nommons le cas *Eline*, s'inscrit dans une démarche de pratique-réflexive (Schön 1994), soit, produire une épistémologie de l'agir en acte et sur l'acte. Cette méthode s'organise en quatre points clés : analyser la situation questionnante, réfléchir en cours d'action, explorer ses propres « mondes virtuels »,

utiliser son répertoire d'expériences. C'est là la méthode principale utilisée dans notre pratique professionnelle. C'est aussi celle que nous avons utilisée pour accompagner Eline dans son odyssée personnelle.

Le cas Eline est l'histoire d'une personne dont le métier, ingénieure urbaniste, semble ne pas lui donner satisfaction. L'investigation mettra en évidence très vite que les « mains » d'Eline ont « autre chose à faire ». Nous aborderons ainsi les étapes clés de ce processus échelonné dans une temporalité d'environ vingt quatre mois. Les résultats issus de notre recherche-action réalisée sur la question de l'émergence et de l'actualisation des potentiels humains nous serviront pour appréhender les principales questions théoriques.

Notre article s'organise en un plan en quatre axes. Le premier présente la théorie des intelligences multiples et principalement la distinction entre la *potentia* comme mode opératoire naturelle et la *persona*, comme construction sociale d'un masque chez la personne. Ce point aborde en détail une forme d'intelligence particulière en lien avec notre cas, l'intelligence kinesthésique. Le second axe aborde l'étude de cas illustrant l'idée de l'article. Partant d'un accompagnement issu de notre pratique, nous analysons le processus d'actualisation sur une période d'environ quatre ans. Le troisième axe propose d'appréhender le protocole d'actualisation de l'intelligence kinesthésique (à l'état de potentiel) en compétences métier. L'idée de compétence métier nous conduit à notre quatrième axe, l'idée que la compétence enchevêtrée à une forme de l'intelligence donne lieu à ce que nous nommons une « compétence-cœur ». Enfin nous proposons une conclusion dont l'intention est d'appréhender les points clés qu'intègre le processus complexe de l'actualisation.

1 - PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DE GARDNER

La théorie des intelligences multiples s'avère pertinente dans les postures d'accompagnement ayant pour visée l'actualisation des potentiels en capacités et en compétences chez la personne. Notre pratique nous a conduit à identifier chez une personne des modes opératoires naturels non conscients existants, inutilisés ou mobilisés de manière implicite (non consciente) en lien avec une demande. Ces demandes s'inscrivent dans : l'atteinte d'objectifs, la transition professionnelle, l'accompagnement du changement, etc. Par implicite nous signifions l'idée de *caché*, autant dans l'agir personnel et/ou professionnel que dans la structure sémantique écrite ou orale. De plus, nous avons observé que la personne mobilise des boucles sémantiques en cours d'agir, différentes de celles qu'elle utilise lorsqu'elle ne fait « qu'en parler ». L'apport de Gardner a contribué à faire évoluer notre pratique en nous amenant à distinguer deux notions que le sens commun évoque fréquemment : la personnalité et la potentialité. Le concept de personnalité intègre la notion de *persona* qui, pour mieux se conformer aux normes sociales, entraîne « un vrai sacrifice à soi-même » (Jung 1964, p. 155) ; la potentialité, quant à elle, regroupe une ou plusieurs formes de l'intelligence (potentiels biopsychologiques) indépendantes de la personnalité. Si la *persona* s'oblige et s'assigne aux impératifs que la société exige, elle peut se trouver renforcée par la trajectoire familiale (Gaulejac 1999). Les formes de l'intelligence, quant à elles, sont des modes opératoires naturels, c'est-à-dire « des processus et des aptitudes continus les uns par rapport aux autres » (Gardner 1997, p. 77).

Notre expérience, associée à notre recherche-action, nous a conduit à mettre en lumière deux points clés. Le premier est que plus la *persona* est présente, moins les formes de l'intelligence (la *potentia*) de la personne ont de chance de s'actualiser, que ce soit en partie ou en totalité, ce qui maintient ainsi une énergie potentielle de l'irréalisé. Le second est que l'émergence d'un ou plusieurs potentiels s'inscrit dans un processus d'efficiencia. Nous traiterons de ces deux notions après avoir abordé le cas Eline, comme base expérientielle de notre propos.

1.1 - DÉTERMINER LES COMPOSANTES-CŒUR DE CHAQUE FORME DE L'INTELLIGENCE

- Gardner précise trois utilisations distinctes du mot « intelligence »
- C'est une propriété propre à chaque être humain, qui en possède huit ou neuf.
- C'est un aspect différenciant chaque humain.
- C'est la manière dont une action est réalisée par rapport à un objectif.

Il nous semble important de noter la mise en garde d'Howard Gardner sur le terme intelligence : « Nous l'utilisons si souvent que nous en sommes venus à croire à son existence. Nous pensons que c'est une entité authentiquement mesurable, tangible, et pas seulement un moyen commode de désigner certains phénomènes [...] Ces intelligences sont des fictions - du moins des fictions utiles - désignant des processus et aptitudes qui sont continus les uns par rapport aux autres. [...] Je dois répéter qu'elles n'existent pas comme entité physiquement vérifiables, mais seulement comme des constructions scientifiques opératoires » (1997, p. 77).

Gardner souligne que chaque intelligence possède une *composante-cœur*, c'est-à-dire une capacité computationnelle, un dispositif de traitement de l'information unique à chaque forme de l'intelligence (Gardner 1997, p. 290).

Nous proposons un tableau simplifié permettant d'appréhender les huit formes de l'intelligence associées avec leur *composante-cœur*. Afin de rendre compréhensible les spécificités de chaque intelligence, nous complétons le terme traitement utilisé par Gardner par aptitude.

TABEAU des composantes-cœur de chaque forme de l'intelligence

Intelligences	Composante-cœur : (aptitudes naturelles à)
Interpersonnelle	Traitement empathique et relationnel Aptitude à l'empathie (appréhender les choses du point de vue l'autre) et à la maîtrise des relations
Intrapersonnelle	Traitement émotionnel, assertif et autonome Aptitude à exprimer son ressenti sans blesser l'autre, aptitude à orienter ses émotions sur l'action
Musicale	Traitement tonal et rythmique Aptitude à appréhender la structure d'une œuvre et les éléments qui la composent et décryptage d'un discours musical
Kinesthésique	Traitement corporel et matériel Aptitude à contrôler des mouvements corporels ainsi qu'à manier des objets avec dextérité
Spatiale	Traitement « imagerie mentale » et métaphorique Aptitude à émuler la réalité ainsi qu'à recourir à la métaphore pour illustrer une idée, un concept
Linguistique	Traitement phonologique et grammatical Aptitude à opérer un acte auto-analytique c'est-à-dire à utiliser le langage pour réfléchir sur le langage, maîtrise de la sémantique, de la phonologie, de la syntaxe
Logico-Mathématique	Mathématique : Traitement rationnel et abstrait Niveau mathématique = aptitude à l'abstraction et au maniement de longues chaînes de raisonnement Scientifique : Traitement pragmatique et intuitif aptitude à solliciter une intuition avant d'élaborer un concept, reste ancré dans l'univers physique
Naturaliste	Traitement taxinomique et comparatif Aptitude à reconnaître et à classer des espèces de la faune et de la flore, aptitude à reconnaître dans des cas isolés l'appartenance à un groupe

1.2 - FOCUS SUR L'INTELLIGENCE KINESTHÉSIQUE : UNE INTELLIGENCE MAJEURE (HAUT POTENTIEL) DANS LE CAS ANALYSÉ

« Reconquérir le temps et les rythmes du corps est certainement un des défis que la société post-industrielle doit relever, si elle veut survivre » (Rabouin 2003, p. 21)

L'intelligence kinesthésique désigne « la capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens en utilisant tout ou partie de son corps » (Gardner 2004, p. 30). Gardner complète cette définition en précisant que cette forme de l'intelligence est : « l'aptitude à utiliser son corps de manière hautement différenciée et talentueuse à des fins d'expression ou bien sans but précis » (Gardner 1997, p. 218). Berthoz parlant de la kinesthésie précise l'idée de : « sens du mouvement » (1997, p.31), idée que nous retrouvons chez les grecs, *kinêsis* désignant, littéralement, le mouvement. Il nous faut attirer l'attention du lecteur familiarisé avec le terme kinesthésique utilisé en PNL (Programmation Neuro Linguistique) que les auteurs de la PNL ont traduit la kinesthésique par l'idée de sensations tactiles, viscérales ou émotionnelles. Il sera important de ne pas amalgamer les deux considérations lors du processus d'identification de cette forme de l'intelligence.

L'intelligence kinesthésique réside dans l'aptitude à utiliser des objets de manière talentueuse, que ce soit avec les doigts, les mains, les jambes, les pieds, mais aussi tout ce qui requiert le corps dans son intégralité. L'intelligence kinesthésique, ou l'aptitude à appréhender son corps dans l'espace se nomme *proprioception*. La *proprioception* désigne à la fois le sens de la position et le sens de la vitesse (Berthoz 1997, p.32). L'intelligence kinesthésique s'appréhende en deux grandes aptitudes :

- la première concerne le contrôle des mouvements corporels,
- la seconde, celle de contrôler des objets petits ou grands avec talent.

Cette forme de l'intelligence intègre une dimension temporelle spécifique : le sens de la *chronologie* et le sens du *rythme* (entendu la temporalité), c'est-à-dire la capacité consciente à conduire une série de mouvements en respectant des phases précises.

Gardner l'exprime de la manière suivante : « une famille de procédures destinées à traduire son intention en acte » (Gardner 1997, p.220), ce qui intègre une autre dimension : la *destination*. Celle-ci prend en compte chaque élément de l'environnement. Chaque mouvement réalisé de manière consciente exige une comparaison permanente entre les actions visées et les effets obtenus : « les actions visées et les effets réellement obtenus : il y a rétrocontrôle continu des signaux de l'exécution des mouvements, et ce rétrocontrôle est comparé à l'image visuelle ou linguistique qui dirige l'activité [...] l'information concernant la position et l'état du corps est elle-même régulatrice de la manière dont la perception du monde suivante prend place. » (Gardner, 1997, p. 223).

Il est intéressant de noter que les anciens Grecs semblaient avoir appréhendé cette forme de l'intelligence sous le nom de *métis* (*métis*). La *métis* (intelligence pratique) s'identifie par trois caractéristiques : l'*Euchérea* (la dextérité), l'*Eustochia* (la sûreté du coup d'œil), l'*Agchinoia* (la pénétration de l'esprit). Dérienne et Vernant, parlant de la *métis* précisent que ces trois caractéristiques « à l'œuvre dans les entreprises où la *métis* s'efforce, en tâtonnant et par conjecture, d'atteindre le but visé, relèvent d'un mode de connaissance extérieur à l'épistémè, au savoir, étranger à la vérité ¹⁶. » La pensée chinoise, de son côté, évoque l'importance de cette forme de l'intelligence depuis des millénaires : « entre force et douceur, la main trouve, l'esprit répond » dit le Chouang-Tseu (Billeter 2006). « Par approximations successives, la main trouve le geste juste. L'esprit (*sin*) enregistre les résultats et en tire peu à peu le schème du geste efficace » ¹⁷. Cette remarque nous conduit à noter la présence de l'intelligence kinesthésique dans toute les cultures de l'espèce humaine, ce que Gardner souligne lorsqu'il précise que le propre d'une forme de l'intelligence, c'est d'être exercée en tout ou partie dans son éventail de facultés par chaque membre d'une espèce (Gardner 1997).

Nous proposons d'appréhender les principales caractéristiques de cette forme de l'intelligence:

1. Varier sa vitesse, mais aussi l'intensité du geste selon l'objectif à atteindre,
2. Diriger ou rediriger la direction en appréhendant la distance,
3. Maîtriser la force utilisée durant le temps nécessaire à son but,
4. Maîtriser son poids dans son déplacement, ses sauts ou toute action mobilisant le corps,
5. Appréhender l'espace visible ou non,
6. Mimer afin de créer la photographie du sujet ou de l'objet dans la mémoire,
7. Coordonner le corps à la respiration,
8. Assurer l'équilibre du corps dans des positions qui normalement entraînent la chute,
9. Maîtriser et ou canaliser ses émotions selon l'objectif à atteindre : intelligence intrapersonnelle si l'on se réfère au mental du joueur, à l'interpersonnel si l'on se réfère à la synchronisation avec une équipe, quelle qu'elle soit,
10. Ne mobiliser que le muscle ou la partie du corps nécessaire pour l'action,
11. Posséder une conscience du rapport du mouvement à la vitesse,
12. Appréhender le mouvement de l'autre (hétéro), des choses (éco),
13. Occuper l'espace juste nécessaire pour chaque mouvement,
14. Une maîtrise de la mobilité et de l'immobilité,

L'intelligence kinesthésique intègre une interconnexion constante entre le corps, l'esprit et l'environnement. Cette tripolarité favorise dans le cerveau une représentation à trois dimensions, à partir de l'anatomie du corps et des mouvements que ce dernier réalise dans son environnement : « les représentations fondamentales du corps en train d'agir constitueraient un cadre spatial et temporel sur lesquels les autres représentations pourraient s'appuyer » (Damasio 2001, p. 316). Cette observation entraîne l'idée que le corps est l'espace singulier où se construit la conscience de soi de la personne, ses sentiments et ses représentations. C'est aussi l'espace où se développent nos aspirations les plus personnelles, nos rêves, notre quête. Nous pourrions citer un exemple contemporain de sportif qu'il est possible de considérer comme un *génie kinesthésique* : Eldrick Woods, connu sous le pseudonyme de Tiger Woods (joueur de golf américain). Si l'intelligence kinesthésique d'Eline ne peut être élevée au rang de génie, il est possible de lui conférer le statut de « remarquable » (Thelot 2003). Cette classification, certes empirique, s'appuie sur : l'ensemble des caractéristiques présentes chez Eline, leur niveau d'actualisation ainsi que le niveau de facilité d'Eline à les déployer en

compétences-cœur dans une temporalité rapide (moins d'un an), l'observation et la reconnaissance de ses réalisations par ses pairs, tel Olivier Manceau, Président du Comité des Meilleurs Ouvriers de France et ancien artisan talentueux d'Hermès. Il nous est possible de dire qu'Eline est un *haut-potentiel*, c'est-à-dire, que sa forme de l'intelligence est proche de la *surface* visible et consciente ^[19], qu'il ne suffisait que ce *quelque chose* et le *Presque rien* (Jankélévitch) pour que cela devienne capacité consciente, puis compétence-cœur.

2 - LE CAS D'UNE RECONVERSION PROFESSIONNELLE ACTUALISÉE

Pour appréhender notre article, nous avons choisi un cas issu de notre expérience d'accompagnement. Cet accompagnement s'est déroulé sur une période d'environ vingt quatre mois répartis sur quatre ans, entre juin 2005 et juillet 2009. Depuis Eline à créer son activité de sellier-marquinier après une période d'un an et demi dans une « couveuse pour jeunes entrepreneurs ». Elle a organisé son activité professionnelle en trois segments : la sellerie maroquinerie, la gainerie, la sellerie d'ameublement. Cette segmentation lui permet de collaborer avec des créateurs qui font appel à elle pour la qualité de ses réalisations (gabarit, prototype, création). Son site internet et ses premiers « billets » sur des blogs professionnels lui apportent des prospects correspondant à son segment de marché. Elle est aujourd'hui sollicitée par des artisans, tels qu'un ébéniste parisien (Prix Liliane Bettencourt pour « l'Intelligence de la Main », 2007) proposant à Eline des collaborations croisées pour la réalisation d'œuvres à vocation commerciale. Il est possible de dire qu'Eline a réussi son actualisation, mais pour cela, elle a dû quitter les normes auxquelles elle s'était soumise durant ces années. Son paradigme a évolué, suffisamment pour nous amener à dire, qu'aujourd'hui Eline est une femme « autonome » au sens socratique du terme, créatrice de ses lois et de ses règles. ^[18]

2.1 - LA DÉTECTION D'UN MODE OPÉRATOIRE SPÉCIFIQUE

Nous sommes en juin 2005 lorsque Eline nous sollicite dans le cadre d'un bilan professionnel. Cette jeune femme de 32 ans est ingénieure Urbaniste. Elle travaille dans un cabinet d'architecte reconnu à Paris. Eline est depuis l'école primaire et ce jusqu'à la fin de ses études supérieures, classée dans le « top 3 ». Cette jeune femme semble incarner l'idée de « haut potentiel » au sens classique du terme ^[19]. Elle réalise son diplôme de maîtrise à l'Ecole Nationale Ponts & Chaussées. Elle trouve un poste dès la sortie de son maîtrise. En cela, elle incarne le parcours idéal et « sans faute ».

Son questionnement concerne son évolution professionnelle au sein de son cabinet. Elle se sent « mal ». Elle pense, au regard des indicateurs internes, qu'elle n'aura pas l'opportunité d'occuper d'autres responsabilités. Elle se sent sous-utilisée. Elle dit : « *mon travail relève plus du bon sens que des compétences acquises lors de mes études* ». Eline souhaite mieux gagner sa vie, avec ses 1900 € net par mois, elle se questionne sur le fait d'avoir réalisé autant d'années d'études supérieures coûteuses pour un salaire si « faible ». ^[20]

A l'époque, nous avons sur notre bureau un « jardin zen ». Ce dernier fait environ 25 cm². Il y est posé trois petites pierres grises et blanches. Nous y avons dessiné un sillon avec le râteau. Ce détail est important, car c'est de ce détail que *tout* va évoluer pour Eline. En utilisant la maïeutique comme méthode d'entretien, Eline arrive au constat, que sa question (pour ne pas dire sa problématique) n'est pas *là*. La question est que son métier répond plus à des valeurs morales et philosophiques qu'à un intérêt professionnel de fond. Toutefois, ce métier comporte certaines dimensions, qui chez Eline mobilisent des formes de l'intelligence dont elle n'a pas conscience : l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence linguistique, l'intelligence logico-mathématique (dimension logique). Eline donne le sentiment d'être à « faible régime ». Mais l'intuition, si elle semble bonne, ne peut suffire à orienter, donc à accompagner. Alors nous restons attentif aux détails. ^[21]

Alors qu'Eline réfléchit à une question posée, elle prend le râteau posé sur le jardin zen. Il serait tentant d'interpréter son geste comme un mouvement de sa psyché, une activité cognitive spécifique, une digression mentale, or, ce que nous observons, c'est un *geste précis* utilisant un *petit objet*, lorsque le râteau, guidé par la main, suit le sillon sans qu'aucun grain de sable ne bouge. Ce que nous observons c'est : râteau + ^[22]

sillon + grains de sable + mouvement maîtrisé (sens de la chronologie + sens du rythme + sens de la destination) = geste « parfait ». En restant focalisé sur le réel en acte (le sensible), nous évitons d'entrer dans une intellectualisation spéculative (l'intelligible) qui aurait pour conséquence de *nous faire passer à côté de ce qui se passe, quand ça se passe*. Il nous faut souligner un aspect qui nous semble important : le geste est réalisé *d'un côté* alors que l'esprit s'occupe *de l'autre*. Nous demandons alors à Eline de refaire le geste. Eline semble ne pas *comprendre* notre question. En fait Eline ne s'est pas vue faire le geste. Le geste s'est fait *sans elle*, c'est-à-dire à l'écart de son esprit, mais avec sa seule *nature*, une forme spécifique de l'intelligence. Lorsque Eline refait le geste, ce dernier est réalisé avec la même précision, ce qui nous conduit à déduire à ce moment, que de manière consciente ou non, Eline semble être en capacité de mobiliser un mode opératoire spécifique. Toutefois, à ce moment, il n'y a pas d'enjeu particulier, nous sommes seuls, le geste est sans destination « existentielle » et l'environnement est apaisé (sans stress).

Nous identifions chez Eline une intelligence kinesthésique (I.K.) particulièrement développée. Nous confirmons les deux aptitudes de l'intelligence kinesthésique : 1/ le contrôle des mouvements corporels, 2/ le contrôle des objets petits ou grands avec talent. Nous notons sa dextérité (*Euchéreaia*) et la sûreté de son coup d'œil (*Eustochia*), deux des aptitudes clés de la *mêtis* (Détienne & Vernant 1974). Nous pourrions affiner notre début d'analyse en notant cinq caractéristiques de l'I.K. chez Eline : 1/ Maîtrise de la force utilisée durant le temps nécessaire à son but. 2/ Ne mobilise que le muscle ou la partie du corps nécessaire pour l'action. 3/ Varie sa vitesse, mais aussi l'intensité du geste selon l'objectif à atteindre. 4/ Occupe l'espace juste nécessaire pour chaque mouvement. 5/ Une maîtrise de la mobilité et de l'immobilité.

2.2 - QUESTIONNEMENT ET INVESTIGATION AUTOUR DU POTENTIEL KINESTHÉSIQUE

Nous posons à Eline une question spécifique dans le processus de détection des potentiels : « *Qu'est-ce que vos mains savent faire de manière naturelle et spontanée sans effort et qui vous conduise à un résultat satisfaisant ou optimal. Ne négligez aucun détail, ni aucun moment de votre histoire personnelle et professionnelle.* » Cette question a comme intention d'amener la personne à réfléchir à la manière dont elle mobilise ses modes opératoires naturels en acte et non sur la construction d'un savoir (*explicare*) posé sur un acte ou une situation, une réalisation. Cette question pose les bases d'un entretien d'explicitation. L'entretien d'explicitation nous permet de rendre visible le mode opératoire naturel caché dans l'agir. En complément, nous avons recours à la méthode des histoires de vie (Pineau 1998). Eline nous raconte que depuis son plus jeune âge, elle crée des objets de ses mains, elle réalise ses vêtements et pratique la tapisserie d'ameublement. Eline a surtout une passion : le cuir. Nous soulignons qu'Eline *s'enflamme* lorsqu'elle parle de ça. Elle nous montre, lors d'une séance, les photos, preuves de ses réalisations. Elle nous explique qu'elle visite les salons de créateurs, qu'elle a été en vacances à Florence, où, par hasard, elle découvre en face de son hôtel l'une des grandes écoles de maroquinerie italienne. Elle y reste une demi-journée, prend de multiples renseignements au cas où, auxquels elle ne donne pas suite. A la question « pourquoi ? », elle répond : « *lorsque l'on a bac + 6 en urbanisme, que l'on paye un prêt étudiant pendant cinq ans, ce n'est pas pour changer de route.* » L'accompagnement prend une tournure particulière. Le principe d'efficience ici, consiste à chercher non à la comprendre, mais à lui permettre de se raconter, de se mettre en forme, de s'argumenter. Au bout de la troisième rencontre, Eline ne nous parle plus de son poste, mais de ses mains. Ses dernières sont au cœur de son propos. Elle dira que ses « *mains ont besoin de vivre.* » Nous lui posons à la fin d'une séance cette question presque simpliste : « *quel métier donnerait vie à vos mains* », sans hésitation, Eline répond : « *Sellier-Marouinier* ».

2.3 - LES ENTRAVES AU PROCESSUS D'ACTUALISATION DU POTENTIEL

L'actualisation est un processus complexe s'inscrivant dans un processus d'efficience. Il est organique et non mécanique, il répond à un principe condition-conséquence et non cause-effet. Nous avons souligné l'idée que plus la *persona* est présente, voire omniprésente, moins les potentiels naturels ont de chance de s'actualiser dans leur intégralité. En se racontant, Eline, permet de mettre en forme son histoire (agiographie). C'est à partir de ce matériau que nous investiguons autant par un

questionnement explicite, une maïeutique, que par un protocole d'échange de type « tenir conseil » (Lhotellier 2000). Ce dernier permet à Eline d'appréhender son projet par le principe de délibération, de mise à l'épreuve, d'ouverture des choix.

Après l'enthousiasme des premiers instants liés à la prise de conscience de ça, les peurs et les représentations d'Eline s'expriment par les observations suivantes :
« *mais si tout cela n'était qu'une lubie ?* » « *On m'a dit qu'il n'y a aucun débouché ?* »
« *Une professionnelle en bilan de compétence m'a dit que je commettais une erreur, que je ne serais qu'ouvrière pour une grande maison avec à peine plus que le smic* »,
« *et puis j'ai un emprunt immobilier que je dois rembourser encore plusieurs années* », « *certains hobbies doivent rester des hobbies...* »

Eline est confrontée à ses représentations personnelles. Dans sa famille, on ne s'encourage pas, on ne prend pas de risque, on ne parle pas d'argent, on encourage la culture générale et le savoir, on ironise. La notion de mémoire familiale est ici présente, cette dernière exprime l'idée que « chaque individu est dépositaire, de tout ou partie de la mémoire familiale à travers ce qu'il a vu, entendu, vécu et ce qui lui a été transmis, que ce soit par des objets, des témoignages ou des récits. C'est son identité même qui se nourrit de cette mémoire » (Gaulejac 1999, p. 148). Ce paradigme familial, complété par une faible capacité à se donner de la valeur [12], entraîne des questions sur la valeur même de son travail, la vente de celui-ci et par extension la détermination de la valeur de l'objet créé.

Tant que cette mémoire familiale, cet héritage normatif enchevêtré avec la trajectoire scolaire et culturelle de la personne se posent en autorité de penser et dès lors que cette autorité s'établit en contradiction avec la nature de la personne, alors le conflit interne oppose le déterminisme (déterminant social) programmé par les autres à l'autonomie (*autonomos*) réclamée par la personne. Cet état génère chez Eline la question suivante : « *comment est-il possible d'échapper à mon destin familial et culturel, sans renier ma famille, mais sans pour autant renier mon appel intérieur ?* ». Un autre élément bloquant, illustrant la norme sociale, fut l'expérience de l'ANPE. La trajectoire et le choix d'Eline n'entrèrent ni dans le processus standard du chercheur d'emploi de l'ANPE, ni dans le système informatique, dont le programme n'est pas conçu pour gérer le « grand écart » professionnel d'Eline. Ce dernier, en conséquence, refusa techniquement la nouvelle orientation d'Eline. Cela se traduisit par un blocage du système. Le sentiment de frustration d'Eline à l'époque fut important. Elle le traduisit par une réflexion fataliste : « *on n'a pas le droit en France de changer d'avis !* ». Il faudra faire preuve de métis [13] pour que le dossier de reconversion soit accepté : « La métis préside à toutes les activités où l'homme doit apprendre à manœuvrer des forces hostiles, trop puissantes pour être directement contrôlées, mais qu'on peut utiliser en dépit d'elles, sans jamais les affronter de face, pour faire aboutir par un biais imprévu le projet qu'on a médité » (Détienne & Vernant 1974, p. 57).

2.4 - L'ACTUALISATION DU POTENTIEL DANS CETTE RECONVERSION, UN PROCESSUS EN TROIS TEMPS

L'accompagnement d'Eline s'est déroulé en trois temps : un premier temps avant la formation de sellerie-marochinerie [14] où Eline réalise un travail sur le *soi* de son histoire de vie (environ cinq mois). Ce travail lui a permis de décider *là où* elle voulait aller, sans pour autant ni régler ni oublier *là d'où* elle vient. Cette première temporalité est un espace de transition où une part de sa nature (l'intelligence kinesthésique) est conscientisée comme par un travail historique d'elle-même *par* elle-même. Nous avons, pour cela, aidé Eline à expliciter cette forme de l'intelligence particulièrement présente, mais aussi, les autres (intelligence interpersonnelle, intelligence linguistique, intelligence spatiale). Eline, en se réappropriant son histoire personnelle, a pu conscientiser dans le même temps la différence entre « croyances » et « réalité ». La croyance qu'elle a d'elle n'est pas la réalité d'elle en acte. Dès lors où Eline accepte ce constat, le second temps est « aisé » : entrer en formation durant huit mois. Au cours de cette période, Eline progresse de manière très rapide : « *les choses sont évidentes, naturelles* » nous dit-elle. Son intelligence kinesthésique élevée lui permet de réaliser des pièces complexes avec un niveau de précision supérieur à la moyenne des autres élèves. Nous pouvons dire qu'à ce moment l'actualisation est terminée. Eline entre dans l'acquisition des compétences propres au métier.

Le troisième temps est celui où Eline quitte l'Ecole des Selliers pour entrer dans l'univers qu'elle a choisi, sans pour cela en appréhender toute la dimension. Eline décide de partir trois mois (de septembre à décembre 2007) en Suisse chez une créatrice en maroquinerie du nom de Christiane Murner. Il est possible de parler de relation de mentoring (Houde 1996) entre Eline et cette dernière. En mai 2008, Eline entre dans un groupement d'entrepreneurs destiné aux candidats à la création d'entreprise qui souhaitent tester leur activité avant de se lancer. Elle s'y trouve confrontée à une période test mais réelle, où elle expérimente la faisabilité de son projet professionnel autant qu'existential. L'enjeu de cette période : que le passage à l'acte soit pour elle un succès. Néanmoins, la *transformation silencieuse* ^[30] (Jullien 1999) dans le cadre de son nouveau métier, de ses nouvelles compétences, est frottée aux paradigmes familiaux et culturels, ce qui se traduit par des questions problématiques sur la valeur financière de ses créations, la capacité à se présenter, la capacité à demander de l'argent en échange d'un travail, la capacité à être visible sur le « net », la capacité à travailler douze heures par jour sans promesse de salaire immédiat. Cette période d'environ huit mois fait l'objet d'une stratégie alliant les principes d'efficacité et les principes d'efficacités (Jullien 1996). En août 2008, Eline est prise d'une forte peur, une peur paradoxale : celle d'avoir des commandes et celle de ne pas avoir de commandes. Dans le premier cas, ne pas avoir de commande signifiait « *incertitude concernant mon avenir, remise en cause du choix de mon orientation, envie de sécurité non remplie, pas d'énergie pour la suite* ». Dans le second cas, avoir des commandes posait l'idée de « *ne pas pouvoir faire ce qu'on me demande, donc de ne pas être à la hauteur* ».

3 - QUEL PROTOCOLE D'ACTUALISATION POUR LES HUIT FORMES DE L'INTELLIGENCE ?

Ce travail s'appuie sur la méthode de la recherche-action ^[31] visant à identifier le processus à l'œuvre dans l'émergence puis l'actualisation d'un ou plusieurs potentiels chez la personne. Nous soulignons que nous opérons en tant que praticien réflexif (Schön 1994), nous conduisons systématiquement une réflexion sur notre agir. Cela comprend une prise de note attentive des entretiens, un retour d'analyse sur ces derniers, un travail de théorisation, de modélisation, une analyse critique, une recherche documentaire approfondie. Il est fréquent que nos clients nous demandent de leur scanériser nos notes afin de préserver la « mémoire » de leur travail. Nous précisons enfin, que dans le cadre de cet article, nous avons présenté à « Eline », le contenu de cet article afin qu'elle puisse valider, ajuster, la réalité de son histoire aux points développés.

3.1 - UNE OBSERVATION ATTENTIVE DE L'ACTE

Le protocole visant à identifier une ou plusieurs formes de l'intelligence commence par une observation attentive des modes opératoires en acte. Nous signifions par là : regarder ce que nous regardons pour ce *qui est* et non pour ce que nous *interprétons* ^[32] *de ce qui est*. Notre expérience d'accompagnement nous amène à dire que la quasi totalité des personnes ou groupe de personnes accompagnées lors de nos missions n'ont pas la conscience effective de leur manière d'être et de faire naturelle ^[33]. Il nous paraît important de poser comme condition préalable au processus d'accompagnement de l'actualisation des potentiels, le principe d'observation *en acte* (en cours d'agir) des composantes-cœur des formes de l'intelligence. Nous sommes conscients que les caractéristiques de chaque intelligence sont multiples, parfois enchevêtrées à d'autres, spécifiques ou ressemblant à d'autres intelligences. Le discernement, la lucidité et la sûreté du coup d'œil nous semblent être les maîtres mots de cette typologie d'accompagnement. En effet, il est tentant de croire voir *quelque chose*, parce que l'on cherche quelque chose. C'est pourquoi le recoupement d'une observation par la méthode de l'entretien d'explicitation (Vermersch 1994), mais aussi par la *mise en acte* (par l'expérience) nous semble fondamentale. Dans notre processus de vigilance, nous précisons que le potentiel n'est ni une idée, ni une substance, mais une force. Toute force est portée à se déployer par la création d'une tension entre deux états. Le processus d'émergence et d'actualisation du potentiel est cette mise en tension entre, par exemple, le potentiel de la personne (avant) et la réalité demandée par la personne (après). Gardons à l'esprit que le terme tension est entendu dans le sens d'énergie (*energia*). Le risque encouru serait de tromper involontairement la personne sur un potentiel qu'elle n'a

pas (ou pas dans le niveau de présence spéculé), ou de s'induire soi-même en erreur vis à vis d'une potentialité qui relève, par exemple, d'un apprentissage, c'est-à-dire d'une aptitude acquise par la formation ou l'expérience (Pineau 1998).

Chez « Eline », c'est un geste réalisé avec le petit râteau posé sur notre « jardin zen »³³ situé sur le coin de notre bureau, mouvement en apparence anodin lors d'une séance de coaching, qui nous a permis d'identifier une forme spécifique de l'intelligence : l'intelligence kinesthésique. Ce détail en apparence anecdotique entrainera, par *propension des choses* (Jullien 1992), une transformation importante de son parcours professionnel, mais aussi de sa personnalité (*persona*).

3.2 - L'ACTUALISATION D'UN POTENTIEL EST INCOMPATIBLE AVEC LE PARADIGME DE L'OCCIDENT : LA DIVISION

Afin de comprendre le processus d'actualisation des potentiels, il nous semble important d'appréhender la nuance entre deux termes aux incidences majeures dans le processus : l'efficacité (*l'effet*) et l'efficience (*l'effect*). Si l'effet s'apparente à une visée, à un objectif précis, ce qui entend une notion de causalité, l'effect relève d'un processus opératoire « l'effet habité de vide et porté à se déployer » (Jullien 1996, p. 150).

Pour appréhender la notion de l'efficience contenue dans l'actualisation, il nous faut situer de manière succincte son opposé (l'en face) : l'efficacité. L'efficacité est à l'origine un héroïsme de l'action qui se voit. Elle a un point de départ et un point d'arrivée. L'efficacité est donc pensée en terme de fin-moyen qui se fonde sur la finalité, autrement nommée : fin visée (*telos*). Ce paradigme de l'action sous-tend un mode de penser particulier : la division. Edgar Morin précise cette idée : « le paradigme de l'Occident règne en divisant ! Il est diabolique, c'est-à-dire séparateur » (1991, p. 227). Ce qui se *sépare* peut donc *se mesurer, s'outiller et se comparer*. La technique (*technè*) de Platon prend ses racines dans ce concept séparateur. Platon opère une négociation sémantique avec l'idée fondatrice de la technè. En effet, cette notion désigne initialement l'idée de métier⁽⁹⁾ entendue en terme de connaissances, non au regard d'une science ou d'un savoir fixe et droit, mais plutôt d'une habileté et d'une dextérité (Compte 1993, p. 145). En cela la notion de *technè* est indivisible de la *mêtis*. L'efficacité dans son aspect séparateur, maîtrisé, mesurable a donné lieu à une science, la *kairologie* : la science de l'occasion qu'évoque Aristote « ce moment minimal en même temps qu'optimal - entre le pas encore et déjà plus - sur lequel compte l'homme d'action pour réussir » (Jullien 2005). Si l'efficacité est synonyme de visible, d'agir direct, de mesure, de division, l'efficience, elle, est synonyme de non-visible, d'agir indirect, d'évaluation, d'intégration.

4 - DE L'ACTUALISATION À LA COMPÉTENCE-CŒUR

La *compétence-cœur* est, comme évolution conceptuelle, la compétence construite à partir et autour d'une forme de l'intelligence. Lorsqu'une personne construit,³⁶ développe, apprend de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences qu'elle intègre à une ou plusieurs de ses formes de l'intelligence, elle accède très vite à des niveaux de performances supérieurs à une personne contrainte d'apprendre un savoir, ou une compétence sans qu'elle ne possède la forme de l'intelligence la plus proche de la dite compétence. La *compétence-cœur*, comme hypothèse de définition, désigne la construction d'un ensemble de compétences *enchevêtrées* à une forme de l'intelligence considérée clé dans l'activité professionnelle de la personne. Lorsqu'Eline apprend, expérimente, structure, grâce à l'accompagnement du Meilleur Ouvrier de France, les techniques, les méthodes, les compétences du métier de sellier, elle élabore *autour* de son intelligence kinesthésique, un ensemble de *compétences-cœur*, cœur désignant ici « centre, noyau ».

La *compétence-cœur* s'inscrit donc dans le mode opératoire (la composante-cœur)³⁷ naturel de la personne. Cet état favorise à terme un état de fluidité⁽²⁰⁾ (Goleman 1997, p. 505). Nous pourrions reprendre à notre compte l'idée de Goleman exprimée dans son ouvrage « intelligence émotionnelle » (1997) : une *compétence-cœur* est opérante lorsque l'attention (*agchinoia*) et la conscience chez la personne, se confondent avec son agir, que le talent s'exprime sans qu'aucune gêne intérieure ne vienne obstruer la nature même de la personne. Le concept de *compétence-cœur*, tel que nous l'avons élaboré, s'intègre dans le cadre des travaux conduits par Guy le

Boterf dans ce domaine ³⁸. Nous pouvons dire qu'à ce jour Eline possède un ensemble de *compétences-cœur*. C'est ce qui contribue aujourd'hui à la rendre performante. La performance d'Eline est donc plurielle, c'est à dire :

Avoir réussi à quitter son métier historique,

Avoir réussi à appréhender par l'agiographie, sa mémoire familiale, son histoire de vie

Avoir réussi à actualiser son intelligence kinesthésique, en se défaisant de sa *persona*

Avoir réussi à intégrer les principes d'efficience (*effect*) et d'efficacité (*effet*) dans son nouveau métier, dans sa nouvelle profession,

Avoir réussi les principales étapes d'un développement d'une activité économique.

Avoir intégré et acté les principes de son autonomie.

Après huit ans en tant qu'ingénieur urbaniste, Eline change de métier. Avant elle mettait les savoirs acquis en formation au service de l'Urbanisme des villes, aujourd'hui, Eline met son talent au service des personnes désireuses d'accéder à la sellerie-marquinerie, à la gainerie et à la sellerie d'ameublement sur mesure.

5 - CONCLUSION

Tout au long de cet article, nous avons développé l'idée que l'actualisation d'un potentiel s'inscrit dans un principe d'efficience. L'efficience de l'accompagnement signifie ne pas agir directement, mais créer les conditions favorables pour que le potentiel s'actualise sans être gêné par l'autre (l'accompagnant, l'environnement personnel, professionnel). Nous avons souligné en quoi la personnalité (*persona*) inhibait la potentialité (*potentia*), d'où l'importance d'aider la personne à conscientiser son histoire de vie. Nous avons souligné l'importance, chez l'accompagnant, d'une observation attentive aux détails, c'est-à-dire : regarder les aptitudes propres aux formes de l'intelligence *en acte*. Nous pourrions synthétiser ces idées de la manière suivante :

- Moins les potentiels sont bloqués par la personnalité, plus la potentialité devient un *possible réalisable*, donc actualisable.
- Plus l'accompagnement est efficient (*effect*), donc non efficace (*effet*), plus le potentiel de la personne peut entamer son processus d'actualisation. L'accompagnant veille pour cela à ce que *tout* soit fait, *mais* de sorte que rien ne soit *pas* fait, pour que les choses se fassent.
- Plus le potentiel est en frottement avec les *choses*, plus les modes opératoires naturels sous-jacent sont intégrés consciemment par la personne. Il y a expérience. Plus Eline est en contact direct avec la matière (le cuir, le fil, le bois de la pince-sellier, le métal des griffes etc.) plus son intelligence kinesthésique s'actualise, entraînant la construction d'une *compétence-cœur* favorable à un état de fluidité.

Le processus d'actualisation d'Eline s'est opéré au cours de cette période en deux temps (*contradictoire, polémique, séparation, puis, murissement, relier, progresser, réaliste, calme*) trois mouvements (avant, pendant, après) (Pineau 2000). Que ce soit par *propension des choses*, par *transformation silencieuse*, par *réappropriation de soi par soi*, par la formation tripolaire (hétéroformation, autoformation, écoformation ^[22]), Eline est passée de l'état de *potentiel irréalisé en possible réalisé*, traduisant ainsi ses *possibilités non réalisées en réalité incontestable* (Vygotski 2003).

Si le potentiel peut s'actualiser rapidement, la personnalité, *elle*, ne laisse pas la place *comme ça*. L'une des principales conditions pour une actualisation réussie, est que l'*autre* soit le moins gênant possible pour favoriser chez la personne une interaction autant qu'une relation directe avec les *choses*. Par *moins gênant* nous entendons deux idées, la première est de préserver une *indifférence* ^[23] (Jullien 2004) aux peurs, aux croyances, aux propos, aux choix d'Eline. La seconde est de favoriser un *agir indirect*, ce qui désigne ici le travail sur l'amont plus que sur l'action directe d'Eline au quotidien : « dès lors qu'il est amorcé, un processus est porté de lui-même à se déployer ; quelque chose est engagé qui ne demande qu'à advenir. De lui-même signifie que l'essor en question est contenu dans l'état présent des choses » (Jullien 1996, p. 115). La métaphore du jardinier nous semble ici parlante, après avoir fait ce qu'il faut en amont de la plante, le jardinier laisse se faire. Son agir n'est plus direct (une fois la graine plantée en terre), mais indirect. En effet, le jardinier bine, sarcle, arrose, mais jamais il ne tire directement dessus. Dans le cas de l'accompagnement de l'émergence, on ne tire pas sur le potentiel pour qu'il pousse plus vite, on crée les

dispositions pour que le potentiel tende de lui-même à son actualisation. La plante doit pouvoir grandir sans agir direct.

L'accompagnement de l'émergence d'un potentiel peut s'organiser en trois postures distinctes (Paul 2004) :

- Une posture de coach : identifier les potentiels, conduire la personne à les conscientiser, accompagner l'actualisation. Laisser se faire. Préserver le contact au réel. Laisser le temps. Développer le sens de la stratégie.
- Une posture de mentor : expliciter le rêve, le projet de la personne, lui enseigner les règles de l'art, veiller sur elle, lui donner les « trucs » liés à l'expérience.
- Une posture de conseil (tenir) : prendre en compte les idées, les questionner, les expliciter, les « froter », ouvrir le champ des possibles, définir un choix.

BERTHOZ A., *Le sens du mouvement*, Editions Odile Jacob, 1997

BILLETER J-F, *Leçon sur Tchouang-Tseu*, Editions Allia, 2006

BOTERF (Le) G., *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, Eyrolles, Editions d'Organisation, 2008

CHARTIER P., *Oser construire pour François Jullien*, Les Empêcheurs de penser en rond, 2007

Clot Y., *Avec Vygotski, 2ème édition argumentée, Sous la direction d'Y. Clot, La Dispute, 1999-2002, 346 p.*

COMTE F., *Les héros mythiques et l'homme de toujours*, Editions du Seuil, 1993

CUDICIO C., *Le grand livre de la PNL*, Eyrolles, 2004

DAMASIO R. A., *L'erreur de Descartes*, Odile Jacob poches, 2001

DILTS R., *Aristote et Einstein, stratégies du génie*, La Méridienne / Desclée de Brouwer, 1996

DENOYEL N., *Le biais du gars, la métis des grecs et la raison expérimentelle. Contribution à l'étude de la culture artisanale et de l'é(c)formation*, Thèse doctorale, ANRT, 1998

DETIENNE & VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La Métis des Grecs*, Flammarion, 1974

DURAND G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, 11^{ème} Édition, DUNOD, 1992

FESSER M., PELLISIER-TANON A., *Les hauts potentiels*, Eyrolles, Editions d'Organisation, 2007

GARDNER H., *Les formes de l'intelligence*, Editions Odile Jacob, 1997

GARDNER H., *Les intelligences multiples*, Editions Retz, 2004

GAULEJAC (de) V., *L'histoire en héritable, roman familial et trajectoire sociale*, Desclée de Brouwer, 1999

GOLEMAN D., *L'intelligence émotionnelle*, Editions J'ai lu, Psychologie, 1998

HOUDE R., *Le mentor, transmettre un savoir-être*, Hommes et perspectives, 1996

JANKELEVITCH V., *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien, 1. la manière et l'occasion*, essais, Edition du seuil, 1980

JULLIEN F., *La propension des choses. Pour une histoire de l'efficacité en Chine*, Editions du Seuil, 1992

JULLIEN F., *Traité de l'efficacité*, Grasset, 1996

JULLIEN F., *L'indifférence à la psychanalyse. Sagesse du lettré chinois, désir du psychanalyste*, PUF, 2004

JULLIEN F., *La pensée chinoise dans le miroir de la philosophie*, Edition du Seuil, 2007

JULLIEN F., *Les transformations silencieuses*, Grasset, 2009

JUNG C.G., *Dialectique du Moi et de l'inconscient*, Folio Essais, Gallimard, 1964

LEDOUX J., *Neurobiologie de la personnalité*, Odile Jacob Sciences, 2003

LHOTELLIER A., *Tenir Conseil, délibérer pour agir, 2^{ème} tirage*, Editions SeliArslan, 2000

MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, Editions du Seuil (Point), 2005

PAUL M., *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, l'Harmattan, 2004

PINEAU G., *Accompagnements et histoire de vie*, L'harmattan, 1998

PINEAU G., *Temporalité en formation*, Anthropos, 2000

RAMACHANDRAN V., *Le cerveau cet artiste*, Eyrolles, 2005

RABOUIN D., Badiou A., BÉNATOUÏL T., DURING E., MANIGLIER P., ZARADER J-P, *Matrix machine philosophique*, Ellipses, 1990

RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Editions du Seuil, 1990

SCHON A. S., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Editions LOGIQUES, 1994

THELOT C., *L'origine des génies*, Seuil, 2003

TREMBLAY A-N., *L'autoformation, pour apprendre autrement*, Les Presses de l'Université de Montréal, 2003

VYGOTSKI L., *Conscience, inconscient, émotion*, traduction de Sève F. et Fernandez G., La Dispute, 1997

VERMERSCH P., *L'entretien d'explicitation*, Nouvelle édition enrichie d'un glossaire, ESF Editeur, 1994

- [1] En 1979 la fondation Bernard Van Leer souhaite connaître l'état des connaissances scientifiques en ce qui concerne la notion de l'intelligence. Elle propose à un groupe de chercheurs de la *Harvard Graduate of Education* de réaliser un travail de recherche relatif à la nature du potentiel humain et à la manière dont celui-ci peut être catalysé. Cette recherche se nomme : *Projet Potentiel Humain*. L'objectif final de ce travail étant d'aider les enfants défavorisés à réaliser leur potentiel. Le travail de recherche, dirigé par Howard Gardner, s'est fondé sur plusieurs référentiels tels que : la neurologie, l'histoire, l'anthropologie, l'éducation, les sciences naturelles et sociales dans plusieurs traditions culturelles (étude des populations spécifiques), le développement, la psychométrie. Gardner fonde la théorie des intelligences multiples sur des preuves neurologiques, évolutionnistes et transculturelles.
- [2] Nous faisons le choix d'utiliser le terme non-conscient pour éviter tout amalgame avec l'inconscient psychanalytique freudien.
- [3] Cette observation a pu trouver un fondement théorique auprès des travaux de Vilayanur Ramachandran, directeur du Center For Brain and Cognition et professeur en psychologie et neurosciences à l'Université de Californie à San Diego (UCSD). Dans le cerveau, les aires de la main et ceux de la bouche sont l'un à côté de l'autre. Le nom donné à cette influence du geste sur la parole a été nommé : la *syncinésie*. Ce travail montre en quoi les premiers mots de l'humanité aurait pris forme, ils se nomment les *protomots* : « Il est donc possible que ce qui à l'origine s'est développé dans l'aire de la main soit maintenant modélisé et assimilé dans l'aire de Broca pour être utilisé dans certains aspects de la syntaxe » (Ramacharan 2005, p. 95-98)
- [4] Cette idée peut trouver un écho chez Vygotski : « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Clot 2003, p. 73). C'est là le cheminement le plus difficile pour Eline entre juin 2005 et août 2009, se défaire de sa *persona*, pour réaliser sa *potentia*.
- [5] Id. p. 12, Ref. à Gardner H. (2003), *Three distinct meanings of intelligence*, in R.J. Sternberg, J. Lautrey et T. Lubart (éd.), *Models of intelligence for the new millenium*, Washington D.C. : American Psychological Association, p. 43-45.
- [6] Jusqu'en 2004, il était validé sept formes de l'intelligence. En 2004, l'intelligence naturaliste, répondant aux huit critères de validation d'une forme de l'intelligence devenait la huitième. Une hypothèse de neuvième, intelligence existentielle est proposée, mais non validée.
- [7] Dilts 1996 p. 361. La PNL considère la kinesthésique comme une prédominance sensorielle (Cudicio 2004, p. 55), Gardner quant à lui a précisé « qu'aucun système sensoriel ne peut être élevé au rang d'intelligence » (1997, p. 75).
- [8] Détéienne & Vernant 1974, p. 10. Il nous paraît important de souligner les efforts de Platon pour éradiquer cette forme de l'intelligence. En effet, cette dernière s'oppose à la philosophie que ce Platon défend : « le savoir droit et fixe » en dénonçant « la misère, l'impuissance et surtout la nuisance des procédures obliques, des cheminements détournés et des ruses d'approximations. Et au nom d'une seule et même vérité, cette intelligence pratique, tous ces savoir-faire, vont être relégués dans l'ombre à partir du Vème siècle » (Denoyel 1991, p. 166). Pour Platon le technicien (le *parfait géomètre*) doit maîtriser sa technique par la possession d'un certain savoir, d'une certaine science.
- [9] Rabouin, 2003, p. 29.
- [10] Nous évoquons le terme conscience dans l'acception de Vygotski : l'expérience vécue de l'expérience vécue (2003 p. 15)
- [11] « Pour détecter un potentiel, dans le cadre du travail quotidien, l'évaluateur considère généralement le respect des valeurs, la mobilité, et pour les français, le diplôme, prestigieux de préférence » (Fesser, Pellissier-Tanon 2007, p. 12)
- [12] Cette aptitude est présente dans l'intelligence intrapersonnelle. Eline prend conscience qu'elle en « manque ». Au cours de l'accompagnement, nous mettons en œuvre un protocole d'autoformation (tremblay 2003) permettant de travailler ce qu'elle considère comme important, pour réussir.
- [13] La mêtis est à l'origine une déesse grecque, reine de la ruse et de l'intelligence des situations. Devenu nom commun, la mêtis est synonyme d'astuce, de ruse, de biais. Elle désigne : l'attention aux détails, la vigilance aux potentiels cachés dans les situations, à saisir l'opportunité :
- [14] Réalisée à l'école Gregoire Ferrandi, l'Ecole des Selliers d'Hermès, formation conduite par Laurent Convertino, Meilleur Ouvrier de France et ancien sellier d'Hermès.
- [15] L'idée de transformation silencieuse abordée par Jullien au regard de la Chine, désigne l'idée que le processus de transformation est discret ? visible, continu ? momentané et global ? cloisonné, c'est-à-dire efficient : « dès lors qu'il est amorcé, un processus est porté de lui-même à se déployer ; quelque chose est engagé qui ne demande qu'à advenir. De lui-même signifie que l'essor en question est contenu dans l'état présent des choses » (Jullien 1996, p. 115)
- [16] Réalisée dans le cadre du Master 2, Fonction d'accompagnement en formation, Université de Tours, 2006

- [17] Nous faisons référence aux différents niveaux d'inférences (sémiose) de Pierce, renforcés par Denoyel, soit : Transduction (pas de contact avec une règle instituée), Abduction (inventer une nouvelle règle, formaliser une règle implicite), Déduction (retrouver une règle déjà instituée), Induction (partir d'une règle instituée) (Denoyel 1998, p.204).
- [18] Nous nuancions cette observation par le fait que nombre des personnes savent des « choses » sur elles, mais ce sont la majorité du temps des explications posées sur elles. Ces explications sont la plupart du temps issues de tests, or le test ne peut en aucun cas montrer la réalité en acte de la personne (Gardner 2004). Aussi, il est parfois nécessaire que la personne désapprenne ce qu'elle croit d'elle pour s'appréhender de manière réelle, c'est-à-dire, réduire l'écart entre sa vérité et sa réalité.
- [19] Le terme de technique (*technè*) fait partie de ces mots anciens pratiquement intraduisibles dans notre langage moderne. Par commodité, Platon a transformé l'idée initiale par savoir fixe et droit alors qu'en définitive, la *technè* désigne « une habileté ou un talent exercé par celui qui la possède. » (Comte 1993, p. 145)
- [20] « La caractéristique essentielle de la fluidité, c'est qu'elle n'apparaît que lorsque les aptitudes individuelles sont poussées à la limite dans ces domaines où l'on possède une expérience confirmée et où les circuits neuronaux sont les plus efficaces. [...] La zone de fluidité et de performance optimale est une sorte d'oasis d'efficacité corticale, avec une dépense minimale d'énergie mentale. » (Goleman 1997, p. 143, 145).
- [21] N « la compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en terme d'assemblage et non de combinatoire » (le Boterf 2008, p.17)
- [22] Hétéroformation : comment les *autres* mettent Eline « en forme » de manière directe ou indirecte. Ecoformation : comment les *choses* par l'immersion expérientielle mettent en forme Eline sans aucun intermédiaire (l'autre) entre elle et les choses. Autoformation, comment Eline apprend à apprendre d'elle-même par elle-même (Pineau 1998, Tremblay 2003).
- [23] En ne rentrant pas dans le *jeu* d'Eline « je suis », « j'ai », « je dois », en sortant du jeu de reconnaissance, (ce que le psychologue, ou le psychanalyste pourrait nommer projection, transfert), ainsi en le renvoyant à son *indifférence*, nous permettons à la personne, dans sa motivation, dans son intention, dans son imaginaire de soutenir son processus de transformation. En sachant ni *discuter*, ni *polémiquer*, ni *interpréter* les propos de la personne, nous les laissons à leur propre *solitude* en ne mettant « rien en face » qui l'alimente. Toutefois nous ne sommes pas indifférent aux actes d'Eline, car ce sont ses actes qui montrent sa différence, son mouvement. C'est donc l'acte que nous accompagnons, que nous polémuons, que nous mettons à l'épreuve.

Français *L'article aborde un cas de reconversion professionnelle dont l'origine trouve sa source dans une forme de l'intelligence chez la personne accompagnée. Cette intelligence est l'intelligence kinesthésique. Le point traité en particulier est celui de l'actualisation, c'est-à-dire le passage d'un état à un autre. En partant d'un cas réel issu de notre pratique professionnelle, nous proposons d'appréhender, en nous référant à la théorie des intelligences multiples de Gardner, le protocole mobilisé pour conduire la personne d'une situation professionnelle dans laquelle elle est en sécurité vers une autre situation dans laquelle elle est en risque. Ce risque s'inscrit bien plus dans son paradigme familial que dans la réalité de sa transition. Nous serons en mesure en nous appuyant sur les travaux de Gardner, ceux de Jullien concernant l'efficacité et l'efficience, mais aussi ceux de Gaulejac concernant la trajectoire familiale de proposer les bases d'un protocole d'accompagnement allant de la détection d'une forme de l'intelligence (potentiel) jusqu'à son intégration consciente dans un projet professionnel. Notre conclusion, après avoir présenté les axes principaux de ce protocole, posera la question implicite contenue dans la question de l'actualisation, qu'est-ce que l'émergence ? L'apport et l'approche proposés ici s'inscrivent dans une démarche que nous qualifions de praticien-réflexif.*

Mots-clés accompagnement formes de l'intelligence actualisation efficience compétence-cœur

English *The article deals with a case of professional transition that originated in the identification of kinesthetic intelligence, one of the forms of intelligence recognized in the person being accompanied (coached). The particular issue dealt with is that of realization, the passage from one state to another. Using a real case from my professional practice, I will explain what protocol was used to lead the person from a professional situation in which she was secure to one in which she was at risk, applying Gardner's theory of multiple intelligences. The risk is inherent more to her family paradigm than to the reality of her transition. Basing our work on the works of Gardner, those of Jullien concerning efficacy and efficiency and also those of Gaulejac concerning family trajectory, we will demonstrate the basis of a coaching (accompaniment) protocol that goes from the detection of a form of intelligence (potential) until its conscious integration in a professional blueprint. Our conclusion after having presented the principal bases of our protocol, will ask the implicit question of realization, what is emergence? The approach described here is in keeping with the techniques of the reflective-practitioner.*

Keywords support services multiple intelligences realization efficiency core operations



L'orientation scolaire et professionnelle

41/2 (2012)

L'orientation scolaire et professionnelle en Suisse

Jonas Masdonati et Tania Zittoun

Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Jonas Masdonati et Tania Zittoun, « Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/2 | 2012, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 14 janvier 2016. URL : <http://osp.revues.org/3776> ; DOI : 10.4000/osp.3776

Éditeur : Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

<http://osp.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://osp.revues.org/3776>

Document généré automatiquement le 14 janvier 2016. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

© Tous droits réservés

Jonas Masdonati et Tania Zittoun

Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation

Introduction

- 1 Les parcours professionnels ont été longtemps relativement linéaires, marqués essentiellement par l'entrée dans le monde du travail et la sortie à la retraite ; ils semblaient alors couvrir l'essentiel de la vie active d'une personne. Le rôle des conseillers en orientation a initialement été d'accompagner le passage vers le monde professionnel, notamment en aidant la personne dans son choix de formation et son identification de places de travail (Parsons, 1909). Aujourd'hui, la problématique des transitions professionnelles a pris une importance très grande. Déployée dans une perspective du développement tout au long de la vie, elle permet de redéfinir la place et le rôle de ces transitions, et, partant de là, le rôle du conseiller en orientation. Dans cette contribution, après avoir mis en évidence les retombées du contexte social et économique contemporain sur les parcours professionnels, nous proposons d'examiner les transitions au cours de la vie, et parmi elles, celles qui concernent la sphère professionnelle. Nous nous attarderons sur trois niveaux de dynamiques que ces transitions impliquent et les ressources que les personnes peuvent trouver pour les faciliter. En nous arrêtant ensuite sur trois types de transitions professionnelles – l'entrée dans le monde du travail, les changements en cours d'emploi et le passage à la retraite – nous mettrons en évidence le rôle que le conseiller en orientation serait en mesure de jouer dans l'accompagnement de ces transitions spécifiques et proposerons finalement une réflexion plus générale sur son rôle dans le contexte socioprofessionnel actuel.

Contexte socioprofessionnel : changement et imprévisibilité

- 2 Dans un contexte socioprofessionnel marqué par la globalisation, les parcours professionnels répondent aux exigences de flexibilité des organisations, en devenant imprévisibles et hétérogènes et en s'inscrivant de plus en plus dans l'incertitude vis-à-vis de l'avenir (Mercurie, 2001 ; Palmade, 2003). Dès lors, l'orientation scolaire et professionnelle se trouve face à de nouveaux défis, à tel point que certains auteurs parlent même de changement de paradigme (Savickas et al., 2009). La pertinence de certains concepts historiquement centraux dans le domaine de l'orientation est remise en question. Aussi, les notions mêmes de « carrière » et de « vocation » sont-elles critiquées (Hall & Associates, 1996), et l'on questionne de plus en plus l'utilité d'insister sur l'élaboration de projets professionnels à long terme (Castrà, 2003 ; Guichard & Falbierski, 1994). Par ailleurs, d'autres concepts, traditionnellement connotés négativement en orientation, changent de signification pour devenir les signes mêmes d'une adaptation à ce nouveau contexte. Il suffit de penser à la notion d'« indécision », dont depuis les années 1990 on propose une lecture plus positive, l'indécision étant parfois adaptative dans un contexte demandant de la flexibilité et de l'ouverture au changement (Gelatt, 1989 ; Krumboltz, 1992).
- 3 En parallèle, des concepts nouveaux et plus adaptés pour la compréhension et l'intervention émergent dans ce contexte moderne. Par exemple, les parcours professionnels s'inscriraient davantage dans le chaos plutôt que dans une suite d'étapes préétablies (Bright & Pryor, 2005 ; Riverin-Simard, 1996). Par ailleurs, la « cohérence » de ces parcours ne serait pas exogène et objectivement mesurable, mais relèverait du sens que les personnes leur attribuent, c'est-à-dire de la construction ou de la reconstruction individuelle de parcours subjectivement sensés (McMahon & Patton, 2006). Dans ce cadre, une autre notion devient centrale dans le champ de l'orientation : celle de « transition professionnelle ». Traditionnellement utilisée de manière relativement marginale pour désigner le passage entre deux stades ou étapes d'un cheminement

professionnel prévisible et normé (Levinson, 1978), elle gagne aujourd'hui en importance dans le champ de l'orientation, et ce pour deux raisons (Feller & Walz, 1996) : d'une part, pour une raison quantitative, les transitions que les personnes doivent affronter dans le contexte socioéconomique actuel étant de plus en plus nombreuses ; d'autre part, pour une raison qualitative, ces mêmes transitions désignant des processus pour la plupart complexes, longs et imprévisibles.

Transitions professionnelles

- 4 La spécificité des transitions professionnelles est qu'elles ont lieu dans une sphère particulière de l'expérience des personnes : la sphère professionnelle. Cela étant, l'expression « transition professionnelle » désigne des phénomènes de différents ordres : l'entrée et la sortie définitive d'une carrière professionnelle (le premier emploi, la retraite), l'entrée et la sortie temporaire de l'espace professionnel (arrêt maternité, retour aux études, alternance formation-emploi), le changement de fonction ou d'emploi en cours de carrière dans la même profession ou dans une profession différente, les changements personnels issus des transformations de l'entreprise ou du changement du lieu de travail et enfin, l'alternance entre périodes d'emploi et périodes de chômage.
- 5 Dans les sociétés occidentales modernes, la sphère professionnelle constitue un repère central pour la construction identitaire des personnes (Clot, 1999 ; Dubar, 2000). Partant de là, l'identité professionnelle joue un rôle majeur dans l'équilibre psychosocial de la personne, dans son inscription sociale et dans les possibilités économiques, matérielles, et symboliques qui lui sont données. Ainsi, si les transitions professionnelles ont lieu dans une sphère circonscrite de l'activité des personnes, l'on voit d'emblée que dans la plupart des cas, elles vont affecter d'autres sphères d'expérience, comme la vie de famille ou la vie relationnelle des personnes, leur situation économique et leurs loisirs (Baubion-Broye & Hajjar, 1998). Les transitions professionnelles ont donc une influence déterminante sur les parcours de vie (Robin, 2009). Par ailleurs, les transitions professionnelles sont aussi souvent dépendantes de changements sociaux ou économiques sur lesquels les personnes ont peu de prise – crise économique, restructuration de multinationale, entrée d'un pays en guerre, révolution technologique, etc. (Sapin, Spini, & Widmer, 2007).
- 6 Les conseillers en orientation scolaire et professionnelle ont un rôle important à jouer dans l'accompagnement des multiples et complexes transitions que les personnes vivent tout au long de leur parcours professionnel et personnel. Cependant, ce rôle ne peut être pleinement assumé que si les finalités et les outils de l'orientation évoluent conformément au contexte socioéconomique brièvement décrit plus haut (Guichard & Huteau, 2006). Plusieurs auteurs (e.g., Collins & Watts, 1996) suggèrent en effet qu'orienter aujourd'hui ne doit pas consister exclusivement en une intervention ponctuelle auprès d'adolescents qui sont face à un choix de formation ou de métier à l'issue de la scolarité obligatoire. Au contraire, l'orientation scolaire et professionnelle devrait s'étendre dans le temps et élargir ses sphères de compétence, par exemple en combinant interventions éducatives et psychologiques. De ce point de vue, orienter impliquerait aujourd'hui d'accompagner la personne tout au long des multiples transitions qu'elle rencontre durant son parcours et de l'aider à développer des stratégies pour faire face à ces transitions (Pelletier & Dumora, 1984), pour autant que cet accompagnement vise la restitution à l'individu de « sa part de subjectivité et d'intentionnalité dans un monde saturé par l'indécidable » (Helson, 2007, p. 91).

Processus généraux impliqués par les transitions

- 7 Une perspective psychosociale ou socioculturelle comme celle que nous adoptons considère que les parcours des personnes s'inscrivent dans une pluralité de réseaux et de cadres sociaux, dans un champ social et historique donné (Dupuy, 1998 ; Lawrence & Valsiner, 2003 ; Parkes, 1971 ; Valsiner 1998 ; Zittoun, 2012). Cette perspective examine également les transactions entre les personnes et leur environnement, qui se jouent notamment au travers d'interactions quotidiennes et spécifiques (Dubar, 1996). Elle demande aussi que l'on examine le travail d'interprétation et de construction de sens que les personnes engagent (Bruner, 1990 ; Valsiner

& Lawrence, 1997). Dans une telle perspective, Perret-Clermont et Zittoun (2002) ont proposé de considérer trois niveaux de processus.

- 8 Première-ment, les transitions impliquent le plus souvent des transformations identitaires. Qu'il s'agisse de l'entrée dans le monde du travail ou du passage de l'école enfantine au primaire, la personne quitte une certaine position dans un champ social donné – en général, d'expérimenté, d'aîné – pour se trouver dans une nouvelle position, de nouveau, de « bleu » ; ces repositionnements amènent certaines dynamiques de reconnaissance ou de non-reconnaissance par les anciens et nouveaux pairs (ce qui est parfois désigné par la notion d'identité sociale, ou d'identité pour autrui). Ces positions et regards sont en général internalisés, combinés à l'expérience directe que la personne a dans un lieu donné et participent de l'identité de la personne, du sentiment qu'elle a d'être elle-même, de son estime d'elle-même, de son sentiment d'efficacité personnelle (Masdonati & Massoudi, 2012). Ces processus peuvent être analysés plus ou moins finement, en tenant compte de la pluralité des inscriptions sociales des personnes (Lamamra & Masdonati, 2009).
- 9 Deuxièmement, la plupart des transitions, qui mettent la personne au défi de quitter des lieux ou des situations connues et d'agir de manière compétente dans une situation insolite, demandent des actions spécifiques et, avec elles, l'acquisition de nouvelles compétences sociales, professionnelles, cognitives, etc. Typiquement, un jeune apprenti entrant dans le monde du travail devra non seulement apprendre à gérer les tâches liées à son métier, mais aussi comprendre les modalités relationnelles qui sont requises et les règles implicites du métier, utiliser le langage des professionnels, etc. Évidemment, la personne peut plus ou moins facilement s'engager dans les apprentissages requis par les situations ou trouver des stratégies alternatives d'ajustement (notamment en fonction de son parcours professionnel antérieur, des enjeux psychosociaux de la situation, de son âge, etc.)
- 10 Troisièmement, ces transformations appellent des activités de construction de sens, qui permettent notamment à la personne de comprendre ce qui lui arrive et de développer des représentations plus ou moins réalistes des situations. La construction de sens suppose avant tout que la personne puisse se distancer au minimum de l'expérience vécue et la relier avec d'autres expériences. Ce travail d'élaboration, souvent facilité par la mise en récit, participe à la construction d'un sentiment de continuité de soi. Il est la condition de l'intégration des expériences émotionnelles, parfois fortes, vécues lors des transitions ; il permet également l'évaluation des situations vécues au regard de l'expérience passée et contribue à la prise de décision liée au parcours professionnel. Le travail de construction de sens permet ainsi à la personne de comprendre en quoi ou pourquoi une transition vécue s'inscrit dans son parcours, pour elle-même, ou lorsqu'un récit biographique lui est demandé. Par ce travail, des projets peuvent être élaborés et inscrits dans une continuité avec le passé.
- 11 Ces trois niveaux du processus transitionnel étant mutuellement liés, leur distinction est partiellement arbitraire. Il est notamment possible de considérer que les questions de sens sont intimement liées au sentiment d'identité que la personne intériorise ; de même, parce que l'identité est souvent liée aux compétences perçues et reconnues, on pourrait penser que ces deux processus sont de fait contenus dans l'idée d'identité professionnelle. Toutefois, sans entrer dans une argumentation exhaustive, nous proposons de garder cette distinction, qui a montré sa portée heuristique : notamment lorsque, dans des périodes de transitions, des personnes peinent à apprendre, une telle distinction facilite l'identification des dimensions qui « freinent », c'est-à-dire les enjeux identitaires ou de sens qui souvent résistent au changement (Zittoun, 2006a, 2006b, 2008).
- 12 Finalement, l'analyse des transitions en tant qu'étapes du processus trouve son origine dans les travaux anthropologiques sur les rites de passage (Van Gennep, 1981) et a été développée dans les travaux sur la socialisation (Coulon, 2005). Elle permet notamment d'attirer l'attention sur les processus d'anticipation des changements rendus nécessaires par une transition (Le Blanc & Laguerre, 1998), sur les efforts d'accommodation requis lorsque ces changements s'opèrent, souvent accompagnés de sentiments d'étrangeté et sur les phénomènes de stabilisation avant la constitution de nouveaux allants-de-soi (Masdonati & Massoudi, 2012).

Ressources pour faciliter les processus de transition

- 13 Les processus de transition ne sont pas toujours faciles à vivre. Les personnes sont amenées à s'engager dans des changements qui demandent une exploration de possibles, la recherche d'informations, des tentatives qui peuvent se solder par des échecs. Parfois, les périodes riches en transitions, dont les résultats sont imprévisibles, sont aussi des périodes de grande incertitude (Le Blanc & Laguerre, 1998 ; Mallet & Gaudron, 2005). Les personnes sont plus ou moins tolérantes à l'incertitude et à l'ambivalence, si bien que ces moments sont parfois perçus comme des périodes de stress ou de remise en question (Masdonati & Massoudi, 2012). Elles sont susceptibles la plupart du temps de trouver dans leur entourage des ressources pour faciliter les processus de transitions. Nous appelons « ressources » les éléments dont les personnes font usage et qui facilitent un ou plusieurs des processus de transition susmentionnés (Zittoun, Duveen, Gillespie, Iverson, & Psaltis, 2003). Différents types d'éléments peuvent devenir des ressources (Gillespie & Zittoun, 2010), et il serait utile d'en identifier quelques-uns.
- 14 Tout d'abord, de nombreux « dispositifs institutionnels » sont mis à disposition des personnes vivant des transitions. Des programmes de formation professionnelle peuvent être considérés comme des dispositifs d'accompagnement à la transition professionnelle mettant l'accent sur le développement des compétences professionnelles et de l'identité des apprenants, et, dans leurs formes plus ritualisées (comme le compagnonnage), sur la construction de sens des transitions. Les dispositifs d'aide aux jeunes en difficulté, les cours de préparation à l'accouchement, les dispositifs d'accueil des convertis ou encore les offres de requalification proposées par les assurances sociales représentent de tels dispositifs. Évidemment, les personnes décident dans quelle mesure elles souhaitent s'appuyer sur ces dispositifs et accepter le support qu'ils leur offrent, sans compter que lorsque les individus s'inscrivent dans de tels programmes, les terminent ou encore y mettent une fin prématurée, ils s'engagent forcément dans des processus de transition (Beach, 1999 ; Masdonati, 2007 ; Perret & Perret-Clermont, 2001 ; Zittoun, 2006a).
- 15 Par ailleurs, les individus trouvent souvent dans leur entourage des « personnes » qui deviennent des ressources. Par leur inscription dans un réseau social informel, ces personnes sont en mesure de soutenir des processus identitaires (sentiment d'appartenance à un groupe) ou faciliter l'accès à certains milieux (obtention d'une place de travail par connaissances interposées). Elles sont aussi souvent des pairs dans la transition, du fait qu'elles vivent des expériences équivalentes, comme d'autres apprentis, ou d'autres adultes qui reprennent une formation (Miserez, 2009). Des personnes-ressources peuvent aussi offrir un soutien émotionnel (par le dialogue ou le partage d'expérience), proposer des connaissances utiles ou faciliter le changement de perspective et ainsi l'élaboration de l'expérience et la construction de sens (Gillespie, 2007). Parfois, ces personnes sont aussi des « spécialistes des transitions » (comme les professionnels de la relation d'aide, de l'accompagnement spirituel, etc.), qui ont développé une expertise dans l'accompagnement des individus qui vivent un changement.
- 16 Ensuite, il ne faut pas sous-estimer le rôle des « ressources sémiotiques » dans la gestion des transitions. Aujourd'hui, il est très facile d'accéder à des informations ou des discours au sujet des problèmes auxquels l'on est confronté. Les médias, Internet, les journaux, les bibliothèques publiques, mettent à disposition des personnes un certain savoir et des informations qui permettent de faciliter la gestion de l'incertitude en offrant une illustration des situations à venir ou en facilitant l'acquisition de compétences spécifiques (Gillespie, 2006). Par ailleurs, les œuvres de fiction, comme des productions cinématographiques, littéraires ou musicales, offrent des espaces imaginaires qui constituent souvent l'occasion de vivre certaines expériences émotionnelles qui n'ont pas leur place dans la réalité mais qui permettent à la personne d'avoir accès à de nouvelles interprétations des situations vécues et d'imaginer des alternatives. La fiction offre ainsi de nombreux éléments culturels que les personnes peuvent utiliser comme « ressources symboliques » en période de transition (Zittoun, 2006b ; 2007).
- 17 Enfin, les personnes vivent en général de nombreuses transitions durant leur parcours ; elles développent ainsi une expérience de vie, ou plus exactement une expérience des transitions,

qui constitue une ressource lorsqu'elles sont exposées à de nouvelles situations de ce type (Goodman, Schlossberg, & Anderson, 2006). Elles peuvent également avoir appris à réfléchir ou relire les situations, comprendre ce qui leur arrive, et savoir rechercher les ressources qui leur sont nécessaires. Il s'agit alors de « ressources personnelles », qui résultent probablement

- 18 Selon la perspective développée ici, le rôle du conseiller en orientation est compris de différentes manières. Qu'il fasse partie des institutions d'aide à l'insertion professionnelle, de prise en charge des personnes au chômage, de reconnaissance et de validation de compétences ou de formation professionnelle, le conseiller en orientation est en mesure de contribuer à ce que ces dispositifs, au-delà de leurs objectifs spécifiques de formation ou d'insertion, jouent véritablement ce rôle d'accompagnement de la transition. D'une part, il peut intervenir auprès des partenaires travaillant dans ces institutions, pour les rendre conscients de la complexité des processus en jeu dans une transition professionnelle (en particulier aux processus identitaires, probablement moins faciles à détecter). D'autre part, cela revient aussi à travailler avec les bénéficiaires, afin de leur permettre de percevoir ces dispositifs comme de véritables sources de soutien à la transition. Par ailleurs, comme on vient de le mentionner, le conseiller en orientation lui-même peut constituer une « personne-ressource » pour la transition. De par ses compétences relationnelles, il est ainsi en mesure d'instaurer un rapport de confiance avec les personnes en transition, rapport qui faciliterait le travail de réflexion portant sur les trois processus mobilisés par une transition (Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2009). Aussi, la personne serait-elle davantage capable d'identifier les répercussions identitaires de la transition, ainsi que les compétences acquises et celles à acquérir pour faire face à cette transition, et enfin le sens que prend la transition lorsqu'elle est située dans le parcours de vie et en fonction des projets et aspirations de l'individu. Enfin, le conseiller constitue une source d'aide permettant à la personne de mieux identifier des connaissances et des éléments culturels susceptibles d'être utilisées comme ressources symboliques, ou de développer le type de compétences qui facilitent de tels usages (Zittoun, 2004 ; 2007).

Spécificités des transitions

- 19 Nous avons jusqu'ici abordé des processus transversaux aux transitions qui peuvent avoir lieu tout au long de la vie. Dans ce qui suit, nous voulons examiner la spécificité de trois formes de transitions qui jalonnent les parcours professionnels d'une personne : l'entrée dans le monde du travail (transition école-travail), les transitions pouvant avoir lieu durant la « vie active » (alternances) et la sortie du travail (retraite). Pour chacune de ces trois transitions, nous proposons d'abord un survol descriptif du phénomène, de la manière dont il se manifeste dans le contexte suisse, ainsi que des ressources institutionnelles mises en place, dans ce pays, pour les personnes qui en font l'expérience. Ensuite, nous portons attention à la manière spécifique dont les trois processus transitionnels décrits ci-dessus (transformations identitaires, acquisition de compétences et construction de sens) s'y manifestent. Chaque section se termine avec une réflexion sur les apports effectifs et potentiels du conseil en orientation pour cette transition spécifique.

La transition école-travail

- 20 Dans l'ensemble des pays occidentaux, le processus de transition entre école et monde du travail tend à s'allonger et à se complexifier (Papinot & Vultur, 2010 ; Quintini & Martin, 2006). On constate aujourd'hui la présence de deux parcours-types de transition école-travail. Le parcours standard est celui d'un passage linéaire et relativement direct entre monde scolaire et marché du travail. Dans ces cas, les démarches d'orientation adviennent de manière ciblée et ponctuelle, aux moments charnières du parcours des jeunes : lors du passage entre deux formations et lors de l'insertion professionnelle. Outre ces parcours standards, on observe l'instauration d'un nouveau modèle (mais déjà bien établi) de la transition école-travail, qui révèle l'existence de parcours moins linéaires. Ceux-ci sont en effet caractérisés par des interruptions de formation, des périodes d'attente, le passage par des formations non qualifiantes, des périodes de chômage plus ou moins prolongées, des réorientations, des

situations précaires d'insertion professionnelle ou du sous-emploi. C'est en particulier ce modèle émergent du passage de l'école au travail qui sollicite les trois processus de transition évoqués plus haut.

- 21 La complexification et l'allongement des parcours de transition école-travail concerne aussi la Suisse (Bertschy, Böni, & Meyer, 2007 ; Cattaneo, Donati, & Galeandro Bocchino, 2009). L'étude longitudinale à l'échelle nationale « Transition de l'École à l'Emploi » (e.g., Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer, & Stalder, 2011) montre en effet que les parcours des jeunes quittant la scolarité obligatoire se diversifient rapidement.
- 22 Face à cette nouvelle donne, les pouvoirs publics ont développé, depuis les années 1990, plusieurs mesures d'accompagnement de la transition, tant au niveau national que cantonal. Destinées principalement aux jeunes rencontrant plus d'écueils dans leur entrée dans le monde du travail, ces mesures visent une insertion professionnelle directe ou la fréquentation d'une formation post-obligatoire, notamment professionnelle. Ceci par des interventions destinées à combler les lacunes scolaires ou linguistiques, à développer les compétences sociales ou à mieux informer les élèves sortant de l'école sur les possibilités qui leur sont offertes. Du fait des spécificités régionales, ces offres sont assez éclatées et peuvent aller de mesures purement scolaires (appelées « dixièmes années »), à des formules hybrides stage-école, jusqu'à des interventions davantage centrées sur l'employabilité (dont les « Semestres de Motivation », financés par l'assurance chômage, cf. Weber, 2003). Les services d'orientation scolaire et professionnelle sont impliqués dans ces processus de plusieurs manières, que ce soit par leur présence dans les écoles secondaires ou en tant que ressources sollicitées par les institutions accompagnant les jeunes en transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle (« transition I ») ou de la formation à l'emploi (« transition II »). Globalement, les jeunes en transition constituent de loin la principale population accédant aux services d'orientation en Suisse (47 % pour la transition I, 18 % pour la transition II, soit pratiquement les deux tiers de l'ensemble des consultants, cf. Conférence suisse des directeurs et directrices de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière, CDOPU, 2011).
- 23 Le passage à l'emploi demande aux jeunes d'importants efforts de transformation identitaire. L'entrée dans le monde du travail comporte en effet des changements vis-à-vis du monde scolaire que les personnes viennent de quitter (Masdonati, 2007). Parmi ces changements, les jeunes interrogés évoquent souvent le passage d'un univers de pairs impliquant relativement peu de responsabilités à un monde d'adultes caractérisé par des exigences élevées de rentabilité. L'environnement de travail est donc composé de personnes plus âgées vis-à-vis desquelles le jeune doit se positionner et ainsi assumer un nouveau rôle social. Or la littérature met fréquemment en évidence les problèmes d'intégration et d'acceptation des nouveaux venus au sein de l'entreprise, surtout lorsque ce statut de néophyte est associé à une position hiérarchique faible, comme c'est le cas pour les apprentis engagés dans un système de formation en alternance (Cohen-Scali, 2000 ; Lamamra & Masdonati, 2009 ; Moreau, 2004). Bien que l'entrée dans le monde du travail soit souvent attendue et valorisée par les jeunes, le processus de transformation identitaire lors de cette phase est donc parsemé de pièges, car il implique d'importants efforts d'intégration et comporte des risques de non-reconnaissance et de rejet par les nouveaux collègues.
- 24 Quant à l'acquisition de nouvelles compétences, comme cela vient d'être évoqué dans l'exemple des apprentis, il serait opportun de rappeler que le passage à l'emploi ne comporte pas seulement l'apprentissage de savoirs ou savoir-faire spécifiques au métier, mais aussi la maîtrise de compétences visant l'acquisition d'une certaine autonomie et la gestion des relations sociales. Bien qu'elles ne soient pas transmises par l'école, ces compétences sont nécessaires pour pouvoir accéder à une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 2002 ; Masdonati, 2007). Sur ce point aussi, les efforts d'apprentissage et d'adaptation demandés aux nouveaux arrivants sont donc importants.
- 25 Enfin, du fait des nombreux changements entre monde scolaire et monde du travail et de la difficulté d'anticipation de l'avenir professionnel, le travail de construction de sens prend une ampleur particulière lors de cette transition, tant pour ce qui a trait au sentiment de continuité vis-à-vis des expériences passées qu'en ce qui concerne la projection de soi dans

l'avenir. Surtout lors de transitions école-travail non linéaires, l'identification d'une continuité de parcours s'avère parfois particulièrement difficile. La dénonciation, par certains jeunes, du manque de liens entre apprentissages scolaires et exigences du monde du travail est un indicateur de cette difficulté (Eckmann-Saillant, Bolzman, & de Rham, 1994 ; Moreau, 2004). Quant aux projections dans l'avenir, elles sont parfois mises à mal par un contexte socioprofessionnel imprévisible, si bien que les jeunes semblent prudents lors de la formulation de projets professionnels. Si les chercheurs et les formateurs ont beaucoup insisté sur l'élaboration d'un projet comme condition de l'insertion professionnelle, on peut se demander si cette prudence des jeunes n'est pas une réponse adaptée dans le cadre d'un environnement difficilement prévisible (Kraus, 1998).

- 26 L'orientation scolaire et professionnelle peut favoriser ces processus auprès des jeunes en transition entre école et monde du travail. En termes identitaires, le suivi des jeunes non seulement au moment du choix professionnel, mais aussi dans la préparation et lors de leurs premiers pas dans le monde du travail, est en mesure d'augmenter leurs chances de reconnaissance au sein de l'entreprise (Masdonati, 2007). Dans le même ordre d'idées, le conseiller en orientation pourrait sensibiliser les employeurs-formateurs à l'importance de mesures favorisant l'accueil et l'intégration des jeunes au sein de leur entreprise (Lamamra & Masdonati, 2009). Du point de vue de l'acquisition des compétences, il s'agit de préparer les personnes à affronter au mieux un marché du travail instable et imprévisible, en travaillant notamment sur les capacités de gestion du changement et les stratégies d'adaptation. Quant à la construction de sens, le conseiller en orientation est apte à favoriser la recherche de continuité et la projection dans l'avenir en dépit d'un futur professionnel peu prévisible. De ce point de vue, il s'agit non pas de travailler exclusivement sur un projet d'avenir précis, mais plutôt de construire avec les jeunes plusieurs scénarios possibles et souhaitables, tout en laissant la place à l'imprévu et aux bifurcations inattendues.

Les adultes en alternance

- 27 Nous venons de mettre en évidence que le contexte socioéconomique contemporain est caractérisé par la globalisation économique et par des politiques de gestion d'entreprises basées sur la flexibilité (Mercure, 2001). Deux formes de flexibilité organisationnelle ont des impacts directs sur les travailleurs, l'une qualitative ou fonctionnelle, l'autre quantitative ou numérique. La flexibilité fonctionnelle consiste à engager des travailleurs polyvalents et qui se maintiennent constamment à jour quant à l'évolution des tâches demandées. Dans ce cas, les travailleurs sont portés à se former de manière permanente et à développer en même temps des compétences « transversales », afin de continuer à faire partie du noyau dur des employés dont l'entreprise ne peut se passer (ou de préserver leur potentiel d'employabilité). La flexibilité numérique consiste, pour l'entreprise, à adapter rapidement le volume de la main-d'œuvre aux besoins du marché, autrement dit à engager et à licencier les travailleurs en fonction des demandes immédiates du marché. Les travailleurs soumis à ce deuxième type de flexibilité s'inscrivent généralement dans des emplois précaires. On constate donc une segmentation du marché du travail, opposant des travailleurs « insérés », qui accèdent aux formes de travail classique, aux travailleurs « périphériques », voire « marginaux », qui vivent des situations d'instabilité sur le marché du travail (Collin & Watts, 1996 ; Palmade, 2003). Bien que l'ensemble de la main-d'œuvre des pays occidentaux soit concerné par l'augmentation des transitions professionnelles, ce sont surtout les travailleurs faisant partie du deuxième segment de la main-d'œuvre (les « périphériques », aussi appelés les précaires) qui sont touchés par ce phénomène. Ces travailleurs font l'expérience de parcours « d'alternance » : entre emploi et chômage, entre emploi et formation continue ou perfectionnement, entre plusieurs activités professionnelles parallèles à temps partiel ou encore entre travail et périodes d'inactivité (e.g., lors de congés parentaux).
- 28 Bien que présentant des caractéristiques qui lui sont propres, et en particulier un taux de chômage systématiquement en dessous de la moyenne internationale (Baumberger & Gaillard, 2010 ; OCDE, 2009), la Suisse n'échappe pas à ces tendances. La flexibilité, dans ses deux facettes fonctionnelle et numérique, caractérise en effet de plus en plus le marché du travail

- helvétique, ce qui se manifeste surtout par l'augmentation du travail à temps partiel, du travail indépendant et de la mobilité professionnelle des travailleurs (Flückiger, 2007).
- 29 Les mesures mises en place, en Suisse, pour soutenir les personnes vivant des parcours d'alternance sont très variées, et la complexité du système sociopolitique empêche d'en fournir une description exhaustive. À titre d'exemple, mentionnons cependant, au niveau fédéral, les « Mesures actives du marché du travail », proposées par l'Assurance chômage, ainsi que différentes initiatives visant à certifier la qualité et à centraliser l'information sur la formation continue et des adultes (« Éduqua »). Au plan régional, sont à relever les différentes initiatives de bilan de compétence et de validation des acquis de l'expérience. Les conseillers en orientation sont de plus en plus impliqués dans ces mesures, dans leur rôle « traditionnel », mais aussi en tant que conseillers en emploi ou en formation (voir Évéquoz, 2012). Bien qu'il s'agisse d'une population relativement nouvelle pour l'orientation scolaire et professionnelle, depuis 1990 les différents services d'orientation publics et privés de Suisse ont commencé à investir le secteur « adultes ». De ce fait, en 2010, les adultes en emploi ou à la recherche d'un emploi constituaient plus du tiers des personnes ayant eu recours à un service d'orientation. De plus, plus d'une fois sur quatre ces services ont été consultés pour des motifs liés à des questions « d'alternance », telles que l'orientation d'adultes, le plan de carrière, une nouvelle orientation, le chômage et la réinsertion professionnelle (CDOPU, 2011).
- 30 La recherche conduite au Québec par Fournier et collègues (Fournier & Bujold, 2005 ; Fournier, Lachance & Bujold, 2009) constitue une source d'inspiration privilégiée afin d'illustrer les spécificités des trois processus de transition professionnelle chez les adultes en alternance. Cette étude met en évidence avec finesse les profils et les diverses parcours vécus par les travailleurs précaires. Pour les « périphériques », le travail de transformation identitaire sera vraisemblablement intense et délicat tout au long de leurs transitions professionnelles. Souvent, le caractère provisoire de leurs emplois successifs et leur position défavorisée dans la hiérarchie organisationnelle affectent négativement leur construction identitaire. Portés à changer fréquemment d'emploi, ils devront mettre en place des stratégies pour se connaître et se faire reconnaître de manière répétée dans les nouveaux milieux de travail, tout en sachant à l'avance qu'ils ne vont pas rester de manière stable dans ce nouvel emploi. Le caractère éphémère des emplois obtenus peut même les amener à renoncer à la recherche de cette reconnaissance, la perspective de devoir quitter un emploi décourageant les investissements visant l'intégration en entreprise. De plus, dans la plupart des cas, ces personnes n'accèdent qu'à des emplois peu qualifiés tout en étant confrontées, au sein de l'entreprise, aux travailleurs insérés de manière stable. Ce processus de comparaison sociale leur est généralement défavorable et contribue à menacer leur image de soi en tant que professionnels. Le danger est, en somme, que le caractère périphérique de leur statut d'emploi n'induisse chez elles une « identité de périphérique » du travail, conduisant à l'isolement et au sentiment, dévalorisant, d'appartenance au groupe social des travailleurs précaires.
- 31 Quant aux processus liés aux compétences, il s'agit pour ces personnes d'assumer un travail constant d'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être, augmentant leurs chances d'embauche et, dans le meilleur des cas, d'accès au segment stable des travailleurs. Une question épineuse est celle de la responsabilité et de la prise en charge de cette acquisition de compétences. En effet, ces travailleurs ne sont pas insérés de manière stable dans une organisation, si bien que cette dernière ne prendra vraisemblablement pas en charge leur formation. Cette responsabilité reviendrait donc aux travailleurs eux-mêmes, ce qui donne lieu à un glissement de la notion de compétence à celle d'employabilité (Dubar, 2000). Par ailleurs, il s'agit pour ces personnes de développer des compétences et de mettre en place des stratégies de survie face à l'imprévisible, d'adaptation constante, de versatilité et de flexibilité psychique, sociale et géographique (Fournier & Bujold, 2005).
- 32 Le processus de construction de sens au travers d'expériences de travail disparates et relativement courtes risque lui aussi d'être délicat. L'enjeu pour les travailleurs périphériques est donc celui de rechercher une continuité de soi dans une discontinuité des expériences et dans une imprévisibilité du parcours. Comment trouver un fil rouge dans une suite d'emplois dont le seul point commun est celui d'assurer la survie matérielle ? Comment se projeter

dans l'avenir, si la personne ne peut pas se dire en projet ? Pour les travailleurs, il s'agit ainsi de déployer d'importants efforts d'attribution subjective de sens et de projection de soi, car ces opportunités ne sont pas fournies directement par les expériences et les faits « objectifs ». Certes une alternative possible serait pour le travailleur de désinvestir la sphère professionnelle, de « vider le travail de son sens » (Fournier & Bujold, 2005, p. 417, c'est nous qui traduisons) afin de chercher du sens dans d'autres domaines de vie, plus stables et valorisants...

33 Néanmoins, rappelons ici que ce qui précède n'affecte qu'une partie des travailleurs. Ces processus ne concernent pas ou du moins dans une moindre mesure, les travailleurs insérés ainsi que les périphériques ayant délibérément choisi leur position sur le marché du travail. Les premiers ne rencontrent en effet vraisemblablement pas de difficultés identitaires ou d'attribution de sens à leur parcours et peuvent généralement profiter de leur expérience d'insérés pour développer les compétences demandées par le monde du travail. Les seconds vont eux aussi pouvoir mieux assumer leur situation du fait qu'ils l'ont choisie, ce qui facilite notamment le travail de construction de sens. Notre choix de nous concentrer sur les travailleurs auxquels la périphérie est imposée par les nouveaux modes de gestion organisationnelle se justifie du point de vue de ses implications pour l'orientation scolaire et professionnelle.

34 Les conseillers d'orientation ont en effet un rôle important à jouer dans les trois processus de transition susmentionnés, tels qu'ils sont vécus par les travailleurs périphériques du marché du travail (Guichard & Huteau, 2006). Premièrement, les services d'orientation peuvent aider l'individu à mettre en valeur, voire à faire reconnaître et valider les apprentissages issus de ses expériences de travail ou de vie, favorisant par ce biais sa reconnaissance sociale et augmentant en même temps ses chances d'accéder au segment stable du marché du travail (Évéquoz, 2012). Deuxièmement, les conseillers en orientation sont en mesure d'assurer le développement de compétences d'adaptation et de stratégies d'affrontement efficace des multiples transitions de l'âge adulte (Goodman et al., 2006). Troisièmement, ils représentent une ressource privilégiée en matière d'accompagnement dans la construction d'un sens du parcours de la personne, en intégrant dans ce travail d'autres sphères de vie et en favorisant la (re)construction de son parcours à travers le récit de soi (Bujold, 2004). Pour ce faire, cependant, il s'agit tout d'abord de favoriser encore plus l'accès systématique de ces personnes aux services d'orientation, toujours très ancrés aux institutions scolaires et destinés surtout à la population adolescente, malgré les tendances que nous venons d'évoquer (Collin & Watts, 1996). Il s'agit également de former les conseillers aux interventions spécifiques avec les adultes et les travailleurs précaires, ce qui implique le développement d'une palette de nouvelles compétences d'intervention.

La retraite

35 Un troisième type de transition professionnelle prend une importance grandissante dans les débats publics : la transition vers la retraite. En effet, en fonction de critères changeants (et qui peuvent parfois être perçus comme arbitraires), les lois sur le travail fixent un terme à l'engagement professionnel des personnes dans une entreprise pour devenir « retraitées ». Dans l'état actuel des choses, la retraite est un droit, souvent mérité et attendu après environ 40 ans de travail. Elle est aussi une nécessité sociale, les personnes retraitées laissant leur place aux nouveaux arrivants sur le marché professionnel ; mais elle est également un poids, puisqu'il est extrêmement coûteux pour la société d'avoir à financer une population toujours croissante de personnes en bonne santé. Du point de vue des personnes, la retraite est parfois souhaitée, si le parcours professionnel a été très fatigant, physiquement ou psychologiquement. Dans d'autres cas, elle arrive bien trop tôt, à un moment où une personne se sent au sommet de son expérience et de ses compétences. Dans tous les cas, la retraite représente la sortie d'une forme d'inscription dans le monde du travail et dans la vie sociale publique, souvent rituellement marquée en tant que telle (apéritifs, fêtes de retraite), mais rarement suivie d'un rituel « d'entrée » dans la période qui lui succède (Commission fédérale, 1995). Les recherches sur la retraite et le vieillissement ont mis en évidence des parcours typiques des personnes à la retraite, notamment en fonction des classes socioprofessionnelles et des professions exercées,

des lieux de résidence (urbain/campagne), du statut familial et de santé : certaines personnes, souvent grâce à une position de cadre ou de statut professionnel supérieur, poursuivent un engagement professionnel qui tire parti de leur expérience (par exemple en travaillant comme consultant ou à leur compte ou dans des organisations caritatives, etc.) ; d'autres voient en la retraite l'occasion d'une réorientation des activités dans une pluralité d'activités de loisirs ; des personnes en profitent pour investir des activités familiales ou domestiques ; enfin, certaines personnes se retirent et s'isolent progressivement (Alaphilippe, Gana, & Bailly, 2001 ; Commission fédérale, 1995 ; Lalive d'Épinay & Spini, 2008). Les travaux récents sur le *successful aging*, ou « vieillissement réussi », mettent en avant les facteurs qui ralentissent la détérioration des capacités physiques et psychiques (e.g., Fernandez-Ballesteros, 2008), qui permettent de compenser les pertes fonctionnelles (Baltes, 1997) et de maintenir une continuité avec la vie précédente (Schlossberg, 2009).

36 En Suisse, le vieillissement démographique s'intensifie depuis le début du siècle ; alors que la part des personnes de plus de 65 ans représentait 16,8 % de la population en 2009, la prévision est qu'elle sera de 28,3 % en 2060 (Office fédéral de la statistique, OFS, 2011). Sachant que l'âge de la retraite est fixé à 64 ans pour les femmes et 65 ans pour les hommes, que le système ne permet pas de travailler comme employé au-delà de cet âge, alors que l'on observe de plus en plus de retraites anticipées (Valterio & Dumas, 2011), le passage à la retraite commence à être largement discuté. D'une part, il s'agit de s'assurer de la qualité de vie des personnes en transition vers une part de la vie qui durera 20 à 30 ans. D'autre part, la Suisse a réalisé que la forme actuelle des retraites, en partie financée par un système de solidarité, était menacée par la large proportion des personnes retraitées (Fragnière, 2011a ; 2011b). L'entrée dans la retraite pose donc la question de la réorientation des compétences et des activités des personnes, hors des réseaux professionnels qu'elles ont connus, mais leur permettant de faire usage de leur expérience et d'être engagées dans la vie sociale dans la mesure de leurs préférences.

37 Face à cette situation, un certain nombre d'initiatives ont vu le jour en Suisse. Un premier groupe d'actions comprend des initiatives visant à préparer et faciliter l'entrée dans la retraite. Certaines sont le fait d'institutions plus ou moins publiques et dédiées à la retraite, comme l'organisation professionnelle « Pro Senectute », ou la Commission fédérale (1995), qui proposent des bilans de santé et de compétences dès la cinquantaine, conçus comme une occasion de revoir les activités en fonction des attentes et de redéfinir un réel projet. D'autres dispositifs sont liés à des grandes entreprises publiques ou privées, qui mettent en place des dispositifs destinés à leurs employés et qui donnent des conseils ou proposent des formations à la retraite (dans leurs aspects économiques, sociaux, psychologiques, juridiques, d'hygiène de vie, etc.) À cela s'ajoutent les groupes ou associations visant à défendre les droits des aînés (voir, e.g., Fragnière, 2010 ; 2011a ; 2011b). D'autres activités ne sont pas spécifiquement centrées sur la transition vers la retraite mais constituent, de fait, un soutien lors de ce passage, comme les Universités du troisième âge, les activités culturelles et les voyages offerts aux personnes retraitées, ou encore des activités religieuses (Commission fédérale, 1995), qui toutes permettent aux personnes de maintenir ou de recréer un réseau social et des activités cultivant des compétences diverses. Un troisième groupe d'actions est lié à la recherche d'un nouveau « pacte intergénérationnel », par des projets nationaux de recherche (e.g., PNR52, cf. Perrig-Chiello, Höpflinger, & Suter, 2009), des activités associatives et des plateformes d'échange (e.g., www.intergeneration.ch, www.generationen.ch). Une telle perspective encourage les personnes s'approchant de la retraite à être proactives et à se faire une place dans un environnement social qui sait encore peu les inclure, les poussant à s'engager dans des activités socialement utiles, de manière à faire bénéficier la société de leur expérience dans différentes sphères sociales et publiques ou à inventer de nouvelles formes d'échanges entre les plus jeunes et les aînés, tout en évitant l'isolement (Commission fédérale, 1995 ; Fragnière, 2010).

38 La question de la transition à la retraite est donc celle des processus par lesquels les personnes vont réorienter leur vie jusque là centralement organisée autour du travail, à une vie centrée essentiellement sur d'autres sphères d'expérience. La fin de l'activité professionnelle (la sienne propre, ou celle du conjoint ou de la conjointe) est une transition qui va assurément

impliquer les trois types de processus que nous avons identifiés. Avant tout, en quittant son activité professionnelle, une personne est susceptible de perdre une part importante de son identité sociale et personnelle. Il semble que cela soit d'autant plus vrai pour les personnes plus âgées qui ont vécu la majorité de leur vie professionnelle dans un climat social qui encourageait l'engagement durable envers une entreprise, et qui finissent leur carrière dans un environnement valorisant le dynamisme et l'entreprise par projets à court terme, comme nous l'avons vu (Faurie, Fraccaroli, & Le Blanc, 2008). Par ailleurs, en fonction de l'évolution du milieu professionnel, la retraite est parfois perçue comme une non-reconnaissance de l'expertise professionnelle acquise. Cette double dévaluation peut donc profondément affecter le sentiment de continuité d'une personne et être douloureuse à vivre. La fin du travail demande que l'on quitte des réseaux de sociabilité offrant des opportunités de reconnaissance, et elle est parfois perçue comme la fin de la vie publique et le retrait des associations para-professionnelles. En retour, la fin du travail transforme les relations familiales ou de couple – les retraités étant soudain toute la journée à la maison avec leur partenaire ou beaucoup plus disponibles ou demandeurs d'échanges avec leur famille étendue.

39 Ces nouveaux modes de vie vont demander à la personne d'apprendre à organiser son emploi du temps de manière nouvelle, en dehors des contraintes externes, et, de manière générale, d'être davantage tenue à réguler ses activités (Freund, Nikitin, & Ritter, 2009). Toutefois, en fonction de leur évolution, les apprentissages requis varient. Pour les retraités qui se replient sur la lecture ou la télévision, la retraite est une manière, dans une certaine mesure, d'être exposés à des informations sur le monde extérieur. Pour ceux qui au contraire profitent de leur retraite pour investir davantage d'autres sphères d'expérience, toutes sortes d'apprentissages peuvent être engagés, plus ou moins volontairement. Ainsi, si les personnes sont appelées à être plus actives dans la constitution ou le maintien d'un réseau social (puisque'il n'est plus donné par le travail), elles peuvent ensuite choisir d'apprendre à utiliser les nouvelles technologies, à s'investir dans des activités culturelles et artistiques, à voyager, à jouer pleinement le rôle de grands-parents, etc.

40 La retraite confronte les personnes à une phase nouvelle de leur existence, celle du 3^e âge, qui dure souvent plus de 20 ans, et qui les mène au 4^e âge et, à son terme, à la mort et les confronte de plus en plus à celles de proches et de connaissances. D'une part, le retrait partiel de la vie publique peut aussi amener les personnes à réfléchir sur le sens d'une vie au travail, à reconsidérer les projets accomplis, à ressentir d'éventuels regrets, et à examiner l'état actuel de la société et la place qui leur y est accordée. D'autre part, la vie de la personne retraitée offre une autonomie et une liberté nouvelles et est ainsi soumise à très peu d'obligations ; créativité et imagination sont nécessaires à la définition de nouveaux choix, projets, activités, relations, etc. (Commission fédérale, 1995). Ainsi, il est clair que la transition à la retraite demande un travail important de construction de sens, tant en matière de relecture du passé que de définition de projets dans un nouvel horizon temporel.

41 Les travaux sur la retraite suggèrent que la manière dont elle est vécue dépend largement de la façon dont elle a été préparée, très en amont. Le conseiller en orientation pourrait jouer un rôle important dans cette préparation, notamment en accompagnant les personnes dans une démarche réflexive sur les compétences acquises et l'expérience obtenue, en facilitant leur réengagement vers d'autres sphères d'expérience qui leurs soient accessibles ou en indiquant les dispositifs qui facilitent cette transition ou les activités qui lui permettent de trouver des personnes ressources, des relations gratifiantes, ou des ressources symboliques susceptibles de soutenir le travail de construction de sens (Zittoun, 2007). Le conseiller gagnerait de plus à jouer un rôle de médiation entre les besoins d'une part croissante de la population et la population dite active ; il pourrait de plus favoriser le changement de représentations de la personne à la retraite et de son rôle dans une société complexe. Enfin, alors que les personnes retraitées sont susceptibles d'être encore actives pour 20 ans – presque le temps d'une carrière professionnelle ! – de nouvelles formes d'orientation se doivent d'être conçues pour les personnes déjà retraitées.

Rôle de l'orientation dans les transitions de la vie professionnelle

- 42 Les parcours de vie ont longtemps été décrits comme ponctués par deux transitions majeures – l'entrée dans et la sortie du monde professionnel – et le rôle des conseillers en orientation a surtout été défini en fonction de la première de ces transitions. Aujourd'hui, dans un environnement social et économique changeant, les trajectoires de vie désormais métamorphosées en parcours prennent des formes moins linéaires, et les transitions professionnelles sont de plus en plus nombreuses, durant les années « actives », en fin de carrière professionnelle, ou durant les années de la retraite.
- 43 L'analyse que nous avons proposée identifie trois dimensions de remaniements impliquées par les transitions professionnelles : remaniements identitaires, de compétences et de sens. Cette réflexion invite ainsi les conseillers en orientation à considérer leur action à partir de ces dimensions. Chaque âge de la vie expose les personnes à des enjeux spécifiques, qu'il revient aux conseillers de connaître. Dès lors, le rôle du conseiller pourrait notamment être d'aider la personne à identifier les instances, les dispositifs, les personnes ou les éléments culturels susceptibles de devenir des ressources.
- 44 En identifiant trois types de transitions professionnelles, nous avons également voulu souligner qu'une transition s'inscrit toujours dans un parcours de vie, où elle est une transition parmi d'autres. En cela, elle dépend en partie de la manière dont ont été vécues des transitions antérieures ou seront vécues celles à venir (Levy, Ghisletta, Le Goff, Spini, & Widmer, 2005). Chaque transition est une occasion de développement, réservant son lot de possibilités nouvelles mais également d'obstacles et d'impossibilités pour l'individu. Elle met en perspective des choix effectués par le passé, ou offre une nouvelle chance de s'engager dans des activités autrefois écartées. De fait, le développement des personnes n'est jamais linéaire, et il existe différents chemins et stratégies pour mobiliser des compétences ou vivre un certain type d'expériences (Vygotsky, 1934). Enfin, les personnes qui vivent des transitions de plus en plus fréquentes peuvent aussi développer une « expertise de la transition » : l'expérience de vie va permettre aux personnes de gérer plus facilement ces transitions, en les reliant les unes aux autres, en mobilisant des ressources d'une sphère d'expérience à l'autre, en développant une « philosophie de vie » (Valsiner, 2007), ou en réinventant le sens conféré à ces transitions au sein d'un même parcours de vie. Dans cette perspective, le conseiller d'orientation est invité à penser son rôle dans l'anticipation, l'accompagnement et l'analyse des transitions professionnelles.

Bibliographie

- Alaphilippe, D., Gana, K., & Bailly, N. (2001). Le passage à la retraite : craintes et espoirs. *Connexions*, 76, 29-40.
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization and compensation of developmental psychology. *American psychologist*, 52, 266-380.
- Baumberger, D., & Gaillard, S. (2010). Le marché du travail en Suisse : un état des lieux. *La Vie Économique*, 4, 39-42.
- Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In A. Baubion-Broye (éd.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 17-43). Saint-Agne : Érès.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 124-149.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. E. (éd.). (2011). *Transitions juvéniles en Suisse : résultats de l'étude longitudinale TREE*. Zurich : SEISMO.
- Bertschy, K., Böni, E., & Meyer, T. (2007). *Les jeunes en transition de la formation au monde du travail : survol de résultats de la recherche longitudinale TREE, mise à jour 2007*. Berne : TREE.
- Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005). The chaos theory of careers: A user's guide. *The Career Development Quarterly*, 53, 291-305.

- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bujold, C. (2004). Constructing career through narrative. *Journal of vocational behavior*, 64(3), 470-484.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cattaneo, A., Donati, M., & Galeandro Bocchino, C. (2009). Quinze ans en 1992, trente ans aujourd'hui : à propos d'un suivi longitudinal sur 15 ans des transitions formatives et professionnelles des jeunes en fin de scolarité obligatoire. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 31(2), 229-248.
- CDOPU (2011). *Statistique de l'orientation professionnelle et universitaire publique en Suisse 2010*. <http://www.kbsb.ch> (page consultée le 11 juillet 2011).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Collin, A., & Watts, A. G. (1996). The death and transfiguration of career – and of career guidance? *British Journal of Guidance & Counselling*, 24(3), 385-398.
- Commission fédérale (1995). *Vieillir en Suisse. Bilan et perspectives. Rapport de la commission fédérale*. Berne : Office central fédéral des imprimés et du matériel.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris : Economica/Anthropos.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles. In A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 45-71). Saint-Agne : Érès.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C., & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualification : trajectoires, situations et stratégies*. Genève : Les Éditions I.E.S.
- Évéquoz, G. (2012). La validation des acquis de l'expérience en Suisse : quel rôle pour l'orientation ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(2).
- Faurie, I., Fraccaroli, F., & Le Blanc, A. (2008). Âge et travail : des études sur le vieillissement au travail à une approche psychosociale de la fin de la carrière professionnelle. *Le Travail Humain*, 71(2), 137-178.
- Feller, R., & Walz, G. R. (Eds.). (1996). *Career transitions in turbulent times*. Greensboro, NC: ERIC/CASS.
- Fernandez-Ballesteros, R. (2008). *Active Aging: The Contribution of Psychology*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Flückiger, Y. (2007). Le système suisse de formation face aux mutations du marché du travail. *Formation Emploi*, 100, 5-14.
- Fournier, G., & Bujold, C. (2005). Nonstandard career trajectories and their various forms. *Journal of Career Assessment*, 13(4), 415-438.
- Fournier, G., Lachance, L., & Bujold, C. (2009). Nonstandard career paths and profiles of commitment to life roles: A complex relation. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 321-331.
- Fragnière, J.-P. (2010). *Solidarités entre les générations*. Lausanne : Réalités sociales.
- Fragnière, J.-P. (2011a). *Vers un vieillissement actif*. Lausanne : Socialinfo.
- Fragnière, J.-P. (2011b). *Les retraites. Des projets de vie*. Lausanne : Réalités sociales.
- Freund, A. M., Nikitin, J., & Ritter, J. O. (2009). Psychological consequences of longevity: The increasing importance of self-regulation in old age. *Human Development*, 52(1), 1-37.
- Gelatt, H. H. (1989). Positive uncertainty. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256.
- Gillespie, A. (2006). *Becoming other: From social interaction to self-reflection*. Greenwich: InfoAge.
- Gillespie, A. (2007). The social basis of self-reflection. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 678-691). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: Conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, 16(1), 37-62.

- Goodman, J., Schlossberg, N. K., & Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (3rd ed.). New York, NY: Springer.
- Guichard, J., & Falbierski, E. (1994). Compétences et projets : mots vides de sens ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté ? *Carrièreologie*, 5, 427-454.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Hall, D. T. & Associates (1996). *The career is dead – Long live the career: A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Helson, C. (2007). Être accompagné de la naissance à la mort : un destin postmoderne ? In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (pp. 73-91). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 105-121.
- Krumboltz, J. D. (1992). The wisdom of indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 239-244.
- Lalive d'Épinay, C., & Spini, D. (2008). *Les années fragiles : la vie au-delà de quatre-vingts ans*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne : Antipodes.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (10th ed.). Cambridge: University Press.
- Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense: An account of basic internalization and externalization processes. *Theory & Psychology*, 13, 723-752.
- Le Blanc, A., & Laguerre, F. (1998). Incertitudes temporelles et significations du travail chez des jeunes en situation de transition école-emploi : étude comparative. In A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 133-157). Saint-Agne : Érès.
- Levinson, D. (1978). *The Seasons of Man's Life*. New York: Knopf.
- Levy, R., Ghisletta, P., Le Goff, J., Spini, D., & Widmer, E. (2005). Incitations for interdisciplinarity in life course research. In R. Levy, P. Ghisletta, D. Spini & E. Widmer (Eds.), *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course* (pp. 361-391). Amsterdam, etc.: Elsevier.
- Mallet, P., & Gaudron, J.-P. (2005). Émotions et transitions : problématiques et contributions empiriques internationales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(3), 287-294.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail : préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne : Peter Lang.
- Masdonati, J., & Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (éd.), *Les transitions à l'école* (pp. 149-177). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Masdonati, Massoudi, K., & Rossier, J. (2009). Effectiveness of career counseling and the impact of the working alliance. *Journal of Career Development*, 36(2), 183-203.
- McMahon, M., & W. Patton, W. (2006). *Career counselling: Constructivist approaches*. London; New York: Routledge.
- Mercure, D. (2001). Nouvelles dynamiques d'entreprise et transformation des formes d'emploi. In J. Bernier, R. Blouin, G. Laflamme, F. Morin & P. Verge (éd.), *L'incessante évolution des formes d'emploi et la redoutable stagnation des lois du travail* (pp. 5-20). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Miserez, C. (2009). *La reprise de formation universitaire : les enjeux du développement adulte*. Neuchâtel : Dossiers de Psychologie et éducation, 67.
- Moreau, G. (2004). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- OCDE (2009). *Études économiques de l'OCDE : Suisse*. Paris : Éditions OCDE.
- OFS (2011). *Population. Panorama*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Palmade, J. (éd.). (2003). *L'incertitude comme norme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Papinot, C., & Vultur, M. (éd.). (2010). *Les jeunes au travail : regards croisés France-Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Parkes, C. M. (1971). Psycho-social transitions: A field for study. *Social Science and Medicine*, 5, 101-115.

- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pelletier, D., & Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier & R. Bujold (éd.), *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Québec : Gaëtan Morin.
- Perret, J., & Perret-Clermont, A. (2001). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg (Switzerland) : Éditions Universitaires de Fribourg.
- & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation Permanente, 1*, 12-14.
- Perrig-Chiello, P., Höpflinger, F., & Suter, C. (2009). *Rapport des générations en Suisse : structures et relations intergénérationnelles*. Zurich : Seismo.
- Quintini, G., & Martin, S. (2006). *Starting well or losing their way? The position of youth in the labour market in OECD countries*. Paris: OECD Social, Employment and Migration Working Papers.
- Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 25*, 467-487.
- Robin, J.-Y. (2009). Les parcours professionnels : des indicateurs encore pertinents pour penser la vie adulte ? In J. Boutinet & P. Dominicé (éd.), *Où sont passés les adultes ?* (pp. 123-143). Paris : Téaraèdre.
- Sapin, M., Spini, D., & Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie : de l'adolescence au grand âge*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Van Esbroeck, R., Guichard, J., Soresi, S., & Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239-250.
- Schlossberg, N. K. (2009). *Revitalizing retirement: Reshaping your identity, relationships, and purpose*. Washington: American Psychological Association.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2007). Human development as migration. Striving towards the unknown. In L. M. Simao & J. Valsiner (Eds.), *Otherness in question: Labyrinths of the self* (pp. 349-378). Greenwich: Information Age Publishing.
- Valsiner, J., & Lawrence, J. A. (1997). Human Development in Culture across the life span. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology, 2*, pp. 69-106). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Valterio, M. & Dumas, B. (2011). Assurance-vieillesse et survivants (AVS). In *Dictionnaire suisse de politique sociale*. <http://www.socialinfo.ch> (page consultée le 14 octobre 2011).
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage. Étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité ; de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement ; de la naissance, de l'enfance, de la puberté ; de l'initiation, de l'ordination, du couronnement ; des fiançailles et du mariage ; des funérailles, des saisons, etc.* Paris : A. & J. Picard.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée & langage* (3^e éd.). Paris : La dispute.
- Weber, B. (2003). Les semestres de motivation : un programme contre le chômage des jeunes. *La Vie Économique, 8*, 57-59.
- Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for developmental transitions: The case of the choice of first names. *Culture & Psychology, 10*(2), 131-161.
- Zittoun, T. (2006a). Insertions. *À quinze ans, entre échecs et apprentissage*. Berne : Peter Lang.
- Zittoun, T. (2006b). *Transitions. Development through symbolic resources. Coll. Advances in Cultural Psychology: Constructing Development*. Greenwich (CT): InfoAge.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2008). Development through transitions. *European Journal of Psychology of Education, 23*, 165-182.
- Zittoun, T. (2012). Lifecourse. In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of Culture and Psychology* (pp. 513-535). Oxford: Oxford University Press.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., & Psaltis, C. (2003). The uses of symbolic resources in transitions. *Culture & Psychology, 9*, 415-448.

Pour citer cet article**Référence électronique**

Jonas Masdonati et Tania Zittoun, « Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/2 | 2012, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 14 janvier 2016. URL : <http://osp.revues.org/3776> ; DOI : 10.4000/osp.3776

À propos des auteurs**Jonas Masdonati**

est Professeur, Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval, Québec, Canada. Jonas Masdonati est également membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Thèmes de recherche : psychologie de l'orientation, transition école-travail, identité professionnelle, formation professionnelle, rapport au travail. – Contact : Jonas Masdonati, Université Laval, Pavillon des Sciences de l'éducation, local 612, Québec (Qc) G1V 0A6, Canada – Courriel : jonas.masdonati@fse.ulaval.ca

Tania Zittoun

Professeure ordinaire, Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel, Suisse. Thèmes recherche : développement, transitions, connaissances informelles, psychologie culturelle, ressources symboliques – Contact : Tania Zittoun, Université de Neuchâtel, Institut de psychologie et éducation, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel, Suisse – Courriel : tania.zittoun@unine.ch

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

Résumés

Les transitions professionnelles jalonnent les parcours de vie des personnes. Nous proposons de considérer trois dynamiques que ces transitions impliquent : les remaniements identitaires, l'acquisition de compétences, la construction de sens. Les personnes peuvent trouver différentes ressources pour aménager des transitions. Dans le contexte socioprofessionnel actuel, le rôle des conseillers en orientation est souvent d'accompagner ces processus de transitions, et d'aider à l'identification et l'usage de ces ressources. En particulier, nous montrons ce qu'est et pourrait être le rôle du conseiller dans les transitions école-travail, les transitions liées à l'alternance en cours d'emploi et à la retraite.

Vocational transitions: Psychosocial processes and implications for career counseling

Vocational transitions take place within life trajectories. We consider here three dynamics implied by such transitions: identity redefinition, acquisition of skills, and meaning making. In our current socio-professional context, the role of career counselors can often be seen as facilitating these transition processes, and to help people identifying and using adequate resources. More specifically, we show what is, and might be, the role of career counselors during school-to-work transitions, transitions due to professional changes, and retirement.

Entrées d'index

Mots-clés : changements de carrière, conseil en orientation, ressources, retraite, transition école-métier, transitions

Keywords : career changes, career counseling, resources, retirement, school-to-work transition, Transitions

Conseil en évolution professionnelle (CÉP)

Un conseil universel en évolution professionnelle attaché à la personne tout au long de sa vie active.

mise à jour : **07.01.16**

 **Fiches pratiques du droit du travail** | **Formation des salariés** | **Formation des demandeurs d'emploi** | **Formation professionnelle**

Le conseil en évolution professionnelle (CÉP) constitue pour chaque actif une opportunité de faire le point sur sa situation professionnelle et engager, le cas échéant, une démarche d'évolution professionnelle.

Il a pour ambition de favoriser l'évolution et la sécurisation de son parcours. Il vise à accroître ses aptitudes, ses compétences et ses qualifications, en facilitant notamment son accès à la formation.



Un conseil en évolution professionnelle pour qui ?

Toutes les personnes engagées dans la vie active, notamment :

- ▶ les salariés du secteur privé,
- ▶ les salariés du secteur public (fonctionnaires, titulaires, contractuels ou vacataires)*
- ▶ les personnes en recherche d'emploi,
- ▶ les jeunes sortis du système scolaire sans qualification, ni diplôme,
- ▶ les travailleurs indépendants, artisans, professions libérales, auto-entrepreneurs.

* : *négociations en cours*

A quoi sert le conseil en évolution professionnelle ?

Le conseil en évolution professionnelle (CÉP) est une **offre de service** en

information, en conseil et en accompagnement personnalisés de projets professionnels, **gratuite, confidentielle et accessible à chaque actif.**

Il n'existe pas de parcours type. Chaque personne dispose, au sein de cette offre de service, d'une information et d'un accompagnement adaptés à sa situation et à son projet d'évolution professionnelle défini avec un conseiller qui sera son référent de parcours.

Chaque actif bénéficie dans ce cadre de **l'appui pédagogique d'un conseiller lui permettant de faire des choix professionnels éclairés et autonomes.** Le conseil lui permettra de mieux appréhender son environnement professionnel, l'évolution des emplois et des métiers sur son bassin d'emploi ainsi que les services et les prestations susceptibles d'être mobilisées pour la réalisation de son projet professionnel.

Le conseiller permet également à la personne de **prendre du recul sur son parcours et sa situation professionnels** et, le cas échéant, à **formaliser** et à **concrétiser son projet d'évolution professionnelle.** Il lui propose, entre autres, une assistance à la construction de son éventuel parcours de formation et au montage financier de son projet.

Plus précisément, l'offre de service CÉP est structurée sur **trois niveaux**, à mobiliser en fonction de sa situation et de son besoin ; tous ne sont pas obligatoirement mis en œuvre :

1. un accueil individualisé : il doit permettre au bénéficiaire d'analyser sa situation professionnelle, de décider de la poursuite ou non de sa réflexion et de ses démarches, d'identifier les acteurs susceptibles de l'y aider.

2. un conseil personnalisé : il s'inscrit dans une démarche dynamique et itérative. Il est adapté à la situation de la personne, à son besoin et à son degré d'autonomie ainsi qu'à sa problématique d'évolution professionnelle.

Il doit permettre au bénéficiaire :

- ▶ de clarifier sa demande et de préciser ses priorités en matière d'évolution professionnelle ;
- ▶ d'identifier ses compétences, en particulier celles qui seraient transférables dans une perspective de mobilité professionnelle, et celles à acquérir pour améliorer sa qualification et favoriser son évolution professionnelle (besoins de formation) ;
- ▶ d'identifier les emplois correspondant aux compétences dont il dispose ou qu'il serait susceptible d'occuper en complétant ses compétences ;
- ▶ de bénéficier d'une méthodologie de construction du projet professionnel, notamment en matière de recherche d'un environnement professionnel correspondant à ses aspirations ;
- ▶ de définir son projet professionnel et d'en apprécier la faisabilité au regard des opportunités identifiées.

3. un accompagnement personnalisé dans la mise en œuvre du projet :

lorsque le projet d'évolution professionnelle de la personne et la stratégie associée sont formalisés, le bénéficiaire et le conseiller co-construisent un plan d'action pour en faciliter la concrétisation.

Comment mobiliser le conseil en évolution professionnelle et qui contacter ?

En fonction de son besoin, **chaque actif prend l'initiative de mobiliser un conseil en évolution professionnelle** dans de multiples configurations, soit en anticipation d'une mobilité professionnelle, soit en période de transition professionnelle, ou encore dans le cadre d'une création ou d'une reprise d'entreprise.

La personne qui souhaite bénéficier du CEP s'adresse, selon sa situation, à l'un des opérateurs CEP prévus par la loi :

- ▶ à un OPACIF (Organisme Paritaire Agréé au titre du Congé Individuel de Formation) ;
- ▶ à Pôle emploi ;
- ▶ à l'APEC (Association pour l'emploi des cadres) ;
- ▶ à la mission locale ;
- ▶ à Cap emploi ;
- ▶ ou encore à l'un des opérateurs régionaux désignés par la région.

L'accompagnement de la personne dans le cadre du conseil en évolution professionnelle est **gratuit**.

À SAVOIR

Les salariés sont informés par l'entreprise de la possibilité de recourir au conseil en évolution professionnelle, notamment à l'occasion de l'entretien professionnel dont le contenu peut s'articuler avec celui du CÉP. Il n'est pas nécessaire d'obtenir l'accord de l'employeur pour bénéficier du CÉP.

L'accompagnement de la personne dans le cadre du conseil en évolution professionnelle est réalisé sur le temps libre.

Un accord de branche ou d'entreprise peut prévoir les conditions dans lesquelles celui-ci peut-être mobilisé sur le temps de travail.

Dans cet article

Un conseil en évolution professionnelle pour qui ?

A quoi sert le conseil en évolution professionnelle ?

Comment mobiliser le conseil en évolution professionnelle et qui contacter ?

Documents

- PDF **Dossier de demande d'utilisation de l'identité visuelle CÉP à destination des (...)** [Téléchargement \(510.3 ko\)](#)
- PDF **Guide REPERES du Conseil en évolution professionnel à destination des (...)** [Téléchargement \(18.7 Mo\)](#)

Ressources utiles

Textes de référence :

- [Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014](#) relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale
- [Arrêté du 16 juillet 2014](#) fixant le cahier des charges relatif au conseil en évolution professionnelle

Documents à destination des opérateurs CÉP

- [Consulter le Guide - Repères pour le conseil en évolution professionnelle](#)
- PDF **Guide REPERES du Conseil en évolution professionnel à destination des (...)** [Téléchargement \(18.7 Mo\)](#)
- PDF **Dossier de demande d'utilisation de l'identité visuelle CÉP à destination des (...)** [Téléchargement \(510.3 ko\)](#)

A consulter :

- [Site internet du compte personnel de formation](#)

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Accompagner l'évolution professionnelle d'une personne
Une question de métier

- Partie III -

- **Cinq vidéos de l'Uodc sur le métier de l'accompagnement professionnel..... pp. 112-117**
 - Le métier de conseil en évolution professionnelle
Nathalie Cœur, *Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°175, mars 2015
 - Quelles mutations en formation professionnelle continue ? Droit universel, initiative, CEP, CPF...
Philippe Dole, *Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°173, février 2015
 - Les postures des professionnels de l'accompagnement et leurs effets. Redonner du pouvoir d'agir avec un bilan de compétences
André Chauvet, *Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°146, avril 2013
 - Comment accompagner les transitions professionnelles sur un territoire
Frédéric Bruggeman, *Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°118, mars 2011
 - Accompagner les personnes : pratiques, effets, précautions
Marie-Hélène Doublet, *Uodc* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°114, décembre 2010

Le métier de conseil en évolution professionnelle

Nathalie Cœur

Directrice de la Mission d'Information Professionnelle de la Bresse Louhannaise



« Favoriser et sécuriser l'évolution du parcours professionnel des actifs ». Si elle tient en une phrase, l'ambition du conseil en évolution professionnelle (CEP) est considérable. Pour cet amphi débat très attendu, l'Uodc a choisi de s'intéresser à ce métier particulier de conseil, au plus près de la réalité de terrain.

Concrètement, conseiller une personne pour favoriser son évolution professionnelle, cela veut dire quoi ? Cela se fait comment, avec quels résultats ? Quels en sont les écueils et les limites ?

Nous avons demandé à **Nathalie Cœur**, une très fine, expérimentée et directe « praticienne réflexive » de partager avec nous son expérience...

Les séquences :

1. Conseiller une conductrice de ligne dans la plasturgie (03:04)
2. Le conseil en évolution professionnelle à la MIP de Louhans : vingt ans de pratiques (03:24)
3. Le public de la MIP de Louhans : à 80% des salariés en CDI qui recherchent une reconversion (02:46)
4. Le cadre d'un entretien conseil en évolution professionnelle : une table ronde, pas d'ordinateur (04:30)
5. Le premier temps de la valse de l'entretien conseil en évolution professionnelle : (1) la clarification (06:42)
6. Le second temps de la valse de l'entretien CEP : (2) la vérification du projet (04:39)
7. Le troisième temps de la valse de l'entretien CEP : (3) conseiller, amener des propositions(07:35)
8. Le quatrième temps de la valse de l'entretien CEP : (4) la mise en action, l'élaboration de stratégies (02:30)
9. Le premier outil de la conseillère en évolution professionnelle : la connaissance des métiers (04:38)
10. Un atout de la conseillère en évolution professionnelle : connaître l'offre de formation, mobilisable tout de suite (04:46)
11. Les pièges du conseil en évolution professionnelle : (1) la tentation adéquationniste (03:27)
12. Les pièges du conseil en évolution professionnelle : (2) la « belle orientation », la solution à tout prix (02:37)
13. Les pièges du conseil en évolution professionnelle : (3) l'illusion d'avoir la maîtrise de l'orientation (04:06)
14. Limites et solutions pour les travailleurs fragilisés : Pouvoir « bricoler », avec les offres du territoire (03:12)
15. Le CPE... et le bilan de compétences... et l'orientation ? Pas la même chose ! (02:53)
16. Quelles conditions pour généraliser le CEP à haut niveau de professionnalisme ? (08:04)
17. Qu'est-ce qu'on peut faire de sérieux en 1 heure de CEP ? (03:42)
18. Comment professionnaliser une personne qui va délivrer le CEP : le compagnonnage (03:11)
19. « Former au CEP en trois jours » ? À quoi ça pourrait ressembler... (02:28)

Les Mots-clefs :

Service public orientation, accompagnement, conseiller professionnel, orientation professionnelle, métier conseil, accompagnement salarié

Vidéo séquencée n°175
© Pratiques & Stratégies - mars 2015

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Quelles mutations en formation professionnelle continue ? Droit universel, initiative, CEP, CPF...

Philippe Dole

Directeur du FPSPP, Inspecteur général aux affaires sociales - IGAS



La loi relative à la formation professionnelle du 5 mars 2014 acte une réforme de dispositions qui étaient en vigueur depuis la loi Delors (1971). Au côté du Compte personnel de formation (CPF), le Conseil en évolution professionnelle (CEP) est l'une de ses dispositions phares.

La question qui vient est simple : est-ce que cette loi va favoriser les pratiques de professionnalisation dont notre pays a besoin, maintenant ?

Le conseil en évolution professionnelle a pour ambition de **favoriser l'évolution et la sécurisation du parcours professionnel des actifs**. Il pourrait bousculer le paysage de l'accompagnement des transitions professionnelles dans notre pays...

Les séquences :

- 1. Le cahier des charges du CEP : la parabole du passage piéton (03:13)
- 2. Après Kafka : l'usager enfin au cœur de la réforme de la formation ? (05:20)
- 3. Une visée : rendre plus simple l'évolution professionnelle (02:30)
- 4. Avec le CPF, la volonté de rendre du pouvoir d'initiative (04:37)
- 5. Le CPF, une opportunité pour les partenaires sociaux de regarder autrement le travail (02:47)
- 6. Après l'introuvable relation emploi-formation, remettre la personne au cœur (05:10)
- 7. Le Conseil en évolution professionnelle : il n'y a pas que la formation ! (05:47)
- 8. Co-construction, autonomie, solidarité : la philosophie de l'évolution professionnelle des personnes (04:39)
- 9. Relancer le dialogue dans l'entreprise : vers une convergence Plan de formation - CIF (03:44)
- 10. L'esprit du cahier des charges du CEP : points-clés et principes fondamentaux (06:55)
- 11. Avec le CEP et le CPF, et si on parlait sérieusement de l'emploi ? (04:34)
- 12. Où en est-on dans la mise en œuvre du CEP ? Un point sur les « Big Five » (04:29)
- 13. Pour une professionnalisation de ceux qui délivrent le CEP (05:28)
- 14. Un changement de posture, un changement sociétal. Le ras-le-bol de la prescription (06:47)
- 15. Rendre autonome dans un projet de vie : une ambition énorme, quels moyens et contraintes ? (05:51)
- 16. Le SPRO, Service publique régional de l'orientation : un objet juridique non encore identifié ? (07:42)
- 17. Le CEP, l'employeur, le salarié : quelle fluidité demain dans et hors de l'entreprise ? (03:12)
- 18. Le CEP, une nouvelle donne pour les professionnels de l'accompagnement ? À quelle vitesse ça va bouger ? (06:28)
- 19. Le CEP, pas une solution-miracle, mais un dispositif à articuler (05:31)

Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, accompagnement salarié, droit formation

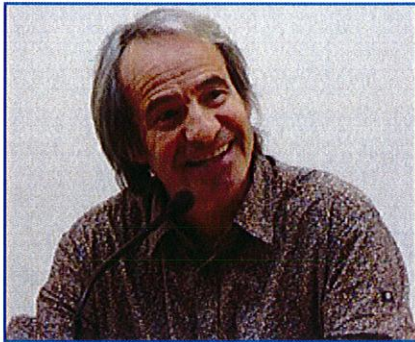
Vidéo séquencée n°173
© Pratiques & Stratégies - février 2015

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Les postures des professionnels de l'accompagnement et leurs effets Redonner du pouvoir d'agir avec un bilan de compétences

André Chauvet

Consultant, directeur de André Chauvet Conseil



Quel processus permettrait de développer le pouvoir d'agir des personnes qui décident de s'engager dans un bilan de compétences ? Et qu'est-ce que l'observation des pratiques d'accompagnement dans le cadre du bilan peuvent nous dire plus généralement des pratiques et du métier d'accompagner les personnes ?

Ces questions sont particulièrement vives à un moment où **les évolutions du travail peuvent donner aux professionnels un sentiment d'impuissance** devant ce qu'ils ressentent comme une dégradation des conditions leur permettant de bien faire leur travail. Sentiment qui peut les inciter à s'engager dans un bilan de compétences pour évoluer, pour bouger, pour **reprendre prise sur leur vie...**

Les Séquences :

- 1. Vingt ans de bilan de compétences : trois constats (05:57)
- 2. Des pratiques d'accompagnement et du bilan de compétences à remettre en cause (05:26)
- 3. Bilan de compétences : trois questions à mettre en débat (02:25)
- 4. Le bilan de compétences : un texte de loi source d'ambiguïtés (03:59)
- 5. Deux présupposés du bilan de compétences : l'appariement personnes /emplois, le « projet » (02:43)
- 6. La posture du conseiller bilan de compétences : que nous apprend l'observation des situations ? (05:20)
- 7. Deux postures dans l'accompagnement des personnes : l'interprétative, la délibérative (06:35)
- 8. Redonner du pouvoir d'agir dans le chaos : quel devenir pour le bilan de compétences ? (03:56)
- 9. Est-ce qu'on ne relâche pas les gens trop tôt après un bilan de compétences ? (02:42)
- 10. Sortir du « projet professionnel », aller vers une logique de « scénarios » (05:59)
- 11. Bilan de compétences : demain des prestations collectives ? (03:04)
- 12. Redonner du pouvoir d'agir dans le chaos : quel devenir pour le bilan de compétences ? (03:56)
- 13. Le bilan de compétences est-il adapté pour l'accompagnement « tout au long de la vie » ? (03:30)
- 14. Accompagnement et bilan de compétences : des leçons utiles pour l'école et l'orientation scolaire ? (03:26)
- 15. Pratiques d'accompagnement, présentiel, face-à-face : un système aujourd'hui construit sur la défiance (03:51)
- 16. Le métier d'accompagner : une éthique, un professionnalisme, des règles de l'art (03:39)
- 17. Pratiques d'accompagnement, pratiques du bilan : en France, à l'étranger, de quels modèles s'inspirer ? (06:18)
- 18. Le bilan de compétences : à mettre à la poubelle ? ... Les compétences aussi ?! (06:34)
- 19. Est-ce oui ou non à certaines pratiques d'accompagnement et de bilan ? Un besoin d'espaces de « disputes professionnelles » (03:46)

Les Mots-clefs :

Accompagnement, Bilan compétences, Conseiller professionnel, Orientation professionnelle, Accompagnement salarié, Analyse pratiques, Méthode orientation, Méthodologie entretien

Vidéo séquencée n°149
© Pratiques & Stratégies - février 2015

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uode.fr
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Comment accompagner les transitions professionnelles sur un territoire ?

Frédéric Bruggeman

Directeur associé d'Amnyos Mutations économiques



Une usine ferme sur un territoire : 400 personnes au chômage. Elles habitent là. Elles ne vont pas déménager à des centaines de kilomètres pour trouver du travail. Que faire ?

Que nous ont appris 30 ans d'expérience de restructurations en France et en Europe ? Existe-t-il des pratiques plus opérantes que d'autres ? **Peut-on anticiper les mutations économiques sur un territoire, et si oui, comment ?**

Les mots clefs sont connus : GPEC territoriale, développement économique local, mobilisation des acteurs, anticipation, cellules de reclassement, accompagnement des transitions, sécurisation des parcours, mobilité.

Les Séquences :

- **Extrait découverte** > Au début des grandes restructurations : une mobilité "freinée" (02:28)
- 1. Mutations économiques et restructurations : un regard européen (04:44)
- 2. Première période : on protège l'emploi (1960 - mi-années 70) (04:22)
- 3. Deuxième période : transitions « à chaud » et cellules de reclassement (fin années 1970 - décennie 80) (04:17)
- 4. Troisième période : anticipation et sécurisation des transitions (milieu des années 90) (04:02)
- 5. Innovations opportunistes, absentes, faiblement développées. Quelles autres pistes pour faire face aux restructurations ? (05:36)
- 6. La constitution du dispositif français : quelques grandes étapes (02:53)
- 7. Les restructurations qu'est-ce que c'est ? Vers une définition européenne (07:07)
- 8. Que fait-on face aux restructurations en Europe ? Les six fonctions des dispositifs mis en place (05:06)
- 9. Quels chantiers, quelles pistes pour des transitions professionnelles réussies ? (07:57)
- 10. Quels lieux, quels acteurs, quels territoires pour anticiper et accompagner les restructurations ? (07:45)
- 11. Quelles interventions de l'expert, quels clients sur la question des restructurations ? (01:26)
- 12. Cellules de reclassement : est-ce que ça marche vraiment ? Peut-on évaluer ces dispositifs ? (03:37)
- 13. Salariés, précaires... : généraliser le principe du CTP, Contrat de transition professionnelle (02:48)
- 14. La GPEC après la crise... a-t-elle un avenir ? (03:01)
- 15. Face à la crise de 2008, un réflexe nouveau des entreprises : protéger pour conserver la main-d'œuvre (04:04)
- 16. Plans de départ volontaire, accords régionaux tripartites : entre régressions et nouveaux jeux d'acteurs (02:50)
- 17. Un rôle du système éducatif ? Faire travailler la confiance en soi (01:26)
- 18. En conclusion : trois conditions essentielles pour réussir les transitions professionnelles (04:39)

Les Mots-clefs :

Restructuration, Plan social, Licenciement, Gestion prévisionnelle emploi, Reclassement professionnel, Mobilité professionnelle, Parcours professionnel, Accompagnement salarié, Mesure emploi

Accompagner les personnes : pratiques, effets, précautions

Marie-Hélène Doublet

Chargée d'étude et de recherche CIBC64



Les pratiques d'accompagnement sont innombrables. Elles ont « explosé » ces dernières années. Peut-être parce que les personnes sont - bien plus vivement qu'autrefois - directement aux prises **personnellement** avec la question du changement.

La question est d'importance et ne peut être abordée à la légère, entre bonnes recettes et anathèmes. Elle met au centre la question du sujet dans les organisations, dans les entreprises, dans le travail.

Elle questionne la pratique des professionnels souvent perdus, face à un vide théorique et méthodologique, en prise avec la détresse sociale et psychologique des personnes...

Les Séquences :

- 1. L'accompagnement : un « bricolage » dans le bon sens du terme (02:27)
- 2. À la recherche de la bonne solution. Trois histoires professionnelles : trois échecs... (05:27)
- 3. Professionnalisation des accompagnateurs : un vide théorique et méthodologique (05:48)
- 4. Deux grandes catégories de pratiques : la « pratique experte » et le « tenir conseil » (03:33)
- 5. Posture des accompagnateurs : quels effets pour les bénéficiaires ? (02:40)
- 6. Comment professionnaliser les professionnels de l'accompagnement ? (05:59)
- 7. Les pratiques d'accompagnement : vers l'adaptation, vers l'émancipation des bénéficiaires (03:44)
- 8. Une typologie des pratiques d'accompagnement : coaching, cocooning, « pouvoir d'agir » (04:57)
- 9. Rendre l'individu stratège : une finalité de l'accompagnement (05:21)
- 10. Accompagnement : y a-t-il des bonnes et des mauvaises pratiques ? Exemples (11:52)
- 11. Poser le cadre de l'accompagnement, créer des situations « pédagogiques » (là où souvent il n'y a pas de solution) (06:03)
- 12. L'accompagnement : un enjeu social fort, une profession à défendre (04:59)
- 13. Le lâcher prise de l'accompagnateur (02:19)
- 14. L'accompagnateur et l'institution : aborder la problématique du changement (03:52)
- 15. Quelles solutions pour accompagner les très bas niveaux de qualification ? (04:50)
- 16. La dictature du « projet » (03:33)
- 17. Prolifération d'indicateurs : rendre le « pouvoir d'agir » aux professionnels de l'accompagnement (02:12)
- 18. Vers des communautés de pratiques pour les professionnels de l'accompagnement ? (05:26)
- 19. Le praticien accompagnateur : des valeurs à incarner (05:42)
- 20. Accompagner des projets de carrière, des projets de vie, dans l'incertitude : comment s'y prendre ? (02:53)

Les Mots-clefs :

Recherche formation, Métier insertion, Orientation professionnelle, Conseiller orientation, Conseiller professionnel, Accompagnement social, Analyse pratiques, Méthodologie entretien

© Pratiques & Stratégies - décembre 2010