

Champ contre champ

**Regards croisés
sur des pratiques
d'orientation
tout au long de la vie**

Preface

- 1** Guy LOYRION, ALEPH 7

Iconographie

- 2** Laurent MULOT 15

L'orientation : vers des horizons partagés

- 3** Vers une orientation tout au long de la vie
Christian VILLE, DRTEFP 21
- 4** Orientation : Pour que chacun construise son parcours
Christiane DEMONTES 25
- 5** L'orientation au carrefour
Antoine SCARDAMAGLIA, AFPA Rhône-Alpes 29
- 6** Comment développer la qualité des pratiques ?
Robert SOLLAZZI, Trouver Créer 33

Accompagner des choix singuliers

- 7** Il était une fois la guidance professionnelle personnalisée
Michelle PATIN, MIFE Roanne 47
- 8** Le premier entretien, espace de paroles à entendre ...
Marie-Claude THIERRY, MIFE Savoie 55
- 9** Je veux une formation !
Renaud LUDIN, Mission Locale Tarare 63
- 10** Orientation avec un H comme Handicap
Thierry DELERCE, L'ADAPT Rhône 71
- 11** Handicap et reclassement professionnel : comment aborder le temps de l'orientation ?
David MAZOYER, CREPSE Saint-Etienne 79
- 12** L'entretien de guidance professionnelle personnalisée : une cantate à deux voix égales ?
Christine BOCOQUIN, MIFE Savoie 89
- 13** Le bilan de compétences comme espace de décisions
Véronique CLEMENT, CABC Rhône 97

Les chemins buissonniers

- 14** Je fais de l'orientation de comptoir... et ça marche
Maryse MARLOT-DEPAULIS, CIO Rilleux 115
- 15** La formation : piste de lancement ou d'atterrissage dans l'orientation ?
Nadine DUBRUC, IRUP Saint Etienne 119
- 16** S'orienter, oui... mais avec une boussole
Odile PAVIET SALOMON, Dominique BIENAIME, Antoine DALMAS, Tandem Vénissieux 129
- 17** Les chemins de traverse
Christine VAUFREY, Bioforce Développement Vénissieux 137
- 18** On m'a dit que...
Christine BARNAVON, CAFOC Lyon 147

Praticiens : cartes en mains

- 19** L'orienteur désorienté
Brigitte CHIZELLE, Dominique LATASTE, AFPA Roanne 155
- 20** Les technologies de l'information et de la communication en appui
aux démarches d'orientation
Janik CHAPRON, Rectorat académie de Lyon 161
- 21** Le rôle du conseiller d'orientation psychologue dans la démarche de validation
des acquis de l'expérience
Brigitte LAULAGNET, CIOVaise 167
- 22** L'orientation des personnes en situation de handicap : principes et méthodes adaptées
Nathalie PARIS, L'ADAPT Rhône 173
- 23** Au sujet des pratiques en orientation dans les CIO
Miche BAULARD, CIO Ambérieu 181

Tisser une orientation plurielle

- 24** Favoriser la réussite des années lycées, un partenariat entre lycée et CIO
Marie-Pierre MARTIN BARBAZ, CIO Saint Priest et Virginie BOUDRAOUI, CIO Vaise 193
- 25** Dialoguer avec les familles en orientation concertée
Alberte CHARVIN, CIO Bellegarde 201
- 26** S'orienter vers les métiers de la solidarité : une vraie démarche professionnelle
Magali BENOIT DE COIGNAC, Bioforce Développement Vénissieux 205
- 27** Partenaires pour une meilleure connaissance des métiers et du monde du travail
Robert SIMON, CIO Vénissieux 213
- 28** Pratiques de l'orientation spontanée
Jacques DEBUIRE, CAFOC Lyon 217
- 29** Raccrocher les décrocheurs : une action préventive dans les lycées professionnels
Annie BAUZA-CANNELAS, CIO Vaise 221

Résumés des contributions 229

Présentation des structures des écrivains 235





Préface



Préface

Guy LOYRION

*Formateur consultant en ingénierie de la formation.
Collaborateur d'ALEPH, il intervient sur les pratiques d'écriture
dans le travail et la capitalisation des expériences professionnelles.
A ce titre il a accompagné, avec Christine Barnavon (DAFCO),
la rédaction des différents articles qui constituent cet ouvrage.*

Ce livre est un cairn⁽¹⁾

Les cairns sont ces amas de pierres qui jalonnent les chemins de montagne. Ils témoignent que des marcheurs sont passés par là et ont ressenti le besoin de marquer leur chemin. Peut-être avant tout pour se repérer eux-mêmes, pour ne pas hésiter à nouveau au retour ou pour éviter de tourner en rond. Sans doute aussi pour aider d'autres marcheurs aventurés sur le même itinéraire.

Ce livre est fait des témoignages de praticiens, soucieux de s'arrêter un instant et de laisser un indice sur le chemin parcouru. Ecrire ces textes a été avant tout pour eux, l'occasion de faire le point. Sans doute ce livre offrira-t-il également des repères pour d'autres acteurs de l'orientation professionnelle.

Les cairns se construisent par accumulation : chacun apporte sa pierre, ramassée quelque part en chemin, et la pose. Pas de grand projet architectural ! Les roches, de couleurs et de dimensions différentes, s'entassent. C'est la diversité des formes et surtout le nombre qui fait sens. Avec le temps, chaque pierre prend sa place, étaye sa voisine ou s'appuie sur elle. Le cairn se stabilise, s'érige et devient un petit monticule visible.

Ainsi, chacun des auteurs a déposé dans cet ouvrage une parcelle de son expérience et de sa pratique accumulées, de ses questions aussi. La forme finale résulte de la confrontation des points de vue, de la juxtaposition des complémentarités et de la diversité des itinéraires parcourus. Les textes s'organisent autour de cinq préoccupations :

- les perspectives plus ou moins proches de l'orientation professionnelle,
- la relation entre les personnes préoccupées de leur devenir et ceux auxquels elles demandent conseil,
- les lieux inattendus où se pratique aussi l'orientation professionnelle,
- la formation et les outils des praticiens,
- la nécessité d'actions conjuguées de la part des différents acteurs individuels et institutionnels.

Quand les chemins se brouillent

Les cairns se forment où il n'y a guère de chemin ; soit que de trop rares marcheurs échouent, pour un temps, à creuser un sentier durable, soit que le sol dur, caillouteux, refuse de garder la trace des passages successifs. Mais ils deviennent également nécessaires lorsque les traces se multiplient et se croisent au point que l'on ne sait plus laquelle suivre.

Les textes rassemblés dans la première partie convergent vers un point : il faut donner des repères, améliorer la lisibilité des différentes propositions, favoriser plus de rencontres des professionnels, plus d'échanges autour des pratiques. Une lecture historique de l'évolution des pratiques d'orientation semble indiquer une sorte d'émiettement, d'éclatement même : elles paraissent hésiter, se partager en de multiples traces, divergentes, entremêlées, indistinctes. Les regards des auteurs se rencontrent, dessinant une direction possible, à la croisée des chemins : aujourd'hui, l'orientation se cherche, s'interroge. Craignant qu'elle ne s'égaré, ils montrent qu'elle a besoin d'un carrefour pour faire se rencontrer les pratiques, mieux identifier les finalités, mieux décrire les démarches. Pour que les offres d'orientation atteignent toujours mieux leurs objectifs et soient d'une lecture plus aisée, tant pour les usagers et les professionnels que pour les politiques et les institutions, ils montrent le chemin que peut suivre **l'orientation : vers des horizons partagés.**

(1) Cairn (mot d'origine celte) : Pyramide de pierres élevée par des alpinistes, des explorateurs comme point de repère ou marque de leur passage. D'après le dictionnaire "Petit Robert".



Aider à choisir

Les cairns viennent au secours du marcheur lorsqu'il s'interroge sur la direction à prendre et guident son tâtonnement inquiet, lorsqu'il n'y a plus vraiment de chemin mais un éventail de directions incertaines. Les cairns orientent parmi les choix possibles, non pas comme le feraient des barrières ou des rails qui enfermeraient dans un itinéraire tout tracé. Non, juste comme une indication, un conseil. Des signes à la fois modestes et rassurants, fiables mais discrets. Rien à voir avec la continuité de balisage rouge et blanc des GR⁽²⁾. Au contraire, juste des points de repère, de loin en loin, quand c'est nécessaire.

Guider sans contraindre, faire émerger le projet d'autrui sans le dessiner à sa place, se mettre au diapason tout en donnant le mouvement, aider à envisager un avenir nécessairement différent, conserver ou réveiller l'initiative personnelle... les textes de la seconde partie cherchent à décrire et à comprendre la nécessité de la relation, de l'écoute, de l'ajustement à l'autre pour l'accompagner dans la construction de son propre itinéraire. Ils parlent avec émotion, humour, rigueur et poésie de la nature de l'accompagnement des personnes. La relation nouée ne consiste pas à flécher une direction, d'autorité, comme celle qu'impose un panneau indicateur. Au contraire, à partir du chemin déjà parcouru, en tenant compte des drames et des espoirs traversés, pas à pas, en laissant toujours une part d'initiative il s'agit, pour chaque "conseiller", d'aider chacun à avancer sur sa propre voie, d'**accompagner des choix singuliers**.

En des lieux inattendus

Les cairns semblent parfois sortis seuls de terre, ou construits par la pluie et le vent. En fait, ils ne sont bâtis par personne en particulier. Tous ceux qui fréquentent la montagne ont, un jour, ajouté un caillou sur l'une de ces balises minérales, ont redressé un bout de lauze qui s'était écroulé. Le randonneur solitaire soucieux de son autonomie, le berger attentif à signaler le danger du précipice, le guide pour indiquer le départ du chemin de descente, et jusqu'au moine bouddhiste qui jalonne le chemin vers ses lieux de méditation, tous apportent leur concours, même si leurs motivations et les espaces jalonnés diffèrent.

En amont ou en aval de l'action des spécialistes de l'orientation, ou même en parallèle à leur action, d'autres acteurs, d'autres lieux contribuent à l'orientation des jeunes et des adultes, des femmes et des hommes. L'orientation professionnelle se fait parfois sans qu'on l'identifie comme telle, dans des espaces dont la fonction première est différente. Démarches d'insertion professionnelle, parcours de formation initiale ou continue, moments d'échange plus ou moins formalisés en amont d'une formation : autant d'occasion de faire de se construire une vision de son avenir, de faire évoluer les représentations d'un futur métier, de confronter ses aspirations à l'approche concrète d'une réalité ; même si l'on peut quelquefois regretter que la complexité des questions d'emploi gomme les différences entre orientation, insertion et formation. Fournisseurs de repères, facilitateurs de transitions, les acteurs de l'orientation ne sont pas toujours là où on les attend ; mais tous participent à un processus de mobilité. Parfois, il se peut même que l'efficacité d'un conseil ou d'une information provienne d'un léger écart d'itinéraire, comme lorsque l'orientation emprunte **les chemins buissonniers**.

(2) Les sentiers de Grande Randonnée sont les "autoroutes" de la marche : des marques de peinture rouge et blanche indiquent, avec beaucoup de précision, l'itinéraire à suivre.

Instruments de navigation

Pris isolément, le cairn ne permet pas d'avoir une vision d'ensemble d'un itinéraire. On progresse de loin en loin, à la recherche du prochain point de repère. Pas d'anticipation possible, pas d'évaluation de la longueur ni de la durée du parcours, pas de possibilité de savoir précisément où l'on se trouve. Pour plus d'exactitude les professionnels de la montagne ont recours à la carte, à la boussole, à l'altimètre. Cela leur permet de prévoir, de gérer les aléas, et aussi de laisser le débutant s'essayer à trouver lui-même son chemin.

Les professionnels de l'orientation doivent également pouvoir s'appuyer sur des outils, des méthodes. Accompagner l'autre suppose un apprentissage, un regard porté sur ses propres démarches. Mais cela suppose aussi des instruments, des méthodes de travail adaptées aux différentes situations rencontrées. Les textes de la quatrième partie contribuent à définir des rôles, à décrire des procédures de travail, à identifier l'impact des outils modernes de communication. Chaque article montre, à sa manière, comment la formalisation des pratiques participe de la professionnalisation et de l'évolution des compétences des praticiens de l'orientation. L'usage des outils d'information, la stabilisation des démarches, la prise de conscience de ses propres attitudes donnent aux professionnels le temps d'avance nécessaire et la tranquillité pour laisser un rôle actif à la personne. Ces textes disent comment travaillent **les praticiens : cartes en mains**.

Partenariat et concertation

Les cairns apparaissent lorsque l'herbe résiste à l'usure des pas et masque la bonne direction, lorsque l'itinéraire se perd en méandres afin d'éviter les obstacles, lorsque les fausses pistes s'entrecroisent ou lorsque le brouillard ne laisse plus émerger que quelques formes sombres. En indiquant des passages, en canalisant les errances, ils constituent peu à peu un entrelacs de chemins dont la carte rend compte. Ce maillage n'est pas le fruit du hasard, il résulte des efforts conjugués de tous les pèlerins de la montagne. Grâce à cette collaboration, le marcheur égaré dispose d'un espace ordonné où il peut faire son choix d'itinéraire.

L'orientation ne se fait pas au travers de l'unique rencontre d'une demande et d'un conseil. Elle s'élabore, lentement, à la faveur des actions combinées de différents partenaires : enseignants, familles, entreprises, conseillers d'orientation, organismes de formation... Donner de la cohérence aux différentes actions favorise une meilleure efficacité des démarches d'orientation. La construction d'une représentation des contenus d'une formation ou de la réalité d'un futur métier ne peut se réaliser que grâce aux efforts concertés des différents interlocuteurs de la personne. Les différents textes de la dernière partie, en rendant compte et en analysant différentes expériences ou fonctionnements, soulignent que la réussite d'un parcours scolaire ou d'un choix professionnel dépend de la capacité des acteurs à articuler leurs efforts pour **tisser une orientation plurielle**.



Pendant les travaux, l'écriture continue

Ce livre est un cairn. Le cairn est un point de repère éphémère. Le vent l'ébranle, la végétation l'envahit, le temps le désagrège. Il est toujours en évolution, jamais terminé. Construit par la volonté de quelques-uns, il ne peut avoir un véritable sens que prolongé par d'autres.

D'autant qu'il manque encore des pierres à ce cairn là. Ainsi, bien qu'évoquée en tant que partenaire dans certains dispositifs, l'entreprise n'est guère présente dans les articles réunis ici bien alors qu'elle intervient également sur des problématiques proches liées à l'adaptation ou la mobilité professionnelles.

La question de l'analyse et de la capitalisation des pratiques gagnerait à être étoffée par d'autres témoignages car, dans ce domaine, la multiplicité des points de vue est indispensable. Des articles centrés sur le diagnostic, sur l'éducation au choix, sur le placement et le recrutement, sur les pratiques de l'orientation en groupe... permettraient de comprendre les points communs et les différences, d'élaborer une culture partagée et de mieux identifier les finalités et les enjeux de l'orientation.

Les praticiens (mais également bien sûr les usagers de l'orientation, auxquels nous avons échoué à donner une véritable place dans cet ouvrage, mais c'est partie remise) sont confrontés à une fonction ambivalente : ils sont à la fois dans une logique d'aide à la prise de décisions individuelles, centrée sur la personne, et une logique de lecture de la réalité du monde du travail et de la formation. Leur travail consiste à aider la personne à traverser entre deux mondes : faire le lien entre ce qu'elle est, ce qu'elle veut et ce que la société propose, voire exige. D'autres articles étaient en chantier pour cet ouvrage, qui voulaient souligner à quel point il est difficile de co-construire un parcours avec la personne tant la pression économique et politique contraint parfois les professionnels par des solutions obligées et des dispositifs rigides.

Il faudrait encore évoquer, plus spécifiquement, la formation des acteurs de l'orientation pour compléter l'approche qui en est faite au travers de quelques textes réunis ici. Parler aussi de la manière dont les pratiques peuvent se nourrir de concepts issus de recherches théoriques, rendre compte de la recherche de professionnels qui visent à théoriser leurs pratiques.

Ce livre est un jalon parmi d'autres dans un espace où les repères changent sans cesse. Son écriture a permis à chacun de s'arrêter quelques heures pour faire le point ; quelques rencontres, quelques confrontations, quelques moments pour mieux se comprendre ont été possibles. Déjà certains auteurs disent qu'ils ne diraient plus la même chose, de la même manière, que leur pratique a changé. Ils envisagent d'écrire un autre article, très bientôt, d'apporter une autre pierre à la construction commune.

Décidément, ce livre est un cairn.





Iconographie



Iconographie

Laurent MULOT

Photographe/plasticien





Images d'orient

Pour cette troisième collaboration avec l'espace formateur pour la collection Champ contre Champ, notre posture demeure la même : Faire se rencontrer un travail de texte et un travail d'image.

Il ne s'agit pas pour nous de chercher l'illustration ou à contrario de légènder l'image, mais plutôt de tenter la rencontre entre une expérience visuelle et une série de réflexions écrites autour de la formation professionnelle.

C'est une pratique bien singulière que celle-là, car la coutume éditoriale veut généralement que soit l'image, soit le texte soit au service de l'un ou de l'autre. Ici, comme dans les éditions précédentes, le parti pris se joue sur une connivence parfois évidente mais quelques fois plus discrète voire ténue entre l'écrit et la photographie. Une connivence dont le seul garant reste la cohérence toute subjective que nous partageons pour ce projet. Reste que la fidélité à certains choix esthétiques (noir et blanc, formats, mis en page, qualité du papier), jusqu'au nom de la collection (qui renvoie directement au dialogue cinématographique), nous guide solidement dans notre direction de travail.

Ainsi, pour ce numéro trois, il n'y a pas eu d'hésitation, lorsque Chantal Vieillard et Corinne Fatmi m'ont appris que la réflexion se porterait sur les pratiques d'orientation...je n'ai pu m'abstenir de leur indiquer que je parlais pour... l'orient et précisément pour la Chine.

Je crois que, paradoxalement au thème de cet ouvrage, tout voyageur solitaire non sinophone en Chine éprouve un sentiment de désorientation qui confine au vertige. Perdu au milieu d'une forêt de signes, les objets qui nous entourent et la langue que l'on entend priment d'abord par leurs formes, par leurs sons, avant que de signifier. Quel rêve pour un plasticien ! C'est peut-être cette part souvent oubliée ou minorée qui jalonne tout parcours d'orientation dont témoigne ici cet accompagnement iconographique.

L'image s'organise et se structure dans un cadre, l'œil s'appuie sur des repères multiples et se fraie un chemin qui lui donne sens. Il est souvent intéressant de questionner ces représentations, de déceler la pluralité des interprétations...

Intercaler entre le réel et l'œil une image aide à se poser ces questions. Derrière la vitre embuée d'un autobus, dans l'entrelacement des gouttes d'eau qui fuient sur la lunette arrière d'un taxi, dans le tumulte d'une avenue de Shanghai, dans le calme du temple de Confucius à Pékin, au pied de la grande muraille, dans une friche d'artistes ou au milieu d'un carrefour à Hongkong, interroger ce qui se donne à voir, apercevoir le chemin de l'autre et choisir le sien.

Devant la table lumineuse ou l'écran, le choix des clichés réinvente une route, oriente l'itinéraire, construit un chemin.

Les têtes de chapitre donnent un rythme, les images ponctuent les étapes et la carte se dessine.

Il est vrai qu'un voyage emmène le curieux là où il ne soupçonnait aller, il ne s'agit pas pourtant de se perdre, ni d'oublier d'où l'on vient mais de s'offrir un parcours au travers des multiples voies qui se présentent.

L'image résulte toujours d'un choix, d'un regard "orienté", c'est ensuite au regardeur de lui faire parler "son langage ventriloque" comme le souligne le médiologue Régis Debray, puisse chacun reconnaître son fil d'Ariane et faire son propre voyage !

岁





**L'orientation:
vers des horizons partagés**



Vers une orientation tout au long de la vie

Christian VILLE

Directeur Régional du Travail, de l'Emploi
et de la Formation Professionnelle
à la DRTEFP Rhône-Alpes

christian.ville@dr-rhona.travail.gouv.fr

Depuis de nombreuses années déjà, les acteurs de l'emploi et de la formation en Rhône-Alpes se sont attelés à une réflexion collective sur l'orientation professionnelle.

Ce travail en commun de clarification des concepts, et de confrontation des pratiques, a permis de mettre en place un certain nombre de dispositifs, qui ont indéniablement permis d'outiller et de rapprocher l'ensemble des acteurs de l'orientation professionnelle : OPRA, école-entreprise, PRAO, protocole VAE, ...

Un acquis existe donc en Rhône-Alpes, et il devrait nous permettre d'aborder avec plus de confiance, les évolutions profondes qui traversent le champ de l'emploi et de la formation et qui conduisent indubitablement à placer l'acte d'orientation professionnelle dans une perspective renouvelée. Parmi ces évolutions citons :

- l'individualisation des rapports sociaux, le besoin d'accomplissement personnel et professionnel qui déplacent la problématique de l'orientation pour la situer au cœur d'un triptyque nouveau : étude – travail – développement personnel, au sein duquel les individus veulent être actifs ;
- les évolutions techniques, technologiques, organisationnelles qui traversent les entreprises et qui modifient profondément le contenu du travail, amènent le monde de la formation et celui de l'entreprise, que l'histoire avait séparé, à se rapprocher à nouveau pour se rendre plus lisible et plus compréhensible l'un à l'autre.
- L'idée que la compétitivité des entreprises dépend pour beaucoup de la compétence des hommes et des femmes qui y travaillent est une idée assez largement partagée aujourd'hui dans les entreprises, et qui renforcent le caractère stratégique de la formation, de l'organisation qualifiante du travail et donc de l'orientation.

L'accord interprofessionnel du 20 septembre 2003 unanimement signé par les partenaires sociaux est de ce point de vue tout à fait symbolique.

- les évolutions institutionnelles en cours et notamment la perspective d'une nouvelle étape de décentralisation devrait donner aux Régions le leadership sur les questions d'orientation professionnelle et amener à une meilleure coordination de l'offre d'orientation, en même temps qu'une plus forte territorialisation de cette offre.
- l'aggravation des phénomènes d'exclusion, l'enkystement dans le chômage de longue durée d'une fraction importante de la population, renforce la démarche d'individualisation des prescriptions et renouvelle la notion de parcours d'insertion ainsi que la nécessité de revisiter les savoirs-faire dans la construction de ces parcours.
- enfin, les phénomènes de tension sur le marché du travail, qui déjà se manifestent dans les difficultés de recrutement que connaissent certains secteurs professionnels doivent être anticipés au regard des évolutions démographiques attendues.

Voilà quelques-unes des évolutions majeures qui me semblent déterminantes pour bien appréhender les enjeux stratégiques qui sont au cœur des politiques territoriales d'emploi et de formation, et qui sont de nature à donner à la démarche d'orientation professionnelle une perspective plus large que celle sur laquelle elle s'est développée, jusqu'à aujourd'hui, à savoir la transition école- travail, même si elle reste un moment clé du processus scolaire et universitaire.

Donner aux individus, quel que soit leur âge et leur situation, les moyens de décider par eux-mêmes leur projet, leur avenir et leur parcours professionnel, doit être l'ambition majeure d'une politique d'orientation professionnelle.

.../...



Cet objectif doit bien sûr se construire sans renvoyer "les individus à leur propre individualité" ; il ne peut en d'autres termes être entendu et compris que dans un processus accompagné et territorialisé, et dans un cadre dont les acteurs publics seront les garants de la qualité et de la disponibilité.

C'est notamment ce principe qui a guidé la démarche PRAO. En rejetant la notion de « guichet unique », elle fait le pari de la construction d'une offre de services élaborée et portée par l'ensemble des réseaux de l'orientation, opérateurs et financeurs, en répondant à trois logiques étroitement complémentaires :

- une logique de proximité pour qu'aucun individu, aucun territoire ne soit laissé de côté. On sait, de ce point de vue, que le désir de mobilité des individus est limité par leur attachement à leur territoire. Cela doit nous amener à travailler plus fortement sur les mobilités professionnelles ;
- une logique de continuité pour surmonter la rupture entre formation initiale et formation continue d'une part, et pour sortir de la segmentation entre les mesures et les statuts d'autre part, autant de difficultés à la construction des parcours d'insertion.
- une logique d'équité pour compenser par des politiques volontaristes l'inégalité d'accès à la formation et aux outils d'orientation.

Sur tous ces points, Rhône-Alpes a acquis une réflexion pertinente. Les acteurs de l'orientation et de la formation tout au long de la vie se sont donnés des outils de coopération et de dialogue, qu'il faut maintenant faire vivre et prospérer au service de l'orientation et de la formation tout au long de la vie.



**Orientation :
Pour que chacun
construise
son parcours**

Christiane Demontes

*Vice Présidente du Conseil Régional
déléguee aux formations professionnelles
Présidente déléguée du GIP PRAO*

Qui ne s'est jamais retrouvé démuné, face à ses enfants qui se questionnent sur leur avenir professionnel et personnel ?

Qui ne s'est jamais retrouvé, pour lui-même, dans une impasse, à la recherche de repères pour se diriger et se projeter dans un avenir proche ?

Qui ne connaît pas, un proche, une connaissance qui cherche à évoluer professionnellement et qui ne sait pas comment s'y prendre ou rencontre de nombreux obstacles ?

Dans un monde de plus en plus complexe, soumis aux risques d'une fracture sociale grandissante, marqué par la discontinuité des carrières professionnelles, mais aussi le désir du plus grand nombre de construire un projet de vie alliant épanouissement personnel et projet professionnel, la nécessité de savoir s'orienter se renforce chaque jour.

Si personne ne détient une boussole pour savoir se diriger et ainsi faire face aux situations critiques de la vie, chacun doit avoir les outils pour affronter les changements voire les crises.

Pour savoir s'orienter, chacun se nourrit aussi de la réalité du monde du travail et du marché de l'emploi où le chômage perdure malgré la persistance de difficultés de recrutement. Car, l'orientation est au carrefour de l'emploi et de la formation. Agir en matière d'orientation implique de peser en permanence et de façon simultanée sur les politiques de formation et d'emploi. Il ne s'agit pas comme l'a très bien dit le CESR d'affecter simplement un jeune dans une filière de formation ou encore de trouver un emploi à une personne qui en est dépourvue. L'orientation doit permettre à chacun, sans distinction de sexe, d'âge, d'origine ou encore de capacités mentales ou physiques de construire un parcours de réussite de sa vie sociale et professionnelle en toute conscience.

Autrement dit, avoir une vision volontariste et ambitieuse de l'orientation est aussi un moyen de sécuriser une politique de l'emploi.

Pour réussir ce pari, il faut réunir 2 conditions :

- Il faut que tous les acteurs concernés soient mobilisés : l'Etat qui agit dans le champ de la politique de l'emploi, la Région qui est responsable de la cohérence des politiques de formation professionnelle et les partenaires sociaux qui sont investis par la loi d'une mission de développement de la formation professionnelle des salariés.
- Il faut mieux organiser le paysage de l'orientation qui est naturellement complexe : y interviennent de nombreux acteurs publics et privés ayant chacun leurs responsabilités liées à la formation, à l'emploi et aux services d'accueil, d'information et d'orientation eux-mêmes. En Rhône-Alpes on compte pas moins de 17 réseaux professionnels de l'orientation, près de 400 structures, et environ 3000 salariés. Cette pluralité d'acteurs et d'intervenants est incontestablement une richesse mais peut être aussi une source de dysfonctionnement et d'opacité pour l'utilisateur.

C'est pour répondre à ces enjeux que les pouvoirs publics ont décidé de créer en Rhône-Alpes le Groupement d'Intérêt Public Pôle Rhône-Alpes de l'Orientation (GIP PRAO).

Il a fallu près de 3 ans pour passer de l'idée d'une structure de coordination régionale à la création effective du GIP qui a pris corps il y a 3 mois.

Structurellement, les fondateurs de cette démarche, le Conseil Régional, l'Etat dont l'Education Nationale, les Partenaires Sociaux peuvent être satisfaits car les fondations sont solides :

- le PRAO rassemble les principaux acteurs (Région, Etat, Education Nationale, partenaires sociaux, réseaux de l'orientation, parents d'élèves...) qui jouent un rôle dans l'orientation tout au long de la vie.
- Il pose la concertation, le dialogue social comme modalité de mise en œuvre de la stratégie et améliore donc l'efficacité des initiatives qui sont prises par chacun dans son champ de responsabilité.
- Il permet de construire une vision stratégique partagée de l'orientation professionnelle répondant aux attentes des rhônalpins et aux besoins de nos entreprises.
- Il repose sur le respect de la spécificité de chaque réseau.



- Ses missions sont claires et acceptées par tous : analyser et informer sur les évolutions de l'emploi et des métiers, favoriser les coopérations entre les réseaux de professionnels de l'orientation, développer une professionnalisation partagée.

Si les fondations sont solides, il convient maintenant de donner un contenu opérationnel au PRAO. Sans cela, il risque de rester une structure régionale de plus.

Pour ma part, je considère que le PRAO doit, avant tout, se construire une crédibilité opérationnelle. Elle se construira d'une part au travers des outils et services qu'il met à disposition des réseaux, d'autre part en valorisant le travail des professionnels.

La crédibilité des outils du PRAO. Aujourd'hui, au travers de l'OREFRA, par le site portail, le PRAO propose des services opérationnels : Base de données sur l'offre de formation, Bases statistiques sur les métiers, mise en ligne d'études sur la liaison diplômes métiers, l'insertion, les CEP (Contrats d'Etudes Prospectives). Ces outils pourraient être mieux utilisés au quotidien par les professionnels. L'enjeu pour le PRAO est aujourd'hui de renforcer l'opérationnalité de ces outils en rendant plus accessibles, plus maniables les bases statistiques, en communiquant plus simplement sur les évolutions des métiers, en garantissant la fiabilité et l'exhaustivité des outils concernant l'offre de formation. Il s'agit en fait de faire gagner du temps aux professionnels et leur apporter du confort dans leurs pratiques quotidiennes avec les publics.

Valoriser le travail des professionnels, en organisant des temps d'échanges entre eux, pour expliciter leurs pratiques et en favorisant des actions de professionnalisation partagée décentralisées. L'échange sur les usages des différents outils de l'orientation avec une construction et une capitalisation des pratiques reçoit un accueil très favorable de la part des acteurs de terrain. La mise en lien de ces pratiques avec les différentes références théoriques de l'orientation, avec l'avancée des recherches et les échanges interrégionaux, nationaux et internationaux est aussi très demandée, comme socle de la connaissance et de la reconnaissance réciproque des réseaux entre eux.

Si les professionnels sont convaincus de l'intérêt des services et outils proposés par le PRAO pour améliorer leur travail quotidien, alors ils seront certainement prêts à s'engager dans la réflexion sur la complémentarité de leurs réseaux, et dans le fameux travail « inter-réseaux » qui reste le fondement même du PRAO.

Sur ce point, nous venons de lancer plusieurs chantiers :

- Le répertoire des services de l'orientation est certainement un outil long à construire mais qui permettra de préciser les contours de l'action de chacun, de commencer à nous mettre d'accord sur ce que ce terme orientation recouvre puis de définir les synergies.
- La coopération entre acteurs sur des projets concrets. Dans de nombreux territoires, les acteurs font part de leur envie de travailler autrement ensemble, dans d'autres, ils expérimentent de nouvelles manières de travailler soit de leur propre initiative, soit dans un cadre structuré comme c'est le cas pour l'information / Conseil VAE. De nombreux projets locaux ou régionaux comme le Village Orientation du Mondial des métiers sont envisagés. Des thèmes sont susceptibles d'être explorés comme l'orientation des salariés et des actifs en évolution professionnelle. Pour chacun de ces projets, notre ambition est simple, aider les acteurs à fonctionner en réseau et surtout les convaincre que lorsque plusieurs structures poursuivent le même objectif (aider à l'orientation pour les publics), il y a une réelle plus value à se coordonner.

Tout ceci permettra-t-il de construire un horizon partagé ? Le PRAO doit être apprécié comme un outil de maîtrise du changement dans un secteur soumis, de l'avis de tous, à des évolutions significatives dans les années à venir. Nous en ferons ce que nous déciderons collectivement. Une chose est sûre, les mois à venir seront décisifs.



L'orientation au carrefour

Antoine SCARDAMAGLIA

*Actuellement Directeur du Centre Régional D'Orientation
Professionnelle de l'AFPA depuis sept ans
Psychologue de formation, praticien puis chargé de la formation
des psychologues nouvellement recrutés à l'AFPA.*

*Un même intérêt dans ces différentes fonctions d'orientation
de formation et de management, comment se construit
la question du rapport au travail et l'identité professionnelle.*

antoine.scardamaglia@afpa.fr

On assiste depuis quelques années à un intérêt nouveau sur les problématiques d'Accueil, Information, Orientation (A.I.O) de la part des différents niveaux politiques (régional, national, européen).

Différents travaux témoignent de cette volonté politique⁽¹⁾ et font apparaître des points de vue convergeant vers une forme de consensus à la fois sur le diagnostic et sur les axes d'amélioration attendus dans ce secteur.

En tant que directeur du centre régional d'orientation professionnelle de l'AFPA et animant donc à ce titre un réseau mettant en œuvre une offre de service en complémentarité avec d'autres acteurs ; mais également en tant que participant actif au Pôle Rhône-Alpes de l'Orientation (PRAO) je souhaiterais évoquer brièvement quelques questionnements et proposer quelques pistes de réflexion.

Cinq points parmi d'autres, me paraissent significatifs de thématiques récurrentes telles qu'elles sont abordées dans les textes évoqués précédemment ainsi que dans les débats politiques et techniques des différentes réunions dans le cadre du PRAO. A ce titre ils me semblent représentatifs de l'attente sociale et politique en direction de l'orientation.

- **Rendre lisible le service Accueil Information Orientation (AIO)**
- **Grader le service selon les besoins du public**
- **Professionaliser les équipes autour d'une culture commune**
- **Favoriser la mise en réseau des acteurs de l'orientation**
- **Développer des démarches qualité**

Si l'on peut se réjouir de cette reconnaissance de l'intérêt et de l'importance de l'Orientation Professionnelle pour les individus comme pour le système de formation et d'emploi, il me paraît également nécessaire de saisir l'opportunité des travaux qui s'ouvrent pour s'interroger (et notamment en Rhône-Alpes dans le contexte du PRAO) sur les questions d'ordre politique, organisationnel, technique et éthique que pose la mise en œuvre de ces orientations.

Une offre diversifiée construite au fil du temps...

L'importante diversification et multiplication de l'offre de services de ces dernières décennies s'est faite, certes en réponse à des besoins mais sans nécessairement prendre en compte la perspective actuelle de concertation et de cohérence d'ensemble. Pour faire face à de nouvelles problématiques, mieux répondre à certains besoins, de nouvelles prestations ont vu le jour, de nouvelles structures se sont créées, sans que prédomine le souci d'une offre d'ensemble lisible et concertée.

L'offre s'est construite le plus souvent sur une segmentation liée à une catégorie de public (adultes / jeunes, salariés / demandeurs d'emploi, personnes handicapées, etc.) elle-même liée à une catégorie de financeurs.

On voit rapidement à travers ces quelques éléments que l'offre de services en orientation s'est développée de façon contingente et que, de ce fait, il est difficile pour les professionnels d'avoir une vision complète de cette offre, même à l'échelle d'un territoire délimité.

Cette difficulté, que je souligne chez les professionnels, a bien évidemment une répercussion immédiate sur la lisibilité pour les publics dans la mesure où l'accès à l'offre d'orientation se fait souvent par prescription. On imagine donc aisément que ce qui est difficile pour le professionnel, quotidiennement impliqué dans l'action, l'est d'autant plus pour le public.

Autre point d'achoppement, parler de lisibilité, suppose de mon point de vue, une capacité d'explicitation de l'offre qui permette tout à la fois de sortir d'un niveau de généralisation excessive qui pourrait laisser penser que finalement tout le monde fait la même chose et en même temps rendre compte de cette spécificité à laquelle chaque réseau semble tenir (en témoignent les nombreux échanges sur ce thème dans les réunions du PRAO et dans les différentes rencontres entre partenaires).

Les offres sont souvent présentées de manière peu différenciée. Par exemple, j'ai toujours été frappé de

(1) - a) Rapport final du CCPR (Comité de Coordination des Programmes Régionaux) sur l'AIO du 14/01/04

b) Rapport de l'OCDE orientation professionnelle et politiques publiques

Le sigle CCPR signifie comité de coordination des programmes régionaux



constater que les termes pour décrire une prestation d'orientation peuvent être strictement identiques qu'il s'agisse d'une action de quelques heures en individuel ou d'une action collective de plusieurs semaines

La différenciation des actions entre elles en permet la comparaison et est une condition essentielle de la lisibilité et de la coopération entre les acteurs, et de l'introduction de la notion de qualité dans l'offre de service.

Autrement dit, être en capacité de dire ce que l'on fait avec quelles finalités, quels objectifs, quelles méthodes, quels outils, quel type de compétences détermine également les limites de son action et permet de conduire à l'émergence à la fois d'une meilleure lisibilité et aussi d'une spécificité et donc de la possibilité d'un véritable partenariat.

Or cette capacité à formaliser et à dire, nécessite un référentiel suffisamment commun pour être partageable, ce qui pour l'instant n'existe pas. En effet, le corpus théorique méthodologique et technique de l'orientation est loin d'être une entité suffisamment homogène pour constituer une base commune au sens d'une grille de lecture permettant à la fois de construire la pratique et d'en rendre compte.

Même si, dans le cadre du PRAO, la référence à l'approche éducative en orientation a été explicitement posée, il me paraît peu probable qu'elle constitue, dans tous les réseaux de Rhône-Alpes, une base méthodologique ni qu'elle doive le devenir. Ce n'est sans doute pas sur le choix d'un courant parmi d'autres que doit et peut se construire une culture commune ; d'une part parce qu'il faudrait pouvoir faire la preuve de la "supériorité" d'un modèle par rapport à un autre sur la base de travaux scientifiques (ce qui pose soit dit en passant la question des études et recherches en orientation où, en dehors de la psychologie, il existe peu de productions spécifiques) d' autre part parce qu'il existe des modèles plus ou moins adaptés en fonction du problème à résoudre ou de la situation.

De là, émerge une nouvelle formulation de la question : comment faire de la diversité actuelle des pratiques, des compétences, des histoires, des cultures institutionnelles, des différents professionnels de l'orientation une richesse plutôt qu'un obstacle ?

Comment en voulant sortir d'une "babélisation" ne pas tomber dans le risque d'une pseudo culture commune gommant les apports spécifiques et donc la plus value apportée par chacun ?

A partir de ce questionnement, quelques pistes d'actions déjà esquissées dans le cadre du PRAO mériteraient d'être explorées et approfondies. J'en retiendrai ici deux .

Construire une ingénierie spécifique pour les dispositifs d'orientation

Le terme même d'orientation professionnelle peut prêter à confusion. Selon qui l'emploie ou le contexte dans lequel il est utilisé, il peut désigner tour à tour un champ complet et toutes les activités qu'il recouvre ou des prestations proprement dites, un processus ou bien un résultat.

Une ingénierie, au sens d'une conception globale sous tous ses aspects techniques, économiques, sociaux et financiers, devrait permettre d'identifier et de formaliser les différents actes techniques, d'en définir les contours, d'en re-préciser les contenus et les exigences. Se doter d'un référentiel commun permettrait de resituer l'ensemble de l'offre de services dans un cadre. Ce travail est un préalable à l'élaboration de cartographies ou de répertoires.

Les professionnels de l'orientation doivent être en capacité, plus clairement qu'aujourd'hui, de définir, de formaliser, de conceptualiser leurs apports, leur offre de services, leurs prestations, et ce dans leur diversité. Seul un travail d'ingénierie approfondi peut permettre d'identifier, autour de quelques grandes fonctions centrales, la place que chacun occupe et sa contribution dans ce processus en tant que professionnel de l'orientation en relation avec l'ensemble des acteurs

(Accueil ? Information ? Diagnostic du besoin ? Prestations de conseil en emploi ? en formation ? en orientation ? en insertion ? Bilan ? Evaluation ? etc.)

En effet, les attentes qui pèsent sur l'orientation sont, on le sait, nombreuses et souvent décrites comme paradoxales au carrefour de préoccupations d'ordre politique, économique, social, psychologique.

Différentes catégories d'acteurs sont impliquées à des titres divers dans le processus d'orientation (familles, entreprises, structures de formation initiale ou continue, publics etc.).

De ce fait la clarification attendue de ce travail d'ingénierie est d'autant plus nécessaire que les attentes sont multiples et complexes : régulation du marché du travail, entreprises ne parvenant pas à trouver les salariés dont elles ont besoin, égalité d'accès à l'emploi des femmes et des hommes, plans sociaux, anxiété des familles sur le devenir de leurs enfants etc., autant de problématiques sociales aiguës qu'en tant que professionnels de l'orientation, nous ne pouvons ignorer et dans lesquelles nous devons prendre toute la place qui est la nôtre (rien que la nôtre).

Nos interventions en tant que structure d'orientation se situent toujours dans un processus continu où il y a un amont et un aval. Nous apportons notre contribution en mobilisant des compétences professionnelles spécifiques mais toujours en interaction et donc en interdépendance avec d'autres dont l'orientation n'est pas forcément le "métier."

De ce travail découle les autres axes : clarification de l'offre de service mise en réseau, professionnalisation, non pas en produisant un modèle unique mais en créant un système de référence permettant d'articuler et d'organiser des fonctions clairement identifiées.

Créer des espaces d'échanges de débats et de confrontation au niveau régional ainsi qu'au niveau local

Ce deuxième axe vient en complémentarité du précédent. Se doter d'un cadre de référence commun constitue un préalable, l'organisation d'espaces d'échanges sur la base de ce cadre commun en constitue le prolongement.

L'expérience du PRAO a, me semble-t-il, clairement démontré la nécessité d'espaces d'échanges où s'élaborent et se développent de la connaissance mutuelle, de la réflexion et de l'action commune. Pour l'instant ces espaces ont surtout existé au niveau régional. Leur développement au niveau plus local me paraît souhaitable.

Toutes les structures ont éprouvé le besoin, comme l'AFPA l'a fait elle-même, de signer des conventions de partenariat, des chartes de collaboration ceci afin d'optimiser les relations généralement entre deux structures. Ces formalisations de partenariat créent avant tout les conditions favorisant des échanges réguliers entre professionnels sur la base d'un objet de travail commun.

C'est d'une certaine façon ce que pourrait être attendu de ces espaces d'échanges : qu'ils soient des lieux et des temps où se construit de l'action concertée et où se développent le débat et la confrontation sur les questions relatives à l'orientation à la fois entre professionnels et plus globalement entre les différents acteurs de l'orientation.

L'occasion de renouveler, voire de renouer, le dialogue entre les différents acteurs et professionnels intervenants dans ce domaine constitue à l'évidence un levier incontournable de la conduite du changement.

Des chantiers prioritaires complexes

Ces deux axes de travail constituent à mon sens, en tant responsable d'un réseau, les deux chantiers prioritaires dans le cadre de la mise en synergie des structures d'orientation. Ceci afin de mieux mobiliser les compétences et les spécificités du réseau en relation avec l'ensemble de l'environnement dans une logique de complémentarité et de continuité du service rendu aux bénéficiaires que nous accueillons.

Derrière l'évidence ou l'apparente simplicité de la problématique qu'ils formulent, chacun des axes d'amélioration proposés par le rapport du CCPR constitue un chantier d'envergure qui doit être abordé dans toute sa complexité faute de quoi nous en resterions à de simples considérations générales, généreuses mais stériles.



Comment développer la qualité des pratiques

Robert SOLAZZI

Robert SOLAZZI a commencé son activité professionnelle comme Conseiller d'Orientation, puis Directeur de l'Office d'Orientation de CHOLET (Maine et Loire) de 1956 à 1970. Psychosociologue et Formateur, il a été Directeur du Centre d'Application de l'Institut de Formation de Conseillers d'Orientation (Institut de Psychologie, Université Lyon 2), de 1970 à 1992. Président de l'Association TROUVER/CREER, LYON, de 1987 à 2000, il en est aujourd'hui, Vice-Président. Il travaille à l'élaboration d'une approche de l'orientation fondée sur les notions de complexité, expérience et paradoxe.

Il s'agit, ici, d'une réflexion, commencée en 1988, d'un essai, intégrant des données historiques, dont on trouvera les références dans la bibliographie, à une histoire personnelle d'un praticien de l'orientation, un des derniers survivants des anciens "Offices" et des Centres de Formation de Conseillers d'Orientation.

- Repérer l'évolution des pratiques en orientation présente de nombreux avantages, indépendamment de son intérêt historique intrinsèque :
- Elle permet de prendre de la distance par rapport aux pratiques actuelles, par exemple, relativiser les nouvelles par rapport aux anciennes.
- Elle permet de clarifier ce que nous entendons par "théories", "méthodes", "pratiques", "outils" Elle nous aide à mieux comprendre la situation contemporaine. Elle peut mettre en évidence certains problèmes, certaines faiblesses, et nous permettre d'ouvrir des perspectives d'amélioration.
- Afin de ne pas alourdir cet essai, je supposerai connues du lecteur, les grandes lignes de l'histoire du mouvement orientation depuis le milieu du XIX^{ème} siècle, mêlées à celles des changements politiques, économiques, technologiques, sociologiques et culturels intervenus depuis 1848 environ.
- Mes références personnelles sont liées à l'évolution du métier de "conseiller d'orientation" qui va de "l'orienteur" de 1900, au "conseiller d'orientation psychologue" d'aujourd'hui.

Elles me serviront de métaphore pour permettre aux autres professionnels d'autres structures de situer l'évolution de leurs pratiques,

Au-delà des différences chronologiques et thématiques, mon hypothèse est la suivante : **toutes les pratiques d'orientation sont en crise, elles s'atomisent ou se restructurent sans cohérence conceptuelle claire, menaçant ainsi l'identité des métiers les plus installés, empêchant la professionnalisation des métiers les plus récents, donnant une image floue des experts en orientation vis à vis du public et des décideurs.**

Les pratiques naturelles d'orientation.

De tout temps, les parents ont "orienté" leurs enfants... Avant la 1^{ère} Révolution industrielle, jusqu'au milieu du XVIII^{ème} siècle, environ, les parents, et plus spécialement le père de famille, décidaient de l'orientation de leurs enfants en tenant compte de leur race, des règles, valeurs et rites de leur milieu ou classe sociale d'appartenance.

La circulation lente des informations et des personnes, l'espérance de vie courte, pouvaient laisser croire aux parents qu'ils vivaient dans un monde immuable, malgré les guerres, les épidémies et les catastrophes naturelles. Ils pouvaient ainsi imaginer que le monde dans lequel leurs enfants allaient vivre, ressemblerait comme un frère à celui qu'ils connaissaient eux-mêmes.

Les enfants, mêlés très tôt à la vie des adultes avaient une expérience directe des métiers possibles, et, si leurs choix étaient limités, ils avaient l'avantage d'être précis, contrairement à la situation actuelle où les choix sont illimités mais flous...

A partir de l'**observation** directe du comportement de leurs enfants, les parents **évaluaient** leurs capacités, **puis s'informaient** sur les possibilités de l'environnement en explorant les places susceptibles de convenir. Le père prenait alors **une décision**, influencée aussi par le rang de l'enfant dans la famille et selon qu'il s'agissait d'une fille ou d'un garçon...

Il la **communiquait** ensuite à l'intéressé, sous forme **d'un conseil**, la plupart du temps, en réalité, un ordre, qu'il se chargeait ensuite de concrétiser par **un placement, une insertion**. en utilisant au maximum ses réseaux familiaux, ses relations, par cercles concentriques de plus en plus larges

Dans les cas les plus difficiles, il prenait alors conseil auprès des "sages" de sa famille ou de son entourage.



La naissance des pratiques d'orientation

Contrairement à ce qui s'écrit, ici où là, les premiers Offices d'orientation sont nés d'initiatives privées et locales en réponse à des besoins sociaux devenus sensibles à la conscience collective, et non pas d'une initiative de l'Etat, bien avant la guerre de 1914-18. Les personnels de ces Offices, sans formation spécifique, avaient des statuts forts divers : personnels des Mairies, des Chambres des Métiers ou de Commerce, instituteurs retraités, bénévoles...

Le premier modèle des pratiques d'orientation des pionniers fut donc **un modèle social d'aide centrée sur la personne en vue de son insertion et fondé sur l'entretien, l'information et l'action sociale.**

Mais certains pionniers étaient insatisfaits. Ils doutaient de la validité des interviews et recherchaient des méthodes susceptibles de leur permettre de construire une société idéale fondée sur le mérite et où chacun serait à sa juste place. Ils demandèrent alors à la médecine et à la psychologie scientifique naissante une réponse à leurs doutes et des pratiques plus efficaces.

Ce deuxième modèle, médical et psychologique, se développa peu à peu grâce aux progrès de la méthode des tests.

Jusqu'à la guerre de 1939-1945, il y eut une grande diversité des pratiques, mais ce modèle médico-psychologique finit par s'imposer et les textes législatifs lui donnèrent un caractère officiel.

En effet, **un troisième modèle, administratif,** né des nécessités économiques (chômage, inadéquation formation-emploi), se mettait en place, reprenant à son compte les deux premiers modèles, mais dans une perspective différente, puisqu'il s'agissait **d'une orientation conçue en forme d'opérations** concernant la population des élèves arrivant en fin de scolarité obligatoire... puis les chômeurs et les salariés en cours de reclassement : ce fût la naissance des procédures et des mesures...

Par ailleurs **un quatrième modèle, informatif,** était apparu, avec la naissance du B.U.S. (Bureau Universitaire de Statistiques) en 1934, dérivé du premier modèle, social. (C'est l'ancêtre de l'ONISEP). Ce modèle, **informatif,** centré sur la connaissance des métiers intellectuels et de leurs débouchés était réservé à la petite minorité des enfants de milieu aisé, poursuivant leurs études secondaires vers le baccalauréat.

Au cours des années cinquante, il y avait un consensus au niveau des pratiques d'orientation :

- **Les pratiques d'information pour les lycéens s'orientant vers des métiers intellectuels.**
- **Les pratiques d'expertise médicopsychotechnique, pour les élèves des écoles primaires s'orientant vers des métiers manuels, ainsi que pour les salariés candidats à un poste de travail, ou à une formation professionnelle accélérée.**

Ce sera le temps du conseiller d'orientation professionnelle en "blouse blanche", du psychotechnicien ; mais sous l'apparente unité des pratiques, subsistera une contradiction fondamentale : pour qui est l'expertise, au service de qui, est l'information ?

La dérive des pratiques d'orientation

a) Un climat d'inter-crise.

L'accélération des changements amorcés par la deuxième guerre mondiale va exercer une influence considérable sur les pratiques des "orienteurs". Ces changements, simultanément, technologiques, politiques et économiques, démographiques et géographiques, psychosociologiques et culturels, scolaires aussi, entraîneront une situation d'inter-crise affectant tous les partenaires de l'orientation :

J'utiliserais comme repère les professionnels de l'orientation, devenus conseillers d'orientation professionnelle (COP), puis conseillers d'orientation scolaire et professionnelle (COSP), et enfin, conseillers d'orientation psychologiques (COP).

Il serait passionnant de mettre en parallèle, l'évolution des pratiques dans les autres réseaux d'orientation, comme par exemple, à l'ANPE, l'AFPA, dans les CIBC, les Missions locales, les MIFE, etc...

b) La dérive des pratiques.

Peu à peu, les experts, qui se sentaient investis d'une mission puisée chez les utopistes du XIX^{ème} siècle, vont découvrir qu'elle est impossible et, que les croyances fondatrices de leurs pratiques ne résistaient pas à l'épreuve de la réalité changeante et du nouveau monde qui naissait sous leurs yeux :

• Croyance en la validité à long terme des prévisions économiques, technologiques, administratives et psychotechniques ?

La place me manque pour développer ici les travaux qui mirent en cause cette croyance : les changements de plus en plus indéterminés prirent à contre-pied les Plans les mieux construits, les Réformes scolaires les plus élaborées, les Analyses factorielles les plus subtiles, et le doute remplaça les certitudes.

• Croyance en un individu comme un être essentiellement rationnel et dont le comportement peut être étudié et prévu par la Science ?

Le conseiller, "homme de laboratoire ", mais aussi très proche du médecin, avait appris à se méfier de ses sentiments, de ses affects. Il privilégiait les pratiques

"objectives ", se voulait "neutre ", mais "bienveillant ". A aucun moment, il ne devait laisser percer ses réactions personnelles, manifester sa sympathie ou son antipathie. A la limite, le choix professionnel devait se déduire logiquement des résultats des tests, des questionnaires, des contre-indications médicales, de la fiche scolaire, et "si le conseil était donné... il devait être suivi ! "

Malheureusement, les enquêtes de contrôle montrèrent que ce n'était pas le cas...qu'il ne pouvait être fait abstraction, ni de l'affectivité, (La personne peut-elle être "coupée de ses émotions ? "), ni des débouchés. (Le marché du travail est en grande partie indéterminé).

• Croyance en la possibilité de déduire des informations recueillies sur des groupes ou des populations statistiques générales, la conduite à tenir dans le cas d'une personne particulière ?

Tout se passe comme s'il était possible de faire l'économie du travail "clinique ". Malgré les recommandations de leurs formateurs et les rappels des théoriciens –Maurice REUCHLIN a repris très souvent ce problème–les conseillers cédèrent souvent à la tentation. (Les pratiques peuvent aussi devenir des habitudes religieuses !).

A notre décharge, rappelons que nous étions en nombre très insuffisant, que, de surcroît, les postes vacants étaient nombreux (15% des postes en 1968). Faute de disposer d'un temps suffisant pour l'étude approfondie de chaque cas, les résultats statistiques étaient généralisés. Tant pis, si ce fils d'ouvrier n'est pas conforme à la catégorie "socioprofessionnelle ouvrier "... tant pis si les statistiques nationales sur les débouchés dans la mécanique automobile, n'ont aucun sens au niveau local..

• Croyance dans l'efficacité d'une orientation par les structures, pour changer la société, et, en conséquence, faire le bonheur des individus, automatiquement ?

Cette croyance a résisté plus fortement que les précédentes. Il faut la relier à la première croyance relative aux prévisions, mais les contradictions de notre société, la montée du chômage, le paradoxe du système de formation dont "le niveau monte "en même temps que l'illettrisme, allaient saper la confiance des conseillers.

Le deuil, amorcé dans les années 60 (cf. Les journées d'étude de l'Institut National d'Orientation Professionnelle, en 1962 : L'orientation dans un monde en évolution technique accélérée.) est douloureux, lent, interminable...

Mais est-il seulement commencé chez nos partenaires, parents, professeurs, employeurs et décideurs ? Tout nous montre que la réponse est négative, et c'est une source d'incompréhension avec nous.

Les praticiens ne sont plus, ni utopistes, ni simplistes, car ils ont découvert le caractère complexe et indéterminé de la problématique de l'orientation ; ils savent aussi que "la relation formation-emploi est introuvable.", il est urgent de le faire comprendre. Mais les praticiens ont-ils envie de s'exprimer sur le deuil de leurs croyances, et la société souhaite-t-elle leur donner la parole ?



La crise des pratiques d'orientation

Sans pouvoir entrer dans les détails, je donnerais quatre exemples significatifs :

1) Le développement des pratiques de l'entretien de conseil.

Cette pratique fut très influencée par les cours et les conférences du psychologue et chercheur américain, **D. SUPER**, commencés en Sorbonne dès 1958 sur le thème : "Les techniques du conseil et l'analyse des interviews".

D. SUPER apportait dans ses bagages des références à la psychanalyse, mais surtout aux travaux du psychothérapeute **C. ROGERS**. Celui-ci mettait l'accent sur la place de **l'affectivité**, l'importance **de la relation et de la considération positive inconditionnelle due au "client"**.

Malheureusement ces nouvelles conceptions mal relayées par les programmes de formation, furent souvent caricaturées et réduites à la **"non directivité"** dans l'entretien de conseil...

Le "conseil" devint une pratique suspecte aux yeux d'un nombre croissant de conseillers, mais aussi toutes les "pratiques d'évaluation", en particulier, l'usage des tests...

2) La découverte de la "dynamique des groupes

Ce courant fut découvert par les conseillers d'orientation vers la fin des années cinquante par le canal de l'Ecole des Parents et des Educateurs, dont le service formation se détacha ensuite pour devenir l'IFEPP (Institut de Formation et d'Etudes Psychosociologiques et Pédagogiques) Des conseillers s'engagèrent dans les Ecoles de Formation de l'IFEPP, avec **A. LHOTELLIER**, pour devenir formateurs, et introduisirent de nouvelles attitudes dans les entretiens de conseil, une centration sur les groupes avec l'utilisation d'exercices, des mises en situation expérientielles inspirées de la "gestalt" et de la "bioénergie".

Ces nouvelles pratiques, devinrent vite à la mode, mais non relayées par des recherches sérieuses et une formation permanente bien structurée elles sombrèrent dans de multiples excès, suscitant la méfiance générale...

3) La découverte du caractère "indéterminé" des métiers et de l'influence des déterminants socio-économiques sur l'orientation.

Les recherches entreprises à la suite des travaux de **P. NAVILLE**, **A. TOURAINE**, **M. CROZIER**, et bien d'autres, exercèrent une influence profonde sur les pratiques des conseillers, en introduisant une forte dose **d'incertitude**.

G. LATREILLE y apporta une contribution importante tout au long de sa vie, et, dès 1965, formulait les changements intervenus en ces termes :

"Les conseillers d'orientation, aujourd'hui et demain, se veulent donc moins experts d'un (ou plusieurs) diagnostics d'aptitudes, même bien menés, mais comme des éducateurs de l'adaptabilité à la vie, des jeunes et des groupes ; éducateurs, ils souhaitent, non distribuer des recettes préfabriquées, mais mettre ceux qui leur sont momentanément confiés en mesure de résoudre le plus possible par eux-mêmes leurs propres problèmes d'adaptation socio-professionnelle. "(cf Les conditions du travail de demain. In L'Ecole des Parents, n°1, 1965. Paris)

4) L'arrivée de l'ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel) en France à partir de 1975.

Venue du **Québec**, à **Lyon puis Bordeaux**, sous l'impulsion de **D. PELLETIER** et **G. NOISEUX**, elle se proposait d'associer le développement personnel et professionnel des individus et une éducation à la prise de décision. Cette approche, après un démarrage difficile, devint "à la mode" dans la plupart des milieux de la formation, de l'insertion et de l'orientation, pour se retrouver "en miettes", comme la plupart des innovations, aujourd'hui ...

Le contexte des pratiques en crise.

1) Les changements dans les services d'orientation

A partir de Mai 68, nous sommes entrés dans une situation d'entrecroisement de crises et de changements "browniens" des politiques, vis à vis de tous les réseaux, (anciens ou nouveaux,) qu'il est impossible de décrire dans le cadre de cet article. Ces changements vont entraîner une sédimentation de mesures, des chevauchements, des virages, des revirements, des recrutements chaotiques de praticiens, brouillant complètement les représentations des pratiques.

2) Les pratiques d'orientation à la dérive.

Comment dans ces conditions, assurer l'assimilation des théories et des pratiques nouvelles, rendue nécessaire par la complexification croissante de l'orientation ?

Confrontés à la pression du public et des institutions qui avaient comme seul point commun, d'exiger d'eux, qu'ils fassent des miracles, les praticiens essayèrent, tout seuls, de faire évoluer leurs pratiques.

Délaissant de plus en plus les terres sécurisantes de l'évaluation des aptitudes et des profils des postes de travail qui faisaient d'eux des experts, neutres mais peu efficaces... certains abordèrent les rives de la non-directivité... d'autres s'aventurèrent aux frontières de l'inconscient, tentés par l'exploration des profondeurs des psychothérapies... quelques-uns se limitèrent à la psychologie clinique... tandis que d'autres trouvaient une meilleure nourriture du côté de la sociologie ... et que les anciens pédagogues, revenant à leurs premières amours découvraient les délices de l'évaluation et de la pédagogie par objectifs...

Les plus aventureux, ou bien changèrent de continent, et rapportèrent du Québec, des sigles, des pratiques et des concepts nouveaux... ou bien, attirés par les nouvelles technologies, pensèrent retrouver un peu de rigueur avec l'informatique et les nouveaux logiciels, qui les ramenèrent à leur point de départ.

Je ne cherche pas à jeter la pierre à qui que ce soit, ni à revenir au passé, ni à un modèle unique, mais à décrire une situation inquiétante, préjudiciable à tous, et rarement mise en évidence.

3) La crise économique et ses conséquences pour l'orientation

Pendant ce temps la crise économique (les chocs pétroliers) et culturelle (les suites de Mai 68), la montée angoissante du chômage allaient aggraver la situation : les partenaires sociaux considérèrent, à partir de 1979, que l'orientation devenait l'affaire de tous et qu'il ne fallait surtout pas la laisser aux mains des spécialistes. Mais leur avait-elle jamais appartenu ?

Quelques repères au sujet des pratiques.

L'Entretien est devenu la pratique la plus répandue, associée ou non avec **le travail en groupe**, mais les objectifs, les méthodes, les techniques et surtout les référents théoriques sont très divers.

Les programmes ou modules, ou séquences d'orientation, allant d'une journée à une année se développent sans cesse.

Les techniques d'évaluation, de bilan fleurissent partout et les tests abandonnés reviennent, l'ordinateur facilitant la mise en œuvre de ces pratiques.

Les techniques d'information deviennent de plus en plus sophistiquées, grâce aux progrès de la télématique et de l'informatique.

Tout le monde parle de projet, d'éducation des choix, d'orientation éducative, de bilans personnalisés, de communication, de vocation, d'orientation efficace ...

Mais derrière ces mots, quels concepts, quelles méthodes, quelles pratiques, quelle validité ?

Quant au Conseil, des conseils impératifs aux conseils imposés, en passant par les conseils implicites il est devenu, un tabou. Il est plus facile de parler de sexe que du conseil ! Alors on le remplace par "accompagnement" ou bien "guidance", ou même "coaching"... Mais comme il est difficile de "tenir conseil" !

Partout, la tyrannie de l'urgence s'impose, les évaluations se réduisent à des contrôles, la formation des praticiens se réduit comme une peau de chagrin...



Les risques de l'atomisation des pratiques

a) Pour les usagers potentiels.

Ballottés entre des attentes critiques et magiques, ils courent d'un service à l'autre, d'un expert à l'autre, dépensant temps et argent, prenant, de guerre lasse, des décisions fondées sur de représentations floues. Seuls les plus riches, les plus initiés, les plus actifs, les plus doués se tireront d'affaire. Dans un monde où les itinéraires personnels seront de plus en plus individualisés et fragiles, il n'y aura plus d'espoir pour le marginal, l'isolé, l'handicapé, le démuné. Les risques d'une société duale sont évidents.

b) Pour les institutions.

En l'absence de lieux d'observation de la réalité mouvante de l'orientation dans un monde complexe en grande partie indéterminé, les données nécessaires aux prises de décision relativement aux systèmes de formation et d'emploi manqueront cruellement et les risques d'échec des politiques augmenteront encore.

c) Pour les conseillers et les CIO.

Il est inutile d'insister tant ils paraissent évidents et mortels.

Disparaîtrait aussi une histoire riche en recherches, initiatives, et pratiques...

Au moment où il devient nécessaire d'augmenter leur nombre et leurs compétences professionnelles, c'est le contraire qui se passe...

d) Pour les autres professionnels de l'orientation.

Cette atomisation entraîne, une augmentation du nombre des praticiens, mais un "saucissonnage" de leur rôle, ils redeviennent des agents, au moment où les situations se complexifient...

e) Pour les nouveaux pionniers de l'orientation.

Ceux-ci répondent aux besoins des jeunes en difficulté, des adultes de tout âge, avec l'enthousiasme des pionniers. Ils reprennent nos vieilles croyances et nos pratiques anciennes, en parties abandonnées. Ils commettent les mêmes erreurs, gaspillent, temps, argent, et augmentent l'angoisse de leurs clients...

f) La boucle serait-elle bouclée ?

Tout se passe comme si, l'accent mis sur les opérations d'insertion (pour les jeunes), et de positionnement (pour les chômeurs) d'une part, les actions d'information (pour les étudiants) d'autre part, nous ramenaient aux années 30... Pendant ce temps là, les "consommateurs d'école", devenus "consommateurs d'orientation", errant d'un étalage à l'autre, de forums en salons, de mages en voyantes, pour s'acheter une bonne orientation comme on achète un bon paquet de lessive, en viennent même à accepter de payer très cher des pratiques anciennes remises à la mode, grâce aux vertus des NTIC...

g) Qui oriente plus blanc ?

Les conseils impératifs, fondés sur des a priori et des préjugés, ne se sont jamais si bien vendus sur le marché de l'angoisse... sous les yeux effarés des praticiens, dont les pratiques se trouvent "démonétisées".

Tout se passe comme si, nous étions revenus au XVIII^{ème} siècle ! Plus le problème devient complexe, plus on recherche une solution simple, voire simpliste : s'orienter, c'est se caser quelque part pour faire le même travail, si possible toute sa vie... Pour s'orienter, il faut et il suffit, d'évaluer ses aptitudes personnelles, (un petit programme informatique le fera sans douleur), et de s'informer. (Internet est là pour cela)... Pour orienter, il suffit de prendre des mesures, de définir des procédures, et d'avoir un nombre suffisant d'agents pour les exécuter... Pourquoi les institutions et les individus dépensent-ils autant d'argent pour des pratiques aussi peu fiables, équivalentes à des placebos ?

L'individu "extérodéterminé", "est au bout du chemin..."

Six proposition pour sortir de l'atomisation des pratiques

Les praticiens sont bien placés pour savoir que les "individus à risques" sont ceux qui sont à la fois dépendants du champ et dont la source de contrôle est à l'extérieur d'eux-mêmes.

Essayons donc de transformer nos faiblesses en une nouvelle richesse. Ne soyons pas comme ces étudiants fourbus, à la sortie d'un salon, ramenant des piles de prospectus, les oreilles pleines de conseils contradictoires, et qui, ne sachant comment choisir... finissent par prendre une décision au hasard.

Voici quelques propositions :

1) Répondre aux demandes malgré nos faiblesses.

Il est vrai que l'image de marque de l'orientation est mauvaise... mais a-t-on jamais étudié sérieusement cette représentation là ?

Souvent nos clients nous refusent le rôle d'expert parce qu'ils nous reprochent de ne pas être le "grand Expert Mythique" qui leur assurerait la meilleure des places au soleil. Mais tous les experts en sont là : médecins, avocats, psychologues, élus, banquiers, syndicats, etc...

Pourtant les praticiens sont débordés de travail !

Chaque fois qu'ils surmontent leurs manques et leurs faiblesses, conscients de l'immensité de la tâche à accomplir, à chaque fois ils sont reconnus comme des experts en orientation, mais à une condition, celle de mettre l'accent sur la qualité de leurs interventions.

2) Travailler nos pratiques professionnelles.

Il est absolument nécessaire de prendre du recul, de réfléchir sur nos pratiques, pour soi-même, bien sûr, mais aussi entre praticiens du même réseau. Nous ne pouvons pas non plus nous contenter "d'analyser nos pratiques", il nous faut aller beaucoup plus loin, leur donner du sens, pour en tirer des conclusions concrètes.

Mais il nous faut franchir un autre pas : oser partager nos pratiques entre professionnels de réseaux différents ! Ce qui fonde notre compétence, c'est l'effort sans cesse renouvelé, de réflexion, de confrontation des pratiques. Analyse centrée sur la personnalité du conseiller d'abord, sur ses méthodes et ses techniques ensuite, sur l'environnement institutionnel et socioéconomique, enfin.

3) Ecrire sur nos pratiques professionnelles, et parler de nos pratiques

C'est une autre manière de poursuivre le travail précédent.

Je sais, les travailleurs sociaux en général, et les professionnels de l'orientation en particulier, sont en délicatesse avec l'écriture... L'effort d'écriture est très insuffisant en France. Il permettrait pourtant des confrontations plus larges avec d'autres professionnels et avec d'autres pays. Il permettrait aussi de capitaliser nos pratiques, de soulever des débats, de mettre en valeur les compétences de professionnels, dont la valeur est souvent méconnue.

Cela nous permettra de parler de nos pratiques, de les présenter à d'autres experts, dans des réunions de travail, des congrès, mais aussi, à des décideurs, des élus, des citoyens intéressés, à notre public, enfin, qui à besoin de savoir, d'être éclairé sur nos méthodes de travail, nos pratiques. Nous sommes trop repliés sur nous-mêmes, sur la défensive permanente, alors que, paradoxalement, nous serions mieux reconnus, mieux compris, en adoptant une attitude d'ouverture.

4) Faire émerger des courants d'élaboration des pratiques professionnelles.

Les activités développées précédemment devraient permettre de faire cristalliser des "courants de pratiques", de poser des questions importantes,

susceptibles de se transformer en projets de recherche appliquée. Cela nous permettrait, au travers du foisonnement actuel, de faire le tri des pratiques, de trouver des cohérences, d'alimenter des conflits méthodologiques source de nouveaux progrès.



5) Travailler les pratiques, mais aussi travailler les théories.

Chez nous, il y a trop souvent dichotomie entre la théorie et la pratique ; il nous faut donner une plus grande vigueur aux fondements théoriques de nos pratiques :

Quelques exemples pour repérer l'immensité du chantier :

- Découvrir ou redécouvrir, **C. ROGERS**, pour mieux fonder nos attitudes dans les entretiens et l'animation des groupes.
- Découvrir ou redécouvrir **J. PIAGET** pour mieux comprendre les processus de développement.
- Découvrir **FREUD et KAES, LATREILLE ET CROZIER, HUTEAU et PELLETIER**, non pour faire des amalgames hasardeux, mais pour comprendre leurs apports respectifs.
- Découvrir les apports de la microsociologie pour mieux comprendre les itinéraires individuels et les histoires de vie.
- Tenir compte du temps dans le processus d'orientation et ne plus mélanger les situations d'urgence ou de danger avec les situations courantes.
- Comparer les concepts ayant le même nom dans des champs disciplinaires différents (évaluation, projet par exemple).
- Réactualiser nos connaissances en psychologie sociale et différentielle pour mieux comprendre pourquoi les "meilleures" pratiques peuvent échouer.
- Découvrir les travaux réalisés autour du concept de créativité et les théories de la prise de décision.
- Retravailler le "Conseil" comme pratique professionnelle centrale, à condition de ne pas lui enlever son caractère paradoxal, fondement de son efficacité. (cf **A. LHOTELLIER**)

6) Mettre en place des dispositifs institutionnels favorables au travail des pratiques.

Ce travail d'élaboration des pratiques d'orientation ne deviendra efficace et durable, que s'il est accompagné d'un certain nombre de dispositifs institutionnels à mettre en place progressivement.

- A) Redéfinition des contenus et des objectifs des DESS pour qu'ils fassent une place réelle à la formation professionnelle, et se distinguent nettement des DEA
- B) Création de laboratoires de Recherche Appliquée.
- C) Création de cycles de formation de formateurs en orientation.
- D) Intégration d'un temps obligatoire dans le dispositif de formation continue pour des groupes d'élaboration des pratiques professionnelles.
- E) Création de lieux de ressources documentaires, faire connaître ceux qui existent, avec un vrai financement, pour capitaliser tout ce qui se publie sur l'orientation, quel que soit le champ disciplinaire.
- F) Reconnaissance dans les missions des praticiens des dimensions "recherche", "formation", et "documentation"
- G) Favoriser les relations entre chercheurs et praticiens.

- **Ou bien les pratiques d'orientation sont une expérience dont le professionnel n'attend rien... alors ses clients n'en tireront aucun bénéfice... l'identité du conseiller en souffrira... devenant ainsi inutile pour d'autres clients...**
- **Ou bien le conseiller attend quelque chose de positif de ses pratiques, pour lui-même et pour ses clients... ce sera alors une véritable expérience partagée... alors, leurs identités respectives en sortiront renforcées... devenant ainsi plus utiles pour d'autres...**
- **Mais pour que cette expérience s'enracine, il doit la travailler, l'évaluer, lui trouver une signification et l'intégrer dans son histoire professionnelle et personnelle. Il pourra alors mieux décider de pratiquer à l'avenir, de la même manière... ou autrement.**
- Travailler ses pratiques, c'est mieux habiter notre histoire, animer notre vie professionnelle pour la plus grande satisfaction des personnes, des groupes et des institutions qui s'adressent à nous.
- **C'est alors que nous deviendrons, véritablement, "EXPERTS EN ORIENTATION".**

Références bibliographiques

Ces références ont volontairement été limitées aux années antérieures à 1990 et proches des CIO. Le lecteur curieux trouvera d'autres textes et d'autres références en allant consulter le n°49 de la revue de TROUVER/ CREER : L'INDECIS de 2003 qui recense près de 200 articles.

ARIES P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. SEUIL

Bulletin de Psychologie. (1959). *N° spécial : Psychologie sociale III : Groupes ?* N° 158 à 161.

BALLION R. (1987). *Des jeunes du dispositif 16-18 ans aux élèves en difficulté. Transfert d'un acquis*. In *l'OSP*, n°1, 1987.

BARRET-GURGAND. (1980); *Ils voyageaient la France*. HACHETTE.

BRAUDEL F. *Identité de la France*. ARTHAUD-FLAMMARION

BURGUIERE A. et KLAPISCH-ZUBER C. et SEGALIN M. et ZONABEND F. (1986). *Histoire de la famille* A. COLIN.

CAROFF A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Evolution des origines à nos jours*. EAP

CHARTON (1842). *Dictionnaire des professions ou guide pour le choix d'un état*. HACHETTE.

CHAMBON A-R. (1967). *Du modèle psychotechnique au modèle psychosociologique ou le chemin d'une reconversion professionnelle en matière de sélection*. (Quelques idées stimulantes pour l'OSP). Bulletin de l'ACOF, n°204.

CHAMBON A-R. (1971). *Pour une réflexion, une recherche et une formation en psychologie de la relation et du conseil*. Bulletin de l'ACOF, n°226.

CHARLOT B. et FIGEAT M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. MINERVE.

CHERKAOUI M. (1982). *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*. PUF.

CHIAVERINI et DASTE (1970) *orientation scolaire et professionnelle*. BERGER-LEVRAUT

DANVERS F. (1988). *Le conseil en orientation en France*. EAP.

DUMORA B. (1981). *L'ADVP, un modèle possible pour une éducation des choix*. Bulletin de l'ACOF n°287.

FONTEGNE J. (1921). *L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*. DELACHAUX et NIESTLE

GARDEN M. (1975). *Lyon et les Lyonnais au XVIII^{ème} siècle*. FLAMMARION.

G.F.E.N. (1986). *L'orientation scolaire en question*. ESF

HUTEAU M. et LAUTREY J. (1979). *Les origines et la naissance du mouvement orientation*. L'OSP, n°2.

HUTEAU M. et MULLET (1987). *Les activités des CIO : public, partenaires, méthodes*. L'OSP n°3.

LATREILLE A. *Histoire de Lyon et du Lyonnais*. PRIVAT.

LATREILLE G. (1966). *Orientation professionnelle et système scolaire*. CNRS

LATREILLE G. (1980) *La naissance des métiers dans la France contemporaine*. PUL

LATREILLE G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle. Trente années de luttes et de recherches*. PUL.

LEON A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. PUF.

LEROY C. et LHOTELLIER A. (1973). *La relation de conseil*. PRIVAT.

LHOTELLIER A. (1975-1976). *La radicalisation du conseil psychologique*. BULLETIN de PSYCHOLOGIE, tome XXIX ,pp597-605.

NAVILLE P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle* ; GALLIMARD

NEPVEU A. (1961). *Les relations interpersonnelles en OSP : le processus de conseil*. BINOP, n°3.

L'orientation professionnelle publique en France (1953). INETOP-CNAM.

L'orientation et l'insertion professionnelle des travailleurs et des travailleuses du Québec. (1983).



- In **L'Orientation Professionnelle, n°2. Orientamento-Situazione attuale e prospettive.** (1987). in Orientamento scolastico e Professionale, n°1,2, Roma.
- PEAVY R.V.** (1984). *Le counseling des adultes en vue de la prise de décision.* IRP. Montréal
- PELLETIER D. – NOISEUX G. – BUJOLD C. (1974).** *Développement vocationnel et croissance personnelle.* Mc.GRAW HILL. Montréal
- PELLETIER D. et BUJOLD R. et Coll. (1984)** *Pour une approche éducative en orientation.* G. MORIN (Canada)
- PEMARTIN D. et LEGRES J. (1988).** *Les projets chez les jeunes.* EAP
- De PERETTI A. (1976).** *Les techniques de groupe dans la formation.* UNESCO.
- PIERON Mme H. (1930).** *Les premiers efforts d'organisation en France de l'orientation professionnelle ;* BINOP. N°4.
- PIERON H. (1945).** *Souvenirs des années maudites.* BINOP, n°2. **PLANTU. Wolfgang, tu feras informatique !** *Le MONDE. Proposition du conseil portant adoption d'un programme d'action pour la formation et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle (18 Mars 1987).* C.E.E. Bruxelles. *Pratiques P.M.S. de maturation des ressources humaines. (1988) M.E.N. Service de guidance psycho-médico-sociale.* Bruxelles
- REUCHLIN M. (1968)** *Le rôle du psychologue dans l'orientation scolaire.* BINOP. N°24.
- ROGERS C. (1966)** *Le développement de la personne.* DUNOD
- ROGERS C. (1970)** *La relation d'aide et la psychothérapie. (2 tomes)* ESF.
- ROGERS C. (1973)** *Les groupes de rencontre* DUNOD.
- SAIO. (1986).** *Services d'information et d'orientation et problèmes d'insertion des jeunes.* N° spécial inter CIO. TOULOUSE
- SIMON J. et CAROFF A. (1989).** *L'orientation des élèves : Problèmes généraux, rôle des structures et des acteurs de l'orientation.* La DOCUMENTATION FRANCAISE
- SOLAZZI R. (1968) ;** *Les paradoxes de l'orientation.* in ECONOMIE et HUMANISME n°181.
- SOLAZZI R. (1971).** *Réflexion sur les méthodes du conseiller d'orientation,* in APRES-DEMAIN n°135,136.
- SOLAZZI R. (1977).** *Le Centre d'Application, pivot de la formation pratique des conseillers d'orientation, ou structure inutile ?* in BULLETIN de l'ACOF, n°262.
- SOLAZZI R. (1984).** *L'ADVP et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France.* In PELLETIER D. et BUJOLD R. *Pour une approche éducative en orientation.* G.MORIN. MONTREAL.
- SOLAZZI R. (1985).** *Conseillers d'orientation, suicide ou renaissance ?* in Bulletin de l'ACOF, n°306.
- SOLAZZI R. (1989).** *L'orientation d'hier à aujourd'hui.* In CAHIERS PEDAGOGIQUES, n°271.
- SUPER D. (1959).** *Les techniques du conseil et l'analyse des interviews.* BULLETIN DE PSYCHOLOGIE, n° 157,162,163,165,
- SUPER D. (1969).** *Théorie du développement professionnel : individus, situations et processus* BINOP, n°25.
- TANGUY L. (1986)** *L'introuvable relation formation-emploi.* La DOCUMENTATION FRANCAISE.
- THELOT JM. (1985)** *Tel père, tel fils ?* DUNOD
- De VERBIZIER J. (1976)** *Projet de vie, perspectives et méthodes du conseil d'orientation.* PRIVAT
- WATTS AG. (1988) ;** *Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour le groupe d'âge 14-25 ans dans les Etats membres de la CEE.* PRESSES UNIVERSITAIRES EUROPEENNES. MAASTRICHT
- ZARKA J. (1985).** *Psychologie paradoxale : paradoxe de la psychologie ou paradoxe en psychologie.* BULLETIN de PSYCHOLOGIE, n°372, Tome 38.





Accompagner des choix singuliers



Il était une fois... la guidance professionnelle personnalisée

Michelle PATIN

*Conseillère formation emploi à la MIFE du Roannais,
accompagne des actifs en évolution professionnelle
dans le cadre de la prestation de guidance
professionnelle personnalisée.*

michelle.patin@mifeduroannais.org

Guidance professionnelle personnalisée (GPP), un sigle de plus dans le paysage de l'orientation professionnelle des adultes ? Pour rendre compte de cette pratique sans trop patauger dans le jargon, je me propose de la relater de façon métaphorique, en entrant dans un univers plus ou moins connu de tous, celui des contes.

Selon Vladimir PROPP, la plupart des contes traditionnels sont construits sur la même trame. Schématiquement, on peut dire qu'une situation initiale, insatisfaisante, cause problème. Il peut s'agir de la maladie du roi, de l'état de délabrement du royaume, de l'absence de prétendant pour la princesse ou de tout autre dysfonctionnement entravant l'harmonie désirable. A ce problème, le héros du conte s'engage à trouver remède. Pour ce faire, il se lance dans une quête riche en rebondissements, au cours de laquelle il devra affronter des épreuves, résoudre des énigmes, franchir des obstacles, non sans avoir reçu en chemin des indications précieuses, des objets magiques ou l'aide d'un guide bienveillant. Après bien des péripéties, il s'en reviendra au pays, porteur du remède tant attendu, et la sagesse dont il a fait preuve se verra récompensée.

Chapitre premier

Où le consultant, en quête d'une situation d'avenir, frappe à la porte de la MIFE, rencontre une conseillère et accepte d'endosser son propre rôle de héros

Le consultant (la personne consultante) qui débute le travail d'orientation ne se donne pas pour mission de trouver remède à la maladie du roi, de délivrer la princesse ou de restaurer la prospérité du royaume. Cependant, il se trouve dans la nécessité de solutionner une situation devenue intolérable : poste ne correspondant plus ou pas à ses aspirations, difficultés relationnelles au travail, emploi en décalage avec sa qualification, problèmes de santé pesant sur le travail, licenciement, etc....Il vient chercher une voie qui réponde à ses attentes même s'il ignore bien souvent ce qu'elle pourrait être.

Or, il est le principal acteur de son projet. Nul ne pourrait lui indiquer où est son avenir : si l'on choisissait à sa place, comment pourrait-il mobiliser pleinement ses forces pour un projet qui ne lui appartiendrait pas en propre ?

Les personnes qui demandent une solution "clés en mains" sont donc déçues. A celles qui posent la question "quelle(s) formation(s) me proposez-vous ?", il faudra expliquer que l'éventail des formations existantes est trop vaste pour qu'on puisse les aider sans qu'elles approfondissent leur questionnement. Cela pose évidemment problème pour les personnes qui ne veulent pas ou ne peuvent pas entrer dans cette démarche. Pour certaines, le changement d'orientation n'est encore qu'un souhait encore vague et ce premier contact va leur permettre de prendre la mesure de l'engagement qu'il représente. Il s'agit alors de les amener à préciser leurs besoins et de les informer de façon globale sur les dispositifs existants et les procédures possibles. D'autres personnes, submergées de difficultés de tous ordres, ne savent plus très bien où elles en sont, ni à qui s'adresser. Le plus important avec elles est d'écouter ce qu'elles disent de leur situation, tenter de les amener à discerner des priorités, indiquer des lieux ou des personnes ressources permettant de répondre à l'urgence, donner des repères pour un travail futur, laisser une porte ouverte sur l'avenir. D'autres encore, déficientes, sont insuffisamment outillées pour utiliser les outils proposés habituellement. Pour elles, il faudra aménager la prestation, afin qu'elles puissent effectuer un travail de réflexion à leur mesure, et prévoir une médiation plus importante dans la phase de mise en oeuvre. D'autres personnes doutent tout simplement de leurs capacités à s'engager dans une démarche plus complexe qu'elles l'avaient imaginé. Il convient de leur redonner confiance en leur indiquant les prestations d'accompagnement dont elles peuvent bénéficier.

Le consultant qui est venu à bout de ses éventuelles hésitations va donc se lancer dans l'aventure d'une recherche dont il ignore où elle va le mener. Tout au plus, en connaît-il la finalité.

Alors même qu'il s'engage dans la quête, en héros qu'il va devenir, la conseillère que je suis endosse le rôle du "sage", du "passeur" aux multiples apparences, personnage récurrent intervenant dans bien des contes. Ainsi, je me propose et lui propose de l'accompagner dans son cheminement, comme j'accompagnerai d'autres héros, engagés dans d'autres quêtes.



Chapitre second

Où le héros rencontre l'assistant qui va l'accompagner et l'aider dans sa quête

C'est ce rôle d'accompagnement que je considère être le mien : j'adhère à la quête du consultant non parce qu'elle est la mienne mais parce que je me donne la mission de l'assister (être son assistante) dans sa recherche. C'est ensemble que nous cherchons, car la relation est l'un des outils du travail qui commence. En effet, l'espace et le temps consacrés à l'orientation ne suffisent pas. La rencontre permet l'échange, la parole, qui donne corps et sens au vécu, et forme le terreau du projet. Elle permet de se décentrer, par un questionnement amenant un autre regard, d'interroger l'évidence pour amener à la prise de conscience d'un éventail plus vaste d'aspects, d'éclairer l'expérience par une invitation à relativiser ou par un apport informatif documentaire.

Autant dire que si la relation ne s'établit pas ou s'établit mal, la coopération ne fonctionne pas et il peut y avoir exclusion de l'un par l'autre. Par exemple, la personne estimera que je n'ai pas répondu à son besoin et sera absente au rendez-vous suivant. Ou bien, sentant bien son manque d'adhésion, je pourrai être tentée de proposer une réponse précipitée qui ne constituera au mieux qu'un ersatz de solution. Ou bien, estimant que mon intervention ne peut convenir à cette personne, je la renverrai vers un autre guichet.

L'attitude du consultant ou du conseiller peut également susciter des doutes et/ou des craintes chez l'un comme chez l'autre. Le consultant qui ne reçoit pas aussi facilement qu'il l'avait pensé une solution simple, rapide et préfabriquée, qui voit le conseiller comme un aide magiquement tout puissant, peut mettre en cause sa compétence et son aptitude à l'aider à trouver une solution adéquate. En tant que conseillère, je peux douter de la capacité du consultant à mener à bien une recherche qui demande persévérance et engagement. Je peux aussi craindre de ne pas être à la hauteur pour accompagner une personne dont je ressens la méfiance et me trouver de ce fait en porte à faux.

Si dans toute quête le héros du conte trouve des auxiliaires et/ou des alliés, ils ne se présentent pas toujours (voire pas du tout) en tant que tels. Un gnome peut lui proposer une énigme à résoudre, une vieille femme impotente peut lui demander de l'aide, ou bien un animal un service, demandes auxquelles le héros répond généreusement et de son mieux, ce qui lui vaut en échange un renseignement ou un objet qui se révélera précieux un peu plus tard. Ainsi, le conseiller met à contribution le consultant en lui proposant divers outils : entretiens approfondis, autobiographie raisonnée (cf. plus loin), utilisation de logiciels d'exploration, recherches documentaires, enquêtes professionnelles... des tâches variées lui sont bien souvent demandées.

Chapitre troisième

Où l'on fait plus ample connaissance avec le conseiller, les bonnes fées et les gardes fous qui président à son action.

Pour ce délicat travail en côte à côte, le conseiller possède quelques précieux auxiliaires auxquels il peut avoir recours. Pour moi, le cadre des références théoriques (philosophiques et pédagogiques) des MIFE est d'une importance primordiale car il définit la posture à adopter dans cette relation particulière.

Il s'agit d'une approche centrée sur la personne ainsi que l'a proposé Carl Rogers (*). Empathie (*), bienveillance absolue inconditionnelle (*), authenticité (*) sont à la fois les bonnes fées et les gardes-fous convoqués par le conseiller.

Option humaniste pas toujours si facile à incarner au quotidien, l'accueil bienveillant, animé de la conviction que chacun est porteur d'un potentiel créatif original appelé à se déployer, est indispensable. J'ai parfois recours, à ce référentiel, dans les moments de lassitude ou bien quand le premier regard posé sur la personne ne rayonne pas la bienveillance inconditionnelle : il m'est ainsi arrivé, alors que je sortais d'un entretien avec une personne pour laquelle aucune solution réaliste ne semblait se dégager, d'apercevoir la personne qui m'attendait pour le rendez-vous suivant. Sa mise peu avantageuse, son attitude voûtée, son air abattu entraînent un jugement négatif immédiat et des doutes quant aux possibilités d'évolution de cette dame. Un petit rappel aux options de principe me permit de me sentir un peu mieux disposée à l'accueillir et à l'écouter.

(*)

Carl Rogers a développé sa méthode non directive centrée sur le client autour de 1950 à partir du postulat que l'homme est naturellement enclin à améliorer sa condition et qu'il est libre, apte à faire des choix et responsable de son existence. Il s'agit d'une méthode de psychothérapie, mais aussi de counselling et de travail de groupe dont le but est d'aider la personne à reprendre les commandes de son existence en lui offrant un espace de libre parole dans une relation empreinte de respect et de confiance. Pour permettre à la personne de révéler ses potentiels, ses freins et ses forces d'évolution, l'écoute doit respecter trois attitudes fondamentales : l'empathie, l'accueil bienveillant inconditionnel et l'authenticité.

L'empathie est la capacité de se décentrer pour rejoindre l'autre dans ses préoccupations, tout en restant dans son identité propre, le but étant de faire le premier pas pour rejoindre l'autre sans pour autant se laisser enfermer dans sa sphère. Cette attitude ouvre un espace commun permettant la relation.

L'accueil bienveillant inconditionnel, loin de porter un jugement moral sur la personne, considère qu'une vision positive de la personne permet d'accompagner une évolution positive. Penser que la personne représente toujours un au-delà de ce qu'elle montre aujourd'hui amène à l'accueillir telle qu'elle se présente sans préjuger de ses capacités ni de son avenir.

L'authenticité ou congruence, absence de distance entre l'expression et le ressenti, est nécessaire pour que s'instaure la confiance réciproque sans laquelle la liberté de parole ne peut se déployer.

Les outils pédagogiques se situent dans la même optique humaniste. Lorsque j'aide la personne à faire le point et à repérer les éléments indispensables à son projet, je m'appuie sur la démarche de l'ADVP (*) dans laquelle l'expérience est exploitée selon trois dimensions : celle du ressenti (émotions, sentiments éprouvés), celle du traitement cognitif (compréhension et prise de conscience, par exemple des composantes du choix de l'orientation initiale, de l'adéquation au poste occupé, de son degré d'adhésion à la finalité de son travail, etc., etc.) et celle de l'intégration psychologique (ce que la personne retient, finalement, de son expérience).

(*)

L'**Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP)** est une méthodologie psychopédagogique qui a été conceptualisée au début des années 70 au Québec par Denis PELLETIER, Charles BUJOLD et Gilles NOISEUX. Son objectif est le développement de la personne c'est-à-dire qu'elle cherche à activer la construction de soi, à accroître les relations entre la personne et son environnement.

L'ADVP s'appuie sur une conception opératoire du choix vocationnel qui passe par une série d'étapes : **l'exploration**, où il s'agit de découvrir, la **crystallisation**, où il s'agit de comprendre, la **spécialisation** où il s'agit de hiérarchiser et de choisir et la **réalisation** où il s'agit d'agir. L'ADVP allie apports cognitifs et affectifs et considère la personne dans sa globalité et dans son histoire. C'est une pédagogie expérientielle, centrée sur la personne, d'orientation rogérienne (cf. Rogers), fondée sur un système de valeurs humaniste et sur une conception du monde des activités humaines comme un espace dynamique et interactif dans lequel l'individu a une réelle marge d'action.

Par ailleurs, la référence aux pédagogies de la médiation, comme le PEI (*) par exemple, est très souvent présente. Elle permet d'inviter la personne à prendre conscience de ses atouts, de ses freins, de la manière dont ses difficultés se reproduisent ou se solutionnent. Elle amène celui qui se vit toujours en échec à relativiser ses expériences négatives et à en tirer un enseignement fructueux pour l'avenir. Au fil de son cheminement, le héros est en effet amené à révéler ses pouvoirs et qualités, à approfondir la connaissance qu'il a de lui-même. La médiation est également utile pour mettre la personne en relation avec les partenaires ou les interlocuteurs qui peuvent l'aider dans son projet. Il ne s'agit pas de faire les démarches à sa place mais de donner le petit coup de pouce qui va maintenir la motivation, soutenir la dynamique quand les obstacles se font par trop insurmontables. Au besoin, il sera indiqué au héros d'autres alliés, et d'autres objets précieux pourront lui être remis.



(*)

Le **Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI)** créé par le professeur R. FEUERSTEIN depuis la fin de la seconde guerre mondiale fait le pari de la modifiabilité cognitive structurale : nous avons des structures, des schémas de fonctionnement cognitif susceptibles de changer grâce à une pédagogie de la médiation. Au lieu d'inculquer des apprentissages et des comportements, le médiateur vise à apprendre à la personne à utiliser ses ressources cognitives par la prise de conscience de ses processus de raisonnement. Il s'agit donc d'apprendre à apprendre, de dédramatiser l'erreur et de dépasser les situations de blocage grâce à une relation éducative plutôt qu'une relation d'aide. Les tâches accomplies ont pour but de dépasser le problème immédiat pour permettre un type de prise de conscience, de savoir-faire, transposable dans d'autres situations.

Dans le PEI, l'accent est mis sur la médiation plutôt que sur les outils. Les critères de la médiation définis par FEUERSTEIN proposent une relation éducative dont l'objectif est de permettre aux gens d'élargir leurs représentations, de gagner en confiance dans leurs capacités, de devenir plus autonomes et plus dynamiques.

La vigilance est donc nécessaire pour aborder la relation avec optimisme, le travail avec courage, confiance et...humilité. Finalement, la personne tracera son chemin, dans les limites de ses possibilités et ...des miennes.

Chapitre quatrième

Où notre héros est invité à visionner le film de sa vie et à tenter de démêler les fils de son histoire

Pour découvrir où il peut aller, le consultant aura à faire le point sur le chemin déjà parcouru, les acquis et les limites qui s'y sont révélées. Il lui faut en effet démêler l'écheveau de ses diverses expériences.

L'outil proposé à cette fin est un entretien approfondi qui se réfère à l'autobiographie raisonnée d'Henri Desroche (*). L'attention se porte alors sur les différentes dimensions de l'expérience de la personne : formation formelle (scolarité, formation professionnelle, stages), informelle (voyages, lectures, etc.), activités sociales et événements personnels d'importance, vie professionnelle. Il s'agit non seulement de faire le point et de repérer les éléments indispensables au projet, mais surtout d'établir des liens entre des éléments épars mis en lumière dans des expériences apparemment disparates.

"Mettre en ordre son histoire, en saisir le fil directeur, en percevoir la trame directrice, c'est pour le sujet, reprendre pied, mettre bout à bout nombre d'éléments qui dans le brouhaha de l'existence finissent par être dépourvus de sens." *Jean-Yves ROBIN in Biographie et formation, L'Harmattan, 2001*

(*)

Basée sur sa théorie des stratégies éducatives ou maïeutique du sujet, l'autobiographie raisonnée d'Henri DESROCHE propose à la personne de s'appuyer sur ses acquis expérimentaux pour élaborer un projet.

Il s'agit pour le consultant de repérer les événements significatifs de sa vie et les compétences mises en œuvre, afin de leur conférer une cohérence et un sens, de prendre conscience de sa dynamique intérieure et ainsi de rétablir une implication et une responsabilité de lui-même qu'il peut transférer dans une nouvelle situation. Le rôle du conseiller est d'aider la personne à relire sa vie, à la parler, à exprimer ses vœux et ses savoirs grâce à une recension des événements de sa vie, afin de dégager une stratégie d'action.

A partir du fil chronologique, l'objectif est de dérouler le fil d'Ariane pour sortir du labyrinthe, détricoter le vécu pour tisser le sens. De lui-même, le consultant voit souvent l'écheveau embrouillé des expériences disparates. Comprendre comment elles se sont enchaînées, préciser ce qu'elles ont pu révéler permet des prises de conscience. Elles constituent des points de repère qui font émerger autant de critères à prendre en compte dans le choix à venir. Ainsi, donner sens à son passé, c'est en tirer des enseignements utiles afin de dégager les éléments essentiels de l'objectif à définir, c'est aussi récolter les fruits de l'expérience de vie, pour aborder positivement l'avenir, pour y puiser motivation et dynamisme.

Cette étape est bien évidemment délicate et pose problème à certaines personnes. Ainsi, cet homme prenant les devants en donnant d'emblée une lecture rapide et définitive de son parcours, de crainte d'être jugé défavorablement, en écho au jugement dévalorisant qu'il porte sur lui-même. D'autres personnes évoluent avec difficulté un passé douloureux, d'autres encore hésitent à entreprendre un travail d'introspection qui risque de les placer devant la responsabilité d'avoir à faire des choix pour l'avenir. Pour moi, ces attitudes sont à accueillir avec respect, toute réticence, toute défense ayant ses raisons d'être. Dans ces cas, je n'insiste pas, j'aborde les choses de manière plus distanciée en centrant mon questionnement sur des sujets à priori moins sensibles.

Le dévoilement nécessite une confiance réciproque solidement installée et le consultant doit garder la liberté d'entrer à sa façon dans la démarche. Accepter son refus ne signifie pas pour autant renoncer à tout travail en commun : il est toujours possible d'adapter la prestation et/ou de s'en tenir à une aide au plus près de la demande immédiate. Cependant, la proposition aura été faite et le consultant pourra peut-être la reprendre à son compte plus tard.

Chapitre cinquième

Où l'on retrouve le héros confronté à la mystérieuse question du sens

Le retour sur les multiples expériences du passé, éclairé par un tiers bienveillant, permet au consultant de prendre conscience d'un grand nombre d'aspects ignorés de lui-même parce que, ne posant ni problème ni question, ils lui semblent "naturels". Très nombreux, ils constituent un large ensemble de repères qui seront utiles, ultérieurement, pour discerner quelques pistes à partir desquelles différents scénarios pourront être élaborés. Il peut s'agir aussi bien de ses goûts, intérêts et valeurs, que de l'image de lui-même, des représentations qu'il a de tel ou tel métier, des contraintes liées à sa santé, à sa vie personnelle, etc., etc. Les atouts et faiblesses qui se sont révélées au gré des expériences sont, par exemple, à interroger : les considérer d'un autre point de vue l'amène parfois à faire émerger une signification autre que celle qui prévalait auparavant.

Un jeune homme exprime son découragement devant l'échec de ses deux premières années à l'université. En relatant cette expérience, il réalise que les années "perdues" à la fac puisqu'il n'a pas validé son diplôme ont été, d'un autre point de vue, décisives. Sans y être en rien préparé par son vécu familial, il a fait pendant cette période l'apprentissage de l'autonomie à bien des niveaux : logement indépendant et confrontation à la solitude, prise en charge matérielle du quotidien, gestion de son temps entre moments festifs et études. Ce dernier point le ramène au travail universitaire. La voie choisie l'a été dans la précipitation et sans documentation précise. Les cours ne correspondaient pas à ce qu'il avait pensé y trouver et de ce fait la motivation suffisante faisait défaut. L'échec aux examens, l'image dévalorisante qui en découle, la pression des parents inquiets de l'avenir de leur fils, tout cet ensemble l'amène à douter de ses capacités à réussir quoi que ce soit. La prise de conscience des apprentissages opérés pendant cette étape de son parcours lui permet d'en capitaliser les acquis. Un changement de sens s'est opéré : il est passé de "je suis un nul" à la perspective "j'ai réussi à me prendre en charge et à assumer l'autonomie à laquelle je n'étais pourtant pas préparé". Cela va contribuer à reconstruire une image positive de lui-même à partir de laquelle une dynamique pourra se reconstituer.

Autre exemple, celui de cette femme de 50 ans, au parcours riche en expériences diverses. Elle a souvent choisi le travail intérimaire pour la liberté qu'il lui donne. Cependant, le vécu qu'elle exprime est teinté de regret, de découragement, devant les difficultés rencontrées dans la recherche d'un nouvel emploi, sans parler des doutes quant à sa capacité à évoluer positivement. Or, elle découvre à l'occasion de ce travail qu'elle a toujours parfaitement réussi à concilier vie familiale et activité professionnelle, ce qui reste son objectif prioritaire. Lors de l'entretien suivant, elle me livre la réaction de sa fille avec qui elle en a reparlé : "Ah ! Bon ! Tu as travaillé pendant qu'on était petits ?". Elle s'étonne alors de se découvrir à ce point capable de mettre en œuvre ses objectifs. Le sens qui émerge le plus fortement pour elle est donc celui d'une certaine compétence, celle de trouver les moyens de se donner la liberté de vivre famille et profession dans un équilibre harmonieux. L'image qu'elle a d'elle-même s'en trouve revalorisée et la dynamique de projet relancée.



Une autre personne prend conscience de la facilité avec laquelle elle s'est adaptée rapidement dans des emplois très divers qu'elle n'avait pas forcément activement recherchés et sans aucun rapport avec sa formation initiale. Spontanément, elle exprime qu'elle en a assez fait pour se conformer à ce qu'on attendait d'elle et qu'elle souhaite maintenant mettre en œuvre ses propres projets.

L'occasion de parole donnée à la personne lui permet de se faire mémoire, d'évoquer ce qu'elle a réalisé et ce qu'elle n'a pas été, d'exprimer le présent de ce qu'elle est, de ce qu'elle veut et de ce qu'elle peut et, à partir de là, d'imaginer ce qu'elle pourrait devenir.

L'histoire de vie amène en effet la personne à exprimer la multiplicité des facettes qui la constituent (cf. encadré), à se réapproprier son passé, à lui donner sens. Elle peut ainsi s'affirmer, prendre conscience de son poids existentiel et, à partir de là, se mettre en mouvement, en projet. Si le sens fait défaut, ou s'il est dicté par un environnement qui porte un jugement moral dévalorisant, on stagne ou on déprime.

Au fil de la quête le héros prend donc conscience de ses pouvoirs, et son ardeur à aller de l'avant s'en trouve renouvelée. Cependant, le bon chemin ne s'ouvre pas forcément pour autant devant ses pas.

Chapitre sixième

Où le héros chemine à travers des pays inconnus, affronte des épreuves et acquiert de la sagesse

Dans l'étape précédente, on a tenté de trouver le fil conducteur de l'expérience passée. Les lignes de force du parcours lui ont donné sens, et ont permis au consultant de préciser l'ensemble des critères à prendre en compte. Comme le héros du conte, à qui il est demandé de triompher de diverses épreuves, ou de s'acquitter de tâches souvent monumentales, le consultant a maintenant à trier et hiérarchiser les critères de choix définis ou précisés lors des étapes précédentes et à les confronter aux logiques et aux règles de l'environnement afin de choisir la voie à suivre.

Dans le cheminement du travail de projet, outre les énigmes à résoudre, on rencontre de grandes batailles à mener, celles qui opposent rêve et réalité, aspirations et freins, désirs et craintes. La difficile confrontation à la réalité est un passage obligé : dans le maquis des dispositifs et statuts administratifs, dans la forêt dense de l'offre de formation, à travers les sables mouvants des financements de formation, dans la course à la recherche d'emploi, il va falloir tracer son chemin, tenir la distance, contacter des interprètes, découvrir les sources et oasis nécessaires et ne pas perdre le cap.

Définition de critères professionnels, recherches documentaires, enquêtes professionnelles et, dans la mesure du possible, essai en entreprise sont quelques uns des outils permettant au consultant de négocier avec lui-même et de confronter ses aspirations aux impératifs du métier et/ou de l'environnement socio économique. Pour construire des scénarios de projets réalisables, il doit intégrer les données extérieures du domaine de l'emploi et les concilier avec ses objectifs personnels. La confrontation à l'expérience concrète est souvent indispensable pour que la réalité puisse être intégrée.

C'est le cas pour cette jeune femme de 29 ans. Après un CAP habillement, elle a choisi d'entrer dans la vie active dans un autre secteur professionnel car la qualification obtenue ne correspond en rien au choix d'orientation initiale qu'elle aurait aimé faire. Elle travaille quelques années en restauration rapide, puis 5 ans comme employée libre service dans une supérette où on lui confie progressivement des responsabilités dans la formation des nouveaux employés et le remplacement de la responsable de magasin. A la naissance de sa fille, elle réalise qu'elle n'a jamais réfléchi ni à son orientation, ni à une autre formation. Pourtant, elle désire "faire quelque chose de sa vie".

Son histoire personnelle, ses valeurs et ses intérêts ont fait naître l'idée de devenir monitrice éducatrice. Sa conception de la relation éducative est claire, distanciée et argumentée, bien qu'exprimée en termes non professionnels. Sa motivation pour ce projet est telle qu'elle ne retient aucune autre piste parmi les 987 métiers de la base de données du logiciel Pass'Avenir que je lui propose d'explorer. Les nombreuses enquêtes professionnelles qu'elle réalise la confortent dans son projet. Elle ne semble pas prendre la mesure des informations qui lui sont données quant à la difficulté des sélections à l'entrée en formation,

et la nécessité d'une remise à niveau préalable reste encore lointaine pour elle. Ce n'est qu'à l'issue d'une période de stage en IME, qu'elle entend, des professionnels de la structure, l'exigence du niveau de formation requis. Dès lors, elle opte pour un parcours en plusieurs étapes et s'engage dans un projet d'auxiliaire médico psychologique (AMP) plus facilement accessible et offrant la possibilité d'évoluer, plus tard, vers le métier de monitrice éducatrice.

Dans ce pays partiellement ou totalement inconnu, le consultant a recours à l'expérience du conseiller. S'il veut armer le voyageur pour les aléas du chemin d'aujourd'hui et les voyages de demain, le conseiller doit être attentif à donner les clés de lecture du paysage, indiquer les codes et les portes, communiquer les coordonnées des traducteurs et/ou des sherpas parfois utiles en pays inconnu, munir de visas d'entrée. Les repères et les stratégies acquis à cette occasion seront autant d'outils pour d'éventuelles quêtes ultérieures.

En effet, le parcours de la quête est très rarement linéaire. De même que les expériences successives participent à l'élaboration du projet, de même, au vu des obstacles rencontrés, des étapes intermédiaires s'avèrent parfois indispensables. Dans ce cas, la mise en place de microprojets peut permettre de maintenir la dynamique et d'intégrer la réalité.

Chapitre final

Où le héros au terme de sa quête accède à la royauté

A la fin de la prestation comme à la fin du conte, la situation de départ, insatisfaisante, s'est modifiée. Au mieux, le consultant a trouvé une solution correspondant à ses attentes et le conte connaît une fin heureuse.

Au pire, il retrouve sa situation de départ. Cependant, si le contexte de l'emploi est toujours inchangé, certains éléments ont pu se modifier. Comme le héros du conte s'en est revenu de sa quête plus sage et accompli, le consultant a élargi ses horizons : il a pu acquérir une meilleure connaissance de lui-même, de ses compétences et potentiels, des freins qui font obstacle à son projet. Il a approfondi sa connaissance des métiers et de l'environnement économique et social, autant d'outils qui lui seront utiles plus tard pour d'autres quêtes.

Il reste bien sûr des cas où il est difficile de trouver une solution appropriée, faute d'emploi correspondant aux contraintes de santé, de mobilité ou de possibilités de formation par exemple. Parfois, la question se pose aussi de faire le deuil du professionnel et d'investir le champ de l'insertion sociale. La relation établie lors de la guidance peut aider à faire le premier pas dans cette direction. Il va s'en dire que les limites auxquelles on se heurte alors sont douloureuses pour tout le monde et que le souci du conseiller est d'orienter la personne vers le service le mieux outillé pour prendre le relais de l'accompagnement.

Dans d'autres cas, si la solution initialement souhaitée n'est pas trouvée, on ne peut pas considérer pour autant que rien n'a changé pour le consultant. Peut-être abordera-t-il la recherche d'emploi dans une attitude différente, avec une confiance accrue dans ses atouts et avec une argumentation plus adéquate. Peut-être va-t-il retrouver son emploi précédent mais l'aborder dans un autre état d'esprit, en investissant, par exemple une démarche qualité, une formation complémentaire ou une supervision. Peut-être choisira-t-il de mettre en œuvre de façon extraprofessionnelle les intérêts qui ne peuvent se réaliser dans son travail.

La guidance professionnelle personnalisée a bien évidemment pour objectif immédiat la résolution concrète, matérielle, du problème de départ. Cependant, dans sa dimension éducative, elle vise également un but essentiel, bien que plus difficilement mesurable : celui d'offrir au consultant l'opportunité de construire ou de consolider le sens qu'il donne à son parcours, d'approfondir sa connaissance de lui-même afin de valoriser son potentiel au mieux des possibilités de l'environnement, de devenir auteur de sa propre créativité et de la créativité collective. Cette intention est rarement présente dans sa demande initiale, tout comme la quête de sagesse est absente de la démarche du héros du conte au moment où il s'engage dans l'aventure. Pourtant, la dimension de l'évolution personnelle, consciente ou non à l'issue de la prestation, est bien à mentionner tout comme le sont les acquis en termes de connaissance des métiers et des conditions d'emploi.

Tandis que, pour ma part, j'accompagnerai d'autres héros engagés dans d'autres quêtes, la personne poursuivra, d'étape en étape, son cheminement dans l'aventure de l'évolution professionnelle tout au long de la vie.



**“Le premier entretien,
espace de paroles
à entendre ...”**

Marie-Claude THIERRY,

*DES Psychologie Sociale 1967,
travaille dans le champ de l'orientation professionnelle
d'adultes depuis 1984 : en premier lieu en tant que formatrice
à Retravailler Ile de France puis en tant
que Conseillère Formation Emploi à la MIFE de Savoie.*

mife73@mife73.com

Introduction

Je reçois une jeune femme de 38 ans.

Elle nous est adressée par l'ANPE pour réfléchir à un nouveau projet : En effet son métier d'employée de pharmacie est de plus en plus précaire car elle ne possède pas le BP de Préparateur en Pharmacie. Lors de ce premier entretien je tente de l'écouter. Elle m'apprend que, récemment mariée, elle a à cœur de trouver rapidement un emploi salarié pour aider son mari à s'installer : Un salaire régulier serait en effet indispensable pour pallier aux insécurités financières généralement liées à la création d'activité. Peu à peu j'essaie de comprendre son parcours, nous reconstituons le fil de ses expériences passées et tout à coup elle s'exclame *"C'est la première fois qu'on m'écoute comme cela, cela me donne envie de pleurer !"* et en effet je perçois une grande émotion chez cette personne.

Voilà un exemple qui illustre et confirme mon intention de rendre compte de ce qui se passe au cours d'un premier entretien d'orientation.

A la MIFE nous recevons un public adulte qui se pose des questions sur son évolution professionnelle et nous proposons un parcours d'accompagnement nommé "Guidance Professionnelle" bien illustré, dans ce chantier de capitalisation, par mes 2 collègues Christine Bocquin et Michelle Patin.

En écho à leur parole je vais tenter d'explicitier ma pratique de conseiller lors du premier entretien.

"Pourquoi insister sur le premier entretien ? "peut-on me rétorquer.

Parce que c'est au cours de cette première rencontre que le consultant (*) va pouvoir exprimer sa demande, vérifier s'il est compris et envisager la stratégie d'accompagnement qui lui permettra d'avancer dans son processus d'orientation.

J'avance donc que l'écoute sera l'outil privilégié de cette première entrevue, au service d'un contrat à établir ensuite entre le consultant et le conseiller.

Je me propose donc de partir du contexte : "Qui vient à la MIFE" et ensuite de raconter "Comment cela se passe" : L'accueil, les premières paroles, les sujets abordés et j'essaierai de rendre compte de ma pratique de conseiller : Comment je privilégie la reformulation et un certain type de questionnement, quelles limites j'ai repérées et comment l'écoute permet au consultant d'entrer dans son processus d'orientation.

La MIFE : espace d'information et de conseil sur les formations et les emplois

La MIFE a une mission de service public et donc toute personne ayant besoin d'information sur les formations et les emplois peut dans un premier temps se rendre en salle d'auto- documentation : un chargé d'information va lui indiquer les ressources documentaires pouvant l'aider à trouver l'information utile . Ce service peut être suffisant pour aider le consultant à trouver son chemin.

Il peut arriver que la personne soit en plein désarroi et le chargé d'accueil propose alors de rencontrer un conseiller.

D'autres personnes veulent directement rencontrer un conseiller, sans passer par la phase d'auto-documentation.

Et enfin, certains demandeurs d'emploi sont envoyés par l'ANPE dans le cadre d'une prescription d'accompagnement de 3 mois pour élaborer un projet professionnel.

Au niveau du statut des consultants on peut donc distinguer plusieurs catégories :

- des salariés en CDI
- des salariés en contrat relativement précaire : CDD, intérim, saisonnier, emploi jeunes, CES ou CEC
- des demandeurs d'emploi venant spontanément
- des demandeurs d'emploi avec prescription d'un accompagnement de 3 mois financé par l'ANPE et le FSE
- des personnes en congé parental
- des personnes en arrêt maladie

Avant le premier entretien le conseiller a très peu d'information sur la personne qui vient consulter : juste son statut et une définition très sommaire de la demande qui a été exprimée souvent par téléphone suite au questionnement du chargé d'information.

L'entretien dure en général entre 3 /4 d'heure et une heure. Il se déroule dans un petit bureau dédié à cet usage.

A noter : C'est en principe le même conseiller qui recevra ultérieurement le consultant.



L'accueil : temps du premier regard

Le chargé d'information (qui a pris le rendez-vous et a déjà explicité la démarche d'aide à l'élaboration de projet) nous prévient que la personne attendue est arrivée et nous allons la chercher dans le hall d'accueil. Je sors donc de mon bureau pour me rendre disponible à cette nouvelle rencontre. Et auparavant j'aurai pris le temps de bien vérifier comment s'écrit son nom afin de ne pas l'écorder. J'ai remarqué en effet que cela n'a l'air de rien mais c'est très important de prononcer correctement le nom de mon interlocuteur : c'est comme une première "reconnaissance". Je me présente à mon tour par mon nom, je serre la main et j'indique la direction du bureau dans lequel va se passer l'entretien.

J'accorde beaucoup d'importance à ce premier regard et parfois cela se fait très vite, un peu par routine. Parfois il y a des parasites : Un téléphone au mauvais moment, un retard mal vécu...

Une fois installés dans le petit bureau, je pose une question de départ du style *"Qu'est-ce qui vous amène chez nous ?"* ou bien *"je vous écoute"* et la parole est donc au consultant que je vais tenter d'écouter de la façon la plus ouverte possible en utilisant la reformulation mais aussi des questions en résonance avec ce que m'exprime le consultant.

Avant d'expliciter comment je m'y prends pour écouter je propose de nous centrer sur :

Ce qui est dit dans les premiers instants

Certains consultants entrent spontanément dans une démarche globale et proposent d'évoquer le contexte de leur demande ainsi que le déroulement de leur parcours. *"Voulez-vous que je vous relate mon parcours ?"* Ils ont perçu l'idée qu'une démarche d'orientation s'effectue dans un contexte donné et dans un temps particulier de leur parcours et ils sont prêts à recenser leurs expériences tant négatives que positives.

D'autres vont parler de leurs difficultés actuelles liées à un travail devenu insupportable : *"J'en arrive à avoir de la haine vis à vis de mon employeur"* ou sans intérêt pour eux : *"Je m'ennuie"*. Le besoin de changement s'appuie sur le refus d'une situation devenue intolérable et cette souffrance sera exprimée plus ou moins vivement : Certains regards en disent parfois plus long que les mots.

Les demandeurs d'emploi en quête de projet expriment souvent un mal-être suite à un licenciement difficile à accepter, une reconversion obligée ou un long temps sans travail : *"J'ai perdu toute confiance en moi ; je galère"*

D'autres vont insister sur une demande relativement précise : *"J'envisage un métier dans le paramédical"* ou bien *"J'aimerais faire de la couture"*.

Il est fréquent que des consultants fassent part de leurs aspirations : *"Je recherche un métier dans lequel je me sente bien"* ou bien *"J'aimerais avoir mon bac"*

Je repère donc 3 types d' "entrée en matière" et je me rends compte que je réagis différemment selon les cas :

- Évocation du parcours de vie : J'écoute en prenant des notes rapides sur une feuille personnelle, je reformule et je pose des questions pour me faire expliciter tel ou tel point que je n'ai pas bien compris.
- Évocation de sentiments négatifs : Je m'attache à écouter de façon la plus "empathique (*) possible et à prendre du temps pour laisser la personne s'exprimer.
- Évocation de pistes professionnelles attractives : J'utilise le questionnement pour aider la personne à expliciter ses représentations.

Je propose donc de nous arrêter sur ces deux techniques au service de l'écoute : la reformulation et le questionnement.

La reformulation : une technique pour une écoute active

Nous savons avec Carl Rogers, pionnier de la relation d'aide et de l'écoute active (cf. Le développement de la personne. 1968), que la meilleure façon de vérifier si nous avons compris un message est de renvoyer ce message au récepteur : celui-ci pourra ajuster, préciser tel ou tel terme, acquiescer et développer un point qui lui semble important.

La reformulation (Guittet 1983 p.35 à 38) est donc une technique au service d'une "écoute active" (Guittet 1983 p.129) qui va me permettre de renvoyer à mon interlocuteur ce que j'entends et de l'aider à s'exprimer en se sentant accepté. Je vais essayer d'évoquer différents niveaux possibles de reformulation ainsi que les effets que j'ai pu repérer.

Je suis parfois amenée à entendre, dans le cas d'un accompagnement prescrit par l'ANPE, que cet accompagnement est vécu comme une contrainte. Le fait d'écouter ce ressenti, d'en parler, de l'accepter, ouvre de l'espace à la personne pour adhérer à cet accompagnement. Je peux analyser a posteriori que certains abandons (car il y en a !) sont peut-être liés au fait que nous n'avons pas évoqué ensemble cette contrainte de la prescription.

Dans ce cas, une reformulation du type "*Vous comprenez mal pourquoi on vous prescrit cet accompagnement*" permet de prendre en compte le sentiment négatif, de le poser et d'envisager peut-être un nouveau regard sur cette prescription : C'est peut-être l'occasion d'explorer de nouvelles pistes, ou au contraire de persister dans un projet qui tient à cœur...

Il me semble que cet aspect "permettre un nouveau regard" est un effet important de la reformulation.

De même lorsqu'un consultant évoque son parcours de vie en termes négatifs je peux refléter les facettes positives de ce parcours : par exemple s'il y a "*parcours chaotique*" je peux renvoyer "*faculté d'adaptation*" et là où j'entends "*plusieurs tentatives échouées*" je peux refléter "*une grande ténacité*". Je me permets donc d'aller un peu plus loin, mon objectif étant d'aider la personne à prendre conscience des points forts de son parcours.

La reformulation sert également à établir des liens entre des éléments qui n'étaient pas spontanément reliés par le consultant : Un jeune démarre l'entretien en exprimant des sentiments très négatifs à propos de son manque de confiance en lui, de ses expériences négatives et tout à coup j'entends "*J'adore le contact clientèle*". Je lui renvoie ce constat comme un repère sur lequel il peut s'appuyer pour construire sa confiance en lui.

Quand une personne évoque un travail devenu insupportable ou un licenciement difficile à digérer, seule une écoute silencieuse et respectueuse peut nous relier, le consultant et moi-même, avant d'aller de l'avant. Que dire à une jeune femme qui atteste : "*Je suis blessée*"... sinon l'écouter avec bienveillance et attendre qu'elle s'exprime davantage, si elle le souhaite. Je pense que, dans ce cas, la simple reformulation-reflet, sans en rajouter, va permettre à la personne d'exprimer tous les sentiments qui l'habitent, de pouvoir les reconnaître et peut-être les dépasser en les intégrant à de nouvelles perspectives. Ce temps d'écoute est certainement capital vu l'insistance avec laquelle certaines personnes disent à la fin de ce premier entretien : "*Je vous remercie de m'avoir écouté(e)*".

Lorsque les consultants expriment leurs aspirations, leurs idées de projets, je suis amenée, après un temps de reformulation, à aller plus loin et à leur demander ce qu'ils entendent par exemple par "*un métier dans lequel je me sente bien*". Cela ne veut pas dire que le temps de l'écoute est terminé. Mais vient le temps des questions qui alternera avec les reflètes et renvois du conseiller au consultant.



Aider à l'explicitation des représentations par le questionnement

Je pense utile de bien préciser que ce premier questionnement est au service de l'écoute : Je n'ai donc pas de grille préétablie dans ma tête et je vais donc aborder cette phase investigatrice par l'angle que me présente le consultant.

Selon les propos amenés par celui-ci je m'aperçois que mon questionnement va viser deux axes possibles :

- Soit l'explicitation du parcours de vie
- Soit l'explicitation des représentations du consultant par rapport à ses pistes de projets

C'est toujours un moment très dense pour moi que d'écouter une personne parler des étapes de sa vie. C'est le moment d'établir des liens, de faire des constats, d'évoquer des échecs, des réussites. Mon questionnement va porter sur des moments charnières : la première orientation scolaire, le déroulement des engagements personnels et professionnels. Je m'inspire alors de la grille d'"autobiographie raisonnée" selon Henri Desroche : études formelles, non formelles, activités sociales, professionnelles. (cf. "Entreprendre d'apprendre": 1991). Ce n'est pas une quête systématique mais une invitation à en dire plus. Par exemple si quelqu'un me dit : *"Je n'ai pas beaucoup aimé l'école"* je peux aider à préciser : *"Qu'est-ce que vous n'aimiez pas dans l'école et y-a-t-il des choses que vous aimez ?"*

Bien sûr tout n'est pas dit sur le parcours de vie dans ce premier entretien, nous pourrons y revenir plus tard ; mais j'attache de l'importance à repérer et à faire expliciter ce qui a été moteur, ce qui a mis en mouvement le consultant jusqu'à ce jour.

C'est ainsi qu'à partir d'évocations spontanées de la part du consultant, de reflets et de questions de la part du conseiller, émerge peu à peu une personne qui s'approprie son histoire et qui cherche son chemin.

Cependant le consultant n'abordera pas forcément son parcours de vie dès le premier entretien mais parlera plutôt de son projet. A moi de respecter sa démarche.

Reprenons l'exemple des personnes (car plusieurs ont eu la même expression) qui me disent *"Je cherche un travail dans lequel je me sente bien"* je peux utiliser différents types de questionnement : *"Quels sont les éléments qui vous semblent indispensables pour que vous vous sentiez bien ?"* ou bien *"Comment vous représentez vous un travail dans lequel vous vous sentiriez bien ?"*

Cette dernière question ainsi posée a amené une personne à se rendre compte que *"pour qu'elle se sente bien"* il ne lui fallait pas de stress ni de travail dans une perpétuelle urgence. Elle était prête, dans un premier temps à remettre en question ses activités, mais finalement nous avons convenu ensemble qu'il s'agissait plutôt de remettre en question le cadre de travail plutôt que les tâches exercées.

Le questionnement a donc pour but d'aider le consultant à expliciter ses représentations.

A une personne souhaitant travailler dans *"le social"* je peux demander *"Comment vous représentez-vous un travail dans le secteur social ?"* Et nous nous apercevons ensemble que par le terme *"social"* le consultant entend surtout *"un travail dans lequel j'ai des relations"*, ce qui va bien sûr amener d'autres investigations.

La question *"Comment"* me paraît une question ouverte qui aide la personne à faire le point sur ce qu'elle pense d'une situation et peut aussi l'aider à se rendre compte que des recherches d'informations sont nécessaires pour compléter et vérifier ses représentations des métiers envisageables.

Après avoir relaté mes tentatives d'écoute au moyen de la reformulation et du questionnement me voici amenée à témoigner que parfois il y a des *"râtés"* l'écoute : elle ne s'établit pas de façon automatique.

Au sujet des limites, des freins et de leur dépassement

Il y a une certaine "magie" parfois dans la relation consultant-conseiller. La connivence s'établit de suite, d'emblée chacun se sent en terrain de confiance, seul compte l'instant présent de la parole exprimée, reçue, partagée. L'écoute mutuelle permet un va-et-vient facile entre le consultant et le conseiller.

Et puis il y a des entretiens difficiles dans lesquels la tentative d'écoute se laisse surprendre par des parasites, des incompréhensions, bref des freins que je vais essayer de nommer.

Il m'en apparaît trois principaux (que l'on peut retrouver dans les attitudes spontanées d'écoute répertoriées par Porter. Cf. Muchielli. "L'entretien de face à face dans la relation d'aide". 1989).

- Difficulté à quitter mon propre univers
- Tentation de donner la solution
- Le jugement

Il n'est pas si facile de se "décentrer de soi" pour écouter l'autre inconditionnellement. Il n'est pas facile, alors qu'on s'engage dans l'écoute, de lâcher sur le champ toutes les préoccupations de notre univers personnel et professionnel.

Je parlerai donc de "tentative" pour lâcher, dès que l'autre est en face de moi, ce qui ne concerne pas cette relation dans l'ici et maintenant. Mais cette précaution ne suffit pas toujours. Mon "ego" risque de revenir à l'assaut de façon indirecte.

C'est ainsi que je peux surprendre en moi-même un mouvement d'inquiétude face à un consultant dont la demande m'apparaît exigeante : "Vais-je être à la hauteur ?" Il suffirait peut-être de prendre conscience de ce mouvement et de désamorcer ma peur en précisant les modalités de l'accompagnement (Il n'y a pas l'expert d'un côté et le consommateur de l'autre, mais bien deux personnes engagées dans une recherche d'orientation).

Cela m'amène à aborder le point de "la solution" : Il me semble que c'est une tentation pour le conseiller d'orientation de trouver rapidement une solution (en terme de formation ou d'emploi) car on peut penser qu'il remplit alors le rôle attendu par certains consultants. Or rappelons-le, dans la conception de l'orientation éducative, c'est au consultant de trouver "sa solution" au regard de son histoire, de son environnement et de sa motivation d'aujourd'hui.

Mon rôle est de communiquer au consultant les informations qu'il va s'approprier pour trouver sa solution, et je m'aperçois que lorsque j'ai donné trop tôt une réponse en terme de "solution" et que celle-ci ne convient pas (pour une raison ou une autre) je n'ai pas laissé au consultant le temps de prendre sa place d'acteur capable d'effectuer ses choix.

J'ai enfin conscience d'avoir à combattre régulièrement mes petits "juges" personnels qui trottent dans ma tête. Certains de ces juges sont très clairs dans leurs messages et j'ai appris à m'en méfier. Ils me disent des choses très précises dès le premier contact : *"Super ! c'est une personne très sympathique"* ou bien *"Ou là là, ça ne va pas être un cas facile"*. J'ai appris à les chasser comme des mouches car ils se trompent souvent et portent gravement atteinte au concept d'écoute "inconditionnelle".

Par contre d'autres "juges" se cachent derrière mes propres représentations et alors c'est souvent après-coup que je suis amenée à remettre en cause ces fameuses représentations :

C'est ainsi que j'ai pu noter un échec flagrant de ma capacité d'écoute face à une personne qui me dit *"Mon mari aimerait que je travaille"*. Je me suis rendue compte a posteriori que j'ai été complètement envahie par la représentation d'une femme dilettante, peu motivée pour travailler puisqu'elle met en avant non pas sa propre motivation mais celle de son époux ! Bloquée par ce constat je n'ai pas été attentive à entendre ce qui voulait se dire derrière cette formulation surprenante.

Dans un autre registre je sais que je dois faire un effort pour admettre que certaines personnes peuvent envisager une reconversion totale. En effet, ayant eu moi-même un parcours relativement linéaire, je recherche toujours spontanément les liens entre les expériences, j'essaye de repérer une continuité dans les parcours, j'incite les consultants à s'appuyer sur les expériences passées pour envisager l'avenir. Or je m'aperçois, en écoutant les histoires de vie, qu'il existe des reconversions radicales réussies. J'ai donc à mettre de côté le clignotant rouge qui s'installe en moi lorsqu'on me dit *"J'envisage une reconversion complète"*.



Comment l'écoute permet au consultant d'entrer dans son processus d'orientation.

J'ai donc relaté mes tentatives d'écoute mais pourquoi se donner cet objectif ? Qu'est-ce qui se joue de si important dans ce premier entretien ?

C'est l'occasion de nous recentrer sur ce qu'est le processus d'orientation et je propose de nous référer à la définition donnée par l'UNESCO dès 1970, (rapportée par J.L. Mure cf. Cahiers Binet-Simon 1998) : "L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence".

Il me semble donc que le premier entretien doit aider l'individu à se poser et à prendre conscience de là où il en est. A partir de ces prises de conscience nous pourrions élaborer ensemble une stratégie.

Prenons des exemples :

Si une personne me dit "*J'ai honte de ma vie*", je m'autoriserai à lui proposer un travail sur l'"Histoire de vie" qui pourra l'aider à repérer les expériences positives de sa vie personnelle et professionnelle.

A un consultant qui a déjà effectué un bilan de compétences et ne voit pas clairement vers quels métiers se diriger je peux proposer l'utilisation d'un outil d'orientation permettant de décliner des métiers en les reliant à des compétences identifiées.(cf. logiciel Transférences).

Si une personne n'est pas au clair par rapport à ses motivations je peux lui proposer un outil d'orientation qui tient compte avant tout de ses intérêts et de ses contraintes. (cf. logiciel Pass'avenir).

Avec d'autres consultants plus centrés sur l'exploration de l'environnement nous conviendrons de telle enquête à faire, telle personne à rencontrer, telle information à rechercher.

On pourrait concevoir un autre cheminement d'entrée dans le processus d'orientation : Ce pourrait être un parcours obligé commençant par l'analyse des activités personnelles et professionnelles, suivie de l'exploration des emplois locaux, de la recherche de formations et aboutissant à l'élaboration de plusieurs projets réalisables dans un plus ou moins long terme.

Il me semble que l'accompagnement individualisé des personnes en recherche d'orientation ou de reconversion apporte une souplesse qui permet de s'adapter à chaque situation : chaque fois que je reçois un nouveau consultant je me demande "Où en est-il ? quelle connaissance a-t-il de lui-même ? Que connaît-il de la réalité du monde du travail ? En quoi l'accompagnement va-t-il lui être utile ?"

Le consultant, dans ses premières paroles, exprime "là où il en est" et mon rôle, me semble-t-il est de lui proposer une démarche qui tienne compte de sa problématique personnelle : il n'y a pas de point de démarrage obligé mais un parcours qui s'effectuera avec des tours et des détours, le principal "barreau" étant le consultant lui-même.

Certes, le conseiller a en tête tous les points de passage obligés d'un parcours d'orientation, les outils possibles, mais, dans ce premier entretien, l'important est de permettre l'expression du consultant pour convenir avec lui d'une sorte de contrat personnalisé.

Ce contrat sera bien sûr révisable en fonction des aléas du parcours : un projet peut être complètement remis en question par une mise en situation professionnelle au résultat désastreux par exemple.

Conclusion : Des lieux avec des "oreilles pour entendre"

J'ai essayé d'illustrer ma conviction profonde de l'importance de la première rencontre entre le conseiller et le consultant en recherche d'une orientation ou d'une reconversion professionnelle, en insistant sur le rôle de l'écoute.

Cet effort d'explicitation m'a amenée à me centrer sur les paroles des consultants, paroles que j'ai notées hâtivement au cours d'entretiens réalisés en 2003.

Je me suis centrée parallèlement sur la façon dont je menais ces entretiens. Je me suis rendue compte que j'utilisais notamment la reformulation et le questionnement au service de l'écoute du consultant et que parfois mon objectif d'écoute était parasité.

J'ai essayé de démontrer l'importance de l'écoute lors du premier entretien d'orientation professionnelle.

Cette attention portée à ma pratique me confirme dans l'idée que l'écoute du consultant est un préalable nécessaire à son entrée dans la démarche d'orientation. L'écoute rend en effet le consultant sujet de sa démarche dans la mesure où elle l'aide à s'entendre. A ce propos je tiens à rendre compte de plusieurs phrases "phare" qui m'ont confortée, au début de ce travail de parole sur ma pratique, dans l'intérêt d'axer mon récit sur l'écoute :

- "L'écoute oriente celui qui parle vers ce qui s'agit en lui et ne s'est pas dit, faute sans doute d'oreille pour entendre". Maurice Bellet (1989 p.107)
- "Entendre s'appuie sur ma capacité à me décentrer (...) pour permettre à celui qui parle d'entendre, lui, où se situent son interrogation, sa problématique, ou son véritable désir" Jacques Salomé (2000 p.95)

Cet accent mis sur l'écoute dans le champ de l'orientation professionnelle ne peut se comprendre que si l'on accepte la pertinence de l'approche éducative en orientation.

C'est ainsi que Jean Guichard, directeur de l'INETOP décrit le positionnement spécifique du conseiller (qu'il nomme "praticien ") et du consultant : "Ce praticien ne se propose pas d'exercer une influence déterminée sur son consultant (...) Il s'agit de permettre au sujet d'analyser sa situation et ses représentations" (1998 p.134/135). Il me semble donc que le premier entretien doit permettre au consultant d'expérimenter ce positionnement dès le démarrage de sa démarche d'orientation.

Cette approche éducative a été expérimentée dans le domaine scolaire mais aussi auprès d'une population adulte, comme en témoignent de nombreuses pratiques.

En tant que conseillère je me réfère à la thèse d'Agnès Berjon ("*Orientation professionnelle des adultes et relation éducative*". 2001) qui rappelle dans sa conclusion la mission de guidance des Maisons de l'Information sur la Formation et l'Emploi en capacité d'accueillir toute personne dans la globalité, la spécificité et l'unité de sa vie personnelle et professionnelle : "Il ne peut y avoir d'accueil, voire d'hospitalité sans son fondement, l'écoute" (2001 p.479)

Me vient l'idée, au terme de ce travail, que l'écoute de la parole des praticiens en orientation professionnelle est elle aussi importante : nous avons besoin d'un lieu où il y ait des "oreilles pour entendre" et où nous puissions donner consistance à notre pratique professionnelle. C'est une expérience que plusieurs d'entre nous ont pu faire à l'occasion de ce chantier de capitalisation.

Références bibliographiques

Maurice BELLET "*L'écoute*" Epi – Desclée de Brouwer. 1989

Agnès BERJON "*Orientation professionnelle des adultes et relation éducative*". Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2, 2001.

Henri DESROCHE "*Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets de recherche action*". Editions Ouvrières. 1991.

Jean GUICHARD "*Conceptions de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques en orientation*" in Cahiers Binet Simon "*L'orientation éducative, chantier du présent*" n° 656/657. 1998

André GUITTET. "*L'entretien*". Armand Colin. 1983

René MUCHIELLI "*L'entretien de face à face dans la relation d'aide*". ESF. 1966

Jean-Luc MURE "*L'éducation à l'orientation au collège et au lycée : des directives ministérielles à l'apprentissage par l'expérience*" in Cahiers Binet Simon n°656/657. 1998

Carl ROGERS "*Le développement de la personne*". Dunod. 1968

Jacques SALOME "*Passeur de vie*". Pocket. 2000



Je veux une formation

Renaud LUDIN

Mission locale Tarare

Son parcours commence par un bac B, passe par des expériences dans le domaine social, fait un détour par un CAP menuisier puis un brevet de technicien de gestion de production acquis par le biais de formations AFPA. Il fait un crochet comme formateur pour public en difficultés d'insertion et, il y a dix ans, entre à la Mission Locale. Depuis toutes ces années, il rencontre une multitude de jeunes âgés de 16 à 25 ans avec des profils aussi divers que variés. Grâce à eux, aux collègues, aux formations du réseau, il a développé des connaissances et compétences qui lui permettent aujourd'hui d'accompagner les jeunes dans leur parcours d'orientation.

renaud.ludin@free.fr

En tant que conseiller à la Mission Locale Rurale Nord Ouest Rhône, j'accueille très souvent des jeunes qui sont en demande pour travailler leur orientation professionnelle. Qu'ils aient une idée très précise de ce qu'ils veulent et qu'il ne leur manque plus qu'un échange avec un conseiller pour consolider leur choix, ou encore qu'ils soient dans un désir vague de faire quelque chose qui nécessitera un accompagnement plus conséquent, ils attendent de ma part que je leur apporte des solutions, des réponses.

Or, ni le Protocole 2000 des Missions Locales, ni la fiche de poste du conseiller rédigée par la convention collective ne décrit de compétences professionnelles directement liées à l'orientation professionnelle. Le protocole 2000 met l'orientation au milieu d'un tout qui aura pour but "d'aider le jeune à résoudre l'ensemble des problèmes que pose son insertion professionnelle et sociale". Il ne parle pas d'orientation professionnelle. Dans la convention collective qui décrit mes fonctions, on ne trouve qu'une seule tâche qui parle clairement de l'orientation : "orienter le jeune vers le partenaire interne ou externe (...) adapté à sa situation après lui avoir expliqué ce qu'il pouvait en attendre et s'être assuré qu'il pouvait le recevoir". Rien n'est dit sur l'orientation professionnelle.

Lorsque j'ai commencé à travailler à la Mission Locale, je me suis contenté de faire une orientation vers la structure partenaire qui semblait adaptée à la demande du jeune. Malheureusement, pour peu de jeunes les résultats obtenus correspondaient à ceux attendus : en effet, rares étaient ceux qui avaient pu faire avancer leur projet, qui avaient pu affiner leur orientation professionnelle ; ils n'allaient pas aux rendez-vous pris avec les organismes, ils s'arrêtaient avant la fin... Il a donc fallu quelques échecs de ces jeunes en demande d'orientation pour que je commence à observer ma pratique et me rendre compte qu'il y avait peut-être quelque chose à changer, à modifier pour que le public reçu puisse trouver un service à la hauteur de ce qu'il peut en attendre. Car j'étais bien convaincu que les outils utilisés étaient de qualité - bilan de compétences, MAP (Mobilisation Autour d'un Projet)...

Il y a eu pour moi absolue nécessité de modifier ma pratique professionnelle sur le domaine de l'orientation professionnelle. Il est important que ces jeunes que je rencontre bénéficient pleinement des outils, des services qui leur sont destinés et réussissent cette étape qui les conduit vers une autonomie indispensable dans leur vie de jeune adulte.

A travers ce texte, après vous avoir présenté la Mission Locale, je vais montrer comment j'ai développé et adapté mes pratiques d'orientation professionnelle vis à vis d'un public jeune qui de part ses spécificités rencontre des difficultés pour faire aboutir son projet.



La Mission Locale en quelques lignes

Les Missions Locales accueillent les jeunes âgés de 16 à 25 ans inclus, sortis du système scolaire. Le protocole 2000 les définit ainsi : "Elles ont pour objet d'aider les jeunes à résoudre l'ensemble des problèmes que pose leur insertion professionnelle et sociale en assurant des fonctions d'accueil, d'information, d'orientation et d'accompagnement."

La Mission Locale Rurale Nord Ouest Rhône accueille environ mille jeunes par an, dont 68% d'entre eux avaient au plus un BEP en 2002. Elle couvre un territoire dans lequel ne vivent que 82.000 personnes réparties sur 62 communes, elles-mêmes regroupées en cinq cantons.

Celui de L'Arbresle a une population jeune qui est fortement représentée et qui ne connaît que peu de difficultés pour se déplacer à Lyon.

Dans le canton de Tarare, la ville vit repliée sur elle-même et subit très fortement la crise de l'industrie textile ce qui fragilise la population jeune.

Le canton de Saint Laurent de Chamousset est le plus rural de tous, avec un secteur agricole encore actif, et même si des entreprises de haute technologie y sont implantées, elles ne permettent pas aux jeunes en difficulté de trouver leur place.

Les cantons d'Amplepuis et de Thizy sont plus naturellement tournés vers Roanne. Si sur le territoire d'Amplepuis, les entreprises implantées ont des activités diversifiées qui permettent de trouver des solutions, le canton de Thizy connaît lui de grandes difficultés liées à son industrie textile prédominante qui a du mal à trouver un second souffle générateur d'emploi.

L'appellation "rurale" de notre Mission Locale n'est pas une anecdote. Elle nous révèle des caractéristiques qui vont obliger le public, qui ne se satisfait pas de ce qui est proposé localement, à faire des efforts supplémentaires pour réussir. Cette ruralité rend le territoire peu attractif (en terme de clients potentiels) pour que des organismes (centre de formation, centre de bilan, association intervenant sur des champs spécifiques tels que le logement ou la santé, etc...) viennent s'implanter sur place et ainsi, diversifier les opportunités. Habiter dans un secteur rural, c'est également se retrouver loin des lignes régulières des transports en commun, donc, bien souvent les jeunes se retrouvent dans l'impossibilité d'aller quelque part. A l'exception faite de L'Arbresle qui, devenant la "grande" banlieue de Lyon, voit ses lignes de transport se développer.

De son côté, la Mission Locale a fait le choix de rester au plus près des jeunes qui en ont le plus besoin ; nous leur proposons douze lieux d'accueils différents où ils seront reçus en entretien individuel par le même conseiller. Cette proximité, liée à des structures d'aide peu nombreuses, nous a donné une place de choix auprès du public jeune qui nous a clairement identifié comme structure spécifique pouvant (et devant) leur venir en aide.

Les attentes du public

Qualifier le public

Avant de voir ce qu'attendent les jeunes lorsqu'ils viennent à la Mission Locale, il me semble important de préciser, en quelques lignes, quelles sont les spécificités, les caractéristiques du public auquel nous portons un intérêt plus particulier.

Tout d'abord quelques chiffres de 2002.

9% des jeunes sont mineurs.

La tranche d'âge la plus représentée étant celle des 18-21 ans avec 54%.

Ils sont 68 % à ne pas avoir de diplôme supérieur au BEP.

25% des jeunes ont arrêté leur scolarité avant une dernière année de CAP ou BEP ou en 3ème générale.

Que nous disent ces chiffres ?

Tout simplement qu'une grande partie du public reçu a arrêté sa scolarité sans avoir réussi un diplôme. Or posséder un CAP ou un BEP est un argument lourd de sens, puisque si il valide des compétences, des savoir-faire et peut-être des savoir-être, il induit également que celui qui n'a rien validé n'est pas capable de ... En tout cas, c'est ce que me disent les jeunes n'ayant pas terminé leur scolarité ou ayant échoué au diplôme

et qui, se retrouvant de fait sur le "marché du travail", demandent à pouvoir faire leur preuve (en entreprise) pour prouver leur valeur et faire mieux qu'à l'école.

Ces compétences non reconnues les éloignent du marché de l'emploi stable ou durable - CDD ou missions intérim de longue durée - pour les laisser occuper des emplois précaires - missions intérim de courtes durées et espacées - à des postes qui ne les intéressent pas du tout mais qu'ils ne peuvent refuser sous peine de ne plus pouvoir accéder à l'emploi dans le secteur géographique.

Dans ces conditions d'échec scolaire et de désintérêt pour les emplois qu'ils occupent, comment peuvent-ils se construire une image d'eux-mêmes un tant soit peu positive qui sera indispensable pour qu'interviennent des changements ?

Quelle identité professionnelle vont-ils pouvoir bâtir lorsqu'ils ne font que des petits boulots sans intérêt ? Si ce sont les expériences positives qui alimentent notre envie de faire plus ou mieux, comment ces expériences vécues comme négatives vont-elles contribuer à la mise en route de changements ?

Comment ces jeunes vont-ils trouver force et motivation pour essayer de se projeter dans l'avenir, même à moyen terme, et non plus vivre au jour le jour ?

D'autant que s'ajoutent à ces difficultés d'identité professionnelle, des difficultés personnelles bien souvent liées à un environnement familial et social peu favorable. Concentration de public en difficulté sur les mêmes quartiers, industrie textile qui a mal fait vivre la famille et a vu les pères se retrouver en situation de chômage ou d'invalidité, décomposition des familles avec un des parents qui a du mal à subvenir aux besoins fondamentaux, ...

Les attentes des jeunes

Les jeunes que je reçois à la Mission Locale et qui font une demande explicite d'orientation sont dans une démarche de quitter une situation - par exemple "ça fait deux ans que je travaille à l'usine en intérim et j'en ai marre, je veux apprendre un métier" ou bien "ça fait un an que j'ai arrêté l'école, que je n'ai rien fait et je n'en peux plus, il faut me trouver une formation" et rarement d'aller vers autre chose - "Je veux devenir aide-soignante, pouvez-vous me dire comment je dois faire ? -.

Après un temps d'activité ou d'inactivité plus ou moins long, ils viennent me voir pour être aidés dans la construction de leur orientation professionnelle, pour être accompagnés dans ces changements qu'ils veulent voir se concrétiser. Ils arrivent à la Mission Locale, principalement envoyés par l'ANPE (28 % des jeunes accueillis pour la première fois en 2002) ou par des amis (30% des premiers accueils 2002) et ont la certitude de pouvoir y trouver des réponses. En effet, si l'ANPE les oriente vers nous, si la Mission Locale a aidé leurs copains, alors, il est évident pour celui qui vient que nous aurons LA solution à lui proposer.

Les jeunes ont besoin d'être accompagnés

De plus, ces jeunes viennent majoritairement nous demander de l'aide après qu'ils aient eux même effectués des démarches restées infructueuses : "ça fait six mois que je cherche toute seule, et je n'ai rien trouvé. J'ai besoin qu'on m'aide". Mettre en avant ce constat d'échec est bel est bien une demande d'être guidé, accompagné pour faire avancer ce projet de faire autre chose.

Il me semble qu'au travers de ce texte, il sera intéressant de s'attacher à voir ce que la Mission Locale a développé pour "satisfaire" les attentes des jeunes qui comptent peut-être un peu trop sur nous pour avancer dans leur projet. Public cible de notre association, ces jeunes ont bien souvent une histoire personnelle complexe couplée à une scolarité et une vie professionnelle qui ne leur appartient pas beaucoup et qui ne leur a pas apporté de satisfactions. Ils ont une image d'eux qui est peu valorisante où le poids des échecs représente un frein important pour agir.

De ceux qui pensent que nous avons les pleins pouvoirs de décider à leur place à ceux qui viennent chercher les outils qui vont les aider à faire aboutir leur projet, leurs attentes sont réelles, fortes, diverses- pas toujours réalistes - et la Mission Locale va devoir les aider à trouver des réponses.



Mes objectifs pour bien entrer dans mon rôle d'accompagnant

Décoder dès le premier entretien le moteur du jeune

A partir du moment où le jeune est venu déposer sa demande et qu'il a compris grâce à nos différents entretiens que je ne possède pas de "boule de cristal" pour voir l'avenir, il me faut comprendre ce que cette orientation représente pour lui et quelles sont les motivations qui le pousse à agir maintenant. En effet, pour celui qui voit le processus d'orientation comme un moyen de quitter une situation (de l'intérim, un emploi en usine, le chômage, ...) et pour celui qui voit dans l'orientation professionnelle le moyen d'arriver quelque part (avoir un diplôme, faire un métier intéressant, ...) le point de départ n'est pas le même, la demande n'a pas le même sens : l'accompagnement ne sera pas le même.

Il est capital, pour la suite de l'accompagnement dans le processus d'orientation, que j'identifie très rapidement ce qui pousse le jeune à se préoccuper maintenant de son orientation. Il ne faut pas que je me contente de reformuler sa demande, je dois aller au delà et connaître avec précision l'évènement qui lui sert de déclencheur.

L'identification précise de cette demande - reformulée avec le jeune - doit intervenir très rapidement (si possible au cours du premier entretien) et va nous servir de point de départ. En effet, elle me permet de montrer au jeune que j'ai bien compris ce qui l'amène dans mon bureau - et par la même me donne une crédibilité supplémentaire - et elle l'aide à être clair dans les démarches qu'il est en train d'effectuer et donc dans les résultats qu'il peut en attendre.

Etablir une relation de confiance avec le jeune

A partir du moment où nous avons décidé de travailler ensemble, la première chose à faire est de consolider la relation de confiance qui naît. Lorsqu'il arrive à la Mission Locale, le jeune fait confiance en l'institution ; au fil des entretiens cette dernière doit se déplacer vers la personne d'un conseiller qui sera l'interlocuteur privilégié du jeune. Avoir identifié sa réelle motivation à travailler son orientation ouvre la porte de cette confiance. Par la suite, je vais utiliser la singularité du récit de son parcours pour essayer de la consolider en adaptant mon attitude, mes remarques et mon questionnement en fonction de la manière qu'il a de se raconter. La seule constante aux entretiens que je mène est de ne jamais juger ce que le jeune a fait.

Faire comprendre au jeune qu'il s'engage dans une démarche qui peut prendre du temps et qu'il faut co-construire

Ce temps de travail, d'écoute, de reformulation qui part du parcours du jeune se fait en respectant son rythme. Il est absolument nécessaire que le jeune me livre les informations qu'il juge utiles à la connaissance de son parcours, de ses "motivations" et il me faut "enquêter" pour essayer de bien comprendre pourquoi il veut s'orienter.

Mais si le jeune commence à livrer une partie de son histoire qui va nous aider à construire son projet il faut que de mon côté je commence à lui donner des informations qui vont l'aider à se rendre compte que les choses vont pouvoir se réaliser.

Une des principales difficultés que je rencontre, c'est que le jeune pense que maintenant qu'il a pris la décision de faire quelque chose pour lui, il faut que cela se mette en place immédiatement. Or, dans la majorité des cas, cela ne peut se réaliser tout de suite. Pour moi donc, un des enjeux des entretiens est de faire accepter que ce travail sur l'orientation va se faire en prenant du temps, et que je ne serais peut-être pas son seul interlocuteur. D'autre part, je dois lui faire comprendre qu'il devra effectuer des démarches (enquêtes, rencontres) et qu'il faudra aussi utiliser des "outils" extérieurs (mobilisation autour d'un projet, bilan de compétences). Bien souvent, je jongle avec le - "oui, c'est possible" et le "il va falloir aller à Lyon". Et si jamais je ne lui fais pas suffisamment comprendre que c'est réalisable et/ou si je ne prends pas assez de précautions pour annoncer qu'il faudra se déplacer sur Lyon, le jeune peut avoir un ressenti négatif - en tout cas un sentiment que la réponse ne correspond pas du tout à ses attentes - qui va interférer sur son envie d'agir, ce qui peut le décourager.

Des conditions pour réussir

Que le jeune puisse s'exprimer librement

Généralement, j'ai à faire à des jeunes en difficulté face à leur image, à ce qu'ils ont fait et qui, par conséquent, n'ont pas l'habitude de se raconter. Je vais donc commencer par réagir de façon très positive (parfois exagérée) à tout ce qu'ils ont vécu comme tel. Ensuite, je vais reprendre les points vécus comme négatifs un par un pour voir ce qu'il y a de positif, de "bien" afin de leur enlever un peu de culpabilité ou de mal être qu'ils traînent avec eux comme un boulet. Combien de fois ai-je dit à des jeunes qui regrettaient d'avoir arrêté trop tôt leur scolarité : "Mais non, c'était courageux de votre part d'arrêter l'école car vous saviez que ça se passerait mal, que vous n'auriez pas travaillé, que vous auriez embêté les profs et cela se serait mal terminé pour vous ! Et en plus, vous saviez que ce n'est pas facile de trouver du travail quand on n'est pas qualifié." Certains en restent bouche bée, d'autres sourient et d'autres se décrispent. Mais ils restent rarement indifférents à ce discours qui ne les accuse pas.

Et quelle que soit leur histoire, je leur tiens ce discours qui aide à positiver et qui ne comporte aucun jugement. Cela fait partie de la stratégie que j'ai mise en place pour qu'ils me fassent confiance. Ainsi, ils se sentent plus libre de s'exprimer et peuvent me donner des éléments significatifs sur les grandes étapes de leur vie qui me sont utiles pour mieux les appréhender et donc les aider à avancer mieux.

Qu'il accepte son histoire et qu'il sache ce qui le motive

Tous ces temps d'échanges et de parole pendant lesquels je ne juge pas doivent aider le jeune à modifier le regard qu'il a sur ce qu'il a fait jusqu'à ce jour. J'essaye de faire en sorte qu'il s'accepte mieux, qu'il se sente plus à l'aise avec lui-même. Son expérience a une valeur, il doit prendre confiance de ce qu'il a entre les mains. Cette mise à plat qu'il me faut prendre le temps de faire doivent l'aider à y voir plus clair.

Une fois que j'ai aidé le jeune à voir son passé autrement, il va plus facilement avoir envie de faire pour lui. Débarrassé de -"je veux faire cette formation comme mon copain" ou "parce que je ne sais pas quoi faire d'autre", ayant réussi à faire le tour de ses centres d'intérêts, il va se retrouver dans la situation plus valorisante de se donner les moyens de faire en fonction de lui, de ses désirs de ses aspirations propres.

Que je connaisse parfaitement les outils qui existent et qui sont là pour les aider

Les entretiens que nous aurons eus ne seront pas suffisants pour que le jeune trouve la réponse à la question qu'il pose. Si le jeune aura eu la possibilité de faire un "bilan" de son histoire, il doit maintenant passer à une étape d'exploration qui se réalisera en dehors de la Mission Locale.

Les outils de bilan de compétences et de Mobilisation Autour d'un Projet s'adressent à des personnes qui sont proches de l'emploi et qui ont une mobilité géographique, je les réserve donc aux jeunes qui me semblent prêts pour les utiliser.

Une grande partie du public que je reçois ne me semble pas avoir suffisamment confiance en elle et n'est donc pas prête à fournir les efforts indispensables pour une utilisation judicieuse des bilans et MAP. Les outils ne sont donc pas adaptés face à la situation de ces jeunes à l'instant T. Nous avons alors décidé d'en développer d'autres qui doivent aider le jeune à mieux se "préparer". Avec la chambre de commerce et d'industrie de Tarare, nous avons créé un réseau d'entreprises partenaires qui acceptent, bénévolement, de donner un coup de pouce à des jeunes : rencontre avec des salariés exerçant le métier choisi, entreprises qui prennent des jeunes en mini-stage (mesure du Conseil Régional), visites d'entreprises.

Pour que ces outils apportent le résultat attendu, il faut que le jeune sente au travers de la présentation que je lui en fais que c'est celui qui est le mieux adapté à son besoin. Cela nécessite donc de ma part de bien les connaître (avantages, limites, inconvénients,...) et cette connaissance s'est construite principalement par le retour des jeunes qui les ont préalablement utilisés mais également par les relations avec les partenaires.

Bien connaître le jeune pour l'aider à s'approprier les outils

Tous ces entretiens individuels m'auront permis de mieux, voire de bien connaître le jeune. Pour moi cette connaissance est devenue indispensable, car c'est en fonction de qui est le jeune que je vais rechercher les arguments, les mots qui vont faire qu'il va s'approprier l'outil que je mets à sa disposition. Et cette appro-



préparation est une étape obligatoire pour la réussite. Si le jeune utilise le bilan de compétence parce que le conseiller lui a dit de le faire, alors les résultats ne seront que rarement à la hauteur de ce que l'outil peut apporter. Quelque fois même, les jeunes n'iront pas au bout de cette expérience. Par contre, si au cours de nos entretiens, je parviens à lui faire comprendre très précisément ce qu'il peut en attendre, ce que cela va lui coûter en terme d'effort, ce que le bilan ne fera pas, alors il parvient à voir en quoi le bilan est une étape importante pour la construction de son projet. Il va être alors dans la démarche de - "j'ai besoin de faire un bilan de compétences pour y voir plus clair" et c'est cette appropriation de l'outil qui fera que le jeune pourra exploiter les résultats du bilan. C'est lui qui a fait le choix d'utiliser les outils pour faire avancer son projet ; c'est à ce moment qu'il devient véritablement acteur de son parcours.

Conclusion

La Mission Locale propose un espace de travail qui est extraordinairement diversifié. En effet: notre mission d'accompagner, de suivre et d'orienter les jeunes dans la réussite de leur parcours nous permet de croiser des histoires de vies aussi intéressantes que variées. Cela nous demande de trouver, voire d'inventer des solutions originales. Originales parce qu'elles devront créer de la cohérence dans le parcours du jeune qui est quelques fois chaotique pour l'aider à réussir son insertion professionnelle.

Mais c'est aussi cette diversité qui rend notre activité plus complexe que si tous les jeunes venaient avec le même profil, la même demande, la même histoire.

C'est aussi ce qui a compliqué mes premiers mois de travail à la Mission Locale Rurale Nord Ouest Rhône. Alors quoi de neuf depuis janvier 1994, moment de mon installation derrière un bureau, "prêt" à recevoir les jeunes et à les orienter.

Plusieurs facteurs se croisent et s'entrecroisent, se sont mêlés et entremêlés pour que je puisse faire progresser ma pratique professionnelle.

Il y a tout d'abord les collègues de la Mission Locale. En effet, depuis le début, il a toujours été possible de parler avec eux des différentes situations rencontrées et de compter sur leurs connaissances, sur leurs expériences, sur leur regard extérieur. Ils sont constamment présents lorsque c'est nécessaire et leur apport est toujours riche d'enseignements..

Pendant deux ans, nous avons eu la chance d'avoir un intervenant extérieur sur des études de cas. Cela m'a permis de mieux réajuster ma pratique professionnelle, de mieux comprendre le sens de mes interventions et de prendre moi aussi confiance en ce que je faisais ...

Il y a eu toutes ces formations faites, qui, au travers des différents thèmes abordés ou des différentes personnalités des intervenants, m'ont poussé à améliorer le service que je rends au public qui vient me rencontrer à la Mission Locale.

Mais il y a surtout les jeunes que j'ai observés. Qu'ils soient satisfaits ou insatisfaits, qu'ils soient contents ou mécontents, j'essaye continuellement de comprendre ce qui provoque ces réactions et d'en tirer des leçons qui me serviront pour les autres jeunes. Alors, bien sûr, là où c'est le plus dur, c'est quand je me rends compte que je suis l'auteur de leur désappointement parce que j'ai "raté" quelque chose dans nos entretiens. La différence entre hier (mes débuts) et aujourd'hui : j'assume mes erreurs. A mes débuts, il m'est arrivé de laisser un jeune insatisfait "repartir dans la nature". La force que j'ai acquise aujourd'hui, c'est de pouvoir rapidement identifier quelle est la source d'insatisfaction. Ainsi je peux réagir, modifier ma pratique pour que le jeune reparte de la Mission Locale avec le sourire, pour qu'il soit satisfait du service apporté.

Savez vous ce qui m'a le plus aidé à mesurer ce que j'ai mis en place pour faire évoluer ma pratique professionnelle au service des jeunes ? Ces quelques lignes que vous venez de lire.



Orientation. Avec un H comme Handicap

Thierry DELERCE

directeur de L'ADAPT Rhône.

delerce.lyon@ladapt.net

Handicap ?

Charpentier depuis quinze ans, chef d'équipe depuis peu, tout va pour le mieux dans le déroulement de carrière de Joseph qui a la chance d'exercer le métier qu'il aime et qu'il a réellement choisi. Cependant, depuis son accident, plus rien n'est comme avant et son avenir professionnel est en forme de point d'interrogation.

VRP dynamique et efficace, Brahim adore les rencontres et se plaît à observer la courbe retraçant l'évolution de son chiffre d'affaires. Cependant depuis son coma de trois semaines consécutif au traumatisme crânien qu'il a subi, il n'est plus vraiment le même et ses troubles de la mémoire et de l'orientation spatio-temporelle sont la cause de son licenciement.

Carole est coiffeuse, Noçam maçon et André tourneur. Et la vie va.

Mais quand le diagnostic de l'allergie aux produits de la coiffure, au ciment et à l'huile de coupe est tombé, la déclaration d'inaptitude à leur poste de travail les a plongés dans une impasse sur le plan professionnel. Cette affection sournoise et toujours présente fatigue tellement Yves qu'il ne peut plus reprendre son souffle entre un train et un avion et une nécessaire sédentarité s'impose désormais à lui.

Etc.

De nombreuses histoires de vie se voient ainsi percutées par la maladie et le handicap.

Ces personnes pourront obtenir de la Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel (COTOREP) de leur département une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé. Elles rejoignent ainsi, sous la même dénomination (étiquette ?), les personnes déficientes intellectuelles, infirmes moteurs cérébraux et autres personnes handicapées sur le plan moteur ou touchées par la maladie psychique. Handicap de naissance ou handicap acquis, la seule dénomination personnes handicapées devrait désormais céder la place à la terminologie suivante : personne en situation de handicap. Les mots sont vecteurs de sens et le sens peut engendrer des maux.

En effet, attacher l'adjectif "handicapée" à la personne, revient à lui attribuer le problème et de ce fait considérer qu'il lui revient de prendre toute disposition pour y remédier et de faire les efforts d'adaptation nécessaires à la vie qu'elle entend mener.

L'approche nouvelle de cette question, établie par la nouvelle classification internationale du fonctionnement, de la santé et du handicap, tend à considérer que le handicap naît de la confrontation de la personne, avec ses particularités, consécutives à la déficience de l'une ou l'autre de ses fonctions organiques, physiologique ou psychologique, avec l'environnement dans lequel elle se trouve. Parler de situation de handicap permet de rétablir une plus grande justice d'appréciation de la question qui se pose, établit que la personne n'est pas seule concernée, et invite à une action des autres et sur ce qui fait obstacle au plein épanouissement et à la pleine participation de la personne.

Bien que touché par la maladie ou le handicap, chacun doit accéder à des moyens de vie décents et satisfaisants. Le système allocatif est loin de permettre l'atteinte de cet objectif et le travail est, pour la plupart, le moyen le plus courant pour percevoir des revenus et pour participer.



Le jeune et l'adulte

Le premier est en phase de premier choix d'orientation, néanmoins confronté aux effets cumulés de plusieurs étapes consécutives ou de choix par défaut. En effet, une scolarité tourmentée est fréquente et le manque de capacité (voire de réelle volonté) d'intégration en milieu scolaire est souvent la première expérience de l'exclusion. Le cheminement en milieu spécialisé est de nature à limiter les choix d'orientation. Contrairement à l'adulte, il démarre avec un handicap inné ou existant dès le début de son parcours de vie et de ce fait apprend plus vite à "faire avec".

Le second vit une nouvelle étape de choix qui réanime nécessairement les sentiments profondément enfouis de sa première expérience de démarrage dans la vie. Il était jeune, avait un potentiel et pas de handicap. Cela peut-être de nature à inquiéter au regard d'une situation nouvelle dans laquelle chacun de ces éléments a plutôt disparu ou s'est, a minima, estompé. En revanche, maintenant, il a le bagage de l'adulte et du vécu mais les contraintes liées aux charges de famille, quand elles sont présentes, ajoutent à la pression de la nécessité d'opérer un bon choix.

L'affaire est en fait plus complexe. Ce que peut réactiver une nouvelle démarche d'orientation est souvent de l'ordre du mauvais souvenir, voire la ré-immersion dans une situation qui fut fréquemment empreinte de sentiment d'échec. Sans généraliser, on note que les publics ayant eu une scolarité difficile avec une orientation rapide vers un métier nécessitant peu de qualification, sont plus soumis à des postes de travail sollicitant fortement les capacités physiques pouvant entraîner une dégradation de celles-ci, ou des métiers dans lequel le risque d'accident est plus important. Ainsi la survenue du handicap assortie de difficultés à redémarrer touche le public pour lequel le départ dans la vie scolaire et le primo apprentissage n'ont pas laissé un souvenir d'aisance et de réussite. Se trouver de nouveau confronté à réengager une démarche similaire, n'est pas avancer sur un terrain neutre.

Influence de la survenue du handicap sur le processus d'orientation

On l'a compris, au-delà de la différence d'âges et de contextes, la nuance entre la problématique du jeune et celle de l'adulte tient plus à ce qu'induit le fait que la situation de handicap, pour ce dernier, est acquise en cours de vie.

De ce fait, la personne est engagée malgré elle dans un processus qu'elle n'a pas délibérément choisi d'entreprendre.

A défaut d'en comprendre l'intérêt et d'avoir une bonne visibilité du processus, une première étape est nécessaire qui consistera en l'accompagnement de la personne à sentir progressivement et se représenter le bénéfice qu'elle pourra trouver dans la démarche.

Pour cela nous pouvons constater que le fait de côtoyer d'autres personnes confrontées à un même type de situation peut constituer un premier niveau de dédramatisation du défi à relever, voire une première clé de lecture pour l'analyse d'une situation complexe.

Bien sûr, l'intervenant au côté de la personne en quête d'orientation pourra relater telle ou telle histoire réussie qu'il a pu rencontrer. Cela a réellement le mérite d'imager et de donner vie à ce que permet d'atteindre le processus d'orientation. Cependant le niveau de conviction de l'orienteur pèse autant que l'histoire relatée et la rencontre directe, par le processus d'émulation, a le mérite de marquer le niveau affectif de la personne et, ainsi, peut se forger le sentiment de sécurité sur lequel prendra appui la démarche, comme l'abeille construit les alvéoles de la ruche à partir de fond de cadre à formes naissantes.

Acquérir la conviction que c'est possible, même en situation de handicap, est libérateur et permet de s'engager résolument.

Face au défi du nécessaire nouveau départ, l'attitude peut être de différentes natures.

Souvent, le handicap acquis plonge la personne touchée dans une logique de rupture, d'arrêt en plein vol. Pourtant, lorsqu'on regarde de plus près, on décèle dans bien des cas que le point de rupture apparent cache l'inscription dans une continuité de parcours difficile, voire prend racine dans un amont plus ou

moins chaotique. Dans pareille situation la marque de la rupture n'est pas le facteur limitant. C'est plutôt la récurrence qui est susceptible d'affecter et de perturber la personne, par réactivation des difficultés et des échecs du passé. Le fatalisme menace et peut compromettre la mobilisation. Il faut alors travailler à l'analyse de ce qui fait la particularité de la nouvelle situation et aller peut-être jusqu'à transformer l'arrivée du handicap en bras de levier, déculpabilisant la personne par rapport à sa situation, lui permettant ainsi de ressentir que cette fois n'est pas comme les précédentes et qu'une nouvelle projection est possible. Si toutefois une tendance inconsciente au renouvellement de situations d'échec devait sous-tendre le parcours de la personne et une certaine gradation marquer l'évolution de celle-ci, alors l'atteinte corporelle ou organique devrait être identifiée comme l'étape ultime de cette apparente fatalité et le point de butée sur lequel doit prendre appui la reconstruction. Importante responsabilité pour l'orienteur. Devoir de réussite pour les deux parties engagées.

Lorsque la maladie ou le handicap fauche un parcours dans lequel rien ne laissait présager une telle occurrence, la violence de la rupture qui s'ensuit plonge le blessé ou le malade dans la déprime ou la révolte. Le classique processus de deuil est inévitable et naturellement multiforme. Nouvellement confronté à une situation difficile, l'individu adoptera plus fréquemment une posture de victime ou, à l'inverse, et dans le meilleur des cas, d'acteur sur un terrain nouveau.

Le sentiment d'injustice peut faire obstacle à un regard qui doit se tourner vers l'avenir. L'orienteur pourra difficilement accompagner vers une élaboration quelqu'un qui n'a pas passé le cap de l'état de victime. La victime attend réparation et n'imagine pas devoir elle-même produire des efforts pour sortir de là où "on" l'a mise.

De ce point de vue, la fameuse "reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé", octroyée par la COTOREP*, peut apporter un début d'apaisement précisément dans la dimension reconnaissance officielle. Celle-ci peut constituer en soi un premier niveau de réparation. Elle permet, de surcroît, l'accès aux droits spécifiques qui peuvent aider dans les situations complexes.

Cependant un piège peut menacer et hypothéquer toute progression. En effet, la tentation peut être grande de brandir le handicap étandard, obstacle que l'on grossit, refuge dans lequel on se terre, bouclier contre l'adversité du monde commun sauvage.

Aucun jugement n'est à porter sur ce type d'attitude mais face à une stratégie d'évitement, on ne peut ignorer qu'un travail préalable à la conduite du processus d'orientation est nécessaire.

A l'inverse, il est courant de rencontrer une approche diamétralement opposée : celle des personnes qui, se redressant après être passée sous la barre du problème de santé, entreprennent un véritable nouveau parcours. L'enjeu pour elles est d'autant plus fort que les espoirs mis dans cette démarche doivent contre balancer le poids du handicap. L'orienteur sera lui-même investi d'une responsabilité particulière liée aux enjeux dont il est question.

Après avoir touché le fond il est possible de rebondir positivement, les conditions non choisies créant néanmoins une opportunité.

La dimension seconde chance, bien réelle chez certains, est sans doute la racine d'une force toute particulière qui propulse vers un avenir insoupçonné ceux pour qui le cursus de vie lors de la primo formation n'a pas constitué un terrain favorable.

Un "ph" pas neutre

Le "ph" évoqué ici n'a rien à voir avec la mesure d'une solution acide mais évoque plutôt le poids du handicap. La mesure de celui-ci n'est pas une science exacte. Les données de la médecine certes fondent l'appréciation médicale mais la situation personnelle et sociale peut influencer sensiblement l'orienteur et le prescripteur. Ainsi la personne en situation de handicap peut-elle être amenée à déplacer sensiblement le curseur des décisions qui la concernent.

Pour obtenir réparation, pour accéder aux droits les plus avantageux, pour obtenir la plus grande compensation, il peut être tentant de forcer le trait, accentuer le handicap.

A l'inverse, il sera plus stratégique d'avoir tendance à atténuer les limitations fonctionnelles pour s'intégrer plus facilement.



Cette ambivalence peut sous tendre l'attitude de la personne qui, sans jamais être malhonnête, peut se trouver embarquée dans cette oscillation circonstancielle que la mise en tension des systèmes de décision et de conseil organisent.

L'analogie avec le repérage topographique vaut : il faut tout d'abord se situer pour s'orienter ensuite.

Ce qu'est réellement la situation de handicap est une chose, ce que l'on veut en faire en est une autre. Pour cela aussi, l'orienteur averti, voire aguerri, pourra apporter une prestation plus pertinente. Son impact sur la personne sera également plus fort puisqu'elle sera rassurée d'être perçue comme quelqu'un que l'on voit avant le handicap et, dès lors, le jeu du niveau de celui-ci importe moins.

Passage à une projection vers un avenir nécessairement différent

L'effet corridor : des portes de part et d'autre, l'inconnu derrière. Des départs d'escaliers de proche en proche mais sur la première marche le médecin du travail veille. La personne poursuit son errance pourtant ces escaliers sont éclairés par la lumière du jour et la tendance est forte de vouloir s'y engager résolument et en confiance. Mais la limitation due aux restrictions d'aptitudes est là pour limiter l'accès. On ne peut voir clair qu'à la lumière des expériences passées alors que les portes opaques ne renvoient qu'à la non visibilité de pistes inconnues où tout est à découvrir.

L'aspect irréversible de la modification du panel d'aptitudes apparaît comme la difficulté et apporte une dimension dramatique à la situation. Si comparer pouvait avoir un sens, on pourrait dire que l'adulte licencié trouve réparation dans la signature d'un nouveau contrat de travail. Il n'en va pas si simplement pour la personne en situation de handicap qui, même si elle trouve à s'inscrire dans une nouvelle voie, conserve les limitations intrinsèques qui pourront de nouveau ressurgir pour faire obstacle à une progression ou une mobilité nécessaire, comme on le constate de plus en plus fréquemment aujourd'hui dans le monde du travail.

Durant des années, convaincus, comme la personne elle-même, que plus rien ne serait comme avant et sans doute animés des meilleurs sentiments d'empathie à l'égard de celle-ci, pour la rassurer nous la rejoignons, en le renforçant d'autant, dans le parti pris que la brillance de l'avenir résidait dans la puissance du nécessaire redémarrage. Attitude radicale qui comme un effet placebo devait marquer fortement l'acteur et l'aider à se projeter en toute confiance dans un processus d'orientation et de remise en parcours dont on lui présentait le meilleur aboutissement. Est-il bien raisonnable de préconiser de faire table rase ? Couper la personne de ses racines n'engendre-t-il pas une inquiétude supplémentaire ?

Dans un processus de négociation de la fin d'un passé, tout en respectant le nécessaire travail de deuil, le nec plus ultra ne serait-il pas de mettre l'accent sur comment rejouer le maximum de compétences issues de l'expérience précédente ?

Dans la multiplication des végétaux, deux techniques sont utilisées qui pourront aisément illustrer notre propos. Lorsque l'on coupe une tige de géranium et qu'on la plante dans un terreau soigneusement préparé, on effectue le bouturage. Coupant d'emblée le futur plant de sa source de vie, on fait le pari que le développement de nouvelles racines dans le nouveau milieu lui permettra de redémarrer où il se trouve désormais.

Une autre technique, moins radicale, peut être pratiquée. Par exemple inclinant une branche de noisetier jusqu'à lui faire toucher la terre, nous constaterons quelque temps plus tard que de jeunes racines se développeront au contact du sol et la coupure séparant ce nouveau plan de l'ancien pourra se faire en toute sécurité. Il s'agit de la technique du marcottage.

Le marcottage ne serait-il pas un bon remède contre la discontinuité d'un parcours de vie percuté par l'apparition du handicap ?

En langage moins agricole et intégrant les récentes évolutions des dispositions réglementaires relatives à la certification, on pourrait dire qu'une posture empruntant au principe de la validation des acquis professionnels et expérientiels constituerait une bonne attitude.

L'impatience est souvent présente et est susceptible d'influencer le processus de cheminement vers une orientation choisie. Elle peut venir de l'envie d'en découdre et de passer à autre chose "maintenant que mon problème de santé est stabilisé !" ou, à l'inverse, avant qu'une nouvelle dégradation n'apparaisse et ne rende éventuellement plus difficile une nouvelle orientation.

Proposer une formule "clé en main" peut alors être tentant pour l'orienteur insécurisé par cette attitude vis à vis de laquelle tout questionnement et prise de recul peuvent avoir figure d'inutile tergiversation. Cependant, l'entrée dans un schéma établi n'est pas sans incidences critiquables. Emprunter une coquille qui servira de squelette extérieur peut être anxiolytique mais, par essence, porteur de limitation. La coquille finira bien vite par être trop étroite ou, a minima, mal adaptée, comme l'enveloppe squelettique de chitine contraint l'insecte, pour toute croissance, à vivre une mue périodique.

Plus professionnelle et au combien plus pertinente est la recherche, avec la personne, de sa structure propre, son squelette interne, (son portefeuille de compétences). Construit à partir de cela, le projet épousera la forme authentique de la personne et surtout, comme un processus biologique naturel, l'évolution ne sera pas limitée. La croissance synchrone et harmonieuse du projet et de son armature laisseront toutes les chances au meilleur devenir.

L'orienteur pourra valablement prendre garde à ne pas asséner de manière péremptoire ses convictions quant à la non-pertinence de certaines voies (on désigne par exemple fréquemment le tertiaire de niveau V comme une voie sans issue. Pourtant les travailleurs handicapés issus d'une reconversion apportent autre chose que les seules compétences acquises en formations. Ils ont déjà travaillé et ont un bagage que les expériences passées leur ont donné...). De même, la tentation peut être grande, pour dissiper au plus tôt l'incertitude qui imprègne cette phase, d'imaginer la voie qui pourrait être la bonne pour la personne. De manière pernicieuse, l'orienteur peut tendre ainsi à soumettre la personne à l'idée qu'il se fait de ce qu'elle sera capable d'entreprendre. Fondamentalement, des résidus de représentations archaïques hiérarchisant les individus en fonction de leurs capacités (réelles ou supposées) ont un effet délétère sur la distance nécessaire à la libre éclosion du projet personnel.

Du vécu de l'orienteur :

"Comment se fait-il que vous soyez passé par-dessus bord ?

Comment se fait-il que ce soit vous qui soyez passé par-dessus bord ?

Vous ressortez mouillé ! Séchez-vous avant toute chose.

Comment vous retrouver une place à bord ?

Ne risquez-vous pas à nouveau de passer par-dessus bord ?

Faut-il avoir recours à des instruments sophistiqués de navigation afin de vous aider à vous réinstaller ou suffit-il de vous laisser une place au soleil ?"

Analysons cette courte parabole qui aurait pu être écrite il y a bien longtemps par Basicraintus, plus archétype du commun des mortels que prophète avisé.

Ce qui vous arrive nous met mal à l'aise, comment cela a-t-il bien pu arriver ?

Pour pouvoir accepter une situation difficile et s'aventurer à la traiter la tendance est grande de vouloir en savoir plus. Sans prétendre comprendre ce qui ne relève pas de la raison mais restera définitivement du niveau du constat, cela peut procéder d'une forme d'appropriation. Entrer dans l'histoire de l'autre c'est déjà faire un premier pas, signifier une marque d'intérêt. Il reste à trouver le bon niveau afin de ne pas risquer de gêner la personne dans l'intimité de son histoire personnelle. Toute forme de voyeurisme ne peut qu'être aussi stérile que choquante. Placer d'emblée le handicap au centre de l'échange est néanmoins un risque. La centralité de la question de l'orientation est à placer plus du côté de la personne.

Citons Mats EK, le chorégraphe qui déclare : "C'est le paradoxe de l'universalité. Rien n'est plus universel que les expériences singulières".

Si cela vous est arrivé ce n'est peut-être pas par hasard et en conséquence vous en êtes sûrement responsable

Ce type de remarque charge la personne en situation de handicap de la responsabilité de ce qui lui arrive. Tachant de renforcer la particularité de cette situation l'interlocuteur souhaite, peut-être inconsciemment, se persuader qu'il est différent et qu'en conséquence ce qu'il rencontre chez l'autre ne pourrait lui arriver. Certes, le handicap n'est pas contagieux mais sa découverte chez un autre humain le rapproche de sa propre nature et d'en attribuer la cause à la victime pour se sentir préservé est peu sympathique et ne saurait le mettre à l'abri.



Soignez-vous et essayez de redevenir comme tout le monde, (en espérant qu'il n'y ait plus vraiment de problème à régler)

En tant que bon professionnel, je sais faire avec tout le monde mais qu'une situation particulière survienne et je ne suis pas si certain d'être à la hauteur. La différence pose question, le handicap tellement connoté négativement insécurise, s'y trouver confronté peut être mal vécu a priori. Il vaudrait mieux pour moi que le problème de l'autre disparaisse.

Si vous êtes différent, comment réintégrer le groupe ?

Plus un groupe n'est vécu comme confortable que s'il est homogène, plus il est de fait discriminant.

Cela vaut-il la peine de faire l'effort de vous accompagner, si vous êtes la cause du problème, il ressurgira.

Abandon et évitement peuvent être de redoutables tendances pour le professionnel peu convaincu. Celui-ci pourra aussi prétexter le poids de l'investissement pas raisonnable au regard de si nombreuses autres personnes en quête, elles aussi, d'insertion.

Une place au soleil, rien de plus. Voilà bien ce que recherche notre sinistré. Notre prophète après avoir tenté diverses échappatoires se rend à l'évidence de la seule question qui mérite d'être traitée. Un monde de bon sens et de pleine égalité ne serait pas aussi désarmé. Le recours à des méthodes élaborées est rendu nécessaire autant par le manque d'ouverture de la société que par le problème de la personne. La situation de handicap naît bien du rapprochement des deux. Les moyens pour y remédier sont directement proportionnels à la distance entre ceux-ci.

Basicoptimus quant à lui aurait plutôt écrit :

"Nous déplorons que vous soyez passé par-dessus bord, comment cela peut-il encore arriver ?

Cela aurait pu arriver à chacun de nous, vous avez toute notre considération.

Venez vite vous sécher, limiter votre inconfort nous importe.

Bienvenue à bord, nous allons vous faire une place.

Nous prendrons toutes mesures pour que cela ne se reproduise pas.

Bon sens et appui spécifique, en tant que de besoin, seront naturellement mobilisés pour que vous soyez au plus vite avec et comme les autres."

On peut rêver ... et tout mettre en œuvre pour progresser.

N'oublions pas cependant que l'orientation est un processus complexe agitant et modifiant toutes les facettes de la personne et de ses interlocuteurs.

La présence d'une situation de handicap n'est certainement pas sans incidence, sur le champs des possibles bien sûr, mais aussi sur l'orienteur qui s'implique dans l'accompagnement de la personne engagée dans sa recherche d'orientation.

Il convient toutefois d'avoir toujours présent à l'esprit la différence de position dans le processus conduit. On pourra entendre au comptoir que tout cela est à l'image de l'omelette aux lardons dans laquelle : la poule est impliquée, le cochon lui est engagé.

Les conditions extérieures

Chaque personne, dans son cursus professionnel est aujourd'hui plus qu'hier soumise à une exposition individuelle. Ceci n'est pas spécifique au public en question mais celui-ci n'est pas épargné par ce phénomène qui, comme toute difficulté, frappe plus les personnes qui se trouvent avoir moins de ressort.

Tout un chacun ne bénéficie plus de l'aspect sécurisant de l'assimilation à un groupe. Il faut donc toujours plus faire ses preuves et construire sa voie plutôt que d'emprunter un chemin courant déjà tracé à l'usage de beaucoup d'autres. Tout comme le déversement de la population active vers de nouveaux champs ne s'opère plus par grands pans d'activité, aucun secteur d'activité n'est plus là pour accueillir massivement, on constate une augmentation de la singularité des parcours.

Pour réaliser l'intégration de la personne il faut l'accompagner elle, dans son cheminement mais il convient d'agir également sur l'environnement qui va l'accueillir.

Empruntant le vocabulaire de la photographie, on peut dire qu'il y a conjointement resserrement de la focale sur l'individu et augmentation de la profondeur de champ.

De même, la tertiarisation du travail en général ajoute une difficulté supplémentaire. En effet le plus grand nombre des personnes contraintes à une réorientation par le handicap ou la maladie, sont issues de classes socio professionnelles plus exposées aux risques de l'accident ou de l'usure dans des métiers de production et de manière générale plutôt des métiers manuels.

On ne peut ignorer les exigences particulières de la posture tertiaire qui ajoute, à la nouvelle projection de soi, la nécessité de se construire une nouvelle image, de se projeter dans un autre savoir être, d'acquérir et de construire de nouvelles compétences dans le champ de la communication notamment.

Le court terme lié aux conditions actuelles de l'emploi et du marché du travail entraîne un rapprochement de l'horizon temporel qui impose un choix entre idéal et champ du possible.

La nécessité de compromis est partie intégrante du processus d'orientation et comme l'évoque Vincent Merle (in Education permanente n° 109) :

Il convient d'aider à déterminer un compromis acceptable entre aspirations individuelles et réalités du marché du travail.

Cette navigation sur une carte en deux dimensions, idéal et pragmatisme, entre la vocation et le marché, prend un relief particulier pour la personne en situation de handicap car elle ne peut faire l'économie de la prise en compte de ses aptitudes, ce qui donne une navigation en trois dimensions.

L'orientation ne peut se faire qu'autour de la personne concernée, en prenant en compte les contraintes et opportunités offertes par l'environnement.

Prenons garde à ne pas trop mettre la pression, sachant que l'orientation est plus difficile dans un contexte d'occidentalisation radicale de l'économie.

Conclusion ?

HorIENTATION et orientation ne sont pas sœurs jumelles mais le H qui les distingue ne doit pas couper le souffle de l'orienteur et devrait pouvoir plutôt l'inspirer.

Dans la diversité des voies possibles la personne doit pouvoir, comme tout citoyen, accéder à tout ce qui existe. Les dispositions spécifiques, pour leur pertinence, doivent être accessibles mais elles ne contraignent en rien l'individu.

Dans un monde dont la rapide mouvance n'a d'égal que les aléas susceptibles de jalonner le parcours de chacun et dans un processus ou la composante personnelle, l'activation du ressort propre est la clé du devenir, essayons modestement et discrètement, de créer les conditions favorables à ce que chacun retrouve motivation et dynamisme pour tenter son aventure.



Handicap et reclassement professionnel : comment aborder le temps de l'orientation ?

David MAZOYER

Psychologue clinicien et psychanalyste de formation, il rejoint le CREPSE en 1989. Très tôt, il s'interroge sur l'expression, les effets, la reconnaissance et l'accueil de la souffrance psychique des personnes en situation d'exclusion sociale et professionnelle. Cette situation lui paraissait appeler des réponses particulières, d'autant plus urgentes que la tentation managériale s'imposait dans le secteur de l'insertion. C'est d'une partie de cette réflexion que rend compte le présent texte. Depuis plusieurs années il participe à l'équipe de direction au sein de laquelle il a la responsabilité de différentes unités d'orientation, de formation qualifiante et d'insertion, tout en maintenant mes consultations.

mazoyercrepse@hotmail.com

Quels que soient les instruments mobilisés par un conseiller en orientation, une situation d'orientation professionnelle reste avant tout une relation humaine que l'on peut qualifier de relation d'aide, et en cela la qualité de la relation, la compréhension de ses enjeux, de ses embûches auront toujours une incidence sur la qualité du service rendu et in fine sur l'opportunité des choix réalisés. On peut avec raison supposer que cette part de la relation dans la qualité du service rendu aura tendance à croître si les personnes en attente de conseil se trouvent dans des situations de ruptures professionnelle et sociale comme le sont les personnes en reclassement professionnel. Le reclassement leur est imposé dans la mesure où ils ont subi une maladie ou un accident les privant des moyens d'exprimer leurs compétences. Prenons des exemples concrets dans notre expérience dont certains nous accompagnerons dans le développement de notre exposé :

- un homme menuisier-ébéniste depuis 20 ans ne peut plus exercer son métier consécutivement à la survenue d'un cancer des voies respiratoires, les conditions de travail en menuiserie étant impropres à lui assurer des conditions de travail suffisamment sécurisantes,
- un second, employé de quarante ans dans l'entreprise familiale artisanale où il pratique un métier d'art (graveur sur fusils de chasse) perd son activité, à l'issue d'une maladie affectant les membres supérieurs lui interdisant des réalisations de très grande précision. Il doit abandonner l'atelier familial, créé par son grand-père, dans lequel il a appris le métier auprès de son père et où il vivait encore avec sa mère ;
- cet autre, caviste depuis 12 ans, se retrouvant sans emploi à cause d'une lombalgie dont les conséquences sont incompatibles avec les postures exigées par son activité,
- ou encore, cette jeune femme de 22 ans travaillant dans l'industrie dont la main droite est broyée par une presse l'excluant d'une activité sur machine,
- enfin cet homme de 48 ans, employé comme chauffeur-déménageur dans une société de transport, dont le genou est brisé par la chute d'un meuble lui interdisant à la fois le port de charge et la conduite sur de longs trajets.

Les conséquences de ces accidents, pour chacune de ces personnes sont l'émergence d'une situation de handicap professionnel, dont l'exclusion de l'emploi est une facette essentielle mais non exclusive.

Les conséquences affectives et sociales de la maladie et du handicap seront aussi des facteurs actifs mobilisés par la situation d'orientation professionnelle.

Le menuisier séparé de sa famille pendant les longs mois qu'a duré la phase de soin, dont l'issue positive n'était pas assurée, propriétaire d'une maison pour laquelle il est encore endetté, recherchera spontanément une solution de proximité, ne l'excluant pas de la vie familiale et garantissant son ancrage local, et cela malgré un bassin d'emploi agricole, l'absence d'un autre revenu dans le couple etc.

L'ex-caviste, lui, intègre le CREPSE sans espoir ni révolte. Il envisage la fin de son allocation chômage avec inquiétude mais résignation. Père de deux jeunes enfants, il est replié sur sa relation familiale, persuadé de l'inutilité de ses efforts pour reprendre une activité professionnelle.

Son activité de caviste, obtenue par connaissance, n'ayant de toute apparence, aucune relation avec sa formation professionnelle (CAP mécanique générale), il ne croit pas que la formation puisse être autre chose qu'un "placard doré" pour quelques semaines, durant lesquelles il ne veut pas faire l'effort de faire "semblant".



Il en est de même pour la jeune femme d'origine algérienne, qui lorsque que nous la rencontrons vit une situation de violence conjugale et de harcèlement moral dans un contexte culturel défavorable. Son mariage précipité avec quelqu'un "du pays" fait suite à sa blessure, cette décision en complète contradiction avec ses choix de vie antérieure est à l'image de l'estime qu'elle porte à sa personne consécutivement à son accident. Réfugiée chez ses parents, elle ne peut plus envisager aucune forme d'initiative et d'autonomie car chacune de ses tentatives se sont soldées par le besoin au recours de la protection parentale.

Enfin notre déménageur, sans qualification, a connu plusieurs emplois durant dix ans avant d'intégrer pendant 15 ans la même entreprise de transport. Cet accident détruit sa stabilité professionnelle et le renvoie à ses pratiques de butinage professionnel que son statut de mari, père et propriétaire ne lui autorise plus.

A la veille de ses trois années d'arrêt maladie lui permettant d'espérer un statut d'invalidité, il entre dans notre établissement avec la certitude d'obtenir une rente et une réparation.

Convaincu de la dette de la collectivité à son endroit il n'envisage pas d'autre alternative lui permettant de retrouver la situation économique antérieure à l'accident.

Or, ni sa situation administrative, ni sa situation médicale ne permettent objectivement d'envisager cette possibilité et seul le retour au emploi peut lui permettre de reconstituer son autonomie économique.

Ces personnes abordent toute l'orientation en étant privées des deux conditions nécessaires à une "navigation professionnelle" réussie :

- qu'elle soit souhaitée, et l'ensemble des situations décrites montrent combien non seulement elle est imposée par les événements mais de plus concurrencées par des soucis personnels, qui au même titre que le travail, font partie de la réussite sociale et de l'identité de l'individu ;
- qu'elle s'appuie sur une qualification, qui implique un savoir-faire, une reconnaissance sociale et une identité.

Ces constats ne peuvent être sans incidence lors de la mise en place de la relation d'orientation, et sur la dynamique de communication qui en découlera.

Les situations présentées pointent l'extrême diversité des besoins, soucis, expériences profils ou contraintes aussi bien que des manifestations comportementales (de la franche hostilité jusqu'à la jovialité la plus bon-homme en passant par la passivité et le repli sur soi) des personnes s'adressant à nous.

Toutes ces personnes partagent la souffrance générée par l'exclusion produite par le handicap ; exclusion double : exclusion socioprofessionnelle bien sûr, mais encore exclusion de soi à soi. En effet, ces personnes ne se reconnaissent plus dans le regard que les autres portent sur elles, mais surtout dans le regard qu'elles portent sur elles-mêmes.

Une telle situation provoque une perte de confiance en soi, mais aussi une perte de confiance en la bienveillance du monde d'une nature particulière qu'il ne faudrait surtout pas confondre avec un affect dépressif réactionnel somme toute compréhensible et même souhaitable. Cette double perte de confiance est de nature cognitive, dans la mesure où elle affecte les représentations d'action. Personnellement j'identifie ces pertes de confiance comme des vécus de disqualification, c'est-à-dire de mise "hors jeu" social et notamment du système du travail, et de déqualification, c'est-à-dire de la certitude d'avoir perdu ses compétences. Disqualification et déqualification rompent le sentiment d'appartenance aux différents collectifs de référence de l'individu, parfois même à tous (les ruptures familiales ne sont pas rares), elles l'isolent et l'enferment dans une situation paradoxale. Cette situation invalide l'individu jusque dans sa capacité d'exprimer l'expérience vécue du handicap puisqu'il n'a plus ni les mots ni les interlocuteurs pour la partager. La honte est le sentiment qui accompagne cette expérience.

Cependant c'est au niveau cognitif que l'impact du processus de disqualification-déqualification doit être repéré pour accompagner de la personne handicapée à s'orienter.

Ainsi, un individu considère spontanément son environnement comme un champs s'ordonnant autour du centre qu'il constitue. Il constitue un "savoir" autour de la pertinence de ses actes. Il se constitue ainsi une "carte mentale" de nature cognitive.

Cependant la "carte" spontanée de l'orientation est constituée du savoir "acquis" lors d'expériences réussies et validées par le ou les groupes d'appartenance de l'individu ; elle est constituée d'un réseau de représentations d'actions de nature sociocognitive. Lorsque déqualification et disqualification surviennent c'est ce réseau qui est non pas détruit mais mis "hors circuit". Le réseau de représentation est là, se mobilisant spontanément car c'est une "activité réflexe" en quelque sorte, mais inefficacement voire même de manière

contre productive. L'individu aura le choix entre :

- affirmer l'efficacité de ses stratégies contre "vents et marées" et donc refuser la sanction de l'environnement. Autrement dit être agressif, de manière explicite ou latente, posture dont notre déménageur est un exemple lorsqu'il réclame la manière dont la sécurité sociale pose son problème et exige une autre forme d'aide (rente), mais dont le menuisier est aussi représentatif lorsqu'il exclut de facto de notre réflexion les réalités de son bassin d'emploi.
- ou au contraire, s'en remettre complètement à l'environnement et attendre de lui la résolution des problèmes en refusant d'activer ses propres capacités. Dans ce cas là, l'agressivité est présente mais retournée contre soi, sous la forme d'une autodestruction de ses capacités cognitives. La jeune fille ou le graveur sont représentatifs de ce type de réactions.
- enfin, plus couramment, les situations sont plus ambivalentes et présentent un mélange d'affirmation et de déconstruction des capacités de l'individu, ce que notre caviste image à la perfection dans son mépris pour l'aide qui peut lui être apportée, et sa certitude que ses efforts ne peuvent être qu'inutiles.

Paradoxalement, cela dresse un tableau dans lequel la dynamique de l'exclusion vient de "l'intérieur" de l'individu. Sa certitude de l'échec et sa crainte de la souffrance l'amènent à choisir des stratégies d'évitement. Réactiver la personne comme agent économique mobilisera de la souffrance mais nous n'avons pas d'autre recours pour l'aider à se restaurer dans son rôle professionnel que de le "mettre en situation". Il est important de ne pas ignorer cela. D'une part la violence ainsi produite est importante et ne doit pas être inutile. D'autre part ? ce paradoxe génère spontanément des situations de communication aliénantes dont l'effet sera d'accroître la mobilisation des mécanismes de protection de l'individu, au détriment de son ouverture à l'expérience nécessaire à la reconstruction de ses compétences.

Nous trouvons un exemple concret de ce risque dans la tension entre l'expression des besoins et les difficultés réelles des premiers contacts que les personnes établissent entre elles et avec les conseillers. Chacun mettra en avant ses besoins, bien réels au demeurant, mais privatifs, qui traduisent les effets singuliers du handicap. Cette réaction est le résultat d'un mouvement d'investissement d'un Soi intègre (le père, le propriétaire, le jovial, l'enfant sage et respectueuse, le malade, etc.), réparant magiquement la personne handicapée et rejetant la cause de l'exclusion sur "la société".

Dans cette démarche, ce qui se joue c'est la substitution de la demande (un énoncé du type "j'ai besoin d'aide" ou "je suis perdu") par le besoin ("vous devez m'aider", "la médecine du travail m'a perdu"). Cette substitution escamote tout à la fois la souffrance et le désir, c'est-à-dire les "causes" et "les motifs" nécessaires et incontournables pour réussir un changement.

Pourtant, il est absolument nécessaire de respecter ce qui est ainsi concrètement exprimé (je suis un père, un propriétaire, etc.) pour engager un dialogue constructif, faute de quoi le risque de rompre la relation est très important. Cependant, cela ne signifie pas : adhérer aux énoncés des personnes.

La difficulté consiste à entendre et à accepter le projet "asocial" (en grande partie ignoré et ne tenant pas compte des contraintes réelles) de l'individu, tout en comprenant les difficultés objectives et en essayant de les restituer à la personne en s'en faisant le "porte-parole".

Dans ces situations la "motivation" et le "projet" notamment deviennent des objets délicats à manier pour le conseiller. En effet comment parler de "motivation" et de "projet" lorsque l'on n'a plus d'horizon d'actions ? Projet et motivation vont de pair avec une relative certitude dans sa capacité à agir sur son environnement. Ce sentiment que nos actions ont une chance relative mais sérieuse de réussite et donc qu'elles ont une incidence sur notre environnement, est la base de notre sentiment de compétence. Sans retour à une véritable confiance en soi et en l'environnement, il n'y a pas retour d'un sentiment de compétence suffisant permettant à un individu de s'impliquer réellement dans une démarche sociale, qu'elle soit de nature professionnelle ou non. Notre priorité doit être de restituer aux personnes leurs capacités d'agir (dans lesquelles nous incluons les "capacités à penser") et pour cela nous devons mettre à leur disposition un cadre de travail suffisamment souple pour tenir compte de leurs difficultés et maladresses, mais suffisamment rigoureux pour que les réussites puissent prendre sens par rapport à un référentiel professionnel.

Cependant pour comprendre de quelle rigueur nous devons faire preuve, il nous faut maîtriser plus clairement le phénomène de la déqualification. Le paradoxe de ce phénomène, nous l'avons déjà dit, consiste à ne pas



détruire la compétence mais à la rendre inopérante, c'est-à-dire que l'individu subit à la fois une privation (il ne peut plus exprimer sa compétence) et un "trop plein" (elle hante encore son identité car il n'a rien à lui substituer). Nous ne pouvons ni ne voulons le traiter comme une "page blanche" sur laquelle tout serait à écrire. Pour autant nous ne pouvons faire appel à son expérience sans risque d'impasse et de souffrance. Par exemple quelques personnes répondent par le refus d'envisager une alternative à leur situation antérieure (dans nos exemples le caviste ou le déménageur, mais aussi le menuisier qui a mis à profit son temps de convalescence pour reprendre une activité sur son matériel personnel, en terme de compétence et d'aptitude il pourrait toujours être menuisier, en terme de risque et de responsabilité sociale il ne peut plus), mais la plupart rejette ce passé condamné et refuse toute référence aux expériences antérieures, ils veulent se présenter comme vierge de toutes expériences (le graveur, la jeune femme). Cette automutilation n'est qu'apparente dans la mesure où une telle attitude soustrait les expériences en question au regard et à l'évaluation (supposée ou réelle) du conseiller en orientation, ces deux attitudes se rejoignant dans un enkystement idéalisé de la vie professionnelle antérieure.

L'inclusion des expériences antérieures dans le processus de l'orientation est donc incontournable, mais elle est à penser au travers d'une médiation particulière qui renouvelle le regard que l'intéressé porte, dans le cadre du processus d'orientation, à cette partie de son histoire.

Ce qu'il ne faut pas oublier c'est que le rapport spontané de l'individu à ses compétences est un rapport "silencieux", la compétence s'exprime dans ses actions et s'évalue dans ses résultats. Il en résulte, et nous rejoignons là la problématique de l'orientation spontanée, que la compétence en acte n'a pas à être "évaluée" puisqu'elle est reconnue, notamment par le groupe de référence dans lequel elle s'exprime, en ce qui nous concerne la communauté des professionnels d'un secteur particulier.

Il s'ensuit que l'individu ne peut spontanément distinguer compétence et activité, puisque la compétence se repère à la trace laissée par l'activité.

Illustrons notre propos.

Pour l'artisan graveur sur fusil de chasse, la survenue de son handicap ne le prive pas de faire admirer le press-book de ses réalisations, c'est ce dont il est fier et qu'il considère comme sa propriété inaliénable, alors même que l'objet réel était, avant même d'être extrait de sa matière première, aliéné par sa valeur marchande. Pourtant ces images "mortes" ne sont qu'une ombre déformante recouvrant la "compétence en acte" qu'elle masque et qui est le véritable trésor et la véritable propriété du professionnel. Et bien, ce trésor est resté dans l'atelier, sur l'établi, perdu dans l'inertie de ces outils qu'aucune main n'anime plus. Et cela pour une compétence revendiquée par l'individu parce que valorisée, alors qu'il ignore les activités de gestion qu'il menait parallèlement, et qu'il n'y attache aucune importance, car "ce n'est pas du travail".

In fine, l'instrument prive l'acteur de sa compétence car ce dernier ne se soucie pas du "comment" il fait, et abandonne sur le lieu de travail la dimension cognitive de la compétence pourtant intacte et propre à être réinvesti dans d'autres activités.

Le chauffeur déménageur nous offre la même démonstration. Dans son refus d'envisager un retour à une autonomie économique par le travail, il indique son impossibilité à penser sa trajectoire professionnelle comme une continuité s'appuyant sur les invariants formés par des compétences qu'il méconnaît.

Pour le sujet engagé dans son activité il n'y a pas et il ne peut y avoir d'alternative à la compétence en acte, il ne peut se considérer compétent que s'il l'est effectivement et que s'il est reconnu comme tel.

Jusque là, j'ai identifié un certain nombre de contraintes liées à la situation de handicap qui influencent le processus d'orientation professionnelle, plus précisément son contexte communicationnel et cognitif. Je pense aussi avoir montré que la nature de cette influence oblige à intégrer dans la relation de conseil une attention toute particulière à la restauration d'une communication positive avec l'environnement professionnel.

La requalification des personnes suffit souvent à résoudre les problèmes d'orientation. Ainsi notre déménageur, lorsqu'il a pu abandonner ses revendications inadaptées, trouve seul et rapidement un emploi correspondant à la fois à ses intérêts et à ses capacités. Pour cela; il a remobilisé ses réseaux, réactivé ses modèles de résolution de problèmes qui se sont construits en marge des modèles sociaux habituels (scolaire, etc.). Il intègre une entreprise de gardiennage dans laquelle, plusieurs années, après il occupe une fonction à responsabilité, ce que ses pré requis n'auraient pas permis d'envisager par la voie de la formation.

Mon expérience m'amène également à m'interroger sur la possibilité d'une autre finalité au travail d'orientation car, à suivre l'exemple de la jeune femme arabe, on constate aussi que lorsque sa confiance en ses capacités d'action s'exprime elle assume en autonomie la gestion de sa carrière. Cependant le processus de requalification fut beaucoup plus long car, contrairement au déménageur dont les compétences étaient neutralisées mais intactes et qui bénéficiaient d'une longue expérience, la violence dans laquelle vivait cette jeune femme avait profondément perturbé sa relation aux autres et à elle-même. Le temps de l'orientation n'était pas suffisant pour lui permettre de restaurer sa confiance en elle et dans le monde du travail, mais suffisant pour qu'elle acquière confiance dans un environnement restreint, choisipour sa proximité et sa capacité à s'inscrire dans la continuité de notre action. Elle engage donc une formation de magasinier, à priori peu compatible avec son handicap mais qui lui servira à continuer son travail de requalification. A l'issue d'une période d'application en entreprise, elle intègre l'hôpital de Saint-Etienne, où elle sait faire preuve d'autonomie et d'initiative lui permettant de progresser dans plusieurs fonctions et d'envisager une titularisation comme secrétaire médicale. Mais surtout elle se montre capable de réussite sur le plan social en fondant une famille sur la base de valeurs personnelles. Dans cet exemple, le travail de l'orientation a été prioritairement et clairement centré sur les besoins de requalification de l'individu. La question du choix professionnel, (si elle a été au cœur du dialogue) a toujours été abordé en fonction de ce qu'elle pouvait représenter comme levier pour le développement de cette personne. Cette situation a conduit le conseiller à faire des choix qui incomberaient en toute logique à son "client", et en conséquence à accepter un état de dépendance transitoire de ce dernier.

Comme nous l'avons établi, les personnes handicapées sollicitant ou dirigées vers une aide au choix professionnel se trouvent dans un véritable état de désorientation. Celui-ci est causé par l'agression de ce que nous pourrions nommer l'espace de concertation, espace intermédiaire entre l'individu et l'organisation du travail.

La réflexion au sujet d'un choix d'orientation professionnelle constitue par nature une réponse adaptée, du fait même de son objet si l'on considère que celui-ci ne se confond pas avec la finalité de l'action. En effet, considérer la rencontre homme-métier ou homme-emploi comme un espace de négociation de débat et de choix, c'est indiquer qu'il y a là un "objet" social composite dont les tensions sont le sujet des pratiques sociales d'orientation.

Cependant les méthodes et instruments utilisés aujourd'hui, s'ils sont une base de travail intéressante ne sont pas suffisants pour agir de manière objective et volontaire sur le processus de disqualification-déqualification. Pour valoriser l'efficacité des dispositifs actuels il est nécessaire d'envisager certains aménagements.

Le premier de ces aménagements doit concerner les référentiels de travail, c'est-à-dire les représentations principales avec et sur lesquelles le conseiller d'orientation opère, à savoir :

- la finalité de l'action : chercher la meilleure adaptation agent/emploi ou restaurer les capacités d'orientation et de décision spontanées de l'individu.
- l'objet de la réflexion, à savoir les métiers et l'emploi.

Le processus de disqualification-déqualification laisse apparaître un écart dans la réalité sociale et l'expérience du travail. C'est l'écart entre le "vécu" de l'agent (à entendre comme ce qu'il fait de son expérience, comment il la promeut dans les autres domaines de sa vie, notamment au travers du discours qu'il entretient à son endroit) et la "signification" de l'activité pour l'organisation du travail (à entendre comme la somme des coûts et des plus values liés à l'activité et à leur traduction en terme d'organisation technique).

Cet écart n'est pas méconnu, bien au contraire il est investi de longue date par les acteurs sociaux au point d'être l'objet des espaces de négociation réunissant les représentants de chacun des groupes d'acteurs concernés (employeurs employés) et d'être investi par les techniciens que sont les ergonomes sous la forme de la différenciation entre travail réel et travail prescrit. Par contre, cette institutionnalisation, en portant ce débat à la marge du travail (c'est-à-dire hors des lieux de production) a pour corollaire son effacement des consciences individuelles.

Cependant la découverte de cet écart ne serait certainement pas suffisant pour déclencher le processus de disqualification-déqualification, si il ne réveillait pas une réalité endormie, et véritablement objet d'occultation qui est "ce que l'activité fait du travailleur", soit la manière dont elle lui imprime sa marque à son corps défendant. En effet, l'activité façonne l'agent dans son corps comme le montre par exemple les troubles



musculo-squelettiques dont l'apparition est liée à certaines conditions de travail, mais aussi dans ses espaces cognitif, émotionnel et social.

Cette découverte, que l'on est autant modelé par son travail qu'on le modèle, est ladécouverte d'une dépendance à l'activité. Son effet traumatique est d'autant plus efficace qu'il n'existe pour cette expérience aucun mode d'expression autorisé dans la mesure où la socialisation de la problématique de la "propriété" du travail s'est bâti sur son refoulement.

Nous retrouvons là ce qui est l'enjeu de la disqualification, cette expérience ne peut trouver de place dans un discours pour être partagé, reconnu, problématisé et traité.

Les individus concernés sont donc voués au silence ou, s'ils ne peuvent se taire, à l'incompréhension voir à la "psychiatisation".

Faisons appel à l'un de nos exemples. Le menuisier est particulièrement significatif de cette problématique. Son problème de santé, cancer de la face et de la sphère bucco-pharyngée, outre les conséquences habituelles d'une pathologie lourde (fatigabilité, etc.) crée un préjudice esthétique et de communication (défaut d'élocution). Son handicap n'affecte pas, a priori, ses capacités professionnelles, ni sur le plan des praxies ni sur le plan cognitif. Bien au contraire, passionné par sa profession il a repris à titre personnel une activité d'ébénisterie durant sa convalescence, affirmant sa maîtrise des outils (scie à ruban, rabot, etc.) et son endurance au travail.

Même s'il reste sur le plan de la compétence et de l'aptitude identique à celui qui fut apprécié autrefois, l'organisation du travail par la voie de la médecine du travail lui interdit l'accès à l'atelier. Dans cette situation, l'organisation intervient à titre conservatoire, elle anticipe les coûts du risque existant d'un retour potentiel à l'activité.

En effet, l'environnement de travail, chargé en poussière de sciure pourrait être incriminé dans l'éventualité d'une reprise de sa pathologie, entraînant une responsabilité et un coût pour l'organisation du travail, employeur ou sécurité sociale (maladie professionnelle).

Cette anticipation ne peut trouver sa place dans les schémas cognitifs de l'individu concerné, il ne peut donc la partager et la faire sienne (le discours de l'organisation présentant cette décision comme une protection). Cette décision est vécue comme une sanction qui le confirme dans une logique d'échec et de rejet et l'introduit au processus de disqualification-déqualification.

Cet exemple ne doit pas masquer qu'un tel processus sera déclenché même lorsque l'individu n'est plus clairement et objectivement en possession de ses compétences et aptitudes antérieures puisque ce qui est l'enjeu de ces situations c'est la dimension symbolique de l'activité en tant que support de la socialisation de l'individu.

La survenue du handicap permet de dévoiler, à l'échelon individuel, que l'aménagement de la complexité des situations de travail repose sur le **sentiment** de compétence.

Et c'est bien de cela qu'il s'agit puisque dans le processus de disqualification-déqualification cet accord implicite est rompu.

Puisque cette rupture dévoile donc un territoire inconnu à l'individu, le premier aménagement nécessaire dans le programme d'orientation sera d'inclure, dans toutes les étapes de la progression, l'exploration de ce territoire qui est, rappelons le, non pas exploration des "métiers", mais exploration du territoire de l'organisation du travail. Dans l'équipe avec laquelle je travaille nous avons choisit d'introduire cette dimension par l'analyse ergonomique de l'activité et sa différenciation entre travail prescrit/travail réel. Dans la phase de bilan expérientiel cela signifie que notre client est invité à quitté le territoire du narratif pour s'engager sur une analyse "performative" de l'activité en fonction des indicateurs de l'organisation du travail. Le résultat s'entend parfois lorsqu'il se surprend à dire : "c'était donc cela que je faisais !", loin des certitudes qu'il avait accumulé dans le cadre du sentiment de compétence, que paradoxalement cette découverte permet de revaloriser.

Le caviste exprima fortement ce sentiment de surprise et, dans le même temps, de recomposition de son sentiment de compétence. Malgré ses réticences, il accepta de jouer le jeu du bilan à condition que celui-ci lui apportent un espoir substantiel dans ses capacités à réussir. Faute de quoi; nous le laisserions en paix. Il expose son activité de caviste au travers d'un nouveau paradigme que nous lui proposons.

Le "client" est invité à présenter son activité au travers d'une grille d'analyse de poste de travail, dont il aura préalablement testé la pertinence pour rendre compte d'une activité qu'il ne connaît pas. Au travers de cor-

rections-interview successives, il est invité à pousser cette analyse aussi loin que possible, l'intérêt étant qu'il mène ce travail en autonomie, et qu'il découvre petit à petit un autre point de vue sur son activité, qu'il peut confronter avec son point de vue initial.

Dans la foulée de cette élaboration, notre client surpris découvre par lui-même, qu'il a pu réussir dans cette activité grâce à ses connaissances et savoir-faire en mécanique générale acquis lors sa formation initiale. Il a donc été capable d'apprendre et d'utiliser ses apprentissages. Cette découverte "ré-enchant le monde", lui permettant de remobiliser ses capacités spontanées d'orientation dans le cadre d'un sentiment de compétence réactivé, et de là, prendre des décisions cohérentes et porteuses de réussites avec ses potentialités. Cela est d'ailleurs validé par le fait qu'il construit son orientation en incluant la prise en compte d'un risque (échec dans la validation de la formation choisie) et en anticipant les ajustements à venir (la force de l'offre d'emploi dans le secteur pousse les entreprises à ne pas retenir la qualification comme critère de recrutement). De mon point de vue, seule l'anticipation des ajustements à venir; signe l'élaboration d'un projet objectif car adapté à la présence incontournable du hasard dans la réalité de la vie.

Enfin, il est impératif d'évoquer la fonction du conseiller d'orientation.

En effet, confronté aux défis du processus de disqualification-déqualification celui devra pouvoir :

- l'identifier et ne pas attribuer les difficultés qui en découlent (difficulté cognitive, paralogisme, trouble émotionnel et affect dépressif, sentiment de dévalorisation, troubles comportementaux, agressivité, défaut dans l'application des consignes, etc.) à une faiblesse ou un défaut de l'individu.
- être capable de discerner les formes individuelles de ce processus, chaque individu vivant cette expérience de manière singulière et devant trouver la forme de réponse qui lui convient.
- accepter le temps qu'il faut d'être dans "le brouillard", c'est-à-dire ne pas pousser à une élucidation ou à une solution du problème-orientation trop précocement. Une orientation, même pertinente, mais proposée alors que le client ne peut pas l'investir comme l'horizon de son projet est un accès que l'on interdit. L'objectif du conseiller doit être de "formaliser" le problème-orientation, cela implique de concevoir le dialogue conseiller-client comme un espace de négociation et de contractualisation.

Dans ce dialogue, le conseiller peut être amené à faire des propositions qui ne sont pas et qui ne doivent pas être satisfaisantes, mais qui ont comme fonction de soutenir le développement de son client (exemple le choix de formation de la jeune femme arabe cité plus haut)

- organiser le dialogue autour de la démarche de décision qu'implique un choix professionnel. Pour se faire, le conseiller doit comprendre les modes d'organisation de la pensée de son "client", ses atouts et ses défauts, et savoir intervenir pour les revalider. Appuyer sa pratique sur un modèle cognitif du traitement de l'information est facilitant.

Pour se faire, le conseiller doit maîtriser les activités cognitives mobilisées dans le processus d'orientation, savoir reconnaître leurs expressions et leurs niveaux d'efficience dans une situation particulière, savoir identifier les motifs de défaillance et enfin savoir intervenir pour les revalider.

- pour terminer, le conseiller doit être capable d'accepter et d'assumer la dépendance de son client, dépendance qui ne prendra fin que lorsque le sentiment de compétence tel que nous l'avons défini précédemment est restauré. Cela peut être très rapide (exemple du caviste ou du déménageur) cela peut prendre plusieurs mois (exemple de la jeune femme arabe) et nécessiter des relais.

Je dois préciser que pour des raisons pratiques j'ai usé du terme de "conseiller" pour désigner l'intervenant en orientation. En effet, l'orientation professionnelle des personnes handicapées qu'elle soit conduite par un organisme spécialisé ou pas, peut et doit mobiliser une certaine pluridisciplinarité (médecin du travail, psychologue, formateur professionnelle etc.); l'important étant que chacun de ces experts s'investit dans le cadre de leur domaine propre, sur une activité de conseiller conscient du processus de disqualification-déqualification. La reconnaissance de ce processus me paraît aujourd'hui un préalable à une intégration rationnelle et raisonnée de la variable "handicap".

L'expérience m'a en effet démontré qu'il existe des risques de sous-évaluation ou de sur-évaluation du handicap lorsque l'on se contente d'une logique cumulative, alors que le handicap n'est ni un phénomène additionnel, ni soustractif, mais systémique et mutatif.



Pour terminer, je souhaite revenir à l'expérience de la structure dans laquelle je travaille, qui bien que spécialisée dans les domaines de l'orientation et de la qualification des personnes handicapées, est accessible à des publics aussi différents que des jeunes diplômés d'études supérieures en recherche d'un premier emploi, que d'agents de maîtrise, cadres ou dirigeants d'entreprise demandeurs d'emplois de longue durée, voir même de jeunes adultes en échec à la recherche d'un nouvel élan de socialisation et de professionnalisation.

A notre surprise, mes collègues et moi-même, avons identifié l'ouvrage de ce que j'ai nommé "processus de disqualification-déqualification" chez ces publics pourtant si différents dans leur origine socio-culturelle, leurs expériences et leur mode d'expression.

Après avoir réfléchi à ces différences nous avons transféré les "outils" que nous nous étions construits auprès des personnes handicapées, et le résultat fut à la hauteur de nos espérances.

Ce constat me pousse à cette conclusion : dans les situations de rupture socio-professionnelle subie, quel qu'en soit la cause (handicap, licenciement, harcèlement, fin de scolarité etc...), des processus de disqualification-déqualification spécifiques ont une forte potentialité à être activé, agissant comme de puissants freins à un retour à l'activité.

Dans ces contextes, les conseils en orientation, qu'il s'agisse de reconstruire une qualification (handicap) ou de réaliser un ciblage de poste et d'entreprise (jeune diplômé) seront toujours d'autant plus efficaces qu'ils seront conçus pour porter attention à la requalification de la personne et plus particulièrement à sa capacité de promouvoir un agir socialement valorisant, plutôt qu'une recherche de solution concrète.

BIBLIOGRAPHIE DE REFERENCE

Sont cités ici les ouvrages majeurs qui ont directement inspiré ma réflexion.

BUJOLD : *"les théories du développement vocationnel"* (vol. I & II)

BUJOLD & PELLETIER (ss la dir.) : *"nouvelles approches éducatives en orientation"*

CHATEL & SOULET (ss la dir.) : *"faire face et s'en sortir"* (vol. I & II),

CHATEL & SOULET (ss la dir.) : *"agir en situation de vulnérabilité"*

CLAVREUL : *"l'ordre médical"*

DESJOURS (ss la dir.) : *"plaisirs et souffrances dans le travail"*

LACAN : *"l'envers de la psychanalyse"*

MERLAU-PONTY : *"phénoménologie de la perception"*

REUHLIN : *"le psychologue et l'ergonome"*

SCHWARTZ : *"expériences et connaissance du travail"*

WINNICOTT : *"jeu et réalité"*



L'entretien de guidance professionnelle personnalisée : une cantate a deux voix égales ?

Christine BOCQUIN

Conseillère emploi-formation, salariée de l'Association pour le Développement de la Promotion Sociale, depuis le 1^{er} octobre 1974.

Documentaliste 10 ans, puis chargée d'accueil et d'information, et enfin, conseillère emploi-formation, ayant suivi toutes les formations internes au réseau des MIFE, et participé à cette recherche-action, développant le courant de l'orientation éducative.

mife73@mife73.com

L'approche du conseil en orientation et la profession de conseiller en orientation professionnelle ont considérablement évolué. "Le modèle traditionnel, consistant à trouver pour chaque citoyen la carrière correspondant le mieux à ses capacités et à ses goûts, laisse progressivement la place à un modèle de conseil en orientation favorisant l'adaptation de l'individu aux structures existantes du réel. Il s'agit d'être capable de saisir au vol toute occasion d'emploi intéressante sur un marché du travail de plus en plus fluctuant et imprévisible" (Jean-François Germe, directeur du Centre d'Etudes de l'Emploi lors d'un congrès qui s'est tenu en Thessalonique les 19 et 20 octobre 2000).

Malgré cette situation qui pourrait paraître contraignante, les champs du possible restent toujours à inventer. Des vocations professionnelles se déploient, et tous les jours des consultants et des conseillers se rencontrent. Quelles partitions jouent-ils, quel est leur chant ?

Gaston PARAVY, fondateur du concept des Mife et Président du réseau Rhône-alpin, Premier Directeur de la Mife de Savoie déclare : "la démarche d'orientation éducative change le rapport entre l'adulte consultant et le conseiller qui est certes un expert, mais qui est aussi partenaire d'un autre expert, la personne elle-même. Le conseiller en sait plus long sur les méthodes, les références, la maîtrise d'un traitement, mais le second en sait plus long sur son domaine, le sien, celui qu'il a cultivé spontanément dans une expérience de vie et d'action".

"Les chants du possible" restant constamment à inventer dans ce domaine seraient à la fois cette démarche qui permet d'échapper aux seules contraintes du réel (adaptation de l'individu au réel dans son contexte économique, social, familial, environnemental et temporel), mais aussi la partition qui se joue entre le consultant et son conseiller, au cours de l'entretien de guidance professionnelle personnalisée.

Notre propos tentera d'exprimer comment la POSTURE du conseiller et celle du consultant procède de cette écriture commune de la partition, et comment les interactions produisent des effets, même si leur rythme n'est pas toujours un tempo commun. Posture, au sens littéraire du mot tiré du dictionnaire : situation d'une personne, condition, position.

1 – Aucune partition au départ

Quelle est la place, la posture du conseiller emploi-formation et celle du consultant dans l'entretien d'accompagnement individuel de face à face ?

C'est avant tout dans une rencontre dynamisante, plurielle, à multi-facettes que les deux personnalités vont se mettre en mouvement, à partir d'un désir commun d'échanges suite à un questionnement dans un temps donné. La partition n'est pas préétablie d'avance !

C'est dans cet espace de parole que vont se jouer des interactions entre les deux parties, chacune devant "apprivoiser l'autre". Le consultant étant "demandeur" (" aidez moi à m'orienter", "je ne sais plus ou j'en suis," "je voudrais changer de métier, est-ce encore possible à mon âge ?"), le conseiller va devoir se mettre à son service, à son écoute, puisqu'il est identifié par l'autre comme devant lui prodiguer des conseils, lui apporter un appui, des réponses à ses questions, voire des certitudes, être en quelque sorte "l'offreur de services".

Les regards portés l'un à l'autre "croisés", la proximité ajustée dans l'espace et le temps qui leur sont impartis, les échanges verbaux et non verbaux (posture physique, ton et intentionnalité de la voix, stabilité émotionnelle, sourires échangés) sont autant de paramètres qui vont faciliter ou non les liens qui vont se nouer, et permettre ainsi leur liberté d'action à chacun. La beauté des lieux d'accueil et des espaces dévolus aux entretiens a aussi toute son importance !. Une plante verte fleurie, un beau tableau accroché au mur, de la clarté donneront également tout leur éclat à cette rencontre, toujours unique. N'oublions jamais que le premier entretien, les premières paroles échangées, la main tendue avec un sourire joyeux, la personne appelée par son nom, peuvent être déterminantes pour la suite !. Une grande confiance préside à leur rencontre : ce qui ne supprime ni la part de risques qu'ils peuvent éprouver l'un et l'autre à s'embarquer dans cette aventure commune, ni la responsabilité professionnelle du conseiller vis à vis de la tâche qu'il a à accomplir, ni le respect qu'ils se doivent mutuellement. (cf texte de Marie-Claude THIERRY publié également dans cet ouvrage)



L'un et l'autre ont, en effet, leur part de "responsabilités" dans cette rencontre. Chacun est appelé à s'impliquer dans la définition de la partition. Chacun y amène sa voix propre, avec tout le poids de son histoire et sa complexité humaine dont ils n'ont pas toujours conscience. Il y a une autodétermination à mettre en œuvre, de part et d'autre. Après le constat, souvent amer, du consultant au cours de la prise de conscience qu'il fait lors des premiers entretiens, "on m'a mal orienté, j'ai été mal orienté quand j'étais à l'école", "j'aurais du faire cela plus tôt", "on m'a mal orienté dans cette structure" ... le conseiller va devoir ouvrir une nouvelle voie dans le champ des possibles (sans toutefois faire uniquement rêver l'autre !, mais en restant dans la réalité d'une relation d'une personne toute avec son environnement local.

Dans ce concert à DEUX VOIX, néanmoins, c'est bien souvent le conseiller qui donnera le "la", avec une empathie inconditionnelle, d'autant plus s'il est en présence d'une personne totalement désorientée, dépitée face à un questionnement trop lourd qu'elle porte trop seule. La mise en mots par le conseiller (la re-formulation étant capitale : "ai-je bien entendu, compris ce que vous me dites ?, sommes-nous bien sur la même longueur d'onde ?", "voilà les propositions, la marche d'action sur laquelle nous allons nous engager aujourd'hui, si vous en êtes d'accord") permet bien souvent d'ouvrir un champ d'action sur lequel les deux parties vont pouvoir s'accorder, et ainsi mettre à distance l'angoisse générée par le questionnement. Combien de fois entendons-nous des remerciements concernant le simple fait d'avoir été écouté et surtout compris à hauteur des attendus du départ, de "la première fois qu'on s'est rencontrés !". L'outil histoire de vie, ou "autobiographie raisonnée" du Professeur Desroche, fondement, véritable colonne vertébrale de l'entretien d'orientation éducative, va permettre à l'autre de s'approprier ou se réapproprier son histoire, et au conseiller de connaître mieux la personne.

Quel étonnement, au bout de 30 ans de pratique professionnelle, de constater la facilité avec laquelle les personnes acceptent de dévoiler leur histoire dès lors qu'on se met dans une attitude d'écoute active, et quelle confiance ils nous font, de ce fait !. Peut être, est-ce parce qu'aujourd'hui, dans une société très individualiste, il y aurait peu de lieux de ce type où l'on pourrait "se dire" d'un point de vue professionnel, et en faisant le constat bien pragmatique que, les pratiques de relecture de vie ayant quasiment disparu de notre paysage sensible, peu de lieux existent gratuitement pour ce type d'écoute ? Les Mife, en ce sens, participent aussi beaucoup à la socialisation des personnes, au travers de leurs 7000 prestations par an ! (exemple pour le département de la Savoie).

Or, "prendre son destin professionnel en main", ne serait-ce pas se rendre, de ce fait, professionnellement plus libre ? En le parlant, en le déposant, en le donnant à voir et entendre au conseiller, quel que soit le questionnement ou le malaise qu'il induit pour le consultant (nous voyons apparaître des situations de harcèlement au travail qui nous sont confiées!), ne serait-ce pas, là aussi, une formidable occasion (gratuite qui plus est) de relire son parcours, et ainsi, de mieux se l'approprier ? "Un mal dit, n'est-il pas un mal déjà un peu guéri ?", comme le dit le vieux dicton ? Les larmes qui peuvent être versées à certains moments par les consultants (rarement, Dieu merci !) ne doivent pas ébranler le conseiller, même si cela l'émeut profondément, mais être vécues comme un passage, une étape parfois nécessaire, pour certains, de la conscientisation, et à partir de là comme l'appropriation par la personne de ce qu'elle peut dire de sa vie et qui lui appartient entièrement. Le conseiller est, à ce moment là, le réceptacle de cette grande sincérité, en très grande humilité et en très grande vérité. Il ne faudrait pas qu'il se prenne, pour autant, pour un thérapeute, même si l'entretien de guidance professionnelle personnalisée peut revêtir, à certaines étapes, des fonctions thérapeutiques, au delà des pures fonctions cognitives¹.

Une grande connaissance de soi est indispensable dans l'exercice de nos fonctions, pour pouvoir décoder ce qui se joue dans la rencontre.

(1) Cf. Dominique Padé, Consultante de FORCES, Psychanalyste animatrice de sessions sur l'accompagnement des personnes dites en exclusion : "Dans l'acte d'accompagnement, trois processus de conscientisation induisent le début de la résolution du problème : la conscience du problème à résoudre (travail sur les représentations), la conscience de la capacité du sujet à la résoudre, enfin la conscience de ce qu'il attend de moi, professionnelle" (Séminaire de 2002 à Chambéry). Elle reprend également les prophéties créatrices de Boris Cyrulnik, autour du concept de résilience, et affirme fortement que la mise en mots dans un registre de langage émotionnel évite l'émergence de la violence (en rapport aux travaux de Paul Freire sur la violence).

2- Un premier déchiffrage

De quels outils, de quelles connaissances le conseiller doit-il disposer ? Quel est son meilleur matériau de base ? N'est-ce pas d'abord lui-même ? Quelles seraient les spécificités de son expertise ?

L'écoute inconditionnelle serait le préalable. Viendraient ensuite la croyance, voire la conviction inaliénable en la capacité de tout individu à se transformer tout au long de sa vie, assortie d'un formidable goût de l'humain, à partir d'une entraide commune. C'est en ce sens que les MIFE creusent encore le concept de médiation qui les a beaucoup inspiré, il y a 20 ans au début de leurs travaux.. Reuven FEUERSTEIN a été un des pionniers dans l'élaboration conceptuelle des pédagogies de la médiation.

Dans la guidance professionnelle personnalisée, le conseiller assume aussi tout à la fois des fonctions de "veilleur", "éveilleur", "chercheur et donneur de sens", "guetteur", "facilitateur", "re-formulateur" " passeur de frontières", "ouvreur de chemins", "catalyseur". Son éthique doit être son meilleur guide ! : "En matière d'humanité, tout homme est compétent" dit le philosophe Maurice BELLET. Il doit donc être l'infatigable "accompagnateur de son consultant". La recherche du bien commun pour l'un et l'autre devrait toujours accompagner ce "coach" et présider à toutes leurs rencontres, animée d'un formidable goût d'échanges intelligents qui puissent les faire croître l'un et l'autre, et avancer ensemble vers la recherche d'une certaine forme d'harmonie(un plus de connaissance de soi-même).

Pour cela, il dispose de nombreux outils accessibles à tous :

- Informatifs : les métiers ne se "dévoilent plus, comme sur les places autrefois", peu d'enfants, aujourd'hui, sont capables d'énoncer clairement la profession qu'exercent leurs parents ; le citoyen "lambda" ne connaît qu'une vingtaine de métiers environ ; or, il en existe 1000 dans les logiciels PASS-AVENIR et TRANSFERENCE (version 2003-2004) répertoriés et inventoriés de façon exhaustive et très précise (version actualisée chaque année) exercés par des gens comme vous et moi en France en 2003. (banque de données, logiciels de transférence des métiers : les compétences transférables d'un métier à un autre, connaissance de l'offre de formation locale mais aussi régionale et même nationale grâce aux NTIC, salons professionnels, bourses des métiers...).

Cependant, cela n'est pas suffisant !. Il reste tant de parties à déchiffrer, pour que l'information soit bien assimilée. On connaît, en musique, la difficulté d'improvisation !.

Lors d'un colloque récent des 19 et 20 octobre 2000 (AGORA X de CEDEFOP) qui s'est tenu à Thessalonique, autour de l'orientation sociale et professionnelle, Eric GUGGENHEIM ne disait-il pas : "le conseil en orientation est une activité de plus en plus complexe et de longue haleine impliquant une participation active du consultant qui doit être à même de faire son bilan de compétences, au besoin en utilisant les outils existants, mais exigeant également de la part du conseiller des compétences analytiques et pédagogiques qui n'ont que peu à voir avec l'information sur les professions de jadis.

Ce volet d'information perd, en effet, de sa prégnance du fait du développement des outils modernes de communication et d'information, notamment grâce à INTERNET, la partie informative du travail peut être laissée au consultant, ce qui dégage du temps et de la disponibilité pour les autres tâches du conseiller : "formation, tutorat, accompagnement".

- Qualités humaines : ce sont donc de moins en moins les compétences techniques et de plus en plus les qualités humaines qui feraient le "bon" conseiller en orientation ! La capacité de poser les bonnes questions au bon moment, de façon à faire germer chez le consultant la meilleure stratégie en terme individuel (projet de vie) et dans son rapport au collectif (projet professionnel). C'est à un véritable "acte de discernement" que le conseiller est appelé et qui fait ainsi appel à toute son intelligence, sa sensibilité et sa créativité, maintenant ainsi son être sans cesse en éveil, et puisant dans ses énergies, pour accompagner au mieux l'acte d'orientation...Il est des soirs où, au terme de 7 entretiens accomplis dans la journée, le conseiller a de quoi se sentir fatigué (!), heureux néanmoins d'avoir accompli sa tâche. La maïeutique opérée sous ses yeux, l'alchimie de la rencontre, peuvent lui procurer bien des satisfactions (gratification de la remise au travail d'un(e) tel(le), entrée en formation d'un autre qui a demandé beaucoup d'efforts de part et d'autres, au fil de nombreux mois d'accompagnement et d'inévitables traversées de brouillards et d'embûches dans les dédales administratifs et comptables...).



- Compétences relationnelles : un bon carnet d'adresses bien achalandé et sans cesse renouvelé sera un plus également non négligeable. En effet, à l'heure de la communication par réseaux (où "tout est sur le net !", nous dit-on), combien de fois pourtant avons nous pu et pouvons nous encore ouvrir des portes à nos consultants par simple coup de fil de notre part (adresses puisées et entretenues dans notre réseau relationnel de proximité). Ils n'auraient pas pu le faire seuls, et nous réglons du coup des problématiques paraissant insurmontables à nos consultants (de la simple recherche d'emploi à la mise en relation avec des personnes ressources dans tel ou tel domaine) et en restons nous-même tout étonnés au terme d'une opération d'orientation réussie ! La responsabilité du conseiller et son implication, à ce moment là, sont très importantes. N'avons-nous pas la mission de ne pas priver l'autre de toutes nos connaissances et ainsi de lui faire partager notre savoir en toute gratuité (engendrant ainsi une non prise de pouvoir sur l'autre). Le rôle de médiateur prévaut également. Une excellente connaissance de l'environnement économique, social, culturel local, est attendue du conseiller (d'autant plus à l'heure de la "mobilité" professionnelle). Combien de femmes (ou d'hommes) ayant suivi leurs conjoints pour raisons professionnelles, par exemple, arrivent dans les villes en étant complètement désemparés, et ainsi désarmés face à un nouveau contexte de vie !
 - Une connaissance de l'actualité et de l'environnement très local est indispensable au conseiller. En ce sens, la lecture quotidienne des revues de presse est impérative pour son travail. Le déchiffrage et le décodage à mettre en voix avec l'autre sont des moments privilégiés d'appropriation et, de ce fait, de prise de sens pour l'un et l'autre dans la construction de la partition qui est en train de s'opérer. Encore faut-il que les partenaires veillent à bien l'alimenter. Le travail le plus difficile étant pour l'un et l'autre de bien discerner quelle sera la meilleure information pour lui, et trier très rapidement dans la masse toujours croissante de l'information (mail, presses spécialisées,...). L'expertise, dans ce contexte est à partager (mise en commun et à plat des ressources de l'un et l'autre).
 - Le facteur temps est prégnant, lui aussi. Entre deux entretiens, des silences réflexifs indispensables à la maturation du projet apporteront un rythme à la partition et le diapason pourra toujours être redonné par le conseiller, ou repris par le consultant, si nécessaire. Un cadre prédéterminé donne aussi le bon rythme (exemple pour nos prestations d'accompagnement de trois mois d'objectif emploi ou projet individuel, commanditées par l'ANPE pour des demandeurs d'emploi dans le cadre du PARE (plan d'aide au retour à l'emploi)).
 - Jusqu'où va l'engagement du conseiller, son implication avec la personne rencontrée ? Un cadre suffisamment souple permettra une créativité plus grande, et évitera la prise de pouvoir de l'une ou l'autre partie. En ce sens, la liberté d'action que lui laisse sa structure permet de déployer, ou non, sa professionnalisation toujours à développer au fil du temps. Face à la complexité de l'acte d'orientation et, de ce fait, des multiples compétences qu'il a à mettre en œuvre, le conseiller reste le garant de la partition à deux voix. Bien sûr, il doit improviser, (choisir l'outil qui semble le plus approprié, adapté à son co-équipier, mais il doit surtout laisser le champ libre à son partenaire) ; en quelque sorte, c'est lui qui donne le diapason. Il a la connaissance des champs possibles de par les outils, les partenariats, les réseaux, carnets d'adresses, qu'il a su développer ou qu'il s'est créé au fil du temps. Il a l'appui de sa structure, une certaine garantie d'emploi que lui confère son statut, une certaine stabilité que n'a pas son vis-à-vis. In fine, c'est toujours le consultant qui aura à s'orienter, à trouver ses solutions au problème posé, mais toujours avec le diapason du conseiller. Dans toutes les démarches enclenchées, le consultant pourra toujours revenir prendre le diapason. Malgré les bémols explicités ci-dessus.
- Et le premier déchiffrage pourra ainsi avoir lieu !

3 – La mise en voix et l'improvisation

Après la première rencontre, le premier déchiffrement ayant eu lieu, c'est à une recherche commune "chemin faisant" à partir de leurs questionnements réciproques que va s'atteler le "duo" vers un "projet-trajet" à construire, autrement dit une partition commune.

Orienter c'est donner le sens (signifiant) mais aussi la direction. Le courant de l'orientation éducative dans lequel nos pratiques sont inscrites, s'est vite révélé comme le dit le Professeur Guy AVANZINI : "d'une dynamique consistant pour chacune des parties engagées dans la rencontre, non pas à s'enraciner dans l'immobilisme d'un statut, mais à ne cesser de renouveler sa façon d'être homme, en conquérant toujours d'avantage la maîtrise d'un potentiel personnel mieux découvert et plus investi".

Cet apport et échange de connaissances mutuelles fondent la partition et rendent fécond le "duo". Des champs libres d'investigation peuvent s'ouvrir (ici, ce sera une enquête métier à mettre en place, là une prise de contact avec une personne-ressource, indispensable maillon de la recherche commune, une entreprise à trouver pour une séquence d'orientation alternée en entreprise (dispositifs régionaux : stages d'expériences professionnelles et emplois vocationnels), une période de recherche documentaire approfondie, une lecture conseillée, une banque de données à consulter...

Face au terrain très mouvant sur lequel les deux parties s'engagent, des mouvements sont à produire, des notes à tenter. Les métiers cachés sont à dévoiler, à aller chercher, des démarches sont à entreprendre... "Geneviève Latreille ne parle t-elle pas de métier à "trouver-crée" ?". Un travail indispensable sur les représentations est à faire. Nombre d'outils existent aujourd'hui sur le marché pour aller se confronter à la réalité des métiers (outils sep et vocationnels, déjà cités plus haut, les évaluations en milieu de travail, les mises en situation professionnelles en entreprise accompagnant les prestations d'objectif individuel "projet" et ou "emploi" que nous utilisons beaucoup). Le conseiller fait appel, à ce moment là à toute sa boîte à outils, qu'il a à personnaliser, cependant, à chaque personne nouvellement accueillie et accompagnée. De nouveau apparaît l'intentionnalité et l'empathie inconditionnelle, ainsi que le goût de la recherche d'un entreprendre ensemble, du partage de deux expertises, de deux savoirs... N'oublions pas ici que les mots "saveur" et "savoir" ont la même racine étymologique, comme le dit le sociologue Roland Barthes ! L'entretien, au cours du retour des démarches engagées, prend un sens particulier, avec tout son poids de découvertes riches, mais aussi parfois de désillusions à décoder dans un premier temps pour mieux les affronter, ce qui permet ensuite de les dépasser. Il est bien des allers-retours, où malgré le retour au diapason, on a l'impression de revenir à la case départ !. Malgré tout des actes se sont produits qui ont toujours des effets sur le plan de la motivation et sur le plan cognitif, même si on en a pas conscience tout de suite : autant de notes qui peuvent faire résonance ou pas. Le tout est d'en prendre bien conscience de part et d'autre, et de bien se l'explicitier. Le rôle de maïeuticien du conseiller prend ici, alors, tout son sens. (cf propos d'Henri Desroche). Henri Desroche, à propos de l'histoire de vie, parle de "procéder à un inventaire exhaustif de l'activité d'une personne dans le champ éducatif, social et professionnel, "pour y repérer, discerner, corrélérer propensions, virtualités, potentiels, compétences, voire cumuls et accumulations, propices à la passion pour un projet". Ce, dans un "côte à côte" conseiller-consultant.

A propos du regard, Emmanuel Lévinas nous fait toucher du doigt la dimension éthique de la fonction d'accompagnement : "Dès lors qu'autrui me regarde, j'en suis responsable sans même avoir à prendre de responsabilité à son égard ; sa responsabilité m'incombe. C'est une responsabilité qui va au delà de ce que je fais".



4 – L'harmonie sans cesse à échafauder

Dans ce concert à construire, chemin faisant, quelles sont les inévitables fausses notes qui se produisent, les "couac" et, de là, les principaux écueils ou pièges à éviter ?.

Le premier piège serait, en voulant aller au plus vite, dans un contexte consumériste, de répondre trop tôt aux sollicitations de l'autre, du type "et vous, dans quel métier me verriez vous bien ?", le conseiller risquant alors de "plaquer une orientation" "affectation", à l'emporte pièce, sans avoir suffisamment réfléchi aux représentations de l'un et l'autre, et céder ainsi à une intuition première dénuée de toute réflexion ! et se privant de toute la démarche cognitive nécessaire.

- Que de fois, entend-on également en introduction à l'entretien : "on m'a dit que..." Attention donc à la dépersonnalisation de certains propos, et de tous les lieux communs ainsi véhiculés, les rumeurs étant très pernicieuses ! Au conseiller de répondre "et vous qu'en pensez-vous ?" et creuser, plus avant, la véritable demande de l'autre.
- Attention aussi aux pièges également sournois des injonctions économiques qui ont tendance à avoir beaucoup de prégnance aujourd'hui sur l'acte d'orientation : en effet, des secteurs entiers de l'économie commençant à souffrir de déficit de personnel, et à l'heure où le chômage se remet à galoper, il ne faudrait pas, pour autant, que le conseiller se transforme ou glisse, sans en avoir conscience, de la position de conseiller à recruteur, ou "pourvoyeur de personnel" !.

Le conseiller doit toujours veiller à garder sa liberté d'action, ce qui ne l'empêche pas d'être très réaliste, et pragmatique, d'avoir une connaissance fine et professionnelle du marché de l'emploi et de la formation, et des prévisions. Beaucoup de consultants nous interrogent sur les métiers de demain à court terme, pour leur permettre d'anticiper leur progression ou reconversion. C'est leur droit entier, et leur liberté propre de choisir leur voie, mais leur choix doit toujours être éclairé, dans l'acte de guidance professionnelle personnalisée !. Une connaissance fine de la région ou du bassin d'emplois, est également indispensable, de plus en plus de personnes changeant de région au cours de mutations professionnelles ou de réorientation de carrière. De nombreuses femmes, après un congé parental ou à l'occasion d'un suivi de conjoint se trouvent totalement désemparées, et cherchent à avoir prise sur une nouvelle réalité, à laquelle elle ont à faire face, et qui a, de ce fait, terriblement besoin d'être éclairé. Le conseiller ne doit pas pour autant se saisir immédiatement de cette "fragilité", mais bien évidemment en faire un matériau d'autant plus riche pour le processus d'orientation.

Une difficulté apparaît également dans nos accompagnements quotidiens : de nombreux coups de fil interviennent en ce sens, pouvant venir perturber le quotidien du conseiller, et parasiter son écoute : un consultant téléphone pour s'assurer que telle démarche a bien été accomplie par le conseiller, comme ils en étaient convenu ensemble au cours d'un entretien précédent, ou faire un retour sur une séquence de mise en situation professionnelle, ou réclamer une explication d'un processus qui n'a pas été bien compris, sans du tout s'imaginer que le conseiller est alors, à ce moment-là avec une autre personne en train de faire son travail. Il ne doit bien entendu pas rester sourd à cet appel qui doit toujours être pris en compte, mais aider à le différer.

Le consultant se croit toujours "seul au monde", et son attente peut être "vorace" !. Attention à ne pas faire de l'acte d'orientation un acte de consommation, et répondre au "tout tout de suite !" La frontière entre les deux est parfois ténue, d'autant plus que la société toute entière porte globalement son attention : sur l'acte de consommation et la vitesse à laquelle il doit s'accomplir. Il faudra, alors, toute la patience du conseiller, sa vigilance alors qu'il est en train d'écouter une autre personne pour rebondir à la question qui lui est posée et ne pas se laisser fourvoyer dans le piège évoqué ci-avant. Il devra apprendre à faire patienter le consultant dans sa course parfois effrénée au savoir, en lui expliquant, par exemple qu'il le rappellera plus tard, ou qu'il a besoin lui-même d'un temps de réflexion, à son tour, pour solutionner le problème. On peut constater combien alors, après-coup, les personnes sont respectueuses et compréhensives du temps du conseiller. N'oublions surtout pas que les partenaires du duo ne suivent pas toujours le même tempo, ce qui ne les empêche pas d'arriver à la fin du morceau à interpréter ! Et que leur chant est propre à chacun !. -Il n'existe pas d'orientation "clé en main" ! Et le conseiller ne sait pas tout d'emblée ou ne peut pas tout faire, surtout à la place de l'autre !!!

- Attention également au danger de la toute puissance dans lequel nous mettent les personnes parfois, ce qui peut paraître être très confortable pour l'ego du conseiller, dans un premier temps, mais, à terme, très néfaste pour l'objectif d'orientation. On n'a pas à "idolâtrer" qui que ce soit dans le champ qui nous est imparti !
- Enfin, la difficulté de trouver la juste et meilleure distance qui puissent exister entre le conseiller et le consultant. Dans leurs postures, à chacun, la fusion trop chaleureuse, autant que le retrait froid et jugeant s'avèrent être de très mauvaises positions.

Il faudra toute une maturation de l'expérience du conseiller, son ancrage fidèle dans le métier, sa bonification, peut-être au fil des années, pour s'approcher de la meilleure posture, qu'on ne pourra, de toute façon, jamais atteindre.

Il faudra être très humble, et accepter de ne pas voir toujours le résultat de notre métier.

Ce n'est parfois que très longtemps après (des années, pour certains !) que des retours nous sont prodigués par les personnes que nous avons accompagnés, ou lorsqu'elles nous confient l'orientation de leurs propres enfants ! En ce sens, la diversité des personnes rencontrées et des parcours ainsi engendrés est une immense source de satisfaction pour le professionnel, qui guérit de toutes les frustrations qu'il a pu sentir parfois. Hormis les accompagnements bien cadrés dans le temps (lors des prestations citées plus haut avec l'ANPE sur une durée de trois mois), le suivi annuel commandité par nos partenaires régionaux permet d'avoir un retour du travail accompli, et induira, en quelque sorte, une évaluation qui donnera, alors, toute sa mesure.

L'harmonie ne serait-elle pas à chercher de ce côté-là, en fin de parcours, au terme d'un processus et d'un cheminement qui ont besoin de temps pour s'accomplir, et, de ce fait, produire le meilleur de lui-même, malgré les bémols annoncés ? En musique, n'oublions pas tout l'apport des dièses et des bémols à la clé ! De même, pour les musiciens, les meilleures interprétations des œuvres ne sont-elles pas celles où, après un long travail de déchiffrage et d'appropriation de la partition de l'œuvre, on arrive peu à peu à se libérer de la partition, pour laisser place à l'essentiel et laisser l'art seul s'exprimer dans une interprétation libre.

Nous avons tenté, au travers de nos propos, d'interroger la posture du binôme conseiller -consultant, à l'aide d'une métaphore musicale. Nous avons vu que leurs deux voix n'étaient pas toujours à égalité, mais qu'il y avait toujours, à travers leur persévérance respective, un résultat tant soit peu harmonieux, au terme d'un cheminement partagé plus ou moins long et complexe. Et puisque le domaine concerné est l'orientation professionnelle, laissons donc à un chanteur professionnel le soin de nous dire l'importance de son métier. Julien Clerc, à travers sa chanson "UTILE" nous en distille toute sa richesse : "à quoi sert une chanson, si elle est désarmée... je veux être utile à vivre et à rêver...". On pourra choisir d'entendre également les merveilleuses cantates de Jean - Sébastien Bach qui montrent bien tous les enjeux de construction nécessaires à la production de l'œuvre.



Le bilan de compétences comme espace de décision

Véronique CLÉMENT

Psychologue de formation, exerce la fonction de conseillère bilan depuis près d'une décennie au sein d'un dispositif de bilan de l'éducation nationale qui s'est structuré au fil du temps pour devenir le Centre Académique de Bilan de Compétences.

La démarche de bilan de compétences peut être enclenchée à l'initiative du salarié ou de son employeur. La réflexion que je me propose de partager s'inscrit plutôt dans le premier cas de figure.

Le rôle du bilan de compétences dans le processus d'orientation est alors consécutif à la nature de la demande du bénéficiaire.

- Il peut être "technique", dans la logique de ce que P. Fustier appelle "le travail social purifié" ⁽¹⁾

Le problème est identifié clairement et il s'agit d'y apporter "la meilleure réponse dans les délais les plus brefs".

Ex : vérifier la faisabilité d'un projet ; être aidé à choisir entre deux projets.

- La demande peut aussi s'inscrire dans une situation complexe globale. La difficulté énoncée ne peut alors être appréhendée de façon isolée ("travail social non aseptisé" ⁽¹⁾).

C'est plutôt autour de ce type de demande que j'ai choisi d'articuler mon propos.

Conseillère bilan psychologue au Centre Académique de Bilans de Compétences, j'exerce depuis un peu plus d'une décennie cette fonction auprès d'adultes et de jeunes adultes intervenant dans des champs d'activités différents et à des niveaux de responsabilités très variés.

J'ai choisi de m'investir dans ce projet d'écriture afin de prendre le temps d'élaborer et de formaliser certains axes de ma pratique.

Il s'agit également de faire mieux connaître mon travail afin de développer à posteriori des espaces d'échanges et de construire un travail de réseau entre partenaires (financeur, prescripteurs, centre d'information et d'orientation, centres d'aide à l'insertion, centres de formation, dispositif de validation des acquis de l'expérience, entreprises).

Après avoir précisé le contexte d'émergence du bilan de compétences, cette étape me permettant de situer mon niveau d'intervention, je m'attacherai à décrire en quoi le bilan de compétences participe à créer pour le sujet des espaces d'exercices de décision" qui favorisent le passage de l'individu au sujet. La partie en gras nous paraît être la problématique, ne faudrait-il pas la positionner plus en amont dans le texte ?

Je retiendrai pour définition de l'individu et du sujet celles proposées par Monsieur Luis Vasquez : "L'individu est celui qui a conscience qu'il a un prénom et un nom, une famille ou une tribu, qui lui sont propres, qu'il a un ensemble de ressentis qui lui sont spécifiques.... L'individu est le point de départ du sujet. Le sujet est l'individu qui s'approprie des alternatives de la vie pour exercer sa liberté ; l'individu existe, le sujet choisit. En se choisissant, le sujet se choisit lui-même pour finir la construction de sa singularité à chaque fois" ⁽²⁾.

(1) Fustier, P. (2000). Le lien d'accompagnement ; entre don et contrat salarial. DUNOD, 238p.

(2) Vasquez, L. L'individu et le sujet, les clefs de la singularité psychique"



Un peu d'histoire

Le bilan de compétences est issu d'une loi relative à la formation professionnelle et à l'emploi votée le 31 décembre 1991.

Rappel de l'article L 900-2 du Code du Travail :

"Les actions permettant de réaliser un bilan de compétences ont pour objet de permettre aux travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, un projet de formation".

A cette époque, le bilan s'impose comme un produit novateur.

Plusieurs signes annoncent sa venue :

- Les travaux du CUCES (centre universitaire de coopération économique et sociale) puis de Schartz, (1966) sur la mise en place d'actions collectives de formation à l'intention des mineurs contribuent à promouvoir :
 - L'intérêt d'un travail d'orientation en amont d'une démarche de formation ou de réinsertion professionnelle.
 - L'intérêt d'un système de formation qui tient compte des acquis et de la situation des adultes au travail ⁽³⁾.
- La nécessité d'une rénovation du système de formation continue mis à mal parce qu'il favorise les grandes entreprises et les personnes les plus qualifiées.
- Le constat édifiant du recensement de 1982 qui met en exergue l'intérêt d'une évolution du dispositif de validation (40 % de la population de plus de 15 ans n'a aucun diplôme et 1/3 des salariés qualifiés sont autodidactes, y compris des cadres).

La loi sur le bilan a souvent été pointée comme étant une sortie qualitative des débats sur la rénovation du système de formation continue puisqu'il permet de "rééquilibrer le dispositif en renforçant le volet qui fait de la formation le moteur du progrès social en ouvrant des possibilités de promotion personnelle et professionnelle tout au long de la vie ⁽⁴⁾".

Il donne "la possibilité aux travailleurs de mieux connaître leurs aptitudes et de mieux cerner leur manque relativement au projet d'amélioration de la productivité" (débat du sénat) ⁽⁴⁾.

Il repose sur certaines valeurs de justice et d'équité en accordant à l'individu un "droit à une reconnaissance et à la validation de ses compétences" (la concrétisation de cette reconnaissance prendra forme avec la validation des acquis de l'expérience).

Le bilan pour compenser la perte

D'un point de vue socio-économique, le bilan naît dans un contexte de perte de maîtrise, d'incertitude, d'aléatoire :

- Il émane du droit à un moment où un autre droit essentiel est remis en cause : celui du travail. Cette menace met en péril l'assurance de revenus réguliers mais aussi l'identité sociale et les perspectives d'épanouissement de la personne ⁽⁵⁾.
- Il intervient à une période où la complexité et l'incertitude ne permettent plus aux entreprises de prendre en charge l'avenir professionnel de leurs salariés, de leur assurer sinon des lendemains qui chantent, au moins une place pour le lendemain.
- Cette perte d'une garantie d'évolution professionnelle ou même d'emploi conduit à un réajustement de la place du salarié : il ne peut s'en remettre à un tiers, être attentiste pour gérer son rapport au travail.

(3) Centre info Publication. (1989). Bilan de compétences. FPC 272p.

(4) Aubin, C. Et Salzberg, L. Et Sarazin, G. Et Villain D. (1997). Evaluation du droit des salariés au bilan de compétences. Rapport n°97059 des membres de l'Inspection générale des affaires sociales pour la commission de la formation professionnelle, 85p.

(5) Guichard, J. (1998). Conceptions de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques d'orientation. Cahier Binet Simon "l'orientation éducative, chantier du présent" n° 656/657, pp. 117 - 139

Au sein même de l'entreprise, les points de repères se délitent.

- Considéré comme une ressource essentielle pour faire face à la concurrence, le salarié devient un surcoût lorsque le ciel économique vient à s'assombrir.
- Il est fait appel à sa personne, à son savoir - être mais lorsque la fin du contrat vient à poindre, le lien personnel sollicité est dénié : "les pages du livre des mérites acquis s'arrachent avec le temps et la mémoire des services rendus est une ardoise magique, qui trahit des responsables les plus dévoués"⁽⁶⁾.
- Les "jugements de beauté" (de conformité, d'originalité) qui lui permettaient d'estimer la qualité de son travail et de recueillir des signes de reconnaissance, disparaissent avec l'effritement des collectifs⁽⁷⁾.

Si le droit au bilan répond à des impératifs socio-économiques (optimiser et rentabiliser le dispositif de formation), il concourt aussi à rétablir un déséquilibre, à donner au salarié des moyens qui compensent des pertes.

D'une approche sociologique à une lecture psychologique ou le choix d'un niveau d'intervention

Ce point de vue macroscopique ne constitue pas une grille de lecture pour le conseiller bilan.

Regarder le salarié comme une victime, revient à oublier qu'il coévolve avec son environnement et définit au fil du temps des stratégies adaptatives qui participent elles-mêmes à l'évolution du système.

Faire un bilan :

- C'est prendre du temps (24 h au minimum sur deux, trois mois).
- C'est se questionner, réfléchir, s'ouvrir au monde et à soi, faire, se regarder faire et choisir de faire autrement ou pas.
- C'est décider de ce qui est bon ou pas pour soi
- C'est s'interroger soi, sur soi et sur son rapport au monde

S'intéresser à l'orientation d'un individu va donc consister pour moi à travailler avec lui sur la manière unique et singulière avec laquelle il interagit avec le monde qui l'entoure.

Il va s'agir de repérer la lecture qu'il fait à un moment présent, d'un avenir potentiel qu'il imagine et construit à partir des représentations élaborées au fil du temps.

Il va s'agir de pointer ce qui, dans cette lecture vient entraver son cheminement plutôt que de le favoriser.

J'ai donc tout naturellement souhaité entamer ma réflexion par la place que j'accorde au sujet dans le cadre de ma pratique.

La personne comme sujet de son orientation

a) La considération du sujet

La considération pour le sujet se joue à chaque moment de la rencontre dans le regard que l'on porte sur l'autre. La disponibilité, l'écoute, la réactivité à sa première demande en sont les signes tangibles.

L'accueil est à ce titre un moment déterminant pour construire les conditions favorables au changement. Cette idée pourrait faire l'objet d'une étude à elle seule et je ne la développerai pas. Il me semble toutefois utile d'aborder la question des attentes du conseiller vis-à-vis de la personne qu'il rencontre.

Ces dernières constituent un prélude à la relation : c'est parce que le sujet /conseiller a des attentes vis-à-vis de la personne qu'il accueille (et réciproquement d'ailleurs) que la relation se construit.

"Attendre quelque chose de" signifie projeter quelque chose de soi chez l'autre.

Les rôles de chacun sont toujours explicités dans le cadre d'un bilan mais les attentes restent implicites.

Durant des années, une citation du philosophe Alain était "épinglée" sur le mur du bureau que j'utilisais ponctuellement :

(6) Yatchinovsky, A. (2000). L'approche systémique; pour gérer l'incertitude et la complexité. ESF, 144p.

(7) Dejours, C. (1995). Travail et usure mentale ; de la psychopathologie à la psychodynamique du travail. Bayard 258p.



"Je puis voir une éclipse, ou simplement un beau soleil qui sèche le grain, au lieu de cette tempête grondeuse et pleureuse ; "Je puis, à force de vouloir, espérer et croire enfin que les choses iront comme je veux ; mais elles vont leur train. D'où je vois bien que ma prière est celle d'un nigaud. Mais quand il s'agit de mes frères les hommes, ou de mes sœurs les femmes, tout change. Ce que je crois finit souvent par être vrai. Si je me crois haï, je serai haï ; pour l'amour, de même. Si je crois que l'enfant que j'instruis est incapable d'apprendre, cette croyance écrite dans mes regards et dans mes discours le rendra stupide ; au contraire, ma confiance et mon attente est comme un soleil qui mûrira les fleurs et les fruits du petit bonhomme.

Je prête, dites-vous, à la femme que j'aime des vertus qu'elle n'a point ; mais si je sais que je crois en elle, elle les aura. Plus ou moins ; mais il faut essayer ; il faut croire.

Le peuple, méprisé, est bientôt méprisable ; estimez-le, il s'élèvera.

La défiance a fait plus d'un voleur ; une demi-confiance est comme une injure ; mais si je savais la donner toute, qui donc me tromperai ? Il faut donner d'abord."

Il y a dans mes attentes le souhait et la foi dans les capacités de changement de la personne que j'accueille. Il est aussi de mon ressort de les moduler en regard des ressources et du désir de changement que je perçois chez elle.

La plupart du temps, mes attentes entrent en résonance et se conjuguent avec celles du bénéficiaire.

Mais il peut arriver qu'elles soient déçues.

Un travail doit alors se faire pour discerner parmi les éléments projetés ceux qui ne correspondent pas au sujet et le disqualifient. C'est là la condition du maintien de la considération.

Le mouvement décrit trouve son parallèle chez le bénéficiaire du bilan qui projette aussi sur la personne du conseiller ses propres "espérances". Ce point appelle un développement trop long ; le concept de résonance de Mony Elkaïm⁽⁸⁾ ou celui de métaprofessionnalité de Paul Fustier⁽¹⁾ m'ont apporté dans ce domaine un éclairage très précieux.

b) La reconnaissance des compétences de la personne

Considérer la personne, me conduit aussi à l'accueillir comme une personne compétente pour :

- définir le problème, ce qui lui est nécessaire pour le résoudre
- faire des choix
- changer si elle le souhaite.

Si je suis susceptible de l'aider dans cette démarche, c'est moins par mon habilité à détecter ce qui fait écueil ou à trouver une solution que dans le fait de l'aider à définir, à mettre en mots et en perspective des réalités (ses besoins, ses désirs, ses limitations, les possibilités qu'offre son environnement).

Mme B travaille dans une pharmacie depuis 10 ans. Elle se sent saturée et aspire au changement.

Elle s'est mobilisée dans une recherche d'emploi pour un poste en hôpital mais ses démarches n'ont pas abouti et elle décide d'écarter cette piste.

Elle choisit de travailler sur ses intérêts.

Très vite, elle s'enthousiasme pour une réorientation vers la fonction d'éducatrice de jeunes enfants.

Je l'interroge sur les conditions de réalisation de son projet.

Elle se renseigne : les possibilités de financements sont quasi impossibles tant du point de vue de l'organisme collecteur que d'elle-même. Elle balaie ces considérations d'un revers de la main et choisit de consacrer son énergie à l'analyse de certains aspects de sa personnalité. L'affirmation de soi et la pugnacité sont deux traits peu développés dans son profil, ce qui constitue un frein pour un éventuel changement professionnel. Une réflexion s'engage sur les ressources mises en œuvre au cours d'épisodes où elle a su convaincre et sur les axes de développement possibles, ce qu'elle expérimente au cours du "travail personnel encadré, (cf chapitre "action comme lieu d'exercice de décision").

Je fais quelques tentatives pour l'inciter à imaginer des alternatives à son projet, ouverture qu'elle entend avec politesse mais qu'elle n'investit pas. Le bilan s'achève !!!

Un an plus tard, Mme B m'informe de son changement d'emploi ; elle a réinvesti son projet de travail en hôpital,

(1) Fustier, P. (2000). Le lien d'accompagnement ; entre don et contrat salarial. DUNOD, 238p.

(8) Elkaïm, M. (2002). Si tu m'aimes, ne m'aime pas ; approche systémique et psychothérapie. Points, 219p.

ACCOMPAGNER DES CHOIX SINGULIERS

l'a concrétisé et me précise la satisfaction qu'elle y trouve : elle écrit en ces termes : "j'ai persévéré", avec "plus de détermination", "j'ai insisté", "j'ai mis l'accent sur mes traits de caractère, mes qualités", "armée de ma bonne volonté", "en sachant tout ce que je pouvais offrir".

Elle conclut : "ce bilan aura été pour moi une révélation de mes souhaits, de mes désirs et aussi un moyen de m'aider à les exprimer, à les faire connaître".

Mme B savait ce dont elle avait besoin et a su en tirer profit d'une façon créative.

C'est sans doute lorsque le public est en grande difficulté qu'il est le plus difficile de lui faire confiance.

C'est aussi pour ce public qu'il est particulièrement important de prendre en considération les ressources, de considérer comme sujet et non comme victime à sauver.

A se plier à cet exercice j'ai pu gagner de belles leçons d'humilité.

Monsieur S entreprend un bilan à la demande d'un tiers, qui souhaite que cette démarche l'aide à définir son projet. Monsieur S a un projet d'orientation mais un retour de stage le situe comme très éloigné de l'emploi.

Monsieur S se dit motivé par la fonction choisie ; elle ne correspond pas à ce qu'il aimerait le plus mais il juge son choix plus réaliste au vu de ses capacités. Monsieur S me semble très raisonnable dans ses décisions.

Il est décrit par le prescripteur comme une personne opportuniste, prête à saisir la première occasion venue. Pour ce dernier, cet opportunisme est perçu comme une instabilité qui peut nuire à une insertion future ; il s'en inquiète.

Pour Monsieur S, "l'opportunisme" se révèle être une réponse à la nécessité de trouver au plus vite un moyen de logement autonome.

Le travail sur le projet est éloigné de ce qui le préoccupe.

Je propose à Monsieur S de s'informer sur les aides au logement dont il peut bénéficier.

Dans un même temps sont repérés les moyens et conditions pour acquérir une rémunération. Deux possibilités sont repérées : la formation car il est loin de l'emploi (contrat de qualification, formation région) ou l'emploi aidé. J'encourage Monsieur S à s'investir dans le deuxième stage, étape qu'il envisage d'esquiver.

Je la resitue comme le moyen d'acquérir une expérience qui optimisera ses démarches ultérieures (insertion en formation ou sur l'emploi).

De retour de stage, Monsieur S m'apprend qu'il est sollicité pour un emploi d'intérimaire dans la fonction choisie ; il a été jugé compétent et encouragé à positionner sa candidature.

De sa recherche de logement, il n'est plus guère question. Le problème reste entier mais il a intégré que des étapes seront nécessaires avant une insertion stable.

Je le sens plus serein : "ce sera pour plus tard" et plus tard, c'est juste un peu après aujourd'hui.

Entendu dans ce qui, pour lui, fait priorité, Monsieur S a su réorganiser ses investissements, mobiliser et mettre en œuvre des ressources que nous ne soupçonnions pas.

Accepter le sujet dans sa lecture de la situation, dans la définition de ce qui lui fait problème, dans les choix qu'il fait ou qu'il choisit de ne pas faire, dans les risques qu'il prend ou pas, dans les résistances qu'il oppose, dans les ressources qu'il met ou non à profit et dans les limites qui sont les siennes, c'est lui reconnaître sa capacité à être, à agir, c'est pour moi une des conditions de l'accompagnement dans le cadre de ma pratique.

De la reconnaissance du vécu de la personne à une lecture plurielle de la situation ou l'exercice du choix d'une lecture plus appropriée

La personne accueillie en bilan arrive avec sa lecture de sa situation, une lecture qu'elle a construite en isolant parmi les événements qu'elle a traversés, les informations qui lui semblent pertinentes.

Expliciter à un tiers va consister à rendre cohérent, linéaire selon les règles du langage ces éléments. Il s'agit donc d'une construction porteuse d'une double information :

- des éléments concrets
- un mode de lecture, c'est à dire une combinaison d'éléments noués par un certain type de lien (corrélation, causalité...).



Il ne s'agit pas de travailler sur la véracité des faits et des liens qui les unissent ou sur leur correspondance avec la réalité mais plutôt d'entendre la singularité qui lie le sujet à son vécu.

Ce positionnement qualifie le sujet dans ses perceptions et son jugement. Il permet de le reconnaître dans ce qu'il éprouve réellement et contribue ainsi à conforter son identité.

Travailler sur cette lecture va alors consister pour moi à permettre l'émergence, au fil du temps, de combinaisons successives, antagonistes et complémentaires.

Cette reconnaissance première est une étape nécessaire pour permettre à la personne d'élargir son regard, de s'ouvrir à un mode de lecture pluriel.

Monsieur R est un travailleur social intervenant dans le champ éducatif.

Il exprime ses attentes de la façon suivante : il a le sentiment d'être dangereux pour les personnes qu'il accompagne. Il souhaite vérifier cette impression afin de savoir s'il doit poursuivre ou non son activité.

Un premier niveau de lecture le conduit à mettre en cause les conditions de son investissement dans son travail : *Monsieur R n'a pas choisi son orientation, il ne s'agit pas d'une vocation mais d'un moyen accessible de subsistance.*

Ce mode de choix vient l'interroger quant à sa capacité à donner : "peut-on / sait-on donner quand on n'a pas choisi de donner", capacité qu'il désigne comme une marque de professionnalisme.

L'analyse d'une séquence professionnelle mettra en évidence une autre réalité : Monsieur R a donné beaucoup de son temps, de ses émotions pour une personne qui a su mobiliser en lui sa propension à donner.

Il s'interroge alors sur cette émergence émotionnelle et la condamne.

Il dépeint l'image du bon professionnel comme celui qui garde ses émotions, ne laisse rien paraître de ce qui le touche, a réponse à tout.

La poursuite du travail permettra de laisser émerger un événement clé dans l'analyse de cette situation.

En donnant à cette personne, Monsieur R a pris un risque psychique, pris au piège dans une relation perverse au sein de laquelle il était manipulé. Cet épisode le conduit à questionner sa façon de donner.

Un quatrième niveau de lecture se construit : Monsieur R. réalise que son mode de relation oscille entre donner trop, c'est à dire jusqu'à l'épuisement qui peut conduire pour lui au rejet de la situation ou de la personne, ce qui stupéfait ses interlocuteurs.

Monsieur R exprime alors sa crainte de devenir rejetant.

L'ambivalence vouloir / pouvoir ou pas donner est alors appréhendée comme une difficulté à "mettre les bonnes distances dans la relation.

Monsieur R réinterprète son envie de quitter l'activité comme l'envie de faire une pause.

Le changement prend alors la forme d'un projet de formation complémentaire.

Mon rôle va consister ici à accompagner les lectures successives du sujet, lectures qui s'enrichissent l'une l'autre, "à entendre les paradoxes, non pour les résoudre mais pour les contenir"⁽⁹⁾

L'analyse des lectures successives peut être étayée par la grille théorique des quatre dimensions de la réalité relationnelle proposée par Boszormenyi - Nagi⁽¹⁰⁾

- Les faits
- Le vécu émotionnel
- Le type de communication interpersonnelle
- L'éthique relationnelle

Ex : Mme A souhaite évoluer professionnellement.

Son expérience au sein de sa société n'est pas reconnue ; elle précise qu'elle a été sanctionnée récemment suite à une faute professionnelle, sanction qui lui paraît injuste en regard du contexte.

Elle a jeté des documents confidentiels suite à l'injonction de son hiérarchique qui l'invitait à "vider l'armoire". Elle exprime l'injustice subie.

(9) Winnicott, D. W.(1986). Jeu et réalité, L'espace potentiel. Gallimard, 212p

(10) Heireman, M. (1996). Du côté de chez soi, La thérapie contextuelle de l'ivan Boszormenyi-Nagi. ESF, 156p.

Mon travail consiste à travailler avec elle sur cette première lecture en distinguant :

- Les faits (*ex : absence d'évolution de salaire, sanction, les tâches qu'elle réalise, les résultats qu'elle obtient*)
La mise à plat des faits est importante car sous la violence des émotions, ils sont bien souvent oubliés.

- Le vécu (*ex : sentiment d'injustice, doute quant à ses capacités*)

Cette distinction favorise un premier recul car les faits peuvent être partagés par tous tandis que les émotions suscitées renvoient la personne à elle-même.

Ex : là où elle ressent une mise en cause personnelle, d'autres expriment de la colère

- Le type de communication interpersonnelle (*ex : relation complémentaire rigide*)

La mise à jour du mode de communication interpersonnelle permet au sujet de repérer en quoi il contribue à maintenir la situation qu'il dénonce. Une marge de manœuvre peut ainsi être dégagée.

Ex : Dans sa pratique professionnelle, Mme A identifie qu'elle ne s'autorise pas à s'affirmer. Ses comptes rendus sont des retranscriptions du discours et non une synthèse de ce qu'elle a compris. Elle se positionne à certains moments comme une exécutante. Dans ses relations, elle s'enferme dans une position de soumission qui bride sa marge d'initiative.

- L'éthique relationnelle (*ex : loyauté vis à vis de son hiérarchie, sentiment d'une dette de son employeur à son égard*)

En n'exprimant pas son sentiment d'injustice au sein de l'entreprise, Mme A légitime la sanction.

Se faisant, elle se montre loyale vis à vis de sa hiérarchie qui lui a donné un ordre : elle avait pour mission de l'assister.

Elle attend que sa loyauté soit payée de retour : si elle est considérée comme assistante, capable de remettre en cause un ordre, elle doit être rémunérée autrement que comme une exécutante.

Cette analyse conduit bien souvent le sujet à découvrir des signes de reconnaissances qu'il avait ignorés. C'est aussi une étape lui permettant de reconnaître sa responsabilité.

"C'est précisément en voyant de façon responsable les conséquences de ses actes qu'une personne peut envisager d'autres options. Ainsi, elle acquiert le droit à la considération"⁽¹¹⁾.

Cette prise de conscience aide la personne à quitter une position de légitimité destructrice (l'injustice lui donnant droit à une revanche).

La sanction vient interroger Mme A et met en évidence son ambivalence quant à des fonctions de responsabilités. Lue dans un premier temps comme une humiliation, elle devient alors une marque de reconnaissance : c'est parce qu'on la croit capable qu'elle mérite d'être sanctionnée.

Mme A a choisi de donner à son tour : elle a développé des compétences techniques qui lui faisaient défaut et s'est affirmée dans un poste à responsabilités.

Cette étape permet d'aider la personne à faire émerger des faits congruents ou divergents avec son premier niveau de lecture.

C'est aussi pour elle le moyen de faire des liens avec des situations antérieures et d'identifier des répétitions.

Toutes ces données permettront à la personne de modéliser la situation dans laquelle elle se trouve, de repérer sa marge de manœuvre et d'agir.

Pour moi, la fonction du bilan de compétences consiste à travailler avec la personne sur ses acquis et ressources pour construire une image qui soit utile à son développement et ne l'enrave pas.

En somme, il s'agirait moins d'acquérir une connaissance impartiale et exhaustive qu'un "niveau d'ignorance tolérable" (Massimo Piatelli Palmarini⁽¹¹⁾).



Mais le bilan vise aussi à réfléchir les liens entre les désirs du sujet et ses possibles.

Le choix d'une direction ou du désirable au possible, encore un espace de décision

La demande de bilan peut être lue comme le signe d'un désir mis à mal : l'écart entre le souhaité et le vécu est trop grand et appelle à un réajustement.

Lorsque l'investissement dans le travail se limite à un rapport instrumental, les personnes expriment souvent un sentiment d'étrangeté (ex : "c'est pas ma vie", "je me sens comme un automate").

Le lien qui relie le sujet au travail s'est appauvri, s'est desséché. Le travail a perdu de son sens.

Le désir du sujet peut être assimilé à la source à laquelle le sujet s'abreuve pour produire du sens.

Les expériences de Mayo⁽¹²⁾ nous ont appris que la définition du sens appartient au sujet et non au contexte.

Le travail d'orientation ne consiste donc pas à fournir du sens au sujet mais à l'aider à construire un espace au sein duquel le sens peut émerger.

Je pense que l'espace du bilan favorise cette élaboration.

Il permet à la personne de mettre à plat dans un même temps une pluralité d'éléments :

- Ses ressources développées au fil du temps, "son passif" (ex : absence de diplôme, dettes financières...)
- Ses priorités d'aujourd'hui (ex : confort financier, sécurité de l'emploi, intérêt pour les tâches réalisées au travail)
- Ses aspirations qu'il s'agira de mettre en mot et de préciser
- Ce qu'elle imaginait qu'elle deviendrait
- Ses espoirs pour le futur
- Les ressources extérieures, (possibilités de formation, perspectives d'emploi...)

La manière dont le sujet qualifie chacun de ces éléments peut être à elle seule objet de travail (ex : les charges familiales, les études des enfants, l'achat d'une maison peuvent être considérés comme des choix constructifs ou comme autant de contraintes qui limitent la marge de manœuvre. (cf. chapitre sur la lecture plurielle)

Par un jeu de combinatoire et de hiérarchisation, les éléments s'organisent :

- La personne discerne petit à petit ce qui est important pour elle, décide de ce qui est prioritaire ou non, de l'importance relative des éléments les uns par rapport aux autres.
- Elle repère les liens possibles entre les éléments ; exclusion, complémentarité, renforcement, ajustement...

Ex : Mme H a des compétences dans le champ des soins médicaux mais souhaite rejoindre une fonction plus sociale (ajustement nécessaire entre son activité et ses intérêts) : elle s'oriente vers la prévention (ce choix permet de construire un lien de complémentarité entre ses intérêts et ses compétences).

Loin d'une démarche mécaniste, le travail s'élabore souvent par toute une série d'essais et d'erreurs au cours desquels la personne se projette et évalue les gains, les pertes, les risques consécutifs à ses choix (car choisir conduit à renoncer).

Par ces allers retours, elle réévalue le poids relatif des éléments, occasion de prendre conscience que leur importance n'a trait qu'à l'importance qu'elle leur accorde.

Là encore, le sujet a un espace de choix et peut dégager une marge de manœuvre.

De façon parallèle, cette mise en lien permet à la personne de se réapproprier son parcours en isolant les choix ou micro-choix au travers desquels elle s'est singularisée (ex : prendre conscience de la manière particulière dont on investit ses tâches, de l'environnement que l'on a pu récréer...).

Cette relecture du parcours met en perspective son évolution, et souligne les micro-changements réalisés comme autant de prémisses du changement escompté (ex : la personne s'est investie depuis peu dans des activités qui correspondent à une aspiration importante pour elle ; elle repère que depuis peu, ses relations avec ses collègues ont changé, elle s'affirme davantage).

Cette réflexion re-situe le projet de changement comme une nouvelle étape, dans une continuité plutôt que dans la rupture et le rejet de ce qui s'est fait.

Par cette réappropriation, la personne se redéfinit comme sujet et non comme le jouet du hasard ou des événements.

(12) Anzieu, D. & Martin, J.-Y. (1979). La dynamique des groupes restreints. PUF, 294p.

"Le présent a pris, lui, de nouvelles significations... et ouvre la perspective de nouveaux futurs", de nouveaux possibles⁽¹³⁾.

Il est aussi des situations pour lesquelles cette "mise à plat" fait apparaître des éléments inconciliables : le possible contrarie le désir ou le désir fait fi du possible ; le projet est irréalisable ou irréaliste.

- Les projets d'évolution peuvent se heurter à des limitations qui tiennent au sujet ou à l'environnement (problème de santé, difficultés particulières de la personne, problèmes de financement de formation, perspectives d'emploi très limitées...).

La prise en compte de cette réalité impose au sujet une réorganisation pour parvenir à renoncer à son projet.

A ce titre, la différenciation entre résignation et renoncement proposée par Henri Danon Boileau me semble intéressante⁽¹⁴⁾.

"La résignation est d'abord soumission à la force majeure, à la volonté d'un autre, à la violence d'une décision ressentie comme extérieure".

"Le renoncement relève d'une décision venue de l'intérieur, d'un sacrifice choisi".

"Par ce passage (de la résignation au renoncement), il est redevenu "agent et acteur", il récupère une image de soi acceptable et une énergie qui favorise la reconquête de ce qui est à sa portée".

Au cours du bilan, ces moments de crise peuvent se manifester par des sentiments de colère ou d'effondrement. *Ex : la personne se rebelle contre ses droits qu'elle juge insuffisants, elle remet tout en cause, elle questionne la compétence du conseiller bilan, elle parle de "l'échec de son bilan" comme "un échec de plus".*

L'accompagnement du conseiller bilan dans ce cas de figure consiste à laisser le sujet trouver les moyens pour sortir de cette crise tout en veillant à en contenir les effets destructeurs ⁽¹⁵⁾.

Contenir, c'est déjà tenir, c'est à dire garder la distance nécessaire pour méta communiquer sur le vécu émotionnel mis en scène dans la relation.

C'est aider la personne à préserver, les éléments stables sur lesquels elle pourra reconstruire, ("ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain").

- Le désir fait fi du possible lorsque les projets d'évolution mettent en scène des désirs anciens déconnectés des possibilités présentes du sujet.

Le "voyage dans le temps" qu'induit le travail de bilan active ou réactualise "les désirs d'antan".

Sont souvent évoqués des désirs qui avaient été bafoués, relégués, suspendus, ignorés par le sujet ou son entourage en regard de conditions de réalisation difficiles ou impossibles.

Ces derniers s'affichent quelquefois de façon vraiment "anachroniques" en regard de la situation de la personne. Pour développer ce point j'ai choisi l'exemple de ces projets un peu bizarres que certaines personnes mettent en avant, sur lequel elles portent elles-mêmes un regard quelquefois moqueur mais dont elles disent qu'elles ne peuvent se détacher et qui entravent la réflexion sur un projet d'évolution.

En effet, il est quelquefois de ces projets comme de ce vieil ours que l'on ne se résout pas à jeter.

Il intrigue le visiteur, mais passé l'effet de la curiosité, il suscite la consternation.

Le mépriser ou l'ignorer serait une erreur, une offense en regard de tous les services qu'il a rendus. Il "laisse à désirer" certes, mais c'est justement la raison pour laquelle on ne s'en sépare pas.

L'anachronisme de l'ours / projet est connu et quelquefois reconnu par la personne mais ne semble pouvoir être pris en compte dans sa réflexion. L'explication que je propose est de considérer que ce projet appartient à un espace au sein duquel le temps s'est figé.

Son propriétaire qui nous en parle, plonge dans le temps sans même toujours s'apercevoir qu'il n'est plus dans l'ici et maintenant.

Reconnaître, considérer et parler la réalité de cet ours aide la personne à évoluer vers plus de discernement.

C'est faire le détour par le passé, rejoindre la personne là où elle est pour que petit à petit un lien se tisse entre passé et présent.

(13) Gaudron J-P & Cayasse, N. & Capdevielle, V. (2001). Bilan de compétences et transition professionnelle : réduire ou produire de l'incertitude ? L'orientation scolaire et professionnelle, 30, n°1, pp 87-108

(14) Danon-Boileau, H. (2002). De la vieillesse à la mort, point de vue d'un usager. Hachette Littérature 209 p.

(15) Manuel, M.-C. (2002). La crise familiale vue sous l'angle systémique.



Ce n'est pas l'ours qui est important mais ce qu'il représente et qui peut alors être projeté ailleurs.

Le travail de bilan participe bien souvent à ce processus de mutation qui prend en compte le désir et le transforme, à l'image de la chrysalide.

Car même lorsque la transcription de ces désirs dans le réel est possible, elle passe par quelques réaménagements (ex : *laisser derrière soi une activité d'expert senior pour devenir réalisateur / quitter son activité d'animatrice pour devenir conteuse à son compte/conte, devenir agent immobilier et laisser derrière soi un statut d'infirmière titulaire*).

Qu'il s'agisse de renoncer, de se réapproprier son histoire, de lire autrement son vécu, toutes ses réorganisations visent à tisser d'autres liens entre le désir et la réalité "objectivement perçue".

A ce titre, ce cheminement peut s'apparenter à une démarche créative telle que la définit Winnicott, c'est-à-dire comme "la coloration de toute attitude face à la réalité..." "un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue ; ce qui s'oppose à un tel mode de perception, c'est une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure".

Mais développer ou retrouver cette créativité dans le rapport au travail suppose que ce dernier offre suffisamment d'espace pour la production de sens⁽¹⁶⁾.

Lorsque le travail s'appauvrit au point de n'être plus qu'instrumental et que le choix se limite à se résigner ou accepter de se soumettre, fusse une "soumission consentie", seul l'espace extra professionnel peut offrir un espace d'épanouissement et favoriser la construction d'un nouvel équilibre.

Agir est alors un moyen de concrétiser ses désirs.

L'action comme lieu d'exercice d'une décision

Au fil des années, cette dimension m'est apparue très importante dans ma pratique de bilan ; s'orienter peut être lu comme une façon d'interagir avec le monde.

Il me semble utile de rappeler que le démarrage d'un bilan est toujours précédé par toute une série d'actions : s'informer sur le financeur, demander un dossier, le compléter, choisir un prestataire, autant d'étapes que la personne a vécues avec plus ou moins d'embûches mais qui la situent de fait dans une dynamique d'action. Les actions auxquelles je me réfère ici correspondent aux "temps de travail personnel" inclus dans les vingt quatre heures du bilan et réalisés entre deux entretiens de bilan.

Ses dernières pour être constructives répondent à certains critères :

- Elles doivent être définies par la personne en regard du caractère utile qu'elle leur confère dans le travail de bilan. Là encore, la confiance du conseiller dans la capacité du sujet à cibler ce qui est utile pour lui est déterminant.

- Elles doivent être négociées

La négociation participe bien sûr à responsabiliser la personne dans la conduite du travail, elle donne du crédit à sa démarche.

Elle constitue également un point d'appui pour outrepasser les doutes qui entravent la progression :

Suis-je capable ? Puis-je m'autoriser à concrétiser mes désirs ?

On retrouvera les traces de ces interdits dans des affirmations du type :

J'ai fait le travail que vous m'avez demandé !!!

Répondre à l'injonction supposée de la conseillère est alors le moyen de déplacer l'interdit.

- Elles doivent être jugées réalisables, c'est à dire :

- Suffisamment ambitieuses pour que leur réalisation soit une source de gratification, marque une avancée dans le travail

- Accessibles afin de ne pas mettre la personne en difficulté et de ne pas la conforter dans sa difficulté à agir.

Cette coestimation par la personne et moi-même est importante. En cas d'objectifs inadaptés, (ex : *la personne n'a recueilli qu'une partie des informations*), il me semble utile d'en endosser la responsabilité et de proposer des ajustements qui permettent de respecter le rythme de sa progression.

Dans certaines situations, un objectif très général sera suffisant pour permettre à la personne de mobiliser tout un arsenal de ressources ex : *poste de chargé de communication en agence ou chez l'annonceur, quelles spécificités, quelles similitudes ?*

Pour d'autres, les objectifs retenus seront beaucoup plus ciblés : ex : *Durant le temps de travail personnel encadré planifié, recueillir au Centre d'Information et d'Orientation situé... la liste des organismes de formations préparant à.../ appeler Monsieur Z afin de lui demander ...*

L'intérêt que je porte à la dimension de l'agir peut être résumé autour des points suivants :

• Permettre au sujet d'acquérir de l'information

Il s'agit d'explorer, pour voir, pour chercher, pour connaître plutôt que pour trouver. La connaissance des possibles en terme d'orientation est toujours partielle et partielle. Oser s'aventurer au-delà de ce territoire connu suppose bien souvent un accompagnement, une mise en confiance préalable.

Elle aide le sujet à connecter des possibles avec ses désirs, à nommer ce qui lui plaît.

Même lorsque le métier trouvé est irréalisable, il ne m'a jamais semblé que cette découverte était source de frustration ; au contraire, elle aide le sujet à faire des liens.

Ex : *"j'aurais rêvé être auxiliaire vétérinaire ; j'adore les bêtes...j'ai un chien. Quand je l'emmène chez le vétérinaire, je reste toujours à coté".*

Il s'agit aussi de favoriser les échanges d'informations et par-là même d'ouvrir les systèmes de représentation de la personne en y intégrant des éléments tant congruents que divergents.

Aussi convient-il de multiplier les points de vue en multipliant les contacts.

• Permettre au sujet d'accroître son pouvoir

Cet apport d'informations constitue un accroissement de son pouvoir : pouvoir du marginal sécant qui sort du système où il se trouvait confiné pour aller voir ce qui se fait ailleurs, pouvoir lié à une meilleure connaissance des règles (ses droits, les procédures à respecter), pouvoir lié à une maîtrise de l'information qu'il n'avait pas jusque là.

Il n'est pas rare que cette découverte s'accompagne d'effets jubilatoires face à ces potentialités nouvelles.

Ex : *finalement, il existe plein de choses !!!*

• Mettre en scène le projet (ou l'idée de projet) et aider le sujet à en devenir l'acteur

En entreprenant des démarches visant à préciser une information attenante au projet (ou à une idée) de la personne, cette "idée / projet" acquiert un autre statut ; elle sort du champ de la pensée pour devenir une "réalité sociale".

Cette perspective astreint le sujet à penser son idée différemment.

Cette démarche mentale suffit quelquefois à déterminer la place à donner à cette idée : relève-t-elle de la rêverie, d'une activité possible un jour peut-être, de loisirs à réaliser ou d'une activité professionnelle.

Ex : *Mme F doit prendre contact avec la responsable d'une structure afin d'affiner avec elle la représentation de la fonction qu'elle cible.*

De retour en entretien, elle me précise que le rendez-vous est arrêté, qu'elle envisage de s'y rendre mais qu'elle sait d'ores et déjà qu'elle écartera cette piste.

Ce n'est pas l'échange qui a été dissuasif (elle me précise que la personne a été chaleureuse) ; mais il a permis à Mme F d'endosser le rôle d'une professionnelle (potentielle) de ce secteur ;

Elle a alors réalisé qu'elle n'était pas prête à consentir l'effort financier que supposait la réalisation de son projet.

• Aider le sujet à se regarder agir

L'action mieux que l'échange est à même d'activer des résistances du sujet : dans son choix de mener ou pas les démarches pour lesquelles elle s'est engagée, la personne met en scène des freins qui peuvent alors faire l'objet d'une analyse en entretien.

L'action constitue également une occasion de percevoir directement les résultats de son comportement, source d'information que Levy Leboyer identifie comme un moyen d'actualiser l'image de ses compétences.



- **Faire l'expérience d'un travail réussi**

Le travail personnel encadré peut être considéré comme un travail symbolique : des objectifs sont négociés, des moyens sont identifiés ou peuvent être créés par le sujet pour les réaliser.

Ex : Je propose à Madame H d'aller consulter des offres d'emploi dans un secteur déterminé à l'ANPE de son secteur. Mal à l'aise face à cette démarche, elle va mobiliser quatre personnes : le responsable de son entreprise, (elle est au terme d'un contrat aidé), un conseiller de l'ANPE, une assistante sociale et une de ses amies pour l'accompagner et lui trouver les informations.

Ces regards croisés vont lui fournir des informations très précieuses à l'élaboration de son projet. Elle ne cache pas sa satisfaction devant ce résultat.

Cette expérience permet au sujet d'avoir prise différemment sur la réalité, de mesurer l'impact de ses efforts, ce que son emploi ne lui permet plus toujours.

Toutefois, ne nous enthousiasmons pas, la tâche n'est pas si simple et plusieurs écueils attendent la personne : "On ne voit que ce qu'on connaît" (Einstein).

"Croire, c'est voir", puisque nous ne voyons pas que nous ne voyons pas. (Von Foerster).

L'être est prisonnier du mode de lecture qu'il s'est construit et il ne le sait pas.

Mon rôle va alors consister à analyser avec la personne son retour d'enquêtes.

J'aurai encore une fois le souci de travailler sur plusieurs dimensions :

- **Les faits :**

Ce qu'elle a entrepris concrètement, la manière dont elle s'y est prise.

C'est l'occasion de pointer avec la personne les ressources dont elle a su faire preuve et/ou de repérer avec elle des difficultés particulières.

- **Son vécu émotionnel**

Quel impact émotionnel a eu cette démarche : enthousiasme, découragement, sentiment de confusion.

Ce dernier permet bien souvent de faire apparaître des éléments nouveaux qui enrichissent la réflexion.

Ex : Au terme d'un entretien, Mme P choisit d'aller explorer les métiers relevant de deux secteurs d'activités déterminés. Au cours de la rencontre suivante, elle exprime son profond découragement et le sentiment de confusion ressentis au terme de ce travail.

La réflexion sur ce sentiment conduit Mme P à repérer que les secteurs choisis constituent pour elle une piste alternative à un projet qu'elle chérit depuis longtemps mais qu'elle sait impossible.

- **Ce qu'elle retient des informations recueillies**

En quoi les informations viennent conforter sa vision du monde et en quoi elles l'élargissent.

Une attention particulière aux distorsions de l'information, à la réécriture du message aux oublis est utile en s'attachant à la cohérence du discours de la personne.

Ce travail d'enquêtes et de relecture est l'occasion d'informer la personne sur elle-même mais aussi de créer des opportunités de changement en s'appuyant sur ses ressources extérieures.

Mme S s'interroge sur son désir de poursuivre pendant 20 ans encore son activité professionnelle.

Elle se projette dans différentes activités artistiques avant de s'intéresser à la fonction de rempailleur.

Elle choisit de prospecter dans ce domaine.

Au cours des contacts entrepris avec d'autant plus d'aisance que Mme S n'est pas une professionnelle du secteur, elle expérimente sa capacité à demander et fait l'expérience positive du partage.

En effet, séduite par son enthousiasme, une professionnelle lui a transmis un certain nombre d'informations que Madame S assimile à un don.

Mme S ne fera pas le choix de devenir rempailleur mais cette expérience l'a aidée à engager des investigations dans sa sphère professionnelle et à initier un autre mode relationnel dans le travail : elle peut demander en toute légitimité et faire usage de ce qui lui est donné.

Pour Mme S, agir lui a permis de faire l'expérience d'un autre mode relationnel et d'apprendre qu'elle pouvait se situer différemment dans la relation.

Conclusion

Au sein du contexte que j'ai choisi d'aborder, la démarche de bilan vise donc à dégager une (ou des) alternative(s) qui aide(nt) la personne à sortir d'une vision monochrome qui conduit ses perspectives vers une impasse. Il s'agit en effet de développer cet "art de naviguer" dont parle Vincent Merle, que je définirai personnellement comme l'art de prendre appui sur des éléments de réalité pour donner forme et vie à ce qui est important pour le sujet.

Je n'offre donc guère de garantie quant à la destination :

"L'Amérique ?" ; quelquefois.

"Les Indes ?", c'est arrivé.

"Le Groenland ?"; pourquoi pas.

Mais aussi le voyage au fil de l'eau, si le cœur vous en dit et que vous aimez le poisson !!

Méta conclusion

A la relecture de cet article, j'ai été sensible aux variations de la charge émotionnelle qui accompagne l'écriture et qui va décroissant.

Elles me semblent résonner avec celles qui traversent le bilan, qui s'intensifient tandis que se construit la relation pour s'estomper progressivement alors que le sujet s'investit dans les démarches et prend en charge ce qui lui faisait problème.

La conclusion est un moment très particulier du bilan.

La vie est parsemée d'épisodes de séparation. Selon la problématique de chacun, en regard de ce que le bilan a réactivé, elle est vécue différemment.

Pour moi, elle est quelquefois teintée d'ambivalence : Si le plaisir de voir partir une personne qui "tourne la page" et avance dans son parcours prédomine, le regret de devoir se séparer est aussi présent. ...

C'était trop court !





Les chemins buissonniers



Je fais de l'orientation de comptoir... et ça marche

Maryse MARLOT-DEPAULIS

directrice du C.I.O. de Rillieux la Pape depuis 1997, après avoir été C.O.P. très longtemps au C.I.O. Lyon Nord (Lyon 8^{ème}), puis faisant fonction de directrice Lyon-Sud, (Oullins-Givors). Après des études de Lettres, d'Histoire de l'Art, des fonctions diverses et variées dans l'enseignement et la vie scolaire entre autres, un heureux hasard (à quoi tient l'orientation !) m'amènera à la formation psycho-socio-économico-éducative de conseiller d'orientation : une trajectoire somme toute banale pour quelqu'un de ma génération.

Qu'est-ce que "l'orientation de comptoir" également appelé "café du Commerce" ?

L'orientation, des jeunes comme des adultes, n'est pas une science " dure ", reproductible et fiable. C'est une science "humaine", dans toutes les acceptions du terme.

- Humaine, puisque largement rattachée au secteur des sciences du même nom, psychologie notamment.

Humaine, puisque le "matériau" : enfant, adolescent, jeune adulte ou grand-père, élève, étudiant ou chômeur, l'est de toute évidence.

- Humaine, puisque le spécialiste conseiller(e) d'Orientation Psychologue l'est tout autant.

Cela vaut pour "l'Orientation" estampillée et conforme au modèle Education Nationale, comme pour "l'orientation de comptoir" plus informelle et reposant essentiellement sur la relation orale et (apparemment) fortuite.

Il n'y a au fond que deux sortes de conseil en orientation : les bons, donnés au bon moment, à la bonne personne par le bon conseiller, avec les bons " outils ", et les autres. L'orientation " de comptoir " peut évidemment, tout comme l'orientation " normale ", se retrouver dans l'un ou l'autre cas.

Les lieux de "l'Orientation de comptoir"

Tous les lieux conviennent, à condition qu'il ne soient pas trop connotés "professionnels" on évitera donc le bureau du conseiller, ou alors seulement en dehors de l'entretien formel.

Qui peut tirer profit de l'orientation de comptoir ?

Toute personne, demandeuse d'aide sans l'avouer expressément qui se trouve à portée d'un(e) conseiller(e) d'humeur à communiquer sur la question.

Exemple : vous venez de recevoir un élève de 3^{ème} et sa mère. Vous avez longuement expliqué la 2nde, les options, les établissements. Au fil de l'entretien, la maman s'est mise à parler de ses autres enfants, puis progressivement de son mari et d'elle-même. En quelques minutes, entre la porte du bureau et celle du C.I.O., seront abordé : le chômage, la formation continue, la V.A.E., etc., parfois un rendez-vous sera prévu, ou d'autres démarches utiles à la situation de cette personne.

Deuxième exemple : hors du contexte professionnel, le (la) conseiller(e) reste utilisable. Une voisine, croisée dans l'ascenseur : " au fait, vous qui êtes à l'Education, vous allez peut-être pouvoir m'expliquer : (en vrac) la filière technologique, les poursuites d'études après bac, la procédure MASALY " etc. Le lendemain vous reviendrez pour l'apéritif avec quelques documents si nécessaire... Vingt minutes d'explications autour des cacahuètes auront apporté davantage qu'une heure en classe avec transparents à l'appui.



Pourquoi ça marche ?

Contrairement aux apparences " l'orientation de comptoir " n'est pas n'importe quoi, fait n'importe comment par n'importe qui.

Critère un : le demandeur doit être volontaire, même si sa demande paraît fortuite.

Critère deux : entre le demandeur et "l'opérateur", doit être établie une relation de confiance et de proximité (empathie) " Vous me comprenez " donc " votre conseil doit être bon ".

Critère trois : même si cela n'apparaît pas au premier abord, l'opérateur (le conseiller) doit être compétent, formé et maîtriser toutes les ressources de son métier (documentation, formation, communication...).

Critère quatre : le conseiller doit être toujours conscient des limites de ce procédé. Il n'y a pratiquement jamais de support technique ou documentaire.

Puisque le plus souvent la rencontre conseiller-demandeur est (ou à l'air d'être) fortuite le conseiller connaît généralement bien toutes les ressources d'éducation et de formation de son académie, de sa région. Il sait surtout où et comment "aiguiller" sur les bons rails, et cela sans autre support le plus souvent que la mémoire et la compétence qui caractérise le "C.O.P.". Cette compétence repose bien sûr sur la formation et l'expérience ; c'est à ce titre que le conseiller peut s'autoriser des conseils à autrui, quelles qu'en soient les conditions, C.I.O., établissement ou " comptoir ".

"L'orientation de comptoir" repose essentiellement sur l'entretien, dans la relation duelle, et sur la communication "empathique". Pour autant, elle n'a rien à voir avec "les bons conseils de Madame Michu". La confiance accordée ne se maintient que si les conseils sont ensuite validés par la réalité.

Bien souvent, le "résultat" ne sera pas connu, notamment si le conseil est bon, et que tout se passe bien pour la personne. C'est parfois des années plus tard que le " retour " se fera, à l'occasion d'une rencontre de hasard.

Que conclure de ce qui précède ? Que l'orientation est une chose trop sérieuse pour être confiée à n'importe qui, ou a contrario, que tout le monde a quelque chose à dire sur le sujet, et que parfois ces avis "de bon sens" ne sont pas très éloignés dans le fond de ceux des "pros" ? Qu'il y a un lieu pour l'orientation (C.I.O., établissement, organisme de formation...) ou que l'orientation fait bien trop partie de notre quotidien, d'élève, de parent, d'adulte pour se réduire en un lieu précis ? Ou tout simplement, qu'en orientation, une chose peut être vraie, et son contraire aussi selon le moment et le lieu comme dans la " vraie vie " ?



La formation : une piste de lancement ou d'atterrissage dans l'orientation ? S'orienter, se former, se transformer

Nadine DUBRUC

Psychologue du Travail, responsable du tutorat pour la filière de l'IRUP (Institut Régional Universitaire Polytechnique) "Développement des structures d'insertion et formation supérieure de leurs dirigeants", validé par le DESS "Gestion des Entreprises d'Insertion" de l'Université de Marne la Vallée. Doctorante en Psychologie sociale, Université Lyon2 et Ecole des Mines de St Etienne

ndubruc@irup.com

La formation, notamment la formation qualifiante et diplômante, s'inscrit dans le parcours de l'individu comme une étape de son orientation. Celle-ci lui permet en effet de développer des compétences en lien avec un métier, mais, elle peut être aussi un élément clé de la confirmation de l'orientation de l'individu.

L'intérêt des formations par alternance est de permettre des allers-retours réguliers entre la théorie et la pratique, entre le monde des savoirs et le monde de l'entreprise. Mais, cela suffit-il pour permettre à l'individu de se construire son identité professionnelle ? L'expérience de la formation en alternance de deux instituts, l'ISTP (Institut Supérieur des Techniques Productiques), école d'ingénieurs par alternance et l'IRUP (Institut Régional Universitaire Polytechnique), institut de formations supérieures en alternance, m'incite à penser que le développement de l'identité professionnelle est favorisée avec la mise en place d'un accompagnement spécifique autour du métier visé à travers une formation.

Pour illustrer la façon dont un dispositif de suivi dans une formation participe au travail d'appropriation du métier, prenons l'exemple de la formation des 5 promotions de 15 à 20 apprenants, formés dans le cadre de la filière "Développement des structures d'insertion et formation supérieure de leurs dirigeants" validée par le DESS "Gestion des entreprises d'insertion" de l'Université de Marne la Vallée. En effet, cette formation ouverte aux salariés en formation continue et aux demandeurs d'emploi a pour objectif de permettre aux apprenants de valider en 18 mois des compétences de dirigeants de structures d'insertion par l'activité économique*. La validation du DESS (niveau Bac+5) s'appuie sur une double évaluation :

- des évaluations de cours théoriques, donc de savoirs théoriques
- et une validation des compétences professionnelles, exprimées dans le cadre de la conduite d'un projet de développement stratégique, dans une structure d'insertion.

Du recrutement à la soutenance finale, un ensemble de supports et de moments permettent à l'individu de se positionner ou de tenter de le faire tout au long de la formation.

L'analyse d'un dispositif de formation d'adultes par alternance montre que s'orienter est un processus qui se réalise par :

- des réflexions individuelles : des temps de prise de recul sur le métier visé et donc sur son orientation • des échanges dans un groupe d'apprenants
- une confrontation à la réalité d'un contexte, d'un métier
- des échanges avec l'équipe pédagogique, les intervenants professionnels du secteur.

Ces différents éléments sont autant de temps de construction et de réflexions sur les représentations du métier.

Prenons dans un premier temps, ces différents moments privilégiés de réflexions autour du métier : du recrutement aux moments intégrés dans la formation. Nous tenterons ensuite d'identifier comment ceux-ci s'organisent pour participer à l'orientation d'adultes.

Je vous propose tout au long de cette réflexion des témoignages de personnes qui ont suivi la formation.

Présentation d'un processus de formation d'adultes par alternance avec un dispositif d'accompagnement au développement des compétences de la personne.

1. Le recrutement : un temps pour s'orienter

Un processus pour comprendre le choix d'orientation

Le processus de recrutement prévoit deux étapes de sélection :

- à partir du dossier,
- puis à travers l'entretien de motivation.

* Qu'entend-on par « structures d'insertion par l'activité économique » ? Si nous analysons les différents types de structures engagées dans cette formation depuis 1998, nous trouvons principalement des Entreprises d'Insertion, des Associations Intermédiaires, des Entreprises de Travail Temporaires d'Insertion, mais aussi des Centres d'Aides par le Travail, des PLIE (Plan Local d'Insertion par l'Economique), un Espace Communal.



Ces sélections s'effectuent toujours par des jurys, composés de professionnels de la formation et de professionnels de l'insertion par l'activité économique.

Dès le recrutement, le candidat justifie de son choix pour cette formation mais aussi pour le métier visé à travers cette formation. Il fournit un CV et doit expliquer dans le dossier ses motivations pour la formation et le métier. Lors de l'entretien, le questionnement auquel il est soumis (et dont la trame lui est communiquée auparavant) a pour objectif de permettre au jury de se prononcer sur des critères liés à l'environnement de la fonction (connaissance et pratique de l'insertion) et sur d'autres critères plus en lien avec le contenu du poste.

David G. 35 ans : C.A.P d'ajusteur mécanicien, Formation de jeu d'Acteur, BEATEP (Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire, Monitorat de voile croisière : "En amont, dans ma recherche de formation supérieure, j'ai naturellement privilégié des formations où les conditions d'admissibilité prenaient en compte l'expérience professionnelle du candidat et non pas uniquement le niveau d'étude...Il est vrai que beaucoup de formations universitaires prennent en compte le cursus classique (DEUG, Licence, Maîtrise) du postulant. La réalisation d'un dossier me paraît être une garantie pour le centre de formation et représenter un premier engagement de l'apprenant dans son cursus de formation à condition que le jury ait une lecture différenciée selon qu'ils s'agissent : d'un dirigeant en place, d'un salarié non dirigeant, d'une personne sans emploi.

En d'autres termes doit-on demander le même dossier pour tous les candidats ?

L'entretien c'est le regard d'un tiers représenté par un groupe de personnes d'horizons professionnels variés, sur la cohérence du projet professionnel et les aptitudes d'apprentissages du postulant."

Le candidat, qui deviendra après la sélection un apprenant s'il intègre la formation, commence bien ce travail de réflexion sur le métier et sur ses choix d'orientation dès le recrutement. En effet, il doit être capable à ce moment-là de démontrer à un jury sa connaissance d'un milieu, son positionnement par rapport à une fonction, et le renoncement possible à d'autres fonctions possibles (comme éducateur, encadrants, conseiller emploi...) et sa volonté de se confirmer grâce à une formation dans son rôle de dirigeant de structure d'insertion par l'activité économique.

Une volonté d'aider à clarifier les motivations pour le métier

L'IRUP annonce aussi sa volonté d'intégrer dans ce type de formation des personnes, issues du secteur économique classique, ne connaissant pas forcément l'insertion. Dans ces cas, il se peut que l'expérience extraprofessionnelle soit suffisamment convaincante pour le jury et qu'elle permette d'expliquer ce choix.

Mais parfois, le choix pour la formation semble plus opportuniste, lié au niveau de reconnaissance (bac+5) et/ou à la nécessité d'intégrer une formation au regard d'une situation personnelle permettant notamment de viser la possibilité d'une inscription à une indemnisation. Dans ce cas, l'IRUP peut refuser la candidature car il manque au candidat la validation de son intérêt démontré pour le métier par la confrontation à la réalité et la rencontre avec des professionnels du secteur.

Il arrive cependant que la confirmation du choix d'orientation ou réorientation se fasse avec la nécessité d'un 2^{ème} entretien. Et entre les deux entretiens, il est demandé au candidat de valider ses choix en rencontrant directement des professionnels du secteur, des anciens de la formation.

Madiaw N. 32 ans, Bac électronique, Maîtrise de psychologie sociale, et DESS Gestion des entreprises d'insertion : "Le recrutement a été fait en 2 étapes en ce qui me concerne. Le 1er entretien n'a pas été une totale réussite mais les personnes présentes ont été très psychologues en me proposant un 2ème entretien, où là, j'avais mieux cerné le métier...Je voyais un métier abstrait et pendant la formation, j'ai été dans le concret/abstrait. Et, maintenant, je suis dans le concret..."

Ainsi, avant même l'entrée en formation, l'individu est confronté à son choix d'orientation vers un métier. Celui-ci doit convaincre des personnes de l'intérêt d'une formation dans son parcours, et de la pertinence de celle-ci par rapport à un avenir professionnel qui va se confirmer tout au long de la formation.

Une fois les personnes recrutées pour elles-mêmes, je me suis interrogée sur le groupe d'individus que chacun contribue à constituer et sur la diversité des motivations vis à vis de la formation.

Le choix d'une formation pour s'orienter : des raisons diverses et variées

L'engagement en formation renvoie forcément à un faisceau inextricable de causes et de motifs, avec des justifications internes à l'individu (motifs personnels) tout autant qu'externes (motifs relevant de la situation de l'individu lors de cette demande de formation).

Antonio M., 44 ans : "J'ai eu un parcours un peu chaotique dans la mesure où j'ai une formation initiale technique (bac électrotechnique en 1977) suivie par une licence de philosophie(1985), pour aboutir enfin à un brevet professionnel agricole (Bepa 1994).

Il y a des objectifs avoués et des objectifs cachés puisque je peux avancer comme objectif premier la création d'une SIAE sur C., qui me tenait à cœur, et cela dans le but aussi de quitter les J. "par le haut", suite à un différend qui m'opposa avec la direction. Puis il y a aussi tous les autres objectifs subsidiaires ou corollaires qui étaient d'acquérir les bases nécessaires à la pratique de ma profession et à la connaissance du monde de l'insertion que je connaissais somme toute assez mal.

Quant à mes attentes vis-à-vis du métier au début de la formation, je dirais précisément qu'au début je ne "réalisais"(au sens de prendre conscience d'une façon précise) pas complètement ce que j'attendais de cette formation mis à part l'acquisition de savoirs et savoir-faire qui me permettraient de tenir au mieux mon rôle de dirigeant de structure auquel je me destinais".

L'expérience de cinq années de recrutement pour cette formation de dirigeants de structures d'insertion par l'activité économique me conduit à classer les motivations des candidats en plusieurs grandes catégories :

- Ceux qui viennent chercher dans la formation une reconnaissance à travers un diplôme qui validerait une expérience existante et permettrait dans leur métier une reconnaissance souvent institutionnelle, et donc une promotion sociale. Le motif est alors économique ou basé sur le besoin d'un perfectionnement d'une pratique...
- Ceux qui attendent de la formation un certain nombre d'éléments inhérents à ce type de formation : savoirs théoriques et pratiques, réseau créé avec les autres membres de la formation et les intervenants et les professionnels rencontrés. Il s'agit là de se faire plaisir en apprenant et de participer.
- Ceux qui arrivent pour valider un nouveau choix professionnel, pour valider la fin d'un cursus de formation plus générale (de type universitaire) ou la fin d'un parcours d'expériences en entreprises classiques avec l'espoir de découvrir par la formation et, notamment dans la partie alternance en structure d'insertion, un métier qui leur permettrait d'assouvir de nouveaux besoins professionnels.

Pascal C. 39 ans : "Je voulais me sentir à l'aise et plus compétent dans mon poste de dirigeant. Mes objectifs étaient multiples, divers, conscients et inconscients. Ce que je peux en dire maintenant (18/07/2003) :

- être réellement en phase avec ma fonction
- avoir un panel de méthodes et d'outils à ma disposition
- obtenir une confirmation au niveau de mon aptitude à diriger une structure
- échanger avec d'autres personnes concernées par l'IAE
- mieux comprendre l'environnement politique et administratif

Mes attentes étaient de :

- me rassurer
- pouvoir être à l'aise dans le registre théorique
- appréhender ce métier et l'expliquer (+ être crédible auprès des partenaires et clients)
- savoir argumenter mon point de vue
- être rémunéré en fonction de mes responsabilités
- apporter à travers mon travail de la plus value, des améliorations, du développement, de la qualité ...et peut être aussi une certaine rigueur
- explorer de nouvelles pistes dans le champ de l'économie solidaire et sociale
- obtenir un diplôme à inscrire dans mon CV, là où auparavant rien n'apparaissait"

Et, c'est notamment cette diversité de motivations pour la formation qui va créer des échanges riches de sens dans leur réflexion sur leur choix vers ce métier de dirigeant. Tout au long de la formation il est prévu des temps de confrontation de ces choix entre apprenants et avec le tuteur Institut ou seul face à des jurys de professionnels.



2. Se former autour du métier

Un métier, des façons de l'exercer : échanges de représentations

Ainsi, le séminaire d'intégration, organisé les deux premiers jours de la formation est prévu autour d'échanges avec des professionnels du secteur sur la définition et le devenir du métier. Ceci permet "d'enfoncer le clou" sur le métier visé à travers la formation. Il s'agit aussi de commencer à confronter les différentes réalités du métier, de créer des échanges sur les conceptions possibles de ce que peut être un dirigeant de structures d'insertion.

Nous pourrions presque dire que de la recherche d'un discours "commun" sur le métier lors du recrutement, commence ensuite une maturation individuelle sur son propre destin et la définition de ce que la réalité d'un dirigeant de structure d'insertion peut recouvrir.

Pour les uns et pour les autres, à chacun de trouver sa propre définition de qu'il veut être après la formation. En effet, dès lors du séminaire d'intégration, les professionnels en poste expliquent leur réalité avec des points communs et des divergences en fonction des contextes et des individus.

Pascal C. ; 39 ans, "Sortir le plus rapidement du système scolaire : c'était le but que je voulais atteindre dès l'école primaire.

Dans l'exercice de certains emplois, j'ai suivi de petites formations techniques n'ayant pas beaucoup d'apports théoriques. Cependant, ayant un niveau de seconde option technologie, le manque de formation ou de diplômes ne m'a pas empêché d'exercer des métiers très différents, comme par exemple celui de batelier européen ou de graphiste et photogreveur. ... Un jour, ayant décidé d'arrêter un emploi que j'avais exercé depuis 7 ans en tant qu'artisan, j'ai ressenti le besoin de m'orienter avec l'objectif d'exercer une activité professionnelle qui corresponde à ma vocation. Au bout d'une année de recherche et suite à un bilan de compétences, j'ai pu valider le choix de retravailler, après une maturation de 21 ans, dans le domaine du social....

La confrontation entre notre représentation du métier (au sein du groupe) et celle enseignée, ainsi que le point de vue d'autres professionnels, ont eu le mérite de mettre en évidence sans ambiguïté les difficultés et l'intérêt à exercer ce métier...

Les échanges réguliers avec les autres apprenants pendant ces 18 mois m'ont permis de mieux identifier mes forces et faiblesses, de trouver des ressources pour développer de nouvelles capacités et de bénéficier de la dynamique et de l'apport du groupe pendant les moments difficiles".

Ensuite, dans le cadre de la formation et notamment dans le suivi de l'apprenant, l'IRUP propose un dispositif de réflexion et d'appropriation des composantes du métier. La personne en formation est donc amenée à continuer sa réflexion sur ses choix professionnels.

Se repérer par rapport au métier à l'aide de la formation :

Ce dispositif s'organise autour de :

* **Séances de professionnalisation** en groupe sur le métier de dirigeant de structures d'insertion : en début, en milieu, et en fin de formation. Chacun peut exprimer ses attentes vis-à-vis du métier, ses interrogations, ses constats, ses positions. Il s'agit alors pour le tuteur Institut de les accompagner dans la confirmation de leurs orientations. Cet accompagnement permet ainsi à chacun de se situer en rapport au métier visé et d'être à même d'élaborer puis d'ajuster son projet personnel de formation tout au long du cursus,

* **Une évaluation des compétences** vis-à-vis de ce métier par l'intermédiaire du journal de bord. Cet outil, mis au point à l'IRUP avec la première promotion, définit le métier dans ses axes généraux. L'utilisation du journal de bord se fait notamment dans les évaluations (intermédiaire et finale). L'apprenant accompagné de ses deux tuteurs (IRUP et celui de la structure) fait alors le lien entre ce qu'il pratique dans le cadre de l'alternance et les composantes du métier. Pendant ces temps d'échanges, l'apprenant est mis face à ses points forts et à ses axes de progrès vis-à-vis d'une situation professionnelle qui se rapproche le plus de la réalité d'un dirigeant de structure d'insertion. Là, nous pouvons observer des différences entre ceux déjà en poste de dirigeant et ceux sous statut de stagiaire de la formation professionnelle.

Le dirigeant salarié profite de ces temps d'échanges comme une prise de recul sur sa pratique et bénéficie

alors des avantages que peut procurer un entretien annuel d'objectifs. L'apprenant sous statut "stagiaire de la formation professionnelle" doit avant tout convaincre son environnement de la pertinence de ses choix d'orientation vers ce métier et accepter de faire ses preuves.

Ceci va souvent de soi pour un apprenant sans expérience et est parfois plus difficile à accepter pour une personne avec des expériences antérieures. Mais, il semblerait que l'acceptation de ce parcours initiatique conditionne l'intégration dans une équipe et le possible positionnement comme dirigeant "adjoint". Le temps de réflexion sur les compétences développées à travers la formation et notamment les missions confiées à l'apprenant peut alors lui aussi, être riche d'enseignement pour ce dernier. Il permet souvent une analyse des compétences privilégiées et celles restant à développer pour atteindre l'objectif de fin de formation : montrer à travers la situation professionnelle les compétences de dirigeant de structure d'insertion mises en œuvre.

Cette démarche peut quasiment s'apparenter à du coaching, dispositif mis en place dans certaines grandes entreprises pour permettre le développement du potentiel et des savoir-faire dans le cadre d'objectifs professionnels de leurs salariés, notamment les cadres. En effet, il s'agit pour chaque apprenant d'avoir une réflexion sur les compétences à développer avec l'apport des tuteurs sur leur vision de la personne dans sa situation professionnelle.

Pascal C., 39 ans : "L'accompagnement tout au long de cette formation par deux tuteurs dynamiques et impliqués, l'un de l'organisme de formation et l'autre au sein de la structure, qui ont su user de l'effet miroir, prodiguer des remarques précises et apporter des conseils souvent très pertinents, est un élément déterminant. J'ai réellement apprécié d'être épaulé pendant toute la durée de cette nécessaire phase de changement, par deux personnes "ne mâchant pas leurs mots" et m'estimant.

Sinon, le journal de bord ou l'analyse itérative, dans leur conception, sont des outils plutôt complexes et d'un abord plutôt rébarbatif, voir même plus. Cependant, une fois passé le temps de la digestion, ces éléments m'ont permis d'acquérir une compréhension plus pointue de la fonction d'un dirigeant de SIAE".

* **Une réflexion individuelle** avec l'outil dénommé "objectif compétences". Ainsi, à différents moments de la formation et en lien avec des étapes clés de la formation (début, agrément des thèmes de projet, évaluation semestrielle, bilan final), l'apprenant se questionne sur ses objectifs personnels en terme de compétences en lien avec le métier visé, sa situation professionnelle du moment, les cours suivis. Au cours des 18 mois, il s'agit de placer l'apprenant au centre de son parcours de formation face à ses choix d'orientation. Ceci peut permettre à chacun d'ajuster au fur et à mesure de sa réflexion et de l'avancée de la formation son positionnement face au métier visé. En effet, chaque moment de questionnement sur son positionnement est lié à l'élaboration d'un plan d'actions concrètes pour mettre en œuvre les axes de progrès repérés comme nécessaires au moment de l'analyse de la pratique.

3. Quelques recettes pour se transformer

Ainsi, je peux affirmer que s'orienter dans une formation en alternance se réalise par le mélange et un savant dosage de réflexions individuelles, d'échanges dans un groupe d'apprenants, le tout intégré dans la confrontation à une réalité d'un métier.

• Les réflexions individuelles :

Il s'agit là de favoriser des temps de prise de recul sur le métier visé et donc sur son orientation, le positionnement de ses compétences, de ses valeurs, en fonction du métier visé, ses motivations. Ce type de dispositif oblige l'apprenant à se remettre en cause avec toute l'acceptation du doute et de l'incertitude que cela demande.

Antonio M., 44 ans : "Les éléments qui m'ont le plus marqué, dans le cadre de la formation par rapport à cette "nouvelle" orientation professionnelle (j'avais déjà été exploitant agricole à mon compte avec des salariés), ont été les éléments du module professionnel qui m'ont obligés à me poser la question du "qui suis-je", et de renouer un peu avec l'injonction philosophique du "connais-toi toi-même" de Socrate. Je veux dire par là que j'ai pris conscience avec acuité que l'image de moi perçue par les autres n'était pas du tout l'image que je me faisais de moi-même. Il y a forcément toujours un décalage entre l'image que je me fais



de moi, l'image que je veux donner, et l'image que les autres me renvoient. La formation m'a servi à mieux accepter cela, et à modifier en partie quelques préjugés que j'avais sur moi-même (et sur les autres a fortiori). Pour résumer j'ai fait grâce à la formation un travail sur moi-même.

Et, cela permet à certains de se poser les bonnes questions quant à leurs choix et l'évaluation de là où il en est de son parcours. Commencer ou continuer ce genre de questionnement sur soi peut ainsi permettre à l'individu d'être capable de se questionner sur ses choix futurs.

Nous pourrions presque parler d'analyse de sa pratique et d'interrogation de ses choix professionnels. Cependant, n'oublions pas qu'il ne s'agit pas de questionner pour créer le doute mais bien de questionner pour ensuite être capable d'élaborer des plans d'action en fonction d'axes de progrès.

Olivier M., 52 ans : "après un bac, j'ai une formation CAP/BEP Bois, puis un BTS, conducteur de travaux. Je voulais être comédien...j'ai évolué pendant 20 ans dans le secteur Bois : ouvrier/prof/cadre. Depuis 10 ans, j'évolue dans le secteur de l'insertion. Actuellement, je suis porteur d'un projet de création d'une entreprise d'insertion. A travers la formation, j'ai découvert autant la nécessité de la rigueur dans l'analyse de situations (gestion, organisation, relations humaines) de la précision des décisions à prendre et de la vérification (du contrôle) du suivi. Il s'agit donc pour moi d'un enrichissement sur les manières d'agir et intégration de toute une culture sur le monde de l'insertion et de son environnement."

- Les échanges dans un groupe d'apprenants :

J'ai pu observer les échanges formels dans le cadre des séances de professionnalisation et toutes les discussions plus informelles. L'intérêt de séances d'échanges ou d'élaboration de représentations sur le métier visé est multiple.

Antonio, 44 ans : «j'ai beaucoup appris (avec ou contre le groupe) de la vie en groupe. Les positionnements étaient parfois a contrario du type "si lui (ou elle) peut faire ça, pourquoi pas moi ?" ou bien, "non je ne pense pas ça car ce n'est pas ce que je vis..." , mais aussi par empathie et presque identification "j'ai envie de l'imiter (ou je suis d'accord) sur cette façon d'être ou de voir les choses car ça m'ouvre à d'autres points de vues sur mon métier, sur ma réalité..."

Pour chacun, les échanges de représentations sur un métier, le renvoi des autres sur des positions par rapport à celui-ci questionnent sur les valeurs et les conditions d'exercice du métier. Ceci permet aux uns et aux autres de s'interroger sur sa propre représentation du métier, d'interpeller, d'interpréter son propre champ d'exercice.

C'est un véritable enrichissement et ceci permet à certains de réaliser certaines facettes du métier qui peuvent être ou trop évidentes ou occultées pour des raisons diverses. Cette confrontation de sa réalité avec celles des autres peut être une rencontre et/ou un véritable choc des cultures.

Catherine C. 48 ans, Bac A, DEFA : "je voulais être musicienne, et j'ai été secrétaire, commerçante, animatrice, formatrice et dirigeante de structure d'insertion. Cette formation m'a permis d'avoir une meilleure connaissance de ce qui se fait ailleurs, notamment à travers les échanges mes collègues de promotion et les professionnels. J'ai acquis une vision plus globale de l'insertion et une meilleure maîtrise des dispositifs."

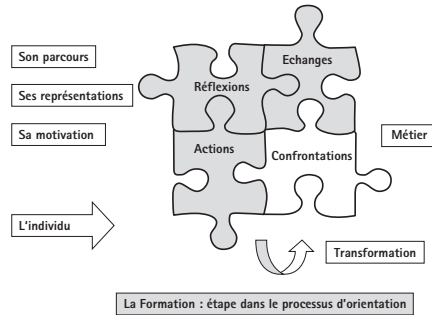
- **La confrontation à une réalité d'un contexte, d'un métier :**

L'alternance favorise la confrontation à une réalité d'un contexte par le faire, par l'action, par le vécu des situations. En effet, être au cœur de l'action alimente la réflexion. Les réflexions ne se limitent pas à des échanges de représentations mais elles passent par la confrontation au métier.

L'obligation pour l'apprenant de s'appuyer sur l'expérience pour alimenter son projet professionnel de formation en lien avec ses choix professionnels permet à chacun de réaliser des allers-retours entre métier choisi et réalités rencontrées. Ceci donne la possibilité d'ajustements des choix professionnels tout au long de la formation.

Ainsi, l'adaptation de leur choix professionnel, la prise en compte de la réalité, la confirmation des illusions ou les désillusions peuvent permettre à chacun de réajuster son orientation professionnelle. Je considère que les réorientations vers des postes différents sont autant des réussites de la formation que les prises de poste ou les confirmations de poste de dirigeant à la fin de formation

Nous pouvons illustrer l'importance dans l'orientation d'un individu, de ces étapes et outils utilisés dans la formation par le schéma suivant :



4. Quelques ingrédients de la recette de la transformation

Une bonne dose de formalisation

Dans le dispositif de formation décrit, j'ai voulu faire ressortir l'importance de la prise de recul par rapport au vécu des uns et des autres et avec les uns et les autres.

Selon Pierre Falzon, professeur d'ergonomie au CNAM, "formaliser l'expérience est une nécessité", "le savoir-faire et les compétences acquis au cours du travail sont, le plus souvent inconscients et on ne peut se les approprier comme connaissances sans en prendre conscience. Cette prise de conscience s'accompagne d'une conceptualisation. C'est ainsi que les représentations se modifient..."

Dans ce véritable processus d'orientation, le rôle du langage ressort dans les étapes de réflexion et de distanciation par rapport à une pratique professionnelle. La verbalisation, les échanges avec d'autres et la rencontre avec le contexte professionnel, le rôle de l'écriture sont autant d'actes de langage qui semblent participer à ce travail de maturation.

Antonio M., 44 ans : "J'ai d'abord cru que ces étapes préliminaires (entretien et dossier de recrutement) n'avaient eu aucune incidence sur mon parcours, mais à bien y réfléchir je m'aperçois que dire les choses, verbaliser son projet, l'expliquer au cours d'un entretien, permet de se conforter dans ses objectifs, de se convaincre du caractère réaliste de ce qui n'est encore qu'une idée. Quant au journal de bord, c'est pas mal mais ça m'a fait penser à un livre de cuisine. Il y a de bonnes recettes mais il faut toujours les adapter et changer quelques ingrédients pour que ce soit bon, mais dans l'ensemble c'est un bon outil.

Le dispositif d'accompagnement individualisé est remarquable et cela se rapproche beaucoup du "coaching" (pour utiliser un mot barbare). Cela m'a aidé énormément dans la confiance en moi et en mes capacités à exercer le métier de dirigeant.

Un passage par l'écriture

Le travail d'écriture se réalise à plusieurs niveaux et à plusieurs moments de la formation. Avant même l'entrée en formation, l'apprenant explicite dans sa lettre de motivation et son dossier de candidature l'intérêt de la formation dans son choix d'un métier.

Ensuite, à travers les documents "compétences", il rédige et se positionne toujours par rapport au métier. L'apprenant prend alors le temps d'écrire sur lui et sa transformation au regard de son expérience, du métier qu'il apprend ou développe.

Enfin, lors de la rédaction du mémoire professionnel, il met à plat son expérience de 18 mois et retranscrit via le projet mené, les actions conduites et les résultats obtenus, les compétences développées afin de prouver sa capacité à être un dirigeant de structure d'insertion.

Un temps de maturation nécessaire

La notion de maturation fait penser au temps nécessaire pour la réflexion sur soi, ses projets professionnels, ses choix d'orientation. Il semble que cela soit un processus qui ne se décrète pas et qui est individuel avec des avancées particulières à chacun.



Les temps imposés par l'organisation d'une formation ne doivent pas faire oublier l'intérêt de laisser le temps au temps... En effet, si l'on prend le passage obligé de l'agrément des thèmes au bout de 6 mois, certains sont alors prêts à présenter ce qu'ils veulent développer comme actions pour progresser. D'autres vont véritablement rebondir après cette expérience de confrontation devant des professionnels. N'étant pas encore prêts, ils finalisent leurs réflexions sur leur projet suite à l'agrément des thèmes.

Antonio M., 44 ans : "Je suis frappé de constater, arrivé en fin de formation, que pour la majorité des personnes de notre groupe, la situation actuelle n'est plus du tout la même que la situation de départ. En 18 mois (et 18 mois c'est long !) il s'est passé beaucoup de choses pour chacun d'entre nous, et surtout une sorte de sérénité vis-à-vis de l'avenir. Pour moi, cette formation a élargi à nouveau le champ des possibles et m'a donné le sentiment d'un nouveau départ."

Tout cela constitue des temps de constructions et de réflexions sur les représentations du métier. L'abandon de certains au début de la formation, la construction d'un projet "bis" pour d'autres, la confirmation de leur volonté d'être dirigeant de structure d'insertion pourrait alors être l'illustration de l'importance de ce travail d'orientation réalisé à travers la formation...

La formation, piste de lancement vers un métier

Etre capable d'occuper un poste dans une entreprise se juge notamment lors d'un entretien de recrutement où l'on va évaluer des connaissances acquises, des aptitudes, des traits de personnalité, soit un ensemble de caractéristiques individuelles qui sont liées à l'expérience. Claude Lévy-Leboyer, consultante en Ressources Humaines reprend la définition de la compétence par Boyatzis en psychologie pour tenter de définir ce que l'on évalue en entreprise : "ensemble des caractéristiques d'une personne qui la rend capable de fournir un travail excellent ou de tenir parfaitement une fonction donnée, parce qu'elle adopte les comportements adéquats."

Nous pourrions supposer que ce que le recruteur recherche aussi à travers un entretien de recrutement, c'est la connaissance par la personne du vocabulaire utilisé dans le métier, la connaissance des valeurs du métier, et aussi l'intérêt de la personne pour le métier. Il semble donc que le recrutement d'un individu à un poste donné consiste aussi à valider un cadre de référence commun entre l'entreprise et la personne qui postule. Il s'agit ainsi de vérifier le partage de représentations communes

L'individu, pour être recruté, doit prouver au recruteur la validité de ses choix d'orientation. Pour en être capable, il est ainsi nécessaire que la perception, la connaissance du métier soit la plus claire possible, voire même la plus proche possible de la réalité du monde du travail.

Ainsi, la relation entre les choix d'orientation professionnelle d'une personne et la réalité des métiers et des entreprises doit être réalisée en amont du recrutement.

La formation est un des lieux privilégiés où se réalise cette rencontre. Les personnes en formation pour exercer un métier visé sont en effet, amenées à se positionner sur des connaissances et des savoir-faire et elles doivent être capable de faire le lien entre ce qui est appris et ce qui doit leur permettre d'occuper efficacement un poste en entreprise.

Le dispositif de réflexion des apprenants décrit dans cet article leur permet d'affiner leur connaissance des métiers, et leur positionnement quant à celui-ci. Ce peut être également un levier de confirmation d'orientation.

Cette étape qu'est la formation dans une vie professionnelle donne la possibilité pour l'individu de s'arrêter, de se regarder agir dans un métier donné et de prendre le temps de s'interroger sur ses motivations.

Cette transformation est d'autant facilitée que des temps de la formation sont institués et guidés par une personne ressource qu'est le tuteur institué en s'appuyant sur le groupe d'apprenant et la situation professionnelle.

Et, la réussite d'une formation dans ce processus d'orientation peut se concrétiser avec la confirmation des individus dans le métier

Antonio M., 44 ans : Je sais que certains d'entre nous ont été dégoûtés de l'insertion et affirment que la formation les a confortés dans leur décision de quitter ce "milieu". Pour ma part la représentation que je me faisais du métier de dirigeant était un peu une image d'Epinal du dirigeant autocrate et hypocrite. En somme j'avais du métier que je voulais exercer une image presque entièrement négative. C'est en cela que la représentation que je m'en fais actuellement a évolué dans le sens où j'ai pris conscience que le "management", qui est une des nombreuses activités du dirigeant, peut se faire en accord avec certaines valeurs humaines que je ne suis

pas prêt à sacrifier sur l'autel de la seule rentabilité économique. Cela dit j'ai pris aussi conscience au cours de la formation, qu'une entreprise, ou une SIAE, doit aussi être viable pour pérenniser son activité de manière à pouvoir offrir des opportunités d'insertion à des personnes connaissant des difficultés sociales et professionnelles passagères et qu'au bout du compte c'est avant tout pour aider ces personnes-là que j'ai voulu être dirigeant de structure d'insertion.

Mais alors, est-ce qu'une formation qui débouche sur une orientation vers un autre métier est une formation réussie ?

Pour ma part, je dis oui.

Prenons le parcours de Davis G. qui a atterri et décollé plusieurs fois grâce à des formations.

David G., 35 ans : "Pour ma part, il est difficile de faire appel à cette notion de fin d'études qui inclurait un objectif professionnel plus ou moins formalisé dans le cadre d'un cursus "normalisé". En effet, après deux redoublements en primaire, j'ai été orienté dès la 5ème sur un C.A.P.

Aussi, j'aborderais le question sous un autre angle : quelle échappée (parcours de formation - opportunité) pour quel horizon professionnel ?

L'obtention du CAP fût, à défaut, pour moi un élément me permettant de vérifier ma capacité à atteindre un objectif académique. Entre BTP et usine...Prise de conscience d'une insatisfaction sociale...

Prise de conscience qu'il est possible d'atteindre un niveau d'étude supérieure par d'autres moyens que la voie classique (Preuve à l'appui "tardive !" dans mon environnement social).

Ainsi, mon cheminement professionnel et de formation s'est réalisé entre la volonté de se construire en tant qu'être et la soif de réussir (ou de gommer mes "frustrations, de vieilles blessures de guerre... !)

...La volonté d'intégrer un diplôme de niveau IV autour du sport, de l'animation Socioculturelle ou de l'éducation qui me permette de travailler rapidement. Je souhaitais rentrer d'avantage dans une formation d'éducateur sportif judo, mais difficile sur le marché du travail. J'ai donc opté pour un diplôme plus recherché : le BEATEP en contrat qualification sur 18 mois au sein d'un Foyer de jeunes travailleurs en qualité d'intervenant social polyvalent. Suite à l'obtention de mon BEATEP, j'ai voulu passer une vitesse supérieure. Un coordonnateur emploi formation m'a informé qu'un poste de directeur de régie de quartier se libérait et l'aventure dura environ 5 ans.

A compter du 1er Septembre 2003, à l'issue de la formation de dirigeants de structures d'insertion, je suis Chef de projet PLIE/Contrat de ville thématique Emploi.

La réussite d'une formation dans le processus d'orientation d'un individu peut aussi être dans le changement d'orientation vers un métier plus adapté. En effet permettre à une personne d'éviter de se retrouver en échec dans sa recherche d'emploi parce qu'il se méprend sur le métier, ou pire d'être en position d'échec dans un poste est une réussite. Il s'agit bien sûr de définir alors avec l'individu des pistes alternatives au métier visé normalement à travers la formation.

Quelques références de lectures :

Ballé M. "La loi du moindre effort mental", revue Sciences Humaines n°128, juin 2002.

Bourgeois E. "L'adulte, un être en développement", revue Sciences Humaines, Hors série n° 40, mars-avril-mai 2003.

Bourgeois E. "Apprentissage, motivation et engagement en formation", Education Permanente n° 136, 3^{ème} trimestre 1998.

Carré P. "Motifs et dynamiques d'engagement en formation", Education Permanente n° 136, 3^{ème} trimestre 1998.

Dubar C. "Se construire une identité", revue Sciences Humaines, Hors série n° 40, mars-avril-mai 2003.

Dortier JF. "Les représentations sociales : la société dans la tête", "Le cerveau et la pensée", Editions Sciences Humaines, 1999.

Falzon P. "Formaliser l'expérience est une nécessité", revue Entreprise et Carrières, n°643, du 5 novembre 2002

Gourdon-Monfrais D. "Quand la soif de savoir date de l'enfance", revue Sciences Humaines, Hors série n° 40, mars-avril-mai 2003.

Lévy-Leboyer C. "L'évaluation des compétences dans le monde du travail", revue Personnel, n°412, août-septembre 2000



S'orienter... oui mais avec une boussole !

Dominique BIENAIME

*Docteurs en sciences de l'éducation, conseillère d'orientation
psychologue intervenant plus particulièrement
auprès de publics jeunes et adultes.*

Antoine DALMAS

*Formateur technique spécialisé dans la formation
de publics en insertion. Il intervient plus particulièrement
dans le secteur du bâtiment.*

Odile PAVIET SALOMON

*Docteur en sciences de l'éducation, directrice de TANDEM
et intervenante auprès de professionnels
de l'insertion et des publics en difficulté.*

L'action de formation qui est décrite et analysée ci-dessous est ce que l'on appelle une M.A.P.I. - Mobilisation autour d'un projet d'insertion - portée par la Mission locale de Fontaine, et financée par le conseil régional Rhône alpes. Sa principale visée est le retour de jeunes très désocialisés dans la société actuelle, essentiellement à travers deux axes : une immersion dans l'entreprise notamment dans le secteur du bâtiment ; un voyage à visée solidaire dans un pays très différent de leurs cadres de vie habituels - Guyane - qui contribuera à favoriser la socialisation par la découverte d'autres cultures. L'orientation, comme prise de conscience d'un parcours personnel et construction d'un projet personnel et professionnel à partir de plusieurs éléments - personnalité, motivations, expériences vécues ou à vivre, réalités socio-économiques - est transversale à l'action. Le but final est l'obtention d'un contrat de travail durable (de plus de trois mois) ou d'une formation pré-qualifiante ou qualifiante.

Après une présentation précise de l'action, nous analyserons en quoi cette formation est innovante, et ses conditions de faisabilité. Nous ne nous attarderons pas sur les conditions matérielles et institutionnelles - bien qu'elles aient leur importance - qui seraient trop longues à analyser et sont d'ailleurs sensiblement les mêmes dans toutes les actions dites d'insertion. Mais nous définirons les principes formatifs qui sont indispensables dans une formation de ce type.

Description de l'action

Face aux nouvelles exigences des employeurs en termes d'adaptabilité et d'autonomie, face aux différentes difficultés auxquelles sont confrontés certains jeunes, il est nécessaire de mettre en œuvre des dispositifs novateurs et adaptés aux jeunes afin qu'ils accèdent mieux à ces nouvelles exigences.

Notre expérience dans le domaine de l'insertion et les travaux de recherche que nous avons menés⁽¹⁾ à ce sujet, montrent qu'il est impératif de partir de la demande et du projet de la personne mais aussi d'amener celle-ci à donner du sens à son action. Pour cela il est nécessaire de prendre en compte les exigences du contexte économique. Il est bien entendu que les projets émis doivent être réalisables tant d'un point de vue personnel - inscription de la personne dans un parcours visant à l'insertion professionnelle - que d'un point de vue socio-économique.

La construction du projet s'effectue alors autour d'une méthodologie de travail qui consiste à diversifier les représentations du jeune et ce, tant du point de vue personnel - représentations de soi - que du point de vue professionnel - lieu de travail, missions à accomplir...

Le groupe en formation est composé de 8 jeunes : 5 garçons et 3 filles en grande difficultés sociales et familiales. Ils sont en recherche d'emploi et n'ont pratiquement aucune expérience professionnelle. Ils ont été choisis sur deux critères : leur envie de se mobiliser autour d'un projet solidaire d'une part ; et leur "non aversion" pour les métiers du bâtiment.

Le dispositif que nous avons mis en place vise à aider ces jeunes à s'investir dans un projet d'envergure travaillant à partir de leur demande, de la demande institutionnelle et de la réalité socio-économique. Ce travail favorise leur autonomie et leur capacité à planifier. Par ailleurs, il fait appel à des formateurs confirmés en matière d'élaboration de projet et d'accompagnement vers l'emploi et à des professionnels de terrain qui les aident dans la mise en place du projet de solidarité à destination de la Guyane.

L'ensemble de la prestation fait l'objet d'une évaluation spécifique avec les participants mais aussi avec les différents acteurs intervenant dans la formation - représentants institutionnels, directeurs de structure d'économie sociale et solidaire, entreprises...- de manière à ce que ceux-ci soient entièrement partie prenante de ce projet.

Cette évaluation se déroule en étapes successives :

- le point de la situation a été réalisé dès le début de la prestation.
- en cours de prestation sont réalisés des bilans intermédiaires qui permettent aux différents acteurs d'apprécier la poursuite de l'action - réunion une fois par mois avec les représentants institutionnels et prescripteurs de l'action, réunion ponctuelle avec le représentant de l'association porteuse du projet en Guyane.
- A la fin de l'action, une évaluation globale sera réalisée sous forme de rencontre. Elle donnera lieu à un document de synthèse qui reprendra les éléments de l'ensemble des évaluations réalisées afin de mieux évaluer le chemin parcouru.

(1) Bienaimé (D.), Paviet Salomon (O.), "Ingénierie et qualité dans les formations d'insertion" - L'Harmattan, Collection Défi Formation - 1999 - 270 pages
et "Des outils pour un projet de formation" - L'Harmattan, Collection Défi Formation - 1997 - 282 pages



Les objectifs de la formation

Il s'agit d'amener des jeunes en difficulté à (re)trouver un emploi dans des secteurs porteurs tout en disposant d'une expérience dans le cadre de la solidarité internationale. Pour cela, la formation repose sur une réflexion de fond sur leurs compétences, leurs capacités, leur style de personnalité, leurs motivations, leurs priorités personnelles et professionnelles, leur place dans la société ; sur l'élaboration d'un projet professionnel réaliste en fonction de leur formation initiale, de leurs différents acquis et de l'expérience vécue en Guyane ; sur l'acquisition de compétences techniques pouvant être mises en œuvre dans le cadre d'une action de solidarité - notamment dans le secteur du bâtiment et enfin, sur la prise de conscience que l'élaboration et la réalisation d'un projet professionnel passent par une série d'étapes et de démarches clairement identifiées qu'ils auront à mener à bien avant la fin de l'action.

L'organisation de la formation

L'action se déroule de manière continue, à la fois en centre de formation et sur le terrain, dans le cadre de chantiers réalisés en métropole - avec le secours populaire - et en Guyane . Cependant les différents modules ne sont pas consécutifs, ce qui permet à chaque formé :

- de savoir ce qu'il veut faire en fonction de ses aspirations, de sa personnalité, de sa représentation du projet, puis de l'expérience apprise sur le terrain.
- de savoir ce qu'il peut faire en fonction de ses compétences, de ses capacités, du réalisme de son projet et des débouchés possibles.
- de développer des compétences techniques dans le domaine du bâtiment.
- de mieux cerner le contenu des métiers d'un même secteur d'activité.
- de disposer d'un échéancier et de démarches clairement identifiés à mener à bien durant et après la formation.

Le formateur favorise ainsi une mise en dynamique de la personne autour de son projet mais il a aussi une fonction d'étagage en cas de difficultés. La formation alterne les travaux de groupe, le travail sur des chantiers de solidarité en métropole et en Guyane, des temps de recherches et de documentation et des rencontres individuelles avec le formateur et des professionnels.

Par ailleurs, le chantier Guyane favorise la prise de conscience pour ces jeunes des difficultés rencontrées sur le terrain et de la nécessaire planification qu'engage ce genre de mission. Nous travaillons aussi de manière transversale tout au long de l'action sur le fait que le travail concernant le chantier en Guyane - préparation, planification des tâches, travail sur les représentations, mise en situation, prise en compte de l'environnement...- est transférable directement à la recherche d'un emploi futur.

Le contenu général

- Le projet Guyane

Dans le cadre de cette action différents modules sont spécifiquement abordés en relation avec l'environnement de la mission.

- Les concepts liés à la solidarité internationale et notamment les relations nord/sud, la notion d'engagement et l'interculturalité.
- Des informations sur la culture guyanaise ainsi que des éléments sur l'histoire de la Guyane.
- Un module sur l'hygiène et la santé est prévu avant le départ : à la fois pour la préparation physique des formés et pour les consignes d'hygiène à respecter lors de la mission.

Par ailleurs, afin de tester la capacité des participants à s'investir dans un projet de solidarité en Guyane, ils réalisent un chantier dans le cadre de la solidarité locale de manière à être confrontés aux problématiques abordées ainsi qu'aux gestes nécessaires à la conduite du chantier.

- Le travail autour de l'image de soi
- La relation au groupe.
- La communication.
- L'aide à la mobilité.
- La réflexion sur le projet professionnel.

Pourquoi cette action est-elle innovante ?

Et d'ailleurs, pourquoi devrait-elle l'être ? Depuis maintenant plusieurs décennies, les actions d'insertion se succèdent. Or ce que nous recherchons, c'est non pas insérer - inclure de force dans un ensemble existant sans modifier cet ensemble - mais intégrer - trouver sa place, de façon stable et utile, dans la société. La plupart des formations visent la socialisation ou la resocialisation, soit à travers une "redynamisation de l'individu", soit à travers la mise en situation de travail. Ces dernières restent marginales, même si un "stage en entreprise", plus ou moins long, plus ou moins suivi, est souvent prévu. Il en existe cependant, par exemple à la SCREG, entreprise de travaux publics, où l'aptitude à tenir un emploi se déroule directement dans l'entreprise. Par ailleurs beaucoup d'actions de formation se renouvellent sans changement, au fil des ans.

Or le monde du travail change, les publics sont confrontés aujourd'hui à des difficultés de plusieurs ordres, c'est pourquoi les formations d'intégration doivent évoluer. Evoluer ? Soit. Mais être innovantes ? Sans conteste. Car l'innovation a pour but de mettre en œuvre du changement, de déstabiliser des certitudes, et non de produire un nouveau registre de certitudes. Il s'agit de traduire un problème d'un registre - le chômage - dans un autre registre - l'intégration qui dans notre société, se fait majoritairement par le travail⁽²⁾.

Innover, comme le note C. Hadji, c'est "une exploration du champ de la réussite possible⁽³⁾" et non une transformation - changement d'aspect - ou une rénovation - remise à neuf qui permet de renforcer ce qui existe. C'est "l'introduction dans un système établi d'un élément véritablement nouveau, c'est-à-dire encore inconnu ou inédit. Elle n'a véritablement d'intérêt que si elle contribue à améliorer un fonctionnement⁽⁴⁾". Elle permet d'expérimenter d'autres rôles, d'autres pratiques, de montrer que des stratégies minoritaires sont possibles et peuvent être gagnantes. L'innovation indique une piste possible pour d'autres acteurs dans d'autres conditions concrètes et identifiées. En effet toute innovation est un changement, mais un changement n'est une innovation que s'il est délibéré, intentionnel et volontaire. Dans les institutions P. Bernoux analyse l'innovation comme une combinaison nouvelle des éléments de l'organisation, originale et irréductible à ses antécédents. Les règles du jeu changent, et doivent impérativement laisser des espaces de liberté aux acteurs afin qu'ils puissent recomposer de nouveaux rôles lorsque l'institution est trop rigide.

Qu'en est-il en ce qui concerne cette formation spécifique ?

Au-delà d'une formalisation nécessaire dans sa construction, cette action met en avant de manière effective et permanente l'individualisation des parcours et des apprentissages. Chaque jeune peut, au moment où il en ressent le besoin, bénéficier d'apports ou de remise à niveau dans des savoirs formels ou professionnels. Les "modules d'acquisition de connaissances" ne sont pas fixés à un moment précis puisque la formation est individualisée. Il en est de même pour les périodes en entreprise - en dehors de la réalisation de chantiers prévus - qui peuvent également varier en fonction des besoins de chacun. Par ailleurs, la mise en situation de travail ne constitue pas seulement un outil de resocialisation mais permet l'apprentissage d'un métier. Enfin, la socialisation et l'intégration de ces formés s'effectue non seulement à travers le travail de groupe - indispensable selon nous pour toute action de ce type - mais aussi par la découverte d'autres cultures ; non pas en touristes, mais par la réalisation effective d'un chantier loin de leurs cadres habituels - à savoir la Guyane. Chacun est amené, au regard de ce qu'il a été amené à réaliser sur le chantier de solidarité locale, à faire un point sur les compétences acquises antérieurement à la formation ou durant celle-ci. En fonction de cet état des lieux et du projet formulé, le jeune se met en enquête métier. Celle-ci va lui permettre de valider ou d'invalider ses représentations, de mieux connaître le contenu même du métier et de se confronter (souvent pour la première fois) à un employeur. Après ce travail, on trouve deux cas de figure : soit le jeune valide son projet et dans ce cas, il recherche un stage en entreprise qui lui permettra d'aller encore plus loin dans la démarche ; soit le jeune ne valide pas son projet. Dans ce cas, il est amené à retravailler sur un nouveau positionnement avec le formateur qui l'accompagne.

Pourquoi ces choix ? Dans la société actuelle l'intégration par le travail reste une donnée majeure des actions de formation, compte-tenu du poids du travail dans les habitus sociaux. Ces situations, assez

(2) Selon J. Bonniel, séminaire de la M.A.F.P.E.N., 1995.

(3) C. Hadji, "Innover pour réussir", E.S.F., 1991

(4) C. Hadji, "Innover pour réussir", E.S.F., 1991



diverses, ont fait l'objet d'une recherche du C.N.A.M. et "il a été convenu de dire qu'il y avait dispositif de formation par et dans les situations de travail chaque fois qu'il était possible d'observer et d'explicitier des actions, des processus et des démarches, ayant pour visée et/ou pour résultat combinés des transformations de la production et des transformations identitaires⁵". De ce fait les interrogations concernant l'intégration des chômeurs évoluent et se complexifient. Au-delà de la réflexion à mener sur le nécessaire changement des représentations de l'emploi et du travail, la question se pose de la "qualification générale minimum requise" pour trouver un emploi. Est-il possible de qualifier en dehors des situations de travail réelles ? C'est le but de l'exécution au cours de cette action de chantiers réels. Et comment les entreprises peuvent-elles associer à leur activité des individus dont la qualification professionnelle est à construire ? L'expérience menée durant cette formation avec la SCREG et d'autres entreprises répond positivement à ces questions. Parallèlement il est clair que de plus en plus, les salariés devront, à plus ou moins long terme, redéfinir leur poste de travail, aller vers de nouvelles tâches et de nouvelles entreprises, apprendre à apprendre d'autres métiers. La construction de ce MAPI, avec la multiplicité de chantiers effectifs⁶ et requis se préoccupe de cette réalité incontournable.

En effet nous pensons que tout individu est éducatible, et qu'il n'existe pas "d'irréductibles inemployables", selon la représentation actuellement en vigueur dans le Service Public de l'Emploi. Une représentation qui tend d'ailleurs à s'étendre au niveau plus global de la société, et que nous tenons à dépasser. Ce module vise effectivement à aller au-delà de cette logique de catégorisation et de comparaison entre individus. Elle favorise au maximum des apprentissages formels et professionnels diversifiés, mais également l'analyse par chaque jeune de ses besoins et de ses manques au fur et à mesure de son parcours. Dans ce cadre, la place du formateur est centrale. Ce dialogue favorise par ailleurs la restauration de liens sociaux qui se construisent durant le temps de formation. Ainsi avons-nous voulu établir des relations entre une socialisation liée à une histoire personnelle, une activité professionnelle apprenante et les mutations socio-économiques en cours. Ceci ne s'est pas fait au hasard, mais par l'intermédiaire de principes et de pratiques que nous avons expérimentés durant plusieurs années, dans d'autres formations innovantes soutenues par le Service public de l'Emploi.

Nous avons déjà évoqué l'importance de la parole, favorisée par la conception même de l'action. Le travail de groupe permet l'échange d'informations, d'expériences, de pratiques, mais aussi l'enrichissement personnel de chacun dans sa confrontation et par l'acceptation des autres. Mais il est également essentiel de diversifier les représentations des formés, représentation de soi en tant qu'individu global et singulier, représentation de soi en situation de travail, représentations des métiers et des secteurs d'activité, représentations du marché et de l'accès à l'emploi, des modes de travail, de la place du travail dans un projet de vie global, afin de mettre en œuvre un projet personnel et professionnel réaliste. Nous évoquerons ici plus particulièrement, les représentations du travail et des terrains de formation.

Diversifier les représentations du travail.

La représentation de l'emploi chez les jeunes est aujourd'hui complètement morcelée. La question posée par ce type d'action est donc la suivante : compte tenu des possibilités de ressources des jeunes dans le cadre de l'économie parallèle, comment utiliser l'existant - les emplois à durée déterminée, le travail intérimaire, la participation à des projets - pour faciliter chez les jeunes une diversification des représentations du travail qui permettra l'émergence de nouveaux comportements ?

L'emploi précaire doit être considéré comme une étape dans un parcours, une trajectoire, et non uniquement comme un pis-aller. Dans cette perspective une situation de travail sera d'autant plus formatrice que des dispositifs d'étayage seront mis en place, mais surtout que le jeune la vivra comme une expérience positive. Deux cas de figure peuvent se présenter a priori : soit ce travail à durée déterminée s'inscrit dans un projet ; soit il constitue une expérience supplémentaire, susceptible d'être valorisée plus tard comme une étape d'un parcours non linéaire dont l'aboutissement n'est pas forcément identifié. Ce qui importe pour qu'un emploi temporaire soit formateur, c'est donc d'abord l'attitude du jeune face à cette période d'activité. Le fait qu'un parcours professionnel soit ponctué d'étapes n'est plus subi comme une nécessité inéluctable, mais s'inscrit dans une perspective d'intégration. Parler de parcours contribue par ailleurs à faire accepter aux

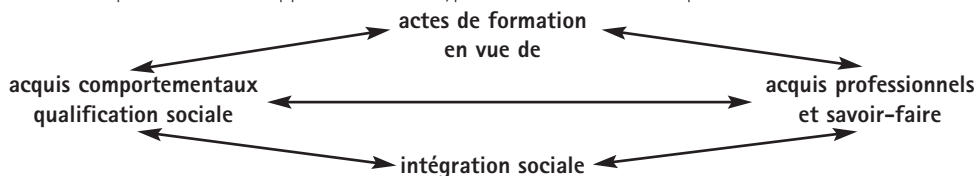
5 J.M. Barbier, "La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail", Education permanente, 1992.

6 Réalisation de travaux de peinture dans un appartement, construction d'un escalier, isolation des murs... pour le secours populaire de Grenoble.

jeunes le fait d'entrer dans un processus long, composé d'étapes qui ne s'effectueront pas forcément dans la même entreprise. Mais l'évolution de ces représentations passe par une formation qui favorise l'avancée par étapes et qui procède d'un désétaillage progressif. Chaque jeune doit pouvoir formaliser un projet, le tester, connaître les différents modes de prospection... sur des lieux différents et avec des personnes diverses.

Diversifier les représentations des terrains de formation.

Les formations d'insertion se confinent souvent à l'acquisition de comportements supposés nécessaires à un emploi par ailleurs largement indéterminé. Mais pour devenir des formations d'intégration, elles doivent gérer la tension entre la qualification professionnelle et la qualification sociale, sans éliminer aucune de ces deux dimensions. L'individualisation des parcours telle que nous l'avons pratiquée favorise ce processus. En effet la qualification fait appel à différents types de savoirs et à des capacités transversales.



Pour viser à l'intégration, les formations d'insertion doivent donc nécessairement prendre en compte une alternance entre centre de formation et lieu de travail⁽⁷⁾, sans pourtant séparer les savoirs à acquérir en fonction du lieu. L'entreprise ne doit pas être uniquement le lieu d'apprentissage des acquis professionnels et le centre de formation celui des acquis comportementaux et des savoirs. Pour cela, il est nécessaire de porter une attention toute particulière à la formation des formateurs oeuvrant en organisme de formation notamment en ce qui concerne la connaissance approfondie des publics d'insertion et la connaissance des pratiques en entreprise.

Ainsi, le fait que les formateurs aient une expérience professionnelle autre que la formation non paraît un plus indéniable dans ce type d'action. Leur positionnement sera différent : l'organisme de formation ne sera pas vécu comme une structure caritative mais bien comme une entreprise ayant des besoins et une logique économique. Par ailleurs, les entreprises susceptibles d'accueillir des jeunes, sont intégrées à la formation avant même la recherche de stage. La remise du chantier sur le MAPI a été un point d'orgue de la rencontre entre les jeunes, les formateurs, les entreprises et les travailleurs sociaux (éducateurs de rue, PJJ...). Cela a permis aux jeunes de valoriser le travail effectué et d'être alors reconnu par les professionnels pour leurs compétences.

Conclusion

L'intégration de jeunes doit s'effectuer dans une logique de réalisation du projet de vie, et s'orienter vers l'emploi. Certes le type d'activité professionnelle - désirée, et accessible - peut s'avérer très différent selon les caractéristiques de chaque jeune et son niveau d'adéquation aux exigences du marché : a priori il paraît difficile, pour un jeune qui n'a jamais ou que peu travaillé, de (re)prendre une activité salariée sans passer auparavant par un "sas". Mais celui-ci ne se situe pas nécessairement dans des structures spécifiques qui stigmatisent la situation de demandeur d'emploi.

Pour organiser ce trajet, chacun doit pouvoir faire le point lorsque cela est nécessaire, mesurer le chemin parcouru et tracer la route à venir. Ceci est un autre volet possible des formations d'intégration. En effet l'orientation est un objectif assigné aux formations d'insertion, mais se réduit souvent à une sélection limitée de métiers, proposés aux jeunes en fonction de leur histoire, de leur formation antérieure, ou des stages qualifiants existants. Il faut aller plus loin dans ce domaine, et aider chacun à reconnaître les compétences qu'il a acquis à travers la pratique de ses diverses activités, professionnelles ou non. La possibilité pour les jeunes d'effectuer des choix qui prennent en compte leurs projets, leurs désirs, leurs contraintes et celles de l'environnement, garantirait aux entreprises qui les intégreraient un personnel motivé, autonome, pour lequel le travail a un sens, et développerait leur implication dans le travail. "Si l'employabilité est une capacité née d'un enrichissement que procure l'envie d'apprendre, de connaître, de goûter, de progresser, donc de

(7) Les objectifs et les rôles de chacun des acteurs ayant été clairement définis au préalable.



s'épanouir, envie portée ou encouragée par un contexte en cohérence avec son environnement, alors on ne s'inscrit pas dans l'esprit de servitude⁽⁸⁾.

Certaines formations pourraient avoir pour mission de compléter la formation initiale acquise en facilitant l'acceptation ou le développement de comportements qui favoriseront une réelle intégration. C'est aussi l'idée d'une deuxième chance qui est développée. "Un espace de respiration est indispensable dans un système de formation, et la formation continue répond à cette nécessité de donner à un certain nombre de gens une nouvelle chance de se forger des repères⁽⁹⁾". Une deuxième chance rendue indispensable par l'actuelle mutation socio-économique. En effet l'entreprise se situe dans un contexte technologique qui évolue sans cesse. Elle ne peut plus se contenter de "consommer" des compétences, elle doit aussi les produire, favoriser l'acquisition de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être par le biais de situations de travail formatrices. La formation doit mieux préparer chacun à s'adapter aux emplois nouveaux, à connaître et à accepter leurs exigences, à condition de la prendre au sérieux, " de ne pas tout confondre en ramenant tout à elle ; sortir de la "crise de la formation" c'est peut-être accepter qu'elle prenne sa source dans l'emploi, et non plus qu'elle le commande⁽¹⁰⁾". D'une façon générale, les formations d'intégration devraient être indissociables de liens plus nombreux, mais aussi plus clairement identifiés, avec l'entreprise. Elles faciliteraient ainsi la prise de conscience par chacun de ses compétences pour qu'il puisse envisager des transferts possibles soit au sein de plusieurs entreprises, soit dans différents types d'emploi.

Ainsi pourrait-on rêver de formations d'intégration qui interviendraient à plusieurs niveaux : celui des demandeurs d'emploi certes, mais aussi dans le cadre de l'entreprise, celui du recrutement, en permettant aux personnes de faire le point sur leur projet et sur celui de l'entreprise, de négocier de nouvelles formes de contrats adaptées aux exigences de chacune des parties. Ces formations pourraient également, davantage que ce n'est le cas actuellement, aider les travailleurs à faire face aux changements technologiques ou aux mutations dans l'organisation de l'entreprise. Elles permettraient alors de ne pas écarter du marché de l'emploi, lors des changements en profondeur des processus de production, des personnes dont les qualifications sont obsolètes, en les aidant à développer des compétences transversales pour favoriser leur réemploi, au lieu de se limiter à la mise en place de plans sociaux. Les formations d'intégration pourraient ne pas se limiter à la réinsertion des personnes sans emploi, mais participer à une intégration optimale des salariés dans leur organisation.

Bibliographie

Barbier (J.M.), *"La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail"*, Education permanente, 1992.

Bienaimé (D.), Paviet Salomon (O.), *"Ingénierie et qualité dans les formations d'insertion"* – L'Harmattan, Collection Défi Formation – 1999 – 270 pages.

Bienaimé (D.), Paviet-Salomon (O.), *"Des outils pour un projet de formation : de la représentation au projet"*, l'Harmattan, Coll. Défis formation, Paris, 1997, 252 pages.

Buridans (J.L.), *"A la recherche du lien social"*, Revue Personnel de l'ANDCP, n° 382, 1997.

Demazière (D.), *"Le chômage de longue durée"*, P.U.F., Paris, 1995, 127 pages.

Hadji (C.), *"Penser et agir l'éducation"*, Editions E.S.F, Paris, 1992, 180 pages.

Hadji (C.), *"Innover pour réussir : des acteurs parlent aux acteurs"*, Editions E.S.F, Paris, 1991, 194 pages.

Lebaube (A.), *"Une crise profonde ? Non une mutation effective"*, Education permanente, 1997.

Malglaive (G.), *"La formation contre l'emploi ou l'emploi contre la formation"*, Education permanente, 1997.

Peretti (A. de), *"Organiser des formations"*, Hachette Education, Paris, 1991, 304 pages.

(8) Buridans (J.L.), "A la recherche du lien social", Revue Personnel de l'ANDCP, n° 382, août-septembre 1997.

(9) Lebaube (A.), "Une crise profonde ? Non, une mutation effective", Education Permanente, 1997.

(10) Malglaive (G.), "La formation contre l'emploi ou l'emploi contre la formation", Education Permanente, n° 129, 1997.



Les chemins de traverse

Christine VAUFREY

Responsable du service d'Orientation,
Institut Bioforce Développement
chph.vaufrey@wanadoo.fr

Il arrive que la démarche d'orientation professionnelle s'effectue en-dehors des dispositifs conçus à cet effet. Les temps de formation, en particulier, sont propices à l'enclenchement d'un travail de réflexion et de prise de recul par rapport au métier et à la carrière. A travers l'exemple du dispositif de formation professionnelle continue ASTRE, nous verrons qu'il est nécessaire de prendre en compte cette démarche interne, très personnelle, en lui fournissant des tuteurs sur lesquels s'appuyer pour s'épanouir, et sans présager de l'issue de la démarche engagée.

S'orienter, qu'est-ce que c'est ?

Existe-t-il une définition unique et consensuelle de l'orientation professionnelle ? Probablement pas. Pour ma part, je la considère comme un ensemble d'outils et de postures permettant à une personne, dans un contexte et à un moment donnés, d'enclencher l'une au moins des 3 démarches suivantes : **construire un projet d'insertion professionnelle, s'ouvrir à de nouvelles perspectives, clarifier ses objectifs professionnels.** Ces 3 démarches interrogent l'identité professionnelle : l'orientation professionnelle touche aux fondements même de la personne en situation de travail. Nous verrons que ces différents axes de travail ne sont pas totalement indépendants les uns des autres ; un travail de réorientation peut par exemple déboucher sur une consolidation de position, s'il montre que, finalement, l'option initiale était la bonne, ou du moins que l'éventail de possibilités de réorientation n'apporte rien de meilleur. A l'inverse, une démarche de consolidation peut faire prendre conscience d'opportunités hors du champ initial et déclencher un travail de réorientation. Ces exemples prouvent, s'il en était besoin, la nécessité pour "l'orienteur" comme pour "l'orienté", de ne pas rester prisonniers des intentions et représentations ayant engendré le contrat initial d'orientation, tant il est vrai que la démarche d'orientation recèle de nombreux possibles qu'il faut savoir accueillir comme autant de bonnes surprises.

Les outils et tuteurs de l'orientation.

Lorsqu'une personne s'engage dans une démarche d'orientation professionnelle, elle doit disposer d'une certain nombre d'outils d'une part, pouvoir compter sur quelqu'un qui l'aidera à baliser son chemin d'autre part. Ceci dit, il n'est pas toujours nécessaire de passer par un service ou une structure spécialisés pour mener un travail d'orientation. Rien n'empêche la personne d'effectuer la démarche chez elle autant qu'à son bureau, en en parlant avec des collègues et avec son conjoint, en lisant la presse spécialisée, en s'informant dans son entreprise des opportunités de progression... Et il y a fort à parier que la plupart des démarches de réorientation et de consolidation d'identité professionnelle s'effectuent de cette manière. Néanmoins, dans certains cas (complexité du contexte, confusion de la demande initiale, importance du risque lié au souhait de changement, méconnaissance des métiers...), la personne qui souhaite effectuer ce travail d'orientation s'adressera à des professionnels. Elle pourra, si elle dispose du profil requis, frapper à la porte de Bioforce. Le service d'orientation des expatriés qui est actuellement en phase d'élargissement et de structuration⁽¹⁾ l'accueillera.

Formation et orientation : deux activités liées

Mais Bioforce est aussi, et surtout, un centre de formation, créé il y a maintenant 20 ans. Le service d'orientation est beaucoup plus récent. Il n'existe en tant que service structuré de manière indépendante que depuis 1996, mais la fonction d'orientation existait bien avant cette date. Car les stagiaires en formation à Bioforce ont au moins deux besoins spécifiques d'orientation .

Le premier tient à l'importance du choix effectué par les personnes qui suivent l'une des 4 formations aux métiers de l'humanitaire dispensées à Bioforce. Partir en tant que volontaire de la solidarité internationale, c'est se couper de son environnement familial, affronter des modes de vie radicalement différents de ce qui faisait le quotidien jusqu'alors ; c'est aussi affronter la souffrance, la violence, la mort. C'est accepter la possibilité de travailler sans relâche pendant des semaines et des mois, sans dormir, sans décompresser,

(1) Voir le texte rédigé par Magali Benoit dans ce même ouvrage.



parfois sans avoir le temps de réfléchir au sens de ses actes. C'est, aussi, intégrer un milieu professionnel dans lequel existent, comme dans tout milieu professionnel, des hiérarchies, des concurrences entre organismes, des compromis. Un tel choix doit être soutenu, entretenu, durant la période de formation au centre de Bioforce à Vénissieux et, surtout, entre les différentes missions de terrain que les stagiaires ont à accomplir pour valider leur formation et obtenir leur diplôme⁽²⁾.

Le second tient aux particularités du milieu professionnel de l'humanitaire. Comme dans la plupart des secteurs professionnels très valorisés aux yeux du public, il y a là beaucoup d'appelés, mais peu d'élus... Travailler dans une grande ONG telle que Médecins Sans Frontières, Action Contre la Faim... n'est pas chose facile, même pour un stagiaire formé à Bioforce. La conviction et la puissance de travail, ici comme ailleurs, ne suffisent plus à garantir un départ en mission, même en tant que volontaire. L'humanitaire se professionnalise, ce qui implique entre autres choses des conditions de recrutement de plus en plus strictes. Les stagiaires ont donc largement recours, pendant leur temps de formation au centre, aux techniques de recherche de mission (qui remplacent ici les techniques de recherche d'emploi), aux simulations d'entretiens, aux séances d'élaboration de leur CV, ainsi qu'à des entretiens individuels. Peu à peu, les intervenants conduisant ces activités avec les stagiaires se sont spécialisés en orientation, jusqu'à animer aujourd'hui le service d'orientation et de proposer leurs services à des personnes extérieures⁽³⁾.

Quand former est aussi orienter

Mais la formation elle-même peut également avoir fonction d'orientation. En d'autres termes, il ne s'agit pas ici, comme dans les exemples exposés ci-dessus, d'intégrer des prestations d'orientation à une activité de formation, **mais d'utiliser la formation comme un moment et un outil d'orientation**. La distinction est importante. Dans le second cas, celui que nous allons maintenant développer, c'est la démarche d'entrée en formation qui témoigne de la volonté ou du besoin de s'orienter⁽⁴⁾. La démarche appartient là totalement au stagiaire ; elle n'est pas préparée ou anticipée par l'organisme de formation, même si certains dispositifs de formation se prêtent mieux que d'autres à cet usage d'orientation.

Bioforce propose justement un dispositif de ce type. Il s'agit de la formation ASTRE, dispositif de formation professionnelle continue en alternance destiné aux intervenants sociaux. ASTRE est une formation outil, qui a pour objectif de faciliter la réalisation de projets collectifs d'intervention sociale. Elle est née en 2001, à l'initiative de la DRTEFP, sur le capital d'expérience acquis par Bioforce dans la préparation de ses stagiaires à l'action humanitaire, qui se caractérise par une multiplicité d'intervenants investis sur une situation unique, dans le temps et dans l'espace, qui doit être traitée de manière globale⁽⁵⁾. Ce qui implique l'existence de mécanismes de coordination, de procédures de gestion des conflits entre les différentes parties prenantes (opérateurs, responsables administratifs et politiques, bénéficiaires, organismes internationaux...), d'outils de transmission rapide de l'information et de mutualisation de cette information. Cette action collective dépend avant tout de l'attitude de ceux qui y sont impliqués, qui doivent traduire dans leurs actes leur conviction que le tout est supérieur à la somme des parties.

- (2) Les stagiaires inscrits dans les cursus "logisticien" ou "administrateur" de la Solidarité Internationale obtiennent leur diplôme après avoir suivi et validé 1250 heures de formation au centre, et cumulé 12 mois de mission (sur une période de 5 ans au maximum) dans des organismes humanitaires ou de développement. L'évaluation de ces 12 mois de mission s'effectue au travers de fiches de liaison, de rapports de mission et d'une synthèse finale. Une commission se réunit plusieurs fois par an pour attribuer les diplômes aux stagiaires ayant satisfait à l'ensemble de leurs obligations. Les formations "gestion de projet de solidarité internationale" et "technicien en eau et assainissement" ne sont pas validées par des diplômes. Ce sont des formations-outils. Néanmoins, les stagiaires doivent répondre aux mêmes obligations que leurs condisciples inscrits dans les formations "logisticien" ou "administrateur" pour que leur formation soit déclarée complète et validée comme telle.
- (3) Voir le texte écrit par Magali Benoît. Bioforce reçoit environ 150 personnes extérieures chaque année, dans le cadre d'une préparation au départ ou de leur retour d'expatriation.
- (4) Alors que dans les cas précédents, l'entrée en formation témoigne d'une démarche d'orientation déjà effectuée (conséquence et premier élément des choix effectués lors de l'orientation).
- (5) Dans un camp de réfugiés, par exemple, il faut répondre à de multiples besoins : l'hébergement des personnes déplacées, leur nourriture (différente selon leur âge, leurs religions...), leur suivi sanitaire... Il faut assurer la logistique générale du camp, son approvisionnement en énergie, en eau, sa sécurité... Il faut veiller à l'entretien des véhicules des équipes intervenantes, organiser l'encadrement des personnels... Le plus souvent, les ONGs se partagent les domaines d'intervention, en fonction de leurs spécialités, sous la responsabilité globale d'un organisme tel que le Haut Commissariat aux Réfugiés ou le Comité International de la Croix Rouge. Les interventions de tous ces organismes doivent être soigneusement coordonnées.

Toute cette méthodologie de travail, appliquée à l'intervention sociale internationale, est bien entendu fort utile à l'intervention sociale locale. Tous les dispositifs et textes de loi régissant l'intervention sociale insistent sur cette nécessité absolue du travail collectif. Le "travailler ensemble" devient donc une compétence majeure dont les intervenants sociaux doivent faire la preuve. D'où la naissance d'ASTRE, qui vise à fournir aux stagiaires les outils et méthodes nécessaires à cette nouvelle orientation.

A priori, ASTRE ne se présente donc pas comme un outil d'orientation. Mais on remarque pourtant, session après session, que les stagiaires effectuent bel et bien ce travail, dans l'une des 3 voies proposées au début de ce texte comme relevant de l'orientation professionnelle : construction de projet professionnel, ouverture à de nouvelles opportunités, clarification des objectifs.

Des besoins d'orientation nés de parcours atypiques

Globalement, le travail sur l'identité professionnelle s'avère indispensable à la progression des stagiaires. En effet, les stagiaires ayant choisi de suivre ASTRE disposent de profils et d'histoires atypiques, qui les a incités à se tourner vers Bioforce plutôt que vers un organisme plus "orthodoxe" de formation au travail social.

La majorité d'entre eux ne dispose pas d'un diplôme en travail social. La profusion de nouveaux métiers nés de la Politique de la Ville, du dispositif Emplois-Jeunes... ont multiplié les parcours originaux dans le secteur jusque là très organisé du travail social. Ces personnes cherchent maintenant à consolider leur position, notamment par le biais de la formation.

ASTRE accueille également des demandeurs d'emploi qui souhaitent intégrer le secteur social et utilisent le temps de formation comme une période de connaissance du milieu et des métiers.

Enfin, quelques stagiaires sont des travailleurs sociaux diplômés, qui cherchent à se remotiver par la mise en place d'un projet qui donnera du sens à leur activité. Ceux qui ont fait le choix de venir se former à Bioforce souhaitent développer une action de solidarité internationale.

Toutes ces personnes viennent bien sûr chercher des outils méthodologiques pour mener des projets en réseau, car elles sont confrontées quotidiennement à la nécessité d'améliorer les pratiques collectives de l'action sociale ; mais toutes éprouvent également le besoin de faire le point sur leur fonction, leurs motivations, leurs perspectives d'évolution professionnelle.

Ce besoin d'orientation n'est pas toujours clair lors de l'entrée en formation. Il émerge et se précise peu à peu, au fil des mois, et une des trois priorités maintenant décrites apparaît.

Transférer ses compétences.

Les stagiaires exprimant majoritairement ce besoin sont de deux types :

- des personnes qui rentrent d'une période, généralement longue, d'expatriation, et souhaitent engager une réinsertion professionnelle dans le secteur social.

Catherine a passé près de 10 ans à l'étranger. Elle a suivi son mari dans ses différents pays d'expatriation : Angola, Burundi, Philippines... et y a élevé 3 enfants. Cadre commerciale, Catherine a profité de ses séjours dans les pays en voie de développement pour travailler avec des organisations humanitaires. De retour en France, elle souhaite intégrer le secteur social en tant que responsable de programme ou coordinatrice. Elle a intégré ASTRE pour mieux connaître les acteurs et les mécanismes de ce secteur d'activité, se faire un carnet d'adresses, fréquenter des professionnels du milieu. A Bioforce, elle a la garantie de rencontrer, dans l'équipe pédagogique, des personnes qui comprennent son expérience et connaissent les difficultés du retour.⁽⁶⁾

- des femmes qui ont connu une longue interruption dans leur parcours professionnel, généralement pour se consacrer à leur vie familiale, mais qui se sont largement investies dans l'activité sociale bénévole.

Elisa est Guatémaltèque. A la suite de son mariage, elle est venue en France il y a près de 20 ans. Elle a abandonné son premier métier, le dessin d'architecture, et s'est consacrée à l'éducation de ses enfants. Elisa a toujours

(6) Les prénoms et les lieux de travail des stagiaires cités en exemple ont été modifiés.



été très investie dans le secteur social, en tant que bénévole. A son entrée en formation, elle encadre des femmes en grandes difficultés dans une entreprise d'insertion. Elle souhaite transformer son bénévolat en activité salariée, et rêve de retourner un jour au Guatemala pour y mener des projets sociaux. A Bioforce, elle trouve une connaissance approfondie des problématiques interculturelles et un appui à son insertion dans le monde professionnel qui l'attire.

Ces stagiaires ont une demande claire : il s'agit pour eux de mieux connaître l'environnement et les métiers du secteur social, d'identifier les compétences dont elles disposent qui sont susceptibles d'être transférées dans l'un de ces métiers, et de les compléter au moyen d'une formation plus spécialisée. Elles ont bien conscience de leur handicap relatif sur le marché du travail, mais ne sont pas abattues pour autant ; ce sont au contraire des personnes très dynamiques, habituées à gérer plusieurs activités en même temps, et qui disposent d'un bon niveau d'estime d'elles-mêmes. Elles savent que le chemin sera assez long, et la formation apparaît là comme un cadre sécurisant par sa régularité et sa durée. Chaque mois, les stagiaires mesurent leur progression, acquièrent de nouveaux savoirs qu'elles vont investir dans la construction de leur projet professionnel, sollicitent le regard du groupe sur leur cheminement.

Donner du sens à son activité.

Le travail social est à la fois fatigant et routinier. Fatigant parce que le professionnel est sans cesse confronté à des situations complexes et à des personnes en crise, très demandeuses d'énergie et de ressources personnelles. Routinier parce que la prise en charge des demandeurs passe par un travail administratif et des procédures très cadrées qui peuvent même prendre le dessus par rapport aux moments de relation avec les demandeurs. De plus, la routine de la misère, de la violence... existe : les problèmes semblent ne jamais disparaître, si la situation s'améliore d'un côté, c'est pour empirer de l'autre. Chaque travailleur social connaît bien les limites de son action, et le grand public comme les politiques ne se font pas faute de les lui rappeler. Le découragement peut s'installer, puis la démotivation. Où est le sens d'une activité qui ne règle pas grand-chose sur le fond, qui est souvent critiquée par ceux qui ne se sentent pas concernés ?

Certains travailleurs sociaux restaurent leur motivation en se tournant vers les activités de solidarité internationale. Et ils trouvent en Bioforce un environnement qui les conforte dans leur projet : l'action de solidarité internationale y est partout présente, au travers de ses formateurs, de ses stagiaires, des ouvrages du centre de documentation, etc. De plus, ces travailleurs sociaux prennent le temps de formation à Bioforce comme un temps de pause, un moment permettant de prendre du recul par rapport à l'activité quotidienne et au projet.

Brigitte est assistante sociale dans un collège de la Loire. Son évolution professionnelle (enseignante, puis conseillère d'orientation et enfin assistante sociale) l'a constamment rapprochée des élèves les plus en difficulté. Aujourd'hui, elle franchit une étape de plus sur le chemin de la solidarité et de l'engagement : elle souhaite organiser dans son collège l'accueil d'enfants des pays du Sud souffrant d'importantes malformations cardiaques et devant être opérés par les chirurgiens membres de l'association " La Chaîne de l'Espoir ". Comme Brigitte ne fait rien à moitié, elle a pris un congé formation d'un an pour réaliser son projet et le faire partager aux élèves. Elle a intégré ASTRE et surtout Bioforce, pour bénéficier d'un environnement particulièrement favorable à la réalisation d'actions de solidarité internationale et acquérir des outils de gestion de projet.

Recréer / Consolider son identité professionnelle.

Bioforce occupe une place atypique dans le paysage de la formation continue des travailleurs sociaux. Et c'est pour cela que l'organisme attire des personnes qui occupent des postes atypiques dans le secteur social. La formation ASTRE est, elle aussi, peu commune : si le travail en réseau fait partie désormais des thèmes presque classiques exploités au travers de la formation continue, il est rare qu'un cursus de formation entier, sur un nombre d'heures aussi important⁽⁷⁾, y soit consacré. Cette durée même est très significative et permet, de la part des participants, une réflexion approfondie sur leurs pratiques et leurs projets.

(7) 242 heures réparties sur 10 mois.

Certains, dans l'espace neutre que constitue le temps de formation et grâce au regard du groupe, parviennent à la conclusion qu'ils ne sont pas faits pour la fonction qu'ils occupent. Ce ressenti était bien évidemment présent en eux avant l'entrée en formation, mais cette dernière a permis une certaine formalisation de la réflexion engendrant à son tour un passage à l'acte. En cela, le temps de formation, les contenus (identité professionnelle, enjeux de l'action sociale)... et surtout l'accompagnement individuel constituent des éléments permettant à la personne de s'orienter, c'est-à-dire de faire des choix et de les assumer.

Virginie est animatrice d'une plate-forme de services destinés aux personnes âgées dans la Drôme. Initialement, elle a intégré ASTRE pour acquérir des outils de coordination et de gestion de projet collectif. Mais, mois après mois, elle fait part au groupe de ses doutes quant à son désir de rester dans la structure qui l'emploie. Les différends répétés avec son responsable, des tâches routinières et éloignées des bénéficiaires de l'action l'incitent à aller voir ailleurs... Ce qu'elle fait, avant la fin de la formation. Après une période de décompression très attendue, Virginie retrouve rapidement du travail : elle est aujourd'hui assistante de direction dans une mutuelle d'assurance et s'épanouit pleinement.

La situation n'est pas toujours aussi radicale. Certains stagiaires envisagent de changer d'activité et prennent le temps de s'y préparer. La formation permet de faire le point régulièrement sur l'évolution du projet personnel, de le construire, quitte à en différer la réalisation jusqu'à une période estimée favorable.

Romain est animateur de réseau de santé dans le Rhône. Disposant d'une formation initiale en animation, il s'est spécialisé dans l'intervention en milieu médicalisé. Il apprécie son emploi actuel, qui lui fait rencontrer beaucoup de professionnels du monde de la santé, mais souhaite reprendre un rôle actif auprès des malades. Il souhaite créer une structure d'animateurs spécialisés, afin de favoriser l'accès des personnes malades aux loisirs. ASTRE permet à Romain de formaliser et de partager son projet : ce dernier évolue sous les regards croisés de son " référent projet " et des autres stagiaires.

D'autres, à l'inverse, sont confortés dans leurs choix professionnels. La formation leur permet de vérifier qu'ils agissent dans la bonne direction, qu'ils utilisent les méthodes et outils appropriés, que la démarche partenariale qu'ils ont engagée n'est ni plus difficile à mener, ni moins incertaine que toute entreprise du même type. Chaque regroupement de formation est l'occasion de " recharger ses batteries ", notamment en se positionnant comme " expert " dans le groupe de stagiaires, ce qui est très valorisant. Pour ceux-là, la formation permet la clarification des objectifs et le renforcement de la confiance en soi.

Cyril est agent de développement local dans la banlieue de Lyon. Dans le groupe de stagiaires, il est le symbole vivant du travail collectif institutionnalisé, constamment en lien avec une multitude d'intervenants, en position de médiateur et de négociateur, symbole de la présence de l'administration publique sur un territoire envahi par les systèmes informels hors cadre... Pendant la durée de la formation, Cyril met en place les conditions d'embauche d'un adulte-relais dans le quartier où il intervient. Pour identifier les difficultés que devra résoudre le futur adulte-relais, il utilise systématiquement les outils d'analyse et de diagnostic fournis dans les cours de méthodologie de projet, et adopte une démarche participative pour créer le cahier des charges du poste.

D'autres enfin trouvent dans la formation les ressources nécessaires pour faire évoluer leur fonction. Non seulement par un apport de connaissances techniques et de méthodologie (ce qui est pourtant l'objectif premier), mais également par un élargissement des perspectives d'action : la mutualisation avec le groupe, l'analyse de la pratique professionnelle, le changement de perspective sur un sujet donné grâce, par exemple, à un outil nouveau... font naître des idées, des projets, qui redonnent du sens à une activité professionnelle un peu " étriquée " et font évoluer la perception du salarié par ses collègues, dans le sens d'une meilleure prise en considération.

Pascal est chargé de la gestion des moyens dans un centre d'accueil pour demandeurs d'asile. Depuis plusieurs mois, il réfléchit à la mise en place de nouvelles activités, autour de la problématique de la famille et de la place du père. La formation l'aide à passer de l'intention à l'acte, en lui donnant les outils nécessaires pour formaliser sa pensée. Muni des documents réalisés dans le cadre de la formation, il peut aller voir ses collègues et engager avec eux une réflexion sur les actions à mener. Il devient alors moteur d'actions nouvelles, après avoir fait la preuve de ses capacités d'analyse et de conceptualisation. De cette manière, il redonne du souffle à une fonction qui le cantonnait le plus souvent dans de l'action pure et améliore globalement sa place dans l'équipe.



Orientation et formation interrogent l'identité professionnelle des participants.

L'importance de la démarche de formation dans le dispositif ASTRE n'est pas totalement inhabituel. Tout temps de formation professionnelle est vécu par les participants comme une pause, un espace permettant le retour sur soi et la réflexion sur son activité. Il s'agit même d'une des principaux "bénéfices secondaires" de la formation pour ceux qui en ont bénéficié, qui doit ensuite être géré par leurs collègues et supérieurs. En cela, le temps de formation joue un rôle plus volontiers attribué à l'orientation : orientation et formation permettent d'interroger l'identité professionnelle du participant.

Dans son ouvrage *Evaluer la formation*⁽⁸⁾, Marc DENNERY cite 4 dimensions essentielles de l'identité professionnelle : les relations de pouvoir avec les pairs et les supérieurs, l'aspiration / la résistance au changement, l'aspiration / la résistance à la mobilité, la nature de l'implication dans le travail. Les exemples d'évolution professionnelle cités plus haut questionnent ces dimensions identitaires ; dans le cas de la formation ASTRE, les aspects les plus souvent appréhendés par les stagiaires sont sans nul doute les relations de pouvoir, le rapport à la mobilité et la nature de l'implication dans travail.

Expérimenter d'autres relations de travail

Nous avons constaté à maintes reprises que les participants trouvent dans l'espace de formation l'opportunité d'expérimenter de nouvelles formes de coopération entre pairs, de nouvelles façons de réaliser une tâche. Ceci est particulièrement vrai pour ceux qui vivent des relations de travail difficiles dans leur organisme⁽⁹⁾.

La formation, en remettant en cause les relations de pouvoir classiques au sein de l'organisation, intervient inévitablement sur cette première situation productrice d'identité. La dynamique de groupe qui s'instaure au cours d'une formation, les relations plutôt égalitaires qui naissent et se développent au sein du groupe en formation lorsque le formateur respecte les principes de la pédagogie participative, permettent à chaque stagiaire de vivre de nouvelles expériences stratégiques (s'exprimer librement, avoir droit à l'erreur, pouvoir contre-argumenter sans forcément subir de représailles...) et par là se bâtir une nouvelle identité. (Dennery, p. 72)

La tentation de la mobilité.

La mobilité peut être interne ou externe. Nous l'avons vu, pour certains participants, le temps de formation est l'occasion pour le stagiaire de faire le point sur sa place dans son organisation, voire dans un secteur professionnel tout entier.

La formation intervient fortement dans la mobilité professionnelle. D'abord, parce que certaines formations sont à l'origine de promotion ou d'accompagnement d'évolution significative (...), et ensuite, parce qu'elles peuvent être à l'origine d'un projet de mobilité ou de formation significatif. Combien de fois des formateurs se sont entendus dire à la fin d'une formation : "vous m'avez donné envie d'aller plus loin et de faire une formation diplômante dans votre domaine ou carrément de changer de poste." (Dennery, p. 73)

La nature de la relation au travail.

Enfin, encore plus fondamentalement, le temps de formation, dans la mesure où il constitue un espace neutre, permet à chaque participant d'interroger son rapport au travail. Ceci est particulièrement vrai pour les formations longues. ASTRE, qui s'étale sur 10 mois, permet aux participants de construire pas à pas leur questionnement et de trouver certaines réponses.

[Dans les formations longues,] les stagiaires peuvent être amenés à prendre du recul sur leur situation professionnelle et à s'interroger sur leur type d'implication. Certains peuvent être amenés, en échangeant avec leurs pairs et en ayant du temps pour poser un regard neuf sur leur vie professionnelle, à choisir de se désinvestir professionnellement pour se réinvestir extra-professionnellement. D'autres, à l'inverse, peuvent avoir le sentiment de vivre une aventure communautaire forte à travers un séminaire de formation, ce qui les

(8) DENNERY, Marc : *Evaluer la formation – Des outils pour optimiser l'investissement formation*. ESF éditeur, 2001.

(9) Cela pourrait être également très utile à des intervenants sociaux opérant, sur un même territoire, autour d'une problématique commune. Le temps de formation en commun permettrait d'inaugurer de nouvelles formes de relations professionnelles, éloignées de celles qui se sont imposées au gré des concurrences entre organismes ou services, ou plus simplement sur le terrain la lassitude qui touche ceux qui se côtoient depuis trop longtemps sans se fréquenter. Car il est bien clair que le contenant n'est pas le contenu, que les cadres du travail collectif ne sont rien sans la volonté et les habiletés de ceux qui sont sommés de s'y inscrire.

conduit à s'investir davantage. Dans ce dernier cas, la formation a tendance à renforcer chez les participants le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs qui est à leurs yeux valorisé et donc valorisant. Quelle que soit l'évolution du type d'implication, les formations résidentielles et les formations longues ne laissent jamais indifférents les stagiaires qui vivent ces formations non seulement comme une occasion d'acquérir des connaissances, mais également comme une expérience qui peut les amener à remettre en cause certains choix de vie professionnelle et parfois extra professionnelle. (Denney, p. 74)

Un objet, des principes et outils de formation favorisant la démarche d'orientation.

Interroger ses pratiques et son identité

Si tout temps de formation professionnelle provoque ce genre de réflexion chez ses participants, la formation ASTRE a ceci de particulier que les principes et outils utilisés permettent expressément ce travail d'orientation et de bilan, sans en faire son objectif unique. C'est peut-être l'objet de la formation qui veut ça : est-il possible de s'engager dans un travail collectif sans d'abord savoir qui l'on est, comment l'on se situe dans son organisme et face aux autres, quelles sont les ressources et celles qui font défaut ? Probablement pas. Pour cette raison, ASTRE intègre d'importantes plages de temps réservées à l'analyse de la pratique, à la réflexion sur l'identité professionnelle, à la réflexion sur les enjeux et mutations des professions du secteur social. Autant de sujets qui parlent puissamment aux participants et qu'ils transfèrent aisément sur leur propre situation.

Le travail coopératif comme outil de la mise en mouvement

De plus, les principes pédagogiques adoptés par Bioforce depuis son origine dans toutes les formations dispensées, favorisent l'implication et la réflexion des stagiaires. Tout est fait, au travers des activités collectives, des temps de discussion, de l'analyse des métiers... pour que les stagiaires considèrent très soigneusement leur motivation et leur engagement, notions essentielles pour qui veut s'engager dans la solidarité internationale, mais tout aussi indispensables pour soutenir le quotidien du travailleur social.

Tous ces temps de travail en collectif, de construction collective de la connaissance, de mutualisation des savoirs de tous ordres, élargissent considérablement l'horizon professionnel des participants. Les savoirs ne viennent pas d'un point unique (le formateur), mais d'une multitude de lieux et de personnes, chacune inscrite dans l'univers professionnel qui lui est propre ; le participant est simultanément source et réceptacle de connaissance. Cette circulation de savoirs interpelle puissamment les représentations professionnelles des participants, leur ouvre des horizons insoupçonnés et les incite à se projeter dans des situations inédites. En cela, la démarche de travail coopératif est un puissant facteur d'innovation, tant professionnelle que personnelle.

La démarche de projet

Chaque stagiaire est suivi par un référent, avec qui il a des rendez-vous réguliers pour évoquer la progression de son projet et de sa formation. Ce moment de face à face est, bien entendu, pour le stagiaire un temps privilégié pour formuler ses objectifs, ses difficultés, ses interrogations, et pour aborder les points délicats de son vécu professionnel. En cela, il constitue sans doute l'élément le plus important du dispositif permettant au stagiaire de s'orienter ou de se repositionner.

Enfin, le projet que doit développer chaque stagiaire sur la durée de la formation constitue lui aussi un témoignage des orientations prises et de l'identité professionnelle que chacun se construit. Les personnes les plus à l'aise dans leur travail, les plus confiantes dans leur institution, développeront des projets d'action novateurs, ambitieux, valorisants. Ceux qui cherchent à s'ouvrir à de nouveaux horizons, veulent se réorienter, analyseront leur poste de travail et/ou cartographieront le réseau d'acteurs dans lequel ils souhaitent trouver leur place. Dans tous les cas, ces projets témoignent d'un élargissement et d'un approfondissement de la connaissance d'un secteur professionnel, ainsi que d'un enrichissement des identités professionnelles.



Les enseignements d'ASTRE pour les autres formations

Cette symbiose entre formation et orientation est actuellement spécifique à ASTRE. On l'a vu plus haut, les autres formations dispensées à Bioforce intègrent plutôt des moments d'orientation, bien identifiés comme tels et distincts des contenus de formation.

Mais est-ce suffisant ? Ou plutôt, est-ce suffisant pour tout le monde ?

Des besoins spécifiques d'accompagnement pour les stagiaires en complément de formation

Certains stagiaires semblent avoir un besoin particulier de prise de recul, d'approfondissement de leur projet professionnel, de réflexion sur leur identité professionnelle. Et ce, bien qu'ils aient déjà accompli une démarche essentielle de construction de projet professionnel ou de réorientation, dont témoigne leur entrée en formation. Mais, devant les métiers de la solidarité internationale, tous ne sont pas égaux. Les stagiaires qui ont intégré un cursus à la fois professionnalisant et diplômant sont bien plus assurés dans leurs choix et leurs perspectives d'emploi que ceux qui choisissent de compléter leur formation initiale et leur expérience par de la formation outil. C'est le cas des stagiaires qui suivent le cursus GPSI (gestion de projet de solidarité internationale) ; cette formation est destinée aux personnes qui souhaitent exercer une profession qu'ils maîtrisent déjà, dans un cadre de solidarité internationale. La formation GPSI leur fournit les connaissances nécessaires à ce transfert. Toutes les connaissances ? Pas si sûr... car les stagiaires, en 6 mois de présence à Bioforce, évoluent considérablement. Leur conviction initiale est mise à mal par la démythification de l'univers humanitaire ; la complexité des problématiques abordées les fait douter de leurs compétences et de leurs facultés de résistance ; certains veulent rompre radicalement avec leur profession antérieure, sans bien savoir vers quoi se diriger. Toutes ces manifestations de déstabilisation relèvent bien du rapport au travail, de la construction identitaire, de la relation à la mobilité. Aussi les journées spécifiquement consacrées à l'orientation sont-elles accueillies avec beaucoup d'avidité, car elles représentent les seules possibilités encadrées, organisées, de retour sur soi. Dès la rentrée prochaine, l'orientation sera mieux intégrée à la formation ; les journées de travail sur l'identité et le projet seront plus nombreuses, et un tutorat sera proposé aux stagiaires, à l'image de ce qui existe sur ASTRE .

La VAE , à l'intersection de l'orientation et de la formation.

Ces besoins grandissants d'orientation professionnelle témoignent sans doute de changements profonds dans la relation des personnes au travail et à la formation. La frontière entre orientation et formation se délite, les expériences professionnelles et extra-professionnelles sont désormais reconnues comme "formatrices" et susceptibles d'être valorisées au même titre qu'un cursus de formation institutionnelle. Les nouveaux dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE) ne feront que confirmer cette tendance. Bioforce a été désigné comme organisme pilote pour mettre en place la VAE dans les domaines de compétences qui sont les siens, les métiers de la solidarité internationale. C'est le service d'orientation qui gère le dispositif. En effet, la démarche globale a beaucoup à voir avec les pratiques et démarches inhérentes à l'orientation professionnelle. Bilan, élaboration d'un parcours conduisant à la certification recherchée, retour sur l'expérience acquise et les compétences transférables... sont autant d'étapes, ici citées dans le désordre, à franchir par les candidats. A terme, il faut s'attendre à ce qu'une proportion croissante des stagiaires n'effectuent plus la totalité du cursus de formation, mais qu'ils viennent prendre des compléments, valider des acquis, approfondir certains aspects de leurs métiers. Ces parcours modulaires, fortement individualisés, demanderont à être soigneusement accompagnés par les outils et pratiques de l'orientation, pour conserver une cohérence interne et un sens global, relié à tous les aspects de la vie des personnes qui s'y sont engagés.

L'orientation apparaît donc aujourd'hui comme un défi majeur et un axe essentiel de développement pour Bioforce. L'univers de la formation change, et l'orientation y est de plus en plus présente, à toutes les étapes des parcours des formés. Déjà, il devient difficile de distinguer, dans des dispositifs tels que ASTRE, ce qui relève de l'orientation de ce qui relève de la formation. Les parcours professionnels atypiques, l'injonction de la formation tout au long de la vie, ne feront qu'accroître cette tendance. On peut y voir le signe encourageant d'une banalisation de la démarche de projet, dans laquelle rien n'est jamais joué au départ, dans laquelle le chemin importe autant, sinon plus, que le but à atteindre.



On m'a dit que ...

Christine BARNAVON

Conseillère en formation continue au GIP
de l'académie de LYON - Département CAFOC.
Chargée, entre autres, de la formation des acteurs
du réseau académique des GRETA, c'est tout naturellement
que je me suis associée à cette action de professionnalisation
pour la capitalisation des pratiques, à la fois comme auteur
et accompagnateur d'écrivains.

Christine.Barnavon@ac-lyon.fr

- "On m'a dit que je pouvais être formateur d'adultes, qu'est ce que vous pouvez me proposer comme formation ?"
- "Qui vous a dit cela ?"
- "Et bien c'est la personne qui m'accompagne, vous comprenez je viens de finir l'élaboration de mon projet professionnel"
- "Et vous, personnellement, qu'est-ce-que vous en pensez ? Vous avez envie d'être formateur ? Vous vous sentez capable d'animer une session de formation ?"

- "Ben ...on m'a dit que je pouvais le faire. Et puis d'ailleurs, c'est bien pour cela que je vous appelle... parce que j'aurais besoin d'une formation de formateurs, alors j'aurais aimé savoir ce que vous pouvez me proposer."
Conseillère en formation continue au CAFOC de Lyon, voilà le genre d'appels téléphoniques que je réceptionne quotidiennement. A leur origine, il y a souvent des personnes qui viennent de terminer un bilan de compétences, une session d'élaboration d'un projet professionnel qui les ont conforté dans l'idée d'évoluer vers le métier de formateur d'adultes. Elles ont repéré le CAFOC comme organisme proposant des formations de formateurs et souhaitent donc obtenir de plus amples renseignements.

Ce premier contact téléphonique est primordial, d'une part pour les personnes, car il leur permet de recueillir des informations sur notre organisation, les modules proposés, les modalités d'accès à la formation, mais également pour nous, car il est le vecteur déterminant pour donner suite, ou non, à la demande de la personne et planifier un entretien individualisé pour construire avec elle son parcours de formation. Or, de manière récurrente, mes collègues et moi-même, sommes amenés à ne pas donner suite et ainsi dire "non" à la personne. Nous ressentons alors chez nos interlocuteurs une grande déception, voire même un certain malaise, qui se traduit par des phrases du type "je retourne à la case départ", "votre décision remet en cause tout ce qui a été construit en amont", "on ne comprend pas, on pensait que l'entrée en formation serait automatique" et qui nous place également dans une situation délicate car tout en justifiant notre décision, qui n'est pas en soi une fin de non recevoir mais plutôt une piste de réflexion ou d'investigation supplémentaire, on a réellement l'impression de "casser un rêve." Il faut dire que tout cela se joue en quinze minutes environ d'entretien téléphonique, pendant lesquelles on repère surtout les carences qui légitiment le non bien plus qu'on ne vérifie les représentations de la personne, et que du coup on n'est jamais sûr de ne pas faire erreur. C'est cette difficulté à dire "non" qui m'a incité à formaliser ce texte comme justification de notre décision de dire "non".

Comment s'orienter vers un nouveau métier sans en avoir une représentation suffisante ?

Nous faisons le constat que bien souvent la personne qui fait une demande de formation n'a pas une représentation suffisante du métier vers lequel elle souhaite évoluer. Il nous semble pourtant indispensable, pour que le projet prenne tout son sens, que sa faisabilité émane de la réalité du métier. Comme le dit Mireille LEANTE⁽¹⁾ "un projet trop éloigné des réalités concrètes de réalisation risque de mener à un nouvel échec". Or, la spécificité de la formation de formateurs proposée par le CAFOC (cf encadré), et plus particulièrement la courte durée de formation, ne nous permettent pas de faire avec les intéressés un travail approfondi autour de leurs représentations du métier et de ses conditions d'exercice.

Ainsi, quant nos interlocuteurs nous disent rechercher un emploi stable avec, de préférence, un contrat à durée indéterminée, imaginez leur étonnement lorsque nous leur faisons prendre conscience que devenir formateur d'adultes c'est souvent enchaîner des vacances et suppléances de courte durée et se retrouver ainsi, du moins au démarrage dans le métier, dans une situation d'emploi précaire, celle là même justement qu'ils voulaient fuir.

De la même façon, nous leur posons fréquemment la question suivante : "dans votre agence locale pour l'emploi, avez-vous vu affiché des offres d'emploi de formateur ?" Et fréquemment, la réponse qui nous est faite est négative. Nous informons alors les personnes, que les demandes d'emploi permettant de candidater à un poste de formateur ne font que très exceptionnellement l'objet d'un affichage public dans des lieux ou structures habituellement repérés comme pouvant constituer un vivier d'adresses. Pour prendre

(1) Mireille LEANTE "Le terrorisme du projet" - Education permanente n°110.



connaissance des offres, il faut donc "s'infiltrer" dans les réseaux des professionnels de la formation, ce qui nécessite une démarche de recherche d'emploi et des façons de procéder particulières. Bien évidemment, cela ne constitue pas une exigence pour une entrée en formation, c'est simplement pour nous un élément de perception des représentations que se fait notre interlocuteur de la réalité du métier projeté.

Enfin, nous sommes souvent confrontés à des personnes qui ne se sont pas du tout posé la question de savoir à quoi elles voulaient ou pouvaient former. Elles sont déconcertées lorsque nous leur posons cette question "quels sont vos connaissances, savoirs et savoir-faire pour lesquels vous vous sentez à même d'assurer une formation ?". Certaines ayant conscience de ne pouvoir dispenser des formations de type disciplinaire (français, sciences - physiques, anglais par exemple) nous disent vouloir animer des sessions de formation pour des publics en difficulté ou en insertion. Et c'est à notre tour de rester interloqué. En effet, l'expérience collective nous permet de penser que c'est justement avec ces publics là qu'il faut des compétences avérées en pédagogie et communication. Le simple fait de formuler cette demande démontre bien leur manque de connaissance et/ou de représentation du métier.

Dans mon rôle de conseillère, je donne des informations sur le métier, les moyens pour y accéder, les débouchés possibles. Cette information permet, ou en tout cas j'ose le croire, un enrichissement des représentations initiales de la personne, qui du coup évoluent vers quelque chose de plus réaliste en attendant de devenir parfaitement réalisable. Ce faisant, j'essaie d'impulser une démarche d'exploration qui devrait permettre à la personne de s'approprier les spécificités du secteur professionnel de la formation et les activités qui en découlent.

On peut ainsi faire l'hypothèse que notre interlocuteur mieux informé sera plus à même d'effectuer son choix d'évolution. Encore faut-il qu'il ne reçoive pas cette information comme une remise en cause de son projet d'évolution l'obligeant à repartir à zéro comme si tout le travail réalisé en amont de cet entretien n'avait servi à rien.

Comment s'orienter vers un nouveau métier sans franchir les étapes nécessaires pour y arriver ?

Dire "non" à une demande de formation c'est, pour celui qui en fait la demande, reçu comme une remise en cause du choix d'orientation construit en amont de cette demande. Comme si il y avait deux étapes bien distinctes : une qui concernerait l'élaboration du projet professionnel, et une autre, complètement indépendante, qui serait celle de la réalisation d'une formation. Il est donc nécessaire de faire comprendre à la personne que le processus d'orientation est un "processus en continu". Tout comme la formation, l'orientation devient un processus permanent, d'ailleurs ne parle-t-on pas de "formation et orientation tout au long de la vie ?" Or pour nos interlocuteurs, le fait que le projet professionnel ait été construit et que des actions concrètes, comme par exemple la recherche d'un organisme de formation, viennent lui donner une réalité, constitue dans leur esprit l'aboutissement du travail d'orientation. Du coup, la fin de ce processus leur permet d'enclencher une nouvelle étape qui est celle, pour ce qui nous concerne, de la formation.

Se représenter les choses de cette façon revient à nier le fait que "de définition d'un projet initial, l'orientation se transforme en processus continu vers un projet professionnel sans cesse ré-interrogé⁽²⁾". Ce serait également faire le constat qu'une fois le projet professionnel déterminé il n'y a plus de possibilité d'évolution ou d'infléchissement de ce projet. Or justement la démarche d'orientation n'est pas une fin en soi, mais constitue une étape dans la construction du projet professionnel. "Il nous apparaît important de faire prendre en considération que la mise en œuvre d'un projet est composée d'une succession d'actes, d'articulations, d'étapes intermédiaires, bref des micro-projet... et c'est en avançant sur des micro-projets que l'individu va découvrir son véritable projet⁽³⁾".

Ainsi se renseigner auprès d'un organisme de formation pour définir le dispositif et les modalités de formation les plus adaptées à la personne, constitue pour elle un micro-projet (au sens défini précédemment) qui va lui permettre de "peaufiner" son projet initial.

(2) Extrait d'Actualité de la formation permanente n°71.

(3) Mireille LEANTE – ouvrage cité précédemment.

Malheureusement, beaucoup trop de personnes ont du mal à comprendre la nécessité d'intégrer cette étape comme un passage conseillé à la construction de leur projet. Et puis d'ailleurs le leur a-t-on dit ? Est-ce que les professionnels de l'orientation, qui interviennent dans la phase amont de construction du projet, informent les personnes de la nécessité de passer par ces différentes étapes et de l'importance de les franchir les unes après les autres ?

Pour arriver à l'objectif défini dans son projet professionnel la personne doit faire ses propres choix, accepter de prendre du temps, remettre certaines choses en cause ou tout simplement pousser plus loin l'investigation pour être sûr de parvenir au but.

J'aime particulièrement cette phrase de Raymonde DEFRENNE⁽⁴⁾ qui parle de "processus spiralaire qui permet de passer des rêves aux esquisses, des esquisses aux idées de projet, des idées aux projets à court, moyen et long terme." La notion de spirale traduit bien cette idée d'un projet qui, à partir d'une idée de départ, se construit par succession de circonvolutions interactives. Elle reflète également l'idée selon laquelle construire un projet c'est également mettre de côté une part de rêve pour ajuster, adapter son désir aux contraintes de la réalité.

Comment s'orienter lorsqu'on ne sait pas où on va ?

Les personnes qui demandent à intégrer notre dispositif de formation de formateurs, arrivent au CAFOC avec ce que l'on pourrait appeler une "prescription d'orientation". Elle a été définie par les différents acteurs qui ont eu à accompagner la personne dans la phase d'élaboration de son projet professionnel. C'est comme si, en amont de la demande de formation, le travail d'investigation pour la matérialisation d'un projet professionnel avait permis d'établir un diagnostic, pour lequel il y a eu préconisation et que la personne se croit dans l'obligation de respecter cette prescription. Cela ne fait d'ailleurs que renforcer l'idée avancée précédemment que le travail d'orientation est terminé à partir du moment où la prescription est établie.

A chaque fois que cette situation se présente, j'ai la désagréable impression d'avoir en face de moi, une personne étrangère à son propre processus d'orientation, téléguidée dans ses démarches, voire même dans ses choix, et qui n'apparaît surtout pas comme le véritable acteur de son choix professionnel. Or cette condition me semble être nécessaire pour que la personne s'approprie ses choix et son projet. Sylvie PETITJEAN⁽⁵⁾ écrit "l'individu doit demeurer l'objet et le sujet responsable de tout le processus d'orientation. Il ne peut s'agir que de donner à des adultes les moyens de s'orienter eux-mêmes"

On peut alors légitimement s'interroger sur comment cette personne, qui n'est pas à l'origine du choix d'orientation, peut ensuite tout mettre en œuvre pour le concrétiser. Il suffit d'ailleurs, avant même de répondre à la demande de formation, de poser à notre interlocuteur quelques questions comme par exemple "et vous, que pensez vous de l'idée d'évoluer vers le métier de formateur d'adultes ?" ou encore "de quoi avez vous envie personnellement ? En quoi ce métier vous intéresse-t-il ?" pour entendre la stupeur de notre interlocuteur. On voit bien alors, comment notre demandeur se trouve désarçonné, déstabilisé, voire même en difficulté pour nous répondre. Il arrivait avec ce qu'il pensait être ses certitudes, qui ne sont peut-être que celles d'autrui, et n'imaginait pas un instant qu'on puisse le ré-interroger sur son projet.

Cette situation interroge les pratiques d'orientation mises en œuvre en amont de la demande de formation et de la nécessaire articulation entre professionnels qui interviennent dans l'accompagnement des personnes en situation d'évolution professionnelle.

J'ai simplement essayé, dans cet écrit, de justifier pourquoi dans certaines situations, il m'arrive de ne pas donner une suite favorable à une demande d'entrée en formation. Et au-delà de légitimer le fait de dire "non" c'est également pour moi, et dans mon rôle de conseiller, faire preuve de professionnalisme que d'éviter à certaines personnes de s'orienter dans ce qui pourrait devenir pour elles une impasse.

(4) Raymonde DEFRENNE - "Orientation d'éducation à l'orientation tout au long de la vie" - Intervention lors du colloque organisé par la région Aquitaine sur l'orientation tout au long de la vie, le 6 février 2003.

(5) Sylvie PETITJEAN "La méthode de ARIANCE découvrir pour choisir" - Paris - Retravailler, 1994.



Le dispositif de formation individualisée de formateurs du CAFOC

Il s'adresse à toute personne qui souhaite acquérir ou renforcer des compétences dans la formation pour adultes.

Il offre une formation :

- Qualifiante : aucune reconnaissance par diplôme ou titre homologué
- De courte durée, donc directement transférable et opérationnelle sur poste de travail. A titre d'exemple, le module de base en pédagogie représente dix journées de formation.
- Modularisée autour de quatre grands domaines de compétence :
 - les bases de la pédagogie,
 - les modes de formation,
 - l'ingénierie pédagogique et/ou de formation,
 - des compétences transversales

Chaque personne intéressée peut, à l'issue d'une première conversation téléphonique, être reçue en entretien individualisé pour construire son propre itinéraire de formation, en fonction de ses besoins et de son projet professionnel.

L'entrée en formation peut se faire à tout moment de l'année. La formation se réalise selon deux principales modalités : de l'autoformation accompagnée et des travaux et/ou échanges en groupe.





Praticiens : cartes en mains



L'orienteur désorienté

Brigitte CHIZELLE

Formateurs de formateurs à l'AFPA de ROANNE

Dominique LATASTE

Formateurs-consultants à AUTREMENT DIT

Formateurs de formateurs⁽¹⁾ depuis 98, nous avons pour mission de mettre en oeuvre les conditions de la réussite d'un groupe de formateurs en cours de professionnalisation non seulement sur les axes "face-à-face pédagogique" et "ingénierie" mais aussi sur l'axe "accompagnement-guidance" dont l'objectif principal est d'être capable d'accompagner des parcours d'orientation, de formation et d'insertion. Autrement dit, l'un des apprentissages de la formation de formateurs consiste à apprendre à accompagner des personnes en démarche d'orientation.

Intervenir en orientation suppose de connaître l'environnement : le marché du travail, les moyens d'accéder à la formation et/ou à l'emploi en fonction des caractéristiques du public accueilli et d'aider la personne à trouver sa place dans cet environnement. Cela nécessite la maîtrise de la conduite d'entretiens individuels. Dans le but de former les stagiaires-formateurs à mener des entretiens d'aide à l'orientation en situation réelle, nous contractualisons un "jumelage" entre un groupe de jeunes en démarche d'orientation (les accompagnés) et le groupe des stagiaires-formateurs (les accompagnants) lors duquel chacun d'entre eux accompagne un jeune en démarche d'orientation.

Sur une durée d'environ 8 à 10 semaines, 3 entretiens ont lieu dont 2 que nous supervisons. Pour autant, lors de ces supervisions nous remarquons que, bien que les stagiaires-formateurs manient plutôt habilement les outils de communication et d'accompagnement, ils ont tendance à développer des comportements qui nous semblent plutôt limitants pour le développement de l'autonomie du jeune : le premier consiste à se montrer plutôt directif ou encore "maternant" et à amener des solutions⁽²⁾ toutes faites, l'autre consiste à laisser le formé se débrouiller tout seul en postulant qu'il est "adulte" puisqu'après tout, il a dépassé les 18 ans !

Nous considérons que la mission de l'accompagnant en orientation est de créer les conditions pour que l'accompagné devienne plus autonome (c'est-à-dire capable de faire des choix éclairés pour son devenir professionnel). Pour permettre à l'accompagnant d'être lui-même plus autonome dans sa démarche, nous devons inventer une situation pédagogique suffisamment pertinente pour qu'elle amène l'accompagnant à mieux se connaître en situation d'orientation et à réajuster son comportement face à l'accompagné afin d'être le plus aidant possible.

La démarche pédagogique que nous choisissons est de construire une situation-problème⁽³⁾ qui permette à l'accompagné de se positionner d'emblée comme acteur de sa démarche d'orientation et à l'accompagnant d'adopter une démarche d'accompagnement de ce processus d'orientation, et tout ceci en "accélééré" dans une séance qui n'excède pas une journée.

Et si on les perdait dans la forêt ?...

Le parallèle⁽⁴⁾ entre l'orientation professionnelle et l'orientation dans un milieu naturel complexe nous est apparu comme une évidence, c'est pourquoi nous avons choisi d'emmener nos binômes "accompagnants-accompagnés" dans la forêt de Lespinasse (600 hectares à quelques minutes de Roanne) pour une course⁽⁵⁾ d'orientation d'une demi-journée.

Par le biais de cette course d'orientation nous visons 2 objectifs :

- l'accompagnant doit mettre en oeuvre un modèle d'orientation éducative⁽⁶⁾ et faire expliciter ses stratégies à l'accompagné pour que ce dernier puisse en prendre conscience et décider ou non de les remobiliser par la suite pour son orientation professionnelle ;
- l'accompagnant doit apprendre sur son comportement en situation d'orientation : accorde-t-il sa confiance à l'accompagné ? Comment accepte-t-il ses erreurs ou ses "errances" ? Comment respecte-t-il son rythme et ses stratégies d'orientation ?

(1) Formation au centre AFPA de Roanne de "Formateur professionnel d'adultes" (FPA) d'une durée de 10 mois en alternance, sanctionnée par un titre du Ministère du Travail homologué au niveau III.

(2) cf. typologie des attitudes de Porter

(3) Une situation à problème est une situation d'apprentissage que les apprenants ne peuvent résoudre que par l'acquisition d'une nouvelle compétence.

On peut retenir quelques critères qui la caractérisent :

- la situation à problème doit être suffisamment intéressante pour engager les apprenants dans l'action (si possible ludique et/ou ancrée dans le réel) ;
- elle doit être suffisamment complexe pour "résister" aux compétences précédemment acquises par les apprenants ;
- elle ne doit pas pouvoir être contournée ;
- sa résolution doit être à la portée des apprenants après avoir fourni quelques efforts ;
- les apprenants doivent pouvoir découvrir leur solution pour surmonter la situation à problème (le formateur ne doit pas intervenir).

(4) On montrera plus loin (note de bas de page n°6), après avoir expliqué le modèle de l'orientation éducative, comment nous avons pensé ce parallèle.

(5) Il s'agit en fait d'une marche qui ne requiert pas de condition physique particulière.



Les préparatifs...

Une fois la date de la course d'orientation fixée, nous prévenons le Conseil Général de la Loire qui relaie ensuite l'information à l'ONF⁽⁶⁾.

Les accompagnants prennent connaissance de la carte IGN de la forêt de Lespinasse pour repérer l'itinéraire balisé. Cinq balises sont disposées sur un parcours d'environ 3 km et chacune d'elles comporte un poinçon d'identification (du numéro 1 au numéro 5). Bien entendu la forêt est si épaisse que, depuis une balise, on ne peut pas repérer la suivante. La "course d'orientation" consistera donc à retrouver ces cinq balises. Le sens du parcours n'est pas imposé, ceci dit, le franchissement des balises le plus "économique" en distance et en temps suit la progression des balises (de 1 à 5 ou de 5 à 1 selon le sens du parcours choisi).

Après cette présentation, la préparation des stagiaires-formateurs se poursuit par l'apprentissage de l'utilisation de la carte IGN et des techniques d'orientation : repérage des lignes topographiques, évaluation des distances parcourues, utilisation de la boussole... Dans le seul but d'apporter une information à l'accompagné s'il en fait la demande ou pour imaginer un étayage⁽⁸⁾.

Le jour J

La forêt est dense, les téléphones mobiles ne fonctionnent pas, nos collègues formateurs de la formation jumelée et nous-mêmes sommes "obligés" de faire confiance aux stagiaires-formateurs et aux accompagnés... Les binômes "accompagnant-accompagné" partent de la ligne de départ toutes les cinq minutes. Les jeunes sont invités à prendre la carte et la boussole en main. Les accompagnants reçoivent la consigne d'intervenir seulement pour poser des questions d'explicitation : "Comment penses-tu faire ?", "Comment vas-tu t'y prendre ?", "Qu'est-ce qui te fait penser cela ?"... Si le jeune le demande, une explication peut lui être donnée sur l'utilisation de la boussole, les informations sur la carte, etc...

Dès le départ, on peut observer des situations fort différentes : certains jeunes foncent "tête baissée", leur accompagnant peut alors se montrer soit dubitatif, soit amusé, soit même franchement inquiet. D'autres jeunes prennent leur temps avant de se lancer, ce qui peut sécuriser ou agacer l'accompagnant (qui peut déjà avoir envie de prendre les choses en mains...). Vingt minutes après les premiers départs, certains reviennent : un jeune est parti dans la mauvaise direction et en a entraîné d'autres : il faut repartir à zéro.

Une heure environ après le départ, les premiers binômes arrivent, nous sommes attentifs : quelquefois c'est l'accompagnant qui a la boussole autour du cou... D'autres arrivent un peu plus tard : certains jeunes semblent plus sereins que leurs accompagnants qui ont peut-être eu le sentiment de ne pas avoir été "à la hauteur".

(6) Le modèle mis en œuvre est celui de l'ADVP (Activation du Développement Vocational et Personnel). Cette méthodologie repose sur une modélisation de l'orientation comme un processus de prise de décision existentielle reposant sur un traitement cognitif de l'information. Selon l'ADVP, toute démarche d'orientation repose sur l'enchaînement de différentes phases : exploration (découvrir), cristallisation (comprendre), spécification (choisir) et enfin réalisation (agir pour réaliser son projet). Ces différentes phases s'enchaînent de manière itérative jusqu'à la réalisation du projet.

Nous avons conçu la "course d'orientation" comme une situation isomorphe de l'orientation éducative et comme une situation-problème pour les stagiaires-formateurs.

A l'annonce d'une course d'orientation comme séance de formation, les jeunes et les stagiaires-formateurs sont enthousiastes et/ou curieux.

Nous sommes dans la phase d'engagement dans la situation à problème.

La phase exploration : la forêt représente un environnement inhabituel et complexe (voire hostile) dans lequel les apprenants ne sont en principe pas entraînés à s'orienter (il en est de même, pour les jeunes, du monde du travail). La lecture de la carte va générer chez le jeune des représentations et des envies (il est en effet possible de se promener ou de faire la course). On est dans la phase de recherche d'informations : sur soi, sur la carte, sur l'utilisation de la boussole, etc... De même, en fonction de ses capacités (sens de l'orientation, condition physique...) le jeune mobilisera une stratégie plutôt qu'une autre. L'accompagnant doit alors éviter de donner des solutions mais inciter l'accompagné à considérer cette "réalité" sous tous ses angles.

La phase de cristallisation : il s'agit de catégoriser et de comprendre les informations recueillies dans la phase exploration pour imaginer une ou plusieurs stratégies d'orientation. A ce stade, différentes stratégies peuvent apparaître. Par exemple, planifier une petite étape du parcours, la réaliser et la réajuster.

Le rôle de l'accompagnant est d'aider l'accompagné à rendre intelligible l'ensemble des informations recueillies.

La phase de spécification : l'accompagné va devoir éliminer certains éléments de l'exploration. Certains ne vont utiliser que les chemins et la topographie du terrain ; d'autres exclusivement les informations de la boussole ; d'autres encore, un panachage des deux, voire leur intuition... L'accompagnant aide la personne à faire son choix.

La phase de réalisation : on avance sur le chemin espérant trouver une balise, puis une autre, c'est un moment de planification et on conçoit des stratégies de rechange si des obstacles difficilement insurmontables se présentent.

(7) Office National des Forêts

(8) Cf. le rôle de la relation de tutelle décrit par Jérôme Bruner

Bilan pédagogique

Après la course d'orientation, nous animons, avec les stagiaires-formateurs, une séance d'analyse de sa pratique d'accompagnement lors de la course d'orientation. Chacun apporte son expérience et cherche à savoir ce qu'il a appris⁽⁹⁾ sur lui en situation d'aide à l'orientation et sur le comportement de son accompagnant ; voici quelques exemples :

"Mon accompagnant est tout de suite parti vers la balise 5 (en sens inverse) comme je l'avais prévu. J'ai d'abord tenté de l'influencer, puis j'ai accepté son choix et il est quand même arrivé à boucler le circuit..."

"J'ai appris à analyser quand je n'ai pas les bonnes réactions : attitude rassurante, généralisations... Alors que j'aurais pu lui faire préciser le contexte, l'expérience vécue ou la manière dont elle aurait pu s'y prendre pour lever ses difficultés. J'ai appris aussi que je n'avais pas peur de suivre une personne sur une fausse piste et que le hors-piste était plus excitant que le droit chemin."

"Je sais aussi qu'ayant pu constater qu'elle retombe sur ses pieds quand elle commet une erreur due à sa hâte, j'ai moins de mal à accepter qu'elle puisse s'être peut-être trompée dans son choix d'orientation aujourd'hui."

"J'ai appris de moi que j'avais toujours besoin de savoir là où nous sommes alors que mon accompagnant n'était pas du tout dans ce cas."

Dans un deuxième temps, nous aidons les stagiaires-formateurs à émettre des hypothèses de stratégies d'accompagnement qui tiennent compte non seulement de ce qu'ils ont observé du comportement de l'accompagnant en situation de devoir s'orienter, mais aussi de leur propre façon de réagir. Par exemple :

"Cette course d'orientation m'a permis de prendre conscience de ma façon d'appréhender les événements et de ma capacité à laisser faire mon accompagnant lors de sa recherche d'informations pour décider d'une trajectoire à suivre. J'ai veillé à ce que mon accompagnée comprenne d'elle-même ses erreurs."

"Je me suis surveillé pour lui laisser la responsabilité de ses choix en intervenant uniquement par des reformulations et un questionnement."

"J'ai appris à faire confiance à l'accompagnant et à le lui témoigner. Je n'ai pris la carte et la boussole qu'une seule fois et cela uniquement pour lui en rappeler le fonctionnement pour qu'elle puisse rapidement retrouver ses repères."

"J'ai pris conscience que dans ma carrière professionnelle, j'ai souvent fait à la place des autres. Lors de la course d'orientation, cette démarche est encore apparue. J'ai cherché à modifier mon approche de la relation d'aide et à accepter de ne pas faire à la place de l'autre."

Analyse et interprétation des dires des stagiaires-formateurs

Pour analyser et interpréter les dires des stagiaires-formateurs, nous allons utiliser l'analyse de contenu des phrases recueillies ci-dessus et les regrouper dans des rubriques logico-sémantiques. Une fois ces rubriques déterminées, nous pourrions les discuter et voir en quoi la course d'orientation a produit un effet sur la formation à l'accompagnement de personnes en situation d'orientation. Dans un premier temps, nous allons réduire les phrases recueillies en énoncés en éliminant "l'accessoire". Puis ces énoncés seront rassemblés dans une rubrique (en gras dans les tableaux suivants).

Résultat du regroupement des énoncés en rubriques

Prise de conscience des postulats de l'accompagnement

Faire confiance à l'accompagnant et le lui dire

Accepter le choix de l'accompagnant

Ne pas faire à la place de l'accompagnant

Prise de conscience des techniques de médiation

Aider à comprendre comment l'accompagnant s'y prend ou aurait pu s'y prendre

Questionner les choix de l'accompagnant

Laisser faire l'accompagnant pour qu'il comprenne ses erreurs

(9) Comme l'explique Bertrand Schwartz, le rôle de la formation est de transformer le vécu en expérience et l'expérience en savoirs et savoir-faire.



Prise de conscience de ses comportements en relation d'accompagnement

Etre d'abord tenté d'influencer l'accompagné

Prendre de la distance lorsque le comportement n'est pas adapté

Moins de mal à accepter que l'accompagné fasse fausse route puisqu'il retombe sur ses pieds

Plus peur de suivre un accompagné qui fait fausse route

Important pour moi de savoir où je suis alors que ça ne l'est pas forcément pour l'accompagné

On a regroupé les énoncés (ce que les stagiaires-formateurs disent) dans trois rubriques issues de l'analyse du contenu (les phrases qui ont été relevées) : "Prise de conscience des postulats de l'accompagnement", "Prise de conscience des techniques de médiation" et "Prise de conscience de Soi en relation d'accompagnement".

Interprétation

Nous avons dit au début de cet article les 2 difficultés liées à l'apprentissage à l'accompagnement de personnes en démarche d'orientation : "se montrer plutôt directif ou encore "maternant" et à amener des solutions toutes faites,"laisser le formé se débrouiller tout seul en postulant qu'il est "adulte" puisqu'après tout, il a dépassé les 18 ans !" La course d'orientation (la situation-obstacle) a-t-elle permis de dépasser ces difficultés ?

De l'analyse de contenu, il ressort que des stagiaires-formateurs ont pris conscience de postulats liés à l'accompagnement, nous pensons que cette prise de conscience renforce "la mission de l'accompagnant en orientation qui est de créer les conditions pour que l'accompagné devienne plus autonome (c'est-à-dire capable de faire des choix éclairés pour son devenir professionnel)" comme nous l'avons dit au début de cet article. Cette prise de conscience de la mission de l'accompagnant est relayée par une prise de conscience de l'utilité des techniques de remédiation. En somme, il s'agit d'une mise en actes de la mission. En ce qui concerne les comportements parasites à l'accompagnement (par exemple les attitudes de solution*) l'analyse de contenu montre une prise de conscience de cette attitude et marque un début de changement de comportement.

En conclusion, il semble qu'une situation pédagogique telle que la course d'orientation puisse agir comme un déclic permettant à l'accompagnant de prendre conscience de ses comportements. A lui de décider de ce qu'il doit changer ou non pour améliorer sa démarche d'accompagnement.

Quelques repères bibliographiques

D. Anzieu et J.Y Martin, "*La dynamique des groupes restreints*", Puf, Paris, 1968

G. Bachelard, "*La formation de l'esprit scientifique*", Paris, Librairie philosophique, J. Vrin, 1999

G. Bourgeault "*Les pratiques d'accompagnement en formation : enjeux éthiques*" in Les cahiers de l'accompagnement n°42, Edition CARIF Poitou-Charentes, 2001

G. Brousseau, "*Le contrat didactique : le milieu*" in Recherches en didactiques des mathématiques, La pensée Sauvage, Grenoble, 1990, Vol 9-3

J. Bruner, "*Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*", Puf, 1983

J.M. Dolle, "*Pour comprendre Piaget*", Dunod, Paris, 1999

J. Guichard et M. Huteau, "*Psychologie de l'orientation*", Dunod, Paris, 2001

Schneuwly et J. P. Bronckart, "*Vygotsky aujourd'hui*", Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1985



Les technologies de l'information et de la communication en appui aux démarches d'orientation

Janik CHAPRON

Conseillère d'orientation psychologue au SAID du rectorat de l'académie de Lyon. Fait partie de l'équipe chargée de mission académique pour le développement des technologies d'information et de communication en orientation (MATICO) dans l'académie de Lyon, elle-même liée par une collaboration étroite avec l'équipe MATICO de l'académie de Grenoble.

Fonction : assistance technique et conseil auprès des CIO de l'académie de Lyon pour l'équipement informatique et l'utilisation des ressources électroniques.

janik_chapron@ac-lyon.fr

Les professionnels de l'orientation bénéficient aujourd'hui d'outils électroniques qui facilitent le travail effectué avec des individus ou des groupes.

Ces outils ont des effets sur les pratiques de travail, les enrichissent et les transforment de manière qualitative.

I- Description des outils développés aux échelons national, régional, académique

1- Les bases de données :

l'information sur la formation est devenue plus fiable et plus rigoureuse en s'appuyant sur l'utilisation de bases de données.

Cette technologie a fait évoluer la gestion documentaire nécessaire pour élaborer un ensemble de connaissances sur les métiers et les formations, rigoureusement organisé sur l'ensemble du territoire national, voire au plan international.



Pour la formation initiale, l'Onisep atteint un haut degré de fiabilité et de qualité dans la documentation grâce à la mise en réseau de structures régionales qui alimentent une même base de données nationale⁽¹⁾ : les créations de diplômes, l'évolution des lieux de formation sont mises à jour et communiquées au public dans un délai de plus en plus court.

Les informations ainsi élaborées sont stockées et communiquées sur des supports amovibles : disquettes, puis CD-rom.

Aujourd'hui, grâce à l'utilisation d'internet et des **bases de données distantes**, chaque structure locale (CIO, CDI⁽²⁾ d'établissement scolaire) peut disposer "en temps réel" d'une information à jour sur la carte de la formation initiale nationale et la présenter aux élèves, aux étudiants et aux adultes en recherche d'orientation.

Une évolution régionale datant de décembre 2003 permet désormais à chaque individu connecté sur internet (jeune, étudiant, parent, prof...) d'accéder à des données actualisées sur la formation en Rhône-Alpes. En se connectant sur un site orientation ou un site Onisep des académies de Lyon et de Grenoble, on accède à une information complète sur la formation initiale publique, privée, à temps plein ou par apprentissage, de la région Rhône-Alpes : lieux de formation, description sommaire des diplômes, conditions d'hébergement...

Le site national de l'Onisep permet quant à lui d'accéder à cette même information sur les formations au plan national : <http://www.onisep.fr>, rubrique "Atlas de la formation initiale".

(1) "Doc2000", en train d'évoluer vers "IDEO"

(2) Centres de documentation et d'information



Pour la formation continue, il existe un site national de référence : <http://www.intercarif.net>.

En région Rhône-Alpes, l'offre de formation est collectée par les délégations régionales de l'Onisep de Grenoble et de Lyon et gérée dans la base de données "Rhône-Alpes Formation".

Cette information est mise à la disposition des structures d'accueil pouvant renseigner le public sur le site internet du PRAO⁽³⁾ : <http://www.prao.org> rubrique "Offre de formation".

Il se développe actuellement une passerelle (un "méta-moteur") permettant à tout utilisateur connecté sur le site national InterCarif d'accéder directement à une partie des données de Rhône-Alpes Formation.

La mise à jour des dates d'ouverture des sessions de formation et des places disponibles devrait à terme être assurée par les organismes eux-mêmes afin de rendre plus complète l'information dans ce domaine.

Au plan international, des échanges se mettent également en place pour faciliter l'accès à l'information pour les systèmes éducatifs des différents pays.

Le site Ploteus, "portail sur les possibilités d'éducation et de formation dans l'ensemble de l'espace européen", présente les offres d'éducation et de formation proposées dans toute l'Europe : <http://www.ploteus.org>.

C'est un service de la commission européenne, mis en place et actualisé par le réseau des CNROP⁽⁴⁾, qui visent à promouvoir la mobilité des étudiants en Europe. Ces structures assurent ainsi un lien entre les services d'orientation des différents pays européens en échangeant des données sur les possibilités de formations et d'études en Europe : <http://www.euroguidance.org.uk/french/main.htm>

2 – Des services internet sont développés pour mieux communiquer et pour mutualiser les ressources des professionnels de l'orientation

L'utilisation d'internet favorise la mise en réseau des services d'information et d'orientation (centres d'information et d'orientation, délégations régionales de l'Onisep, services académiques d'information et d'orientation, sur le plan académique et sur le plan national). Elle favorise aussi la communication avec les établissements scolaires.

a – La messagerie électronique, avec la création d'adresses collectives (l'ensemble des CIO de l'académie de Lyon par exemple) et la constitution de "listes de diffusion" (permettant d'adresser un message à un ensemble de destinataires regroupés par l'expéditeur) permet de communiquer plus facilement et plus rapidement.

b – L'utilisation de serveurs distants permet de constituer des centres de ressources où des documents sont déposés et mis en commun.

Un espace de ressources a ainsi été conçu et mis au point dans l'académie de Lyon, en accès direct depuis le site académique orientation dès octobre 2002.

Il donne à l'ensemble des services d'orientation la possibilité de partager leurs réflexions, de mutualiser leurs outils, de mettre en commun des documents de travail.

Il met à la disposition du public un ensemble de documents utiles pour l'orientation.

Le public dispose d'un certain nombre de documents.

(3) Pôle Rhône-Alpes pour l'orientation

(4) Centres nationaux de ressources pour l'orientation professionnelle

Un mode de connexion professionnelle (nom d'utilisateur et mot de passe) permet d'identifier différents publics : professionnels des services d'orientation, enseignants, documentalistes... qui ont des droits d'accès supplémentaires à des documents spécifiques.

Ce service a été mis en place sur le site pédagogique du ministère de l'éducation nationale (<http://www.eduscol.education.fr>) afin qu'il puisse être utilisé sur l'ensemble du territoire national.

En effet, un intérêt majeur de l'outil informatique est qu'une application, créée et expérimentée sur un territoire restreint, peut être transférée sur un périmètre élargi.

The screenshot shows the EduSCOL website interface. At the top left, there is a logo for 'EduSCOL' with the text 'Ministère de l'Éducation Nationale' above it. Below the logo are navigation tabs: 'SOMMAIRE', 'ACTUALITÉS', 'RECHERCHE', 'CONTACT', and 'AIDE'. The main content area is titled 'ESPACE DE RESSOURCES ET D'ÉCHANGES POUR L'ORIENTATION'. It is divided into two main sections. The left section, titled 'L'ESPACE "TOUT PUBLIC"', lists various resources and services such as 'Textes de référence', 'Ecrire nous', 'Annuaire des sites internet pour l'orientation', and 'Documents et logiciels téléchargeables'. The right section, titled 'L'espace "professionnel"', describes a dedicated area for professionals with access to specific information and methodologies for orientation.

3 – Des interfaces ont été créées pour favoriser chez les jeunes des démarches actives : les logiciels d'aide à l'orientation

Des applications logicielles facilitent et stimulent les recherches liées à l'exploration des professions et à la réflexion sur soi au travers de questionnaires d'intérêt ou de personnalité. Le caractère interactif de ces applications et leur aspect multi-médiatique leur donnent un aspect attractif qui permet d'accroître la motivation des jeunes face à une recherche personnelle. Les adultes peuvent également apprécier de se trouver seuls face à un écran, dans la discrétion et l'autonomie.

De nombreux logiciels sont accessibles dans les CIO, certains également dans les CDI des établissements scolaires.

S'ils sont utilisables de manière autonome par les élèves et permettent une implication personnelle, ils s'intègrent cependant pour la plupart d'entre eux à une démarche d'aide à l'élaboration de projets professionnels et de formation. Ils donnent lieu à un entretien avec un conseiller d'orientation pour en tirer les enseignements de façon mesurée et permettre une intégration personnalisée.

4 – Les modes de présentation de l'information se transforment

L'outil informatique permet des mises en forme et des présentations variées grâce auxquelles les élèves et leurs familles peuvent se représenter plus clairement les divers parcours de formation et des données complexes sur les professions :

- production de documents écrits et graphiques,
- réalisation de diaporama animés pouvant être présentés collectivement à différents publics ou mis à disposition d'individus en auto-documentation,
- création de Cd-rom interactifs,
- création et mise à jour de sites internet...

a – Les services centraux et régionaux de l'Onisep réalisent ainsi l'ensemble de leur documentation sur des supports variés : brochures, cd-rom, documents audio-visuels, sites internet...

b – Les services d'orientation des académies de Lyon et de Grenoble administrent en concertation des sites internet complémentaires qui permettent au public le plus large de se tenir informé sur l'orientation :



les sites régionaux de l'Onisep présentent leurs productions

les services d'orientation (délégation régionale de l'Onisep, service académique, centres d'information et d'orientation) collaborent pour présenter des actualités, des informations sur la formation, sur les métiers, différentes applications soutenant la préparation des jeunes dans leur orientation : présentation des actions d'aide à l'orientation organisées par les établissements scolaires, calendrier des portes ouvertes, places vacantes après l'affectation...

l'académie de Lyon a mis en place un site internet pour l'orientation : <http://www.orientation-lyon.org>, au service du public et des professionnels de l'éducation et de l'orientation . C'est un site interactif qui regroupe un ensemble de services et qui se développe progressivement.

Tout en étant accessible au grand public, il permet d'offrir des services différenciés en fonction des groupes d'utilisateurs qui bénéficient de droits d'accès à des applications particulières et à des documents spécifiques : professionnels de l'orientation de l'éducation nationale, professionnels de l'orientation des autres structures d'accueil, enseignants et documentalistes, gestionnaires ou administrateurs...

Ceux-ci sont reconnus grâce à un mode de connexion par identifiant et mot de passe.

c - Les conseillers d'orientation psychologues réalisent des documents adaptés à un public local : poursuites d'études possibles après les formations spécifiques du district, lieux de formation proches, statistiques liées aux élèves des années précédentes...

5 - Des outils de gestion permettent d'administrer l'activité des CIO et d'observer les parcours scolaires des élèves

Les centres d'information et d'orientation disposent d'une application logicielle leur permettant de faire un bilan de leurs activités et de mettre en commun leurs synthèses au plan national.

Fondée sur un logiciel de gestion de bases de données, cette application permet une saisie simple des actions et des récapitulatifs divers selon les besoins des équipes : nombre d'élèves, avec ou sans leurs parents, reçus en CIO, pour des entretiens, pour des recherches documentaires, actions entreprises dans les établissements (réunions d'information auprès des élèves, auprès des parents, concertations avec les équipes éducatives, participation au plan d'information élaboré dans chaque collège ou lycée...)

Cette application permet également de constituer des populations d'élèves ("cohortes") afin d'observer les itinéraires suivis pendant les années de scolarité (collèges, lycées dont sections de techniciens supérieurs et classes préparatoires aux grandes écoles). Les suivis d'élèves intéressent les enseignants et les conseillers chargés de guider les élèves dans leurs choix. Sur le plan statistique, ils donnent un aperçu des itinéraires les plus fréquents. D'une façon plus personnalisée, ils représentent des exemples et des témoignages de réussite ou de difficulté, donnent des points de repère sur les possibilités de poursuite selon les niveaux des élèves. Les parcours, dans leur diversité, amènent les adultes à prendre de la distance par rapport aux difficultés ressenties dans le quotidien de la classe. Ils font apparaître le caractère imprévisible de l'histoire de chaque élève et montrent les ressources inattendues que certains sont capables de développer. Les niveaux de qualification atteints au final valorisent les différentes voies de formation, quelle que soit leur durée et quel que soit leur contenu, plus ou moins rapidement professionnel...

II - Ces outils transforment les pratiques des professionnels de l'orientation

Les centres d'information et d'orientation qui accueillent le public comme les conseillers d'orientation psychologues qui rencontrent les élèves, les étudiants et les adultes ont changé avec l'apparition des technologies d'information et de communication.

Les documents écrits sont toujours présents mais des ordinateurs sont là également, plus nombreux et plus souvent utilisés.

Qualité et actualité des informations

Les adultes et les professionnels se sont ainsi habitués à la meilleure qualité et à l'actualité des informations dont ils disposent, qui sont devenues la norme.

Gain de temps et d'efficacité

L'acquisition de l'information utile pour chaque situation nécessitait auparavant un long temps de recherche et des moyens aléatoires. Les délais de recueil des données, d'impression, de diffusion imposaient un temps de retard pour chaque information. Aujourd'hui les délais sont considérablement raccourcis, au fur et à mesure du développement des modes de communication entre les différents services qui arrivent à faire connaître l'évolution des structures et des diplômés bien plus rapidement.

Présentations motivantes

Pour le public jeune le mode de présentation sur écran est devenu familier et la plupart des élèves et des étudiants sont plus motivés pour se lancer dans des recherches sur ordinateur que sur support papier. Le caractère interactif des outils informatiques respecte leurs points de vue et leurs rythmes de découverte et d'intégration des connaissances. Les approches papier et écran sont en fait complémentaires puisque, à l'issue d'une démarche exploratoire ou approfondie, une impression synthétique des résultats est le plus souvent demandée par la personne.

Travail d'équipe

Les conseillers d'orientation psychologues (CO-P) appartenant à plusieurs équipes de travail (CIO, établissements scolaires...) ont besoin de se déplacer avec leurs outils. Un ordinateur portable capable de se connecter dans les différents lieux de travail et équipé des logiciels et des bases de données utiles devient la condition nécessaire au suivi du travail et à l'accueil des différents publics, élèves de collèges, de lycées, de lycées professionnels, de la mission générale d'insertion, adultes... Le "cartable électronique" devrait venir ainsi remplacer la sacoche remplie de dossiers nécessaire au professionnel "nomade" qu'est le CO-P.

Incitation à l'autonomie

L'utilisation d'internet, et de l'outil informatique, suscite dans le public qui s'adresse aux CIO, et en particulier chez les élèves ou les jeunes, des attitudes actives face au travail qu'ils ont à effectuer : elle vient étayer la mise en question des représentations et faciliter la vérification de l'information, elle stimule une exploration large, une réflexion approfondie, des interrogations renouvelées, la recherche et l'examen de diverses possibilités... Ainsi, elle les incite à une plus grande autonomie dans leur démarche de recherche d'orientation.

Disponibilité à la relation et à l'éducation

Les outils informatiques, assurant une meilleure efficacité dans l'apport d'information, dégagent la disponibilité nécessaire à une prise en compte de la problématique de chacun.

Les conseillers d'orientation psychologues peuvent ainsi mettre au service d'une pédagogie de l'information et de l'orientation la plus grande efficacité de leurs prestations documentaires et faire bénéficier les élèves de leurs savoir-faire accrus en termes de techniques de recherche et de présentation.

En conclusion...

Les technologies d'information et de communication offrent donc un bagage solide et efficace au conseiller d'orientation, dans l'exercice de son métier : accompagner chacun dans ses recherches et sa réflexion..

Les contraintes technologiques pour les professionnels sont cependant réelles : équipement, entretien du matériel, familiarisation des utilisateurs avec les nouveaux outils, prise en main, mise à niveau de leurs connaissances...

Cependant, cet effort, matériel et humain, a du sens dans la mesure où il est au bénéfice du travail en orientation, de l'information et de l'accompagnement des élèves et du public, avant d'être au bénéfice de la gestion et de l'administration du système.

Les technologies d'information et de communication pour l'orientation sont en cours de développement. Elles sont capables de progresser encore et de susciter de nouvelles applications.

Si les difficultés de mise en œuvre sont aujourd'hui encore prégnantes, on peut supposer que les nouvelles générations de professionnels vont intégrer ces outils dans leurs pratiques dès leur formation et aboutir à une véritable appropriation des moyens ainsi mis à leur disposition.



Le rôle du conseiller d'orientation psychologue dans la démarche de validation des acquis de l'expérience

Brigitte LAULAGNET

Conseillère d'orientation psychologue, je travaille à mi-temps au CIO Lyon 9^{ème} et au Service Académique d'Information et d'Orientation du rectorat de Lyon. Parallèlement au travail de terrain en CIO et en établissement scolaire, je participe à des publications à destination des équipes éducatives des collèges, lycées et lycées professionnels de l'académie (enquêtes du SAIO, bulletin d'information en collaboration avec L'ONISEP...).

brigitte.laulagnet@ac-lyon.fr

Chargée de mission à mi-temps, l'an dernier, pour l'aide à l'élaboration des projets professionnels des aides éducateurs (emplois jeunes de l'Education Nationale), j'ai été amenée à accompagner certains d'entre eux dans leurs démarches de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Cet accompagnement a constitué pour moi une première expérience auprès d'un public en demande de VAE, qui m'a permis de m'interroger sur le rôle du conseiller d'orientation psychologue (COP) et les compétences à mettre en œuvre pour répondre à cette demande qui n'est pas, à l'origine, une demande de construction ou de vérification de projet professionnel qui constitue généralement le cœur de mes activités. L'accueil et l'information du public adulte concernant la validation des acquis nécessitent-ils des savoir-faire nouveaux et des compétences particulières de la part des conseillers d'orientation psychologues ? La quête de qualification des candidats à la VAE est-elle une fin en soi ou s'inscrit-elle dans une démarche plus large d'élaboration ou de gestion de projet d'orientation ? L'accompagnement des aides éducateurs que j'ai suivis, dans le cadre du dispositif de professionnalisation mis en place par le Ministère de l'Education Nationale, m'a offert l'opportunité de dégager quelques pistes de réflexion sur ces thèmes. Cette expérience a été l'occasion de travailler à ma propre professionnalisation afin de répondre au mieux à une demande de validation des acquis. C'est d'autant plus précieux que le premier accueil et l'information des candidats à la VAE sont une nouvelle mission confiée aux Centres d'Information et d'Orientation.

Nouvelle mission, nouvelles compétences du conseiller ?

Tout d'abord, bref retour en arrière pour un rappel du cadre réglementaire : instituée par la loi de modernisation sociale publiée le 17 janvier 2002, la VAE permet à tout salarié de faire reconnaître les compétences acquises au travers d'une expérience professionnelle, bénévole ou syndicale de trois années d'activité. Grâce à cette validation des acquis, le candidat peut obtenir tout ou partie d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle.

Cette opportunité a fait rapidement émerger chez les aides éducateurs mais aussi dans la population adulte s'adressant en CIO, de nombreuses demandes potentielles.

L'expérience auprès des aides éducateurs

Parmi les aides éducateurs intéressés par la VAE, deux profils de candidats se sont rapidement dégagés. Le premier était constitué de ceux qui, **à la faveur de leur expérience au sein des établissements scolaires**, avaient le souhait de **se réorienter dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation ou de l'animation**, alors que leur formation initiale était d'un tout autre domaine. Leur expérience d'emploi jeune avait permis, dans ce cas, de définir un nouveau projet professionnel, correspondant mieux à leurs aspirations. Le dispositif de professionnalisation des aides éducateurs prévoyait deux volets permettant de répondre à cette demande : **le premier par la prise en compte des acquis grâce à la mise en place des concours dits de "3ème voie"**, s'adressant aux titulaires d'un diplôme Bac+2, candidats à un concours de niveau licence et **le second par le recours à la procédure VAE** auprès, selon les certifications visées, du Dispositif Académique de Validation des Acquis (DAVA), de la Délégation Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales (DRASS) ou du Ministère des Sports (DRJS).



Sandrine, 27 ans, aide éducatrice depuis plus de 4 ans dans une école maternelle

Parcours de formation et expériences professionnelles : titulaire d'un Bac A1 (littéraire) elle a fait deux fois une première année d'université en italien, avec un projet dans le secteur du tourisme. Elle abandonne ses études après un nouvel échec aux examens de deuxième année et travaille pendant deux ans dans le secteur de la vente, de la grande distribution et du secrétariat.

Ses fonctions d'aide éducatrice : elle intervient dans une école maternelle sur une fonction de type ASEM (agent spécialisé des écoles maternelles) et réalise de plus, avec l'auxiliaire d'intégration scolaire, un accompagnement d'enfants trisomiques accueillis dans cette école.

Evolution du projet professionnel : depuis son expérience d'aide éducatrice, elle souhaite travailler auprès de jeunes enfants. Elle a déjà tenté deux fois sans succès le concours d'entrée à l'école d'auxiliaire de puériculture et vient d'échouer à celui d'éducateur de jeunes enfants. Découragée par ce nouvel échec, elle a perdu confiance en elle et n'a plus le goût de s'engager dans des études. Pourtant elle a conscience d'avoir acquis des compétences dans l'exercice de sa fonction, dans laquelle elle se sent appréciée et reconnue par les enseignants et la directrice d'école.

La demande de VAE : elle vient se renseigner sur la possibilité d'obtenir un CAP "petite enfance" grâce à la VAE, son projet étant de devenir agent spécialisée en école maternelle (ASEM).

Sa motivation pour continuer à travailler dans ce domaine est réelle et repose sur une expérience professionnelle positive acquise au cours de ces quatre années, sur laquelle il convient de s'appuyer pour l'aider à rebondir. Pour cela, l'accompagnement proposé consiste en un travail d'aide à l'explicitation de son activité, de ce qui a marché ou pas, de ce qui l'a intéressée, de ce qu'elle en retire sur le plan personnel. L'analyse de son expérience lui offre l'occasion d'exposer ses motivations concernant son nouveau choix professionnel dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation, ainsi que de vérifier la pertinence de sa demande de VAE, au regard du diplôme envisagé et de ce qu'il représente dans la réalisation de son projet. L'obtention du CAP devrait lui permettre d'enclencher une nouvelle dynamique pour à terme, se présenter aux concours d'ASEM.

Le deuxième type de candidature concernait les aides éducateurs qui cherchaient à officialiser un niveau de compétence acquis grâce à leur expérience dans l'Education Nationale, afin de réaliser un projet professionnel jusque là inaccessible, dans un secteur autre que celui des métiers de l'enseignement ou de l'éducation. Beaucoup d'entre eux ayant rencontré des difficultés ou des "ruptures" dans leur parcours de formation post-bac (doublement, non obtention du diplôme, réorientation subie...), la VAE constituait pour eux une deuxième chance à saisir, celle de pouvoir se présenter à un concours pour lequel ils n'avaient pas le diplôme requis ou encore d'être candidat à un emploi en rapport avec la qualification visée par le biais de la VAE.

Laïd, 25 ans, aide éducateur depuis 3 ans et demi dans plusieurs écoles primaires

Parcours de formation et expérience professionnelle : titulaire d'un Bac professionnel productique mécanique, il ne souhaitait pas continuer dans le secteur de la productique car il s'agissait d'une formation suivie sans motivation, n'ayant pu s'orienter selon son choix en fin de 3ème en BEP d'électrotechnique.

Ses fonctions d'aide éducateur : Laïd assure l'installation et la maintenance du parc informatique de plusieurs écoles et anime des ateliers informatiques pour les élèves de primaire. Il a suivi en cours d'emploi, une formation de technicien de maintenance en micro informatique et réseaux, validée au niveau IV (niveau bac).

Evolution de son projet professionnel : son expérience lui a permis de développer des compétences dans le domaine informatique. C'est une expérience très satisfaisante pour lui à partir de laquelle il choisit de s'engager dans cette voie. Bien qu'ayant réussi son parcours de formation initiale, son désir est de parvenir à évoluer dans un autre secteur que celui de la productique mécanique.

La demande de VAE : pour postuler à des emplois qui l'intéressent, il souhaite demander une validation des acquis pour obtenir une certification de niveau III (Bac+2) en informatique.

Le travail d'accompagnement le conduit à repérer un titre correspondant au mieux à son expérience, ainsi que les "lacunes" probables en termes d'activité, au regard du référentiel de la certification visée, puis d'envisager une validation des acquis, dans le but d'obtenir une dispense d'une partie du parcours de formation nécessaire, pour mener à bien son projet professionnel.

Les aides éducateurs candidats à la VAE, avaient des motivations diverses qui, comme le montre une étude du CEREQ, peuvent se retrouver chez tout candidat: *"la diversité des projets qui sous-tendent la demande de VAE peut être regroupée en deux pôles, selon que la certification est considérée par le candidat comme un moyen ou comme une fin : certains s'inscrivent clairement dans une dynamique de changement, d'évolution personnelle ou professionnelle... d'autres cherchent plutôt une reconnaissance de leurs acquis professionnels et de leur valeur".*

Dans le premier cas, le candidat a un **objectif de formation** afin d'accroître ses qualifications, la procédure de validation permet alors de raccourcir un parcours ou d'accéder à une formation sans le diplôme nécessaire (cas de Laïd).

Dans le second, la personne poursuit un **objectif d'insertion** : elle cherche alors à officialiser son niveau de compétences afin d'augmenter ses chances de trouver un emploi, de se prémunir contre les risques du chômage, ou d'accéder à un concours (cas de Sandrine)...

Dans tous les cas, cet objectif demande à être clarifié dès la première étape afin de replacer la demande de VAE dans le cadre d'une stratégie au service du projet de la personne.

Les compétences à mettre en oeuvre

Le processus de traitement de la demande passe par une **phase d'accueil** qui consiste en un **premier apport d'informations** concernant la réglementation en vigueur pour la validation des acquis et en une **analyse de la dite demande**. En effet, compte tenu de la lourdeur de la procédure VAE et de son coût autant pour les individus que pour les institutions, il s'avère nécessaire en termes de pratiques, de procéder à une analyse de la demande dès l'accueil. Il s'agit d'**identifier clairement le projet**, d'aider le candidat à **faire le point sur ses motivations** et d'**évaluer l'opportunité et la faisabilité** d'un recours à la VAE au regard de son projet professionnel, de son activité et de son investissement personnel. Vient ensuite une **phase de bilan et de conseil**, qui procède à une première analyse de l'expérience et du parcours du candidat afin de repérer les certifications en rapport avec son activité, puis de l'informer des démarches à effectuer, des organismes valideurs ainsi que des modalités de validation.

Il en résulte un premier constat **concernant la professionnalisation des acteurs : la demande de VAE nécessite des savoirs spécifiques à acquérir, en tant que conseiller d'orientation psychologue, qui sont rapidement maîtrisables**. Il s'agit notamment de l'information sur la réglementation propre à la VAE, sur la diversité des certificats accessibles (notamment à partir du répertoire national des certifications professionnelles) et sur les procédures à suivre.

Le deuxième point concerne **les compétences à mettre en oeuvre** pour traiter la demande de tout candidat à la VAE. Elles requièrent, de la part des acteurs chargés d'accueillir et d'informer, une **certaine expertise dans l'accompagnement**. Là, il est question de retracer le parcours de formation et professionnel, de clarifier les objectifs de la personne et d'expliquer ses choix. Ensuite, il s'agit de mettre en perspective la demande de VAE par rapport au projet professionnel du demandeur et à son objectif d'insertion sur le marché du travail, puis de repérer la concordance probable entre son expérience et un diplôme ou un titre envisageables. Le recours à la VAE peut en effet se révéler non pertinent pour la réalisation du projet visé, la formation pouvant être dans ce cas la réponse la plus appropriée. Or, les candidats à la VAE ont parfois fait l'impasse sur l'étape qui consiste à s'interroger sur la pertinence du recours à cette procédure et ne sont pas en demande d'analyse de projet professionnel.

De plus, la démarche de VAE nécessite un investissement à la fois personnel et financier afin d'aller jusqu'au bout de la certification et de la faire valoir sur le marché du travail. **Il semble donc utile pour le candidat d'inscrire la procédure de validation à l'intérieur d'une démarche de gestion de projet**, au même titre que la formation. Il s'agit donc, pour le professionnel qui accompagne cette démarche, d'aider la personne à replacer sa demande de VAE ou de formation dans cette perspective grâce à un **travail sur la prise de conscience de ses compétences, ses valeurs et ses désirs**. Cette prise de conscience est nécessaire au repérage des parcours possibles propres à chacun. La validation des acquis se situe à un des carrefours de cette arborescence. Il se trouve qu'une des caractéristiques du métier de conseiller d'orientation psychologue est **de raisonner en parcours, avec pour objectif d'aider la personne à identifier les opportunités successives, à repérer les moments et les critères de décision de manière consciente**. L'accompagnement des can-



didats à la VAE lors de cette première étape fait par conséquent appel à des compétences qui constituent traditionnellement le "cœur de métier" des conseillers d'orientation psychologues.

Le rôle du conseiller

C'est, en effet, dans le champ de l'accompagnement que le conseiller va jouer un rôle dans la démarche de projet en aidant la personne à clarifier son cheminement, incluant d'éventuels changements de direction. Prendre conscience de la nécessité de réfléchir en termes de stratégie de "gestion de projet" pourra faciliter, ultérieurement, la gestion des réajustements successifs du projet tout au long du parcours et même pour reprendre une expression en vogue, tout au long de la vie.

Auprès du public jeune et du public adulte

Dans le cas du public jeune, celui-ci doit, à des moments clés de sa scolarité, formuler un projet d'avenir et faire des choix d'orientation, alors qu'il est en pleine évolution personnelle et en situation de doute face à un contexte économique mouvant. Il lui faut donc se déterminer tout en tenant compte de multiples contraintes et de nombreuses incertitudes : *"à qui se fier pour connaître les débouchés d'un métier dans deux, quatre ans ou plus ? Comment être sûr de faire le bon choix ? Ai-je le profil pour réussir, que faire si j'échoue ou si je change d'avis ? Comment gérer les changements que la vie professionnelle impose aujourd'hui ?"* Autant de questions qui ne pourront trouver de réponses toutes faites mais qu'il faudra peu à peu apprendre à résoudre au travers des différentes étapes de l'élaboration de son projet professionnel.

Pour accompagner cette recherche, **la posture du conseiller** renvoie à **"une sorte de maïeutique. L'objectif est d'aider la personne à s'interroger sur ses intentions, à repérer ses compétences, à avoir une conscience plus aiguë de ce qui est requis dans diverses professions, à traiter des informations plus nombreuses et complexes, à se décider entre diverses possibilités, etc..."**

Dans cette aide, la sensibilisation à la démarche (si ce n'est son apprentissage, car il n'est pas sûr que la résolution d'un type de problèmes soit transférable à d'autres types de problèmes) importe autant que la solution. Il est probable en effet que chacun sera amené à effectuer de telles réflexions quant à son avenir personnel, à plusieurs reprises au cours de son existence. Le consultant n'est donc plus spécifiquement un jeune à sa sortie de l'école. Il s'agit aussi bien d'un élève au cours de sa scolarité que d'un adulte. On considère par conséquent que l'école a un rôle important à jouer dans ce processus : elle doit préparer le futur travailleur aux diverses transitions qu'il devra vivre⁽²⁾.

Qu'il s'agisse de jeunes, scolarisés ou non, d'adultes en situation d'évolution ou de reconversion professionnelle, ces interrogations ne manquent pas de se poser à chacun.

Apporter une réponse sous forme d'une démarche visant à l'élaboration d'une décision, d'une résolution mûrement pesée, renvoie à la notion de "tenir conseil" qui ne consiste pas simplement à donner des conseils : "le conseil n'est pas une directive à caractère contraignant, ni une manipulation à effet indirect, une persuasion clandestine, à partir d'un savoir-certitude... ni une procédure douce pour faire accepter l'inacceptable... le conseil n'est pas plus injonction, prescription, que laisser faire⁽³⁾". C'est d'abord une méthode d'action pour analyser une situation, explorer des pistes et fonder une décision. C'est une démarche qui a recours à l'expérience et qui permet à la personne de s'interroger sur ses représentations, "tenir conseil est acte d'autonomisation, d'émancipation⁽³⁾".

Pour mieux saisir le rôle et la posture du conseiller d'orientation psychologue, il est utile de rappeler à quelle conception de l'orientation peuvent se rattacher ses pratiques professionnelles :

(1) La validation des acquis professionnels – Bilan des pratiques actuelles, enjeux pour les dispositifs futur, Céreq Bref n°185. Avril 2002

(2) Guichard, J, Conceptions de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques en orientation. Cahier Binet Simon, L'orientation éducative, chantier du présent, n°656/657, 1998

(3) Lhotellier, A. L'acte de tenir conseil. L'Orientation Scolaire et Professionnelle. n° spécial : le conseil en orientation. Paris. INETOP-CNAM. 2000

Deux approches de l'orientation

En matière d'orientation deux conceptions s'opposent : un premier schéma selon lequel il convient de faire un choix de métier pour la vie, le bon choix, car si l'on se trompe c'est fini. **Le conseil attendu se fait sous forme de "prescription", à savoir : le métier qui convient.** Un deuxième schéma existe selon lequel le choix d'un métier n'est pas obligatoirement définitif, où s'orienter consiste à repérer et à gérer les parcours potentiels et les carrefours constituant des choix d'étapes. L'approche éducative renvoie à cette dernière conception de l'orientation. Là, **le conseil s'élabore autour de l'exploration de tous les possibles que l'individu peut mettre en œuvre, à partir d'un travail sur la connaissance de soi, des métiers, secteurs professionnels et systèmes de formation.** En termes de pratiques, l'intervention éducative en orientation se réfère notamment aux fondements théoriques des travaux québécois sur l'ADVP (activation du développement vocationnel et personnel) qui met l'accent sur trois axes:

Le travail sur les représentations

Au travers de son expérience personnelle, chacun de nous développe un système de représentations de soi et du monde extérieur (social, professionnel...). A la jonction des deux "un troisième espace est créé, un espace du possible professionnel, du projet⁽⁴⁾". Le travail du conseiller accompagnateur dans la démarche de projet ne se résume donc pas à transmettre un savoir extérieur de type informatif (économique, statistique ou psychologique) influant peu sur le système de représentations, mais **tend à aider le sujet à clarifier son propre système, au travers de l'explicitation des représentations de la personne, déterminante pour ses choix futurs.**

Le recours à l'expérience

"L'individu ne peut être engagé dans ses choix que s'il est investi et impliqué dans ce qui se passe et ce qui lui arrive⁽⁴⁾". Grâce à l'expérience, le sujet devient acteur en s'impliquant. Le conseiller va proposer des mises en situation puis procéder à une analyse de l'expérience pour en favoriser l'intégration. Par exemple pour le public jeune, il s'agira de tout type d'actions pouvant être mises en place dans le cadre de l'éducation à l'orientation (démarches à effectuer, rencontres, stages...), à partir desquelles le jeune pourra s'interroger sur ce qu'il retient de cette expérience, autant sur le plan de l'information que du vécu, et quoi cette analyse permet d'éclairer ses choix.

La méthode de construction et de gestion de projets

L'élaboration du choix professionnel comporte plusieurs étapes qui vont de l'exploration des intérêts, des valeurs, des aptitudes et idées de projets jusqu'à la réalisation, en passant par des réajustements successifs à chaque étape. **L'accompagnement** consiste à aider le sujet à **prendre conscience de ces étapes, à gérer les incertitudes** et à mettre en place **des stratégies de réalisation** dans le temps.

Le rôle du conseiller d'orientation psychologue auprès du public adulte en demande de VAE est donc proche de celui qu'il exerce auprès des jeunes, c'est à dire celui d'un psychologue qui aide la personne à clarifier sa situation individuelle et ses critères de choix afin d'arrêter une décision personnelle. Sa posture et ses pratiques se réfèrent à une conception éducative de l'orientation. Si la mission de validation des acquis de l'expérience est nouvelle pour les centres d'information et d'orientation, les compétences requises pour l'accompagnement des adultes concernant cette mission, font partie intégrante du "cœur de métier" des conseillers d'orientation psychologues, bien que des savoirs spécifiques soient à acquérir. Ceci peut amener à s'interroger sur l'opportunité d'une spécialisation des conseillers dans ce domaine. Reste également la question des moyens dont disposent les centres d'information et d'orientation pour réaliser ce travail auprès des adultes, alors que la pénurie de personnel pèse déjà pour la prise en charge du public jeune. Résumé de l'article.

(4) Boursier, S. Fortune et infortune d'un mot, revue Le groupe familial, n°140. 1993



L'orientation des personnes en situation de handicap : des principes et méthodes adaptées.

Nathalie PARIS

Directrice Adjointe L'ADAPT Rhône

Formatrice

resp.formation.paris.lyon@ladapt.net

***Avec la collaboration de
Valérie DESCHAMPS***

La problématique de l'orientation des personnes en situation de handicap ne réside pas tant dans les moyens utilisés que dans l'articulation de ceux-ci et dans le cadre qui les met en œuvre. Nous verrons dans un premier temps une présentation de l'activité d'orientation proposée dans notre structure. Puis, dans un second temps, quelques réflexions méthodologiques plus générales mettant en évidence des éléments de bonne pratique transférables aux professionnels de ce secteur.

La prestation d'orientation à L'ADAPT RHONE s'organise autour d'activités de groupe nécessaires à la reconstruction d'un lien social, et d'activités personnalisées prenant en compte les besoins spécifiques des personnes accueillies. Chaque stagiaire est accompagné individuellement par un référent (entretiens hebdomadaires, suivi en entreprise, interface avec les partenaires).

1 – L'activité d'orientation des personnes en situation de handicap : quelques éléments de méthode.

1.1 L'objet évalué

Il s'agit de prendre en compte :

- le contexte médical comme porteur d'une déficience et résultat d'une trajectoire de santé toujours particulière,
- le contexte social : origines socioculturelles, positionnements successifs, qu'ils soient scolaires, professionnels ou socio-affectifs,
- le contexte professionnel, abordé sous l'angle des compétences et savoir-faire expérimentés ou non tout au long d'une carrière
- le contexte subjectif fait de choix individuels, du vécu des différentes étapes et moments de ce parcours qui font de chaque trajectoire, une histoire singulière.

La prise en compte de ces différents contextes exige la mobilisation de compétences plurielles et différenciées, le travail en équipe interdisciplinaire étant entendu comme un temps d'échanges, de croisements, de niveau d'ajustement des champs d'action. Il s'agit d'une démarche en réseau interne, c'est-à-dire travailler sans centre de décision prédéfini. C'est la dominante d'une problématique qui définit la hiérarchisation dans la prise de décisions.

Nous distinguons les aptitudes et savoir faire mobilisables, connaissances générales et professionnelles d'une part, et d'autre part les comportements attendus. Nous entendons par comportements attendus, les attentes exprimées par les entreprises : les comportements dits favorables à l'intégration dans un collectif de travail.

Ces attentes sont fortement liées à une norme, à la culture, aux valeurs de l'entreprise ainsi qu'à la nature de l'activité. Pour travailler de façon rapprochée avec les entreprises, nous constatons que la dimension de maîtrise technique des opérations n'est pas nécessairement prioritaire pour elles.

La discrimination porte sur ce que nous appellerons les "savoirs être", qui font référence à une norme (voir le poids des apparences). Nous questionnons une nouvelle fois la différence entre insertion (l'effort est porté par l'individu) et intégration (non réductible à l'individu seul, mais également à ce que veut bien faire l'entreprise).

1.2 Modalités d'évaluation

Dans la phase de pré-accueil

- information collective : présentation de la structure, du dispositif, de ses objectifs...
- entretiens individuels permettant de mesurer l'urgence d'une situation, la pertinence de l'orientation et favorisant la définition d'objectifs individuels
- visite médicale durant laquelle la personne remet au médecin un document complété, dans lequel elle évalue notamment l'impact de son handicap dans sa vie courante et professionnelle. Cette auto-évaluation sert de base à l'entretien médical.



Dans le déroulement de l'action

Il s'agit d'une trajectoire non linéaire, avec des aller/retour pouvant donner lieu à de nouvelles évaluations. Le dispositif offre une souplesse à l'intérieur d'un cadre défini. De nombreux ajustements se font durant le parcours. Ils sont négociés entre la personne et son référent, dans le cadre des entretiens individuels hebdomadaires et/ou en équipe interdisciplinaire.

Les premières semaines sont consacrées à différents positionnements : cette phase est centrée sur un travail de groupe.

- Bilan personnel et professionnel : réapprendre à être avec les autres, phase de remobilisation, favorisant la reprise de confiance en soi, l'ouverture aux autres. Travail de réappropriation de ses expériences passées, des compétences transférables, exploration des centres d'intérêts. Comment devenir l'auteur et l'acteur d'un nouveau projet de vie et/ou professionnel ? Les formateurs utilisent des outils pédagogiques spécifiques, ainsi que des tests psychotechniques.
- Positionnements : toutes les évaluations sont précédées d'un temps d'auto-évaluation (où et comment se situe la personne) :
- tests standardisés en maths, français, raisonnement logique, tests de potentialité
- bilan gestuel, activités techniques et créatives, informatique
- Les semaines suivantes sont construites à partir des besoins spécifiques identifiés avec les personnes : travail plus individualisé, avec maintien de regroupements réguliers.
- exploration professionnelle et mises en situation par le biais de stages en entreprise.
- réentraînement en savoirs généraux : proposition d'un parcours de réentraînement personnalisé à partir des positionnements initiaux.
- activités manuelles : bois, peinture, textile, électronique...
- initiation informatique

Le stage en entreprise permet : de découvrir un métier, de vérifier et/ou valider un projet. Il a également valeur de réentraînement au travail. Il arrive que des personnes n'effectuent pas de mise en situation, le champ du professionnel peut s'avérer ne pas être une priorité, voire être rendu impossible du fait de l'incidence de la maladie, d'un contexte social trop complexe. Dans ce cas, nous proposons aux personnes des mises en activité à l'ADAPT, à partir des centres d'intérêt identifiés. Il s'agit de permettre à la personne de ne pas vivre comme un échec cet aménagement du dispositif.

Tout au long de l'action d'orientation, nous utilisons les plates formes ouvertes de l'ADAPT : emploi insertion, centre ressources savoirs généraux, développement personnel, médico/psycho/social et les ressources de la plate forme qualifiante (métiers de l'électricité, de l'accueil et de l'aide à domicile).

Ce système par plate forme d'activité offre une autre forme de socialisation par un mixage des publics accueillis, par la rencontre de nouveaux intervenants, sur des temps définis.

Nous pouvons solliciter d'autres organismes pour des évaluations complémentaires spécifiques (bilan orthophonique, neuropsychologique...)

Durant tout le parcours, les personnes peuvent rencontrer de façon régulière la psychologue (soutien de proximité), le médecin, l'infirmière.

Le livret de parcours du stagiaire constitue la trace du parcours de la personne. Chaque stagiaire crée son propre livret de parcours à partir des rubriques proposées. Cette activité se fait dans le cadre d'une séance groupale.

Ce livret appartient au stagiaire, il l'utilise tout au long du stage et l'enrichit au fur et à mesure de son parcours. Cet outil rend compte de sa progression et a valeur d'évaluation dynamique.

1.3 Mises en situations professionnelles

Les mises en situations professionnelles font partie intégrante de notre dispositif. Ces périodes peuvent s'aménager sur du temps partiel en fonction des situations individuelles. Il en est de même de l'aide apportée à la recherche d'un stage.

La présentation faite à l'entreprise de la structure L'ADAPT renvoie à la dimension du handicap en général. L'objectif général annoncé lors de la mise en situation professionnelle s'inscrit dans une démarche d'élaboration de projet. Les questions qui se posent alors sont les suivantes : quelle incidence peut avoir le handicap dans ce contexte professionnel ? Faut-il en parler ? Que souhaite faire la personne elle-même ? Que veut-elle dire d'elle ? Qu'est ce que l'entreprise peut entendre et recevoir ? se pose la question du secret, du dicible. Sommes-nous dans une démarche d'insertion ou d'intégration ? L'insertion implique une capacité d'adaptation de la personne à un système relativement stable (l'entreprise en l'occurrence). L'intégration suppose une adaptation réciproque prenant a priori en compte les "contraintes" de la personne et celles de l'entreprise. Faut-il "préparer" l'entreprise à l'accueil des personnes handicapées, surtout lorsque celui-ci a une incidence importante sur le comportement ? Jusqu'à quel point faut-il nommer les choses ? Quelle place occupe ce partenaire dans nos dispositifs ? Que penser de la notion de tutorat ? Quel travail doit être mené avec la personne sur ce point ?

1.4 Un processus d'orientation avec les professionnels du soin et les partenaires de l'insertion

C'est le médecin du centre qui est en relation avec le milieu médical : la question du handicap est traitée de professionnel à professionnel. Il peut s'agir de préciser une pathologie, envisager une modification de traitement etc...

Concernant les partenaires de l'insertion : organismes de formation, CAP Emploi, nous sommes clairement identifiés comme structure accueillant des personnes confrontées à un handicap. Les questions qui se posent à nous ressemblent à celles concernant les entreprises. Nous avons une pratique du travail en réseau, qui nous invite à concevoir le processus d'orientation sous un angle systémique. Ainsi, nous tenons toujours compte des apports de l'environnement et nous faisons en sorte que les partenaires autour de la personne poursuivent, ou contribuent, à notre travail d'accompagnement.

2 - Principes, outils et conditions d'évaluation⁽¹⁾

La prestation d'évaluation/accompagnement est régie par un certain nombre de principes d'action :

L'orientation est un processus

Habituellement l'orientation est présentée comme une étape précise, datée, proposant un diagnostic "définitif" par son caractère pronostique.

Les structures telles que la nôtre s'accordent à défendre une conception de l'orientation comme une *démarche* s'inscrivant dans la durée, l'évaluation et l'orientation sont confondues dans le même processus : on évalue les compétences et capacités des personnes régulièrement pour réajuster les composantes du parcours d'insertion, et envisager éventuellement des réorientations.

La conception du projet.

Ainsi deux "modèles" d'orientation sont évoqués :

- 1.) Selon une vision **finaliste**, on raisonne en termes de projet, l'orientation s'apparente à une démarche fondée sur un diagnostic d'une prescription d'une réalisation, une évaluation, selon un schéma linéaire, "grammatical".
- 2.) Selon une vision **émergente** l'orientation est perçue comme un processus continu dans une attitude d'accompagnement des différents moments de l'évolution sans planification.

C'est cette seconde acception qui est retenue par L'ADAPT Rhône.

la personne est actrice de son parcours.

Le parcours des personnes est souvent marqué par la situation d'objet, ils sont "patients", passifs dans le rapport aux institutions, dans une position tutélaire, il s'agit de les rendre acteurs et sujets de leur avenir, en minorant progressivement notre part dans leur vie.

¹ Cette réflexion générale se nourrit d'un travail réalisé au sein du programme européen Galaxie en particulier avec l'appui d'un consultant M. Pierre VIDAL NAQUET



La personne est ainsi sujet de ses choix, elle fait état de ses intérêts, de ses craintes, elle est actrice de son parcours, elle n'est pas l'objet d'une prescription "pour son bien" :

- Ainsi elle se présente ou pas aux moments d'évaluation
- Elle évalue elle-même l'intérêt de participer ou pas à tel atelier
- Elle a envie ou non de continuer à travailler...

Au-delà de ce choix qui correspond à une préoccupation morale et civique, cette conception de l'orientation vise la dynamisation des personnes en fonction de deux hypothèses :

- Il s'agit d'abord d'améliorer la pertinence des choix de parcours. On peut penser que plus les personnes concernées seront associées à ces choix, plus ils seront adéquats.
- D'autre part, si la personne est actrice de son parcours, cela modifiera son rapport subjectif aux activités dans lesquelles elle sera amenée à s'impliquer (travail, atelier, consultation...) : elle sera davantage engagée dans celles-ci, donc davantage motivée, le déroulement du parcours sera facilité et ses chances de réussite en seront accrues.

L'orientation est réactive.

En tout état de cause les parcours sont constitués d'allers-retours permanents, le tout est de trouver un sens à sa vie, malgré l'apparence chaotique des éléments qui constituent le parcours. Ainsi une fois le projet général posé, l'équipe d'accompagnement suit le parcours et le réajuste en fonction des évolutions de la situation. (Tout en gardant en tête que si le handicap évolue dans le temps et en fonction des modifications de l'environnement, il ne peut être réduit définitivement).

L'évaluation est pluridisciplinaire.

L'évaluation couvre différentes dimensions, différents champs sont explorés en interaction : ergothérapie, technique, médecin, psycho, environnement social de la personne.

Une place particulière, différenciée, est réservée au médecin :

- Le médecin constitue une ressource pour valider la démarche, pour nous rendre vigilant aux signaux d'alerte spécifiques à chaque personne, il a donc une place prépondérante dans le processus.
- Ou dans une version minimaliste, le médecin est un opérateur comme un autre, sa place est banale comme toutes les autres : éventuellement on découvre peu à peu les pathologies dans la mesure où elles ont à voir avec l'insertion, et on demande au médecin de nous éclairer, au même titre qu'on demande à l'assistante sociale de résoudre un problème social.

La coopération inter-structures

Différentes instances coopèrent de façon complémentaire à cette démarche, elles sont toutes concernées à tel ou tel moment du parcours et contribuent à l'évaluation et l'orientation : ANPE, formateur conseiller bilan, psychiatre, personne.

Ces différents opérateurs se passent des commandes mutuelles en termes de services utiles pour l'évaluation et/ou l'orientation, selon des modalités plus ou moins formalisées. En complément on fixe les conditions de cette coopération : des rencontres régulières permettant des débats.

2 dérives existent :

- tout le monde "se tient par la barbichette" et se paralyse mutuellement ;
- la personne devient un objet dont on cause et on lui fait un enfant dans le dos.

Pour limiter ces risques on peut limiter les rencontres, faire en sorte qu'une part d'opacité subsiste, que la personne garde un espace tactique...

La responsabilité

L'orientation raisonne souvent par les objectifs : on va orienter la personne vers tel ou tel dispositif, pour qu'elle apprenne ci ou ça, qu'elle expérimente telle ou telle situation. Cela correspond à une représentation du monde comme celle d'un univers à maîtriser, la bonne pratique consistant alors à imaginer tous les possibles, à choisir le meilleur but et le meilleur chemin, en tendant vers un improbable risque zéro...

"Prendre des risques" signifie la capacité de prendre en compte le fait que l'on vit dans un monde :

- dont la chaîne causale est toujours relative ;
- dans lequel l'avenir n'est garanti par rien.

La question est alors plutôt : est-ce possible ? Est-ce jouable ? Sous quelles conditions ? Et dans ce cas, qui s'engage à quoi ?

La personnalisation

Chaque personne est considérée dans ses spécificités, elle est unique, il est donc important de proposer des modalités, des aménagements qui soient adaptés à ces spécificités. Cette conception impose une souplesse dans l'organisation, une capacité à mobiliser des ressources appropriées.

2.2 Outils.

Les outils peuvent être rangés sous différentes rubriques :

- Des mises en situation en atelier : construction d'un objet... pour évaluer les différentes capacités mobilisées en fonction de la décomposition des tâches.
- Des tests de compétences techniques et leur environnement
- Des tests classiques psychométriques pour la mesure des compétences génériques, transversales (catégoriser, ordonner...)
- Des échelles de mesures de positionnement (lire, écrire, compter par ex.)
- Des moments pour mesurer les effets de la pathologie sur la mise au travail, particulièrement autour des repères de la vie quotidienne : se lever, la mémoire, respecter un cadre
- Des périodes en entreprise pour évaluer tant les capacités que le projet, en grandeur réelle.

L'utilisation de ces différents outils, plus ou moins normés, est complétée par l'observation constante dans les situations d'évaluation par plusieurs personnes à la fois pour croiser les regards et limiter les effets de "collage" mutuel.

Par des entretiens permettant d'évoquer les questions psychologiques, en particulier en rapport aux tests qui constituent une médiation "objective" qui permet de parler de sa relation aux résultats.

Par des temps collectifs ayant pour thème le projet des personnes, la dynamique collective facilitant l'expression et permettant la confrontation.

2.3 Conditions.

Pour mettre en œuvre ces différentes techniques, il faut réunir un certain nombre de conditions :

Conditions techniques :

- limiter les entretiens à la chaîne ;
- assurer à 2 le suivi ;
- associer la personne aux débats sur les orientations envisagées ;
- désigner un "réfèrent" ? les points de vue divergent sur la pertinence de nommer un réfèrent. (Éléments positifs : assurer la personne, mais aussi éléments négatifs : limite dans les débats puisqu'une personne est chargée d'être l'interlocuteur privilégié, risque de dépendance et de collage). La posture d'accompagnant, c'est à dire "faire avec", permet d'éviter ce risque.

Conditions de régulation :

- Organiser des réunions d'analyse des pratiques,
- Organiser des réunions interdisciplinaires sur les situations des personnes
- Disposer de personnes ressources qui permettent d'éclairer la situation d'un autre point de vue médical, social, psychologique...
- Établir un plan de formation continue et organiser des journées pédagogiques permettant le lien avec le projet d'établissement.

Les équipes dans leur ensemble bénéficient des compétences d'intervenants extérieurs à la structure, dans le cadre de séances d'analyse de la pratique. Ce temps d'élaboration autour de leur travail permet à la fois



d'aborder les situations qui "posent question" (ce qui renvoie en particulier à la relation de transfert, contre transfert etc...) et plus concrètement, d'ajuster l'accompagnement aux situations singulières des personnes accueillies.

Conditions institutionnelles :

- définir le cadre d'action, notamment dans le projet d'établissement,
- ne pas raisonner uniquement en termes quantitatifs mais évaluer a posteriori l'atteinte des objectifs qualitatifs.
- favoriser les débats au sein de la structure,
- consolider l'autonomie des personnels (dans une organisation des ressources humaines de type matriciel par exemple).

En conclusion, l'orientation des personnes en situation de handicap implique une approche systémique. La prestation d'orientation utilise en partie des outils de droit commun. Néanmoins, ainsi que nous l'avons vu ci-dessus, c'est l'approche pluridisciplinaire et la combinaison des outils qui permet d'envisager une orientation la plus adaptée à chaque bénéficiaire. Pour ce faire nous nous appuyons en particulier sur la nouvelle classification internationale du handicap et du fonctionnement (CIH 2) proposée en 2002 par l'OMS. De même, nous nous situons dans le cadre des nouvelles orientations législatives à savoir : la loi européenne de lutte contre les discriminations, la loi 2002-2 plaçant l'usager au cœur de nos dispositifs...



Au sujet des pratiques en orientation dans les CIO

Michel BAULARD

*Directeur de Centre d'Information et d'Orientation
depuis 1999, à Thiers puis à Ambérieu.
Exerce dans les services d'orientation
de l'éducation nationale depuis 1979*

*A été détaché six ans en Mission locale,
a participé aux activités des centres de bilans,
La pratique de l'orientation auprès de différents
publics et avec divers partenaires guide une réflexion
sur la place des CIO et la visibilité
de leurs actions dans le champ de l'orientation.*

michel.baulard@ac-lyon.fr

Présentation

La question des services d'orientation en général et celle des CIO en particulier est à l'ordre du jour dans un monde où la formation et la qualification sont des critères importants de l'efficacité économique mais aussi un enjeu d'insertion sociale et de développement personnel.

- Comment se situent les CIO dans ce contexte ? que peut-on en attendre ?
- Des compétences à la fois au service des personnes, et au service des acteurs institutionnels ?
- La formalisation des pratiques est une des perspectives qui peut illustrer leur rôle auprès des usagers et auprès des partenaires et des acteurs institutionnels.

Au sujet des pratiques en orientation dans les centres d'information et d'orientation

Origine et contexte

Les C.I.O.

Ce sont des services d'état de l'éducation nationale.

Ils sont conçus en 1971 par transformation des centres d'orientation scolaires et professionnels créés en 1955. Les services se développent alors pour assurer un maillage de tout le territoire sous la forme de district. Un décret de 1971, une circulaire de 1980 et un décret de 1981, en particulier précisent les missions des centres et définissent les champs de l'intervention.

Il en ressort clairement que les CIO sont des services de proximité, positionnés clairement dans le champ de l'aide à l'orientation. Ils reçoivent tous les publics. Ils établissent des partenariats avec les établissements scolaires publics, et avec les différents acteurs de l'insertion et du monde du travail.

L'évolution des conceptions et des pratiques

L'évolution des pratiques en orientation dans les CIO correspond à l'intégration successive d'apports théoriques issus en particulier de la psychologie. Toutes les pratiques influencées par ces différents courants subsistent dans les services.

Selon une dimension temporelle, on peut distinguer principalement :

- la perspective psychotechnique (caractérisation des individus par les aptitudes),
- les champs théoriques qui traitent de la personnalité (les choix d'orientation comme réalisation de la personnalité - notions de compétences, d'intérêts, de valeurs...),
- la psychologie du conseil, la psychologie cognitive (notions de préférence, de représentation, d'image et d'estime de soi, de mode de prise de décision...),
- les théories du développement vocationnel et l'approche développementale... qui ont contribué à la mise en forme des démarches éducatives en orientation qui visent à l'autonomie du sujet.
- la dynamique des groupes ...

Les services d'orientation ont joué jusqu'ici un rôle important dans le développement des pratiques en orientation en assimilant souvent avec une certaine **distanciation** ces différents apports théoriques et courants de pensée qui ont alimenté progressivement la réflexion, influé sur l'évolution des postures professionnelles et les modalités de prise en charge des publics. De nombreux outils, des pratiques variées coexistent ainsi dans les CIO. Ils constituent une richesse dans les choix possibles d'intervention d'autant plus que leur utilisation peut se faire avec un recul critique.

Les finalités de l'orientation

Cette distanciation par rapport aux modèles théoriques et aux outils est d'autant plus nécessaire que la demande des personnes est souvent complexe, très déterminée socialement, que les attentes ne sont pas facilement explicites, et surtout que la question des finalités relatives aux pratiques en orientation reste posée en permanence.



Au sujet des finalités, aider une personne à se construire, à s'orienter... *est-ce favoriser son adaptation au monde tel qu'il est, contribuer à rendre cette personne adaptable et flexible ?... est-ce l'influencer sinon la contraindre à occuper les postes de travail correspondant aux besoins économiques les plus pressants à court terme ?... ou est-ce l'aider d'abord à prendre conscience de ses représentations de soi et du monde, à construire son identité, à accéder à l'autonomie et faire ses propres choix... ? ou bien encore, en s'exprimant d'une autre manière est-ce donner un sens à son insertion sociale et professionnelle ?...*

Le contexte social et économique

Les besoins et les attentes du public font de l'orientation un enjeu important de l'épanouissement personnel et de la réussite. Cette demande sociale s'exprime sous une forme individuelle auprès des services d'orientation. D'autre part, l'évolution des contraintes économiques, la complexité croissante des sociétés conduisent les acteurs sociaux à considérer l'orientation comme un des facteurs importants du développement de la société. Ils adressent alors aux services d'orientation une demande politique et institutionnelle.

Depuis quelques années la multiplication des organismes dans le domaine de l'orientation témoigne de ces attentes sociales et individuelles.

Cette évolution conduit les services publics d'orientation de l'éducation nationale à une exigence forte de professionnalisation et à une recherche d'identité professionnelle cohérente qui permettent de mieux répondre aux besoins, mais aussi d'affirmer de ce fait une spécificité qui leur assure une reconnaissance sociale.

Au sujet des pratiques

La question du positionnement des services conduit à préciser l'étendue et les limites de l'activité, ses finalités, en lien avec les besoins des différents publics et la demande sociale exprimée.

La formalisation de pratiques en orientation ne peut être considérée alors comme une simple description d'actions ou décrite par un empilement de fiches actions juxtaposées, déconnectées des besoins évalués et d'une conception globale du rôle et des fonctions des services d'orientation.

La définition des missions pourrait en principe aider à définir ce cadre (missions d'information, d'observation, de suivi, ou encore d'aide et d'accompagnement) ..., mais ces missions restent à elles seules trop imprécises pour fixer des repères suffisants à la formalisation, dans leur état actuel, et ce n'est pas leur objet de décrire les pratiques; ce qui est par contre l'objectif de l'exposé suivant.

C'est dans ce contexte et en rapport avec les préoccupations développées ci-dessus, que se situe la proposition suivante d'un cadre conceptuel qui présente les pratiques sur un mode descriptif, avec l'exigence d'une cohérence globale. Cette approche tient compte des différentes attentes sociales mais aussi des compétences présentes dans les services comme de l'expérience acquise.

Propositions pour une formalisation

La recherche de repères opérationnels conduit à considérer les activités des CIO et des conseillers à partir de la détermination des champs d'action et des fonctions.

Les **champs d'action** situent le public concerné et les différents buts de l'activité.

Les **fonctions** illustrent le rôle du service rendu et les modes d'organisation engagés.

La question des techniques ne sera pas abordée directement, même si elle aurait pu constituer un troisième repère dans l'explication. Elle sera traitée de manière transversale en sachant que l'activité du conseiller d'orientation psychologue s'appuie principalement sur les techniques suivantes : l'entretien, la conduite d'examen psychologique, le bilan, l'animation de groupe.

Ces références permettent alors de situer chaque initiative et de mieux l'identifier, dans la mesure où la description en est faite, par exemple, sous la forme de fiches actions. L'objectif de ces fiches actions est de maîtriser l'expérience, de prévoir son évaluation et de la rendre transférable.

L'effort de formalisation qui s'ensuit peut amener en retour à modifier et à enrichir le cadre théorique des pratiques dans lequel chaque fiche s'inscrit en interrogeant sa pertinence.

Les champs d'action

Les pratiques mises en œuvre s'exercent principalement autour de quatre champs d'action,

l'éducation à l'orientation

l'adaptation des élèves

la mission générale d'insertion

l'orientation tout au long de la vie

L'éducation à l'orientation

La préparation à l'orientation s'inscrit dans un contexte de plus en plus complexe qui renvoie à l'absence de visibilité des activités professionnelles, à la problématique de l'adolescent. La construction de l'identité est plus difficile et demande plus de temps dans un monde où les valeurs s'avèrent plus incertaines, les références et les modèles multiples. D'autre part, une pression sociale forte tend à exiger des jeunes en devenir la mise en place d'attitudes responsables, et leur demande de faire preuve d'autonomie. Pourtant la plupart des situations qu'ils vivent les conduisent plutôt à la passivité et les maintient dans la dépendance, paradoxalement.

C'est dans ce contexte qu'une démarche éducative prend tout son sens. Il s'agit d'aider les jeunes à développer des compétences à s'orienter, à construire des représentations sur soi et des représentations du monde professionnel qui leur permettront de devenir plus autonomes et ainsi de tirer profit de l'information disponible. Ils pourront alors aborder dans les meilleures conditions les différents choix d'orientation qui se présenteront à eux.

L'élaboration d'une image positive de soi est une condition essentielle à prendre en compte et à favoriser dans les dispositifs d'accompagnement mis en place pour l'élaboration d'un projet d'orientation et pour soutenir l'effort scolaire.

La mise en œuvre de l'éducation à l'orientation se réalise d'abord dans le cadre des établissements scolaires. Les COP jouent un rôle de conseiller technique auprès des chefs d'établissements et des équipes éducatives. Ils soutiennent la construction d'un programme d'actions qui s'inscrit dans la durée avec une logique interne forte. Ce programme fait partie du projet d'établissement. Les conseillers jouent aussi un rôle de sensibilisation et d'accompagnement des équipes éducatives. Ils participent à la réalisation des actions. Le CIO quant à lui, assure une animation plus globale dans ce champ d'action au niveau du bassin de formation et s'efforce alors de promouvoir une culture commune des différents acteurs de l'orientation.

Le conseil en orientation s'intègre dans ces modalités et les complète, en particulier aux moments des choix. C'est le moment privilégié d'une prise en charge plus individualisée sous la forme d'entretiens avec les jeunes et les familles.

L'éducation à l'orientation ainsi décrite alterne des actions collectives, semi-collectives et l'aide individuelle. Ces actions, selon les mises en situation, visent à faire évoluer les représentations, à obtenir des repères sur soi et son environnement, à donner de l'information avec le souci de son appropriation

Sa mise en œuvre concerne tous les membres de la communauté éducatives et nécessite une répartition des rôles et des tâches. Elle peut associer des intervenants extérieurs. Les démarches éducatives proposées s'exercent en partie en dehors du champ scolaire, dans le milieu de l'entreprise et de la formation professionnelle autant que possible. Chaque situation vécue par les jeunes doit faire l'objet de modalités de traitement de l'expérience qui favorisent des prises de conscience et l'élaboration de représentations plus pertinentes.

L'adaptation des élèves à leur scolarité

Les activités réalisées par les COP s'organisent autour de l'accompagnement et du suivi des élèves en difficultés ou en souffrance dans leur parcours scolaire.

Elles prennent souvent les formes suivantes :

- **entretiens psychologiques et soutien** (écoute, clarification de la demande, explication, aide à la compréhension de soi, origine de l'inadaptation, valorisation de l'image de soi, re-motivation, travail sur le sens de l'école, analyse du vécu, de l'expérience des contraintes...).
- **examen individuel** en vue d'une scolarisation dans l'enseignement adapté.



- **procédures de bilan** et recherche de solutions de remédiation en concertation avec les équipes éducatives.
- **positionnement** pour des publics particuliers, afin de situer le niveau des connaissances acquises et d'évaluer le niveau de scolarisation possible (exemples des primo arrivants).

Ces modalités d'intervention participent à la prévention de l'échec scolaire.

Dans ce champ de l'adaptation scolaire les conseillers se préoccupent de l'organisation des situations éducatives (modalités d'accueil, éléments de personnalisation des parcours, modalités de soutien ou d'étayage, mode d'évaluation...), des conditions favorisant les apprentissages (image positive de soi, niveau d'aspiration, ...).

La Mission Générale d'Insertion

Les COP sont fortement impliqués dans la prise en charge des jeunes sans solution et sortis du système éducatif depuis moins d'un an.

Ils participent au repérage des jeunes, réalisent les entretiens de situation préalables à leur entrée dans le dispositif MGI, travaillent en relation étroite avec les formateurs MGI, réalisent suivant les situations des entretiens de suivi en cours d'année.

Ils sont associés étroitement à la prise en charge des " décrocheurs " dans les établissements et à la prise en charge des sortants en cours d'année. Un observatoire des sorties peut être mis en place dans chaque bassin à l'initiative du CIO à la fois pour assurer un meilleur suivi des sortants et pour réaliser une étude statistique qui permet d'analyser quantitativement et qualitativement ce phénomène.

Dans le cadre d'une mise en réseau de services travaillant dans le domaine de l'insertion (MLJ, dispositif MGI, CIO...), et suivant des accords de partenariat établis, les services d'orientation peuvent assurer des prestations spécifiques au profit des jeunes suivis par ces autres partenaires. Il peut s'agir par exemple d'apporter un éclairage complémentaire dans l'analyse des situations, de contribuer à relancer une démarche active par une exploration des métiers sur les bases de l'identité personnelle et des compétences individuelles, de contribuer à l'animation d'ateliers d'orientation ...

L'orientation tout au long de la vie

Ce concept concerne les élèves scolarisés, les jeunes en insertion, les adultes engagés dans la vie active. Les paragraphes précédents décrivent le niveau d'implication des services auprès des publics scolaires, et des jeunes en insertion selon la logique de présentation choisie. C'est pourquoi seule l'orientation des adultes est abordée dans l'illustration de ce champ d'action. Ce thème complète alors la description des prises en charge engagées auprès de l'ensemble des publics.

Les COP et les CIO peuvent apporter une aide adaptée aux publics suivants :

- personnes souhaitant s'inscrire dans une démarche de changement professionnel
- personnes désirant accéder à un niveau plus élevé de qualification
- adultes en difficulté d'insertion et sans perspectives claires...

L'information et le conseil sur la V.A.E. (validation des acquis de l'expérience), s'inscrit dans ce cadre.

Par rapport à ces préoccupations, les services d'orientation sont bien placés pour assurer un premier accueil permettant de clarifier la demande, de préciser les motivations, d'explorer les solutions possibles, de valider un projet et d'apporter toutes informations utiles sur les métiers, les perspectives d'accès à l'emploi et les formations.

La mise en réseau avec les partenaires de l'éducation nationale (GRETA, DAVA, CABC...), puis avec les autres partenaires de l'insertion et de l'emploi est un enjeu important, à la fois pour assurer une prise en charge cohérente des publics et un positionnement reconnu des services. Sur la base de complémentarités établies, et de compétences identifiées des accords de partenariat sont à établir.

Les fonctions

L'ensemble des pratiques s'articulent autour des fonctions suivantes :

La fonction d'accueil

La fonction de conseil

La fonction de médiation

La fonction d'animation

La fonction d'accueil

L'équipe de conseillers accueille tous publics en CIO ou en établissements scolaires. Ils mettent en place à cet effet un service d'accueil diversifié.

Au CIO,

- un accueil sur rendez-vous,
- un accueil documentaire accompagné à la demande
- un service d'auto documentation en autonomie
- des bases de données informatiques, - des logiciels d'auto évaluation et d'exploration sur des activités professionnelles (* voir l'article sur les technologies de l'information et de la communication)
- des documentations spécialisées par type de publics
- un service de renseignements par téléphone

En établissement,

- des plages de rendez-vous à destination des élèves, des familles
- l'organisation au CDI en lien avec le documentaliste des établissements, d'un accueil documentaire et de l'accès aux logiciels d'aide à l'orientation

La fonction de conseil

- **Le conseil en orientation :**

Il peut prendre diverses formes selon la demande des consultants, les besoins identifiés (explication, élaboration de repère, aide à la décision, réorientation, changement professionnel...).

Il est résolument centré sur la personne et ses besoins, et met en jeu les techniques d'entretien.

Le conseil en orientation est l'activité du C.O.P. la plus reconnue, à laquelle l'ensemble des professionnels s'identifie fortement. Il représente une dimension importante de sa pratique.

Selon le niveau d'élaboration du projet professionnel ou du projet de vie des personnes reçues, il portera plutôt sur :

l'émergence d'un questionnaire

l'exploration des possibles

la construction de repères sur soi, sur le monde professionnel

la validation de projet

l'aide à la prise de décision

la mise en place d'une stratégie d'inscription –hiérarchisation des priorités..)

Le conseiller s'attachera à mettre en liaison, à faire apparaître les contradictions, à faire émerger du sens, à favoriser les prises de conscience.

- **Le conseil technique auprès des établissements :**

Le COP intervient aussi comme conseiller technique auprès des responsables des établissements ainsi que des équipes éducatives. Il participe surtout à la conception et à l'organisation des programmes de préparation à l'orientation (séances collectives, réunions d'information, stages en entreprises, forums, rencontres avec des professionnels...), dont il prend en charge une partie de la réalisation. Il essaie de promouvoir dans ce but **une pratique éducative en matière d'orientation**. Elle a pour but de développer l'autonomie de l'élève dans sa démarche d'orientation, de donner du sens à son investissement scolaire, et de contribuer à la



construction d'une image positive de soi. Le conseiller d'orientation psychologue veille alors à la cohérence de l'ensemble des initiatives assurées par les différents partenaires au sein des établissements, en référence à un programme d'activité.

Le conseil technique porte aussi sur les dimensions suivantes :

- **la mise en perspective du fonctionnement de l'orientation** dans les établissements scolaires. Le COP contribue en particulier à rendre visible et lisible la politique d'orientation dans le collège ou le lycée dont il a la charge en s'appuyant sur les statistiques élaborées par l'échelon académique et le CIO. Il aide au repérage des dysfonctionnement éventuels, et à mettre en évidence les points d'amélioration à rechercher.
- **la mise en place des conditions de la réussite scolaire.** Par son approche globale de la personne, sa compréhension des jeunes, son expérience dans l'analyse des causes de l'échec scolaire, le conseiller s'efforce de faire partager ses préoccupations concernant les conditions favorisant les apprentissages dans les situations éducatives.

La fonction de médiation

Il s'agit de faciliter les **mises en relation** avec les autres partenaires pouvant donner des informations, prendre en charge les personnes au niveau de la formation, l'emploi, la santé, les problèmes sociaux, et psychologiques plus particulièrement. Dans cette perspective, il est nécessaire de constituer des réseaux de partenaires et d'établir alors les procédures d'accompagnement intégré des personnes qui permette entre autre d'éviter des prises en charge déconnectées les unes des autres.

D'une manière plus large, on peut aussi considérer qu'une grande part de l'activité du conseiller d'orientation psychologue renvoie à un rôle de médiation dans la mesure où il aide à créer des liens entre les personnes et leurs environnements scolaire, social, professionnel... On peut encore considérer également que le travail sur les représentations, la compréhension de l'univers des formations et du monde du travail constitue une forme de médiation conceptuelle. Le conseiller d'orientation psychologue occupe alors clairement une fonction d'interface entre le sujet et les différents espaces de vie potentiels à investir.

Dans cette fonction de médiation, il met en jeu des compétences à la négociation certaines auprès des familles et des partenaires, en vue d'expliquer le sens des solutions de re-médiations et d'accompagnement envisagées, et pour mobiliser sur leurs mises en œuvre.

La fonction d'animation

Dans son rôle d'**observatoire du district**, le CIO réalise des études permettant d'analyser le fonctionnement de l'orientation. Il recueille des informations sur le devenir des jeunes et leur insertion au niveau local. Il formalise et fait connaître les données socio-économiques de proximité en les rendant accessibles. Il s'appuie entre autre sur les études des services spécialisés du rectorat.

Il est amené également à rédiger des notes de synthèse pour sensibiliser et assurer le suivi et l'évaluation de certains dossiers (mission générale d'insertion, observatoire des sortants, validation des acquis de l'expérience, service complet...). Sur ces bases, il contribue à l'animation du bassin de formation. D'autre part, le directeur de CIO peut occuper une fonction d'animateur de bassin MGI.

Le CIO peut encore organiser avec les établissements scolaires, des **formations** de professeurs dans son champ de compétence.

Il élabore des outils et contribue à leur mutualisation dans le domaine de l'information et de la préparation à l'orientation.

Il organise ou participe à l'**organisation de manifestations** diverses, en partenariat, au bénéfice du public, dans le domaine de l'information et de l'orientation : forums, salons, carrefours métiers, visites d'entreprises...

Dans la vie des **réseaux** de partenaires internes ou externes, il peut apporter son analyse, son expertise, son expérience pour en renforcer la cohérence et soutenir leurs fonctionnements au service du public.

UNE DÉMARCHE COLLECTIVE AU CIO D'AMBÉRIEU :

Cette dernière partie a pour but d'illustrer par un exemple la présentation théorique des pratiques présentée. Elle rend compte brièvement des choix stratégiques et méthodologiques réalisés pour jouer un rôle plus efficace et reconnu dans le champ de l'éducation à l'orientation et plus particulièrement en premier cycle. La zone couverte par le CIO d'Ambérieu comprend 9 collèges qui sont concernés par l'expérience décrite.

Le contexte

Un constat souvent réalisé dans les services révèle la disparité des pratiques dans les établissements scolaires quant à la préparation des élèves à l'orientation. Les actions conduites sont souvent dispersées, les acteurs concernés sont peu convaincus, travaillent souvent seuls, sans véritables objectifs dont la dimension éducative peut être encore mal comprise et finissent par se décourager. D'autre part la complémentarité des initiatives avec l'action conduite par le CIO n'est pas toujours assez précise.

Face à cette situation, les conseillers peuvent être amenés à réagir de manières trop diversifiées en fonction de leur sensibilité. La multiplicité des actions possibles et réalisées conduit à une dilution de l'activité du CIO par des pratiques trop individuelles et peu visibles sur le terrain.

Pour éviter ces fonctionnements peu satisfaisants, il apparaît avec évidence que les conseillers d'orientation psychologues ne peuvent travailler de manière isolée, que l'action du CIO ne peut se résumer à l'addition des programmes individuels que chacun d'eux a prévu pour les établissements dont il a la charge.

La démarche engagée

Son but premier est de contribuer à la mise en place dans chacun des collèges de la zone d'un programme d'action qui s'inscrit dans la durée de la classe de 5^e à celle de 3^e, avec une cohérence interne (objectifs par niveau). Sa mise en œuvre s'appuie sur l'ensemble des équipes éducatives, et doit être soutenue et facilitée par le chef d'établissement.

Un groupe de travail de conseillers s'est constitué au CIO à cet effet, afin d'harmoniser les pratiques individuelles, de développer la réflexion et les compétences de tous par un échange sur la pratique, de mutualiser les outils.

Il a conduit à l'élaboration d'une stratégie commune que chacun s'est appropriée, et à une proposition collective de projet d'intervention que chaque membre de l'équipe a pu promouvoir dans son établissement et qui est devenu une force de proposition du CIO aux partenaires.

La stratégie s'appuie annuellement sur :

- **une rencontre du directeur de CIO avec chacun des principaux de collège** en début d'année (explicitation sur les finalités des démarches éducatives, diagnostic, perspectives d'évolution dans un programme d'ensemble),
- **une réunion de district au CIO** qui réunit tous les chefs d'établissement et les conseillers, animée par le directeur du centre. Son contenu porte sur un échange de pratiques entre établissements, la redéfinition des objectifs par niveau, le repérage des points d'appuis essentiels et leur appropriation, l'adoption de supports communs, ... Elle doit conduire à valider la démarche engagée en partenariat et à la mobilisation de tous les acteurs.
- **des réunions de travail systématiques avec les professeurs principaux et les documentalistes**, par niveau scolaire (5^e, 4^e, 3^e). Elles sont animées par les COP dans chaque collège, à partir du **dossier du professeur principal** élaboré et validé par l'équipe technique. Ces réunions de début d'année constituent la première étape dans l'accompagnement des équipes éducatives. Leurs objectifs sont d'explicitier et de justifier les démarches éducatives en orientation, de préciser les rôles de chacun et d'impulser une dynamique sur la base du programme et des outils proposés.
- **la mise en place d'heures de vie de classe** consacrées à l'orientation dans chaque collège. Le CIO en rappelle la nécessité et le rôle en permanence. Les COP en assurent un suivi régulier.
- **un document de bassin**, proposition de synthèse du CIO, qui définit les objectifs par niveau du programme d'éducation à l'orientation et les points d'ancrage principaux dans la mise en œuvre. Il sert de référence à l'élaboration de chaque projet d'établissement pour la partie concernant la prise en charge de l'orientation.



La méthodologie s'organise autour des initiatives suivantes :

- **La banque d'outils mutualisés** formalisée par l'équipe technique et organisée par niveau scolaire. Elle constitue la proposition du service aux équipes éducatives pour alimenter le programme d'action des établissements.
- **le dossier personnel de l'élève.** Il est ouvert pour chaque jeune dès la cinquième, dans tous les collèges. Il doit être alimenté pendant les trois années qui suivent sous la supervision des professeurs principaux. Il sert de lien avec la famille, le COP, les autres professeurs.
- **La plaquette du CIO** (format A3 sous forme de chemise). Elle est distribuée à tous les élèves de troisième du secteur. Elle sert à relancer le questionnement sur l'orientation à ce niveau, en début d'année et s'insère dans le dossier personnel de l'élève.
- **le dossier des professeurs principaux.** Il s'agit d'un ensemble de documents théoriques et techniques devant les aider à contribuer à la mise en œuvre du programme d'éducation à l'orientation. Il est élaboré par le CIO et contient entre autre des outils ou supports d'animation.
- **les points d'ancrage.** L'aménagement du CDI, pour accueillir les élèves en recherche, sur des bases communes et suffisantes (ordinateurs, logiciels d'exploration, auto-documentation Onisep...). La formation auto-documentaire, l'exploitation collective des logiciels, les stages en entreprises et en lycée professionnel, les forums, les ateliers d'orientation, l'orientation concertée... constituent aussi autant de modalités d'action sur lesquels doit porter la réflexion de l'équipe technique du CIO pour en renforcer la dimension éducative, par des propositions de préparation et de traitement de l'expérience. Cette réflexion d'équipe et la définition d'une pratique commune soutient ainsi la pertinence du conseil technique que chaque conseiller apporte dans les établissements.

Ces modalités d'action conduisent à un suivi structuré de chaque collège. Elles sont facilement repérables par les partenaires. Elles s'actualisent par un suivi interne, une évaluation régulière au sein de l'équipe technique au CIO. Cette pratique commune relayée dans chaque établissement sur les mêmes bases, permet ainsi de rendre plus visible l'activité des conseillers, et celle du CIO et assure sa reconnaissance. Elle permet de faire émerger une animation de bassin de formation, qui contribue au développement d'une culture commune de tous les acteurs du système éducatif. Cette animation de bassin suscite l'émergence d'une dynamique, puis d'une politique de bassin en matière de préparation des élèves à l'orientation. Le CIO joue alors une fonction de conseil technique au sein du bassin de formation où il est perçu comme l'institution de référence dans ce domaine d'activité.

En conclusion

L'illustration précédente décrit comment la pratique des CIO peut s'inscrire dans un des champs d'action proposés, et comment peut s'y actualiser concrètement la fonction de conseil technique.

Dans ce champ d'action comme dans les autres, le souci d'une meilleure efficacité de l'action des services conduit à un renforcement des partenariats. Ce renforcement ne peut se réaliser que sur la base d'une reconnaissance du service qui doit s'affirmer dans ses champs de compétences. Ce repositionnement passe par une évolution de l'activité des conseillers. Celle-ci n'est plus centrée seulement sur l'entretien individuel, le suivi des élèves et l'information collective, c'est à dire la prestation directe au service du public. Elle évolue vers une fonction de conseil technique, dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'établissements en matière de préparation à l'orientation, dans la sensibilisation puis l'accompagnement des équipes éducatives. Cette perspective situe les objectifs de professionnalisation nécessaires au sein des équipes des services d'orientation pour maîtriser et conduire l'évolution du métier.

L'organisation collective du CIO, la professionnalisation en continu des équipes de conseillers, le développement des partenariats, et la mise en réseau avec les partenaires internes et externes sont des enjeux importants pour les services d'orientation. Ces perspectives tout en amenant à une réorganisation interne de chaque centre, conditionnent certainement leur pérennité ou leur développement.





Tisser une orientation plurielle



Favoriser la réussite des années lycée, un partenariat entre un lycée et un CIO

Marie-Pierre MARTIN-BARBAZ,

57 ans, est directrice du CIO de Saint Priest. Elle a été conseillère d'orientation psychologue durant dix ans au CIO Lyon 9^{ème}. Elle a fait partie de l'équipe qui a "inventé" l'expérimentation décrite dans cet article, de 1990 à 1999. Elle a été par ailleurs, conseillère en bilan d'adultes au CIBC du Rhône, formatrice à l'IUFM et directrice du CIO de Bellegarde.

marie-pierre.martin-barbaz@ac-lyon.fr

Virginie BOUDRAOUI,

37 ans, est conseillère d'orientation psychologue depuis cinq ans au CIO Lyon 9^{ème}. Après Brigitte Laulagnet, elle est la troisième conseillère à faire vivre et enrichir ce projet.

CIO-Lyon-Vaise@ac-lyon.fr

En tant que professionnels de l'éducation et de l'orientation, comment faciliter l'adaptation des lycéens au lycée et comment les aider à réussir leurs années lycée ?

Voici la question d'où nous sommes partis, une équipe de conseillers d'orientation psychologues, conseillers principaux d'éducation et professeurs pour mettre en place des actions concertées afin de favoriser la réussite des lycéens, notamment en classe de seconde qui est une année charnière.

Cette expérience de partenariat entre des équipes du lycée Jean Perrin à Lyon et du centre d'information et d'orientation (CIO) Lyon 9^{ème} vit depuis dix ans. Des pratiques nouvelles ont été inventées et formalisées ensemble, au fil du temps.

Avec le recul, nous avons envie de tenter un bilan d'étape en nous interrogeant sur ce que cette démarche a pu apporter à chacun des acteurs, notamment les élèves, et aux deux structures partenaires, le lycée et le CIO.

A quelles conditions cette expérience a-t-elle été et reste-t-elle possible ? Est-elle transférable ?

Cet article est écrit par deux conseillères d'orientation psychologues, la conseillère qui a démarré l'aventure et celle qui la poursuit actuellement.

Le vécu des lycéens.

Ils arrivent au lycée en seconde générale et technologique, après avoir connu la sélection du conseil de classe de troisième, contents d'avoir obtenu le feu vert pour la seconde. Ils ont passé un cap. Ils ont le sentiment de faire des études "normales, comme tout le monde".

Pour certains, c'est effectivement "normal", c'est-à-dire habituel dans leur milieu familial. Pour d'autres au contraire, c'est une nouveauté et ils sont les "premiers de cordée"⁽¹⁾ de la famille.

Bien sûr, ils veulent réussir mais ne vont pas forcément agir en conséquence, en travaillant de manière adaptée à la fois en quantité et en qualité. Beaucoup continuent à faire "comme au collège" et se disent qu'ils "passeront" en classe supérieure. Beaucoup ne comprennent pas vraiment ce qui est attendu d'eux au lycée. Beaucoup aussi, parfois les mêmes, disent qu'ils ont "du mal à s'y mettre".

Qui ne reconnaît pas ses enfants dans ce portrait ?

Mais alors qu'est-ce qui pourrait motiver ces élèves ? Le mot est lâché : motiver. A savoir, qu'il y ait un moteur, avec du carburant pour le faire avancer et si possible une direction où aller ou du moins une envie de bouger et d'agir, bref être en démarche de projet.

Quelques "fondamentaux"

Etre en projet ?

D'abord une évidence à rappeler en matière de motivation et de projet.

Parler de projet pour un lycéen ou un collégien, ce n'est pas seulement choisir son futur métier, ses futures études donc se projeter à moyen ou long terme.

C'est aussi s'occuper d'aujourd'hui, ici et maintenant, et donc s'investir dans sa scolarité ou pas, croire qu'on va y arriver ou pas, réagir aux attentes des adultes, notamment ses parents par rapport à "l'école"... Car le premier des projets, c'est ... d'être tout simplement élève de sa classe, là maintenant.

La démarche de projet suppose projection dans l'avenir mais elle s'ancre au présent. Il s'agit pour l'adolescent de prendre en compte à la fois son présent, son avenir et son histoire personnelle.

On pourrait dire que le projet, cela ressemble à un escalier qu'on a envie de gravir. On voit le haut, c'est ce qui peut tirer en avant ou ce qui peut faire peur. Or pour arriver en haut, il faut des marches. L'élève doit trouver des marches d'accès pour avoir envie de grimper l'escalier, en partant de là où il en est. En comprenant sa situation présente, ce que l'on attend de lui, ce qu'il a envie de faire, l'élève apprend à faire progressivement des mini projets pour avancer et agir sur sa situation. L'apprentissage de cette démarche lui est utile immédiatement et ensuite tout au long de sa vie, notamment aux moments où il aura des choix à faire.

(1) Bernard Charlot, Elisabeth Bautier, Jean Yves Rochex, Ecole et savoir dans les banlieues, Armand Colin, 1995



"Accompagner" l'élève dans sa démarche de projet, pour maintenant et pour demain, en quoi cela consiste-t-il ?

Est-ce que cela passe par de l'information ? Oui bien sûr. Mais on s'adresse à des adolescents en devenir et qui se cherchent. Pour que l'information puisse être intégrée par les jeunes, on doit prendre en compte leurs représentations sur les études et les professions, le moment où ils en sont de leur développement, leurs besoins de repères sur eux-mêmes et sur le "monde".

Est-ce "conseiller" l'élève ? Oui. Conseiller ou plutôt "tenir conseil" avec lui, c'est-à-dire l'aider à envisager tous les éléments à prendre en compte pour analyser sa situation et faire un choix le plus adapté possible, que ce soit pour une filière d'étude, un choix professionnel, ou sa manière de travailler au lycée.

C'est l'aider à mûrir, à comprendre son propre fonctionnement et le mode d'emploi du système dans lequel il se trouve. C'est lui faire imaginer les différents chemins possibles pour arriver là où il le souhaite.

Accompagner l'élève dans sa réflexion, est-ce savoir à sa place ce qui est bon pour lui, compte tenu de notre expérience d'adulte et d'éducateur ? Du style : "je sais ce qu'il faut que tu fasses". Et sous-entendu, tu vas le faire... Bien entendu, la réponse est non.

D'une part pour des raisons déontologiques : aider une personne à analyser sa situation et à prendre une décision, n'est pas décider à sa place. C'est à chacun de se bâtir son point de vue et de faire ses choix. N'est-ce pas ce que chacun souhaite pour ses enfants ?

D'autre part, pour des raisons très pragmatiques ... parce que cela ne marche pas ! Qui n'a pas connu le degré de résistance des élèves face à des "suggestions appuyées" faites pour leur bien !

Si le travail de conseil et les informations données ne s'articulent pas avec une prise de conscience du principal intéressé, une réflexion personnelle qui nécessite du temps, il est fort probable que tout ce que l'on peut dire "rentre par une oreille et ressorte par l'autre" !

Robert Solazzi⁽²⁾ en matière de conseil en orientation, parle d'une démarche avec "double expert" : l'accompagnateur est expert de la méthode et l'élève est expert de sa vie. Il en est de même pour un jeune ou pour un adulte, car c'est le même processus. Ceci n'est pas une argutie. Cela correspond à une conception de l'orientation.

Une conception éducative de l'orientation et du conseil en orientation fonde l'action des CIO. Elle est issue, entre autres, des courants de pensée et de recherche de la psychologie du conseil, de la psychosociologie, du développement vocationnel et de l'approche développementale etc ...⁽³⁾

En tant que professionnels de l'orientation, il s'agit de se centrer sur la demande et les besoins de la personne. Ceci est fondamental. C'est le cœur du métier de conseiller d'orientation psychologue.

Ecouter la personne pour qu'elle s'écoute et puisse ensuite analyser sa situation. Ce qui pourra lui permettre également d'entendre des éléments "contrariants" par rapport à ses idées de départ.

Car il s'agit d'articuler motivation personnelle et "faisabilité" ou "réalisme" du projet.

Tenir compte de la faisabilité bien sûr, par exemple pour des scolaires, la sélection pour entrer dans telle filière d'étude ou les débouchés professionnels quand ils sont connus et fiables.

Mais il ne s'agit pas de tenir compte uniquement de la faisabilité, car le risque alors est la panne de motivation, du genre "peut le faire mais n'en a pas envie".

Une autre conception de l'orientation existe, centrée sur la seule gestion des flux d'élèves et d'agents économiques, selon laquelle il suffirait d'informer les jeunes des secteurs porteurs en termes d'emploi, pour qu'ils les choisissent à coup sûr.

Outre que cela ne fonctionne pas, parce que trop loin des représentations de l'élève, de celles de sa famille et de leurs valeurs, cela n'est souhaitable ni pour l'individu, ni pour le système. En effet, au delà de la souffrance personnelle, il y a un coût social dû aux abandons des jeunes "orientés" dans des filières qu'ils disent n'avoir pas choisis mais où ils se sont retrouvés car il y avait de la place pour eux.

Autrement dit, il y a d'une part la "macro-orientation" centrée sur le système et la gestion des flux et d'autre part la "micro-orientation" centrée sur les personnes. Elles ne se situent pas au même niveau, et il faut tenir compte des deux.

(2) Robert Solazzi, "Le rôle du conseiller d'orientation psychologue dans l'insertion", in revue "questions d'orientation" n°2, 1994, p. 25.

(3) voir l'article de Michel Baulard, "Au sujet des pratiques en orientation dans les CIO", p. 1

A ce sujet, il nous revient en mémoire l'exemple d'un ingénieur pour l'école prônant à juste titre l'importance de la valorisation des filières industrielles déficitaires où il serait bon de s'orienter et, en même temps, trouvant très important que sa fille s'oriente selon ses goûts, vers des études d'histoire de l'art !

La conception éducative de l'orientation insiste également sur le rôle de l'expérience dans le développement de tout un chacun.

A travers toutes les expériences que nous vivons, nous éprouvons, aux deux sens du terme, qui nous sommes et dans quel monde nous évoluons. Lorsque l'élève peut réfléchir à la façon dont il s'y prend au lycée par exemple, il part de son expérience, il l'intègre et lui donne du sens. S'il est aidé pour traiter ses expériences, il peut mieux se connaître et développer ses potentialités.

Les adolescents sont en recherche d'identification, de "modèles". Ils sont attentifs aux adultes dont la personnalité et le style de vie les intéressent. Qui n'a pas connu d'adulte "phare" dont la rencontre a été déterminante pour la construction de sa personnalité ?

Ils écoutent volontiers également les "un peu plus vieux" qu'eux, proches en âge et en expérience. Ceux-ci peuvent jouer un rôle très positif : en parlant de leur expérience, ils peuvent faire passer des messages comme "réussir est possible, même si c'est dur". Ils peuvent donner envie d'essayer, envie de grandir... C'est ce que l'on appelle "l'effet pair". C'est un levier important à utiliser.

En conclusion, l'orientation est une question complexe qui s'inscrit dans la durée d'un parcours.

Certains arriveront là où ils l'avaient prévu. D'autres, et ils sont les plus nombreux, verront leurs idées de départ évoluer par goût ou par nécessité. Ce qui jouera un rôle dans ce parcours, ce seront les échecs, les rencontres, les opportunités, les compétences développées et bien sûr le système de valeurs propre à chacun. Une chose importante à rappeler encore : il n'y a pas de décision définitive, de choix complètement irrémédiable. En cas de changement d'avis ou de nécessité, il peut y avoir des réorientations. C'est vrai pour les scolaires comme pour les adultes. L'orientation, c'est tout au long de la vie.

L'exemple d'un partenariat lycée-CIO avec un dispositif d'accompagnement d'équipe projet

Dans le système scolaire, il n'y a pas que les conseillers d'orientation psychologues qui s'occupent d'orientation. Depuis les années 1990, c'est tout le système éducatif dans son ensemble qui doit prendre en charge cette question et assurer une partie du travail d'orientation. C'est notamment le cas des professeurs principaux qui ont un rôle important dans la mise en place de "l'éducation à l'orientation"⁽⁴⁾

D'où la nécessité, pour les différents acteurs, d'évoluer, d'acquérir de nouvelles compétences, de clarifier les rôles de chacun et de se coordonner.

L'origine du projet

Dès les années 1990, pour répondre aux besoins des élèves, des professeurs et le proviseur du lycée monsieur Saudejaud, ont sollicité le CIO pour mettre en place plusieurs actions en partenariat, notamment :

- "Réussir en bac STT" ou redonner confiance à des élèves appartenant à une section qu'ils vivent comme dévalorisée
- "Le parrainage d'élèves de seconde par des élèves de première" ou favoriser l'adaptation au lycée avec l'aide des pairs
- "Les premières parlent aux secondes" ou organiser une information des élèves par des élèves un peu plus âgés.

Au cours de ce travail, les équipes ont appris à se connaître, à s'apprécier et à travailler ensemble. **Des professeurs ont peu à peu exprimé le besoin de se perfectionner pour encore mieux exercer leur fonction de professeurs principaux.** Dès 1993, ils ont souhaité réfléchir à la pertinence de leurs pratiques et mettre plus de cohérence entre toutes les actions entreprises. L'idée d'une expérimentation au niveau de la classe de seconde était née.

(4) Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989

Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées - Circulaire n° 93-087 - 21 janvier 1993

Mise en œuvre de l'expérimentation sur l'orientation au collège - BO n° 31 - 5.09.96

Mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique - BO n° 36 - 10.10.96



Un dispositif "d'accompagnement d'équipe projet"

Chaque mois, les cinq ou six professeurs principaux volontaires de seconde et la conseillère principale d'éducation en charge de ces classes, se réunissent avec la conseillère d'orientation psychologue qui anime la réunion et le dispositif.

Le but est de préparer de manière concertée les actions à mener avec les élèves durant le mois suivant et de faire un bilan des actions déjà réalisées. Pour tous les participants, c'est un temps de régulation, d'analyse de pratiques et d'élaboration de séances sur le thème de l'orientation, chacun dans son rôle, avec des objectifs partagés.

Une progression des activités sur l'année est réfléchie en commun. La cohérence et la pertinence des actions sont analysées régulièrement, à la fois en classe et en réunions d'équipe puis évaluées en fin d'année. Il s'agit en somme d'un dispositif d'accompagnement d'équipes éducatives pour qu'elles puissent à leur tour mieux accompagner les élèves dans leur adaptation au lycée et leur démarche d'élaboration de projet.

Un programme d'actions concertées en direction des élèves

Les actions en direction des élèves sont collectives ou individuelles, animées par la conseillère d'orientation psychologue, le professeur principal ou la conseillère principale d'éducation des secondes. Elles peuvent être coanimées.

Exemples d'activités d'éducation à l'orientation avec les élèves :

- "présentation croisée deux à deux" ou mieux se connaître pour installer rapidement une ambiance positive dans la classe
- "quel est l'état d'esprit de la classe deux mois après la rentrée"
- "préparation du conseil de classe"
- "bilan d'auto-évaluation" (analyse du bulletin scolaire, réflexion sur ses savoir-faire et savoir-être puis "contrat d'efforts")
- "réflexion sur les compétences attendues en fin de seconde"
- entretiens individuels ...

Des fiches techniques décrivant les séances de travail avec les élèves sont rédigées pour en garder la mémoire : par exemple se rappeler le déroulement d'une séance et les consignes qui se sont avérées claires et opérationnelles. C'est l'occasion de trouver les mots compréhensibles par tous, de préciser les objectifs, bref d'élaborer une culture et un vocabulaire communs.

Une analyse du fonctionnement de l'orientation au lycée

Devant le fort taux de redoublement en seconde, le CIO a proposé une réflexion sur les effets du redoublement ou du passage en première.

Un suivi des élèves a été organisé, concernant les élèves redoublants et les élèves passés en première, soit de justesse soit après appel de la décision du conseil de classe. L'analyse du devenir des élèves a montré que le redoublement en seconde n'avait pas un rôle décisif sur la réussite ultérieure des études. Tous les redoublants, en effet, ne s'en sortent pas forcément bien. Ce travail d'analyse, initié en 2000, a contribué à modifier l'attitude des enseignants et du proviseur. Le taux de redoublement a baissé de moitié. La réussite au bac est restée quasiment stable.

Ce que ce dispositif apporte

Des élèves plus outillés, plus concernés, plus mobilisés : éviter le "syndrome de l'autruche"

Chaque fin d'année, les élèves ont l'occasion de donner leur avis sur le programme d'activités.

Parmi les activités plébiscitées auxquelles ils ont participé, citons : "l'auto-bilan individuel", "la présentation croisée", "le CIO mode d'emploi", "les 1ères parlent aux secondes de leur bac", "l'élection des délégués".

Les élèves disent à 90 % que ces séances sont à poursuivre. *"L'heure de vie de classe est un mal nécessaire ! Pas forcément agréable mais utile."*

84 % d'entre eux disent *"qu'ils ont pris conscience de leur situation scolaire"*, notamment grâce au bilan d'auto-évaluation et aux entretiens individuels : *"c'est pas mal votre truc, on voit qu'on n'est pas si nul"*.

Ils apprécient de s'appuyer sur ce qui est positif chez eux, pour essayer de modifier ce qui ne va pas.

A 84 %, ils soulignent *"qu'ils ont clarifié leur projet d'orientation"*

Ils disent aussi *"qu'ils ont appris à dialoguer entre eux et avec les adultes et que l'ambiance de la classe en est améliorée"*. Ils disent avoir appris *"à être lycéens et à s'approprier la planète lycée"*.

Des élèves capables de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux au lycée.

Donnons la parole aux professeurs. *"Suite à un questionnaire que la COP a fait passer aux élèves concernant leurs besoins quand ils arrivent au lycée, nous sommes aperçus qu'ils ne comprennent pas bien ce qui est attendu d'eux et notamment ce qui change par rapport au collège."*

Nous avons donc cherché, matière par matière, à définir clairement ce qui doit être acquis à l'issue de la seconde et quelle fourchette de temps hebdomadaire est nécessaire pour le travail à la maison. Cela n'a pas été simple mais nous avons abouti à un document intitulé "pour une meilleure compréhension des critères de passage en 1^{ère}"

C'est une base commune utilisée dans les entretiens avec les familles et les élèves.

Des élèves travaillant sur leurs compétences et leurs méthodes.

Citons les enseignants : *"Nous organisons périodiquement, avec les élèves, des bilans collectifs ou individuels : "activité d'auto-bilan". Les élèves apprennent à se situer par rapport aux compétences qu'ils ont à développer. Cela nous donne des points de repères sur la température de la classe et l'état d'esprit de l'élève. Cela permet à l'élève d'analyser sa situation et de voir s'il y a problème et comment y remédier. Cela jalonne l'année et enlève du stress."*

Prise de conscience, prise en compte du réel, intégration du vécu, apprentissage du dialogue avec les adultes et les camarades de classe, clarification du projet d'orientation, appropriation du lycée, voilà les apports qui sont mis en avant par les lycéens.

Au-delà des objectifs de départ : la transformation des relations de travail entre professionnels du lycée et du CIO et leur professionnalisation

Donnons la parole aux différents acteurs de cette expérience:

Des professeurs et CPE mieux informés, rassurés, prêts à se lancer.

Mesdames Boquet et Marty, professeurs : *"La COP a des réponses à beaucoup de questions. Elle connaît les filières et le système de formation, les procédures pour remplir le dossier d'orientation, les métiers et les débouchés. On lui passe le relais pour ne pas dire de bêtises. En fait, on acquiert aussi pas mal de ces repères petit à petit."*

Des professeurs capables de bâtir un programme coordonné et formalisé, sur l'année.

"En partant du besoin des élèves, nous avons construit les thèmes des séances et leur progression puis nous nous sommes réparti le travail en fonction de nos rôles respectifs."

Ce travail d'équipe permet de savoir quoi faire avec les élèves pendant les heures de vie de classe. On a des outils, on sait où on va et les élèves le sentent. Cela les sécurise."

Formaliser a été très important. Cela a permis, outre un plus grand professionnalisme, la continuité de l'expérience, au-delà des changements de personnes."

Le professeur principal : une relation avec l'élève, de personne à personne.

"Être professeur principal permet d'établir une relation plus personnelle avec les élèves, différente que professeur à élève habituellement. En tant que professeur principal, on considère les élèves plus comme des personnes et pas seulement comme des cerveaux à remplir. Et les élèves apprécient. On s'intéresse à eux. L'année suivante, on leur demande ce qu'ils deviennent. Comme ça, on vérifie nos hypothèses."

Des professeurs sachant mieux dialoguer avec les adolescents et les "accompagner" dans leur réflexion.

Madame Michaud, professeur coordinatrice : *"Ce que j'aime dans ce travail d'équipe, c'est que je comprends mieux ce qui se passe dans la tête des adolescents et comment procéder avec eux."*

Il faut mettre l'adolescent dans la réalité, le mettre en questionnement. Quand je pose une question, je ne stresse plus si je n'ai pas de réponse tout de suite. Je sais que les choses vont avancer petit à petit, tout au long de l'année. Je suis plus sereine."

La formation et nos réunions m'ont appris qu'accompagner un élève, c'est être là, derrière lui mais pas devant. Parce que si on est devant, on le laisse en position d'enfant et alors, soit il accepte les ordres, soit il se rebelle mais ça ne le fait pas grandir."



Il faut du temps et être modeste : un prof n'est pas tout puissant. On suit l'élève un an. Lui, il a un parcours avant et après. On initialise mais il ne se passe pas forcément quelque chose. Il faut parfois un autre contexte. Avoir compris cela, m'a fait modifier la conception de mes cours de math. Avant, j'apportais mes notions en début de cours puis on faisait des exercices. Maintenant, c'est le dialogue avec les élèves qui est initiateur de la séquence. Les notions viennent après."

Des professeurs principaux personnes ressources pour leurs collègues.

"On devient même des professeurs ressources pour nos collègues qui viennent nous demander conseil pour une conduite à tenir face à tel comportement d'élève. Par exemple, avec une fille rebelle, cadrer mais ne pas alimenter sa rébellion. Les profs attendent des choses concrètes comme celles-là."

Chacun son métier, chacun sa planète ? Apprendre à mieux se connaître.

"Nous avons appris à dialoguer. On a moins l'impression d'être sur des planètes différentes : la planète profs et la planète COP ! Les COP sont à l'écoute de notre métier. Elles comprennent nos besoins et nos contraintes de profs : nous, on a 35 élèves... Avant, chacun avait tendance à voir l'autre métier de manière réductrice. Du genre : les COP ne voient que l'envie de l'élève, les profs ne voient que les notes... Maintenant, les deux tiennent compte des deux. Les profs se sentent plus écoutés. La COP est perçue différemment, elle a une autre place, en conseil de classe par exemple."

Pour madame Meiss, CPE, c'est la représentation du métier d'enseignant qui a évolué : "je trouve que les professeurs principaux font un métier plus proche de mon métier que de celui de professeur, tel que je l'imaginai. Pour moi, il y a le prof-prof et le prof-personne qui est plus proche du rapport humain."

L'action du CIO identifiée et reconnue

Madame Daux, proviseure : "Au départ, le CIO a apporté les concepts et une formation, ensuite des pratiques se sont construites en partenariat. Cette expérience n'est pas un slogan, c'est une réelle mise en œuvre."

Madame Michaud, professeur coordinatrice : "La COP nous apporte sa connaissance de la psychologie de l'adolescent. Elle a un autre regard sur l'élève. Elle nous fait penser à l'importance de l'environnement de l'élève, au fait que l'élève a une histoire. Elle a un regard à la fois extérieur, parce qu'elle est membre du CIO qui est un service indépendant du lycée, et intérieur parce qu'elle fait partie de l'Education nationale. On l'a bien vu l'année dernière lors du mouvement social, combien cette place dans l'Education nationale était importante pour tous."

Les trois COP que nous avons connues au lycée depuis le début de ce travail, ont toutes les trois des compétences spécifiques : des compétences de formatrices, d'analyse de pratiques, de gestion de groupes, de conduite d'entretiens individuels."

Madame Bauza-Cannellas, directrice du CIO : "Cette expérience illustre la capacité des conseillers à investir leur rôle de conseiller technique auprès des équipes éducatives et du chef d'établissement."

C'est une action exemplaire qui vit au-delà des personnes et qui témoigne des compétences des conseillères impliquées dans le projet. Cela permet une reconnaissance du rôle du COP et du CIO dans l'établissement et dans l'Education nationale."

Cette expérience est un "cadeau professionnel "

Madame Daux, proviseure : "Arrivée dans ce lycée depuis deux ans, je considère cette expérience comme un héritage heureux, un "cadeau professionnel ". Ceci pour deux raisons. D'une part parce que je suis en accord avec les valeurs qu'elle porte, d'autre part parce qu'elle donne aux élèves des armes, des outils, des repères."

Quelles sont les compétences développées chez les enseignants ?

"Ce fonctionnement en équipe projet met les enseignants dans la polyvalence professionnelle, il enrichit et complexifie la vision de leur métier, de la classe et de l'élève."

La capacité à accompagner les élèves dans leur réflexion sur la scolarité et l'orientation change la posture de l'enseignant. Du fait de l'objet de la réflexion, la relation est moins inégalitaire. Le professeur ne se pose pas en a priori qu'il sait, qu'il sait tout, qu'il sait tout seul."

L'école oublie qu'il y a plein de façons de réussir sa scolarité et sa vie ... Pour faire du chemin, il n'y a pas que la ligne droite et les autoroutes, il y a les chemins de traverse. Je ne parle pas d'école buissonnière ou de vagabondage mais du fait qu'il y a plusieurs chemins possibles."

De même, la vitesse est-elle forcément un gain de temps ? Il faut passer du temps, suivre les élèves, les "bagner", si je puis dire, pour voir comment ils réussissent."

A quoi voit-on les effets de ce travail ?

"Les professeurs principaux connaissent vraiment les élèves ainsi que leurs projets. Au moment des décisions d'orientation, des régulations paisibles peuvent se faire, sans réponse couperet. L'accompagnement et le dialogue ont favorisé la réflexion des élèves. Il n'y a pas de la part des élèves de demandes "jusqu'au bout". Le conseil de classe est plus serein.

Certains discours ne sont plus tenus. Par exemple, à propos d'élèves en difficulté, je n'entends plus des phrases comme "ils n'ont rien à faire ici" mais plutôt "comment se fait-il que nous ne les fassions pas réussir ?". "Je réponds à quelques objections possibles. Les enseignants dans ce dispositif, ne sont ni sous surveillance ni aux ordres du proviseur. Il ne s'agit pas non plus de brader la discipline ou de se tromper de métier mais de développer une collaboration entre plusieurs métiers, plusieurs partenaires pour plus de cohérence. Développer ainsi une culture commune. On peut prendre l'image d'un puzzle où tout le monde aurait en référence la même image. L'action de valorisation de la série STT, initiée il y a dix ans, dure toujours. C'est un signe là aussi."

Reconnaître le travail réalisé.

"Le chef d'établissement doit adhérer au projet et reconnaître le travail accompli. Il faut des signes de reconnaissance. Par exemple, les temps de travail en équipe sont inscrits à l'emploi du temps et rémunérés avec un financement Education nationale et conseil régional (Permis de réussir)."

Généraliser ?

"Ce n'est pas évident. Chaque année, cinq à six professeurs principaux de seconde sur dix sont volontaires pour participer au projet. Le volontariat est important.

Alors je pense qu'il faut informer encore davantage l'ensemble des professeurs de l'établissement et les parents d'élèves."

Comment et à quelles conditions, cette expérience a-t-elle pu avoir lieu et durer ?

Des éléments liés au fait d'être en démarche de projet.

D'abord il faut une motivation, c'est-à-dire avoir le besoin d'améliorer une situation qui pose problème. C'est l'identification d'une difficulté qui peut susciter l'innovation, l'envie de travailler ensemble.

Il faut des compétences

Cela a été possible car le CIO, avec certains de ses conseillers, a pu développer des compétences techniques et relationnelles : en ingénierie de formation, en conduite de projet, en animation et accompagnement d'équipe projet.

Ensuite des conditions institutionnelles et organisationnelles assurant une reconnaissance de la démarche et des acteurs.

Il y a dix ans, monsieur Saudejaud, proviseur du lycée et madame Royer, directrice du CIO ont soutenu le projet. Leurs successeurs ont pris le relais : monsieur Delbard, madame Joly, madame Daux pour le lycée et madame Bauza-Canellas pour le CIO. C'est essentiel.

Ce partenariat avec son programme d'actions d'éducation à l'orientation fait partie des projets d'établissement du lycée et du CIO.

Madame Michaud a été volontaire, en tant que professeur, pour s'occuper de l'organisation et de la coordination pédagogique. Elle s'est vu attribuer pour cela une demi-heure par semaine sur toute l'année, inscrite à son emploi du temps. Elle est un des piliers de l'expérience, la seule qui est là depuis le début et qui continue. Une évaluation est réalisée chaque année auprès des élèves. Elle est communiquée aux responsables des deux établissements et aux collègues du lycée et du CIO.

Des heures ont été attribuées au CIO pour favoriser son investissement dans ce projet. La question des moyens mobilisables par le CIO, compte tenu de la pénurie criante de personnels, se pose de manière déterminante. On le voit, il est essentiel que les prestations réalisées soient identifiées et que l'investissement et la compétence des acteurs soient reconnus, à la fois en tant que professionnels et en tant que structures.

En résumé, ce dispositif "au long cours" de partenariat entre deux structures, contribue à professionnaliser les différents acteurs, à clarifier les rôles de chacun et à créer une équipe éducative au service de l'élève.



Dialoguer avec les familles en orientation concertée

Alberte CHARVIN

*fête cette année ses 20 ans d'orientation,
en poste alternativement au rectorat (mission d'insertion,
orientation des filles, communication des services,
bassins de formation...) et dans les CIO du Rhône.*

*Directrice de CIO depuis 2 ans, a rédigé ce texte en s'appuyant
sur les notes de quelques acteurs :*

*Yves Buchard, chef d'établissement à Taunoa,
le groupe de travail départemental des CIO du Rhône,
et à partir de "ses très riches heures" d'orientation
concertée partagées avec les familles de Bron
et l'équipe du collège Pablo Picasso.*

cio-bellegarde@ac-lyon.fr

Ce qu'on appelle "orientation concertée" décrit une pratique en vigueur depuis plus de 10 ans dans un bon nombre d'établissements scolaires, en particulier les collèges des deux académies de Grenoble et de Lyon. Elle s'est élaborée sur le terrain, puis elle s'est répandue d'une part par le biais des échanges dans le milieu professionnel et aussi parce qu'on l'emporte avec soi au gré des changements d'équipe, convaincu de l'intérêt de sa mise en œuvre. Quelques équipes l'ont formalisée à partir de leurs expériences et de leur réflexion.

On reconnaît l'orientation concertée comme un temps fort dans la préparation de l'orientation : l'élève de 3^{ème} et ses parents sont invités à rencontrer le conseiller d'orientation psychologue, le professeur principal et le chef d'établissement, dans le cadre d'un entretien d'une vingtaine de minutes, pour faire le point sur ses projets pour la rentrée prochaine ou au-delà⁽¹⁾.

L'objectif essentiel est d'instaurer un dialogue avec les familles, de les associer à la préparation de l'orientation et des décisions ultérieures. Il s'agit pour chaque élève de faire le point, d'examiner ses objectifs et ceux de sa famille -ils peuvent ne pas être les mêmes- éventuellement de les clarifier, et d'étudier ensemble les démarches à entreprendre.

Cette rencontre intervient le plus souvent au début du second trimestre⁽²⁾ l'élève est alors suffisamment engagé dans sa scolarité pour être à la fois bien connu des enseignants et capable d'une certaine auto-évaluation. Par ailleurs il lui reste encore suffisamment de temps pour évoluer : modifier ses résultats, son comportement, ses vœux, préciser ses informations, changer d'avis... sans être paralysé par l'angoisse de devoir prendre une décision dans l'urgence.

Dédramatiser l'orientation est d'ailleurs un objectif non moins important : les parents redoutent l'irréversibilité des choix, ignorent quand il s'agit de leur enfant la flexibilité des parcours, le caprice des trajectoires personnelles dont ils sont pourtant témoins ou acteurs dans leur vie professionnelle...

Trois autres objectifs, bien que secondaires sont également recherchés :

- **rassurer les familles trop inquiètes** : devant l'absence d'idées de leur enfant, face aux résultats scolaires... ou inversement responsabiliser élèves et parents qui abordent l'orientation troisième sans s'en préoccuper. C'est souvent l'occasion de donner une information personnalisée, de lever quelques préoccupations,
- **aider les familles à prendre conscience que l'orientation est un processus plus complexe** qu'il n'y paraît, nécessitant préparation et réflexion, et qu'elles peuvent trouver aide et conseils auprès d'une équipe.
- **rendre l'élève acteur**, lui donner la parole : pour l'élève qui a "une idée", l'orientation concertée lui permet de la faire connaître à tous, y compris quelquefois à ses parents. Ce peut être d'ailleurs l'occasion pour le professeur principal et le conseiller d'orientation psychologue de prendre conscience d'une difficulté entre le jeune et ses parents. Pour l'élève qui n'a pas d'idée (ou celui qui n'a pas commencé à se préoccuper de son orientation), la rencontre permet d'en prendre conscience et de démarrer une réflexion afin d'y remédier. C'est l'occasion notamment pour le conseiller, d'inviter l'élève à un rendez-vous approfondi. On a donc là un moyen de prévenir les comportements d'évitement et d'esquive de l'orientation et de les comprendre.

Le plus souvent, la concertation permet d'examiner tous ensemble les modalités concrètes de mise en œuvre d'une stratégie afin d'atteindre le but fixé. Le professeur principal donne des conseils pédagogiques, le conseiller d'orientation psychologue propose une démarche, le chef d'établissement rappelle une procédure tandis que les parents examinent l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant. Ce dernier, outre qu'il peut mesurer le chemin et les efforts à parcourir peut à cet instant décider de la hauteur de son engagement. Il y a donc en quelque sorte contrat moral passé entre tous en vue d'un objectif donné, tout en acceptant qu'il puisse changer, éventuellement du tout au tout.

Chaque interlocuteur partage une certaine responsabilité dans l'orientation du jeune ; différentes écoutes, différents regards vont donc se croiser vis-à-vis d'une situation singulière. Chacun de ces adultes impliqués à différents titres reconnaît la place et la pertinence du rôle de l'autre. Les échanges peuvent être source d'enrichissement et d'ouverture pour le jeune et ses parents. Face aux points de vue partiels, divergents voire carrément opposés qui sont recueillis parfois lors des rendez-vous successifs dans l'établissement, les parents ne peuvent qu'être déroutés. Dans l'orientation concertée, on ne cherchera pas à éliminer les points de vue divergents mais plutôt à construire collectivement à partir des échanges une stratégie qui pourra être plus complexe, plus nuancée, et comportant plus d'alternatives pour l'élève. On tient conseil.

(1) Une enquête dans le département du Rhône auprès des CIO et établissements scolaires avait permis de repérer que dans la majorité des situations recensées, les établissements ciblent tous les élèves du même niveau.

(2) Une seconde rencontre est parfois aménagée, selon l'adaptation "locale" de l'organisation



Ce temps si bref que le jeune et sa famille vont vivre se situe en fait à la croisée de temps appartenant à des champs différents.

On se situe à coup sûr dans un **temps institutionnel** ; la 3^{ème} est un palier d'orientation à l'issue duquel une voie d'orientation est choisie. Un cadre réglementaire détermine une procédure rigoureuse, le choix d'orientation est inévitable et obligatoire. Les parents exprimeront en juin des vœux, le conseil de classe répondra par une proposition et au final cela se traduira par une décision concrétisée par le départ de l'établissement en vue d'une poursuite de formation. Le législateur a prévu qu'un dialogue s'instaure entre la famille et l'institution à tous les paliers d'orientation. L'orientation concertée s'inscrit dans cette logique institutionnelle : on favorise une circulation de l'information, le partage du pouvoir de décision, la responsabilisation et l'implication de tous les acteurs.

Mais cette action ne prend son sens que s'il y a un avant et un après, elle ne se suffit pas à elle-même. On donne un prolongement à l'entretien ; on constate l'émergence de besoins : information, réassurance, soutien, stimulation, cadrage... cela permet de mieux cibler la suite du travail en classe, en entretien individuel. Une action collective peut être entreprise au niveau de toute la classe, ou des démarches individuelles. L'articulation de l'orientation concertée avec les autres activités dans le cadre de l'éducation à l'orientation est donc un point essentiel. Sans cela, la dynamique impulsée s'épuise vite. Plus globalement, le travail sur le projet, l'aide à la construction de ce projet a besoin d'une durée et de cohérence. Aussi l'orientation concertée s'inscrit-elle dans le programme d'activités pour l'information et l'orientation et dans une politique générale de l'établissement.

On se situe dans un temps personnel : c'est un jeune singulier qui arrive avec son environnement social, familial, affectif, culturel, à un moment donné de son développement et de son histoire. C'est en quelque sorte un arrêt sur images, un instant "t". Personne ne doit perdre de vue le degré de force et de fragilité de cet échange et surtout ne pas le figer. On voit se succéder tous les parents : ils expriment des doutes, des appréhensions, des déceptions, des ambitions, des convictions.... L'observation concrète du contexte familial est favorisée : attention aux interprétations sauvages, aux lectures trop rapides de situations familiales. Mais la rencontre est authentique, c'est un moment important de la vie d'élève, elle est à aborder dans le total respect de l'autre et avec disponibilité.

Chacun est porteur de représentations et valeurs, enseignant et chef d'établissement compris. Pour qu'un dialogue se noue précisément sans jugement de valeur, on s'appuiera davantage sur une préparation et une réflexion plutôt que sur les bonnes intentions, aussi louables soient-elles.

Une pratique aussi exigeante requiert que soient mises à l'étude des conditions de mise en œuvre. L'improvisation n'est pas de mise.

L'organisation se met en place tôt dans l'année. Elle comporte plusieurs phases et s'avère particulièrement cruciale. Le premier impératif est celui de la planification ; définition d'un calendrier, information préalable des parents, respect des obligations professionnelles de chacun, engagement de présence. Effectivement il faudra tenir des engagements qui peuvent s'avérer très lourds parce qu'ils mobiliseront totalement sur plusieurs journées le principal et le conseiller d'orientation psychologue. Les répercussions sur l'équipe et le fonctionnement du CIO ainsi que sur l'équipe de direction du collège sont fortes.

Pour que **l'accueil** se fasse dans de bonnes conditions, on ne négligera pas la mise à disposition de locaux adaptés. La disponibilité matérielle est totale : les irruptions intempestives - téléphone, signature urgente, exclusion de cours...- sont à proscrire.

La préparation vise chacun des protagonistes.

- Les élèves, s'ils sont dépourvus de repères quant à la situation qu'ils auront à vivre, éprouveront bien des difficultés à s'exprimer sur eux-mêmes.
- Quant aux parents, il est utile qu'ils connaissent les tenants et les aboutissants de la rencontre pour en tirer un meilleur parti. Bien qu'elle ait un caractère obligatoire, elle ne doit pas être vécue sur le mode de la convocation ; les délais doivent être suffisants pour s'organiser. Des documents préparatoires sont de ce fait souvent communiqués.
- L'équipe éducative doit réfléchir aux rôles respectifs et parvenir à un véritable **protocole d'accord**.

Nombreux sont les écueils à éviter : monologue par le plus loquace voire confiscation de la parole, prise de pouvoir, confusion des rôles, démonstration de force vis-à-vis d'une famille. La tentation peut être forte de traiter des problèmes disciplinaires. Or, l'orientation concertée n'est pas une semonce. Elle ne se substitue

pas aux actions de la vie scolaire. On ne démarre pas non plus ni une séance d'informations, ni un entretien psychologique. Les évaluations pédagogiques ne peuvent non plus tenir toute la place. A l'opposé, quand l'entretien prend la tournure d'une aimable conversation, est-ce qu'on est toujours dans le champ de l'orientation ? On observe aussi parfois la dérive vers des entretiens plus éducatifs que centrés sur le projet, ou vers des situations de persuasion, voire de pression.

Veut-on être en capacité d'entendre un autre point de vue que le sien ? Est-ce qu'on pose le respect de l'autre, de sa parole, de son opinion, la tolérance et l'ouverture d'esprit comme principes de base ?

L'attitude d'écoute qui prévaut nécessite d'instaurer un climat de **bienveillance**. La régulation ne repose que sur les acteurs eux-mêmes : le chef d'établissement garant du cadre, qui confère à la démarche par sa présence un poids institutionnel ; le conseiller, rompu aux techniques d'entretien, vigilant et garant que l'élève et ses parents sont au centre de l'entretien ; le professeur qui connaît le jeune dans le groupe classe. Ajoutons encore que sans le souci constant de sa propre disponibilité mentale, il sera difficile de réserver le même accueil de qualité à 25 ou 30 élèves accompagnés de leurs parents.

Ainsi, la clarification des objectifs, une préparation précise, la définition de limites sont-elles des étapes décisives en vue d'un bon déroulement des entretiens d'orientation concertée et de la satisfaction de tous.

On ne dira pas assez que ce temps est fortement investi par les parents qui à cette occasion doivent aménager leur temps professionnel, familial, personnel pour se rendre disponibles. Certains parents séparés conviennent de se retrouver en tant que couple parental aux côtés de leur enfant. Le caractère solennel de la rencontre n'échappe pas non plus au jeune que ce déploiement d'intérêt autour de lui valorise.

La charge symbolique de ce moment est donc très forte dans un lieu dont la réputation aujourd'hui est pourtant de n'être plus ni reconnu ni investi !

La pratique des entretiens d'orientation concertée comporte beaucoup d'avantages. Le premier est relatif aux procédures d'orientation évoquées précédemment. Le dialogue quand il n'a pas permis d'arriver à des propositions consensuelles s'achève devant une commission dite d'appel : un indicateur souvent retenu est celui du recours moindre à cette commission. La pratique de l'orientation concertée **limiterait les désaccords**, permettant l'économie de conflits avec les familles, elle réduirait les cas d'appel. Elle contribue à détendre les relations famille-école. Autre bénéfique, elle permet de réduire le nombre d'élèves sans solution. Elle a l'efficacité d'un filet auquel personne n'échappe. Soulignons toutefois que la recherche d'efficacité et de rationalisation rend parfois difficile à accepter l'indécision et les revirements des jeunes !

S'il est possible d'évaluer l'impact global de l'opération sur l'orientation et l'affectation, en particulier lors des procédures administratives de juin, il est plus difficile de "mesurer" un effet sur une **dynamique personnelle**. On peut avancer que le jeune se sent moins dépossédé de son orientation. L'orientation concertée lui permet de se projeter dans l'avenir ; on a pu souligner son intérêt et son efficacité pour celui dont le milieu familial est peu porteur. Des choix plus personnels notamment peuvent être affirmés.

L'approche globale du jeune qui est réalisée permet aux parents de porter un autre jugement sur le fonctionnement de l'orientation, il y a moins de stress en fin d'année, moins de défiance, **une meilleure connaissance de l'école** et des rôles de chacun. A signaler que des évaluations sont réalisées sur la satisfaction des familles au moyen de questionnaires remis immédiatement à l'issue de la rencontre. Cela étant, un indice de satisfaction constitue-t-il en lui-même une évaluation suffisante ?

Les personnels eux découvrent des stratégies familiales, des valeurs différentes et des mondes professionnels. Par ailleurs, travailler aux côtés d'un autre professionnel permet de poser un regard différent sur son travail et fait **évoluer les représentations**. On cerne mieux son rôle et ses compétences. L'évaluation pédagogique si omniprésente est relativisée. Les effets induits sont une meilleure communication au sein de l'équipe. L'angoisse peut reculer parce qu'il y a un partage. L'équipe ressort souvent dynamisée de l'expérience et son professionnalisme en est accru. Une meilleure atmosphère de travail, une connaissance plus fine des ressources de chacun, de la confiance permettent d'élaborer de nouveaux projets d'activité et de se risquer à ...faire équipe.

Il reste à souligner qu'un des effets majeurs de l'orientation concertée est de faire évoluer **la représentation de l'orientation** elle-même : parce qu'elle va concerner chacun et pas seulement les élèves en difficulté, parce qu'elle implique différents acteurs dans l'institution et pas seulement le conseiller d'orientation psychologue, parce qu'elle change les attitudes et mobilise le jeune et les familles qui renoncent à tout attendre des professionnels.



S'orienter vers les métiers de la solidarité : une vraie démarche professionnelle

Magali BENOIT DE COIGNAC,

Cinq ans en missions humanitaires, cinq en tant que chargée d'orientation à Bioforce lui ont permis de se forger un champ d'expertise dans le domaine du conseil et de l'accompagnement professionnel au service des personnes en projet de départ ou de retour de mission.

S'orienter vers les métiers de la solidarité : une vraie démarche professionnelle .

Après de nombreux séjours à l'étranger et plus de 10 ans de journalisme, **Caroline**, 30 ans, souhaite s'orienter vers l'action humanitaire. Elle est engagée comme membre de différentes associations qu'elle a elle-même créée.

Caroline parle couramment plusieurs langues et a pu développer à travers ses différentes expériences un certain nombre de compétences, autres que celles de journaliste : encadrement d'équipes, gestion de projets notamment en termes administratif et financier...

Le stage de Techniques de Recherche de Missions proposé par Bioforce, complété par un accompagnement individuel, lui a permis d'orienter sa recherche et de l'aider d'une part, à formaliser son projet, et d'autre part à transférer son expérience dans le cadre d'un organisme humanitaire. Six mois plus tard, Caroline part pour une première mission d'administratrice au sein d'Action Contre la Faim.

Henri a suivi des études de droit, et en particulier de droit international humanitaire. Fortement motivé, doté de bonnes capacités organisationnelles et curieux d'apprendre, il est parti pendant plusieurs années en mission avec différentes organisations humanitaires en tant que logisticien puis chef de mission. A son retour, Henri doutait de sa capacité à transférer ses compétences (dont une partie provenait de son expérience de terrain) en France, ne savait comment orienter sa recherche et ne souhaitait travailler ni dans la logistique ou ni dans le droit.

Henri décide alors de participer au stage d'Accompagnement au Retour d'Expatriation de Bioforce, afin de faire un bilan sur son expérience professionnelle et de réfléchir sur son projet à court et moyen terme. Les travaux menés avec le groupe et les outils mis à sa disposition (documents de travail, contacts,...), renforcés par un entretien individuel d'accompagnement, lui ont permis de prendre conscience de ses atouts et d'affiner son projet professionnel. Henri travaille à présent au sein d'un collectif d'organisations humanitaires.

Ces deux exemples montrent que le processus d'accompagnement dont Caroline et Henri ont bénéficié à Bioforce leur a permis de structurer leur projet et d'orienter leurs recherches. Chacun a pu ensuite progresser individuellement.

Au travers de son action d'orientation, Bioforce concrétise son objectif d'être une passerelle entre le "national" et "l'international", entre le monde du travail classique et l'engagement humanitaire, et accompagne les expatriés au départ et au retour. Il rend possible ou facilite ainsi ces périodes de transition par les services suivants:

- accueil, écoute, conseil, orientation générale ;
- élaboration du projet professionnel et de la valorisation de l'expérience ;
- démarche de diagnostic de compétences et de validation des acquis de l'expérience dans le cadre des métiers spécifiques de la solidarité internationale pour lesquels Bioforce a par ailleurs élaboré les formations (administrateur et logisticiens) ;
- appui à la technique de recherche d'emploi et/ou de missions et suivi professionnel ;
- centralisation et redistribution d'offres d'emploi pour la Solidarité Internationale ;
- intégration dans une base de données de profils expatriés humanitaires ;
- intégration à un réseau ;
- centralisation d'informations concernant la reprise d'études et/ou de formations.

Chargée d'orientation depuis trois ans à Bioforce, je mène les activités présentées ci-dessus auprès de trois types de publics : les stagiaires (en formation à Bioforce), les diplômés et les personnes extérieures à la structure. Lors de cette phase de ré-orientation avant le départ ou au retour d'expatriation, le consultant traverse une période clé qui s'avèrent souvent déstabilisante : il laisse derrière lui les repères connus et rassurants pour se diriger vers l'inconnu. C'est une période de bilan, de réflexion sur soi, de remise en question, afin de s'engager dans la construction de nouveaux projets.

Nous montrerons ici les similitudes d'une démarche d'accompagnement dans le cadre de projets de départ et de retour, face aux problématiques spécifiques que ces derniers engendrent et à la diversité des besoins exprimés par les consultants.⁽¹⁾

(1) La personne qui fait appel au service d'accompagnement.



Présentation du contexte

Comment mettre en adéquation la diversité des demandes et les besoins exprimés sur le terrain ?

"Partir, Aider, Participer", trois mots qui résonnent dans la tête de toutes ces personnes jeunes ou moins jeunes expérimentées ou encore étudiantes, qui souhaitent s'investir dans des actions de solidarité.

De plus en plus, l'action humanitaire devient une voie possible pour des personnes réflexion sur leur parcours professionnel. En effet, dans le cadre d'un bilan de compétences, des personnes s'adressent régulièrement au service Orientation de Bioforce. Elles souhaitent confronter leur projet personnel à un projet humanitaire, au sein duquel elles espèrent retrouver certaines valeurs (essentiellement humaines), d'après elles négligées ou perdues, et espèrent pouvoir donner un autre sens à leur vie.

D'autres, en recherche d'emploi, ou en situation de rupture personnelle ou professionnelle, saisiront l'occasion de s'interroger sur ces points fondamentaux. Prises dans l'engrenage de la vie quotidienne, de leur vie familiale et par leurs activités, elles n'avaient pu réellement mener cette réflexion.

Enfin, le projet de s'investir dans la solidarité internationale est l'aboutissement logique du parcours de certaines personnes.

Qui sont elles ? Vous, nous, vos enfants, vos parents, vos grands-parents, chacun avec des niveaux d'études, des expériences, des vies familiales et personnelles diverses. Certains s'engagent dans cette voie comme "une parenthèse" dans leur parcours professionnel et personnel. De nombreux étudiants décident, à la suite de leurs études, de s'investir pendant une ou deux années au sein d'une mission humanitaire. D'autres en font un vrai choix de vie (ou un métier⁽²⁾). Nous nous attardons ici davantage sur ce dernier type de personnes.

"Comment m'y prendre, quelles chances ai-je de pouvoir un jour travailler au sein d'une organisation humanitaire, en suis-je capable, comment puis-je valoriser mon expérience dans le cadre de la solidarité internationale, quelles démarches entreprendre, ai-je besoin de me former, quel est ce "monde de l'humanitaire", comment peut-on l'intégrer, en quoi puis-je être utile, peut-on y faire carrière, et comment au retour valoriser cette expérience en France/Europe ?"

Voilà un ensemble de questions auxquelles se trouve confrontée chacune des personnes qui envisage un projet en solidarité internationale.

Grâce à sa connaissance de l'environnement de la solidarité internationale, Bioforce constitue un interface entre ces demandes et attentes individuelles, et les organismes humanitaires confrontés à des situations humaines, économiques, sociales et géopolitiques parfois très complexes.

En effet, les organismes sur le terrain font face à des conflits qui répondent à des logiques nouvelles et se manifestent par l'utilisation gratuite de la violence et de la terreur (conflits ethniques et tribaux en Somalie en 1992.) Une des fins peut être l'extermination de populations par des pratiques génocidaires (Rwanda ou Balkans). Face à l'inacceptable, les acteurs de la solidarité internationale, s'appuyant sur la prise de conscience de l'opinion publique, réagissent en faisant appel à différents types d'interventions afin de porter secours et protection aux victimes.

Aujourd'hui, la multiplicité des acteurs et leurs intérêts divers prêtent parfois à confusion : entre ONG, organisations internationales, Nations Unies, entreprises,..., intervenant dès le début des conflits, ou dans le cadre de programmes de reconstruction ou de développement. Quoiqu'il en soit, le temps des volontaires partant sac au dos au secours de populations, et armés d'une malle de médicaments dans les lieux les plus reculés, passant les frontières clandestinement, est révolu. La complexité des enjeux, l'augmentation des conditions d'insécurité, l'exigence des partenaires locaux et internationaux, imposent la plus grande vigilance et la recherche d'efficacité.

Si, les personnes qui souhaitent s'impliquer dans des actions de solidarité sont de plus en plus nombreuses, les interventions humanitaires font appel aujourd'hui à des compétences de plus en plus pointues.

C'est dans ce contexte que Bioforce a développé des moyens de répondre tant aux demandes individuelles qu'à celles des ONG, notamment en structurant l'action d'orientation.

(2) Il apparaît essentiel de réfléchir sur cette notion de « métier » ou « carrière professionnelle » dans la solidarité internationale, très dépendante de la détresse de populations et de contextes de crises (parfois extrêmes) dans le monde. Elle représente un vrai débat. La notion de carrière professionnelle est bien présente (d'ailleurs Bioforce forme à des métiers) mais conduit à s'interroger régulièrement sur ses motivations profondes et les objectifs des interventions en solidarité internationale dans des contextes d'urgence et de développement.

La démarche d'orientation de Bioforce

Le premier impératif qu'il s'agisse du processus de sélection avant l'entrée en formation ou de l'orientation en tant que telle, est de déceler la sincérité des motivations de la personne et l'adéquation possible entre ses attentes et les besoins émanant de pays en crise.

Par son activité de formation, Bioforce a de fait un rôle d'orientation professionnelle (cf. texte de Christine Vaufrey) en donnant la possibilité à des adultes (quel que soit leur niveau d'études) de s'engager dans la solidarité internationale par le biais de la formation professionnelle. Afin de répondre à des demandes spécifiques, l'activité d'orientation s'est construite de manière empirique afin d'accompagner les stagiaires et diplômés Bioforce dans leurs projets. Elle est devenue ensuite une action structurée d'accompagnement au départ et au retour ouverte à tous publics.

La démarche d'accompagnement mise en place par Bioforce comporte deux étapes principales : bilan et précision du projet professionnel, puis appui à la technique de recherche de missions ou d'emploi. Nous insistons ici essentiellement sur la première, sans laquelle la deuxième étape ne peut avoir de sens :

- expression des motivations et de l'engagement
- passage de la notion d'idée à la définition du projet
- identification des compétences transférables (à court terme) et celles à acquérir (à plus long terme)
- mise en adéquation du projet et des valeurs personnelles avec ceux de l'organisme (ou du type d'organismes).
- identification des lacunes, des exigences et contraintes.

A l'issue de cette réflexion, certaines personnes choisissent de se former, d'autres s'adressent directement aux organismes humanitaires.

Ainsi, par exemple, fort de ses années d'expériences dans le marketing et la communication, **Marc** s'est investi dans le milieu associatif en France, et souhaite à présent mettre ses compétences au service de la solidarité internationale. Avant d'engager des démarches auprès des organisations de solidarité internationale, Marc a choisi de s'inscrire à un stage de techniques de recherche de mission, afin d'affiner son projet et de vérifier si celui-ci était réaliste. A sa demande, nous nous sommes revus au cours d'un entretien individuel au bout de quelques semaines pour faire un point sur ses démarches. Quelques mois plus tard, Marc est parti avec Caritas France au Sri Lanka pour une mission de 3 mois.

Au cours de la seconde étape, les personnes sont aussi accompagnées dans leur cheminement (choix des formations, travail du CV et/ou de l'entretien, mise en relation avec des organismes humanitaires, ...).

Présentation de la démarche d'accompagnement

L'expression des motivations et le travail autour des représentations

Les motivations pour s'investir dans la solidarité internationale sont diverses et parfois difficiles à exprimer. Elles peuvent par ailleurs être faussées par l'image et l'interprétation que l'on se fait de cet environnement. Souvent, l'idée naît d'un voyage, d'une image, d'un récit, d'un événement marquant, et de la volonté de ne plus rester indifférents. Elle peut provenir aussi d'un sentiment de révolte, d'un besoin de participer au changement, de ne plus être spectateur de ce que montrent les médias. La personne se projette alors une certaine image de l'action humanitaire qui va fortement influencer sa décision de partir et son adaptation (ou ré-adaptation) dans un nouvel environnement.

En tant que chargée d'orientation, il m'est apparu important d'insister sur ces motivations et représentations par des échanges en groupe. L'objectif est de donner au consultant une base de réflexion plus large, et de l'amener à définir son projet de façon plus précise et plus réaliste. Il est ainsi demandé à chacun de décliner son projet à travers les trois mots suivants "**Partir, Aider, Participer**", présents dans la démarche d'engagement humanitaire.

Partir : voyager, découvrir, approcher l'autre dans sa différence, se confronter à de nouvelles cultures, d'autres réalités, s'évader, fuir, oublier, changer, aller à l'aventure, découvrir des sensations nouvelles, aller au-delà de ses limites, revenir...



Aider : échanger, former, apporter, changer, se sentir utile, s'oublier, partager, s'épanouir, être un appui, soutenir, ...

Participer : échanger, vivre avec l'autre, être dans une équipe, construire ensemble, s'engager, s'investir, prendre part, ...

Chacun saura trouver les mots qui lui conviennent. L'essentiel est d'aborder l'investissement dans un projet humanitaire par une approche personnelle, avant d'envisager l'aspect professionnel. Ils sont l'un et l'autre indissociables pour le bien-être du consultant dans ce nouvel environnement. Cette approche est ensuite complétée par une présentation de l'environnement dans lequel la personne envisage d'évoluer et des enjeux qui en découlent. Ainsi, sont posés les fondements d'une démarche.

Amener le consultant à prendre conscience de ses choix

Progressivement, le consultant est amené à prendre conscience de l'impact de son choix (à un niveau tant personnel que professionnel). Les moyens proposés sont divers : journées d'échange et de travail de groupes, témoignages ou rencontres, entretiens d'accompagnement, documentation. L'objectif est de permettre à la personne de mieux évaluer les enjeux d'un tel projet. Elle pourra être orientée vers des formations de préparation au départ, sur l'environnement de la solidarité internationale, la gestion de crises, la gestion de projets, ... ou encore des formations sur un métier spécifique délivrées par différents organismes.

Martine, fonctionnaire, a décidé de consacrer un mois à une mission humanitaire. Son objectif était avant tout de découvrir, et de rencontrer d'autres cultures tout en se sentant utile. Elle voulait aussi vérifier si ce type de projet pourrait lui convenir. Elle avait déjà pris un billet pour le Laos et espérait que Bioforce l'aiderait à trouver une mission. N'ayant aucune vision de l'environnement de la solidarité internationale, des organisations humanitaires et de leur fonctionnement, la première étape était de lui faire prendre conscience des différents types d'engagements possibles, de l'implication à titre personnel et sur le terrain, et des démarches à entreprendre auprès des associations. Par ailleurs, nous l'avons mise en contact avec des stagiaires et diplômés Bioforce au Laos, qui l'accueilleraient.

Partant d'un idéal, ces différentes confrontations vont confirmer ou infirmer ce désir d'évoluer et de s'investir au sein d'un projet humanitaire. Elles font donc appel à une certaine capacité d'ouverture d'esprit et de remise en question. Elles sont par ailleurs source d'une meilleure adaptation sur le terrain et de prise en compte de l'autre dans ses différences. Ce processus amène la personne à s'interroger sur ses représentations mais aussi sur les valeurs recherchées ou partagées.

Ces différents éléments interviennent également dans le cadre d'une recherche professionnelle lors du retour en France. Parfois l'expatrié se positionne (de manière plus ou moins inconsciente) comme quelqu'un de différent, hors norme. Cela est notamment dû à son expérience et/ou son parcours atypique. Ce regard sur lui-même par rapport aux autres perçus comme "normaux", renforcé par les médias et les diverses représentations de la solidarité internationale, peut facilement le mettre en opposition avec cette société qu'il retrouve et les valeurs qu'elle véhicule. Enfermé alors dans ses propres croyances, l'adaptation (voire la ré-intégration) peut se révéler bien plus difficile.

Après 10 ans d'expérience professionnelle avec MSF (Médecins Sans Frontières) pour des missions d'une durée moyenne de 6 mois, **Mickaël** est convoqué pour un poste de responsable logistique dans une entreprise à Paris. Très intéressé par ce candidat, mais intrigué par ce changement de "cap", le recruteur va s'interroger sur les motivations d'un tel choix et les valeurs partagées entre Mickaël et son entreprise.

Les raisons qui amènent Mickaël aujourd'hui à postuler dans cette entreprise sont diverses. Il constate en effet que ses motivations ont fortement évolué en dix ans en fonction de sa situation professionnelle et personnelle. Il devra démontrer avec les valeurs profondes qui l'animent et ses priorités la cohérence de son projet.

Intervenant au départ et au retour, sans chercher à donner de l'extérieur les éléments de réponse, la chargée d'orientation remplit un rôle de révélateur et d'aide à la prise de conscience, afin de faciliter et d'accompagner cette transition. Elle demande à l'expatrié une bonne capacité à communiquer sur lui-même, sur son expérience, et surtout l'aide à rassurer ses interlocuteurs qui peuvent avoir une image biaisée de la solidarité internationale. Cela conduit à mener un travail approfondi sur les liens et moyens de transfert des expériences et compétences entre des métiers, des secteurs d'activités et des contextes parfois bien différents.

De l'idée au projet

Si les démarches d'information et de réflexion sont des phases importantes, celle de "faire le pas" en est une autre. Combien de personnes vous disent un jour, "*j'admire ce que tu fais, ton courage. J'aurais tant aimé faire la même chose mais....*" - Est-ce du courage ou un fort désir de faire ce que l'on aime, d'aller au bout «du rêve» en acceptant de quitter un environnement et des repères? A tout moment l'individu est libre de ses choix. Il est partagé entre différents facteurs qui sont déterminants dans sa décision de s'engager : désir et motivations, adéquation entre "rêve" et capacité à le réaliser, compétences et qualités requises, et surtout exigences et contraintes. L'ensemble de ces données détermine la décision, et la manière de s'engager dans la solidarité internationale ou d'en revenir.

Ainsi certains rêvent mais ne font jamais le pas, d'autres construisent ce "rêve" en un projet réaliste et le mènent à terme. Les voies, le temps de préparation et de réflexion sont divers, et parfois loin de ceux imaginés au départ. Dans son cheminement, la personne ajuste progressivement son projet personnel à la réalité (besoins, styles de projets, profils recherchés, types d'organisations,...). Le rôle du chargé d'orientation est de l'accompagner dans cette démarche.

Par ailleurs, nous avons constaté, le besoin des expatriés (ou futurs expatriés) de partager leur expérience et leurs interrogations avec d'autres ayant des parcours ou préoccupations similaires. Ainsi, la mise en place de stages d'accompagnement (au départ et au retour), complétés par un suivi plus personnalisé, a favorisé la création d'une parole et d'écoute pour chacun, de façon collective et individuelle.

La formulation du projet professionnel a été particulièrement renforcée dans le cadre des stages d'Accompagnement au Retour. Aujourd'hui, le travail en groupe permet ainsi de nourrir la réflexion de chacun par les échanges et l'apport des autres participants.

Parallèlement, cette activité s'est progressivement renforcée par les convergences avec le processus structuré de la validation des acquis de l'expérience. Cette démarche, novatrice dans le domaine de la Solidarité Internationale, permet d'une part de rassurer la personne, et d'autre part d'évaluer plus précisément les démarches à entreprendre. Parmi ces dernières, la formation est un des moyens le plus utilisé.

Juliette, 40 ans, a 15 ans d'expérience professionnelle en France en tant que comptable puis assistante de direction. Après toutes ces années pendant lesquelles elle a également élevé sa fille, elle souhaite s'investir dans la solidarité internationale. Juliette a participé à un stage de Technique de Recherche de Mission afin de clarifier et de confirmer la validité de son projet. Intéressée par la fonction d'administrateur sur le terrain, Juliette a souhaité intégrer un processus de reconnaissance des acquis de l'expérience à Bioforce. Ensemble, nous avons évalué et validé les acquis transférables de son expérience vers une fonction d'administrateur en fonction du référentiel métier de Bioforce. Cette démarche a permis à Juliette d'identifier clairement ses lacunes et de faire le choix de suivre les formations complémentaires qui lui étaient suggérées, tout en poursuivant différentes démarches auprès des organismes humanitaires.

D'autres personnes pourront s'orienter vers la solidarité internationale sans faire appel à une formation (**Marc**).

La difficulté réside alors au retour dans la reconnaissance et la valorisation des acquis professionnels, à laquelle s'ajoute l'impact psychologique et personnel, administratif et professionnel.

Fort de son expérience et des qualités que l'expatrié a pu développer au cours de ses missions (ouverture d'esprit, adaptabilité, rigueur, diplomatie et ténacité), le retour de mission nécessite souvent un travail personnel de réflexion et de capitalisation avant de s'engager ou de rebondir vers de nouvelles démarches. La chargée d'orientation intervient dans cette phase de transition, pendant laquelle la personne se révèle fragile et éprouve le besoin d'un regard extérieur.

Ainsi, Marie, 35 ans, infirmière, a pris contact avec Bioforce à la fin de sa mission en Bolivie au cours de laquelle elle a exercé une fonction de coordinatrice d'un projet de santé.

A son retour, Marie ne souhaitait plus exercer en tant qu'infirmière mais plutôt dans le domaine de la santé publique. Elle pensait pouvoir mettre en œuvre, dans ce domaine, l'ensemble des compétences et responsabilités qu'elle avait développées au cours de sa mission. Ayant construit seule l'ensemble du projet, Marie avait du mal à identifier la valeur de son expérience, sur le marché de l'emploi en France.



Ensemble, nous avons mené le travail de réflexion, de clarification de compétences et du projet. Parallèlement, elle a été orientée vers des personnes pouvant l'aider dans sa réflexion. A l'issue de ce travail et d'une démarche de recherches personnelles, Marie a choisi de passer le concours de l'Ecole des Cadres de Santé, auquel elle a été reçue. Elle termine aujourd'hui sa formation.

Au retour de mission, nombreux sont les expatriés qui reprennent des études : en effet, il s'agit alors de leur faciliter ce choix en fonction de leur projet. La formation est alors considérée comme un moyen de bilan et d'évolution (cf texte de Christine Vaufrey).

Si la méthode d'accompagnement des expatriés paraît ici similaire à tout processus d'orientation, les dimensions "internationales" et "humanitaires" lui donnent un caractère spécifique en termes de "savoir-faire" ou de compétences. Ces dernières sont fortement liées à la notion de «savoir-être», de capacité d'adaptation et de compréhension de contextes, de systèmes de valeurs et d'organisations sociales, économiques et politiques très différents.

Par ailleurs, la diversité des organismes acteurs de la solidarité internationale donne un aspect spécifique à tout processus de départ et de retour. Suivant le statut de la personne sur le terrain (bénévole, volontaire, salarié), le retour sera plus ou moins précaire et difficile. Les spécificités seront aussi liées à la capacité de la structure à gérer ses ressources humaines, à son secteur d'activité, et aux contextes d'intervention (urgence, post-urgence, développement) auxquelles s'ajoute l'histoire individuelle de chacun. Il faut ajouter que sont parfois confondues activité professionnelle et vie personnelle ou encore professionnalisme et affectif, ce qui rend l'expatriation encore plus complexe.

Le départ, le retour : quelques spécificités

Comme nous l'avons vu: le consultant est amené durant sa démarche à faire des choix spécifiques du départ ou du retour. Nous allons en donner quelques illustrations. Toutefois, les spécificités ne changent en rien la qualité de la démarche d'accompagnement.

Le départ

Au moment du départ, la personne ne se projette pas dans son retour (elle accepte de prendre certains risques dont celui d'affronter la guerre, la maladie, la misère,...). Elle doit déjà prendre la mesure de ce qu'elle va trouver, dans des contextes qu'elle n'a jamais vécus, de milieux socioculturels très différents du sien, une équipe de travail inconnue,... Elle ignore ce qu'elle trouvera au retour (aux niveaux professionnel, familial, personnel). Ainsi, dans sa décision de changement, elle accepte de laisser une part d'elle-même, tout en pouvant vivre ce départ comme une continuité, une ré-orientation ou encore une nouvelle étape de son parcours professionnel et personnel.

En revanche, la personne qui cherche à rompre avec une phase particulière de sa vie, trouve dans l'engagement humanitaire une certaine libération en s'oubliant elle-même à travers les autres, et pense résoudre ainsi ces problèmes. Prise dans ses propres représentations, la personne n'a pas toujours conscience de l'impact négatif que peut induire une telle décision sur elle-même et sur le terrain.

Ainsi, même si la personne n'est pas en phase de rejet d'un passé, d'un environnement, d'un présent, en décidant de partir, elle décide également de laisser (voir de quitter) une part d'elle-même. Dans ce sens, elle traverse une phase de rupture qui peut parfois se révéler très déstabilisatrice (particulièrement quand le départ est précipité et que la personne n'a que quelques jours de préparation).

Il apparaît dans ces différents exemples la nécessité de faire le deuil d'un certain passé, afin de faire ses choix librement et avec lucidité.

Le retour : une autre rupture

Forts de leurs expériences humanitaires, la ré-intégration des expatriés dans leur pays d'origine peut s'avérer difficile. Ils se trouvent souvent confrontés à un manque de reconnaissance des responsabilités et du travail effectué en mission, à des difficultés d'adaptation, à un quotidien et des intérêts différents liés à la vie en France, à des difficultés matérielles. A cela s'ajoutent une histoire difficile à partager, et parfois le peu de

visibilité sur l'avenir, et des repères qui ont changé. Comme lors du départ, le retour marque une transition au cours de laquelle il faut quitter⁽⁵⁾ pour continuer à construire. Il s'agit ici de faire le deuil d'un passé très proche, qui a été vécu de façon très intense, de personnes avec qui une expérience forte a été partagée mais que l'on ne reverra probablement jamais ; la vie professionnelle et affective sont parfois liées.

Contrairement à la phase de départ de son pays d'origine, en quittant une mission humanitaire, la personne n'est pas censée revenir. Elle y a vécu un temps défini (trois mois, un an,..., des années) de façon très intense. Dans certains cas, la personne ne choisit pas la fin de sa mission et ne peut alors s'y préparer. Ce sont des facteurs extérieurs qui conduisent le retour : contexte politique, décision de l'organisation, problème de santé, ... La rupture est alors brutale et implique un retour dans le pays d'origine encore plus difficile à vivre psychologiquement, professionnellement et personnellement.

Ainsi, en fonction des conditions du retour, l'expatrié se trouve en phase de reconstruction et doit se réadapter. Il revient dans une société en décalage avec celle qu'il a quittée, et ne retrouve pas toujours ses repères. Peu préparé à ce retour, parfois marqué par ce qu'il a laissé (là-bas) ou ce qu'il retrouve (ici), il peut se sentir plus facilement différent, mal reconnu, voire marginalisé. Mieux préparé, il saura plus facilement trouver les "ponts" pour se réadapter et faire le lien entre "ici" et "là-bas". Certains vivent le retour comme un temps de décompression avant de repartir. D'autres choisissent de rester plus longtemps pour faire un bilan, poser, réfléchir à l'avenir. Ils affinent aussi les liens entre les différentes expériences. Enfin d'autres décident de revenir définitivement.

Si Bioforce à travers son activité d'orientation sert de relais et d'appui à des organismes de bilan professionnel pour des personnes souhaitant s'orienter dans l'humanitaire, l'accompagnement au retour reste marginalisé en France. Seuls quelques organismes s'en préoccupent. Ainsi, si la méthode d'accompagnement est similaire pour des personnes en réflexion de départ et d'autres en retour de mission, la problématique de retour est plus complexe. Bien qu'il existe aujourd'hui quelques initiatives qui traitent de ce sujet, il demeure encore du chemin à faire. Par la mise en place de nouveaux outils tels que la validation des acquis professionnels et le rapprochement (voir la combinaison) de l'orientation et de la formation alliant le travail en groupe et une réflexion sur le projet individuel de chacun, Bioforce apporte une réponse adaptée à la diversité des situations individuelles. A partir de la divergence de problématiques diverses, et de l'expérience acquise au retour de la gestion des ressources humaines et de l'orientation, Bioforce conduit en interne un projet destiné à encore mieux répondre aux attentes individuelles et à celles d'organismes de solidarité internationale. Ce projet devrait être finalisé fin 2004.

(5) "Accepter de quitter" est la signification donnée dans ce texte à "faire le deuil"



Partenaires pour une meilleure connaissance des métiers et du monde du travail

Robert SIMON

*COP au CIO de Vénissieux de 1989 à 2004,
formateur associé à l'IUFM de Lyon de 1999 à 2002,
a été fondateur de l'association Interfaces
(jeunes et entreprises du sud-est lyonnais).*

Une des finalités de l'orientation est l'insertion dans le monde du travail. Ce passage du monde de l'école au monde du travail est une des évolutions que chacun vit dans nos sociétés occidentales, il s'enchevêtre avec le passage de l'adolescence à la vie adulte et, au-delà, avec le passage de la situation d'enfant à la situation de parent.

Même si l'on peut essayer par commodité de séparer quelques fils de cet écheveau, il ne faut pas oublier que la réalité sociale les conjugue sans cesse et que toute analyse séparée d'un fil n'a pleinement de sens qu'au regard des liens qui l'unissent aux autres.

Cela ne doit pas empêcher toute réflexion pour comprendre les enjeux du lien entre l'univers scolaire et l'univers professionnel.

Actuellement, la question est principalement posée sous un angle pédagogique : comment permettre aux jeunes d'accéder à une connaissance du monde du travail et des métiers ? C'est ainsi que les circulaires d'éducation à l'orientation de 1996 abordent ce thème.

Les conditions de mise en œuvre

De fait, ce thème de travail impose des partenariats entre l'école et le monde du travail. Il n'est guère imaginable de poursuivre cet objectif sans d'abord s'atteler aux conditions de ce partenariat. Les acteurs tant scolaires qu'économiques étant différents d'un lieu à l'autre, d'un moment à un autre, il paraît nécessaire de structurer cette rencontre. Cet échange et cet équilibre ont été mis en œuvre dans le sud-est lyonnais avec la création (initiée par le CIO* de Vénissieux) et l'activité de l'association Interfaces. Cette association a fonctionné quelques années vers la fin du précédent millénaire. Elle réunissait des chefs d'entreprises, des associations d'industriels, des établissements scolaires, des structures d'accompagnement des jeunes (CIO) et des chambres consulaires (Chambre de Commerce et d'Industrie, Chambre de Métiers). Depuis, l'association a continué quelques activités mais avec des acteurs différents, des objectifs renouvelés...et donc un équilibre autre.

Historique d'une pratique

L'association a été créée pour répondre à une difficulté de mise en œuvre des actions du pôle connaissance des métiers et des entreprises. En effet, comme ces actions nécessitaient une collaboration école/entreprise, il fallait chaque fois passer par une étape de démarchage de partenaires économiques. L'investissement en temps et en personne pour cette étape était toujours très important pour un résultat souvent squelettique. Trois mois de contacts pouvaient être nécessaires pour accrocher l'accord de trois ou quatre entreprises lorsqu'une douzaine étaient souhaitées.

Deux constats furent alors émis :

de multiples liens existent entre des personnels de l'école et des membres du monde du travail, les stages en entreprise existent à de multiples niveaux de la vie scolaire mais nous n'étions pas capables de pérenniser les contacts car le turn-over est très important aussi bien dans le monde du travail que dans le monde scolaire.

- Il existe de nombreux décalages entre ces deux mondes

Les questions qui se transformeront en objectifs pour l'association pouvaient être posées :

- Comment favoriser le lien entre l'école (et notamment les élèves) et le monde du travail ?
- Quels sont les décalages entre ces deux mondes et comment les réduire ?



Une première année fut nécessaire pour rencontrer tous les partenaires potentiels et tester leur souhait ou intérêt à pérenniser ce lien. Le CIO acceptait de s'investir sur la mise en relation mais n'avait pas les moyens en temps et en personnel pour prendre en charge l'organisation et la mise en œuvre des actions.

Une difficulté de départ fut la définition d'un territoire. En effet, permettre à des acteurs de se rencontrer et d'agir ensemble nécessite quelques points communs dont un accord quant aux limites géographiques de la future activité. La CCI* venait de créer une antenne locale sur une zone presque identique à celle du CIO. Ce n'est donc sûrement pas un hasard si les premières actions d'amorçage furent organisées par le CIO et la CCI :

- Une rencontre entre chefs d'entreprise et chefs d'établissements fut hautement appréciée, elle consista en une visite en car de l'immense zone industrielle Corbas-Vénissieux – Saint-Priest suivie d'un débat sur les attentes respectives des deux mondes puis d'un repas au lycée hôtelier du secteur!
- L'édition annuelle d'un calendrier des stages professionnels est devenue un outil de base des liens entre les lycées et les entreprises du secteur. Les 4000 entreprises installées sur le district du CIO reçoivent ce document qui leur présente l'ensemble des formations professionnelles et les périodes de stages pour chaque formation.

L'analyse des liens école entreprise avait débouché sur une catégorisation des différentes situations possibles avec deux axes principaux : les situations de formation dans le cadre d'une formation professionnelle initiale (CAP – BEP – BAC PRO – BTS*) et les situations de préparation d'une décision d'orientation. Dans le cadre de l'éducation à l'orientation, c'est évidemment ce deuxième axe qui fut privilégié.

Activités de découverte du monde du travail.

Ce sont les entreprises, limitées dans leur capacité d'accueil, qui nous ont amenés à réfléchir sur les publics, les objectifs et les modalités d'action.

La stratégie fut d'accueillir en entreprise les élèves dont l'objectif, dans les classes qu'ils fréquentaient, était de définir un projet professionnel à court terme et d'accueillir des professionnels en établissement scolaire pour les autres élèves. Trois types d'activité ont alors été construites.

- **Des stages de découverte de métiers** pour un public de SEGPA*, de troisième d'insertion, avec une demande d'affectation en lycée professionnel ou une recherche de contrat d'apprentissage en fin d'année scolaire. Un profil d'élèves qui avaient besoin de préciser leur projet d'orientation pour une décision et un engagement en fin d'année scolaire. Le contenu et les objectifs de ces stages ont été proposés par un groupe de travail " paritaire " qui prenait en compte les impératifs de chaque acteur dans leur mise en œuvre. La présence des entreprises au stade de l'élaboration des actions était innovant et donnait une légitimité aux démarches des jeunes en recherche de stages. Par exemple, l'objectif d'un stage était de permettre au jeune de découvrir et comprendre l'importance de l'écrit dans le fonctionnement d'une entreprise.
- **Des séquences de découverte du monde de l'entreprise** pour des classes de troisième, voire quatrième. C'était un module de douze heures comprenant quatre étapes et appelé **Un pas vers l'entreprise** :
 - Une première séance de préparation d'une rencontre avec un chef d'entreprise : mise en évidence des fonctions de l'entreprise – présentation du chef d'entreprise invité – élaboration du questionnement
 - La deuxième séance était la rencontre au collège avec le chef d'entreprise : exposé du chef d'entreprise sur son parcours professionnel et sur l'histoire de son entreprise. Questions /Réponses.
 - Une troisième séance de bilan et de synthèse de la rencontre pour transformer les données recueillies au cours des deux premières séances en un panneau d'exposition.
 - La visite de l'entreprise terminait ce module.
- **Des rencontres avec des professionnels.**

Individuelles : pour cet objectif, les collèges utilisaient le dispositif JAPRO* mis en place en partenariat entre le rectorat de Lyon et la Fondation JAE (Jeunesse Avenir Entreprise). Ce dispositif aujourd'hui accessible par le net comporte une base locale de professionnels a priori d'accord pour rencontrer un jeune intéressé par leur métier. Chaque établissement scolaire participant à l'action possède un code qui lui permet de se connecter et de lancer les demandes individuelles. A partir du moment où le professionnel et le jeune sont mis en contact, ils gèrent eux-mêmes les conditions de rencontre et la réalisation.

Collectives : en lycée, des classes de première technologique tertiaire ont rencontré des jeunes professionnels représentant l'ensemble des diplômés (BTS* et DUT*) accessibles avec leur bac STT* (Action STT). Par groupes, les élèves avaient accès en une seule journée à une illustration de parcours d'insertion professionnelle pour chacun de ces diplômés après bac qui leur étaient accessibles.

Ingénierie collective

Mais la définition de ces axes de travail, si elle ne fut pas aisée, n'était pas non plus l'étape la plus difficile. Après les discours, les actes! La première surprise fut l'absence de propositions de la part des établissements scolaires. Le rôle du CIO et de la CCI était de mettre en relation mais à l'analyse, on s'aperçut que, la tête constamment dans le guidon, il était difficile pour les établissements scolaires de se détacher du quotidien pour se lancer vers de nouvelles actions, il fallait donc un soutien à la mise en place d'action, une ingénierie pour une pratique collective. La présence, à cette période, d'aides éducateurs dans les établissements fut salvatrice et les actions collège telle que Un pas vers l'entreprise purent se mettre en place.

Pour des actions de plus grandes envergures comme l'Action STT, qui nécessitait un investissement des entreprises en permettant à des jeunes diplômés BTS ou DUT de venir présenter leur vie professionnelle, la mauvaise surprise vint des entreprises qui n'avaient pas de réactivité suffisante pour tenir leur engagement, il fallut passer par des réseaux complémentaires (comme celui de l'AFDET*) pour mobiliser les acteurs souhaités.

En terme de résultats, sur la période d'activité de l'association, deux objectifs ont été atteints ;

- d'une part, progressivement, la mise en place d'actions était facilitée par la structuration des liens école/entreprise.
- D'autre part, le pourcentage d'élèves qui avaient vécu une expérience de découverte de métiers ou du monde du travail croissait régulièrement.

Malheureusement, cet équilibre de liens écoles/entreprises est très fragile : le turn-over des acteurs a sapé l'existence et la force du noyau de personnes qui permettait les échanges et l'ingénierie de cette activité collective. L'ensemble de ces activités a disparu en quelques années.

En résumé, on pourrait dire que l'objectif est simple, les idées sont aisées mais la mise en œuvre nécessite une rigueur, un acharnement, une volonté de tous les acteurs et une ingénierie collective constamment activée.

Conclusion

Ce partenariat présentait l'intérêt de répondre aux objectifs du pôle connaissance des métiers et des entreprises explicitement exposés dans la circulaire dite " d'éducation à l'orientation ". Ce n'est pas pour cela qu'il faut déduire que cette activité embrassait l'ensemble des problématiques écoles/entreprises. Comme je l'ai dit plus haut, elle ne prenait en compte que le questionnement pédagogique. On pourrait par exemple initier un questionnement " philosophique " sur la valeur du travail, sur sa place dans la société, sur son rôle dans la vie sociale des individus... Autant de questions qui pourraient avoir l'avantage, si elles étaient ensuite incluses dans un accompagnement personnalisé, de permettre aux élèves de mieux comprendre le sens de leur scolarité.

Mais ces questions n'apparaissent pas comme centrales, elles sont plutôt repoussées à la périphérie du débat laissant la place à un postulat qui énonce le regret que la jeunesse n'a plus le sens du travail et qu'il serait nécessaire d'éduquer aux savoirs être, travailler à l'employabilité de chacun, ...

CIO : Centre d'Information et d'Orientation

CCI : Chambre de Commerce et d'Industrie

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

JAPRO : Jeunes Avec PROfessionnel

STT : Sciences et Techniques Tertiaires

AFDET : Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technologique

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie



Pratiques de l'orientation spontanée

Jacques DEBUIRE

Ancien instituteur, puis conseiller pédagogique, a effectué un détour théorique (DESS) pour devenir psycho-pédagogue (Sorbonne 1986).

Conseiller en formation continue depuis 1987, spécialisé dans le conseil en entreprise, a exercé dans un GRETA pendant six ans, à la DAFCO (délégation académique à la formation continue) de Lyon pendant six autres années, comme chargé de mission à l'innovation technologique pendant deux ans et, depuis septembre 1999 comme animateur de l'agence des GRETA de Lyon.

jacques.debuire@ac-lyon.fr

Le conseiller en formation⁽¹⁾ n'a pas, en principe, de rôle particulier à tenir dans un processus d'orientation. Il travaille en aval de ce dernier et propose des solutions de formation qui viennent étayer un projet.

Cependant, l'environnement dans lequel se meut la personne qui souhaite s'orienter constitue un système particulièrement complexe qui déroute cette dernière et peut, à terme, la décourager. Elle s'engage dans une dynamique fragile que je dois prendre en compte pour la valider, l'amender, la consolider et l'entretenir dans ce qu'elle représente d'énergie mobilisée pour le visiteur⁽²⁾.

L'interactivité du système - environnement a été confirmée par la mise en œuvre, dans notre académie, d'une offre de service complet dans lequel l'orientation, l'information sur les emplois et les professions, le bilan de compétences, la validation des acquis de l'expérience, le conseil et la formation constituent un ensemble de leviers mis à la disposition du citoyen.

C'est dans ce complexe de complémentarité que je reçois, très souvent à la demande de collègues agissant dans les structures évoquées ci-dessus, des personnes en recherche de solutions.

Toutefois, je me dois de distinguer deux types d'orientation, celles que j'appellerai les orientations spontanées et celles qui relèvent d'un service complet qui pourraient s'intituler les orientations - relais.

Les orientations spontanées

Par orientation spontanée, j'entends l'entretien non prévu que je conduis à la suite d'une visite non programmée par la personne rencontrée.

J'anime l'agence des GRETA de Lyon, située place des Terreaux. L'adresse n'a pas d'importance si ce n'est que la place des Terreaux est "colonisée" par des services qui contribuent à la mise en œuvre géographique du **service complet** voulue par les autorités académiques. Nous y trouvons un centre d'informations et d'orientation, un centre de bilans de compétences, la librairie de l'ONISEP et à l'étage de cette dernière, l'agence des GRETA.

L'effet "vitrine" de la librairie est indéniable, il est fréquent que le badaud, terme non méprisant, entre dans la librairie avec, en tête, un projet plus ou moins défini d'orientation ou de réorientation. Les collègues chargées de l'accueil à la librairie invitent les personnes qui ont un besoin de formation permanente à s'élever d'un étage pour nous rencontrer, mon assistante, Jacqueline SCHUTZ, ou moi.

Jacqueline renseigne nos visiteurs à la fois sur les formations, les financements possibles et les parcours envisageables. A cette demande d'informations peut s'ajouter un entretien spontané avec moi pour répondre à des questions plus complexes.

Psychopédagogue de formation, trois mots clés définissent ma prestation : accueil, écoute et conseil. Je partage les deux premiers avec J. SCHUTZ, et assure seul le troisième.

Le caractère spontané de la rencontre, associé à notre volonté de ne pas interrompre la dynamique de la personne accueillie, nous imposent une écoute attentive de la première formulation de la demande. Nous devons recueillir un minimum de données pour circonscrire le problème et envisager des scénarios de poursuite des investigations menées par la personne accueillie. Ces données concernent le statut, le niveau d'études, l'expérience acquise et les hypothèses de travail pour ne pas dire le projet de l'adulte qui a été invité, par ailleurs et, parfois, de manière fortuit, à nous rencontrer.

C'est ce même caractère spontané qui rend notre tâche difficile. La brièveté de notre entrevue ne permet pas d'aller au fond des choses, elle permet le plus souvent à notre visiteur de se rendre compte qu'il doit affiner sa demande, la rendre plus précise voire l'étayer grâce aux services rendus par les autres acteurs pertinents. Intéressons-nous plus spécifiquement à l'entretien que je propose à la personne dont les questions méritent un traitement particulier.

Les hypothèses émises par mes interlocuteurs sont très souvent "étroites", réduites à une seule solution alors que notre entretien permet de déboucher sur plusieurs réponses relevant de la problématique exposée. Il devient indispensable pour mon visiteur de confronter son projet à plusieurs avis.

(1) Le conseiller en formation continue anime le réseau des GRETA, il agit comme interface entre les entreprises et les salariés d'une part, et les établissements susceptibles d'apporter des réponses aux besoins exprimés.

(2) L'agence des GRETA de Lyon, lieu d'accueil, a pour missions de promouvoir l'offre de formation des trois GRETA de l'agglomération. Elle reçoit 4000 personnes par an pour des informations simples et directes, le conseiller conduit 200 entretiens plus approfondis qui font l'objet de cet article.



J'emploie le plus souvent les outils de la maïeutique et déroule l'entretien selon une démarche spiralaire inspirée par une méthode québécoise, l'A.D.V.P., **activation du développement vocationnel** (à rapprocher de professionnel en français) **et personnel** mise au point par **PELLETIER, BUJOLD et NOISEUX**. Cette méthode comporte quatre étapes. Elle débute par la prise en compte de la réflexion linéaire réduite à une seule hypothèse émise par le visiteur, se poursuit par l'étude d'hypothèses voisines servie par une pensée divergente puis par la construction d'une stratégie enrichie par la conjugaison de plusieurs paramètres. C'est alors le temps de la pensée convergente et nous évoquons, pour terminer, les actions à conduire pour poursuivre le projet, passant enfin à la pensée opérationnelle.

J'invite assez fréquemment le demandeur d'emploi à se rendre dans une agence locale pour l'emploi afin de consulter le répertoire opérationnel des emplois et des métiers(ROME) et demander un rendez-vous à un conseiller professionnel. Je le renvoie au rez-de-chaussée consulter les brochures de l'ONISEP. Je peux également lui proposer les démarches à suivre pour bénéficier d'un bilan de compétences ou faire valoir ses acquis de l'expérience. Rares sont les occasions de proposer ce qui fonde ma mission, c'est-à-dire la formation. L'état de la réflexion et l'avancement du projet de la personne ne nous disposent pas à en parler. Quant au salarié, il est fréquent qu'il néglige, par ignorance, les moyens d'information et de conseil mis à sa disposition par son entreprise ou son service. Il entre par hasard dans la librairie de l'ONISEP alors qu'il pourrait s'adresser au service des ressources humaines de son lieu de travail.

L'aspect financier n'est pas négligé, selon le statut du visiteur, les possibilités de financement sont envisagées, les informations sous forme de fiches sont données, des parcours sont envisagés.

Animé et convaincu des valeurs du service public, je fais en sorte qu'il reparte avec des solutions qui entretiennent sa dynamique.

J'inscris mon intervention dans le système que je prends soin de décrire. J'évoque souvent la patience et la persévérance qui doivent présider à la conduite d'un tel projet.

Même si notre rencontre est à la fois fortuite et spontanée, elle doit poursuivre et renforcer la démarche engagée par l'usager.

Les orientations - relais.

Contre toute attente, les orientations - relais me posent plus de problèmes. Je rencontre alors une personne qui s'est déjà entretenue avec d'autres acteurs de la "chaîne" d'orientation.

Apprendre par mon visiteur qu'il vient de la part d'un centre de bilans de compétences, à titre d'exemple, m'engage à me préoccuper de ce que le visiteur a vécu auprès des acteurs de ce service. Se posent alors les problèmes liés à la **traçabilité** : de quelles informations puis-je disposer ? Quel crédit accorder à ce que verbalise mon visiteur ? Transmet-il une problématique bien comprise ou seulement, et **c'est son droit**, une interprétation des conclusions des rencontres précédentes .

La plupart du temps, notre entretien se déroule à partir de questions précises émises au cours des séances préalables dans un autre lieu. Mon rôle d'orientateur est alors très réduit et le conseiller en formation prend le pas sur celui de conseiller d'orientation spontané. Des scénarios de mise en œuvre sont abordés :

Prise en compte des acquis de l'expérience, avec, éventuellement une suite à donner auprès du DAVA (dispositif académique de validation des acquis de l'expérience) ou de tout autre service de validation.

Recherche du ou des financements les plus adéquats.

Offre des organismes de formation capables de proposer la prestation la plus appropriée. L'utilisation de la base de données "Rhône-Alpes formations" entretenue par l'ONISEP, est alors d'un grand secours.

Lorsque le visiteur a des attentes précises, bien formulées grâce aux acteurs rencontrés en amont et étayées par des documents, des questions ou un projet déjà élaboré, je dispose alors de cette traçabilité sur laquelle je prends appui pour enrichir ses investigations. Je me sens membre d'une chaîne d'accueil dont la cohérence renforce la dynamique de changement du visiteur.

Plus dure est ma mission si je ressens chez mon interlocuteur une volonté légitime de ne pas tout dire pour vérifier la fiabilité des conseils qu'il a reçus précédemment. Cette volonté, je tiens à le dire, ne me paraît pas perverse, a priori, elle est, à mon sens, le signe d'une recherche de confirmation de préconisations déjà prises en compte. Mon interlocuteur va soit recevoir la confirmation des conseils qui lui ont été donnés auparavant, soit pointer, et il ne s'en prive pas, les incohérences, réelles ou non, des conseils reçus.

Je reviens alors sur la notion de pensée divergente, considérant les différences d'interprétation comme une opportunité d'élargir la réflexion et non comme un obstacle. Mon interlocuteur prudent doit alors se livrer et, dans pratiquement tous les cas, il me donne des informations complémentaires qui m'éclairent et me permette de bâtir, avec lui, un scénario qui prend en compte ces différences, l'invite à revoir ses interlocuteurs précédents ou à en rencontrer d'autres.

La chaîne n'est pas rompue, la dynamique est préservée et notre service complet contribue à accompagner le citoyen dans sa recherche.

Quels services rendre dans un point d'accueil "service complet pour le développement des compétences" ?

Notre académie s'engage dans la mise en place d'un réseau cohérent de lieux d'accueil pour répondre au mieux aux besoins des citoyens engagés dans une dynamique de formation tout au long de la vie.

A l'heure où est rédigée cette contribution, l'agence devrait devenir le premier lieu d'accueil du service complet et, à ce titre, proposer aux visiteurs des prestations, qu'elle ne fera pas elle-même, allant de l'information jusqu'à la validation en passant par l'orientation, le bilan et la formation. Les fonctions d'accueil et de conseil prennent tout leur sens. L'agence devenant la "gare de triage", la "tour de contrôle" d'un réseau complexe. Ce projet fait l'objet d'une demande d'aide au fonds social européen (FSE). Une lecture de cette demande permet d'entrevoir les efforts à consentir pour assurer cohérence et cohésion entre les différents éléments du système, pas toujours informés du travail des autres. Efforts aussi pour se doter de ressources partagées et d'outils de conduite d'un tel dispositif.

Parler de traçabilité ne suffit pas, il faut la mettre en œuvre de manière suffisamment pertinente et fonctionnelle pour qu'elle remplisse son rôle sans alourdir les procédures et les rendre rebutantes pour l'accompagnant et illisibles pour l'utilisateur.

C'est, en effet, le défi que nous avons à relever : proposer à l'utilisateur un service qui l'éclaire dans sa démarche et lui permet de jouir de ses droits sans construire une nouvelle "usine à gaz".



Raccrocher les décrocheurs : une action préventive dans les Lycées Professionnels de l'Académie de Lyon

Annie BAUZA-CANELLAS

directrice au CIO Lyon-Vaise depuis 1994.

Elle est à l'initiative de l'expérimentation sur la prévention du décrochage scolaire qui a permis la création du dispositif "Espace Projet Personnalisé". Auparavant, en tant que chargée de mission, elle a conduit des actions pour diversifier l'orientation des filles et des garçons.

CIO-Lyon-Vaise@ac-lyon.fr

Contexte et problématique du décrochage scolaire

Au niveau européen

Le problème du décrochage scolaire lié aux sorties sans qualification est important en terme d'enjeux économiques tant au niveau national qu'europpéen.

Au sein de l'Union Européenne, **19% des jeunes de 15 à 24 ans**, sortis du système éducatif et présents sur le marché du travail sont sans emploi. Partout dans les pays de l'UE, les observations confirment que les diplômes facilitent l'emploi.

La lutte contre le décrochage scolaire et la non réussite aux diplômes de niveau V est un enjeu majeur pour tous les pays européens. L'UE a fixé comme objectif pour les prochaines années de diminuer de moitié le nombre de jeunes sans qualification.

Au niveau national

Le **Haut Conseil de l'Education** constate que **160 000 jeunes** sortent du système éducatif diplômés au mieux d'un Brevet (soit environ 20% des sortants) qui se trouvent donc **dépourvus de diplômes du second cycle du secondaire** (CAP-BEP ou Baccalauréat).

Parmi eux, les sortants sans qualification (niveau VI et V bis, c'est-à-dire ceux qui sortent d'une classe de premier cycle, ce qui est rare, ou bien avant la dernière année d'un CAP ou BEP) sont environ 60 000, soit un peu moins de 8% des sortants de formation initiale .

Parmi ces **60 000 jeunes** on trouve **une proportion élevée de "décocheurs"**.

En 1989, la loi d'orientation sur l'Education fixait en son article 3, deux objectifs importants :

" La Nation se fixe comme objectifs de conduire d'ici 10 ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum du CAP ou du BEP et 80% au niveau du Baccalauréat " .

La prochaine loi d'orientation devrait selon toute vraisemblance confirmer ces objectifs.

Un rappel : les jeunes qui sortent sans qualification sont menacés plus que les autres par la précarité et le chômage. Les derniers résultats de l'enquête emploi réalisée en France (MEN, mars 2002) montrent que plus d'un quart des jeunes sans qualification sont chômeurs 5 ans environ après leur formation initiale contre 13% des titulaires de CAP-BEP et 8%des bacheliers.

Au niveau académique

L'académie de Lyon (Ain, Rhône, Loire) ne fait pas exception.

Comptant environ **7% de jeunes qui sortent sans qualification**, elle se place juste derrière l'Ile de France (très fortement touchée) et l' académie d'Aix-Marseille, et partage le constat d'un palier délicat, bien identifié, entre collège et lycée professionnel.

Le décrochage scolaire touchait en 2000/2001 sur le territoire du Bassin de formation des Monts du Lyonnais (11% des effectifs de l'académie) 10% des secondes professionnelles et premières années de CAP alors qu'il était de l'ordre de moins de 2% au collège et au lycée d'enseignement général et technologique.

Quelle implication pour les services d' orientation de l'Education Nationale : la question du projet

Les conseillers d'orientation psychologues, au sein des établissements et dans l'accueil des usagers dans les Centres d'Information et d'Orientation, sont confrontés comme les tous les acteurs du Système Educatif à la montée en puissance de la non assiduité scolaire et des abandons scolaires.

La qualité de psychologue des conseillers d'orientation est, sur cette question qui touche comme l'échec scolaire à la problématique de la motivation, extrêmement sollicitée.

Les COP sont ainsi saisis par les personnels de direction et des équipes pédagogiques pour motiver un élève "potentiellement décrocheur" notamment par la construction d'un projet personnel ou professionnel censé donner du sens à sa présence à l'école.

Dans la plupart des cas, c'est l'institution qui est demandeur même si on observe de plus en plus des demandes des familles elles aussi démunies. L'intéressé(e) nous sollicite rarement.



Pour une grande majorité des jeunes concernés, le décrochage s'étaye sur d'autres difficultés récentes ou non, inhérentes à leur vécu scolaire ou (et) à des difficultés personnelles.

Après un premier temps d'anamnèse, la prise en charge de ces jeunes peut aller jusqu'à une investigation clinique sur les capacités cognitives et conatives si l'on soupçonne une déficience intellectuelle ou une pathologie comportementale. Si les déficiences cognitives constatées sont rarement détectées après 16 ans, le dépistage en amont ayant généralement fonctionné, il nous arrive plus fréquemment de mettre à jour des problèmes psychologiques pouvant perturber la scolarité.

Le dépistage fait, nous orientons les jeunes concernés sur une prise en charge thérapeutique par des personnels qualifiés, si besoin est.

Cependant, la plupart du temps, aucune déficience cognitive ou psychologique ne permet d'expliquer l'absentéisme chronique de certains élèves.

Nous procédons alors à une analyse des intérêts dans le champ des représentations professionnelles pour les accompagner dans une démarche de construction de projet ; entretien et recherches documentaires viennent en appui. Il arrive que ce travail sur le projet donne du sens à la présence de l'élève à l'école lui permettant d'accepter les exigences scolaires.

Pourtant, force est de constater que l'accompagnement à la construction d'un projet ne suffit pas à la grande majorité des jeunes concernés pour leur permettre un réinvestissement scolaire.

Tout d'abord, il est très difficile de se projeter dans l'avenir pour des jeunes dont le présent est vécu négativement. Or le décrochage se rencontre souvent chez des élèves qui ont été ou sont en difficulté scolaire. Ensuite, **concevoir un projet suppose un espace de liberté dans lequel le choix est possible**. Or l'injonction de construire un projet s'adresse le plus souvent aux élèves en échec scolaire dont la marge de liberté est très restreinte. Pour ceux-ci, s'orienter est plus affaire de deuil et de renoncement que de choix de projet.

Il importe donc de **créer les conditions pour que ces jeunes puissent se projeter positivement dans l'avenir en les aidant à investir leur scolarité**. Car si l'activité d'apprendre est fondamentale pour la construction de l'identité et donc à l'image de soi, il importe qu'elle soit suffisamment positive pour permettre une appétence pour les savoirs. Pour que les savoirs fassent sens, il faut que l'expérience scolaire soit bonne. **Plus que le projet, c'est le sens de l'expérience scolaire qui fonde le rapport au savoir et au cadre scolaire.**

La démocratisation du système éducatif s'est effectuée dans le cadre de la massification avec pour corollaire une organisation conçue pour gérer les élèves sous forme de flux. Il importe actuellement de l'infléchir pour **prendre en compte la singularité de certains élèves** qui ne s'adaptent pas au système proposé. La nécessaire évolution du système éducatif doit se traduire par la mise en œuvre de parcours scolaires valorisants et adaptés à la diversité des élèves.

La valorisation des acquis de l'expérience actuellement en place pour les adultes, bouleversant le paysage connu des diplômés, devrait aussi interroger nos modes d'évaluation .

Pour créer les conditions nécessaires à la mise en place d'une éducation tout au long de la vie, le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École rappelle, avec force, qu'aucune qualification ultérieure ne peut être sérieusement construite sur une formation initiale insuffisante.

Tous les acteurs du système éducatif doivent se mettre en projet pour créer les conditions d'une organisation et d'une pédagogie toute entière tournée vers la réussite de chacun .Ce n'est qu'à ce prix que nous ferons reculer l'absentéisme et les abandons scolaires et limiterons les sorties sans qualification.

Les professionnels de l'orientation, par leurs connaissances psychologiques du fonctionnement des adolescents et leurs connaissances de la relation formation-emploi, entendent bien apporter leur contribution, en lien avec les autres professionnels de l'éducation, pour relever ce défi .

L'action évoquée ci-dessous est l'illustration concrète de l'engagement des professionnels de l'orientation en lien avec les autres professionnels de l'Éducation Nationale pour améliorer la réussite des élèves.

Ce projet dont l'initiative revient à la directrice du CIO LyonVaise est actuellement piloté par les 2 animateurs de la Mission Générale d'Insertion nommés par le Recteur sur le Bassin de formation des Monts du Lyonnais :

- Jean-Michel Emery Proviseur du Lycée Professionnel Barthélémy Thimonnier
- Annie Bauza-Canellas Directrice du Centre d'Information et d'Orientation de Lyon-Vaise

De janvier 2000 à décembre 2003 ils ont été les chefs de projet d'une action financée par le Fonds Social Européen, le Conseil Régional de la Région Rhône-Alpes et le Rectorat de Lyon. Le Chef du Service d'Information et d'Orientation, Responsable Académique de la Mission Générale d'Insertion, P.Daubignard a mis à disposition du projet deux postes de Formateurs d'Insertion. Par ailleurs, les proviseurs des lycées Rabelais et Mansart ont mis à disposition chacun un poste d'aide-éducateur. Deux colloques ont été organisés pour rendre compte des résultats .

Mise en œuvre de l'expérimentation "Espace Projet Personnalisé"

Le travail sur le décrochage scolaire a débuté par une demande du Rectorat de repérer les sortants dans les 34 établissements du Bassin de formation des Monts du Lyonnais

A partir des données recueillies en 1999/2000 le CIO a observé que ce " décrochage " touchait beaucoup plus les jeunes des Lycées Professionnels (≈10% des effectifs de CAP et BEP) que ceux des séries générales et technologiques (1, 3%). Ces chiffres sont comparables à ce qui était observé au niveau national.

Nous avons donc décidé de **comprendre les raisons du décrochage scolaire dans les 7 Lycées Professionnels de ce Bassin de formation.**

Pour cela, les COP aidés par les AS, CPE, infirmières ont fait passer un questionnaire (le LYCAM : *Le Lycée ça m'intéresse*) à environ 800 élèves scolarisés en 2nde professionnelle et 1^{ère} année de CAP des 7 Lycées Professionnels du Bassin de formation. *Ce questionnaire d'origine américaine, édité aux EAP (Editions d'Applications Psychotechniques) est un outil qui permet de repérer en amont les élèves susceptibles d'abandonner leur scolarité ou d'échouer leurs examens.*

L'étude statistique (réalisée par les Directeurs de CIO : Daniel Cocquard - Guy Jacquet Annie Bauza-Canellas et Marie-Françoise Chollet aide-éducatrice), des questionnaires, **a permis de montrer que même lorsqu'il existe d'importants problèmes externes, les expériences spécifiquement scolaires jouent un rôle majeur dans la décision de poursuivre ou d'interrompre les études.**

Une action systémique s'adressant à l'ensemble des acteurs a été engagée pour :

1. rendre visible à tous les acteurs du Bassin de formation l'ampleur et les caractéristiques du décrochage
2. anticiper les abandons en repérant les élèves à risque
3. mettre en œuvre des actions de remédiation individuelle ciblées sur les élèves repérés comme potentiellement décrocheurs

Rendre visible à tous les acteurs du Bassin de formation, l'ampleur et les caractéristiques du décrochage

Chaque année, depuis 4 ans l'ensemble des élèves de 2nde pro et 1^{ère} CAP passent le LYCAM selon des critères de passation parfaitement standardisés, dans les 7 Lycées Professionnels du Bassin.

Ce questionnaire comprenant 52 questions, analyse 7 dimensions qui sont déterminantes pour l'abandon :

- l'attitude de la famille par rapport à l'école
- les projets scolaires
- le rendement scolaire
- la confiance en soi
- l'absentéisme
- le besoin de soutien des enseignants
- l'intérêt pour l'école



Ce sont les deux dimensions "besoin de soutien des enseignants" et "projets scolaires" qui arrivent régulièrement en tête dans les établissements.

L'analyse des questionnaires permet de repérer les sections professionnelles où se concentrent le plus les "élèves à risque" et de déterminer les caractéristiques des élèves qui risquent d'arrêter leur scolarité.

Anticiper les abandons en repérant les élèves à risque

Le questionnaire LYCAM permet de repérer 40% des décrocheurs réels à l'entrée de 2nde professionnelle et de 1^{ère} année de CAP. Notre objectif étant de discriminer dès l'entrée en 2nde professionnelle ou 1^{ère} année de CAP, 60 à 80% des décrocheurs réels sur le cycle BEP/CAP, nous avons construit en 2002/2003, un logiciel de repérage des décrocheurs. Ce logiciel construit avec la société CAP GEMINI est actuellement opérationnel depuis juillet 2003. Il a permis cette année scolaire 2003/2004 le repérage en amont de 68% des décrocheurs.

Si le repérage des élèves est optimisé grâce au logiciel, le repérage effectué par les enseignants ou d'autres membres de la vie scolaire est évidemment pris en compte.

Mettre en œuvre des actions de remédiation à un niveau individuel et collectif

Grâce à l'aide du Fond Social Européen nous avons créé **un lieu alternatif au groupe classe pour permettre un accompagnement individualisé sur le plan des apprentissages.**

Un lieu

Ce lieu est intitulé **EPP "ESPACE PROJET PERSONNALISE"**, il s'agit d'un lieu ressource volontairement identique dans les 7 Lycées Professionnels.

Le dispositif EPP est intégré dans chacun des établissements et clairement identifié.

Actuellement dans les 7 établissements, l'EPP est ouvert au minimum deux jours et demi par semaine.

Ces sept "centres ressource EPP" ouverts à l'ensemble des équipes enseignantes des Lycées Professionnels du Bassin sont équipés d'ordinateurs, de logiciels, de manuels et bien sûr des outils construits par l'équipe de formateurs d'insertion (2) et d'enseignants référents.

Des procédures de prise en charge

La prise en charge d'un élève dans l'EPP est soumise à l'avis d'un **comité technique** à l'interne de l'établissement qui décide de la prise en charge ou non de l'élève dans le dispositif.

Les comités techniques placés sous la responsabilité des chefs d'établissements, réunissent mensuellement le CPE, le COP, l'AS, le formateur d'insertion et toute personne utile à l'examen des situations.

Cette instance fait l'objet d'un cadrage identique pour les 7 Lycées Professionnels.

La durée de prise en charge est de 7 semaines, renouvelable.

Le choix des élèves, leur prise en charge hebdomadaire et la remédiation pédagogique à effectuer sont établis en concertation avec les enseignants de la classe à laquelle appartient l'élève.

Dans tous les cas, **l'élève doit être volontaire** et s'engager par contrat à venir régulièrement.

En aucun cas il ne sort de sa classe plus de **3 heures par semaine** car cet accompagnement ne doit pas fragiliser l'appartenance de l'élève à son groupe de référence.

En 2003" (année civile), 239 élèves ont bénéficié d'une prise en charge pédagogique individualisée soit environ 22% des effectifs de 2nde professionnelle et 1^{ère} année de CAP du Bassin en 2002 et 10% des effectifs de terminales BEP et CAP ;

Une prise en charge pédagogique

La démarche d'accompagnement fait appel à des **outils et une méthodologie adaptés**. En effet la prise en compte de ce public en voie de rupture implique **une redéfinition des pratiques.**

A cette fin, des formations sont proposées aux intervenants chaque année.

Par exemple les enseignants et formateurs ont été formés à l'entretien d'explicitation. Auparavant ils avaient bénéficié d'une formation et d'un suivi par l'atelier pédagogique personnalisé de Bourgoin Jallieu.

L'implication des enseignants dans le dispositif a contribué à son assise dans les 7 Lycées Professionnels.

Aujourd'hui trente-cinq enseignants jouent à la fois le rôle de personnes ressources et de relais. Chacun est actuellement impliqué soit dans la prise en charge directe des élèves, soit dans la construction des outils de positionnement et de remédiation, soit dans des tâches plus administratives.

Un **conseil pédagogique inter établissements** permet aux enseignants référents EPP d'échanger sur leurs pratiques, d'harmoniser les actions et les procédures de prise en charge. Cette instance est aussi le lieu de **création de nouveaux outils pédagogiques individualisés** dans les matières générales (français, mathématiques, anglais) mais aussi dans les matières techniques (électricité ...).

La formation est centrée sur l'apprenant qui bénéficie d'un interlocuteur privilégié pouvant être un formateur d'insertion ou un enseignant.

La coordination pédagogique du dispositif est assurée par un enseignant.

Les 7 Lycées Professionnels du Bassin de formation des Monts du Lyonnais sont :

B. Thimonnier à L'Arbresle ; La Sauvagère à Lyon 9^{ème} ; E. Branly à Lyon 5^{ème} ; F. Cevert à Ecully ; F. Rabelais à Dardilly ; J. Verne à Tarare ; F. Mansard à Thizy

Impacts observés et transfert

Sur l'organisation des établissements :

Le dispositif EPP est bien identifié comme lieu-ressource pour l'ensemble des acteurs.

Il représente dans chacun des établissements pour les équipes administratives et éducatives une réponse pertinente pour prévenir les abandons scolaires. Il a permis de fédérer l'ensemble des acteurs des établissements en respectant le statut professionnel de chacun. Le travail en réseau sur les 7 établissements a pu se poursuivre pendant ces 4 années malgré la diversité des établissements.

L'implication des enseignants intervenants n'a été possible que par l'adhésion de l'ensemble des enseignants au dispositif ; car si pour les intervenants il s'agissait de s'engager dans une démarche collective et transdisciplinaire en changeant leurs pratiques pédagogiques, pour les non-intervenants, ils ont du accepter de partager leurs élèves y compris sur leurs heures et leur discipline.

L'adaptation des emplois du temps des enseignants impliqués, par exemple pour leur permettre de participer au Conseil Pédagogique inter-établissements, montre l'engagement des Chefs d'établissements qui ont permis et porté la mise en œuvre de ce projet .

On constate actuellement une bonne intégration de la " culture EPP " autour du repérage précoce des élèves potentiellement décrocheurs par la mise en système des acteurs et la prise en charge individualisée des élèves avec des outils et une méthodologie adaptée sur les Lycées Professionnels sur le territoire du Bassin des Monts du Lyonnais.

Sur le nombre de décrocheurs

Chaque année, environ 200jeunes sont pris en charge dans ce dispositif, ce qui représente 20% des effectifs de première année des entrants en Lycées Professionnels et 5%des effectifs de dernière année de BEP ou CAP.

Le nombre de sortants sur le niveau V (CAP-BEP) a baissé de 40%.

Cette baisse concerne essentiellement la première année de BEP ou CAP. L'impact sur les terminales BEP ou CAP ne deviendra possible que les années suivantes car pendant 3 ans conformément à nos engagements seule la première année était concernée. Nous prévoyons de suivre 10%des élèves de terminale.

En ce qui concerne les sortants, le nombre d'élèves " sans solution " est très faible si on le compare avec celui des années sans dispositif .Actuellement, la grande majorité des sortants va poursuivre une formation qualifiante le plus souvent en alternance grâce à l'accompagnement dont ils ont bénéficié.

Par ailleurs, les chefs d'établissement font état d'une amélioration de l'ambiance des établissements, une tendance à l'apaisement avec une diminution des actes de violence.



Transfert

L'expérimentation commencée en 2001 avec l'aide du Fond Social Européen s'est terminée en décembre 2003. La présentation du travail réalisé au cours de notre colloque en novembre 2003 a permis de faire mieux connaître le dispositif EPP. Nous avons été sollicités par de nombreux collègues pour implanter ce dispositif dans d'autres établissements de l'académie.

Dans **la circulaire de rentrée 2004, la prévention des sorties d'élèves sans qualification**, avec pour corollaire la lutte contre l'absentéisme, devient un axe prioritaire pour les acteurs du Système Educatif.

Faisant suite à la demande du Chef de service académique d'information et d'orientation responsable de la Mission Générale d'Insertion et du Délégué académique aux enseignements technologiques, nous avons donc élaboré un **projet de transfert académique du projet EPP et déposé un nouveau projet FSE.**

L'équipe ressource forte de son expérience en matière d'ingénierie éducative est à même d'organiser la coordination du transfert. Elle vient en appui des établissements impliqués en veillant à solliciter les équipes pour faire évoluer leurs pratiques par des **formations spécifiques et inter-catégorielles.**

Ensuite le pilotage du projet sera assuré par les animateurs de bassin (Chefs d'établissement et Directeurs de CIO) des différents bassins entrants.

A la **rentrée 2004, 7 nouveaux établissements** (2 dans l'Ain et 5 dans le Rhône) intègrent le projet. Ils appartiennent à 4 nouveaux Bassins Sur les 12 BF de l' Académie, 5 seront donc concernés par le projet EPP. **En 2005 et 2006 nous intégreront d'autres établissements demandeurs.**

Au niveau européen, nous avons organisé en novembre 2003 le séminaire de bilan avec des partenaires italiens et suédois et au printemps 2003, un séminaire Académia sur la prévention du décrochage scolaire avec 10 stagiaires (Finlandais, Tchèque, Suédois, Belges, Grecs).

Un projet européen Leonardo Mobilité a été accepté ; il nous permettra de développer avec nos partenaires étrangers les liens nécessaires pour bâtir un Projet Pilote Leonardo. Cette ouverture européenne favorise les échanges d'expériences nécessaires pour approfondir nos travaux.

Sans le soutien du Rectorat, du Conseil Régional et du Fond Social Européen ce projet n'aurait pu se développer et se pérenniser.





Résumés des contributions

5 L'orientation au carrefour

La volonté politique actuelle de rendre plus cohérente et homogène l'offre de service en orientation doit prendre en compte la façon dont s'est constituée cette offre au fil du temps. Il ne s'agit donc pas de partir de "rien" mais bien de composer avec l'histoire, les diverses pratiques existantes, les multiples compétences des structures et des professionnels. Comment donc dans ce contexte renforcer la lisibilité de l'offre et la complémentarité entre les acteurs en maintenant la richesse de la diversité des réponses ?

Deux pistes de réflexions et d'actions à conduire dans le cadre du PRAO sont proposées ici :

- Construire une ingénierie spécifique pour les dispositifs d'orientation.
- Créer des espaces d'échanges de débats et de confrontation au niveau régional ainsi qu'au niveau local.

Antoine SCARDAMAGLIA, AFPA Rhône-Alpes

6 Comment développer la qualité des pratiques d'orientation ? Une perspective historique

Malgré tous les efforts développés depuis le début du XX^{ème} siècle, les pratiques d'orientation sont en miettes, menaçant l'identité des métiers les plus anciens et bloquant la professionnalisation des métiers les plus récents. Cet article, reprenant des travaux commencés depuis 1988, tente de repérer l'évolution de ces pratiques et les raisons de la situation d'aujourd'hui. Il propose des pistes et des perspectives pour développer la qualité des pratiques d'orientation et l'identité des praticiens.

Robert SOLLAZZI, Trouver Créer

7 Il était une fois... la guidance professionnelle personnalisée

Au fil d'un récit de pratique s'appuyant sur la métaphore du conte, est abordée, de façon diffuse, la question du sens en orientation. Comment, à partir de la signification qu'il est amené à donner à l'ensemble de ses expériences, le consultant arrive-t-il à trouver sa voie, à choisir dans quelle direction il va s'engager ?

Ce travail s'apparente à la quête du héros des contes. Aussi le consultant rencontre-t-il le conseiller/passeur qui va l'accompagner dans son cheminement, lui demander d'accomplir diverses tâches, lui apporter les outils et informations nécessaires à l'élaboration de son projet et le guider dans la traversée d'épreuves en pays inconnu.

Si le rôle d'assistant et la posture du conseiller sont à peu près clairement définis, l'interrogation sur le sens conserve bien des mystères. Cependant, au terme de la quête, on peut établir un constat des changements qui se sont opérés.

Michelle PATIN, MIFE Roanne

8 "Le premier entretien, espace de paroles à entendre ..."

Les MIFE proposent un accompagnement des personnes en démarche d'orientation professionnelle : la "Guidance Professionnelle Personnalisée".

Dans ce contexte je me propose d'explicitier comment, en tant que conseiller, je privilégie l'écoute lors du premier entretien. Je relate les paroles entendues au démarrage de l'entretien et comment s'exerce l'écoute à l'aide de la reformulation et du questionnement. Je fais également part de mes points de vigilance à l'égard des risques de non-écoute.

Après cette description je tente d'expliquer le sens de cette pratique : pourquoi insister sur l'écoute lors du premier entretien ? Cette priorité donnée à l'écoute se conçoit dans le champ de l'orientation éducative qui propose au consultant le rôle d'acteur de son orientation. Dans cette conception de l'orientation l'implication du consultant est essentielle. L'écoute l'aide à s'entendre et à choisir parmi les propositions du conseiller le chemin qui lui convient pour avancer dans son processus d'orientation.

Marie-Claude THERRY, MIFE Savoie

9 Je veux une formation

Lorsque le jeune arrive à la Mission Locale, il a souvent tendance à croire que je détiens LA réponse à sa question. Par ce texte, j'essaye de montrer comment je joue mon rôle de conseiller, quels sont les processus qui me semblent incontournables à mettre en place pour que le jeune arrive à décider pour lui-même, en fonction de ses aspirations, de son projet.

Renaud LUDIN, Mission Locale Tarare

10 Orientation. Avec un H comme handicap

Quelques réflexions sur l'influence du handicap sur le processus d'orientation et sur les points sur lesquels il convient d'apporter une attention particulière.

Thierry DELERCE, L'ADAPT Rhône

11 Handicap et reclassement professionnel : comment aborder le temps de l'orientation ?

L'objet du texte est de présenter les contraintes particulières qui pèsent sur le travail d'orientation auprès des adultes en rupture professionnelle du fait d'un handicap.

Lorsque la survenue du handicap est la cause d'une rupture professionnelle, l'expérience nous montre que "la relation au travail" de l'individu est détruite déclenchant un processus d'exclusion que j'appelle "disqualification-déqualification". Ce processus a la particularité d'une part de "disqualifier" le sujet, sa parole n'est plus audible et son expérience n'est plus accessible, d'autre part de le "déqualifier" dans la mesure où l'individu identifie "compétence" et "activité", la perte de celle-ci entraînant la disparition de celle-là.

Ce processus prive l'individu de la certitude de sa possibilité d'agir positivement sur son environnement et le prive à la fois de sa confiance en lui-même et dans le monde du travail.

La conséquence en est que l'action du conseiller en orientation doit être déplacée du choix professionnel à la restauration des capacités des capacités à décider, à dialoguer avec son environnement professionnel et à s'impliquer dans ses choix.

David MAZOYER, CREPSE Saint-Etienne

12 L'entretien de guidance professionnelle personnalisée : une cantate à deux voix égales ?

Notre propos tente, avec pour une métaphore musicale pour fil conducteur, d'éclairer les "postures" du conseiller et du consultant engagées dans l'acte d'orientation, et de montrer comment les interactions engendrées par ce face à face procèdent d'une écriture commune de la partition qu'ils définissent, à des rythmes divers et variés, et qu'ils finissent par interpréter ensemble...

Après une brève introduction, la première partie du propos s'attache à montrer qu'il n'existe pas de partition préétablie, et qu'ils vont devoir l'un et l'autre, chacun à sa place, la construire. Une deuxième partie évoque les "outils" auxquels ils peuvent se référer, l'un et l'autre, pour un premier déchiffrement... Une troisième partie amorce la "mise en voix" et "l'improvisation". Enfin, la quatrième partie, précédant la conclusion, développe la recherche de "l'harmonie" sans cesse à échafauder dans l'interprétation à deux voix, par delà les inévitables pièges rencontrés.

Christine BOCQUIN, MIFE Savoie

13 Le bilan de compétences comme espace de décision

L'article qui va suivre est un point de vue de praticienne ; il vise à décrire en quoi, face à certaines demandes, le bilan de compétences participe à créer pour (et avec) le bénéficiaire des espaces d'exercices de décision.

Après un rapide historique qui situe le contexte d'émergence de la loi sur le bilan et un recadrage de mon niveau d'intervention, je m'attache à développer trois axes de travail susceptibles d'aider le sujet à dégager et à investir ces/ses espaces de liberté :

- Le bilan de compétences peut aider le sujet à lire sa situation selon différents points de vue pour se donner le choix de retenir celle qui lui est utile.
- Il peut aider la personne à tisser de nouveaux liens entre ses désirs et la réalité extérieure de façon à exercer sa créativité.
- Il peut enfin aider le sujet à agir pour lui permettre d'avoir davantage prise sur les événements qui construisent sa vie.

Véronique CLEMENT, CABE Rhône

14 Je fais de "l'orientation de comptoir"... et ça marche (généralement)

L'orientation n'est pas une science "dure", elle est un acte banal de la vie. Il arrive qu'elle se pratique dans des lieux en apparence inappropriés, à des moments inattendus. C'est l'orientation de comptoir", qui, si l'on respecte quelques conditions, n'est pas moins efficace que l'orientation "normale" !

Marlyse MARLOT-DEPAULIS, CIO Rilleux

15 La formation : une piste de lancement ou d'atterrissage dans l'orientation ?

S'orienter, se former, se transformer

La formation semble souvent un moment clé dans l'orientation d'un individu. L'expérience d'accompagnement d'adultes en formation me conduit à penser qu'au sein de la formation, avoir des temps prévus sur la réflexion autour du métier et analyser son positionnement par rapport au métier est important dans le processus d'orientation.

Dans l'orientation d'une personne, la formation à un métier, en particulier dans le cas d'une formation en alternance, est un temps privilégié d'échanges sur les représentations d'un métier.

L'analyse d'un dispositif de formation d'adultes par alternance montre que s'orienter est un processus qui se réalise dans des temps de construction et de réflexions sur les représentations du métier :

- des réflexions individuelles : des temps de prise de recul sur le métier visé et donc sur son orientation,
- des échanges dans un groupe d'apprenants
- une confrontation à la réalité d'un contexte, d'un métier
- des échanges avec l'équipe pédagogique, les intervenants professionnels du secteur.

Nadine DUBRUC, IRUP Saint Etienne

16 S'orienter... oui mais avec une boussole !

Où l'orientation comme étape dans un parcours personnel

L'orientation chez les jeunes nécessite de la part de ceux-ci une autonomie et une certaine stabilité que les publics en difficulté n'ont pas. Le passage par une action de type MAPI peut leur permettre de trouver des points d'ancrage pour l'élaboration d'un futur parcours professionnel. L'action présentée ici s'est appuyée sur une mission solidaire réalisée en Guyane dans le secteur du bâtiment. Elle repose sur des bases essentielles qui, combinées ensemble permettront par la suite de travailler sur le projet professionnel : un dispositif de groupe, une gestion du temps adaptée à chaque jeune, une individualisation de la formation et un travail au long cours sur la notion de projet (projet de chantier, projet de voyage, projet de mission, projet professionnel et bien sûr, projet de vie).

Odile PAVIET SALOMON, Dominique BIENAIME, Antoine DALMAS, Tandem Vénissieux

17 Les chemins de traverse

Christine VAUFREY, Bioforce Développement Vénissieux

18 On m'a dit que ...

À l'issue de la phase d'élaboration de leur projet professionnel, certaines personnes contactent le CAFOC avec pour objectif d'intégrer son dispositif de formation individualisée de formateurs. Cette étape intermédiaire entre orientation et formation nécessite de ré-interroger le projet de la personne, et quelques fois de lui dire "non" pour une entrée immédiate en formation. Ce texte fait état des arguments qui permettent de justifier ce "non".

Christine BARNAVON, CAFOC Lyon

19 L'orienteur désorienté

Se professionnaliser en tant qu'accompagnant en orientation nécessite de prendre conscience de ses comportements (plus ou moins aidants pour l'accompagné) et d'en apprendre de nouveaux qui puissent favoriser l'autonomie de l'accompagné. Dans cet article, les auteurs, intervenants en formation de formateurs, nous présentent une situation pédagogique originale destinée à faciliter l'apprentissage de la fonction d'orientation.

Brigitte CHIZELLE, Dominique LATASSE, AFPA Roanne

20 Les technologies d'information et de communication en appui des démarches d'orientation

Cet article a pour objet de décrire l'état actuel d'utilisation de l'informatique dans les services d'orientation de l'éducation nationale. Il présente dans une première partie les divers champs d'application et les réalisations principales développées dans l'académie de Lyon et la région Rhône-Alpes : bases de données sur la formation, services internet de communication et d'échange, modes de présentation de l'information, logiciels d'aide à l'orientation, outils de gestion.

Il montre dans une seconde partie en quoi ces outils transforment les pratiques des conseillers d'orientation : améliorant la fiabilité et l'actualité des informations, la qualité des présentations, l'efficacité des outils, la mutualisation des ressources, ils rendent le public actif dans ses recherches et le professionnel disponible pour l'écoute des personnes et le développement des pratiques éducatives en orientation.

Le valeur des technologies d'information et de communication apparaît donc bien réelle même si on se heurte encore à des difficultés de mise en place

Janik CHAPRON, Rectorat académie de Lyon

21 Le rôle du conseiller d'orientation psychologue dans la démarche de validation des acquis de l'expérience

L'accueil et l'information du public adulte concernant la Validation des Acquis de l'Expérience sont une nouvelle mission confiée aux centres d'information et d'orientation de l'Education Nationale, dans le cadre de la mise en place des relais territoriaux d'information et de conseil en VAE. Au travers d'une expérience personnelle d'accompagnement d'un public spécifique candidat à la VAE, celui des aides éducateurs, j'ai choisi de m'interroger sur plusieurs points : quelles sont les compétences nécessaires pour mener à bien cette nouvelle mission ? Quel est le rôle du conseiller d'orientation psychologue dans ce type de demande ? En quoi son expérience de professionnel de l'orientation, en particulier auprès des jeunes, peut-elle être utile au public adulte pour la validation des acquis ?

Brigitte LAULAGNET, CIOVoise

22 L'orientation des personnes en situation de handicap : des principes et méthodes adaptées.

Cet article décrit de façon générique la prestation d'orientation pratiquée à L'ADAPT Rhône pour des publics en situation de handicap. Nous montrons en quoi certains outils sont identiques aux actions d'orientation pratiquées dans le cadre du droit commun et la spécificité de la problématique de l'orientation professionnelle du public précité. Nous insistons en particulier sur le caractère dynamique de l'évaluation et sur la notion de mise en situation réelle. L'approche est dès lors plus complexe et de type systémique prenant nécessairement en compte l'environnement, tantôt porteur, tantôt limitant pour la personne en situation de handicap. Nous proposons ensuite quelques réflexions générales sur les conditions nécessaires pour mener à bien ce type de prestation. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous envisageons quelques éléments de bonne pratique qui nous semblent fondamentaux.

Nathalie PARIS, L'ADAPT Rhône

23 Au sujet des pratiques en orientation dans les centres d'information et d'orientation

L'article a pour objectif de présenter les pratiques dans les services d'orientation de l'éducation nationale (réseau des CIO). Cette proposition de formalisation concernant les pratiques s'inscrit dans le contexte relatif aux préoccupations actuelles concernant le fonctionnement de l'orientation, celui du système de formation, mais concernant aussi l'insertion des jeunes, l'accès à la qualification ainsi que la problématique de la relation emploi-formation.

Un bref rappel de l'historique des services révèle certains des principes de base de leur création :

- l'accueil de tous les publics
- un service de proximité avec les usagers (l'accueil au CIO),
- une aide apportée aux établissements scolaires pour préparer l'orientation des élèves (avec une priorité donnée à la dimension éducative de la préparation à l'orientation en lien avec les conditions de la réussite des élèves qui expliquent le rôle des conseillers d'orientation psychologues à ce niveau).

La diversité croissante des acteurs intervenant dans le champ de l'orientation, la variété des pratiques mises en œuvres, suscitent chez beaucoup d'observateurs, une impression d'atomisation des moyens, de cloisonnements préjudiciables dans la prise en charge des publics. Ce contexte peut contribuer à une absence de visibilité des différentes structures.

Pour les services d'orientation de l'éducation nationale, une certaine harmonisation des modalités d'intervention mieux affichées participe à une clarification de leur rôle et à plus de visibilité pour un meilleur usage de leurs compétences.

Miche BAULARD, CIO Ambérieu

24 Favoriser la réussite des années lycée, un partenariat entre un lycée et un CIO

Pour que les élèves s'adaptent au lycée et y réussissent, les équipes du lycée Jean Perrin à Lyon et du CIO Lyon 9^{ème} ont conjugué leurs énergies.

D'une expérience débutée en 1993 est né un partenariat qui vit depuis dix ans.

Celui-ci a permis de construire un programme d'accompagnement des élèves en seconde, avec des rôles clairs pour chacun et une évaluation en continu. Il a contribué à professionnaliser tous les acteurs, à créer une culture commune en équipe, au service de l'élève.

L'article, écrit par deux conseillères d'orientation psychologues, relate cette expérimentation.

Tout d'abord, sont rappelés quelques éléments fondamentaux qui permettent de comprendre comment l'adolescent trouve du sens à ce qu'il vit, et comment on peut l'accompagner. Ensuite, il est fait référence à la conception éducative de l'orientation. Enfin, après une présentation du dispositif, un bilan du travail effectué est tenté, en donnant la parole aux différents protagonistes, notamment les élèves, pour dégager les apports de cette réalisation et les conditions éventuelles de sa transférabilité.

Marie-Pierre MARTIN BARBAZ, CIO Saint Priest et Virginie BOUDRAQUI, CIO Vaise

25 Dialoguer avec les familles en orientation concertée

L'orientation concertée, grand rendez-vous des familles avec l'école qui marque la fin des années collège est un rite auquel semblent attachées de nombreuses équipes d'établissements scolaires en Rhône-Alpes. Si cette pratique procure avantages et bénéfices à l'ensemble des protagonistes, il importe néanmoins d'en cerner les contraintes et les écueils et d'engager un questionnement quant à ses limites.

Alberte CHARVIN, CIO Bellegarde

26 S'orienter vers les métiers de la solidarité : une vraie démarche professionnelle

Par son service d'orientation des expatriés Bioforce se situe à l'intersection du départ et du retour, du "national" et de "l'international", et facilite cette transition par un accompagnement collectif et individuel à des expatriés ou futurs expatriés. La complexité de enjeux humanitaires, l'augmentation des conditions d'insécurité, l'exigence des partenaires locaux et internationaux, font appel à une plus grande vigilance et à plus d'efficacité sur le terrain. L'engagement dans la solidarité internationale est un choix professionnel et personnel et conduit à une vraie démarche d'orientation au départ et au retour de mission. Cette phase de ré-orientation est en effet un passage clé, déstabilisant (on laisse derrière soi les repères connus et rassurant pour se diriger vers l'inconnu). C'est une période de bilan, de réflexion sur soi, de remise en question, afin de s'engager dans la construction de nouveaux projets.

Face à la diversité des publics, des problématiques rencontrées, nous montrerons ici en quoi une démarche d'accompagnement des expatriés en retour ou futurs expatriés peut être commune malgré la spécificité de chaque situation.

Magali BENOIT DE COGNAC, Bioforce Développement Vénissieux

27 Partenaires pour une meilleure connaissance des métiers et du monde du travail

Une part importante de l'élaboration du projet d'orientation des élèves s'appuie sur une connaissance des métiers et du monde du travail. Permettre la découverte de ce monde aux jeunes est donc un des axes du travail des Conseillers d'Orientation Psychologues. Ce travail nécessite la mise en place d'un partenariat entre les établissements scolaires et le monde économique. A Vénissieux, une association a, pendant quelques années, expérimenté les conditions et la mise en œuvre de ce partenariat.

Robert SIMON, CIO Vénissieux

28 Pratiques de l'orientation spontanée

Accueillir et conseiller les "badauds", terme non méprisant, créer et entretenir une dynamique, accueillir aussi les personnes envoyées par un autre acteur de la "chaîne d'orientation", telles sont les activités de l'agence des GRETA du Rhône.

Le conseiller en formation continue est invité à produire des actes d'orientation spontanés et des actes d'orientation relais. Quelle traçabilité mettre en place pour que la chaîne d'orientation participe au mieux à la mise en place d'un service complet ?

Jacques DEBUJRE, CAFOC Lyon

29 - Raccrocher les décrocheurs : une action préventive dans les Lycées Professionnels de l'Académie de Lyon

Le dispositif ESPACE PROJET PERSONNALISE est l'illustration concrète de l'engagement des professionnels de l'orientation en lien avec les autres professionnels de l'Education Nationale pour améliorer la réussite des élèves et lutter contre le décrochage scolaire, enjeu majeur au niveau européen et national.

Ce projet dont l'initiative revient à la Directrice du CIO Lyon Vaise est piloté par les 2 animateurs de la Mission Générale d'Insertion du Bassin de Formation des Monts du Lyonnais : Jean-Michel Emery, Proviseur du LP B.Thimonnier, Annie Bauza-Canellas, Directrice du Centre d'Information et d'Orientation Lyon-Vaise.

Les objectifs de cette action systématique implantée dans les Lycées Professionnels sont d'anticiper les abandons en repérant les élèves à risque et de mettre en œuvre des actions de remédiation à un niveau individuel ou collectif.

Financé par le Fonds Social Européen, le Conseil Régional de la Région Rhône-Alpes et le Rectorat de Lyon en 2000-2003, le dispositif est en phase de transfert sur d'autres Bassins de l'Académie de Lyon.

Annie BAUZA-CANNELLAS - CIO Vaise





Présentation des structures des écrivains

TROUVER/ CREER

TROUVER/ CREER est une association lyonnaise qui, depuis 1987, s'efforce d'innover, dans le champ des méthodes et des pratiques de l'orientation tout au long de la vie. Elle rassemble des professionnels d'organismes et d'institutions les plus divers, de France et d'Europe, qui cherchent à promouvoir une "Démarche Expérientielle et Paradoxe" pour construire, ensemble, de nouveaux chemins, malgré les incertitudes.

La Mission Locale Rurale Nord-Ouest Rhône

La Mission Locale accueille les jeunes âgés de 16 à 25 ans qui ne sont plus scolarisés et quel que soit leur niveau d'étude. A partir d'un entretien individuel confidentiel, le conseiller va réaliser un diagnostic des besoins repérés, puis définir des objectifs réalistes et réalisables pour aider le jeune à mettre en œuvre un parcours adapté qui a comme visée l'accès à l'emploi. Ce travail individuel avec le conseiller peut-être complété par l'utilisation d'outils ou de services qu'ils soient internes ou externes à la structure, qu'ils soient individuels ou collectifs. Si les demandes des jeunes portent principalement sur l'accès à l'emploi et à la formation, nous intervenons également sur tous les sujets qui les concernent : la santé, l'accès aux droits, l'accompagnement dans les démarches administratives, la citoyenneté, etc...

CREPSE

Le centre de rééducation professionnelle de Saint Etienne est un établissement médico-social dont la mission est le reclassement professionnel des travailleurs handicapés par l'orientation et la qualification professionnelle. Le CREPSE propose 3 unités d'orientation et 4 unités de formation qualifiante. Ces services ne résument pas, pour autant, l'activité de l'établissement qui accueille d'autres publics concernés par l'insertion professionnelle et partage son expérience dans le cadre d'une offre de formation continue.

CABC

Le Centre Académique de Bilans de Compétences -CABC- est un département du GIP de l'académie de Lyon. Il a pour mission le développement des bilans de compétences pour des adultes et des jeunes sortis de la formation initiale. Il accueille tous les publics volontaires, demandeurs de bilans. Il est composé d'une équipe pluridisciplinaire permanente qui rayonne dans les trois départements de l'académie.

CIO

Les services d'orientation de l'Education nationale

Les services d'orientation de l'Education nationale comprennent les centres d'information et d'orientation (CIO), l'ONISEP⁽¹⁾ et les services académiques d'information et d'orientation (SAIO).

L'ONISEP est un établissement public sous tutelle du ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il a son siège en région parisienne et un réseau de 30 délégations régionales, une dans chaque académie. Il est chargé de recueillir, traiter, produire et diffuser l'information sur les études et les professions à destination du public et des professionnels.

La politique d'orientation définie au niveau national est déclinée au plan académique par le chef du SAIO et au plan départemental par les IEN IO⁽²⁾.

Au sein de ce réseau national, les CIO sont les services chargés du travail en direct avec le public.

Leur mission de service public est l'information et le conseil en orientation. Leurs personnels sont les conseillers d'orientation psychologues sous l'autorité du directeur de CIO.

Le CIO est :

- Un lieu d'accueil ouvert à tout public, scolaires, jeunes et adultes.
- Un partenaire des établissements scolaires, où les conseillers d'orientation psychologues interviennent pour la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation.
- Un lieu ressources et d'animation sur son territoire, district et bassin de formation :
 - Un espace de réflexion, d'études sur l'orientation
 - En partenariat avec les différents acteurs concernés par l'orientation, dans l'environnement socio-économique : réseaux de l'insertion et de l'emploi, organismes du secteur social et de la santé, associations de parents d'élèves, milieux professionnels, collectivités locales etc...

Il y a environ 600 CIO en France et 4500 conseillers d'orientation psychologues.

(1) ONISEP : office national d'information sur les études et les professions

(2) IEN IO : inspecteurs de l'Education nationale chargés de l'information et de l'orientation

L'IRUP :

49 Cours Fauriel, 42000 St Etienne - Téléphone : 04 77 46 21 64

Vocation de l'IRUP :

L'IRUP a pour vocation de développer, **en multipartenariat, la professionnalisation dans les formations supérieures**, en réponse aux besoins exprimés par le monde socio-économique par :

- La mise en place (ou labellisation) **de formations supérieures en alternance** : formation continue , formation par apprentissage.
- Des actions d'**ingénierie** pour accompagner les acteurs pédagogiques, les acteurs socio-économiques et les instances publiques et privées dans la mise en place d'une dynamique de compétence.
- Plus généralement, toute action contribuant au développement technique et économique des entreprises, au développement social du potentiel humain.

Les représentants du monde socio-économique sont étroitement associés et fortement impliqués dans toutes les actions conduites par l'IRUP sur ces sujets : c'est le principe du fonctionnement en **multipartenariat** développé par l'IRUP.

Pour améliorer la lisibilité de son action, l'IRUP s'est engagé dans une démarche de certification ISO 9001, version 2000

Des formations en gestion :

Cycle préparatoire au DECF - Cycle préparatoire au DESCF - DESS Gestion des Entreprises d'Insertion de l'Université de Marne La Vallée, partenaire pédagogique de la formation. - DESS Management par les compétences et organisations

Des formations techniques :

Technicien supérieur de maintenance des systèmes à commandes numériques, option maintenance machines, option maintenance d'ascenseurs

Technicien supérieur en gestion technique des espaces industriels et tertiaires

Technicien supérieur spécialisé en maintenance en environnement nucléaire

Technicien en maintenance et logistique nucléaire

TANDEM

Organisme de formation intervenant auprès de publics en difficulté : demandeurs d'emploi et personnes ayant des difficultés en français.

Par ailleurs, il intervient dans le cadre de la professionnalisation des acteurs de l'insertion et du conseil auprès de structures sociales.

CAFOC de Lyon

Le CAFOC, centre académique de formation continue, est le service d'ingénierie et de formation d'adultes de l'éducation nationale. Son activité s'exerce pour le compte des entreprises publiques et privées, des organismes de formation, des administrations et des collectivités territoriales.

Ses missions :

- le conseil en formation,
- la formation des professionnels de la formation,
- l'ingénierie de la formation des adultes,
- la recherche et développement.

Agence des GRETA

L'agence des GRETA de Lyon est la "vitrine" de ces derniers. Elle a pour missions :

- d'accueillir, informer et conseiller les personnes qui ont un projet de formation
- de veiller à la cohérence de l'offre de formation des GRETA
- d'être un lieu de concertation entre les différents acteurs qui participent à la mise en place du service complet (accueil, information, orientation, bilan de compétences, validation des acquis)
- d'être un soutien logistique pour les structures et les professionnels de la formation.

Elle se situe au 16, place des Terreaux à Lyon, dans des locaux qu'elle partage avec l'ONISEP (office national d'informations sur les emplois et les professions) proche du CABC (centre académique de bilans de compétences) et d'un CIO (centre d'informations et d'orientation).

BIOFORCE DEVELOPPEMENT

44 boulevard Lénine - 69694 VENISSIEUX
tél : 04 72 89 31 41 - Fax : 04 78 70 27 12
Mél : info@bioforce.asso.fr - Site : www.bioforce.asso.fr

Organisme de formation et d'orientation des acteurs de la solidarité internationale

Activités : orientation d'expatriés

Formations qualifiantes

Reconnaissance des acquis, positionnement professionnel

Formations courtes

Accompagnement de projets

Ingénierie de formation

Formations à la carte

Les partenaires

- ONG humanitaires : 200 partenaires

- pouvoirs Publics : Communauté Européenne, Ministère de Travail, Région Rhône-Alpes, Conseils Généraux, Ville de Vénissieux, autres communes de l'agglomération

Publications :

1^{ères} rencontres Solidarités et Entreprises, actes 2000

2^{èmes} rencontres Solidarités et Entreprises, actes 2001

3^{èmes} rencontres Solidarités et Entreprises, actes 2002

La gouvernance des organisations européennes en solidarité internationale, étude, 2003

Le personnel humanitaire en situation d'insécurité - Manuel du formateur et film pédagogique (français, anglais, espagnol), 2002

Création de bases de données de personnel humanitaire - étude de faisabilité - partenaires : Bioforce, RedR (UK), Cinfo (Suisse), International Health Exchange (UK), APSO (Irlande), mango (UK), 2001

Les codes de conduite : références éthiques et gages d'efficacité pour les actions humanitaires internationales du 3^{ème} millénaire, actes Etykuma, 1999

ADAPT Rhône

Le Centre de L'ADAPT Rhône fonctionne depuis 1962 et propose un ensemble de prestations au service des personnes handicapées et/ou en difficulté sociale qui souhaitent construire leur projet, se former pour retrouver un emploi. Il accueille aujourd'hui près de 900 bénéficiaires par an, dont plus de 150 personnes cérébrolésées. L'activité s'articule autour de 3 axes :

- L'accompagnement social, l'orientation et la formation.

L'établissement s'inscrit dans une dynamique sous-tendue par le projet associatif de L'ADAPT marqué par une politique de lutte contre la discrimination et un processus de désinstitutionnalisation respectant le projet d'intégration de chaque personne.

Chaque bénéficiaire fait l'objet d'un accompagnement personnalisé qui lui permet de bâtir son propre parcours avec l'aide de référents.

Il peut ainsi utiliser les ressources de différentes plates-formes :

- formation générale
- insertion/emploi
- médico/psycho/social

Cette écriture s'inscrit dans une logique de professionnalisation que vous pouvez poursuivre en réagissant en qualité de lecteur sur le forum de l'Espace Formateurs (www.espace-formateurs.org) et/ou en choisissant de formaliser votre pratique d'orientation (professionnalisation@espace-formateurs.org).

Espace Formateurs remercie les acteurs qui se sont lancés dans l'aventure, les structures qui ont permis à leurs professionnels de "lever le nez du guidon", les professionnels de l'écriture qui ont accompagné cette formalisation, Laurent MULOT et Jean-Marc CLEYET MARREL qui ont su traduire en images et mettre en valeur les fondements de pratiques singulières ainsi que la DRTEFP et le Conseil Régional pour leur soutien et leur engagement.

