



HAL
open science

Le Conseil en évolution professionnelle (CEP) : quelles évolutions dans le travail d'accompagnement ? Quels enjeux pour la professionnalisation des conseillers ?

Anne Jorro, Maria Pagoni

► To cite this version:

Anne Jorro, Maria Pagoni. Le Conseil en évolution professionnelle (CEP) : quelles évolutions dans le travail d'accompagnement ? Quels enjeux pour la professionnalisation des conseillers ?. *TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes*, 23, 2022. hal-03549615

HAL Id: hal-03549615

<https://cnam.hal.science/hal-03549615>

Submitted on 12 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

INTRODUCTION

Anne JORRO

Conservatoire National des Arts et Métiers, Laboratoire FOAP (France)

Maria PAGONI

Université de Lille, Laboratoire CIREL – ULR 4354 (France)

Depuis dix ans, les lois sur la formation professionnelle n'ont pas cessé d'évoluer : loi du 24 novembre 2009 sur l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie ; loi du 5 mars 2014 sur la formation professionnelle, l'emploi et la démocratie sociale ; loi du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels, dite « loi Travail » ; loi de septembre 2018 sur la liberté de choisir son avenir professionnel. Associé à la création du compte personnel de formation (CPF), le conseil en évolution professionnelle (CEP), constitue une des pierres angulaires de ces évolutions et marque un changement de paradigme dans les services d'accompagnement des parcours professionnels comme le signale Philippe Dole (2014) : mettre l'accent sur l'initiative et l'autonomie de la personne, favoriser une dynamique de co-construction du projet professionnel entre le conseiller et le bénéficiaire, inscrire l'accompagnement dans une dynamique régionale et partenariale organisée par la mise en place du service public régional de l'orientation. Autant de mutations économiques et professionnelles qui bouleversent profondément le paysage de l'accompagnement des parcours professionnels (Pagoni *et al.*, 2017).

Comment ces principes sont-ils appropriés dans le travail réel d'accompagnement des parcours professionnels ? Difficile à observer au quotidien à cause de l'intimité de la situation d'interaction, ce travail a été l'objet de quelques études de terrain suite à la possibilité des chercheurs de rentrer dans les interstices des situations professionnelles en utilisant notamment les méthodes d'analyse du travail et/ou de l'activité. Il s'agit souvent de recherches qui associent recherche et formation et qui ont été menées sur différents objets des situations d'accompagnement : l'accompagnement en VAE (Mayen & Daoulas, 2006 ; Cherqui-Houot & Pagnani, 2006), le bilan des compétences (Bournel-Bosson, 2003), l'accompagnement de l'insertion professionnelle des jeunes (Bournel-Bosson, 2011) ou encore, plus récemment, le conseil en évolution professionnelle (Mayen, 2015 ; Jorro, 2016 ; Pagoni *et al.*, 2018 ; Levené & Boanca-Deicu, 2018).

Ces recherches montrent certains aspects essentiels du travail d'accompagnement des parcours professionnels et en particulier : la tension qui existe entre une conception humaniste et une conception adéquationniste de l'orientation (Danvers, 2007), l'importance et la complexité de l'analyse de la demande initiale (avec une distinction entre la demande implicite et la demande explicite), le fait que l'accompagnement est un travail solitaire sans feed-back immédiat, le fait que ce travail s'appuie en grande partie sur la co-construction du projet professionnel du bénéficiaire et la gestion des échanges, enfin le fait

que l'accompagnement nécessite des compétences d'adaptation et d'ajustement continu qui doivent être opérées en situation et pendant toute la durée de l'accompagnement.

Les articles qui constituent ce numéro soulèvent des questions plus spécifiques concernant l'accompagnement au conseil en évolution professionnelle compte tenu des changements introduits dans le métier du conseiller selon les dernières lois de la formation professionnelle mentionnées plus haut. Deux grandes problématiques de cet accompagnement se dégagent.

La première problématique concerne les tensions qui traversent les pratiques d'accompagnement tiraillées entre les principes d'autonomie et d'alliance de travail, très présents dans les cahiers de charge du CEP et un marché d'emploi en crise. Cette problématique est abordée par les articles de Thérèse Levené, Stéphanie Fischer, Vanessa Vidaller, Émeric Vidal et Sabrina Labbé, puis par l'article de Françoise Laroye-Carré issu d'une thèse de doctorat récemment soutenue.

La recherche présentée par Thérèse Levené interroge la manière dont les conseillers en évolution professionnelle s'approprient les directives émanant du cahier des charges relatif au conseil en évolution professionnelle fixé par l'arrêté du 16 juillet 2014. En particulier les capacités d'agir du conseiller et du consultant font l'objet d'une analyse qui tend à mettre en évidence les difficultés rencontrées lorsque la situation de chômage pèse sur les projections envisagées par le consultant. De même, tout en apportant des pistes de travail, le conseiller rencontre l'obstacle « d'agir pour » au lieu « d'agir avec ». Les capacités d'agir sont donc complexes en situation de conseil ; elles sont liées par une relation intersubjective tout en se heurtant aux impératifs d'urgence et d'employabilité du monde du travail.

Stéphanie Fischer étudie les pratiques d'accompagnement des conseillers qui cherchent à tenir compte du degré d'autonomie des bénéficiaires et de la prescription de « mise en autonomie des personnes actives » (Guide Repères, 2015, 2017). À partir d'un corpus de 6 entretiens d'auto-confrontation en Missions Locales et au Pôle Emploi, l'auteure analyse le travail de renormalisation à l'œuvre dans les pratiques de conseil, autour des valeurs délibérément choisies par les professionnels du conseil dont certaines peuvent aller à l'encontre des textes du CEP. Cette recherche ouvre la réflexion sur les postures professionnelles adoptées et, par conséquent, sur la professionnalisation des conseillers CEP, et les effets des pratiques sur les bénéficiaires.

Face au constat du glissement d'une politique des organismes accompagnateurs plus centrée sur l'humain à une politique gestionnaire encadrée par des objectifs et des contraintes de moyens, Vanessa Vidaller, Émeric Vidal et Sabrina Labbé interrogent les conséquences de ce déplacement sur les pratiques professionnelles ainsi que sur leur vision du métier. Les auteurs de cet article analysent les représentations professionnelles des conseillers sur l'accompagnement et, en particulier, sur l'éthique de cet accompagnement.

Enfin, l'article de Françoise Laroye-Carré étudie les effets perçus de l'expérience du CEP, après l'analyse de 36 entretiens téléphoniques réalisés avec les bénéficiaires qui ont été observés préalablement. Les résultats les plus importants mettent en évidence 5 thèmes : 1) la place de l'utilisateur-citoyen dans l'accès à ses droits ; 2) les préoccupations des personnes ; 3) les temporalités du ou des projets ; 4) la satisfaction en conseil ; et 5) la co-activité en CEP du point de vue des bénéficiaires. La conclusion questionne la mise en évidence d'une double fonction du CEP, entre information et transformation des personnes.

La deuxième problématique abordée par les articles concerne la formation des conseillers CEP et la place de l'analyse des pratiques dans ce processus. Cette problématique est en lien avec l'ambition du CEP consistant à proposer un service d'accompagnement gratuit et homogène découlant d'un seul cahier des charges et nécessitant le croisement des pratiques aussi bien au sein de chaque opérateur du CEP qu'entre les opérateurs.

Dans cette optique, Anne Jorro propose d'interroger les modalités de professionnalisation des conseillers en évolution professionnelle à partir de deux formations conduites au CNAM en 2019 et en 2020. En particulier, elle tente de mettre au jour comment des professionnels du conseil tirent parti du processus de circulation des savoirs par l'échange de pratiques et, en particulier, par l'analyse des expériences vécues (Morisse, 2020). Les analyses montrent qu'à l'issue de la formation les professionnels du conseil retiennent des savoirs en actes proches de leurs attentes. Les théories constituent alors la toile de fond de leur système de pensée en vue de l'action à conduire. La professionnalisation des professionnels du conseil prend appui sur la circulation des savoirs constituée par les échanges-confrontations lors des situations d'analyse des pratiques professionnelles.

Proposant une réflexion sur les recherches collaboratives, l'article de Marie-Hélène Doublet présente un dispositif de professionnalisation du service de conseil en évolution professionnelle des actifs occupés (hors secteur public). La démarche de professionnalisation implique chaque niveau de service du CEP (conseiller et bénéficiaires, manager de structures, pilote du dispositif, commanditaire France Compétences) Elle prend appui sur une recherche-action (RA) traitant des problématiques et questionnements portés par les professionnels concernés en collaboration avec une praticienne-chercheuse. Enfin elle est déclenchée à l'initiative des acteurs de l'un ou l'autre des niveaux d'intervention du CEP.

Ce numéro constitue donc une contribution importante dans la réflexion sur l'évolution du travail du conseiller en construction de projet professionnel. Il montre que malgré les contradictions qui traversent ce travail et les récentes politiques d'emploi et de formation professionnelle, la créativité du conseiller mais aussi la formation à et par la recherche jouent un rôle fondamental dans la valorisation de son métier et le processus de sa professionnalisation. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bournel-Bosson, M. (2003). Le développement de l'expérience des acteurs du bilan de compétences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 307-325. <http://osp.revues.org/2763>

Bournel-Bosson, M. (2011). Regard sur l'activité d'accompagnement dans le domaine de l'insertion des jeunes. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 11. <http://sejed.revues.org/7232>

Cherqui-Houot, I. et Pagnani, B. (2006). La démarche d'accompagnement en VAE : entre expertise et maïeutique, le cas des accompagnateurs lorrains. *Formation et territoire*, 10, 53-65.

Danvers F. (2007). Quelques paradigmes fondamentaux de l'orientation dans la vie. *Communication présentée dans l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg. https://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Francis_DANVERS_183.pdf

Dole, P. (2014). Le conseil en évolution professionnelle, nouvel espace public de construction du projet, *Droit social*, 12, 986-991.

Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <http://ripes.revues.org/1131>

Guide Repères du Conseil en Évolution Professionnelle (2015). 154 p. http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/reperes_cep_novembre_2015_web.pdf

Guide Repères du Conseil en Évolution Professionnelle (2017). 149 p. <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/guide-cep-2017.pdf>

Levené, T. & Boanca-Deicu, I. (2018), L'alliance de travail au service de l'évolution professionnelle : les pratiques en construction du CEP. *Éducation Permanente*, HS 11, 109-118.

Mayen, P. (2015). *Le Conseil en Évolution Professionnelle. L'activité des bénéficiaires et le travail des conseillers ; deux ans d'expérience en Bourgogne*, Paris : Raison et Passions.

Mayen, P. & Daoulas, C. (2006). *L'accompagnement en VAE, compétences et pratiques pour une fonction nouvelle*. Paris : Raison et Passions.

Morisse, M. (2020). La narration de l'expérience : partage du sensible et circulation des savoirs au travail. *Éducation permanente*, n° 222, 73-81.

Pagoni, M. *et al.* (2017). L'accompagnement des parcours professionnels en contexte de mutations économiques et sociales. Regards croisés entre le monde professionnel et le monde académique. Dans F. Danvers (dir.), *S'orienter dans un monde en mouvement*, colloque de Cerisy (p. 303-316). Paris : L'Harmattan.

Pagoni, M. Brabant, A., Négroni, C. Obajtek, S. & Ruffin-Beck, C. (2018), L'appropriation du CEP par les opérateurs de l'orientation : quels changements dans l'ingénierie de l'accompagnement des parcours professionnels ? » *Éducation permanente*, HS 11, 119-127.

LE CONSEIL EN ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE ET LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS D'AGIR

Thérèse LEVENÉ

Université de Lille, Laboratoire CIREL – ULR 4354 (France)

RÉSUMÉ

La co-construction et le développement des capacités de choisir et d'agir sont au cœur de la démarche de conseil selon le Cahier des charges relatif au Conseil en évolution professionnelle (CEP) fixé par l'arrêté du 16 juillet 2014.

C'est en entrant dans l'intimité d'une situation d'accompagnement que l'auteure de l'article tente de comprendre sous quelles formes ces directives sont appropriées et mises en œuvre dans les discours et les actes liés au conseil. En somme la nature de la relation conseiller-consultant conditionnerait le développement des capacités de choisir et d'agir de ce dernier.

Cette hypothèse offre des perspectives de réflexions autour des enjeux, des limites voire des contradictions des finalités du CEP et de ses modalités d'application telles qu'inscrites dans la loi.

Un état de l'art sur la capacité d'agir en lien avec les notions de pouvoir d'agir, de prise de conscience ou encore d'*empowerment* et sur la tentative de leur normalisation pose le cadre de la réflexion.

MOTS-CLÉS

Autoconfrontation, capacité d'agir, Conseil en évolution professionnelle, *empowerment*.

INTRODUCTION

Le Conseil en évolution professionnelle¹ est présenté comme une contribution au développement de la capacité des personnes à faire des choix professionnels tout au long de leur vie, en autonomie.

Une alliance de travail créerait les conditions d'une co-construction d'un projet d'évolution professionnelle en améliorant la capacité de la personne à faire ses propres choix professionnels et à évoluer professionnellement en développant ses compétences à s'orienter.

L'analyse de propos recueillis auprès de conseillers a permis de rendre compte de leur appropriation des orientations du cahier des charges du CEP par la manière dont ils définissent les termes d'une alliance de travail et leur tentative de son instauration dans leur pratique de conseil (Levené, sous presse-a).

Qu'en est-il de la mise en actes de ces intentions ? Le partage d'une situation de conseil, au moyen de l'enregistrement d'un entretien audio et de sa réécoute avec le conseiller invité à le commenter, offre une entrée dans l'intimité de l'accompagnement et permet de faire émerger quelques moments clés significatifs de la relation de conseil². L'hypothèse qui préside à ce travail de recherche peut être énoncée ainsi : la nature de la relation conseiller-consultant conditionne le développement des capacités de choisir et d'agir de ce dernier.

La situation d'accompagnement analysée ici est considérée comme une relation de service dans laquelle « le travail consiste à agir pour et avec un autre » (Mayen, 2007). La notion de capacité d'agir dont l'usage apparaît de plus en plus fréquent sera explorée à la lumière du concept d'*empowerment* dont elle est constitutive avec les notions de pouvoir d'agir, de prise de conscience ou encore d'émancipation.

Nous tenterons alors d'identifier les caractéristiques d'une situation de conseil singulière et de mettre en évidence des indicateurs révélateurs d'une co-construction des capacités de choisir et d'agir d'un consultant ou bénéficiaire.

LA RELATION DE CONSEIL

L'apparente familiarité que nous entretenons avec des situations désignées par des mots qui servent aussi à désigner des activités ordinaires (conseiller, informer, accompagner, aider, renseigner, orienter, accueillir) nous invite à prendre en compte les caractéristiques spécifiques d'une activité pour et avec autrui et à considérer l'activité du point de vue de celui qui travaille en l'écoutant en parler (Mayen, 2007).

¹ Créé par l'article L. 6111-6 du code du travail, le conseil en évolution professionnelle constitue : (i) du point de vue du bénéficiaire, une démarche visant à faire un point sur sa situation, ses perspectives et son évolution professionnelles. Elle se caractérise par un processus d'appui à l'élaboration et la concrétisation d'un projet professionnel ; (ii) du point de vue de l'opérateur, une offre de service en réponse aux besoins des personnes actives dont l'objectif est d'apporter un appui à la prise de recul sur leur situation professionnelle, à l'élaboration et à la concrétisation de leur projet professionnel. Cette offre de service est définie par un arrêté ministériel en date du 16 juillet 2014 (publié au Journal officiel du 24 juillet 2014) fixant le cahier des charges du CEP Guide Repères, 2017, p.12).

² Ce travail s'inscrit dans une recherche menée par le laboratoire CIREL de 2017 à 2019 et financée par le Conseil National d'Évaluations de la Formation Professionnelle (CNEFP).

Qu'est-ce qui caractérise une relation de service ? Nous considérons qu'une relation de service vise une transformation (Lesne, 1984 ; Mayen 2007) à l'instar d'un travail artisanal ou industriel. Cependant l'objet de travail ici est l'objet du client ou du bénéficiaire, « son objet d'usage » (Mayen, 2005). L'objet matériel, par exemple une voiture ou un ordinateur, présente des propriétés techniques et des propriétés d'usage. Ceci implique que la relation de service porte sur deux objets : l'objet sur lequel l'intervention doit porter et le rapport du client à son objet. Il s'agit donc d'une double activité (Mayen, 2005). La relation de service s'inscrit dans un cadre institutionnel (politique, législatif, économique, réglementaire, organisationnel...) dont les contraintes, normes, idéologies impactent celle-ci sur le fond et sur la forme. Il s'agit en somme de prescriptions explicites et implicites.

L'objet de l'intervention dans l'activité de conseil est immatériel, il porte sur une évolution professionnelle à construire. Il apparaît impensable que cette évolution soit totalement prescrite même si l'évolution est déterminée par un certain nombre de facteurs socio-économiques sur lequel les usagers ou experts ont peu de prise. Il s'agit d'un « service qui s'accomplit à deux » (Mayen, 2005). Pour autant cette co-activité ou co-construction (production en commun) ne va pas de soi. L'analyse du travail identifie « les principaux éléments invariants qui organisent l'action efficace », qui s'adaptent aux variations de la situation (Mayen, 2005, p.64)

Le niveau d'expertise de l'utilisateur fait partie des invariants opératoires. Il s'agit donc pour le professionnel d'apprécier le niveau d'expertise de l'utilisateur consultant afin d'ajuster son action. Ayant présent à l'esprit que la demande ne reflète pas toujours les besoins et que si le niveau d'expertise est lié à la conscience des besoins, « les propos d'un non expert peuvent [cependant] être fiables » (Mayen, 2005, p.67). Ce dernier a une expertise d'expérience (Jaeger, 2017) ou une expertise du vécu (Renard, 2012) que le conseiller concourt à mobiliser pour le développement de ses capacités d'agir.

LA CAPACITÉ D'AGIR ET L'EMPOWERMENT

À la lumière des modèles d'*empowerment* dégagés par Marie-Hélène Bacquet et Carole Biewener (2015), nous tenterons d'appréhender la notion de capacité d'agir et ses implications concrètes afin d'apprécier comment l'incitation à soutenir le développement de la capacité de faire des choix et prendre des décisions prend place dans l'espace d'un entretien conduit par un conseiller en évolution professionnelle.

La valorisation et le développement des capacités d'agir ou *agencies* des individus ou des groupes constituent les bases de l'*empowerment* selon Bacquet et Biewener. Dans leur étude de l'usage du mot *empowerment*, ces auteures proposent une typologie du recours à cette notion en dégageant le sens qu'elle peut prendre au regard d'autres notions avec lesquelles elle est employée et qui contribuent à la constituer (2015, p.15) et à en donner des sens différents. Bien que le terme *empowerment* n'est apparu que relativement récemment en France, de nombreuses pratiques présentent des similitudes avec les démarches d'*empowerment* et se sont nourries d'expériences menées aux États-Unis et en Amérique latine. Les notions de participation, d'autonomie, de responsabilisation, d'émancipation, de conscientisation, de capacité d'agir ou de pouvoir d'agir, etc. sont des notions qui entretiennent des liens, mais le contexte de leur emploi, le sens qui leur est donné et leur association dans les idées et les discours traduisent des références idéologiques ou politiques différentes.

Ce terme polysémique trouve son origine dans le verbe *empower* qui signifie habilitier, autoriser : *to empower somebody to do something*. Il serait apparu en Grande-Bretagne au milieu du XVII^e siècle. Dans le registre psychologique, il signifie aussi *give power to : to empower somebody*, donner à quelqu'un les moyens de s'assumer ou de s'émanciper. *Political involvement can empower minorities* – l'action politique peut permettre aux minorités de s'émanciper. Le sens courant d'*empower* est « accorder davantage d'autonomie à »³. On trouve aussi la traduction « encapaciter », donner la capacité pour faire quelque chose, donner les moyens de faire quelque chose⁴.

Le substantif *empowerment* est apparu au XIX^e siècle et définit un état ou une action⁵ : *the state or fact of being empowered; the action or an act of empowering; the fact or action of acquiring more control over one's life or circumstances through increased civil rights, independence, self-esteem, etc.* – le fait ou l'action d'acquérir davantage de maîtrise sur sa propre vie ou sa condition à travers une augmentation des droits civiques, de l'indépendance, de l'estime de soi⁶. Il est traduit par autonomisation, émancipation, habilitation, capacitation, autorisation⁷.

Depuis les années 1970, il est utilisé dans le sens d'un processus d'auto prise en charge individuelle ou collective par des militantes féministes engagées en Asie du Sud et aux États-Unis, par les mouvements d'éducation populaire et par des militants des mouvements noirs (Bacqué & Biewener, 2015, p.7-8)

TROIS MODÈLES THÉORIQUES SOUS-JACENTS À L'USAGE DE LA NOTION D'EMPOWERMENT

Bacqué et Biewener retiennent trois modèles théoriques qui « permettent de situer les pôles du débat et ses enjeux et de dresser une cartographie de la mobilisation de la notion d'*empowerment* » (2015, p.15) : le modèle radical, le modèle libéral et le modèle néo-libéral.

Le modèle radical trouve ses sources dans les théories et expériences menées par Paulo Freire et exposées dans *La pédagogie des opprimés* publié en 1968 en Argentine et en 1970 en France, par les réseaux féministes transnationaux soutenant la cause des femmes en Asie du Sud, et par le *community organizing* ou mouvement communautaire initié par Saul Alinsky (1971) dans sa version la plus engagée comme l'organisation « City Life/Vida Urbana » à Boston (De Lépinay, 2019). On peut avancer que le point commun de ces mouvements est leur objectif d'émancipation individuelle et collective des opprimé.e.s : pauvres ou femmes (souvent pauvres) par eux-mêmes c'est-à-dire ceux « d'en bas ». Ils travaillent à la conscientisation de leur oppression qui passe par la prise de conscience de leur place objective dans les rapports sociaux et de leur « «adhérence» à l'oppresseur » (Freire, 1983, p.23) : leurs représentations, modèles ou projets sont construits selon un schéma intériorisé d'une société « par nature » inégale. C'est à « la situation d'oppression » que s'attaquent ces mouvements, dans le but de la construction d'une société nouvelle visant la libération des opprimés et des oppresseurs « en proie [tous deux] à la déshumanisation » (Freire, 1983, p.22). Les notions liées au modèle

³ Harrap's shorter. 2007. Dictionnaire anglais/français et français/anglais

⁴ <https://fr.wiktionary.org/wiki/empower#en>, consulté le 15 mars 2021

⁵ Oxford, English Dictionary, 2021 : <https://www-oed-com.ressources-electroniques.univ-lille.fr/view/Entry/61400?redirectedFrom=empowerment#eid>, consulté le 15 mars 2021

⁶ Traduction par l'auteure de l'article

⁷ <https://fr.wiktionary.org/wiki/empowerment#Anglais>, consulté le 15 mars 2021

radical sont celles « de justice, de redistribution, de changement social, de conscientisation et de pouvoir d’agir » (Bacqué & Biewener, 2015, p.16).

Le modèle libéral (social-libéral en Europe) est associé à des figures influentes comme W. Wilson, président des États-Unis de 1913 à 1921, et J-M Keynes (1883-1946), économiste et haut fonctionnaire, défenseurs d’un libéralisme social (Bacqué & Biewener, 2015, p.17). Il promeut les droits civiques et les libertés individuelles avec « une attention à la cohésion sociale et à la vie des *communities*⁸ [...] sans interroger structurellement les inégalités » (p.16) produites par le système capitaliste. Il intègre une partie des critiques féministes ou noires américaines quand elles défendent « par exemple l’intégration des femmes [ou des noir.es] dans le marché du travail comme un apport au développement économique » (p.16)⁹. Dans ce modèle *l’empowerment* prend place aux côtés « des notions d’égalité, d’opportunité, de lutte contre la pauvreté, d’autonomisation et de capacité de choisir et d’agir » (p.16).

Le modèle néo-libéral se caractérise par « une rationalité politique qui met le marché au premier plan » (Bacqué & Biewener, 2015, p.17). Avoir accès au pouvoir signifie être intégré au monde du travail et de la consommation, « être entrepreneur de sa propre vie » (p.17). Ce discours « moderne » est repris dans la rhétorique du management. *L’empowerment* désigne dans ce modèle un état : être *empowered*, c’est-à-dire investi d’un pouvoir par un supérieur hiérarchique au sens d’une délégation, d’une décentralisation de la prise de décision et du contrôle pour « mieux servir à la fois les clients et les intérêts de l’organisation » (Dambrin & Lambert, 2010, p.121). Il s’agit de donner aux subordonnés la responsabilité et les moyens de leur autonomie sous conditions. Dans la société civile, la notion d’*empowerment* est mobilisée pour encourager les individus à exercer leurs capacités individuelles en saisissant des opportunités « sans remise en question des inégalités sociales » (Bacqué & Biewener, 2015, p.17).

CAPACITÉ D’AGIR, PRISE DE CONSCIENCE ET POUVOIR D’AGIR

Le recours au concept d’*empowerment* sert des discours et des pratiques très différentes : « Si les premières interprétations portées par les mouvements sociaux correspondent au modèle radical, les usages [dans les champs thérapeutiques, du conseil, de l’action sociale ou du management] évoluent vers le modèle social-libéral puis néolibéral » constatent Bacqué et Biewener (2015, p.50) en s’appuyant sur les travaux de Rappaport (2011) et Adams (1996). On peut supposer qu’une des raisons est le glissement de l’usage du concept articulant dialectiquement les dimensions collective et individuelle vers un usage individuel opportuniste au sens de tirer parti des circonstances.

⁸ Le terme *community* est employé dans un sens plus large en anglais qu’en français où communauté est souvent associé à communautarisme.

⁹ À titre d’illustration, l’entreprise Google affiche son soutien au mouvement « Black Lives Matter » en créant une icône sur Google maps pour signaler les commerces tenus par des membres de la communauté noire. En 2018 l’entreprise avait déjà proposé des badges aux commerçants pour se signaler comme établissements dirigés par des femmes ou accueillant volontiers les membres de la communauté LGBTQ+. <https://www.theverge.com/2020/7/31/21348990/google-black-owned-businesses-maps-search>, consulté le 13 mars 2021.

Les définitions du terme *empowerment* portent en elles les enjeux de son usage : entre une approche originelle *top down* (du haut vers le bas) et une approche *bottom up* (du bas vers le haut).

La démarche incitant au développement de la capacité d'agir reste le plus souvent établie par des professionnels, le plus souvent à leur initiative. Les dimensions de conscientisation au sens de Paulo Freire et de pouvoir (*power*) contenues dans *empowerment* sont-elles présentes dans la capacité d'agir ?

Capacité est emprunté au latin *capacitas*, faculté de contenir et aptitude à. Le mot est dérivé de *capax* qui peut contenir digne de, habile à. Dès le XIV^e siècle le mot s'est employé au figuré pour l'aptitude à comprendre ou à faire quelque chose, le talent (Rey, 2006).

La capacité d'agir donne-t-elle le pouvoir d'agir ? La connaissance est-elle prise de conscience ? Savoir n'est pas pouvoir : « Si le savoir nourrit notre conscience des choses, ce qui nous donne en revanche envie d'en savoir plus et de comprendre mieux, c'est précisément le fait d'être déjà dans un processus de prise de conscience. [...] C'est quand nous sommes directement affectés que nous prenons conscience et/ou que nous passons à l'action... Par ailleurs, le passage à l'action est nécessaire si l'on veut réellement être dans des démarches émancipatrices : on ne se libère pas que par l'esprit. On ne devient pas capable quand on nous dit qu'on l'est, mais quand on se rend compte effectivement qu'on l'est » (De Lépinay, 2019, p.112-113).

Les trois premiers sens du terme pouvoir proposés par le CNTRL¹⁰ sont proches de ceux de capacité. Le quatrième sens se rapproche de la notion de pouvoir contenue dans *empowerment* dans son sens le plus affirmé.

- Capacité naturelle et possibilité matérielle d'accomplir une action. Synonymes : aptitude, faculté, possibilité.
- Capacité de produire un effet, possibilité d'action sur quelqu'un ou sur quelque chose. Synonymes : ascendant, autorité, empire, influence.
- Droit, autorisation de faire quelque chose. Faculté légale ou morale de poser certains actes.
- Autorité, puissance que détient une personne, moyens d'action de quelqu'un sur quelqu'un ou sur quelque chose : pouvoir politique, économique ; pouvoir paternel, patronal, politico-religieux, politico-syndical, directorial ; pouvoir de décision, de dissuasion.

Distinguons « avoir le pouvoir de » et « avoir le pouvoir sur ». « Avoir le pouvoir de » représente « un pouvoir génératif, c'est-à-dire la capacité de promouvoir des changements significatifs » (Bacqué & Biewener, 2015 p.13). « Avoir le pouvoir sur » revêt le plus souvent un sens de domination s'il s'exerce sur autrui : « exercer une action sur d'autres au détriment de leurs intérêts » (Bacqué & Biewener, 2015 p.13). Il renvoie aussi à la capacité de contrôle en tant que citoyens ou usagers sur les institutions et d'obtenir que celles-ci leur rendent des comptes. La responsabilisation revêt dans ce contexte une dimension émancipatrice.

Le terme *agency* en anglais est repris par certains auteurs français. Il revêt à la fois le sens de capacité d'agir mais aussi d'exercice d'un pouvoir¹¹.

¹⁰ Centre national de ressources textuelles et lexicales : <https://www.cnrtl.fr/definition/pouvoir>

¹¹ <https://www-oed-com.ressources-electroniques.univ-lille.fr/view/Entry/3851?redirectedFrom=agency#eid> consulté le 30 mars 2021

Agency est un concept clé des théories féministes anglo-saxonnes (Rives méditerranéennes, 2012) : « Née de la question repensée par Butler¹² des différences sexuelles de genre, concerne donc l'humain, sa capacité à agir par-delà les déterminismes qui font, disait Merleau-Ponty, "qu'il est agi par des causes hors de lui", sa capacité à se conformer certes, mais également celle de résister, de jouer et déjouer, de transformer » (Haicault, 2012, p.12).

UNE SITUATION DE CONSEIL SINGULIÈRE

Nous allons donc chercher des indices qui viendraient caractériser la relation de conseil comme un travail qui consiste à agir pour et avec un autre, c'est-à-dire un travail de co-construction visant au développement de la capacité d'agir ou du pouvoir d'agir de celui qui vient chercher conseil.

L'analyse de la mise en acte dont nous rendons compte ici s'appuie sur un enregistrement audio effectué par un conseiller et sur les commentaires de celui sur la conduite de l'entretien. Le cadre d'analyse n'est pas celui de la didactique professionnelle même si nous lui empruntons une de ses méthodes d'investigation, l'entretien d'autoconfrontation. Nous cherchons à comprendre ce qu'un entretien à un moment donné d'un processus d'accompagnement soutenant une évolution professionnelle produit, transforme et de quelle manière, nous focalisant sur la contribution de celui-ci au développement des capacités d'agir. Des prescriptions et des obligations institutionnelles encadrent l'activité du conseiller ; nous émettons l'hypothèse qu'elles impactent la conduite de l'entretien.

L'enregistrement audio couplé à un entretien d'autoconfrontation du conseiller à sa propre activité passée visent à dépasser une intelligibilité du sens commun de la situation en invitant le conseiller à expliciter, souligner et commenter les éléments significatifs pour lui de cette activité et à faire part de ses intentions, ses perceptions et interprétations réalisées au fil de l'action (Leblanc *et al.*, 2018).

Cette démarche permet de rendre compte de l'expérience du point de vue de l'acteur et non pas seulement du point de vue de l'observateur (Leblanc *et al.*, 2018) dont la compréhension peut être parasitée par ses représentations familières trompeuses (Mayen, 2007)¹³.

Pierre-Henri (PH), conseiller en évolution professionnelle à Pôle Emploi,¹⁴ reçoit un demandeur d'emploi, cadre licencié (on le nommera monsieur C). Ils se rencontrent pour la première fois mais pour monsieur C il s'agit d'un second rendez-vous avec un conseiller. Le premier rendez-vous s'est tenu après son inscription

¹² Judith Butler est une philosophe américaine dont les recherches portent essentiellement sur le genre, les *queers* et la théorie *queer*.

¹³ La plupart des conseillers sollicités ont préféré l'enregistrement audio à l'enregistrement vidéo. Nous les avons rencontrés préalablement pour des entretiens semi-directifs les invitant à faire état d'une situation d'accompagnement significative à leurs yeux. Ce premier contact n'a pas suffi à établir une réelle relation de confiance. Au cours de l'entretien d'autoconfrontation analysé ici le conseiller dira à plusieurs reprises « si vous aviez vu son expression » au sujet du bénéficiaire reçu, comme s'il regrettrait de ne pas pouvoir partager ses impressions visuelles...

¹⁴ Nous sommes reconnaissantes à PH d'avoir partagé avec nous cet entretien et de s'être livré à une autoconfrontation. Son engagement et sa sincérité dans nos échanges apportent beaucoup à l'analyse. Nous espérons que notre regard « critique » ne sera pas interprété comme une remise en question personnelle.

comme demandeur d'emploi. Il consiste, en principe, en un rendez-vous diagnostic destiné à orienter le bénéficiaire vers un accompagnement adapté parmi trois modalités existantes à Pôle Emploi : un suivi (le plus souvent par mail pour les inscrits au chômage reconnus autonomes dans leurs démarches de retour à l'emploi), un accompagnement guidé ou renforcé selon le degré d'autonomie estimé par le conseiller chargé de l'accueil.

PH présente l'entretien réécouté par lui et par nous (deux chercheuses de l'équipe). Il se déroule selon lui en trois temps ou autour de trois thèmes :

- un temps d'écoute du parcours du bénéficiaire ;
- une phase de mise en place d'un projet ;
- une synthèse de l'entretien.

On choisit de procéder à l'analyse de la situation autour de ces trois axes qui organisent l'entretien dans un relatif ordre chronologique à l'appui de l'enregistrement de l'entretien mené par le conseiller et des propos échangés entre les chercheuses et ce dernier au cours de l'entretien d'autoconfrontation.

L'ÉCOUTE : ENTRE EMPATHIE ET COMPASSION

PH à Mr C : *« On ne s'est jamais rencontré hein, donc euh, on va faire le point sur votre situation. Est-ce que vous pouvez m'expliquer brièvement votre euh votre parcours ? »*

Mr C donne le ton d'emblée : *« Je viens de quitter un poste parce que j'ai été balancé fin août »*.

PH s'adresse aux chercheuses : *« Je le laisse parler, je suis dans l'écoute, une bonne partie j'étais dans l'écoute je dis de nombreuses fois : d'accord »*.

PH ponctuent en effet régulièrement les propos tenus par monsieur C de : *« D'accord »*, *« Oui »*, *« Hum »*.

Monsieur C a été licencié fin août (l'entretien se tient mi-décembre) sur fond de réorientation de la production de son entreprise et de difficultés relationnelles avec son patron : *« Le directeur m'a dit qu'il se voyait pas faire une mutation technologique avec moi, et ça tombe bien parce que moi je me voyais pas le faire avec lui non plus [...] On a convenu euh de se quitter euh un peu aux forceps. Il a été du bon côté du fusil à partir de, enfin, euh »*.

Monsieur C a connu de nombreux employeurs mais c'est la première fois qu'il se retrouve sans emploi : *« J'ai toujours cherché du boulot en ayant du boulot. C'est la première fois que je me retrouve... »*. Il ne termine pas sa phrase. *« Là je suis un peu dans le creux de la vague. Je sais pas si c'est le propos que je dois tenir aujourd'hui devant vous, mais c'est mon état d'esprit où je me dis que la barrière des 56 ans est là. Je peux être accompagné par vous, mais je me dis que c'est la première fois que j'ai 56 ans et je... je vis ça un peu mal »*.

La voix est monocorde, le ton cynique parfois.

PH souligne, pour nous, deux moments forts dans l'entame de l'entretien avec monsieur C, lorsque celui-ci évoque son âge comme ci-dessus et le secret gardé autour de sa situation : *« Ma femme est au courant, mes deux enfants sont au courant. Mais c'est c'est, ça s'est s'arrêter à ça. C'est-à-dire que ma famille plus élargie, mes frères, belles-sœurs, tout ça... »*.

PH souligne surtout, à la réécoute de l'entretien, l'expression de souffrance de son interlocuteur qui dit-il le met dans une « certaine difficulté » : Monsieur C à PH : « *Je suis tellement dans le creux du trou que je finis par me demander si je suis fait pour faire du management* ».

Est-ce pour cela que PH choisit d'orienter l'entretien sur un sujet concret, l'enquête métier¹⁵, que les conseillers « prescrivent » aux demandeurs d'emploi pour explorer des débouchés professionnels ?

PH : « *Donc, donc qu'est-ce qui... Donc vous qu'est-ce que vous [le mot est appuyé] en pensez de le euh l'enquête métier, le euh ?* ».

Mr C : « *Bon, c'est une voie (mot allongé, hésitant), c'est une voie. Si je dois pas trouver comme responsable production, euh comme manager, euh.* ».

PH : « *M m m mm m mais euh. Voilà, parce que je vous sens en doute par rapport au management ou enfin euh, un peu une perte de confiance, euh, voilà, hein* ».

Mr C : « *Euh bah là, vous prenez un coup sur le euh, sur la casquette hein.* ».

PH : « *Oui. Oui. Oui, hum hum., hum* ».

Mr C : « *Parce que, j'espère que vous comprenez...* ».

PH : « *Bien sûr !* ».

PH qualifie ce moment de délicat : « *Je ne vois pas ce que j'aurais pu lui apporter par rapport à ça. Je n'ai pas voulu aller là-dedans. J'aurais apporté quoi ?* ». Il reconnaît être démuni, dit éviter d'approfondir, de faire parler davantage monsieur C sur ses doutes liés à ses capacités à manager, ses compétences relationnelles.

PH aux chercheuses : « *Vous avez la voix, mais y'a le visuel de la personne en souffrance. Son visage, physiquement il portait la misère du monde sur ses épaules, les traits tirés, fatigué, triste. C'était un entretien difficile...* »

Chercheuse : « *Qu'est qui était difficile ? C'était de gérer sa souffrance. En tant que conseiller c'est difficile de gérer la souffrance ?* »

PH : « *Quand on a de l'empathie, oui ! Quand on aime les gens. Après bien sûr faut se protéger, y'a des filtres. On la reçoit la souffrance, si on la reçoit plus faut faire autre chose !* »

Chercheuse : « *C'est quoi les filtres ?* »

PH : « *Pas rentrer dans le conflit avec l'ancien employeur* »

L'empathie est la faculté de s'identifier à quelqu'un, de ressentir ce qu'il ressent (Le Robert). Pour Tisseron et Bass (2011), l'identification n'est que le premier degré de l'empathie : comprendre le point de vue de l'autre et ce qu'il ressent ne nécessite pas « de reconnaître à l'autre la qualité d'être humain. On peut s'identifier à un héros de dessin animé ou de roman que l'on ne fait qu'imaginer » (Tisseron & Bass, 2011, p.21). Ce premier niveau est unilatéral, le deuxième niveau est la reconnaissance mutuelle. L'identification devient réciproque, l'autre devient un partenaire. Le troisième degré de l'empathie est l'intersubjectivité :

¹⁵ Une enquête métier est réalisée sur le terrain auprès des professionnels du secteur visé pour comprendre les enjeux de leur profession, les conditions d'accès, les formations à suivre et, d'une manière générale, recueillir des informations concrètes pour aider le demandeur d'emploi ou l'actif en reconversion dans ses démarches d'orientation.

« Elle consiste à reconnaître à l'autre la possibilité de m'éclairer sur des parties de moi-même que j'ignore » (Tisseron & Bass, 2011, p.21). Si la situation n'est pas celle d'une thérapie comme serait celle correspondant au troisième niveau, le filtre de protection du conseiller qui se traduit par le choix de ne pas prendre en compte (au moins provisoirement) la subjectivité de son interlocuteur ne risque-t-il pas de le priver de l'accès à une meilleure connaissance de la situation du bénéficiaire ? Craint-il la réciprocité pourtant à la base d'une alliance de travail pour s'entendre sur les objectifs à poursuivre ensemble (Levené, sous presse-a) ? La prise de conscience de ses limites, de ses failles, conditionne le développement de ses capacités d'agir. Ne nécessite-t-elle pas d'en passer par une forme d'introspection, d'analyse pour laquelle monsieur C exprime à sa manière le besoin d'être accompagné ? Jusqu'à la fin de l'entretien il tentera de parler de ses difficultés : *« Avant que l'usine ne ferme, j'ai été désigné euh, parce que, voilà, bon, je m'entendais pas avec le directeur. Alors au niveau relationnel, voilà, c'était euh compliqué quoi [...]. Comme c'est pas la première fois que ça m'arrive, c'est un peu embêtant »*. PH : *« Oui.. »*.

Mais ce n'était pas le moment.

PH aux chercheuses : *« Vous avez des personnes, on sent qu'on peut y aller. Chez ce monsieur y'avait tellement de souffrance que je me suis pas posé la question, j'y suis pas allé... parce que je le sentais fermé en même temps, enveloppé d'une carapace. C'est du ressenti. Y'a des personnes en souffrance on sent qu'elles ont envie de partager, là je peux y aller. Là y' a souffrance mais barrière »*.

Chercheuse : *« De sa part ? »*. PH : *« De sa part »*.

Au cours de ce premier entretien, le conseiller semble davantage éprouver de la compassion que de l'empathie. Les conditions ne semblent donc pas encore réunies pour poser les bases d'une alliance de travail : confiance et reconnaissance réciproques.

Des éléments factuels émergeant au cours de la phase « projet » vont apporter quelques explications.

LA PHASE PROJET : MISE EN ACTION SUR FOND DE QUIPROQUO

Après quelques minutes d'écoute de la présentation de son parcours par monsieur C, le conseiller intervient en ces termes : *« Lors de l'entretien [du premier entretien], vous aviez émis un projet de vous orienter vers un projet de formateur ? »*.

Mr C : *« Euh, c'est, je (hésite) euh, c'est une réflexion... »*.

PH : *« C'est toujours d'actualité ? Ou euh... »*.

Mr C : *« Euh oui. Enfin, ça n'a jamais été d'autant d'actualité, puisque j'ai assisté à une réunion envoyée par votre collègue »*.

PH fait référence au premier entretien que monsieur C a eu avec un conseiller Pôle Emploi chargé de l'accueil, il découvre sur son écran d'ordinateur la synthèse de son collègue en écoutant monsieur C. Notons que ce n'est pas Monsieur C qui aborde cette question.

Monsieur C explique à PH qu'au cours de ce premier entretien il a confié au conseiller que ses collègues, au moment de son départ, lui ont dit qu'ils avaient apprécié ses qualités de « formateur », qu'il savait expliquer le

travail à faire, donner des explications, « *se mettre à la portée des gens* ». Monsieur C attribue ces qualités à son passé d'ouvrier, de technicien, « *le fait d'avoir travaillé dans plusieurs collèges* ».

Le conseiller chargé de l'accueil l'a incité à se rendre à « *une réunion d'information pour être formateur* ». Bien que cette réunion se tenait relativement loin de son domicile, monsieur C « *accepte* » de s'y rendre « *à défaut d'autre chose, par curiosité* ». Les conditions météo le retardent et lorsqu'il arrive sur place « *Ils avaient déjà donné des explications, je savais pas pourquoi j'étais là en fait... Et ils démarraient un test (marquant ce mot d'un accent phonique). Bon j'ai fait les tests... Mais je n'étais pas du tout préparé à ça* ».

À partir de là, PH tente de sonder l'intérêt de monsieur C pour le métier de formateur, de vérifier la validité de ce projet que l'intéressé non seulement ne défend pas mais dont il se défend presque : « *C'est la réflexion qui m'a été faite par euh les gars quand je suis allé les saluer pour leur dire au revoir... [...]. C'est pas moi qu'ai pris contact. C'est votre collègue... qui m'a envoyé là-bas euh* ». « *Encore une fois je prétends pas avoir les compétences. Franchement moi j'y allais pour une information, c'est tout* ».

Le dialogue, au sens d'un « contact et [d'une] discussion entre deux parties à la recherche d'un accord, d'un compromis » (Le Robert), peut-il s'établir sur un tel quiproquo ?

On devine que le conseiller désapprouve l'orientation prise par son collègue au premier entretien. Il tentera cependant de convaincre monsieur C du bien fondé de faire une « *immersion* »¹⁶ dans un organisme de formation et de se livrer à une « *enquête métier* ».

Monsieur C rapporte qu'il a, de fait, passé des tests de sélection en vue d'un recrutement de formateur. À présent, sa préoccupation est d'avoir les résultats des tests. Et il apparaît même que c'est ce qui motive sa demande d'entretien. Le conseiller s'engage à intervenir pour avoir un retour des tests, mais sa préoccupation majeure à lui est de convaincre monsieur C de s'engager à faire une immersion et une enquête métier.

Monsieur C est dévasté par sa situation de chômage qu'il connaît depuis 3 mois et demi. Il a une promesse orale depuis 3 mois d'une entreprise qui devrait démarrer son activité prochainement mais il semble douter de l'ouverture. Il confie avoir eu des conflits avec son patron et précisera : « *Ce n'est pas la première fois* », ce qui signifie qu'il a déjà connu ailleurs des difficultés du même ordre. Il se demande s'il est bien fait pour être manager mais ne se voit pas faire autre chose que chef de production ou responsable qualité. « *Par hasard* » il se retrouve à passer des tests psychotechniques. Cette expérience désagréable pour lui résonne avec les difficultés relationnelles qu'il a rencontrées à plusieurs reprises sur son lieu de travail. Son intérêt immédiat est d'avoir un retour sur ses tests et non sur l'éventuel recrutement qui pourrait en découler.

Le conseiller ignore le contenu des tests et ne cherche pas au cours de l'entretien à en savoir davantage à ce sujet : PH aux chercheuses : « *À la réécoute, je me rends compte que je ne lui ai pas posé de questions sur ces tests* ». C'est une des chercheuses présentes qui lui apporte des éléments sur le contenu de ces tests¹⁷.

¹⁶ Il s'agit d'une période de Mise en Situation en Milieu Professionnel (PMSMP), c'est-à-dire d'une immersion en entreprise afin de découvrir les conditions d'exercice d'un métier.

¹⁷ Une des deux chercheuses connaît l'organisme en question et ses pratiques de recrutement : sélection à l'appui de tests psychotechniques.

Chercheuse à PH : « Pourquoi proposez-vous une immersion ? »

PH : « Pour lui donner une solution, qu'il quitte pas mon bureau en disant qu'on lui apporte rien ». « Découverte métier car j'ai bien senti qu'il connaissait pas le métier [...]. Une alternative au cas où et gagner du temps par rapport à lui, le ralentir ».

Pour PH, monsieur C veut aller trop vite. Il pense que son collègue a cédé à la pression de monsieur C lors du premier entretien en trouvant une solution : « Il a voulu bien faire et par rapport aux dates [des tests de recrutement qui ne sont pas fréquentes] mais malgré tout y'a un défaut d'information ».

Et il veut rétablir l'ordre des choses que son collègue n'a pas respecté :

PH à monsieur C : « On fait un petit peu les choses à l'envers, hein. Je découvre le dossier. Mais euh... généralement euh le l'enquête métier et l'immersion, on l'a fait en amont de, du processus, de euh (+), du processus de sélection, hein. Donc, maintenant, il est euh, il est jamais trop tard ».

L'échange ne porte pas sur l'état de souffrance actuelle de monsieur C, il ne porte pas sur le contenu des tests et l'impatience manifestée par monsieur C d'en connaître les résultats. Ces tests inattendus l'ont visiblement ébranlé alors qu'il était déjà fragilisé par un licenciement sur fond de problèmes relationnels. L'entretien ne porte pas non plus sur les compétences que monsieur C a développées tout au long de sa longue carrière. Celui-ci fait état au cours de l'entretien de son intérêt, en tant que manager, pour la sélection des candidats, l'accueil des nouvelles recrues et l'accompagnement à leur mise en route. Il livre un regard critique sur « les formations BTS » qui selon lui ne mettent pas assez l'accent sur la dimension technique et pratique du travail. S'il ne se voit pas formateur – « faut connaître la pédagogie », il fait état de qualités de tuteur.

Le conseiller « reçoit la souffrance » de monsieur C qui le met mal à l'aise. Son travail est perturbé par une entame de l'accompagnement peu conforme aux étapes du CEP. Il tente de rétablir les choses mais poursuit l'accompagnement sur les bases fragiles d'un projet qui n'est pas celui de l'intéressé. On relève sept occurrences du mot projet dans l'entretien jamais prononcé par l'intéressé.

En somme le conseiller identifie une situation problème qui ne correspond pas à la réalité. On peut supposer que le diagnostic porté sur la situation du bénéficiaire est à ce moment-là le seul envisageable car en adéquation avec la panoplie à la disposition du conseiller en évolution professionnelle d'un service public de l'emploi. Pour autant engager monsieur C à découvrir le métier de formateur et à enquêter sur ses conditions d'exercice est une manière de lui confier une tâche à accomplir et ainsi de l'inscrire dans un processus dynamique de réflexion. En ce sens il le soutient dans sa capacité d'agir et l'avenir montrera qu'une immersion en centre de formation (voir plus bas) aura contribué à apaiser la souffrance de monsieur C et à soutenir sa première décision dans son orientation professionnelle.

LA SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN : CONSENTEMENT OU ADHÉSION ?

L'entretien se conclut au bout de 32 minutes par la rédaction d'une synthèse relative à son contenu.

« La démarche CEP permet au bénéficiaire de conserver une trace de son cheminement. La personne active, à l'initiative de son projet, doit pouvoir tout le long de sa démarche CEP, capitaliser sur les principales étapes et conclusions du travail effectué avec son conseiller. Celles-

ci sont retracées dans un document de synthèse¹⁸ dont le bénéficiaire est le propriétaire » (Guide Repères, 2017, p.15).

Il est remis en format papier au bénéficiaire et est conservé en format numérique par l'opérateur qui dispose ainsi des traces du travail accompli par le conseiller (Levené, sous presse-b).

PH à Monsieur C : « *Mais je pense que ça pourrait être intéressant quand même en parallèle de faire une immersion où euh. Je vais vous le noter en conclusion d'entretien hein monsieur ?* »

Mr C : « *Hein ?* »

PH : « *Ce que je vous propose... Vous trouvez une structure pour faire une enquête métier, une immersion professionnelle. Et on se revoit. Vous avez mon mail, hein. Je vais noter en conclusion d'entretien ce que l'on vient d'indiquer* »

L'entretien de conseil se termine sur ces mots :

PH : « *Donc je vous donne la conclusion d'entretien que je vous demande de signer et que vous gardez. Donc j'ai noté dans le dossier, voyez, euh "vous avez participé aux tests à X pour une formation de formateur. Nous convenons que vous fassiez une enquête métier et une immersion professionnelle pour découvrir le métier de formateur".* »

Mr C : « *Je dois marquer "lu et approuvé" ?* »

Ce document vaut en quelque sorte contrat entre les deux parties, mais témoigne-t-il dans ce cas du « partage d'une représentation commune du problème et des moyens à employer pour le résoudre » ? (Hervé *et al.*, 2008) ? Témoigne-t-il d'un engagement de monsieur C qui s'apprête davantage à signer un procès-verbal rédigé par une autorité judiciaire qu'à adhérer à la mise par écrit des « traces de son cheminement » (Guide Repères, 2017, p.15) ? Ou signifie-t-il que le conseiller s'est acquitté de la première étape de sa mission : activer le bénéficiaire et déployer les outils requis ?

Le cynisme ou le scepticisme de monsieur C atteignent leur paroxysme quand il demande : « *Je dois marquer lu et approuvé ?* ». C'est peut-être ce scepticisme¹⁹ qui lui permettra ultérieurement de retrouver une forme de pouvoir d'agir en refusant une proposition d'embauche par un organisme de formation dans lequel il aura effectué une immersion sans en informer d'ailleurs le conseiller, c'est-à-dire sans convention avec le service public de l'emploi. Selon PH s'adressant aux chercheuses : « *Il a continué dans la précipitation* ». Il s'avère que la précipitation était plutôt du côté du recruteur qui lui demandait de « *démarrer un groupe* » quelques jours plus tard, « *sans support* ».

« *Moi ou un autre c'était pareil* » a confié monsieur C à PH. Il a jugé cette proposition peu sérieuse et, conscient de son manque d'expériences et de compétences dans ce domaine, il l'a déclinée.

¹⁸ Le Conseil en évolution professionnelle donne lieu à l'élaboration d'un document de synthèse (sur les niveaux 2 et 3 du CEP). Ce document récapitule, outre les services dont le demandeur d'emploi a bénéficié, la description de son projet d'évolution professionnelle, la ou les stratégies envisagées pour le mettre en œuvre et le plan d'actions lié comprenant, le cas échéant, le parcours de formation envisagé. Il est formalisé selon un modèle commun aux organismes délivrant le Conseil en évolution professionnelle. Arrêté du 16 juillet 2014 fixant le cahier des charges relatif au Conseil en évolution professionnelle prévu à l'article L. 6111-6 du code du travail.

¹⁹ « Ce qu'on n'a jamais mis en question n'a point été prouvé. Le scepticisme est donc le pas vers la vérité » (Didier, cité par Le Robert).

LA SOLITUDE DU CONSEILLER ET LE RESPECT DES BONNES PRATIQUES

Le conseiller est préoccupé par la finalisation de sa tâche, il est en charge de nombreux suivis. Il pourrait ne pas être disponible aux prochaines sollicitations par mail, téléphone ou au prochain entretien. Laisser des traces est indispensable au bon fonctionnement de l'organisation opératrice du conseil.

PH a pris connaissance des éléments relatifs au premier entretien de monsieur C en ouvrant son dossier numérique et en accédant au document de synthèse. Nous l'interrogeons sur l'éventuelle possibilité d'échanger oralement avec son collègue au sujet de l'accompagnement de monsieur C et plus largement sur l'existence d'instances pour des échanges de pratiques.

PH : *« L'organisation, la gestion du temps ne nous permettent pas d'échanger [...] On a tous été formé au CEP, mais... On a occasionnellement par rapport à une modalité ... Récemment j'ai eu une journée où on était de plusieurs agences c'était plus pour rappeler les bonnes pratiques en termes informatiques, plans d'action, les outils... pas par rapport à un cas ».*

« Ça [les échanges de pratiques] pourrait éviter ce genre de situation, le collègue il a cru bien faire mais c'est moi qui me suis retrouvé en difficulté. »

Chercheuse : *« Vous pensez que ça serait utile ? »*

PH : *« Des études de cas ? Oui ! »²⁰.*

LA PRESCRIPTION INSTITUTIONNELLE : L'AUTONOMIE

Quant à la conduite d'entretien qu'il a adoptée, nous demandons à PH : *« Est-ce que vous diriez qu'il y a une consigne institutionnelle ? »*. PH : *« À quel niveau ? »* Chercheuse : *« D'apporter quelque chose, une solution ? »*. Il répond : *« On est dans la co-construction, la consigne c'est de le rendre autonome ».*

Chercheuse : *« Comment on rend autonome ? »*

PH : *« Par des actions, là on est dans l'élaboration de projet professionnel, y' a les compétences - elles sont là [affichées sur le mur du bureau du conseiller]²¹, à s'orienter, c'est de le rendre autonome à acquérir les compétences à s'orienter ».*

Monsieur C s'est ainsi engagé à rechercher de l'information sur le métier de formateur. On assiste à une instrumentalisation de l'autonomie au service d'une forme de contrôle social à la fois sur le bénéficiaire, rappelons-le demandeur d'emploi soumis à des obligations administratives et comportementales, et à la fois sur le conseiller dont l'activité est balisée par le recours à des outils prescrits.

²⁰ PH nous dira l'intérêt formateur qu'il a trouvé dans cet exercice d'autoconfrontation.

²¹ Une instruction du 27 juin 2013 parue au Bulletin officiel de Pôle emploi définit la « posture professionnelle » comme devant « permettre d'accompagner les demandeurs d'emploi dans l'acquisition, le maintien ou le développement d'un référentiel de huit compétences nécessaires pour s'orienter tout au long de sa vie professionnelle » : confronter ses caractéristiques personnelles aux caractéristiques du métier ; chercher de l'information sur le marché du travail et de la formation ; trouver des pistes de métier diversifiées ; prioriser des pistes de métier ; expliciter son expérience, ses choix et son projet professionnel ; mettre en œuvre et adapter son plan d'action à des fins professionnelles ; identifier, dans son environnement, les soutiens à son projet ; activer et élargir son réseau à des fins professionnelles. <https://orientactuel.centre-info.fr/Pole-emploi-developpe-sa.html> consulté le 30 mars 2021. Les huit compétences sont représentées sous la forme d'une fleur, chacun des pétales représente une des huit compétences. Cette représentation graphique est affichée dans les bureaux des conseillers. <http://atoutscompetences.blogspot.com/2014/06/de-lart-de-sorienter-tout-au-long-de-la.html> consulté le 30 mars 2021.

POUR CONCLURE

UN PACTE FRAGILE

La situation d'accompagnement que nous avons analysée avec le conseiller montre qu'autant de facteurs externes qu'internes interviennent dans ce huis clos qu'est l'entretien de conseil. Il s'agit d'une situation particulière certes, mais dont les particularités donnent à voir quelques-unes des caractéristiques de l'activité de conseil. Le conseiller rencontré est « pris au dépourvu », l'autoconfrontation permet de comprendre que ce qu'il découvre sur son écran juste avant de démarrer son entretien va orienter son activité au risque de ne pouvoir être réellement à l'écoute des besoins du bénéficiaire. Le travail a consisté ici à « agir pour » et non « avec » (Mayen, 2007). Malgré l'approbation du document de synthèse par monsieur C, le pacte semble fragile. La mise en action ou l'« activation » du demandeur d'emploi conformément à la théorie qui considère « le chômage comme un risque individuel, dont la responsabilité incombe au chômeur lui-même » (Issehnane & Vautrin, 2019) peut-elle soutenir le développement de sa capacité d'agir ? Peut-elle contribuer à le mettre en situation de pouvoir agir ? La situation analysée ici montre que les ressources du demandeur d'emploi ont pu être mobilisées ; l'incitation a porté à court terme ses fruits. La question reste posée pour un plus long terme.

Nous avons relevé avec le conseiller quelques pistes pour mieux appréhender la situation de monsieur C comme l'aider à faire le point sur ses atouts, ses faiblesses, analyser des situations où il s'est senti reconnu, d'autres dans lesquelles il s'est senti en souffrance. L'« activation » ne peut avoir de sens, le risque est « d'agir sans se sentir actif. Mais cette désaffectation²² diminue le sujet, le déréalise, non sans effet quant à l'efficacité même de son action, au-delà des effets sur sa santé » (Clot, 2008, p.7). L'entretien partagé ici offre au final un double intérêt quant à la question de l'*empowerment* posé en introduction. La personnalité, les affects, l'expérience du conseiller et les injonctions institutionnelles conditionnent le développement des capacités d'agir, de choisir et du pouvoir de prendre des décisions chez celui ou celle qui consulte un conseiller. Les travaux de Clot invitent à explorer la « boîte noire » de l'activité de travail du conseiller en termes de pouvoir d'agir. La tâche prescrite (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) du conseiller en évolution professionnelle dans le Cahier des charges (2014) ou le Guide Repères (2017) n'en dira rien. Quel est son « rayon d'action », son « pouvoir de récréation » (Clot, 2008) à partir des directives qui lui sont dictées, ses marges de manœuvre ?

CONDITIONS DE TRAVAIL ET TEMPORALITÉ

L'importance numérique des portefeuilles attribués à chaque conseiller soutenue par des orientations économiques et politiques empêche un travail de concertation et de formation continue en situation de travail. La structure qui emploie le conseiller rencontré compte 80 conseillers qui travaillent seuls...

Enfin la question de la temporalité évoquée au cours de ce travail d'analyse demanderait à être développée : d'un côté les conseillers tentent de « freiner la précipitation » ou « calmer la pression » des demandeurs d'emploi, de l'autre ces derniers s'inquiètent de la « consommation de leurs droits » (PH).

²² Affectation ou désaffectation est à entendre dans le texte de Clot au sens d'investissement émotionnel : « L'émotion engage le sens d'une activité toujours affectée ou désaffectée par autrui ou par le sujet lui-même » (Clot, 2008, p.5)

On peut affirmer que non seulement la nature de la relation conseiller-consultant conditionne le développement des capacités de choisir et d'agir de ce dernier, mais que l'environnement institutionnel et socio-économique pèse indirectement mais considérablement sur cette relation.

Autonomie et capacité d'agir sont envisagées dans une perspective individuelle et opportuniste au sens où le bénéficiaire se voit ici poussé à saisir une opportunité d'emploi. L'approche collective inspirée des expériences et des théories issues des mouvements sociaux (Freire, 1983, 2021²³ ; De Cock & Pereira, 2019 ; Bacqué & Biewener, 2015) se développe aujourd'hui en France en travail social et dans les pratiques de soins en direction de patients présentant des maladies chroniques (Levené, sous presse-a).

L'offre de services du CEP n'exclut pas le recours à des « ateliers collectifs » (Guide Repères, 2017, p.79), nous en avons observé quelques-uns au cours de notre recherche (Pagoni *et al.*, sous presse), mais le conseil demeure généralement un tête à tête entre un bénéficiaire en difficultés professionnelle et personnelle et un conseiller dont les capacités d'agir apparaissent très encadrées. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alinsky, S. (1971). *Rules for Radicals*. New York : Vintage.

Arrêté du 16 juillet 2014 fixant le cahier des charges relatif au conseil en évolution professionnelle prévu à l'article L. 6111-6 du code du travail :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029287549>

Adams, R. (1996). *Social work and empowerment*. Londres : Palgrave.

Bacqué, M-H., & Biewener C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris : La Découverte.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Dambrin, C., & Lambert, C. (2010). Les salariés sont de plus en plus autonomes. Dans A. Pezet & S. Sponem (dir). *Petit bréviaire des idées reçues en management*. Paris : La Découverte.

De Cock, L., & Pereira, I. (2019). *Les pédagogies critiques*. Marseille : Agone.

De Lépinay, A. (2019). L'éducation populaire : des pratiques pédagogiques émancipatrices pour adultes entre conscientisation et développement du « pouvoir d'agir ». Dans L. De Cock et I. Pereira. *Les pédagogies critiques*. Marseille : Agone.

Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et Révolution*. Paris : La Découverte /Maspero.

Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Marseille : Agone.

Gladly, M. (2016). « On va arrêter de se raconter des choses qui servent à rien ». Le barrage à la subjectivité dans les pratiques discursives d'accompagnement des évolutions professionnelles. *Langage et société*, 158, 17-34.

²³ Notons que l'ouvrage *Pédagogie des opprimés* a été réédité au Brésil en 2015 et traduit en français en 2021 sous le titre *La pédagogie des opprimés* pour une réédition chez Agone, il est préfacé par Irène Pereira. Signe d'un intérêt renouvelé pour les questions liées à l'oppression, l'émancipation, la conscientisation et au rôle de la pédagogie critique.

- Haut conseil du travail social. (2018). Participation des personnes accompagnées aux instances de gouvernance et à la formation des travailleurs sociaux. Rapport du groupe de travail adopté par le HCTS en séance plénière le 7 juillet 2017 https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_participation.pdf
- Haicault, M. (2012). Autour d'agency. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre. *Rives méditerranéennes*, 41, 11-24.
- Hervé, M-J., White-Koning, M., Paradis-Guennou, M., Guiraud, A, Picot, M-C., Grandjean, H., & Mauryet, M. (2008). Adaptation d'une échelle d'alliance thérapeutique au contexte des consultations mère-nourrisson. Etude préliminaire. *Devenir*, 20, 65-85.
- Issehnane, S., & Vautrin, B. (2021). Si tu veux travailler, traverse la rue ? Dans Fondation Copernic. *Manuel indocile des sciences sociales*. Paris : La Découverte, 98-107.
- Jaeger, M. (2017). Les nouvelles formes de participation des personnes accompagnées dans les instances de gouvernance et dans les formations. *Vie sociale*, 19, 13-25.
- Leblanc, S., Ria, L., & Veyrunes P. (2013). Analyse vidéo de situations d'enseignement dans le programme du cours d'action. Dans L. Veillard & A. Tiberghien. *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage*. ViSA, Maison des Sciences de l'Homme. 63-94.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formations*. Paris : Edelig.
- Levené, T. (sous presse-a). L'alliance de travail à l'épreuve du Conseil en Evolution Professionnelle. Dans M. Pagoni (dir.), *L'accompagnement dans le cadre du Conseil en Evolution Professionnelle. Un nouveau métier ?* Paris : Connaissances et savoirs.
- Levené, T. (sous presse-b). La demande de conseil : une analyse sociologique des bénéficiaires. Dans M. Pagoni (dir.), *L'accompagnement dans le cadre du Conseil en Evolution Professionnelle. Un nouveau métier ?* Paris : Connaissances et savoirs.
- Mayen, P. (2005). Travail de relations de service, compétences et formation. Dans M. Cerf & P. Falzon. *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris : PUF.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec autrui. *Recherche en éducation*, 4, 51-64.
- Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social. (2017). *Guide Repères du conseil en évolution professionnelle*. Paris. <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/guide-cep-2017.pdf>
- Pagoni M. (dir) (sous presse). *L'accompagnement dans le cadre du Conseil en Evolution Professionnelle. Un nouveau métier ?* Paris : Connaissances et savoirs.
- Pagoni, M., Brabant, A., Deicu, I., Fischer, S., Levené, T., Negroni, C., Obajtek, S., & Ruffin-Beck, C. (2019). *L'accompagnement dans le cadre du CEP. Quelle professionnalisation des conseillers ? Quelle sécurisation des parcours professionnels ?* Rapport pour le Conseil National d'Évaluation de la Formation Professionnelle. <https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2020/01/Rapport-final-CIREL.pdf>

- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Rappaport, J. (2011). 12. Searching for OZ: Empowerment, Crossing Boundaries, and Telling Our Story. In M.S. Aber, K.I. Maton, and E. Seidman, *Empowering Settings and Voices for Social Change*. New York : Oxford University Press.
- Rey, A. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, France : Les dictionnaires Le Robert.
- Renard, J. (2012). En Belgique, les experts du vécu. *Vie sociale et traitements*, 114, 90 – 93.
- Tisseron, S., & Bass, H-P. (2011). L'empathie au cœur du jeu social. *Le journal des psychologues*, 3(286), 20-23.

ACCOMPAGNER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DES BÉNÉFICIAIRES DU CEP : ÉCARTS ENTRE LES PRESCRIPTIONS ET LES PRATIQUES DES CONSEILLERS

Stéphanie FISCHER

Université de Lille, Laboratoire CIREL – ULR 4354 (France)

RÉSUMÉ

Cet article vise à contribuer aux questionnements portant sur les modalités d'accompagnement des parcours professionnels en mettant au jour les écarts entre les prescriptions et les pratiques des conseiller·ère·s dans l'accompagnement à l'autonomie des bénéficiaires, prévu dans le Cahier des charges du Conseil en Évolution Professionnelle (CEP) de 2014 et de 2019. Cette mission de « mise en autonomie des personnes actives » (Guide Repères, 2015, 2017) a ceci de complexe qu'elle est pensée comme visée et condition de l'accompagnement (pour une alliance de travail) et très peu cadrée institutionnellement, bien que déterminée par et pour les besoins des bénéficiaires (Fischer, sous presse). En nous appuyant sur une enquête menée en Hauts-de-France (Pagoni *et al.*, 2019), un corpus de 6 entretiens d'autoconfrontation en Missions Locales et au Pôle Emploi est analysé à l'aide du cadre théorique de l'ergologie (Durrive, 2012, 2014). L'analyse des entretiens permet de saisir le travail de renormalisation à l'œuvre dans les pratiques, autour des valeurs portées par ces conseiller·ère·s, dont certaines peuvent aller à l'encontre des textes du CEP. Cette analyse amène à des questionnements sur la posture professionnelle et la professionnalisation des conseiller·ère·s CEP, et les effets des pratiques sur les bénéficiaires.

MOTS-CLÉS

Accompagnement, autonomie, conseil en évolution professionnelle.

INTRODUCTION

En préambule de son Cahier des charges dans l'arrêté du 16 juillet 2014, « le conseil en évolution professionnelle (CEP) a pour ambition de favoriser l'évolution et la sécurisation du parcours professionnel des actifs »¹. Pour répondre à cette double ambition, les conseillers CEP ont pour mission d'accueillir, de conseiller et d'accompagner la mise en œuvre d'un projet professionnel selon le « degré d'autonomie et de la maturation [du] projet » du bénéficiaire. Les premières expérimentations du CEP en Bourgogne ont fait l'objet d'un premier ouvrage documentant différents aspects des nouvelles modalités d'accompagnement, enrichies d'analyses des pratiques par les professionnels eux-mêmes (Mayen, 2015). Par ailleurs, un numéro hors-série a été consacré aux pratiques et aux expériences territoriales du CEP (Santelmann, 2018). En 2017, le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP) a soutenu deux enquêtes d'envergure : celle du Céreq (d'Agostino *et al.*, 2019) concernant le déploiement du dispositif CEP sur plusieurs territoires et celle du CIREL (Pagoni *et al.*, 2019) concernant les effets du CEP sur la professionnalisation des conseiller·ère·s et la sécurisation des parcours. Notre collaboration à cette dernière enquête a permis de faire émerger deux résultats majeurs : d'une part les textes officiels sont peu explicites sur les conceptions de la prise en compte de l'autonomie des bénéficiaires dans l'accompagnement du CEP et partant de son opérationnalisation dans les pratiques, et d'autre part une appropriation à divers degrés² de la rhétorique de l'autonomie des directives du CEP dans les discours des conseiller·ère·s (Fischer, sous presse). Bien que faiblement structurées dans leurs discours en général, nous avons relevé qu'au contraire les conceptions de l'autonomie ont été très explicitement rapprochées de la mobilité géographique et l'engagement des jeunes bénéficiaires dans les démarches en Missions Locales³ et d'une « autonomie numérique » au Pôle Emploi⁴. En outre, les ambiguïtés relevées dans les interprétations des conseiller·ère·s posent la question de l'appropriation de cette directive dans les pratiques professionnelles réelles des conseiller·ère·s, dont nous avons déjà pu soulever les difficultés concernant l'accompagnement de publics en situation de vulnérabilités au Pôle Emploi (Pagoni & Fischer, 2020). Bien que le premier rapport du CNEFOP (2016) avait mis l'accent sur le développement de l'autonomie en la titrant comme « Une ambition à ne pas oublier (...) » (p. 25), cette dimension du CEP a peu fait l'objet d'analyses. Cet article vise à saisir dans les pratiques d'accompagnement comment les conseiller·ère·s tiennent compte du degré d'autonomie des bénéficiaires et de la prescription de « mise en autonomie des personnes actives » (Guide Repères, 2015, 2017), en s'appuyant sur la question suivante : en quoi les valeurs professionnelles influencent-elles les pratiques d'accompagnement supposées viser l'autonomie des bénéficiaires ?

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000029287549/>

² Parmi les catégories thématiques de l'autonomie étudiées figuraient : les capacités d'agir, la motivation intrinsèque, l'importance de la découverte et la prise de conscience, les sollicitations des conseiller·ère·s, les compétences à s'orienter.

³ La mobilité et la possibilité d'honorer ses engagements pour ce public (dont l'âge varie entre 16 à 25 ans) sont spécifiques des freins à lever dans une démarche de construction de projet professionnel en Missions Locales.

⁴ Cette centration sur l'usage des outils numériques et de la plateforme en ligne est liée à un certain nombre de changements structurels au Pôle Emploi (dématérialisation de la gestion des indemnités et du suivi, fin du suivi mensuel personnalisé des demandeurs d'emploi, numérisation de l'offre de services).

Pour y répondre, nous présenterons d’abord des éléments de méthodologie et le cadre théorique de l’ergologie puis l’analyse des entretiens autour du débat des normes et des valeurs qui sous-tendent les pratiques et amènent une discussion sur la posture professionnelle, la professionnalisation des conseiller·ère·s CEP et les effets de certaines pratiques sur les bénéficiaires.

ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de recherche a été détaillée dans le rapport (Pagoni *et al.*, 2019), nous reprenons ici les éléments concernant les entretiens d’autoconfrontation qui ont été retenus pour cet article. Parmi les onze entretiens d’autoconfrontation réalisés dans le cadre de notre enquête avec les opérateurs historiques du CEP, nous avons sélectionné six entretiens correspondant à ceux menés auprès des trois conseillères des Missions Locales (ML-A5, ML-A6 et ML-A7) et des trois conseiller·ère·s du Pôle Emploi (PE-A8, PE-A9 et PE-A10) pour leurs conceptions contrastées concernant l’accompagnement à l’autonomie identifiées dans les entretiens compréhensifs.

Les conseiller·ère·s ont été invité·e·s à enregistrer (en version audio ou vidéo) une ou deux situations professionnelles correspondant à un entretien d’une heure environ, soumis aux règles de confidentialité. Par le visionnage de l’entretien avec le bénéficiaire, l’entretien d’autoconfrontation invite le·la professionnel·le à commenter la situation professionnelle vécue (Mollo & Falzon, 2004) en qualité d’observateur·rice pour prendre conscience des principes qui l’organisent. D’une durée moyenne d’une heure trente, l’entretien de recherche suppose que cette séance filmée ou enregistrée par le·la conseiller·ère ait été visionnée/écoutée auparavant par le·la conseiller·ère et les chercheur·e·s, pour qu’ils.elles puissent préparer leurs réactions et leurs questions. Les entretiens d’autoconfrontation permettent un accès privilégié aux discours de renormalisation sur lesquels notre analyse s’est appuyée. Précisons que les situations rapportées sont celles qui présentent les développements les plus explicites sur le débat des normes et des valeurs dans le travail de renormalisation⁵.

Le cadre théorique de l’ergologie a été retenu pour l’analyse des pratiques d’accompagnement à l’autonomie, selon la perspective développée par Durrive (2012, 2014). Il soutient que la contrainte est la « réalité première dans tout ce qu’un être humain va entreprendre » (2014, p. 1), les nouvelles prescriptions du CEP matérialisent cette contrainte sociale qui « va structurer, organiser les comportements des individus » (2014., p. 2). Dans l’action de se conformer aux normes, aux prescriptions, les individus n’agissent « jamais en simple réaction, mais toujours plus ou moins en évaluation » (2014, p. 2). Ainsi, l’individu au travail ne fait pas qu’appliquer une consigne, il la « rejoint » par « ses efforts, par son activité » (2014, p. 2). Pour saisir ce débat des normes et des valeurs dans les pratiques, il convient de se centrer sur deux questions : comment agit le professionnel et pourquoi agit-il ainsi ? La première question permet de situer l’action à partir d’un point de vue, celui du conseiller CEP. Pour Durrive, « l’écart [entre la norme et

⁵ Les entretiens menés avec PE-A8 et PE-A10, qui soulèvent des situations traitant de la maturation du projet et d’un accompagnement en autonomie conformes aux textes du CEP, n’ont pas été rapportés ici pour des raisons d’espace. Ils feront l’objet de développements dans une publication ultérieure. À partir d’ici, la féminisation du titre de conseillère va être adoptée.

la réponse] renvoie à une entité qui arbitre, un corps-soi en activité » qui « essaie de renormaliser, d’agir en fonction de lui-même comme centre » (2012, p. 251). La renormalisation est alors « l’expression d’un point de vue. Elle résulte d’un parti pris, d’un engagement. Elle déneutralise la norme organisatrice, celle qui précède et rend possible l’activité » (2012, p. 244). La seconde question renvoie aux valeurs de l’individu au travail : « l’arbitrage est un débat de normes qui mobilise un complexe de valeurs, le travail est toujours rencontre de valeurs » (2012, p. 251). Les situations professionnelles obligent l’individu à faire une série de choix en cascade au nom de valeurs, « les siennes et celles des autres, qui pèsent sur elles » (2012, p. 251). Si le débat des normes et des valeurs n’est pas visible, l’explicitation des actes professionnels lors des entretiens d’autoconfrontation permet de s’en approcher.

L’analyse des entretiens repose ainsi sur un travail préalable d’identification des éléments de l’analyse ergologique dans les discours : d’une part les normes prescrites par le CEP et d’autre part les valeurs mobilisées et discutées par les conseillères.

Dans le Guide Repères (2015), la sémantique associée à l’accompagnement de l’autonomie des bénéficiaires comme nouvelle norme de travail est foisonnante et déclinée tout au long du guide, dont on peut relever quelques usages pour situer ces normes dans les discours : « contribuer à une plus grande autonomie », favoriser la « prise de décision en autonomie » et la « prise de décision autonome », ou encore « rendre la personne autonome dans sa capacité à faire des choix professionnels » ou des « choix professionnels éclairés et autonomes ». Au-delà des effets de répétitions et des tautologies, une interprétation possible est de considérer la capacité des bénéficiaires à prendre des décisions, à réaliser des actions, à faire leurs propres choix à partir de l’analyse partagée de leur situation.

Les situations vécues et analysées par les conseillères montrent des variations notables dans l’interprétation de l’accompagnement au développement de l’autonomie au regard des valeurs qu’elles mobilisent. En partant des récits d’activités mis en œuvre dans le cadre de l’accompagnement (gérer des contraintes de mobilité, réécrire le CV, répondre à une offre d’emploi, etc.), qui font l’objet de l’analyse des entretiens d’autoconfrontation, il devient possible d’accéder aux débats des normes et des valeurs qui sous-tiennent leur accompagnement.

LE DÉBAT DES NORMES ET DES VALEURS : DES PRATIQUES D’ACCOMPAGNEMENT QUI PRENNENT SENS EN SITUATION

Trois types de situations vont être développées et analysées, les deux premières relèvent d’un accompagnement en Missions Locales et la troisième au Pôle Emploi :

- une situation où le travail d’accompagnement **vise à développer une plus grande autonomie** des bénéficiaires (concordance entre les textes et les discours sur l’accompagnement) ;
- une situation où les conseillères vont **agir à la place des bénéficiaires** (discordance entre les textes et les discours sur l’accompagnement) ;
- une situation où la conseillère va **inciter à faire un choix professionnel** (discordance entre les textes et les discours sur l’accompagnement).

Au-delà de l'identification de la concordance et de la discordance entre les textes prescriptifs du CEP et les discours sur l'accompagnement, l'analyse vise à saisir le travail de renormalisation et ainsi à mettre au jour les arbitrages réalisés par les conseillères au regard des valeurs mobilisées par rapport au contexte problématique des bénéficiaires et de leurs perceptions de la capacité des bénéficiaires à agir (ou non) en autonomie.

CONTRIBUER À UNE PLUS GRANDE AUTONOMIE

Les deux situations rapportées ici concernent la problématique centrale de la mobilité sur un territoire pour les jeunes bénéficiaires accompagnés en Missions Locales : dans le premier cas (ML-A5), par un travail de questionnement, la conseillère vise à mobiliser la capacité d'agir d'un jeune homme pour sortir de son immobilité (trouver un travail et se déplacer alors qu'il ne possède ni permis ni voiture) ; dans le second cas (ML-A6), par une mise sous silence volontaire d'informations concernant des difficultés de mobilité d'une jeune femme, la conseillère participera à maintenir son emploi temporaire.

La première situation concerne un jeune homme qui attend de pouvoir passer son permis de conduire pour entamer une recherche d'emploi. La conseillère (ML-A5) rapporte que « *dans sa tête c'était : tant que j'ai pas le permis, je peux pas travailler* », « *j'peux pas trouver du travail* », « *je reviens pas* » en Mission Locale. Le jeune homme bloqué dans cette situation, la conseillère cherchera à le convaincre que l'absence de permis n'est pas un frein absolu à la recherche d'un emploi, ni à l'occupation d'un poste. Dans cette rencontre, la conseillère tente par la technique du questionnement à ce qu'il prenne conscience de sa situation⁶ :

C : [...] tu vas sur tes 21 ans là, t'as eu 21 ans, il va falloir quand même faire quelque chose. Parce que là tu fais quoi de tes journées ?

B : Ben rien.

C : Tu te promènes ?

B : Non.

C : Même pas ? Tu restes chez toi ? Tu joues à la console ?

B : Non, j'en ai pas en plus.

C : Ben tu fais quoi alors ?

B : Ben rien.

En lui expliquant que la prochaine étape de sa vie d'adulte est l'entrée dans la vie professionnelle et l'acquisition de ce statut social (Ramos, 2011)⁷, la conseillère vise à ce que le jeune homme verbalise sa passivité comme un élément déclencheur d'une prise de conscience : « *Je veux lui faire dire ce qu'il fait parce que ben il fait rien. Mais je veux lui démontrer qu'il fait rien, mais que c'est lui qui le dise* ».

⁶ Pour désigner les interlocuteurs dans les extraits, nous utilisons : C = Conseillère, B = Bénéficiaire, Ch = Chercheuse.

⁷ Ramos (2011) définit le processus d'autonomisation des jeunes en trois catégories : l'indépendance à partir de catégories objectives (disposer de « ressources suffisantes pour gérer sa vie sans soutien financier, matériel, parental »), l'autonomie relevant de catégories subjectives ou d'identité (la capacité à décider et agir par soi-même), et l'accès à l'âge adulte par l'acquisition des statuts sociaux (fin des études, début de la vie professionnelle, départ du domicile parental, mise en couple).

La conseillère travaille ainsi également sur l'autonomie de vie selon les catégories subjectives définies par Ramos (2011), c'est-à-dire la capacité à décider et agir par lui-même en prenant conscience de son inaction (le « rien »). Elle explique avoir une vision globale du parcours et cette période d'inactivité d'un an et demi risque d'avoir un impact sur son insertion professionnelle future (« *parce qu'il a quand même un trou dans son CV d'un an et demi* ») et sur le signal négatif qu'il pourrait renvoyer à un employeur (« *au niveau d'un employeur, ça ne le fait pas* »). L'identification d'une carence dans sa capacité d'agir serait, selon elle, une première étape pour (re)trouver son pouvoir d'agir.

Contribuer à une plus grande autonomie passe ici par un premier travail d'accompagnement servant à identifier les carences avec le bénéficiaire pour lui permettre de se mettre en mouvement. Cet accompagnement prendra toutefois fin, puisque la conseillère passera le relais à ses collègues pour qu'il intègre un dispositif d'accompagnement renforcé afin de soutenir sa capacité d'agir.

Dans le second cas, il s'agit plutôt pour la conseillère (ML-A6) de participer au maintien d'une autonomie acquise par une jeune bénéficiaire en taisant certaines informations sur un changement d'adresse et des difficultés de mobilité pour permettre le renouvellement de son contrat de travail. La jeune femme occupe un emploi d'aide à domicile par le CCAS (Centre Communal d'Action Sociale) dans la ville où elle habitait avec son compagnon. Suite à sa séparation, elle restera d'abord 3 mois dans l'appartement avant de retourner vivre chez ses parents dans une ville voisine. La jeune femme est décrite comme volontaire pour maintenir son emploi au regard des fortes contraintes qui pèsent sur sa mobilité : sans permis ni voiture, elle faisait une trentaine de minutes de bus pour se rendre dans la ville où elle fait ses tournées à pied avec un GPS. Elle explique qu'entre deux visites « *elle est obligée de courir* », et il lui est arrivé de devoir attendre la prochaine visite dans le froid (« *il y a eu un moment, elle m'appelle elle me dit, "j'suis dehors, j'suis gelée", parce qu'elle n'avait pas forcément les moyens d'aller tout le temps au café* »). La conseillère ajoute qu'il lui est arrivé d'enchaîner plusieurs kilomètres à pied pour réaliser sa tournée (« *une fois elle m'a envoyé une photo, elle avait fait, je sais plus, 15 ou 16 kilomètres une fois sur la journée* »). Cette situation a duré un mois. Avec l'obtention de son permis, présenté comme un « *soulagement* » par la conseillère, ses parents lui ont prêté leur seconde voiture pour ses déplacements professionnels. Compte tenu de sa situation et de sa motivation, la conseillère était disposée à passer sous silence le changement de domicile aux employeurs pour lui donner toutes les chances d'obtenir un renouvellement de contrat, et une embauche pérenne. Ici soutenir l'autonomie d'action de la jeune femme revient pour la conseillère à ne pas intervenir (« *sinon je la grille* ») auprès des employeurs pour demander un regroupement des missions (« *[...] Donc non, je ne suis pas intervenue [...] Mais là non, je suis restée totalement neutre, j'en avais discuté avec elle, et on avait décidé de ne pas intervenir.* »). En outre, rencontrant des problèmes financiers avec son ancien compagnon, la conseillère va également éviter que les parents de la jeune femme ne découvrent ses problèmes financiers, dans le but de lui éviter de cumuler les soucis :

« Bon mais elle ne peut pas tout dire à ses parents, donc c'est difficile. Je n'envoie pas de courrier, enfin je ne détaille pas si je laisse un message sur le répondeur, parce que par rapport au petit copain, ils ne savaient pas qu'il y avait les chèques de caution. [...] Donc pour l'huissier, c'est pareil elle dit « si je vais en gendarmerie, il ne faut pas que les gendarmes viennent, me déposent un papier à la maison ». [...] C'est déjà assez difficile pour elle, si en plus elle a encore des problèmes supplémentaires à la maison, c'est pas la peine. »

Dans ces deux situations, on peut observer que les conseillères cherchent à soutenir le développement d'une autonomie (ou du moins de participer à faire émerger une prise de conscience) ou à maintenir une autonomie acquise (en réduisant les difficultés rencontrées par la bénéficiaire) qui va dans le sens des prescriptions du CEP. Dans chacune des situations, elles ont donc arbitré dans ce qu'elles estimaient être l'intérêt des jeunes bénéficiaires (passer le relais ou taire certaines informations).

RÉALISER DES DÉMARCHES À LA PLACE DES BÉNÉFICIAIRES

Les trois professionnelles en Missions Locales conviennent de l'importance de soutenir la capacité de décision et le pouvoir d'agir des jeunes bénéficiaires, même s'il arrive qu'en situation elles agissent parfois à leur place : dans le premier cas il s'agit de plusieurs démarches liées à la résolution de litiges financiers (ML-A6) et dans le second cas de la reprise d'un CV (ML-A7).

Pourtant décrite par la conseillère (ML-A6) comme « *costaud* » au vu des contraintes qu'elle endure en gardant « *tout le temps le sourire* », et faisant partie « *des jeunes qui en veulent* » au niveau professionnel, estimant qu'« *au niveau travail, elle se débrouille, elle arrive à trouver des solutions* », elle observe en même temps des difficultés récurrentes dans la gestion des « *questions logement, problèmes financiers* » du quotidien comme « *plein de trucs qu'ils savent pas* ». C'est ainsi qu'elle va intervenir pour régler plusieurs démarches dans le cadre de litiges financiers à la place de la bénéficiaire. Elle a identifié une série de litiges financiers et de dettes de la jeune bénéficiaire : d'abord des dettes de loyers impayés de l'appartement occupé avec son ancien compagnon, ensuite l'achat d'une télévision par ce dernier qui a usurpé les identifiants de la jeune femme (l'enseigne lui réclamant à elle les traites via un huissier) et enfin la participation aux dépenses familiales et le remboursement du prêt de son permis réclamé par son père (les parents n'étant pas au courant de ses autres dettes). Les soucis financiers se multipliant, la conseillère interviendra d'abord auprès du propriétaire pour demander un échéancier pour régler les 1500 euros de loyers impayés ; elle va négocier avec l'ancien compagnon pour qu'il règle la moitié de la somme⁸. Concernant le second litige financier, la conseillère appellera l'ancien compagnon pour tenter de négocier l'échéancier pour le règlement de la télévision⁹. L'huissier n'arrivant pas à joindre le jeune homme pour récupérer la somme, la jeune femme devra régler seule les échéances de la télévision. Avec l'aide de la conseillère, elle ira porter plainte à la gendarmerie pour abus de confiance. La conseillère explique alors avoir passé le coup de fil à la place de la jeune femme parce qu'elle a détecté des signaux de craintes vis-à-vis de son ex-compagnon et la juge inapte à régler ses affaires personnelles. Si elle estime que ces soucis financiers sont dus à la naïveté de la jeune femme (« *Elle est naïve. Elle croit que tout le monde est beau, tout le monde est gentil* »), elle argumente alors en faveur de sa mission de médiatrice (« *de négociateur, d'intermédiaire, d'essayer de résoudre la situation, le problème.* ») :

« Parce que je sais qu'elle va avoir du mal à le faire, en plus elle en a peur, j pense qu'elle en a peur. Elle va avoir un texto, elle va le faire lire à sa copine, qui est venue avec elle. Ou comme là, j'ai vu pour l'échéancier, quand elle a

⁸ Après le dépôt des chèques au propriétaire, la jeune femme découvre qu'il avait fourni un chèque sans provision. Le jeune homme expliquera à sa banque qu'on lui avait volé son chéquier, entraînant une convocation du propriétaire par la banque qui le menace de poursuites judiciaires pour vol.

⁹ Il raccrochera brusquement sans qu'elle ait pu aller au bout de sa demande.

essayé de lui renvoyer [...] c'est sa copine qui a fait le texto. Donc elle n'ose pas. Elle ne fait pas. Elle demande que les gens fassent à sa place. [...] Voilà, elle y arrive finement quand même, peut-être que c'est une stratégie aussi tout compte fait (rires). Non, j'pense que c'est pas une stratégie. C'est qu'elle a vraiment la crainte (de son ex-copain)».

Elle reconnaît avoir un travail à faire pour accompagner davantage la jeune à résoudre elle-même sa situation, expliquant que son accompagnement tend vers l'assistantat :

« C'est là où je me dis, j'suis trop dans l'assistantat [...] Et ça je m'en suis rendue compte que je parle trop, et que je fais trop à la place. [...] il faut que je lui dise non. Peut-être qu'à un moment faudra que j'en arrive là quoi. Mais de toute façon, j'en suis pas loin. (rires) »

Pour justifier de cette posture « d'assistantat », elle convoque un parallèle avec son rôle parental dont les effets de la résolution de problèmes semblent lui procurer une certaine satisfaction et la motiver :

« dans l'éducation qu'on donne à nos enfants là, et peut être qu'on les assiste trop, ça c'est clair quoi et puis j'assiste trop aussi. Mais bon, moi j'aime bien aussi quoi (rires), donc faut pas se le cacher, je ne me cache pas non plus. [...] J'suis contente si ça va aller pour elle. »

Elle explique que dans son accompagnement, elle propose son aide sans l'imposer, et que certains bénéficiaires refusent (« je leur demande leur avis : “Tu veux que je t'assiste ou pas ?” »).

Si ces démarches de résolution de problèmes financiers n'entrent pas directement dans le cadre du CEP, mais plutôt de la levée de freins, il est intéressant de saisir les arbitrages réalisés et les justifications de médiation voire d'une posture quasi « parentale » au regard de l'âge des bénéficiaires et des difficultés identifiées. Il est à noter que les Missions Locales interviennent de manière globale, notamment avec d'autres organismes, pour lever tous les freins des bénéficiaires.

Pour une autre conseillère (ML-A7), « faire à la place des jeunes » est justifié par son souhait de leur éviter des retards et des échecs répétés (« puis c'est encore vivre un échec pour le jeune. Ce n'est pas non plus forcément toujours facile d'être toujours en échec pour un jeune. »). Elle relate notamment dans son entretien l'accueil d'une jeune femme en entretien pour retravailler son CV, mais pour lui éviter un énième rendez-vous (« ce rendez-vous là, elle aurait dû me le donner déjà modifié. Donc on va reperdre un rendez-vous entre guillemets pour un outil qui aura déjà été refait. ») elle prendra l'initiative de le reprendre elle-même (« On va l'imprimer, comme ça je vais vous le corriger »). Elle expliquera que la jeune femme était tout à fait capable de le corriger elle-même, mais qu'elle souhaitait lui éviter une perte de temps :

C : Quand [...] il y a du sérieux, une maîtrise voilà, donc je leur donne les infos, ils savent le faire. Si je sens que le ou la jeune n'est pas forcément capable et qu'il y a des lacunes, je vais le faire moi-même.

Ch : Et là avec elle ?

C : J'avais jugé qu'elle était capable de.

Ch : De faire elle-même ?

C : Oui oui oui. Ce n'était pas encore parfait, mais bon alors après (rire) j'ai peut-être mis la barre un peu haute peut-être. Voilà, ne serait-ce que les fautes d'orthographe, on ne peut pas laisser les fautes d'orthographe par exemple. Bon quelques fois il n'y en a pas la première fois, puis on en retrouve la deuxième fois, il y a des coquilles parce qu'on n'a pas fait attention, ce n'est pas forcément parce qu'il ne sait pas, c'est parce qu'il n'a pas été vigilant.

Elle reconnaît avoir été trop absorbée par le logiciel et la transformation du CV (et perturbée par la caméra qui filmait l'entretien) pour se rendre compte qu'elle laissait la bénéficiaire dans une situation de passivité à ce moment de l'entretien :

Ch : comment vous auriez pu faire pour qu'elle change d'attitude justement, qu'elle soit moins passive ?

C : Tourner l'ordinateur, la laisser faire. (...)

Ch : Et pourquoi ce jour-là vous ne l'avez pas fait à votre avis ?

F : Bonne question, parce que certainement j'étais filmée ou voilà [...] Non non les jeunes par exemple quand ils ont un CV Pôle Emploi, je vais tourner l'écran, ils vont mettre leur code et puis ils vont aller eux-mêmes dans leur espace en ma présence et puis ils vont aller modifier le document. Ils me demandent si ça me convient et puis on imprime le document comme il est.

Si cette dernière situation ne reflète pas des pratiques habituelles, il n'en demeure pas moins que les deux conseillères interviennent à la place des jeunes bénéficiaires au détriment d'une posture plus éducative d'accompagnement vers l'autonomie d'action telle que préconisée par le CEP. Qu'ils soient estimés capables ou non de réaliser ces démarches, les conseillères valorisent ici une certaine performance dans l'action (efficacité, gain de temps) qui est supposée profiter aux bénéficiaires.

INCITER À FAIRE UN CHOIX

Pour les trois conseiller·ère·s du Pôle Emploi, l'accompagnement à l'autonomie de demandeurs d'emploi porte sur les « choix autonomes » ou le respect de leur autonomie. Dans cette dernière situation, la conseillère (PE-E9) rapporte le cas d'une bénéficiaire de 52 ans qu'elle a incitée à saisir une opportunité professionnelle, dépassant par-là les « choix autonomes » prescrits par le CEP. La conseillère débute l'entretien d'autoconfrontation par une autocritique de sa posture :

« En réécoutant je trouve que je parle de trop par rapport à la personne que j'accueille, je trouve ce n'est pas équilibré. Oui du coup je me dis, je ne suis pas dans la bonne posture ou du coup je suis peut-être plus un peu trop experte, j'apporte des réponses. Et oui l'équilibre n'est pas respecté je trouve entre la personne que j'accueille et ma prise de parole, je m'entends beaucoup. »

Outre l'accompagnement à la recherche d'emploi, la conseillère s'interroge sur les compétences numériques de la bénéficiaire, soulignant qu'elle a pu en développer certaines dans le cadre du dispositif CLEA¹⁰, bien qu'elle ne l'estime pas très à l'aise avec le numérique :

« L'autonomie, je pense qu'elle a déjà des contacts par son amie qui travaille dans une école. Elle n'est pas non plus complètement, pas à l'aise avec l'outil informatique par exemple. Elle sait envoyer des mails, elle sait rechercher des informations donc ça reflète aussi une certaine autonomie, [à] CLEA je pense qu'elle [y] est allée travailler son CV et sa lettre [...] ».

¹⁰ CLEA est un dispositif national de certification de connaissances et de compétences professionnelles destiné aux demandeurs d'emploi peu qualifiés, qui vise à attester de la maîtrise des savoirs de base pour favoriser l'employabilité, l'évolution et la mobilité professionnelle.

En tenant compte de sa situation personnelle (en train de planifier son mariage en secondes noces) et de sa recherche d'emploi, la conseillère explique avoir cherché à convaincre la bénéficiaire que la priorité d'une femme active de 52 ans était d'accepter un poste (trop rare pour cette catégorie d'âge, « *c'est une réelle opportunité* »), plutôt qu'à garder ses petits-enfants (sans être rémunérée pour cette activité). Tout en soutenant sa candidature auprès de la directrice de la structure (« [...] *cette dame je venais de la recevoir donc elle était fraîche dans mon esprit, elle m'avait marquée, parce qu'on avait parlé, on avait passé du temps, son histoire m'avait fait sourire.* »), elle semble lui mettre une forme de pression à espacer les rencontres si elle ne montrait pas une motivation à retrouver un emploi :

« Et je dis "je n'ai pas à juger, mais dites-le moi, la priorité c'est : est-ce que je garde mes enfants, enfin mes p'tits-enfants, ou je recherche un emploi ? Vous gardez vos p'tits-enfants ok, mais moi je prends du recul et on met un peu un bémol sur l'accompagnement parce qu'il n'y a pas d'intérêt pour vous et pas d'intérêt pour moi". Elle me dit "écoutez je vais réfléchir". Et puis finalement donc je renvoie un mail à la directrice [de la structure] qui m'a dit "oh je la sens pas super motivée du coup puisqu'elle est pas revenue me voir". (rire) Donc j'essaie de (rire), de rattraper le coup, [...] alors je parle pas des petits-enfants : "simplement voilà Madame X a eu une mauvaise information sur son complément à l'allocation chômage, donc elle revient vers vous très rapidement". Donc elle réfléchit, [...] elle recontacte donc la directrice, elle est embauchée, du coup elle m'envoie un mail en me remerciant à la rentrée, elle est super contente. »

En analysant la situation, c'est son implication émotionnelle qu'elle estime non conforme à l'accompagnement (l'expression de sa « *déception* » face à la non-candidature au poste), et non l'incitation à accepter cette opportunité professionnelle. En lui exprimant sa déception, elle cherchait à la convaincre de candidater au poste :

« Autant j'aurais, je ne regrette pas de lui avoir dit "voilà vous êtes mamie, c'est quoi votre priorité ?", autant je pense qu'en termes de, alors je ne sais pas si c'est le respect déontologique mais j'aurais pas dû m'impliquer, (...) qu'importe que je sois déçue enfin c'est pas le [...] passer ses émotions enfin je me dis, je lui fais porter quelque chose qu'elle ne doit pas porter, c'était plutôt dans ce sens-là. »

Pour cette conseillère, saisir cette opportunité de poste à un âge avancé, où le recrutement se fait statistiquement plus difficile, a été un facteur déterminant dans ses arbitrages, même si sa posture a pu dépasser le cadre de l'alliance de travail et du choix autonome prescrit par le CEP. Par son expertise du marché du travail, la conseillère a estimé que la rareté de ce travail rémunéré prévalait sur les engagements familiaux de la bénéficiaire.

Dans les discours sur les activités analysées ici, si un travail d'accompagnement est mis en place, les postures adoptées par les conseillères sont justifiées tantôt par un rôle de médiation, un rôle parental, ou encore un rôle d'expertise de l'analyse de situation. Si les difficultés rencontrées par les bénéficiaires amènent ces conseillères à privilégier une valeur de performance dans l'accompagnement qui est supposée profiter aux bénéficiaires (actions réussies, résolution des problèmes, gain de temps, décrochage d'un emploi), leur posture interventionniste renvoie notamment aux postures d'experts de la situation qui a prévalu dans ces structures avant la mise en place du CEP. La posture plus éducative attendue aujourd'hui dans le CEP, par un accompagnement au développement de l'autonomie, semble donc se heurter aux réalités vécues par les bénéficiaires et aux temporalités de l'accompagnement.

DISCUSSION

L'analyse de ces quelques situations n'a évidemment pas de valeur représentative des pratiques de ces conseillères, ni leurs raisonnements n'ont de vocation à être généralisés aux autres conseiller·ère·s et aux opérateurs du CEP. La palette de schèmes d'action mobilisés par les conseiller·ère·s sur ces mêmes entretiens d'autoconfrontation a d'ailleurs pu être analysée par Boanca et Pagoni (*en cours*) et montrer toute l'ampleur de l'activité d'accompagnement. Les résultats de cette analyse nous amènent à trois points de discussion sur la posture professionnelle, la professionnalisation des conseiller·ère·s CEP et les effets des pratiques sur les bénéficiaires.

L'intérêt de l'analyse de ces situations réside tout d'abord dans la mise au jour de ces débats de normes et de valeurs et de saisir, même partiellement, comment se construit une posture professionnelle à partir des situations d'interactions avec les bénéficiaires. Si nos données de recherche ont montré par ailleurs que la sémantique de l'autonomie semble bien être mobilisée par les conseiller·ère·s (Fischer, sous presse), comme le souligne Durrive, s'approprier des directives n'est pas un acte automatique mais nécessite un effort, une activité. Nos entretiens de recherche révèlent des pratiques qui peuvent aller à l'encontre d'un accompagnement visant le développement de l'autonomie des bénéficiaires tel que prescrit par le CEP ; ces pratiques reposent toutefois sur des interrogations concernant la posture d'accompagnement à tenir. Ces arbitrages analysés avec les conseillères ont donc fait apparaître en arrière-plan un questionnement sur une posture éthique vis-à-vis de leur rôle et notamment le développement de la capacité d'agir et de la place à laisser aux bénéficiaires (ML-A6, ML-A7). Pour Maela Paul (2009), les métiers de l'accompagnement sont « traversé(s) de toutes parts par un questionnement éthique » (p. 49) et nécessitent de « (m)ettre ses valeurs au travail au sein de la relation [qui] est la condition même pour que l'accompagnement puisse avoir lieu ». Il s'agit de poursuivre les investigations sur les spécificités des pratiques d'accompagnement qui auraient pu rester ancrées dans les structures (avant la mise en œuvre du CEP) et les changements induits par le CEP en termes de temporalités, de portefeuille, d'activités dans les pratiques réelles des conseiller·ère·s. Et comme nous l'avons observé, ces changements semblent précisément plus marqués pour les Missions Locales et le Pôle Emploi (Pagoni, sous presse).

Les écarts observés entre les prescriptions et les pratiques des conseillères invitent également à questionner les modalités et les soutiens à la professionnalisation des conseiller·ère·s CEP, dont des travaux ont pu souligner l'importance de s'appuyer sur les histoires de vie (Laroye-Carré & Mayen, 2019). Outre les formations initiales d'appropriation de la démarche CEP, les recherches de terrain ont montré que l'accompagnement au CEP passait par divers appuis en termes de professionnalisation (d'Agostino *et al.*, 2019 ; Pagoni, sous presse) : échanges de pratiques au sein des structures, identification de personnes ressources, et diverses initiatives locales. Des recherches portant plus spécifiquement sur les formations des conseillers ont montré l'intérêt d'un travail sur l'identification de gestes professionnels dans la qualité de la posture (Jorro, 2016) et sur l'analyse partagée de situation dans la construction d'une identité professionnelle (Doublet & Heidet, 2018). Ces travaux méritent d'être mis à disposition et connus des structures et des conseiller·ère·s pour participer au processus de professionnalisation.

Enfin, ces entretiens d'autoconfrontation ne permettent pas de connaître les effets réels des pratiques d'accompagnement sur le développement de compétences des bénéficiaires, qui ont peu fait l'objet

d'enquêtes spécifiques jusque-là. Notons toutefois que l'enquête quantitative analysée par Levené (sous presse) a permis de cerner une satisfaction globale de l'accompagnement par les bénéficiaires (notamment par rapport à la disponibilité et l'écoute) et, de manière plus inattendue, de souligner le fait que la moitié des répondants avait trouvé d'autres pistes professionnelles que celles proposées par les conseiller·ère·s. Il serait pertinent d'enquêter auprès des bénéficiaires sur les effets du CEP concernant leur capacité d'agir et leur autonomisation dans les démarches liées à leur évolution professionnelle. S'il permet une universalité du service, la standardisation des pratiques du CEP pose aussi la question de la place réelle d'un travail plus « éducatif » autour du développement des compétences visant l'autonomie des bénéficiaires (choisir, décider, agir) au regard de la prégnance à développer un projet réaliste et cohérent avec le marché du travail qui permette de répondre aux problématiques professionnelles des bénéficiaires. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Arrêté du 16 juillet 2014 fixant le cahier des charges relatif au conseil en évolution professionnelle prévu à l'article L. 6111-6 du Code du travail. <https://www.legifrance.gouv.fr>.

Arrêté du 29 mars 2019 fixant le cahier des charges relatif au conseil en évolution professionnelle prévu à l'article L. 6111-6 du Code du travail. <https://www.legifrance.gouv.fr>.

Boanca, I., & Pagoni, M. (sous presse). L'activité de diagnostic dans le travail du conseiller en évolution professionnelle. Dans M. Pagoni (dir.), *L'accompagnement dans le cadre du Conseil en Evolution Professionnelle. Un nouveau métier ?* Paris : Connaissances et savoirs.

CNEFOP (2016). *Premier rapport sur la mise en œuvre du Compte personnel de formation et du Conseil en évolution professionnelle*. Tome 1. 117 p. <http://www.cnefop.gouv.fr/actualites/dernieres-actualites/premier-rapport-sur-la-mise-en-oeuvre-du-compte-personnel-de-formation-et.html>

d'Agostino, A., Legay, A., Valette-Wursthen, A., Gayraud, L., & Baghioni, L. (2019). Professionnalités, systèmes d'acteurs et territoires : quels effets du conseil en évolution professionnelle ? *Céreq Études*, 22. 108 p. <https://www.cereq.fr/professionnalites-systemes-dacteurs-et-territoires-quels-effets-du-conseil-en-evolution>

DGEFP (2015). *Guide Repères du Conseil en Évolution Professionnelle*. 154 p. http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/reperes_cep_novembre_2015_web.pdf

DGEFP (2017). *Guide Repères du Conseil en Évolution Professionnelle*. 149 p. <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/guide-cep-2017.pdf>

Doublet, M.-H., & Heidet, A. (2018). Former les acteurs du CEP : une démarche d'analyse partagée de situation. *Éducation permanente*, Hors-Série 11, 83-96.

Durrive, L. (2012). Comment approcher une situation de travail dans une perspective ergologique. *Tempus*, 237-255.

Durrive, L. (2014). La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisations. *Revue Ergologia*, 11, 171-198.

- Fischer, S. (sous presse). L'autonomie des bénéficiaires entre compétence, moyen et finalité : quels enjeux d'accompagnement ? Dans M. Pagoni (dir.), *L'accompagnement dans le cadre du Conseil en Évolution Professionnelle. Un nouveau métier ?*. Paris : Connaissances et Savoirs.
- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3).
- Laroye-Carré, F. & Mayen, P. (2019). Les questions de professionnalisation posées par le conseil en évolution professionnelle. *Savoirs*, 51(3), 79-95.
- Levené, T. (sous presse). La demande de conseil : une analyse sociologique des bénéficiaires. Dans M. Pagoni (dir.), *L'accompagnement dans le cadre du Conseil en Évolution Professionnelle. Un nouveau métier ?* Paris : Connaissances et savoirs.
- Mayen, P. (dir.) (2015). *Le Conseil en Évolution Professionnelle. L'activité des bénéficiaires et le métier des conseillers : deux ans d'expérience en Bourgogne*. Dijon : Éditions Raison et Passions.
- Mollo, V., & Falzon, P., (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35, 531-540.
- Pagoni, M. (sous presse). La mise en place du Service Public Régional d'Orientation (SPRO) en Hauts-de-France : quel accompagnement au changement ? Dans M. Pagoni (dir.), *L'accompagnement dans le cadre du Conseil en Évolution Professionnelle. Un nouveau métier ?* Paris : Connaissances et savoirs.
- Pagoni, M., Brabant, A., Boanca-Deicu, I., Fischer, S., Levené, T., Négroni, C., Obajtek, S., & Ruffin-Beck, C. (2019). *L'accompagnement dans le cadre du CEP. Quelle professionnalisation des conseillers ? Quelle sécurisation des parcours professionnels ?* Rapport de recherche Laboratoire CIREL, avec le soutien du CNEFP. 149 p.
- Pagoni, M., & Fischer, S. (2020). Développer l'autonomie pour faire face aux vulnérabilités ? Le cas de l'accompagnement dans le cadre du Conseil en Évolution Professionnelle à Pôle Emploi. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 57.
- Paul, M. (2009). « Accompagnement ». *Recherche et formation*, 62, 91-107.
- Ramos, E. (2011). Le processus d'autonomisation des jeunes. *Cahiers de l'action*, 31(1), 11-20.
- Santelmann, P. (2018). Le Conseil en évolution professionnelle. Rupture ou continuité ? *Éducation Permanente*, Hors-Série 11.

LA PLACE DE L'ÉTHIQUE CHEZ LES CONSEILLERS EN ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE (CEP)

Vanessa VIDALLER

Université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire EFTS (France)

Émeric VIDAL

Responsable pédagogique Batipôle, Limoux (France)

Sabrina LABBÉ

Université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire EFTS (France)

RÉSUMÉ

Cette recherche se pose dans un contexte économique mouvant au travers de nombreuses réformes, en témoigne la loi du 1er août 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », et aussi face à un constat de glissement d'une politique des organismes accompagnateurs plus centrée sur l'humain à une politique gestionnaire encadrée par des objectifs et des contraintes de moyen. Cette évolution d'une approche humaniste à celle de gestionnaire « prônant une mise en évidence des résultats et des produits au détriment des ressources et des processus » (Remy & Lavitry, 2017, p. 70) a d'ailleurs des conséquences sur les pratiques des personnes réalisant ces accompagnements (Divay, 2009 ; Lavitry, 2009), mais aussi sur la vision qu'ils ont de leur métier (Demazière, 2013 ; Balzani & Divay, 2008).

L'objectif est de comprendre, dans ce contexte professionnel mouvant et exposé, quelles sont les représentations que des professionnels de l'accompagnement ont d'un accompagnement éthique.

MOTS-CLÉS

Accompagnement, éthique, *focus group*, représentation sociale, représentation professionnelle.

INTRODUCTION

Venant en prolongement du rapport du CNEFOP (2016), « faut-il certifier le Conseil en évolution professionnelle ? », la loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » (Loi n°2018-771 2018) confirme la volonté d'uniformiser la pratique du Conseil en évolution professionnelle. C'est ainsi que le législateur prévoit de transformer l'activité du conseil en évolution professionnelle en un métier à part entière, faisant appel à des règles professionnelles. L'arrêté du 29 mars 2019¹ confirme cette intention et constitue un véritable document normatif détenteur de réels repères professionnels (Vidal, Labbé & Vidaller, 2019).

Ce texte peut être assimilé à un véritable « référentiel d'emploi » (Maillard, 2014). En effet, il a pour vocation de circonscrire l'ensemble des activités et compétences incombant à ce professionnel de la relation à autrui. L'accompagnement y est décrit comme le cœur de son activité professionnelle. Nos travaux se proposent de questionner la place de l'éthique dans la réalisation de cette activité centrale, d'identifier comment la question de l'éthique se traduit dans certaines pratiques déclarées par les personnes interrogées.

LE GLISSEMENT DES RÉALITÉS ET INJONCTIONS PROFESSIONNELLES

De nos jours, l'accompagnement est présent dans de nombreux domaines professionnels : le travail social, la formation, le travail éducatif, le travail soignant, les placements judiciaires, etc. Ce vocable est aussi recensé dans de nombreux actes de la vie quotidienne : il est devenu à la fois un terme « fourre-tout » et un « incontournable » (Paul, 2009b). Pour clarifier la notion, en 2004, Paul proposait une définition minimale de l'accompagnement qui serait : « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage ». (p. 96). Ainsi la fonction principale de l'accompagnement se base sur la relation ; c'est grâce et au travers de l'Autre que l'individu va co-construire du sens et se donner des perspectives à venir (Paul, 2009a). Ce sens ne pouvant se faire seul, il n'émerge que dans le cadre d'une délibération interpersonnelle, cela « suppose également que l'accompagnant, dans cette position tierce, veille à établir le lien entre la personne et le réel plutôt que d'interférer entre lui et cette réalité » (Paul, 2009b, p. 26).

Dans cette perspective, l'accompagnement impose donc une certaine posture puisqu'il s'agit d'éveiller autrui à sa propre capacité à se prendre en charge. Dès lors l'accompagnateur doit, à la fois, être *facilitateur, expert, donner du temps, s'investir personnellement dans la relation et manifester de l'empathie* pour la personne accompagnée. Sa posture devient plurielle : il est à la fois celui qui donne et celui qui reçoit, actif et passif parce que l'autre l'est aussi. Tout en renvoyant à une nébuleuse de pratiques, l'accompagnement peut alors se rapprocher d'une « technique » qui va varier en fonction des valeurs, des postures, du cadre, du contexte et de la temporalité dans lesquels elle s'inscrit ; « la posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste) ». Et selon l'auteure, « c'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique » (Paul, 2004, p. 153).

Au travers de son étude, Fretel en 2013 met en avant une structuration des accompagnements, une standardisation et un renforcement de l'objectif du placement. Cette approche de l'accompagnement diffère de la définition même de la notion d'accompagnement et a un impact sur le travail des conseillers qui sont

¹ Fixe le cahier des charges relatif au conseil en évolution professionnelle prévu par l'article L. 6111-6 du code du travail

amenés à réaliser de plus en plus de reporting, d'actes identifiables et mesurables afin d'arriver à une « normalisation des sans-emploi » (Divay, 2011).

Les professionnels peuvent alors se sentir comme étant sur une plaque tournante, à l'interface entre la commande de l'institution et les attentes des personnes accompagnées (Paul, 2004). La position de l'accompagnateur est alors extrêmement complexe et doit viser trois exigences :

- répondre à une attente institutionnelle ;
- entendre la personne accompagnée dans sa singularité ;
- être efficace en tant que professionnel.

Certains professionnels expriment d'ailleurs le fait qu'ils répondent à trois « clients » : le financeur qui impose un cahier des charges (Roelens en 2000 parle de « client-payeur »), l'employeur qui exige une méthodologie et un rythme de travail (le « client-employeur ») et le bénéficiaire (le « client-bénéficiaire ») qui va être en contact direct avec le professionnel.

Dans le même ordre d'idée, Lavitry (2016) identifie l'existence de sortes d'éthiques, de deux types de positions qui vont se confronter chez les professionnels de l'accompagnement :

- l'éthique du placement (priorité à la recherche d'emploi, vision gestionnaire de l'accompagnement, normes sociotechniques), « l'éthique du placement s'inscrit prioritairement dans les normes sociotechniques du métier, elle correspond à l'orientation entrepreneuriale de l'institution » (Lavitry, 2016, p. XIV).
- l'éthique de l'accompagnement (priorité à la demande, au désir de la personne, vision humaniste de l'accompagnement, normes socio-cliniques), « davantage orientée vers l'intermédiation, l'éthique de l'accompagnement privilégie les normes socio-cliniques » (Lavitry, 2016, p. XV).

La concomitance de ces deux logiques peut amener sur le terrain l'apparition de deux groupes de professionnels empreints d'une éthique potentiellement différente, entraînant des pratiques antagonistes dans l'accompagnement des bénéficiaires, voire des dissonances cognitives chez un même individu, faisant naître de potentiels conflits au sein de groupes professionnels quand l'éthique devrait au contraire susciter des échanges positifs et du soutien.

Car en effet l'éthique va se manifester dans la posture adoptée par le professionnel dans le cadre de son exercice et l'on risque alors de voir éclore des conflits entre des valeurs attachées à l'accompagnement défini comme un « processus non linéaire qui cherche à répondre aux besoins de la personne, [supposant] de construire une stratégie chemin faisant » (Paul, 2004, p. 100) et une politique d'activation de contrôle en lien avec le « client-employeur » et le « client-financeur » ; c'est-à-dire en lien avec une politique gestionnaire au détriment d'une politique humaniste.

Mais si l'on reprend la définition de Ricœur (1991), l'éthique est une sagesse pratique dont l'ambition est « la visée de la vie bonne avec et pour les autres, dans des institutions justes » (p. 204). On entrevoit ici le caractère résolument situé de l'éthique qui ne peut être posée de l'extérieur et qui nécessite au contraire d'être questionnée dans les groupes afin d'être partagée et définie collectivement. « L'éthique professionnelle

constitue ainsi à la fois une forme de régulation sociale de l’agir professionnel et un principe d’organisation des professions ou des champs professionnels, qui permet aux acteurs de se reconnaître eux-mêmes grâce à des orientations et des valeurs partagées, et même certaines solutions à des problèmes concrets et récurrents » (Jutras & Labbé, 2014, p. 106).

ÉTUDE VIA LE PRISME DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

Nous avons choisi d’ancrer notre réflexion dans le champ de la psychologie sociale *via* l’étude des représentations sociales (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989) et professionnelles (Piasser, 2014).

Pouvant être définie comme une « grille de lecture » de la réalité (Moliner, 1988), les représentations sociales fonctionnent comme un système d’interprétation de la réalité déterminant les comportements et pratiques des individus. C’est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 36). Ainsi définie, la théorie des représentations sociales va nous permettre d’appréhender ce que les professionnels pensent être un accompagnement éthique.

S’agissant d’un groupe de professionnels, nous nous référons à une catégorie particulière de représentations sociales : les représentations professionnelles. Véritable guide pour l’action, les représentations professionnelles sont des représentations sociales particulières, selon Bataille *et al.* : « les représentations professionnelles toujours spécifiques à un contexte professionnel sont des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l’exercice de l’activité professionnelle » (Bataille *et al.*, 1997, p. 75).

MÉTHODOLOGIE

La démarche empirique est composée de deux temps qui allient des analyses quantitatives et qualitatives. Nous avons réalisé, dans un premier temps, un *focus group* auprès d’un même groupe de professionnels afin d’accéder aux représentations véhiculées dans le collectif interrogé. Puis dans un second temps, une restitution – que nous appellerons investigante avec Bergier (2001) – des résultats a été faite après une première analyse. Ce second temps nous permet non seulement une validation interne de nos premières analyses, mais au-delà nous espérons qu’il suscitera un nouveau temps réflexif visant à renforcer l’effet potentiellement transformateur du *focus group*. Le processus ainsi engagé permet non seulement de mettre à jour les représentations individuelles, de les faire s’exprimer afin d’identifier les éléments dissensuels et consensuels et, potentiellement, de favoriser la création de nouvelles normes dans le groupe autour de l’objet : un accompagnement éthique.

PARTICIPANTS

Quatorze² personnes ont été invitées à participer à ce *focus group* présenté comme espace d’échanges et de recherche collaborative qui aurait lieu lors de réunions d’équipe bimensuelles. Ces personnes ont entre 5 et

² De sexe féminin.

27 années d'expérience dans le domaine du conseil et de l'accompagnement, elles sont titulaires de diplômes de niveau I dans les domaines de la psychologie, des sciences de l'éducation, des ressources humaines ou du commerce. Elles travaillent au sein d'une même structure³ associative qui réalise différentes prestations d'accompagnement⁴ au projet professionnel auprès de différents publics⁵.

PROCÉDURE

Temps 1 : réalisation du *focus group*

Le temps d'échange a duré une heure, heure durant laquelle la hiérarchie n'a pas participé (conformément à notre demande) afin que les échanges puissent être libres. Les participantes ont installé les tables en « U » afin que chacune puisse avoir une visibilité d'ensemble sur ses collègues.

Nous⁶ avons animé la séance, avons présenté l'objectif et les étapes de la démarche, ainsi que les règles de déontologie propres aux recherches en Sciences Humaines⁷. L'accord a été demandé avant d'enregistrer et nous nous sommes engagées à leur réserver la primeur des résultats en vue d'identifier les éléments susceptibles d'être remontés à leur hiérarchie⁸.

Après avoir ouvert le débat avec cette phrase « selon vous, quelles seraient les postures à adopter dans le cadre d'un accompagnement éthique ? », les animatrices ont noté les thématiques abordées et laissé l'appareil faire le travail d'enregistrement. Comme annoncé en introduction du *focus group*, elles ont invité les personnes à conclure leurs échanges après une heure de débat et ont proposé une rapide synthèse des échanges.

Temps 2 : retour pour une restitution investigante

Comme lors de la première étape, le temps de retour sur le *focus group* a duré une heure, heure durant laquelle la hiérarchie n'a toujours pas participé (toujours conformément à notre demande). Après avoir explicité la manière dont les analyses lexicales ont été construites, l'étape de co-construction des interprétations a pris place, laissant place à une parole libre dans une intention interprétative cette fois-ci. Il a été présenté aux participantes les 4 classes de discours ainsi que le dendrogramme (figures 1 à 5) sur lesquels elles ont pu s'exprimer. Les participantes ont ainsi été invitées à s'exprimer et à rebondir sur les analyses proposées. Nous avons opéré, à leur demande, des nouvelles explorations au cœur du logiciel Iramuteq (recherche de graphes illustratifs, consultations des profils, consultations de concordanciers pour une analyse fine des variables actives significatives des classes) et les avons invitées à nommer chacune des classes.

³ Que nous ne nommerons pas par souci d'anonymat pour les participantes et la structure.

⁴ Du CEP, des bilans de compétences...

⁵ Cadres, salariés, demandeurs d'emploi, travailleurs handicapés, jeunes...

⁶ Deux des co-auteurs de cet article.

⁷ Liberté de participer, garantie de l'anonymat, restitution du corpus retranscrit aux participants entre autres.

⁸ Un support de communication présentant les 4 classes de discours présenté lors de la co-analyse des résultats a été remis en guise de restitution à la direction qui n'était pas présente durant l'échange.

MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

Suite au temps 1, l'enregistrement a été retranscrit en vue d'une analyse lexicale automatisée. Nous avons fait le choix de ne pas identifier les caractéristiques personnelles des différentes prises de paroles afin de privilégier le niveau groupal pour l'analyse.

Après un nettoyage du corpus⁹ (extraction des tics de langage, anonymisation, corrections orthographiques mais non syntaxiques), nous l'avons soumis à des analyses lexicales automatisées *via* le logiciel libre Iramuteq (Ratinaud, 2009, 2014). Deux analyses ont été effectuées, une classification hiérarchique descendante et une analyse factorielle des correspondances.

La première, la *classification hiérarchique descendante* (CHD), consiste à partager le corpus en classes de discours distinctes. Pour ce faire, le logiciel réduit les mots à leurs racines (variables actives) avant d'opérer des calculs statistiques permettant de révéler des co-occurrences entre certains termes. Cette opération statistique réalisée, nous obtenons des univers sémantiques censés représenter différentes dimensions de la représentation professionnelle recueillie. L'étape suivante consiste habituellement à nommer ces classes en déterminant la thématique surplombante abordée. Alors que le chercheur réalise seul cette étape dans la plupart des cas, dans cette recherche (à visée participative), les deux animatrices ont opéré une première analyse en amont du second rendez-vous, et l'ont soumise au groupe en vue d'une interprétation collective des résultats. C'est l'aboutissement de ces deux étapes qui sera livré dans la partie résultats.

Un second type d'analyse a été effectué à l'aide du logiciel Iramuteq : l'analyse factorielle des correspondances qui permet d'entrevoir la manière dont le verbatim s'exprime sur différents plans factoriels. L'objectif ici est d'entrevoir les grandes dimensions organisatrices et les principales tensions significatives dans la représentation étudiée.

RÉSULTATS

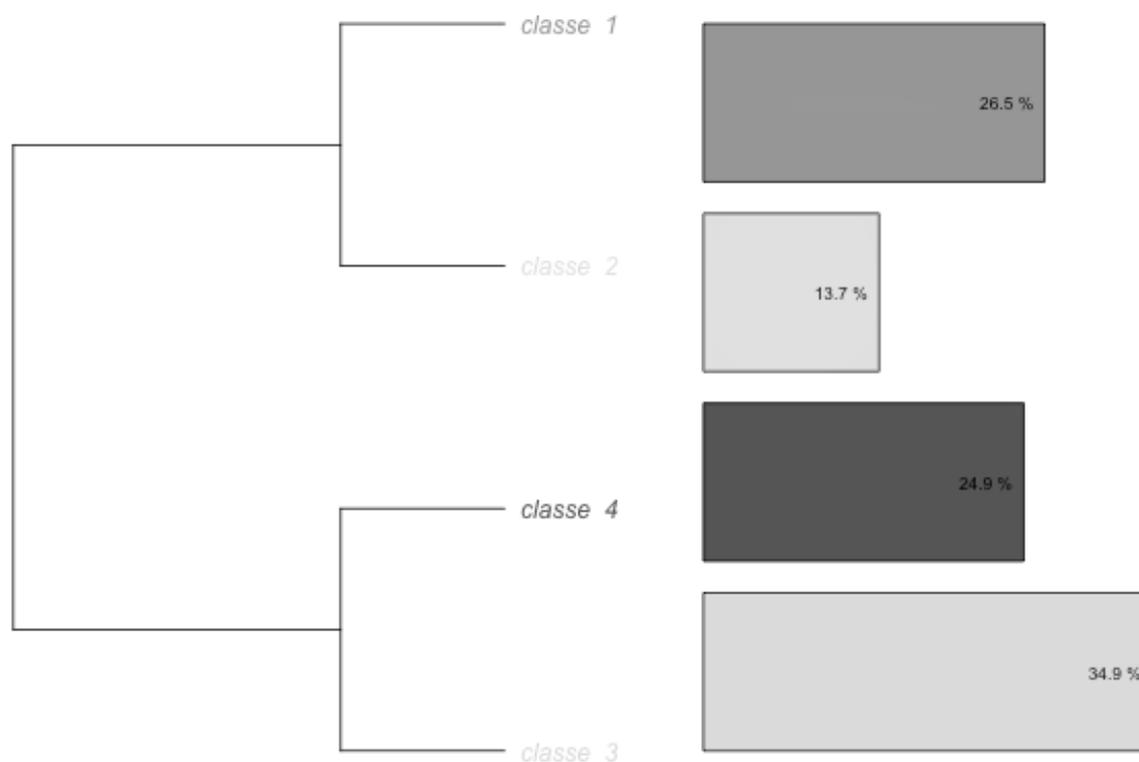
La figure 1 présente le dendrogramme, il permet d'appréhender la manière dont la classification hiérarchique descendante a partitionné le corpus global.

Il présente 4 classes¹⁰ de discours qui se distinguent les unes des autres. Les classes 1 et 2 s'opposent aux classes 3 et 4.

⁹ Corpus constitué de 11 148 mots.

¹⁰ Le pourcentage noté pour chacune des classes renvoie à la proportion de variables actives contenues dans la classe par rapport au corpus global.

Figure 1. Dendrogramme de la classification hiérarchique descendante réalisée sur le discours du focus group



Voici donc le résultat de notre travail d'interprétation collégiale mené lors de la séance de restitution investigante. Les différentes classes ont été nommées de la façon suivante :

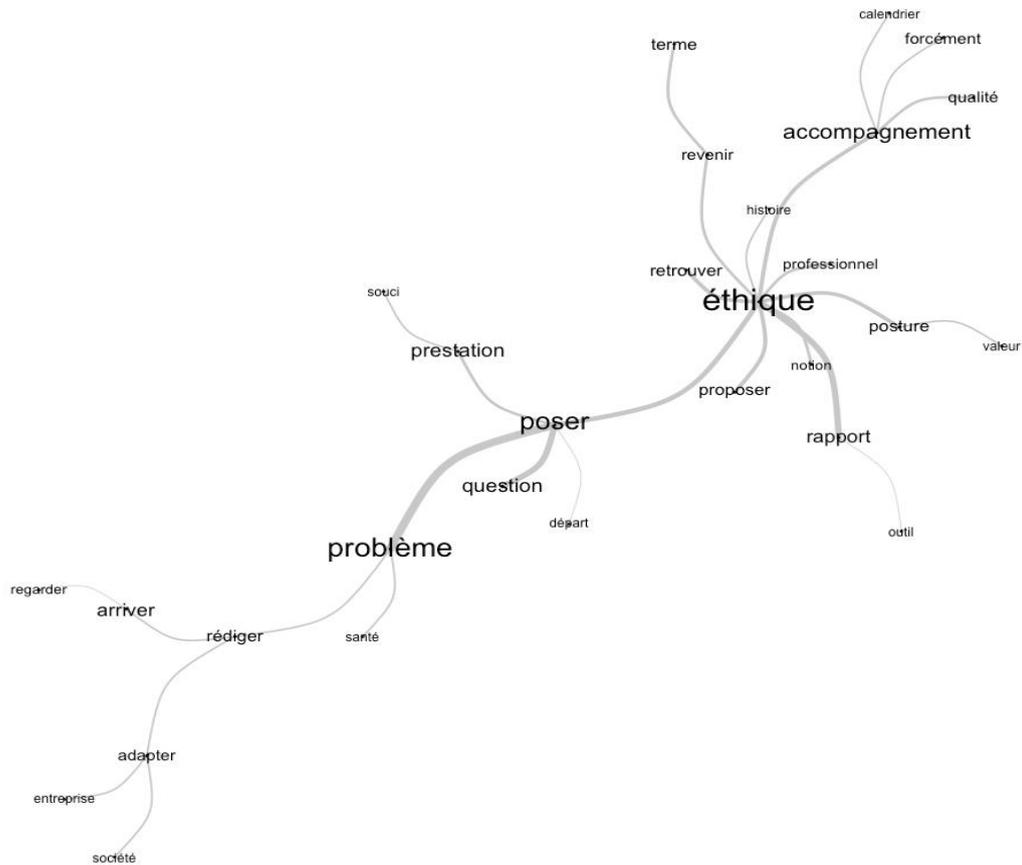
- Classe 1 : la tension entre gestes professionnels et valeurs personnelles ;
- Classe 2 : une prise en étai entre financeur et bénéficiaire ;
- Classe 3 : le temps nécessaire à l'accompagnement et le temps nécessaire à la coopération ;
- Classe 4 : les cas cliniques.

Voyons à présent à partir de quels éléments ces interprétations ont pu être proposées.

CLASSE 1 : LA TENSION ENTRE GESTES PROFESSIONNELS ET VALEURS PERSONNELLES

La classe 1, nommée « la tension entre gestes professionnels et valeurs personnelles » représente 26,51 % de l'ensemble du discours analysé. Les termes les plus constitutifs de la classe (Chi2 les plus forts) sont les termes : *éthique, problème, poser, accompagnement, retrouver, revenir, qualité, forcément, question adapter*. Le schéma ci-dessous est produit à partir d'un graphe de similitude et présente à son tour la classe en mettant en avant la force des co-occurrences.

Figure 2. *Graphe de la classe 1*



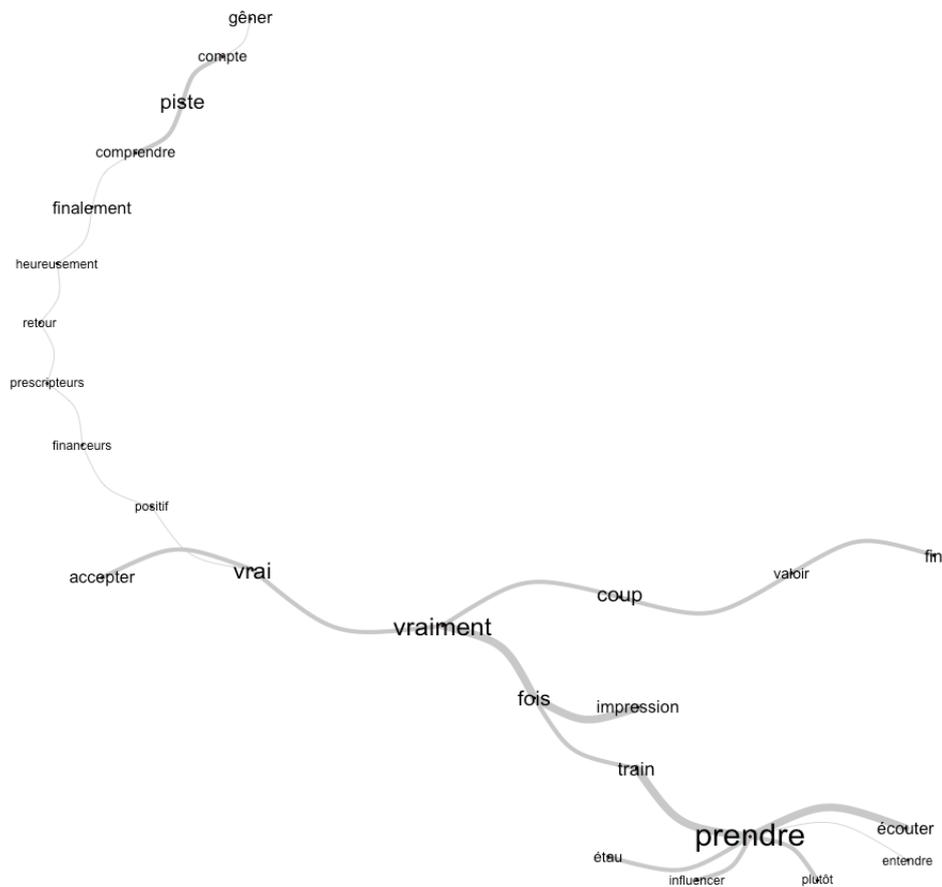
Si l'on porte notre attention sur les termes présents dans la figure 2 et sur le graphe de cette classe, on repère dans le discours des participantes les termes : *éthique, problème, poser, accompagnement*.

Il est question ici des contraintes liées à l'environnement et aux conditions d'exercice de l'activité professionnelle. Le terme « éthique » est associé aux termes « posture » et « valeur », « *ça peut faire écho avec des valeurs personnelles, de position, enfin voilà, on parle d'éthique, de posture (...) ça fait écho avec valeur, des valeurs aussi* ». Lors de la restitution, les professionnelles mentionnent le calendrier strict auquel elles sont soumises. Elles évoquent un environnement plus ou moins contraignant pouvant alors entraîner des problèmes éthiques. Elles évoquent l'impact de cet environnement sur la qualité du travail fourni. Elles posent ici la question des limites de chacun dans la réalisation d'un « accompagnement de qualité » en lien avec leurs propres valeurs ; chacune étant alors responsable de sa propre conduite, de ses gestes et de ce qu'elle accepte ou non de faire (Rolo, 2017).

CLASSE 2 : UNE PRISE EN ÉTAU ENTRE FINANCEUR ET BÉNÉFICIAIRE

La classe 2, nommée « une prise en étau entre financeur et bénéficiaire » représente 13,65 % de l'ensemble du discours analysé. Les termes les plus constitutifs de la classe (Chi2 les plus forts) sont les termes : *prendre, train, piste, écouter, valoir, étau, fn, gêner, finalement, comprendre, accepter, impression*.

Figure 3. *Graphe de la classe 2*



Dans cette classe, différents acteurs de l'accompagnement sont mentionnés : le prescripteur et le financeur, mais les personnes accompagnées n'apparaissent pas. Il est plus question ici d'un « étau » au sein duquel se retrouvent les professionnelles dans la réalisation de leur travail « *Ce que j'entends, ce qu'on vit au quotidien c'est que, on est pris dans un étau* ».

Elles évoquent le sentiment d'être empêchées, entravées dans la réalisation de leurs activités. Nous sommes davantage ici du côté politique de l'accompagnement en opposition avec la dimension relationnelle de cette activité qui va être évoquée au travers des termes : *prendre, écouter, entendre*. La prévalence institutionnelle a des conséquences sur les pratiques car elles doivent satisfaire l'injonction au projet imposée par les prescripteurs et, de ce fait parfois, influencer (plutôt qu'accompagner) les personnes vers une voie plutôt qu'une autre : « *les inciter à prendre une voie plutôt qu'une autre, en fonction de nous, oui de nos propres intuitions, enfin de nos propres idées, les influencer peut-être !* ».

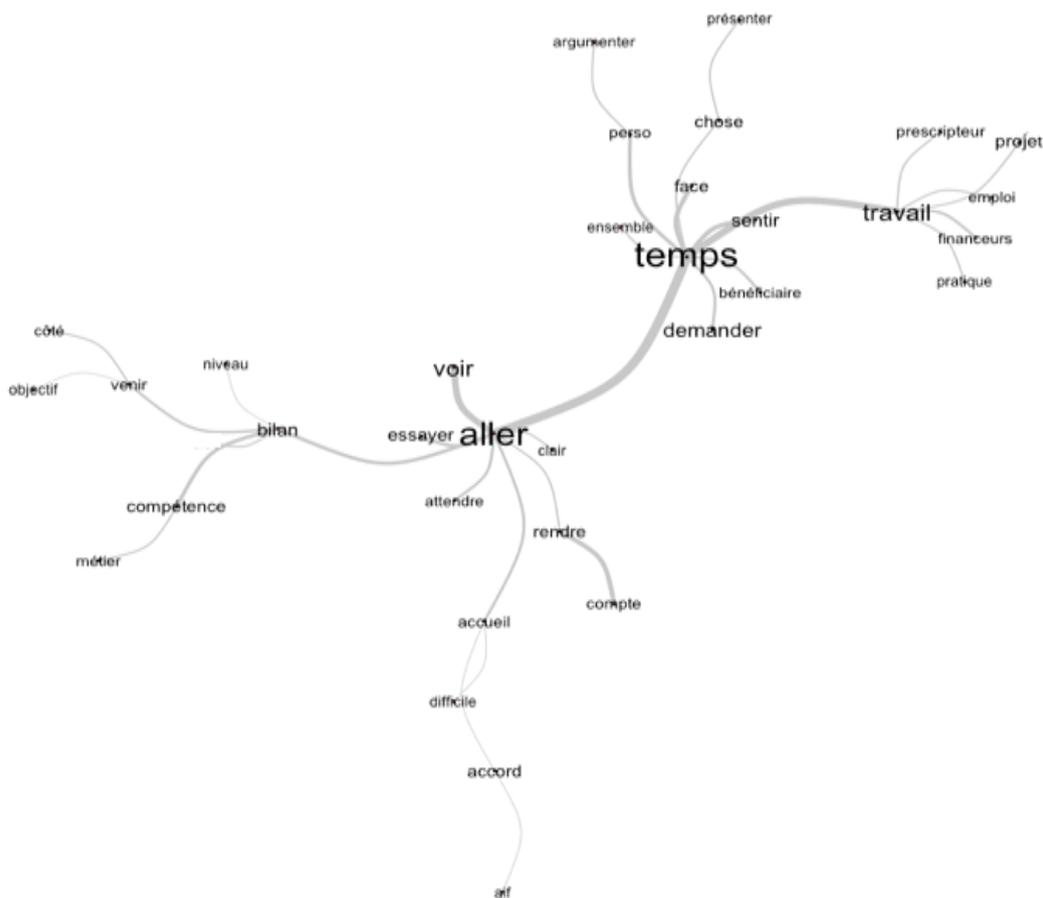
Lors de la restitution, elles évoquent une certaine idée d'urgence, « *l'urgence de prendre le temps* », « *quand tu dis aussi que tu ne prends pas le temps de te renseigner c'est que, en dehors du face-à-face, tu n'as aucun temps, on enchaîne avec les face-à-face* ».

Le quotidien des personnes interrogées est partagé, elles évoquent à nouveau des systèmes de contraintes omniprésents et contradictoires : « *On est tout le temps en train de devoir jongler au quotidien avec des fois des incohérences : c'est vraiment des désaccords, voilà et, alors on est pris dans un étau* ». De nombreux rires révélateurs de cette tension ont été entendus lors de la restitution investigante, devenue le temps d'un instant un espace de libération, voire d'apparition d'une stratégie collective défensive (Dejours & Gernet, 2016) face à l'évocation des stress engendrés par l'activité professionnelle. Les professionnelles ont alors partagé un ensemble de « petits arrangements », parfois dissimulés permettant le maintien d'un travail acceptable.

CLASSE 3 : LE TEMPS NÉCESSAIRE À L'ACCOMPAGNEMENT ET LE TEMPS NÉCESSAIRE À LA COOPÉRATION

La classe 3 regroupe 34,94 % de l'analyse totale du corpus analysé. Les termes les plus constitutifs de la classe (Chi2 les plus forts) sont les termes : *temps, aller, demander, compétence, rendre projet, travail, accord*. Elle a été nommée « le temps nécessaire à l'accompagnement et le temps nécessaire à la coopération ».

Figure 4. *Graphe de la classe 3*



Le graphe de la classe 3 montre la place centrale du terme *temps*. Le temps ici est l'indicateur principal de la tension entre une éthique du placement et une éthique de l'accompagnement pour lesquelles les temporalités diffèrent indéniablement. Notre époque est très largement traversée par cette nouvelle forme

d'aliénation expliquée par la théorie de l'accélération sociale (Rosa, 2012), et les métiers de la relation à autrui sont particulièrement touchés par cette forme d'aliénation professionnelle : les personnes en témoignent ici.

On observe que ce terme central est en relation avec d'autres mots comme *aller, travail, demander, bénéficiaire, face*. Les termes évoqués renvoient aux activités des professionnelles car tout est dorénavant soumis à la question du temps (ici illustré par l'apparition de noms de prestation : *bilan, AIF*¹¹). Certaines diront que l'on est dans le cœur de ce qu'est devenu le métier ; tout tourne autour de la question du temps en lien avec des politiques gestionnaires (Roelens, 2000) : « *ils savent que les coûts horaires qui sont demandés dans les cahiers des charges sont quand même assez faibles par rapport à des structures comme les nôtres* ».

On observe dans le déroulé du *focus group* un phénomène de rationalisation *a posteriori* (Festinger, 1957), un moment de réassurance collective salutaire. Dès lors, afin de diminuer les tensions cognitives que peut provoquer ce rapport au temps, les professionnelles relativisent : « *bah la plupart du temps on est en face de personnes plus que compréhensives qui acceptent l'idée, quand on argumente sur l'importance du travail personnel, leur implication, etc.* ». Elles se partagent des « combines », des « ficelles » du métier (Dejours & Gernet, 2016) : « *(...) je fais comme toi, à chaque rendez-vous je commente l'emploi du temps, j'essaye de valoriser ce temps de travail personnel* ». Nous faisons l'hypothèse d'un effet de la recherche menée sur les professionnelles en discussion : il semble que le *focus group* facilite la création de nouvelles normes de travail *via* l'évocation de différentes pratiques mises en œuvre (pour la rédaction des documents de synthèse par exemple, certaines personnes disent réussir à les rédiger pendant le face-à-face, d'autres n'y arrivent pas et revendiquent une qualité de présence qui nécessite une disponibilité entière qui a pour incidence de devoir rédiger en dehors du temps d'entretien). Plusieurs stratégies existent donc, certains raccourcissent de 5 minutes les entretiens pour rédiger et d'autres le prennent sur du temps personnel après le travail : « *je fais quelque chose que je ne devrais pas faire, parce que ça me génère plus de travail, c'est que je consacre tout le temps avec les personnes* ». Les personnes réaffirment l'existence d'un réel problème, relatif au temps de l'accompagnement, mais donnent aussi à voir l'existence de solutions et se les partagent.

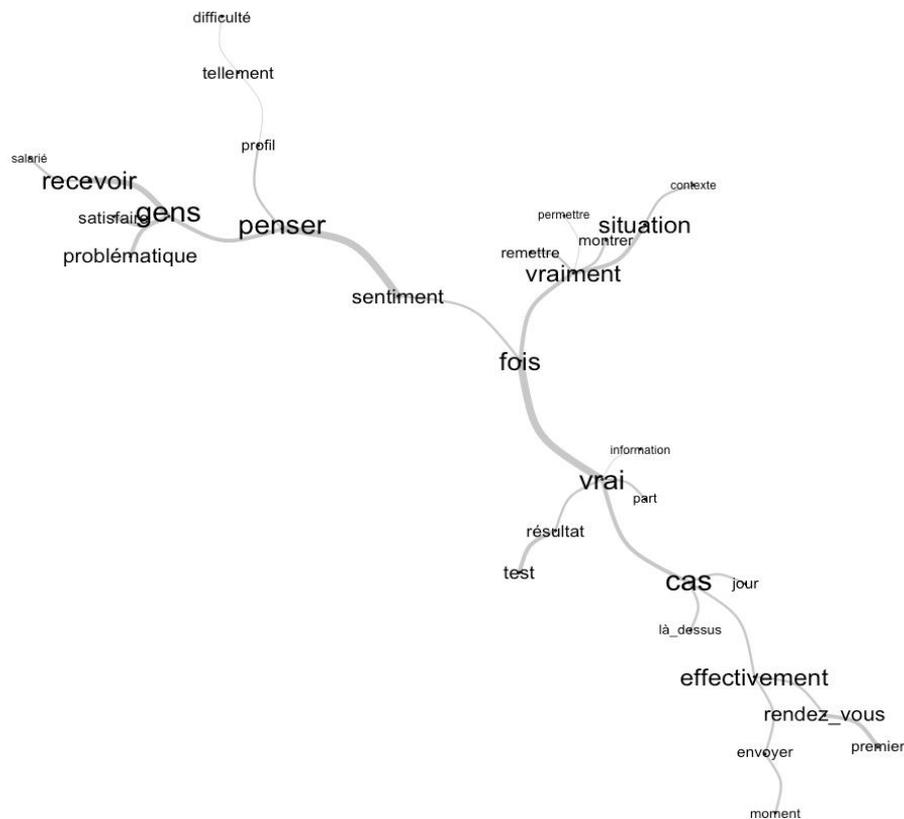
Au-delà de la problématique du temps de l'accompagnement, les professionnelles évoquent un même type de manque, pour elles-mêmes cette fois-ci, pour ce collectif qui est en train de se construire ; pour *échanger*, développer une intelligence collective, avoir des « *espaces de respiration* » permettant de supporter la réalité du travail et pour élaborer une norme collective : « *À travers ton exemple Julie, je sens que ce dont, ce dont on a toutes besoin, je trouve, c'est d'avoir ces temps d'échange* ». Le groupe réflexif se regarde en train de se constituer et en identifie déjà les bénéfices.

CLASSE 4 : LES CAS CLINIQUES

La classe 4 est nommée : « les cas cliniques ». Elle regroupe les 24,9 % du corpus analyse dans lequel il est question des personnes accompagnées. Les termes les plus constitutifs de la classe (Chi2 les plus forts) sont les termes : *cas, problématique, test, penser, résultat, tellement vrai, sentiment, situation*. Cette classe est représentée par la figure 5.

¹¹ Aide Individuelle à la Formation : www.pole-emploi.fr/candidat/l-aide-individuelle-a-la-formation-aif--@/article.jspz?id=60856

Figure 5. Graphe de la classe 4



Dans cette classe, l'individu accompagné est central, on va le retrouver sous différentes appellations : « gens », « situation », « problématique » et « cas ». Elle est centrée sur la personne accompagnée et sur les situations des personnes qui semblent de plus en plus problématiques d'un point de vue sociétal. On retrouve l'expression d'un sentiment d'être en difficulté dans l'exercice de leur métier : « *mais voilà, mais bon, je pense, après des fois quand même qu'on n'est pas outillé c'est vrai* ».

La réalité de l'activité professionnelle prend toute sa place dans cette classe avec une dimension beaucoup plus humaine, certaines parleront d'affect, de sentiments, de ressentis. Molinier en 2011 précisera que « l'affect est l'indice de la valeur d'une tâche » (p. 19), les valeurs éthiques se manifestent donc, ici, à travers une dimension affective.

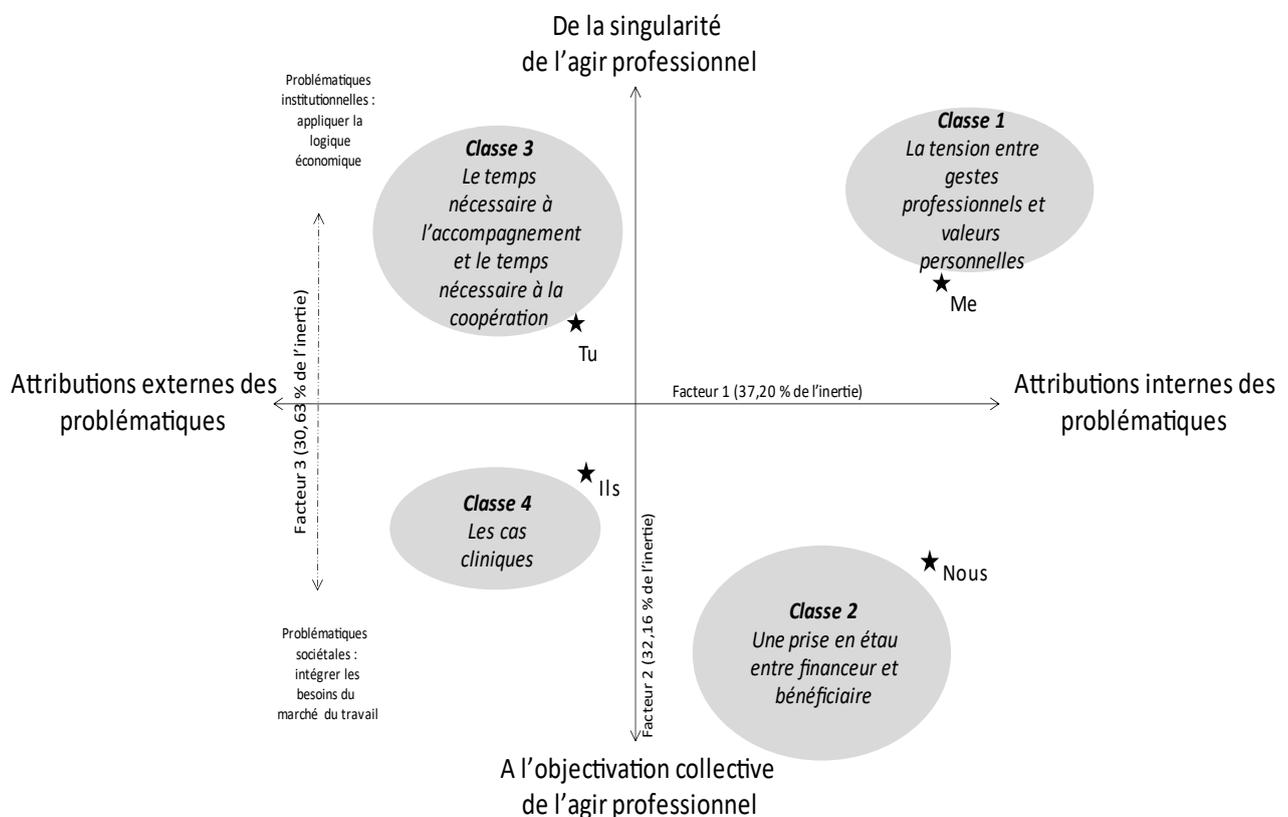
Lorsque les professionnelles évoquent le terme « cas », deux sens vont se manifester, le cas en tant que « personne normale » que l'on accompagne afin de résoudre une problématique en lien avec le travail. Et le cas en tant que situation particulière, comme les « *cas désespérés* » pour lesquels il s'agit de maintenir un espoir et la question éthique apparait face un monde du travail qui ne donnera pas de place à tout le monde, par exemple : « *J'ai plusieurs cas, c'était à peu près tous les mêmes profils, des hommes qui avaient entre 55 et 60 ans* ». Cette situation illustre aussi un système de tensions entre professionnels de l'accompagnement qui se « renvoient les cas » et donc potentiellement entre opérateurs et prescripteurs eux-mêmes. En effet, ces derniers, parfois à court de solutions devant des personnes « qui ne correspondent pas aux normes de l'emploi » (Lavitry, 2016, p. XXIV) peuvent être amenés à positionner des personnes sur des prestations externalisées auprès d'opérateurs partenaires afin qu'ils puissent réaliser le travail d'accompagnement approfondi nécessaire.

Comme lors de l'exposition de la classe 2, on entend beaucoup de « rires » lors de la restitution à l'évocation du terme « cas ». La restitution redevient un espace de libération de la parole, les délibérations libèrent les tensions des professionnelles et le collectif se met en œuvre pour jouer un rôle protecteur et défensif face aux contraintes du réel de l'activité.

RÉSULTATS DE L'ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES ET SYNTHÈSE

Une analyse factorielle des correspondances a aussi été réalisée. Elle permet de montrer les grands principes organisateurs des univers sémantiques résumés et décrits dans la figure 6.

Figure 6. Résultats de l'interprétation collective de l'analyse factorielle des correspondances et des mots outils significativement reliés aux classes de discours



Pour réaliser ce schéma, nous avons reporté les classes de discours identifiées dans les premières analyses (l'AFC). Nous avons aussi mis la focale, pour chacune des classes, sur un des mots outils significatifs de la classe (représenté par une étoile noire dans le schéma), « *me* » pour la classe 1 qui renvoie au professionnel lui-même en tant qu'être agissant ; et le « *nous* » dans la classe 2 évoque le groupe professionnel, l'équipe qui évolue, travaille dans le même contexte et qui est confrontée aux mêmes situations. Lié à la classe 3, le « *tu* » évoque une décentration de soi par rapport à la classe 1. Les mots outils « *te ou tu* » illustrent sans doute une prise de distance salvatrice « *on te le dit, tu es cadre, tu te renseignes sur ton temps personnel* » ou bien encore « *tu te protèges là* ». Enfin, le « *ils* » relié à la classe 4 réaffirme l'externalisation du discours sur les personnes accompagnées, sur les cas rencontrés et la complexité des cas à résoudre.

Le premier facteur (horizontal) semble distinguer deux types de discours. D'un côté (à droite), les problématiques semblent être inhérentes aux individus eux-mêmes (processus d'attribution interne, Heider, 1958 ; Moscovici, 1972). Dans ce cadre, l'éthique professionnelle permet l'accompagnement centré sur la personne et la réappropriation pour et par elle de son propre projet. De l'autre côté (à gauche), les problématiques semblent inhérentes aux contextes, au marché de l'emploi, aux politiques et non plus aux individus (processus d'attribution externe). Dans ce cadre, l'éthique professionnelle semble faire défaut tant les commandes institutionnelles sont dépourvues de leviers viables et acceptables pour les professionnels de l'accompagnement.

Le second facteur semble distinguer deux types d'agirs professionnels. D'un côté (en haut) s'exprime un agir singulier, individuel, qui questionne le professionnel seul face à ses pratiques professionnelles, et de l'autre (en bas) un agir collectif, de partage ? Ce qu'il y a de commun dans les activités quotidiennes.

Le troisième facteur quant à lui distingue deux types de causes externes de problématiques : d'un côté les problématiques institutionnelles avec l'idée de lutte contre les nouvelles gouvernances présentes dans les métiers de la relation à autrui et le modèle économique qui s'est invité dans les déterminants de leurs objectifs professionnels. De l'autre côté on envisage les problématiques sociétales auxquelles les professionnelles sont aussi invitées à faire face (voir sur lesquelles elles sont amenées à œuvrer) et la lourde tâche de faire avec le chômage en intégrant les logiques du marché du travail qui exclut de plus en plus.

DISCUSSION

Au travers du prisme des représentations, cette étude a permis d'identifier certaines difficultés auxquelles sont confrontées les professionnelles. Des tensions éthiques, communes à différents acteurs des métiers du conseil et de l'accompagnement, sont exprimées ici (Remy & Lavitry, 2017 ; Machado & Desrumeaux, 2015 ; Lavitry, 2016 ; Demazière, 2013) – qu'ils soient opérateur ou prescripteur – et liées au développement depuis quelques années d'une politique gestionnaire au détriment d'une politique humaniste.

L'évocation des « cas » met en avant cette dimension qui préoccupe tout conseiller qui est de savoir si son conseil est pertinent, si ses compétences interprétatives ont bien analysé la demande, si les solutions proposées sont appropriées, si l'accompagnement répond aux attentes de la personne. Le retour des différents acteurs (prescripteurs, financeurs, bénéficiaires) sur la qualité du travail accompli apparaît comme important et permet de définir l'accompagnement comme répondant à une certaine éthique : « *Et il est vrai que les retours que l'on a sont vraiment positifs, des bénéficiaires ou de nos prescripteurs, voire de certains de nos financeurs* ». Mais il est parfois question de devoir faire comprendre à une personne que ses chances de se réinsérer sont faibles face à un marché du travail qui impose des normes de plus en plus contraignantes. Se retrouver en bout de chaîne d'un dispositif d'accompagnement, être la énième personne rencontrée mais aussi être le dernier espoir est lourd d'un point de vue identitaire : « *Bah il y en a... Enfin ils sont trimbalés de presta en presta. Ils arrivent là, et ils ne savent même pas pourquoi...* ». Ainsi, les professionnelles se retrouvent à faire le « sale boulot » (Hugues, 1962/1996 ; Molinier *et al.*, 2010) en ayant la lourde charge de repositionner la personne accompagnée face à une réalité souvent difficile à accepter. Pour certaines professionnelles une dimension affective peut ainsi être mise en balance dans le cadre de ces accompagnements dits « difficiles » qui questionnent la « bonne » posture et les « bonnes » pratiques, et qui peuvent amener à une certaine souffrance éthique.

La question de l'étau réfère à une zone de tension entre quantité et qualité (Remy & Lavitry, 2017) via le triptyque financeur, employeur, bénéficiaire. Cette problématique apparaît commune au groupe en lien avec la dimension « productive » de leur activité. Les difficultés en lien avec la **question du temps** vont prendre différents aspects, car le temps réfère aussi bien au temps de production (avec des volumétries à respecter), comme au temps de respiration, d'élaboration, de partage... « Du fait que le temps, comme pris dans un étau, se comprime et se compresse, une temporalité au rythme effréné supplante les autres : l'urgence » (Datchary & Gaglio, 2014, p. 14). Malgré des outils de gestion du temps de plus en plus efficace, ce dernier vient toujours à manquer et comme le précisent les professionnelles interrogées « *il est urgent de prendre le temps* ». Victimes elles aussi de cette accélération (Rosa, 2012), elles jonglent en réalisant différentes activités en parallèle tout en étant en face des personnes accompagnées. Ces pratiques questionnent les valeurs et l'éthique de certaines d'entre elles qui mettent en place des stratégies pour continuer à proposer aux personnes un accompagnement qu'elles considèrent « éthique » et en accord avec leurs propres valeurs. Il apparaît dès lors différentes solutions de repli, des postures recentrées sur la personne ou sur la réalisation de l'activité et particulièrement dans la rédaction des documents à remettre au prescripteur. Car au-delà du temps sur lequel la rédaction va être réalisée, le contenu de cette dernière amène certaines conseillères à se « protéger » en justifiant, via cet écrit, la qualité du travail demandé par le prescripteur : « *Quelque part je me protège dans le sens où j'ai fait mon travail. J'ai rendu un service* ».

Grâce au *focus group* les professionnelles ont partagé des situations qui les questionnent, elles ont profité de ce temps pour échanger sur leurs pratiques. Nous faisons ainsi l'hypothèse selon laquelle la recherche a permis l'émergence d'un « espace de délibération » (Dejours & Gernet, 2016) issu de la situation de discussion et qui a amené les professionnelles à s'inscrire dans le collectif. Ainsi au travers de ce temps d'échange, elles ont pu mettre en partage leurs pratiques et les différents « aménagements » pour ruser avec la réalité du métier.

CONCLUSION

Les politiques gestionnaires semblent être la cause de nombreux maux professionnels, en témoignent les résultats de cette étude. Les questionnements et tensions exprimés ici sont, somme toute, communs à d'autres métiers de l'accompagnement et du conseil : la triple exigence (Paul, 2004), les 3 « clients » (Roelens, 2010), les différentes postures (Lavitry, 2016) en sont quelques exemples. La question du temps apparaît souvent centrale, « la réactivité permanente, l'immédiateté à honorer dans la réponse aux sollicitations s'imposent ainsi aux travailleurs de tout secteur » (Datchary & Gaglio, 2014, p.14). Les professionnels victimes de cette accélération cherchent par tous les moyens à pallier ce manque qui peut les amener à donner un travail de moindre qualité, voire aller à l'encontre de ce qu'ils définissent comme leurs principes éthiques. Ainsi, face aux risques de pertes identitaires, de conflits éthiques conduisant certains professionnels à remettre en question leur carrière, voire leur équilibre affectif et cognitif, la démarche de recherche introduisant un simple espace d'échanges autour des questions éthiques (et ce, dans un laps de temps relativement court et donc peu coûteux au final pour les organisations) a permis l'engagement dans un processus de remédiation potentielle. Le *focus group* et les réflexions sur l'éthique professionnelle sont devenus de réels espaces de régulation sociale permettant l'émergence de nouvelles normes professionnelles. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balzani, B., & Divay, S. (2008). Analyse des pratiques professionnelles d'accompagnement des chômeurs. In M. B. Bernard Balzani (éd.). *L'accompagnement vers l'emploi. Acteurs, pratiques, dynamiques* (pp. 187-247). CES Paris, GREE Nancy, Lessor Rennes, Rapport final pour la DARES.
- Bataille, M., Blin, J.-J., Jacquet-Mias, C., & Piaser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 57-89.
- Bergier, B. (2001). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales*. L'Harmattan.
- Datchary, C. & Gaglio, G. (2014). Hétérogénéité temporelle et activité de travail : Entre conflits et articulations. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 8(1), 1-22.
- Dejours, C., Gernet, I. (2016). *Psychopathologie du travail*. 2^{ème} Edition. Elsevier Masson.
- Demazière, D. (2013). Qu'est-ce que le travail d'accompagnement des chômeurs ? *Regards croisés sur l'économie*, 13, 137-150.
- Divay, S. (2009). Nouveaux opérateurs privés du service public de l'emploi. Les pratiques des conseillers sont-elles novatrices ? *Travail et Emploi*, 119, 37-49.
- Divay, S. (2011). Une progressive rationalisation de l'encadrement des chômeurs. *Langage et société*, 137(3), 91-111.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford (CA) : Stanford University Press.
- Fretel, A. (2013). La notion d'accompagnement dans les dispositifs de la politique d'emploi : entre centralité et indétermination. *Revue Française de Socio-Économie*, 11(1), 55-79.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, USA : John Wiley & Sons.
- Hughes, E.-C., (1962/1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris, France : Editions EHESS.
- Jutras, F., Labbé, S. (2014). Ethique professionnelle. Dans A. Jorro, (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp.106-108). Bruxelles, Luxembourg : De Boeck.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (éd.), *Les Représentations sociales* (pp. 31-61). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Lavitry, L. (2009). De l'aide au contrôle : Les conseillers à l'emploi à l'épreuve de la personnalisation. *Travail et emploi*, 119(3), 63-75.
- Lavitry, L. (2016). Éthique de l'accompagnement et éthique du placement dans le suivi des chômeurs : une même impuissance ? *Le sociographe*, 54(2), XI-XXIX.
- Machado, T., & Desrumaux, P. (2015). Le rôle de la dissonance émotionnelle sur l'épuisement professionnel des conseillers en insertion. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 108 (4), 29-51.
- Maillard, F. (2014). Référentiel emploi. Dans A. Jorro, (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 265-268). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Moliner, P. (1988). *La représentation comme grille de lecture : étude expérimentale de sa structure et aperçu sur ses processus de transformations* [Thèse de doctorat de 3^e cycle]. Université de Provence, Aix-Marseille I.

- Molinier, P. (2011). Les approches cliniques du travail, un débat en souffrance. *Sociologie du travail*, 53, 14-21.
- Molinier, P., Gagnard, L., Dujarier, M.-A., Jeantet, A., Lenel P., & Hamraoui E., (2010). Introduction au dossier. *Travailler*, 24, 9-20.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image son public*. Paris, France : PUF.
- Moscovici, S. (Dir.) (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris, France : Larousse.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris, France : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009a). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91-107.
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63.
- Piasser, A. (2014). Représentations professionnelles. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 273-276). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ratinaud, P. (2009). *IRAMUTEQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. <http://www.iramuteq.org>.
- Ratinaud, P. 2014. IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Version 0.7 alpha 2) [R Interface for Multidimensional Analyzes of Texts and Questionnaires. Free software built with free software] URL: [accessed 2018-04-04] [[WebCite Cache](#)]
- Remy, C., & Lavitry, L. (2017). La quantité contre la qualité : Des professionnels de l'emploi entre « esprit gestionnaire » et relation de service. *Revue Française de Socio-Économie*, 19(2), 69-88.
- Ricœur, P. (1991). *Lectures I. Autour du politique*. Paris, France : Seuil.
- Roelens N. (2000). Intoxication productiviste et déshumanisation des rapports humains. Une psychologue du travail analyse les causes de son épuisement professionnel. *Travailler*, 4, 93-122.
- Rolo, D. (2017). Histoire et actualité du concept de souffrance éthique. *Travailler*, 37(1), 253-281.
- Rosa, H. (2012). *Accélération, pour une critique sociale du temps*. Paris, France : La Découverte.
- Vidal, E., Labbé, S., Vidaller, V. (2019, 23-25 octobre). Quel processus de professionnalisation pour les futurs conseillers en évolution professionnelle ? [Communication orale]. *RPDP Montréal : Former et développer l'intelligence professionnelle*. Longueuil, Québec. <https://www.fourwav.es/view/1190/info/>

QUELS SONT LES EFFETS PERÇUS PAR LES BÉNÉFICIAIRES DE L'EXPÉRIENCE DU CEP ?

Françoise LAROYE-CARRÉ

Conservatoire National des Arts et Métiers – Équipe CRTD (France)

RÉSUMÉ

Cette contribution est issue d'une recherche doctorale, menée en Cifre avec le Centre Inffo, sur le Conseil en évolution professionnelle (ci-après CEP). Dans l'étude présentée ici, nous nous intéressons plus particulièrement aux effets perçus de l'expérience du CEP, à partir de l'analyse de 36 entretiens téléphoniques réalisés avec les bénéficiaires que nous avons observés préalablement en conseil. Les résultats les plus importants mettent en évidence 5 thèmes : 1) la place de l'utilisateur-citoyen dans l'accès à ses droits, 2) les préoccupations des personnes, 3) les temporalités du ou des projets, 4) la satisfaction en conseil, et 5) la co-activité en CEP du point de vue des bénéficiaires. Notre conclusion questionne la mise en évidence d'une double fonction du CEP, entre information et transformation des personnes.

MOTS-CLÉS

Bénéficiaires, conseil en évolution professionnelle, temporalités des projets, vie adulte.

LE CEP : ENTRE LIBERTÉ DE CHOIX ET CHOIX CONTRAINTS

ORIGINE DU CEP

Depuis la loi du 24 novembre 2009 « toute personne dispose d'un droit à être informée et conseillée en matière d'orientation professionnelle » (guide Repères CEP, 2017, p.8). Dans le prolongement de cette loi, la création du Conseil en évolution professionnelle (CEP) a été posée dans son principe par l'Article n°16 de l'Accord National Interprofessionnel sur la sécurisation de l'emploi du 11 janvier 2013 afin de proposer aux salariés « une offre de service d'accompagnement claire, lisible et de proximité » visant l'évolution et la sécurisation professionnelle (Ani, 2013, p.16). Depuis, la loi de 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale renforce le rôle des régions qui doivent assurer le service public de l'orientation (SPO) tout au long de la vie et la mise en place du CEP. Pour préciser les modalités de mise en œuvre, un premier cahier des charges est défini par arrêté en 2014. Au-delà de fixer les publics bénéficiaires, les finalités de l'offre, les principes fondateurs de mise en œuvre et de suivi du service, il définit les cinq opérateurs du CEP « en raison de leur couverture du territoire national » pour garantir un service de proximité aux personnes en collaboration avec le service public régional de l'orientation (SPRO). Il a depuis été renforcé par la loi travail de 2016, notamment dans le cadre de la création du Compte personnel d'activité (CPA) destiné à aider les actifs occupés à exercer leurs droits pour la mise en œuvre de leur projet professionnel à partir d'un support financier, et qui regroupe en plus du CEP le Compte personnel de formation (CPF), le Compte de prévention pénibilité (C2P) et le Compte engagement citoyen (CEC). Ensuite par la loi de 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » se confirme, par-delà la décision de l'État de donner au CEP un nouvel élan, en particulier sur le plan budgétaire, l'idée que ce service revêtira dans les années à venir un rôle essentiel dans l'articulation entre emploi, orientation et formation. Le CEP entré en vigueur en 2015 est un service gratuit dispensé en présentiel ou à distance qui se caractérise aujourd'hui par deux niveaux d'intervention, un « accueil individualisé et adapté au besoin de la personne » et « un accompagnement personnalisé » proposés par Pôle-emploi, Cap-emploi, l'Association pour l'emploi des cadres (Apec), les Missions locales et par les nouveaux prestataires régionaux (CIBC, etc.) destinés à accompagner les salariés (France compétences, 2020).

ENJEUX ET AMBITIONS DU CEP

L'objectif du CEP est d'aider les personnes, quel que soit leur statut, à comprendre les besoins du marché du travail, à faire des choix professionnels éclairés respectueux de leurs aspirations, et à évoluer en valorisant leurs compétences et si besoin en développant leur niveau de qualification. Le CEP « ne s'assimile pas aux prestations antérieures ou à celles encore en usage et constitue une forme sociale nouvelle » (Laroye-Carré & Mayen, 2020, p.81) du fait de son ambition d'inscrire une relation itérative dans un processus de co-construction du parcours professionnel, mobilisant ou non le recours à des dispositifs de formation ou d'orientation (CPF¹, bilan de compétences², VAE³) nécessitant ou non une médiation ou une ingénierie

¹ Voir le texte de référence du CPF : <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/compte-personnel-formation>

² Voir le texte de référence du bilan de compétences : <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/bilan-competences>

³ Voir le texte de référence de la VAE : <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/certification-competences-pro/vae>

financière. Dans un marché du travail où l'emploi précaire est passé de 12,1 % en 2014 à 13,5 % en 2018 (Insee, 2018), les individus sont confrontés à l'injonction d'anticiper pour s'adapter en valorisant leur singularité. Il est question avec le CEP de les accompagner dans leurs transitions professionnelles subies ou choisies tant « dans l'entrée dans le monde du travail que dans sa sortie, ou dans l'alternance entre périodes d'emploi, de chômage et de retour en formation au cours de sa vie active » (Orly-Louis *et al.*, 2017, p.139).

Les principes fondateurs du service, en termes d'objectifs, d'actes de métier et de livrables attendus déclinés dans les premiers textes cadrant le CEP (Cahier des charges, 2014, guide Repères, 2017), prévoient et proposent quatre notions interdépendantes permettant la mise en œuvre d'une orientation émancipatrice et respectueuse de la place centrale de l'individu dans la construction de son parcours professionnel. La première concerne la prise en compte du « degré d'autonomie » de la personne (Cahier des charges, 2014, p.5). Cela signifie que ce service ambitionne d'inscrire une alliance de travail en conseil (2^e notion) dans un processus récursif visant la construction de carrière ou le développement de compétences à s'orienter tout au long de la vie (3^e notion) et à l'initiative de la personne (4^e notion). Dans cette optique, la détermination d'un *réfèrent de parcours unique* est prévue permettant aux bénéficiaires d'être suivis par un seul interlocuteur jusqu'à la réalisation de leur projet. D'une manière plus globale, ces textes définissent le CEP comme un service capable de s'adapter aux besoins de chacun « y compris ceux ne nécessitant pas la mobilisation d'une formation » et d'offrir un réel suivi personnalisé dans le temps (guide Repères, 2017, p.17). Nous constatons dans le 2^e cahier des charges (2019) la préservation des objectifs fondamentaux du CEP, à savoir la gratuité ainsi que l'objectif d'aider la personne à « améliorer sa capacité à faire ses propres choix » grâce à une « ingénierie de parcours ». On peut néanmoins observer contrairement aux intentions initiales un retour à la segmentation par publics et par prestataires spécialisés dans ces catégories de publics. De plus, nous notons la disparition du principe de référent de parcours dans cette seconde version (Beltrame, 2019). Ceci ne nous semble pas neutre quant à la qualité de l'alliance de travail entre les protagonistes nécessaire pour « coconstruire un projet » (stipulé dans le paragraphe 3.3.2.), surtout si une personne doit réexpliquer sa situation personnelle à chaque conseiller rencontré. Dans ces conditions, l'autonomie souhaitée des personnes sous-tend un individualisme contemporain et avec lui de nouvelles valeurs et formes d'action relatives à la gestion de sa vie personnelle et professionnelle. En cela le débat politique sur l'orientation et le CEP vise à développer ce qu'Ehrenberg appelle l'idéal « du potentiel caché » de chacun lui permettant de dépasser ses limites tout en questionnant l'autonomie comme injonction qui sous couvert d'émancipation devient une norme sociale pour faire face au travail incertain (Ehrenberg, 2018, p. 172).

Par ailleurs, plusieurs apports de la littérature montrent que le CEP est souvent envisagé comme le moyen privilégié d'accéder au CPF et aux formations certifiantes. C'est ce qu'indiquait déjà la secrétaire générale du Cnefop⁴ en disant que « l'accompagnement des transitions professionnelles reste un objet mal défini où seul l'enjeu de l'accès à la formation, lorsqu'elle est souhaitée, est explicité » (Beauvois, 2018, p.2). Cela semble aussi correspondre à la volonté des politiques de rapprocher les mondes de l'orientation et de la formation

⁴ Le Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (Cnefop) avait pour mission d'évaluer les politiques de formation professionnelle initiale et continue, aux niveaux national et régional, sectoriel et interprofessionnel, et effectuer tous les trois ans un rapport d'évaluation portant sur tout ou partie de ces politiques. Ces fonctions ont depuis été reprises par France compétences depuis le 1^{er} janvier 2019 : www.francecompetences.fr

longtemps séparés (par des acteurs et des services différents) et « de placer l'orientation au cœur de la formation » (Carré & Astruc, 2019, p.56). Force est de constater que l'accompagnement en CEP *via* les objectifs du CPF⁵ doit permettre d'évaluer le projet de la personne selon « les besoins économiques et les priorités définies au niveau territorial et sectoriel » (Bagorski, 2019, p.125). Sur ce point, « la suppression du CIF⁶ et son remplacement par le CPF de transition montrent bien les changements de paradigme » (Bagorski, 2019, p.125). Car si les droits en matière d'orientation et de formation sont désormais rattachés à l'individu, ils sont malgré cela orientés vers les besoins des entreprises et du territoire. Dans ces conditions, sans se bercer d'illusions sur une totale liberté de choix professionnels, le CEP actuel ne relève-t-il pas d'une co-construction de compromis à partir d'une offre de formation sur « étagères » dans une culture adéquationniste ? (Bagorski, 2019, p.126). Par ailleurs, du fait de la complexité d'accès à la formation choisie, celles et ceux qui le peuvent vont jusqu'à « l'autofinancement » total ou partiel (Perez, 2019, p.94) renforçant ainsi un système déjà inégalitaire vis-à-vis des personnes ne pouvant pas participer financièrement à leur formation.

MÉTHODOLOGIE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Pour compléter les premiers bilans du service (Cnefop, 2017, 2018) et alimenter le champ de la recherche sur le CEP (Mayen, 2015 ; Jorro, 2016 ; D'Agostino et *al.*, 2019 ; Pagoni et *al.*, 2019), nous avons décidé de l'étudier par le biais des situations d'interaction sociale vécues (Goffman, 1974) et de leur confrontation aux points de vue des bénéficiaires et des conseillers eux-mêmes, de façon à étudier ce qu'ils font et disent en situation de CEP d'une part, et ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont fait, dit et, peut-être, transformé après l'usage d'un conseil d'autre part. Par conséquent, à partir de trois enquêtes complémentaires, nous avons observé (en 2019) un corpus de 48 entretiens de CEP dans un premier temps, et mené 36 entretiens téléphoniques d'explicitation auprès des bénéficiaires et de 23 conseillers ensuite en présentiel. Seront présentés et discutés dans cet article nos principaux résultats concernant les perceptions des effets de l'expérience du CEP du point de vue des bénéficiaires.

ORGANISATION DE L'ÉTUDE

Nous n'avons pas pu organiser d'entretien en présentiel auprès des bénéficiaires compte tenu du fait que les rendez-vous de CEP (que nous observions) se succédaient et ne nous permettaient pas de les interroger juste après leur conseil ni de les faire revenir ultérieurement au regard des lieux visités et des agendas. Nous avons donc constitué un « échantillon accidentel » de volontaires non représentatif, en formulant nos demandes auprès des bénéficiaires au fur et à mesure qu'ils se présentaient en CEP sans sélection d'aucune

⁵ Le Compte personnel de formation (CPF) permet à toute personne active d'acquérir des droits à la formation, mobilisables tout au long de sa vie professionnelle. Son ambition est de contribuer, à l'initiative de la personne elle-même, au maintien de l'employabilité et à la sécurisation du parcours professionnel.

⁶ Le Congé individuel de formation (CIF) est remplacé depuis le 1er janvier 2019 par le CPF de transition qui permet de s'absenter de son poste afin de suivre une formation qui peut être longue pour changer de métier ou de profession, tout en étant rémunéré pendant le temps de la formation.

sorte (Lugen, 2017, p.9). La seule exigence retenue a été de préserver l’anonymat des personnes concernées par notre étude. 36 bénéficiaires sur les 48 sollicités nous ont donné leur accord et leur numéro de téléphone pour être recontactés selon leurs disponibilités. Nous nous sommes inspirée de la méthode empirique d’explicitation de Vermersch (1994) afin de compléter les informations recueillies à partir de ce qui était observable dans les comportements en CEP, en faisant émerger les effets perçus par les bénéficiaires des interactions sociales (Goffman, 1974) vécues en CEP. Ce choix s’inscrit dans une démarche d’enquête pour obtenir des informations et des descriptions nouvelles à partir de « la verbalisation de l’action » des bénéficiaires eux-mêmes (Vermersch, 1994, p.17). C’est donc depuis « une parole incarnée », accessible exclusivement au bénéficiaire qui a vécu l’expérience et à partir de sa subjectivité, c’est-à-dire « ce qu’il peut décrire selon lui », qu’un travail d’introspection a été suggéré (Vermersch, 1994, p.22-68). Il est important de noter que cette subjectivité est soumise à des biais relatifs à ce que va choisir de décrire le bénéficiaire en fonction de « ce qu’il comprend » de ce qui lui apparaît dans le ressouvenir « ou de ce qu’il accepte ou veut mettre en avant de la situation vécue (Piaget, cité par Vermersch, 1994, p.69-71). Nous ne pouvons pas, de fait, prétendre avoir accès à la » vérité « des sujets mais plutôt à une forme partielle et induite avec prudence. Force est de constater que l’entretien d’explicitation est soumis à des conditions de réussite (temps, étapes, activités réfléchies descriptives, alliance de travail, etc.) que ne permet que partiellement l’entretien téléphonique. Nous en avons constaté les limites, mais nous avons fait en sorte de nous adapter et de faire au mieux avec le temps que nous ont accordé les bénéficiaires, en tenant compte de leurs niveaux hétérogènes de compréhension et d’expression en français, de leurs capacités d’abstraction et de réflexivité ainsi que de ce qu’ils comprenaient de l’exercice.

PRÉSENTATION DU CORPUS

Notre corpus de 36 bénéficiaires du CEP se compose de 24 femmes et 12 hommes répartis équitablement entre le statut de salarié et celui de demandeur d’emploi. 16 personnes se déclarent en arrêt de travail ou contraintes d’envisager une reconversion professionnelle pour raisons de santé, parmi lesquelles 10 ont une reconnaissance en qualité de travailleur handicapé (RQTH). Ceci n’est pas sans conséquence sur les questions d’orientation et dans l’élaboration d’un projet professionnel et de vie intégrant les dimensions sanitaires et du handicap. Par ailleurs, si la composition du corpus embrasse l’ensemble des âges de la vie active, elle est majoritairement constituée d’adultes en seconde partie de carrière concernés par la thématique des transitions professionnelles à laquelle nos travaux s’intéressent principalement. Les niveaux d’études déclarés par les bénéficiaires sont majoritairement élevés : 18 d’entre eux ont réalisé un cycle supérieur au Bac, 8 ont le Bac, 8 ont un CAP ou un BEP et 2 sont sans diplôme.

ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES SIMPLES

Après avoir réalisé un test comprenant deux entretiens afin d’éprouver notre guide pour le réajuster si nécessaire, nous avons enregistré et retranscrit tous les entretiens pour préparer l’analyse thématique de contenu transversale. Nous avons ensuite réalisé une liste de six fiches thématiques correspondant aux questions essentielles de notre guide d’entretien, de façon à les enrichir par le contenu significatif des réponses apportées par les bénéficiaires, en d’autres termes par des *verbatim* dénombrés, et retranscrits. Nous avons, par conséquent, procédé en 3 étapes, tout d’abord en effectuant « l’analyse thématique des données », ensuite « l’analyse descriptive » et enfin « l’analyse explicative » (Alami *et al.*, 2009, p.102).

RÉSULTATS

Les principaux résultats de notre enquête s'articulent autour de 5 thèmes : la place de l'utilisateur-citoyen dans l'accès à ses droits, les préoccupations des personnes, les temporalités du ou des projets, la satisfaction en conseil et la co-activité en CEP du point de vue des bénéficiaires.

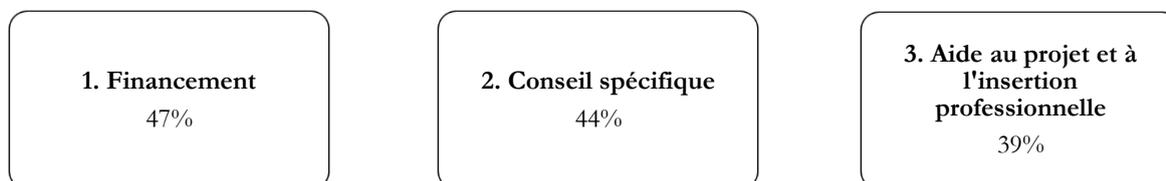
LA PLACE DE L'USAGER-CITOYEN

En premier lieu, 32 bénéficiaires, soit 89 % de notre corpus (N=36), déclarent ne pas connaître le CEP. Cependant parmi ces 32 bénéficiaires, 13 soulignent malgré tout le caractère intentionnel et individuel de leur démarche, mais sans connaître le service. Les 19 autres indiquent avoir été conseillés, voire « envoyés » par Pôle-Emploi, ou les services sociaux et médicaux ou encore par leur employeur afin d'être renseignés ou accompagnés selon les cas, mais toujours sans savoir dans quel cadre juridique le conseil s'inscrivait. Un bénéficiaire l'exprime comme ceci : « le CEP je ne connais pas je suis venu pour la formation c'est mon employeur qui m'a dit que la formation c'était ici ».

Cette méconnaissance du CEP semble priver les bénéficiaires de se saisir de leur droit de citoyen et d'en faire un usage optimal dans un cadre juridique lisible et compréhensible par tous. Cela nous interroge sur la place qui leur est donnée dans la conception et l'organisation du service public que représente le CEP. Nous souhaitons ici illustrer notre propos avec les *figures de l'utilisateur* développées par le sociologue Weller (2018), pour mieux comprendre les logiques de la relation entre l'administration et les personnes. Il décrit l'émergence des droits des usagers portée initialement par le ministre Sapin en 1983, puis reprise par la loi de 2002 pour « placer le citoyen au cœur du service public », faciliter l'accès à ses droits et répondre à une nouvelle « injonction à la participation, censée rompre avec le rôle passif » antérieur qui lui était attribué (Weller, 2018, p.50-51). Selon lui, les représentations des usagers à partir de cette période se caractérisent par « l'offre de service » amenant à faire émerger les notions de qualité et de satisfaction du service (p.51-52). Ceci fait apparaître cinq figures de l'utilisateur : celle du *citoyen* (informé de ses droits), du *partenaire* (dépendant des professionnels et de l'organisation), du *client* (consommateur cherchant sa satisfaction), de *l'expert* (impliqué dans le service) ou du *coconcepteur* (qui coproduit le service public) (Weller, 2018, p.54). Ces figures se différencient donc par une participation plus ou moins importante des personnes dans l'usage d'un service. Par conséquent, la méconnaissance et le mésusage du CEP interrogent la place de *l'utilisateur-citoyen* dans l'accès à ses droits comme condition pour développer sa responsabilité individuelle à réussir son parcours professionnel, appelé non plus comme un vœu par les politiques d'orientation professionnelle, mais comme une injonction à l'autonomie. Ceci n'est sans doute pas sans conséquence sur la qualité du service recherchée par les opérateurs pour faire de la « satisfaction un critère de réussite car c'est la figure de l'utilisateur-client qui se dessine, sans qu'il y ait forcément de traductions marchandes évidentes » (Weller, 2018, p.52). Il peut donc exister un décalage entre le principe de la participation sociale, citoyenne, démocratique et les conditions d'accessibilité offertes pour informer et valoriser les droits des personnes dans une perspective de développement de leur pouvoir d'agir. C'est bien pour pallier ce problème que le décret n° 1234 du 24 décembre 2018 a vu le jour, obligeant les opérateurs du CEP à informer leurs bénéficiaires des moyens d'accès et de contenu du CEP, pour toucher tous les publics potentiels du service et rendre effectif ce droit.

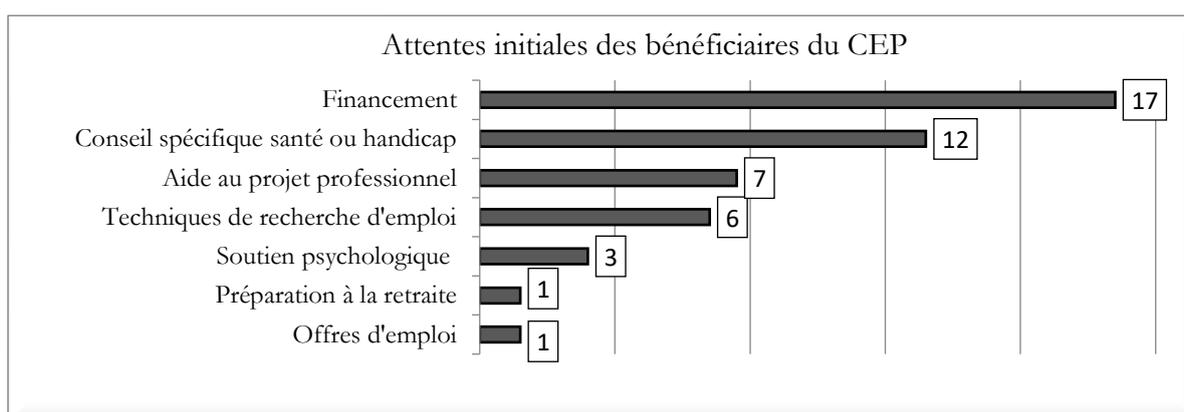
PRÉOCCUPATIONS D'EMPLOYABILITÉ

Deuxièmement, nous observons à la lecture transversale de nos résultats que les attentes exprimées en CEP par les bénéficiaires correspondent à trois catégories de préoccupations* :



*Le pourcentage total est supérieur à 100 % car plusieurs attentes étaient possibles.

La première pour 17 bénéficiaires est liée au financement d'un projet de formation. Au second plan, s'expriment des attentes spécifiques qui peuvent concerner pour 12 bénéficiaires un conseil adapté à la situation tenant compte des problèmes de santé et/ou de handicap, pour 3 un soutien psychologique de réconfort, ou encore pour 1 une aide à la préparation à la retraite. Au troisième plan, des attentes plurielles sont formulées dans le domaine des techniques de recherche d'emploi par 14 bénéficiaires visant l'insertion, l'évolution ou la réorientation professionnelle.



La catégorie d'attentes financières de premier plan en CEP paraît davantage correspondre ici à une démarche utilitariste de l'orientation et à un levier prioritaire de protection socio-économique par la formation et l'emploi plutôt qu'une construction identitaire personnelle mettant en jeu l'image de soi (Dubar *et al.*, 2015). Par exemple, un bénéficiaire de notre corpus l'exprime comme ceci : « *j'attendais des informations précises sur mon projet de formation et voir si c'était faisable financièrement* ». Les attentes de second plan concernant un conseil spécifique montrent que la multiplicité des facteurs agissant sur les parcours professionnels peut susciter des difficultés nécessitant un accompagnement, non seulement soutenant psychologiquement, mais aussi impliquant une expertise juridique particulière des conseillers. Celui-ci a pour but de fournir des solutions adaptées aux caractéristiques singulières des personnes comme l'indique ici cette personne : « *je suis maintenant une personne handicapée je ne connais pas ce statut-là donc je me suis dit que ces personnes pourraient m'expliquer mes droits* ». Les attentes d'aide à l'insertion professionnelle de troisième plan peuvent avoir pour objectif d'acquérir des savoir-faire techniques et comportementaux en recherche d'emploi afin de l'optimiser et l'améliorer pour se faire recruter. Cet exemple illustre ce cas : « *je ne savais pas comment m'y prendre donc c'était dans l'élaboration et la*

formulation du CV et euh ... de la lettre de motivation qui l'accompagnait». Ces attentes concernent des préoccupations d'employabilité tenant compte de l'âge, de la santé et des capacités à exercer certaines tâches. Ensuite, on constate encore que pour ces bénéficiaires c'est leur situation globale qui est convoquée, même lorsque la demande en CEP porte sur un simple renseignement. De plus, le conseil rencontre les bénéficiaires à des périodes différentes de leurs vies avec de ce fait des préoccupations de début, de milieu ou de fin de parcours professionnel mais aussi des inquiétudes personnelles et professionnelles étroitement imbriquées, le tout dans des problématiques d'ajustement avant tout conjoncturelles. Dans ces conditions, le CEP semble avoir plusieurs fonctions et engage des liens sociaux en face-à-face hétérogènes. En même temps, on constate des interventions multiples des conseillers dans les domaines socio-économique, informatif et administratif, concernant l'employabilité visant à trouver un emploi par la formation, l'identification d'opportunités professionnelles et la capacité à communiquer une image de soi crédible. Ainsi, les attentes du CEP telles qu'elles sont décrites par les bénéficiaires se situent dans un accompagnement pragmatique, mais assez peu sur l'anticipation des différentes formes de transitions psychosociales rencontrées pour faire face à un marché du travail flexible (Gazier, 2008) et permettant de sécuriser son parcours professionnel préconisé par le Cahier des charges (2019).

TEMPORALITÉS DES PROJETS

Troisièmement, 25 bénéficiaires disent avoir évoqué en CEP l'opérationnalité de leur projet professionnel à court voire à très court terme et 11 bénéficiaires font état d'échanges portant sur la gestion de leur carrière à moyen terme. Ainsi, leurs discours semblent dévoiler qu'en CEP les activités de conseil portent majoritairement sur le temps présent et souvent dans l'urgence de préoccupations impératives professionnelles. Nous observons ici que leurs demandes apparaissent associées à des logiques d'action rapides comme retourner à l'emploi immédiatement, décrocher un CDI quand les parcours professionnels sont précaires et irréguliers ou encore obtenir rapidement une formation par exemple. Un bénéficiaire le dit comme ceci : *« j'ai besoin de retrouver un emploi on va dire le plus rapidement possible »*. Dans ces conditions, les temporalités de choix et d'action paraissent s'organiser à partir d'« espaces contraignants » à gérer à court terme, voire dans l'urgence, et d'autres où peuvent coexister des étapes plus étalées dans le temps pour la construction d'une carrière (Boutinet, 1993, p.68). Ces résultats attirent notre attention sur les besoins majoritairement exprimés par les bénéficiaires d'un accès rapide et guidé à la formation ou à l'emploi pour sécuriser les problématiques multifactorielles d'orientation de personnes en situation de mobilité ou de transition professionnelle. Cependant, en fonction des situations spécifiques que vivent les personnes, de leurs caractéristiques personnelles et du niveau de maturation de leur projet, l'accompagnement en CEP peut s'inscrire dans une temporalité variable selon les cas. En conséquence, nos résultats semblent confirmer une opposition entre deux cultures de l'âge adulte, celle de la mobilisation ponctuelle et celle de l'engagement durable, « à savoir l'accélération du présent et la crise des anticipations » dans les conduites en orientation (Heslon, 2020, p.128). Si l'on considère maintenant l'intention affichée des politiques d'orientation françaises d'un « CEP apprenant » (Cnefop, 2018, p.49 ; Cahiers des charges, 2019) et européennes (Euro-guidance, 2017) de développer l'autonomie des bénéficiaires en les éduquant en continu à faire des choix professionnels éclairés, notre étude paraît dévoiler des résultats mitigés sur cette conception, puisqu'il s'agit « d'assurer des services qui ne se bornent pas à aider les personnes à prendre des décisions immédiates mais qui leur apprennent à gérer leur cheminement de carrière » (Epale, 2019, p.1).

DEGRÉ DE SATISFACTION DU SERVICE

Quatrièmement, le degré de satisfaction du service du point de vue des bénéficiaires n'apparaît pas toujours optimal au regard des solutions attendues en CEP, même s'ils reconnaissent des apports significatifs liés à la disponibilité et aux informations fournies par les conseillers. 13 bénéficiaires se déclarent satisfaits du service et disent y avoir trouvé ce qu'ils étaient venus y chercher (36 %). 14 bénéficiaires fournissent des réponses laissant apparaître un avis partagé quant à leur niveau de satisfaction au regard de leurs objectifs initiaux qui semblent partiellement atteints en CEP (39 %). En plus faible proportion, 4 autres se disent insatisfaits du service (11 %) ou 5 ne se prononcent pas sur cette question (14 %). Par conséquent, le CEP peut être vécu comme un service utile et positif par les bénéficiaires venus chercher des informations pour financer une formation et des conseils pouvant les conduire à l'emploi. Ou bien il peut générer de la frustration pour ceux qui attendaient un service plus personnalisé et offrant plus de moyens permettant une (ré)orientation. Notamment près de la moitié des bénéficiaires déclarent qu'un accompagnement véritablement personnalisé (en y incluant les solutions spécifiques liées aux problèmes de santé, à la retraite et à l'emploi adapté) a manqué en CEP. Notons que cette insatisfaction peut concerner la forme que prend l'interaction avec le conseiller en CEP, mais qu'elle est également susceptible d'englober le manque d'efficacité du marché de l'emploi, des politiques d'orientation et de leurs contraintes économiques en particulier. Ces quelques exemples semblent illustrer ces cas : « *j'aurais peut-être aimé avoir des informations plus précises sur mon secteur d'activité et adaptées à ma situation personnelle* » ou « *j'ai pris une journée de congé pour ce rendez-vous je m'attendais vraiment à trouver un financement et puis du coup non* » ou encore « *il n'a rien compris à ma demande* ».

CO-ACTIVITÉ EN CEP

Enfin, nous constatons le faible niveau d'attentes exprimées (14 %) concernant l'aide à la construction ou à la validation d'un projet professionnel qui devrait logiquement présider à toutes démarches d'orientation pour sécuriser les choix et déterminer les étapes et les actions à réaliser. Les activités en CEP semblent se concentrer sur la réalisation d'un projet de formation ou d'emploi. Par conséquent, le projet professionnel des bénéficiaires apparaît ici comme fragmenté, voire souvent impensé. Un bénéficiaire le dit comme ceci : « *mon projet c'est de faire une formation après on verra si ça m'aide à trouver un emploi* ». Dans ces conditions, la co-activité des protagonistes en CEP paraît plutôt méthodologique et comportementale que réflexive puisqu'il s'agit, le plus souvent, de résoudre un problème financier ou technique pour connaître le marché et les procédés de prospection. La réflexion permettant de se projeter dans l'avenir pour coconstruire une carrière est peu visible dans nos résultats. Ceci nous amène à formuler l'hypothèse que les bénéficiaires arrivent majoritairement en CEP avec « une série indéfinie de projets à court terme » (plus ou moins réfléchis) en même temps que des objets immédiats d'incertitudes (financement de projet, emploi, etc.) qui motivent un conseil (Guichard *et al.*, 2017, p.12).

Nos résultats font apparaître également que c'est la culture historique et professionnelle des institutions qui médiatise plusieurs sortes de situations en CEP selon « un dispositif de places et de procédures fixé à l'avance » et un certain type d'engagement participatif (Cefaï *et al.*, 2012, p.14). Les bénéficiaires viennent prendre la place qui leur est destinée au sein des institutions concernées selon leurs statuts et caractéristiques sociales. Ainsi par exemple, nous avons observé des situations de conseil centrées sur le droit de la formation et les stratégies de financement au Fongecif (au moment de l'enquête), sur l'emploi à Pôle-Emploi ou à

l'Apec pour les cadres, spécifiques à la santé à Cap-Emploi et à l'insertion socio-professionnelle pour les jeunes à la Mission locale. Les bénéficiaires s'orientent ou sont orientés au regard des attentes qu'ils arrivent à formuler vers des prestataires segmentés en fonction des types de services d'orientation qu'ils proposent. Ces situations de conseil sont plus ou moins contraintes selon les cas par des prescriptions de durées, d'outils, de conceptions et à des manières de faire variables selon les opérateurs. Malgré tout, si les situations de conseil paraissent fortement prédéterminées par le « cadre social primaire » des opérateurs en charge du CEP porteur de « postulats ou de règles » d'action (Goffman, 1991, p.30), le binôme conseiller-bénéficiaire apporte sa contribution au cadre participatif et peut redéfinir l'ordre de l'interaction en cours (Goffman, 1974). C'est la raison pour laquelle les situations de conseil en CEP sont si variées malgré une organisation prototypique du CEP selon les statuts et les caractéristiques sociales du public.

EN SYNTHÈSE

Tout cela semble dévoiler d'une part l'importance de la détermination des besoins des bénéficiaires pour répondre à leurs intérêts et du type d'aide apporté en CEP par les conseillers quant aux perceptions d'efficacité du service. Ainsi, le rôle des conseillers concernant l'analyse et la compréhension des attentes des bénéficiaires semble déterminant sur la qualité du CEP qui doit s'ajuster entre une commande institutionnelle dans laquelle il s'inscrit (qui représente le travail prescrit) et une attente sociale plus ou moins bien comprise et formulée par les bénéficiaires (le travail réel).

La qualité du service paraît aussi affectée par les conditions de travail qui organisent et prédéterminent les contours du CEP (itération et durées des rendez-vous, etc.) et la capacité des conseillers à mener l'enquête auprès des bénéficiaires afin de mieux comprendre les enjeux des demandes explicites ou implicites et celles qui ne sont pas encore construites. Car force est de constater que pour un certain nombre de bénéficiaires, les demandes en CEP ne sont pas organisées selon un projet professionnel identifié, mais accaparées par des questions conjoncturelles et un présent envahissant. Ainsi, les inquiétudes professionnelles des personnes de notre corpus sont multiples et centrées majoritairement sur une logique d'insertion socio-économique basée sur les normes d'employabilité rapide des politiques d'orientation. Elles sont également affectées par les sphères privée et sociale autant que par la pluralité de leurs situations spécifiques. Selon ce constat, la question se pose sur la manière de favoriser et créer « une situation potentielle de développement », c'est-à-dire un espace d'apprentissage et d'élaboration de l'action (Mayen, 2012, p.63). Ou bien encore sur la façon de développer le « potentiel de la situation » afin d'utiliser ses ressources et possibilités offertes dans une perspective de transformation (Jullien, cité par Pieret, 2011, p.73).

Par ailleurs, nous observons que le CEP peut être souvent un conseil informatif et généraliste, et quelquefois individualisé et transformatif (c'est-à-dire permettant de changer ou de modifier une représentation de soi et/ou une situation professionnelle). Il apparaît alors dans une double rationalité : « celle de la production de l'employabilité comme processus et celle de l'accompagnement à la recherche d'un emploi comme activité de service financée par l'État (...) avec des temporalités prescrites et standardisées au sein des organisations » (Lima, 2019, p.13).

De plus, il semble rapprocher l'orientation et la formation qui est au cœur de l'actualité avec la loi de 2018 dans un projet conçu, selon les cas, à la demande « de » la personne qui le construit par elle-même dans une posture « d'auto-attribution », ou d'un projet coconstruit « avec » un conseiller dans un cheminement progressif mutuel et « d'auto-attribution partagée » qui tire parti de la situation que composent les interactions sociales (Boutinet, 2007, p.38-39). Ou encore il peut être question d'un projet « pour » ou « sur » le bénéficiaire dans une posture prescriptive et contrôlante externalisée qui parfois peut même susciter chez lui un sentiment internalisé « d'auto-attribution » (Boutinet, 2007, p.39). Enfin, cela peut concerner aussi un projet « contre » le temps du chômage qui se veut le plus réduit possible par exemple ou la peur de la précarité, de l'isolement, de la perte identitaire et d'estime de soi dans une attitude d'hétéro-attribution (Boutinet, 2007, p. 40). Dans ces conditions, peuvent se dérouler (en CEP) des phénomènes relationnels différents « de domination, de séduction, d'influence, etc. » (Qribi, 2014, p.141) et d'engagements de face multiples montrant toutes sortes de stratégies de coopération, de civilités, de représentation et de régulation (Goffman, 1974).

Le CEP représente le fer de lance du projet global de l'orientation tout au long de la vie, dont il est censé représenter à la fois l'avant-garde et l'instrument central. Cependant, il s'opérationnalise en priorité vers l'employabilité à court terme à partir d'un dialogue conjoncturel selon les circonstances qui s'imposent aux bénéficiaires et dans une bien moindre mesure vers l'orientation tout au long de la vie mettant en jeu des demandes et des niveaux de réalités professionnelles différents impliquant une délibération de carrière. Notons que l'OTLV ne veut pas dire un accompagnement sans fin (qui serait délétère en créant de la dépendance), mais s'appuie à la fois sur le passé, le présent et l'avenir c'est-à-dire sur « des temporalités de la discontinuité susceptibles d'intégrer en leur sein la durée limitée, de l'alternance ou de l'anticipation avec lesquelles elles vont chercher à cohabiter » (Boutinet, 2014, p.10).

L'accompagnement apparaît alors comme un fragment, un point de passage ponctuel et non comme une étape dans le cours d'un parcours plus global avec les bénéficiaires. À partir de ces constats, la difficulté semble porter sur l'ajustement aux circonstances que vivent les personnes (qui ne sont pas que des bénéficiaires) et qui génèrent en conseil des situations à chaque fois imprévisibles et souvent complexes confrontées « aux cadres institutionnels avec ses scripts, ses formats et ses routines » plus ou moins directifs (Orly-Louis, 2015, p.7 ; Goffman, 1974). Il semble donc qu'il y ait une tension entre un accompagnement qui permet de capitaliser son expérience, penser et préparer le futur, et un autre qui informe et opérationnalise l'employabilité à court terme, ou comme le dit Jorro (2011) un accompagnement qui se situe entre une expérience provisoire et une expérience capitalisée. À l'heure où le métier de conseiller en évolution professionnelle est mis à l'avant des vecteurs de transformation sociale dans le cadre de la loi de 2018, comment faire en sorte alors que les interactions en CEP fournissent aux bénéficiaires des aides transformatives (vs informatives) et agissantes sur leurs vies professionnelles et toutes entières ? Ce sont autant de notions et de questions qui sont mises au travail au sein de cet article. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Accord national interprofessionnel 2013 relatif à la compétitivité des entreprises, sécurisation de l'emploi et des parcours professionnels. https://www.journal-officiel.gouv.fr/publications/bocc/pdf/2013/0009/boc_20130009_0000_0029.pdf
- Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2009). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Que sais-je ?
- Arrêté du 16 juillet 2014 fixant le cahier des charges relatif au conseil en évolution professionnelle prévu à l'Article L. 6111-6 du code du travail. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr>
- Arrêté du 29 mars 2019 fixant le cahier des charges relatif au conseil en évolution professionnelle prévu à l'Article L. 6111-6 du code du travail. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr>
- Bagorski, R. (2019). Vers quelle coresponsabilité en formation par la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel ? *Savoirs*, 50, 115-128.
- Beauvois, C. (2018). *Mission sur l'accompagnement vers, pendant et après la formation : Enjeux et propositions pour l'élaboration d'un appel à projet national dédié à l'accompagnement du développement des compétences*. <https://www.aefinfo.fr/assets/medias/documents/4/7/477565.pdf>
- Beltrame, F. (2019). *Conseil en évolution professionnelle : CEP 2014 vs 2019*. <https://www.linkedin.com/pulse/conseil-en-%C3%A9volution-professionnelle-cep-2014-vs-2019-fabien-beltrame/>
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : Ed. PUF, Coll. Que Sais-je ?
- Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., et Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*. <http://journals.openedition.org/osp/4463>
- Boutinet, J.-P. (2019). Dans le champ de la formation professionnelle, quel partage des responsabilités pour aujourd'hui ? *Savoirs* n°50, p.129-153.
- Carré, P., & Astruc, V. (2020). Orientation et formation : petite chronique d'une alliance annoncée. Dans Soidet, I., Olry-Louis, I., Blanchard, S. (dirs). *L'orientation tout au long de la vie : Théories psychologiques et pratiques d'accompagnement*. Paris : L'Harmattan, 19-53.
- Cefaï, D., Carrel, M., Talpin, J., Eliasoph, N., & Lichterman, P. (2012). Ethnographies de la participation. *Participations*, 4(3), 7-48. [doi:10.3917/parti.004.0005](https://doi.org/10.3917/parti.004.0005)
- Cnefop. (2017). *Rapport 2017 sur le suivi et la mise en œuvre du CEP et du CPF*. <http://www.c2rp.fr/publications/rapport-2017-sur-le-suivi-et-la-mise-en-oeuvre-du-cep-et-du-cpf>
- Cnefop. (2018). *Rapport-bilan CEP, 4 ans de mise en œuvre, ambitions, déploiement, effets, perspectives*. http://www.orientationsud-pro.fr/Content/upload/2018/rapport-cnefop-bilan_cep_2018_-_version_validee_pleniere.pdf
- Conseil de l'union européenne. (2008). *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation*
-

et de formation tout au long de la vie. Résolution du Conseil, 2905^e session du Conseil éducation, jeunesse et culture. Bruxelles, le 21/11/2008. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/104237.pdf

- D'Agostino, A., Legay, A., Valette-Wursthén, A., Baghioni, L., & Gayraud, L. (2019). Le conseil en évolution professionnelle, un nouveau métier? *Céreq Bref*, 377. <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2019-06/CETUDES-22.pdf>
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Ehrenberg, A. (2018). *La mécanique des passions. Cerveau, comportement, société*. Paris : Editions Odile Jacob.
- ELGPN. (2014). *Développement des politiques d'orientation tout au long de la vie : un kit de ressources européen*. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-progress-report-2013-2014/>
- Epale. (2019). Plateforme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe consultable sur : <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/developper-la-capacite-sorienter>
- Euro-guidance France. (2017). *Les pratiques d'orientation en France*. En ligne : https://www.agence-erasmus.fr/docs/2584_brochure-eg-francais-def.pdf.
- Gazier, B. (2008). Flexicurité et marchés transitionnels du travail : esquisse d'une réflexion normative. *Travail et Emploi*, 113, 117-128. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.2340>
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit (1ère ed.1967).
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit (1ère ed.1974).
- Guichard, J., Bangali, M., Cohen-Scali, S., Pouyaud, J., & Robinet, M.-L. (2017). *Concevoir et orienter sa vie : les dialogues en life design*. Paris : Qui plus est.
- Guide repères du CEP 2017 : <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/guide-cep-2017.pdf>
- Heslon, C. (2020). *Contribution à une psychologie des âges de la vie adulte*. Mémoire HDR, T1. Paris : Inetop.
- Insee. (2018). *3,3 millions de salariés précaires en France*. Observatoire des inégalités. <https://www.inegalites.fr/3-4-millions-de-salaries-precaires-en-France>
- Jorro A. (2011). L'expérience formatrice en formation professionnalisante, communication présentée au *Colloque de Recherche en Éducation et en Formation (REF)*. Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <http://journals.openedition.org/ripes/1131>
- Lima, L. (2019). Le chômage et ses calendriers. *Temporalités*, 29. <http://journals.openedition.org/temporalites/6126>
- Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576>
- Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032983213&categorieLien=id>

- Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel s'appuyant sur l'accord relatif aux droits des personnes conclu le 22 février 2018 par les syndicats et le patronat : https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/loi_pour_la_liberte_de_choisir_son_avenir_professionnel-2.pdf
- Lugen, M. (2017). *Petit guide de méthodologie de l'enquête*. Université Libre de Bruxelles. https://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_me%CC%81thodologie_de_l_enque%CC%82te.pdf
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1 (1), 59–67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Mayen, P. (2015). *Le conseil en évolution professionnelle*. Dijon : Editions Raisons et Passions.
- OCDE (2004). *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*. Paris : OCDE. <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/34050180.pdf>
- Olry-Louis, I. (2015). Activité dialogique et micro-improvisations en entretien de conseil en orientation, *Activités*, 12(1). DOI : 10.4000/activites.973
- Orly-Louis, I., Vonthron, A.-M., Vayre, E., et Soidet, I. (2017). *Les transitions professionnelles*. Paris : Dunod.
- Pagoni, M. (2019). (dir). *L'accompagnement dans le cadre du CEP. Quelle professionnalisation des conseillers ? Quelle sécurisation des parcours professionnels ?* Cirel : Lille. <https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2020/01/Rapport-final-CIREL.pdf>
- Perez, C. (2019). Avec le Compte Personnel de Formation : l'avènement d'une logique marchande et désintermédiée. *Savoirs*, 50, p.87-100.
- Pieret, D. (2011). Efficacité et efficacité selon François Jullien. *Dissensus*, Dossier : Efficacité : normes et savoirs, 4. <https://popups.uliege.be:443/2031-4981/index.php?id=1151>
- Qribi, A. (2014). La dimension groupale de la formation identitaire : Quelques repères pour l'éducation spécialisée. *Empan*, 96(4), 137-143. [doi:10.3917/empan.096.0137](https://doi.org/10.3917/empan.096.0137).
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Weller, J. (2018). Les figures de l'usager dans les réformes de modernisation des services publics. *Informations sociales*, 198(3), 48-56. [doi:10.3917/inso.198.0046](https://doi.org/10.3917/inso.198.0046)

LA CIRCULATION DES SAVOIRS EN FORMATION DES CONSEILLERS EN ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE

Anne JORRO

Conservatoire National des Arts et Métiers – Laboratoire FOAP (France)

RÉSUMÉ

Cet article¹ propose d'interroger les modalités de professionnalisation des conseillers en évolution professionnelle à partir de deux formations conduites au CNAM en 2019 et en 2020. Nous avons tenté de mettre au jour comment des professionnels du conseil tirent parti du processus de circulation des savoirs par l'échange de pratiques et, en particulier, par l'analyse des expériences vécues (Morisse, 2020). Les analyses tendent à montrer qu'à l'issue de la formation, les professionnels du conseil retiennent des savoirs en actes proches de leurs attentes. Les théories constituent alors la toile de fond de leur système de pensée en vue de l'action à conduire. La discussion des résultats de cette recherche portera sur l'importance de la circulation des savoirs constitués par les échanges-confrontations lors des situations d'analyse des pratiques professionnelles.

MOTS-CLÉS

Professionnalisation, conseiller, circulation des savoirs, analyse de l'expérience, savoirs professionnels.

¹ Recherche réalisée dans le cadre du laboratoire d'excellence HASTEC porté par l'EPHE-PSL, portant la référence ANR-10-LABX-85.

INTRODUCTION

Cet article porte sur les modalités de professionnalisation des conseillers en évolution professionnelle dont le projet est de construire et de développer des compétences d'accompagnement et de conseil. Dans le cadre d'un certificat de compétences, la formation proposée offre un cadre de partage et de circulation des savoirs à partir de situations professionnelles exposées par les formés, qui font ensuite chacune l'objet d'analyses et de discussions entre professionnels, puis donnent lieu à une élaboration écrite individuelle. À partir de deux sessions de formation conduites au CNAM en 2019 et en 2020, nous avons tenté de mettre au jour comment des professionnels tirent parti du processus de circulation des savoirs par l'échange de pratiques et, en particulier, par l'analyse écrite des expériences vécues (Morisse, 2020). Les analyses de 22 *verbatim* tendent à montrer qu'à l'issue de la formation les professionnels du conseil retiennent des savoirs en actes proches de leurs attentes. Les savoirs théoriques constituent alors la toile de fond de leur système de pensée en vue de l'action à conduire. La discussion des résultats de cette recherche portera sur l'importance de la circulation des savoirs du point de vue de l'appropriation de savoirs professionnels.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La formation au conseil en évolution professionnelle (CEP), conçue dans le cadre d'un certificat de compétences², vise à réunir les conditions de formation favorables à une compréhension et une mise en œuvre des compétences sous-jacentes à l'activité de conseil en évolution professionnelle. Les situations de travail vécues par les conseillers sont considérées comme des supports à la formation des compétences et au développement professionnel. La dimension expérientielle revêt une grande importance dans ce dispositif de formation puisque les situations analysées sont proposées par les professionnels afin de comprendre plus finement les ressorts des situations de conseil qu'ils ont eux-mêmes vécues.

La construction de connaissances sur / pour l'action visée pendant la formation conduit à prendre en compte les processus de conceptualisation des acteurs, qui ne relèvent pas de concepts scientifiques, mais plutôt de concepts quotidiens, se formant spontanément au cours de l'expérience (Vygotski, 1985). En questionnant les routines défensives des acteurs (Argyris, 1995), leurs représentations de l'activité de conseil, des savoirs, sont explicitées à partir des analyses de situations de conseil en évolution professionnelle en vue de leur appropriation. Cette première phase collective d'analyse de l'expérience est suivie d'un travail réflexif individuel où chaque conseiller reprend son cas exposé et en fait une analyse approfondie qui le conduit ensuite à identifier les savoirs professionnels acquis en formation. La formation s'achève sur cette production réflexive qui devra être validée pour l'obtention du certificat de compétences.

² Le certificat de compétences créé au CNAM en 2015 concerne les professionnels de l'accompagnement, de l'orientation, des ressources humaines dont les missions évoluent vers le CEP. La formation est organisée autour de deux champs disciplinaires : la psychologie de l'orientation afin notamment d'approfondir les compétences de l'entretien, les parcours et transitions professionnelles et les sciences de l'éducation qui explorent les questions d'accompagnement, d'expérience professionnelle, de reconnaissance. Les groupes sont volontairement limités à 12 personnes afin de permettre un accompagnement précis des situations professionnelles exposées. 14 journées de formation sont distribuées sur 4 mois alternant apports théoriques et situations d'analyses.

LA CIRCULATION DES SAVOIRS EN FORMATION

La formation à l'activité de conseil concilie recherche et pratique non pas tant sur le mode de la transmission des savoirs et de leur transfert vers la pratique, mais plutôt sur celui de la circulation des savoirs à partir de l'analyse des expériences de conseil. Loin d'une approche applicationniste, la démarche réside en une réélaboration des connaissances et de savoirs en vue de la construction de savoirs professionnels.

La relation entre recherche et pratique a suscité de nombreux débats sur les formes d'apprentissage en formation des adultes (Ollagnier, 2005), sur l'importance des savoirs d'usage (Malglaive, 1990), sur l'intérêt à penser ensemble les savoirs théoriques et les savoirs d'action (Barbier, 1996) et à les distinguer (Walliser, 2015). Cette relation nous apparaît d'autant plus dynamique qu'elle favorise une double circulation des savoirs : d'une part, entre les professionnels qui échangent à propos des notions et concepts qui font sens pour eux et, d'autre part, entre les formes de savoirs, théoriques ou issus de la pratique, qui rendent intelligibles les situations vécues. Cette double dimension de la circulation des savoirs participe à l'appropriation progressive des savoirs en jeu dans les situations professionnelles de conseil.

Si les savoirs académiques disposent d'une légitimité et d'une visibilité irréductibles, les savoirs d'action, plus circonstanciels et plus locaux, dépendent des sujets et des environnements de travail. Longtemps opposés et hiérarchisés, les savoirs théoriques et les savoirs d'action font aujourd'hui l'objet d'une reconnaissance quant à leurs spécificités (Descola, 2005). Les ethnologues Delbos et Jorion (1994) ont permis de reconnaître les savoirs issus de la pratique dans un milieu professionnel. De même, les travaux portant sur les compétences ont été un vecteur de réflexion sur les enjeux praxéologiques de la formation (Ropé & Tanguy, 1994). Cette pluralité des savoirs, reconnue dans l'espace-temps de la formation, interroge les épistémès. Le questionnement épistémologique a été accentué par la perspective d'une « épistémologie de la pratique » défendue par Schön (1996) qui ouvre à la compréhension des « savoirs cachés dans l'agir ». Dès lors, la distinction savoirs théoriques / savoirs d'action permet de penser la possibilité de leur intrication dans l'activité. La formation offre l'opportunité de construire cette articulation complexe entre les dimensions théoriques, généralisables et les dimensions opératoires qui assurent l'efficacité de l'action en situation professionnelle. Ainsi, concevoir la circulation des savoirs en formation professionnalisante revient à accorder une place aux préoccupations opératoires des professionnels et donc aux savoirs de l'action tout autant qu'aux savoirs académiques.

La circulation des savoirs en formation des adultes révèle les multiples sources de savoirs issues de l'action, de l'expérience, de la théorie qu'elles soient subjectives ou rationnelles. Deux enjeux, reliés à la double dimension de la circulation des savoirs, semblent particulièrement à l'œuvre. Le premier consiste en la création d'un contexte cognitif partagé où les savoirs d'action et les savoirs théoriques sont identifiés, nommés, discutés par les formés, le second concerne la possibilité de « reproblématiser » les savoirs en vue de l'action. Sur ce dernier point, Derouet (2002) analyse qu'on « ne peut plus poser le problème des rapports entre les connaissances scientifiques et l'action sans s'intéresser à ces multiples procédures de traduction et de reproblématisation qui permettra aux connaissances produites dans un domaine, de prendre sens dans un autre » (p.15). Autrement dit, la circulation des savoirs exposerait chaque formé non seulement à combiner des savoirs distincts mais aussi à les réélaborer au regard des contextes et des situations de conseil. Le processus de reproblématisation peut être suscité par les échanges que la communauté de pratique initie lors des analyses de situations professionnelles. La circulation des savoirs est rendue possible par la démarche formative d'analyse de l'expérience.

L'ANALYSE DE L'EXPÉRIENCE PAR LE TRAVAIL LANGAGIER

Comme précisé plus haut, la démarche de formation repose sur une approche expérientielle au cours de laquelle les professionnels du conseil exposent une situation vécue et tentent dans un premier temps de l'analyser collectivement pour dégager des savoirs qui seront réinvestis ultérieurement lors d'un écrit individuel.

La conception de la formation des acteurs à partir de l'expérience assoit l'idée que l'expérience est une source d'apprentissage et de développement puisqu'elle réfère au primat de l'action vécue. Elle est selon Dewey (2018) la vie même du fait qu'elle « emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (p.473). Le concept d'expérience intègre également l'idée d'expérimentation, d'essai et inclut la notion d'épreuve (racine latine du mot expérience), puisque l'acteur est confronté à une « situation interpellante » et qu'il y fait face en mobilisant ses connaissances empiriques et théoriques. En tant que connaissance acquise par la pratique (Zeitler & Barbier, 2012), l'expérience vécue suppose un travail d'analyse afin qu'elle devienne une expérience acquise ou encore une expérience formatrice (Josso, 2002 ; Schwartz, 2010). Mais ce travail implique un processus de sélection et de hiérarchisation, tel que l'énonce Schwartz (2010) : « S'il y a expérience, alors il faut supposer un être pour qui il y a sédimentation du temps, hiérarchisation des événements. L'expérience ne peut être formatrice que si l'on suppose chez cet être une tentative continue d'intégrer les événements, un être concerné par eux comme totalité vivante... qui doit faire face, faire continement des choix d'usage de soi-même » (p.12).

En formation, l'expérience est d'abord l'objet d'une narration souvent difficile à conduire tant elle suppose une sémantique de l'action peu mobilisée par les acteurs dans leur activité professionnelle. Morisse (2020) analyse les freins à la mise en mots de l'expérience suscités par la rationalisation du langage qui « conduit les professionnels à une déconnexion progressive avec l'expérience vécue » (p.74). La difficulté est donc de retrouver une capacité de parole, « de surmonter un langage qui tend à devenir étanche à une réalité professionnelle » (p.75), de sortir de la « clôture des mots ». Être présent à son propre discours suppose une prise de parole dans un contexte de formation ouvert aux tâtonnements, aux reprises énonciatives, où la dimension dialogique est partagée avec les pairs. La médiation sémiotique qui procède du langage (Vygotsky, 1985) permet alors la conceptualisation et lance les processus de réflexivité qui feront que l'expérience vécue devienne une expérience formatrice et enfin une expérience capitalisée. L'écriture peut favoriser ce processus de reconstruction de l'expérience, puisqu'elle organise un récit qui opère sur la reconfiguration des événements et des acteurs (Ricoeur, 1983). Le récit est « non seulement le moyen par lequel l'expérience se dit et se communique, il est également le lieu où elle se donne à connaître, d'une connaissance toujours aventureuse et précaire, mais à laquelle aucune forme ne peut venir prétendre se substituer » (Delory-Momberger, 2020, p.66). Avec le travail langagier, la réflexivité des acteurs se développe et transforme leur expérience vécue en expérience formatrice pour peu que les savoirs en jeu soient identifiés et reliés aux événements et aux significations accordées aux jeux des acteurs.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Une approche compréhensive basée sur la parole et les écrits des acteurs a été retenue au regard de la problématique de la construction de savoirs en situation d'analyse des expériences de conseil vécues par les professionnels. Cette démarche de recherche semble d'autant plus décisive dans ce champ de pratiques émergentes que «le conseil en évolution professionnelle fait partie de cet ensemble de métiers dans lesquels les effets de l'action ne sont que très partiellement accessibles et perceptibles puisque les personnes ne reviennent pas» (Mayen, 2015, p.36).

L'ÉCHANTILLON DE LA RECHERCHE

L'échantillon de la recherche est composé des acteurs engagés dans deux sessions de formation (avec un scénario pédagogique similaire) se déroulant en 2019 et en 2020. 22 conseillers âgés de 35 à 58 ans ont pour mission d'accompagner et/ou de conseiller des publics variés : jeunes sans emploi, cadres en reconversion professionnelle, doctorant en orientation, chômeurs. La représentation des femmes est majoritaire dans ce secteur d'activité. La motivation essentielle de ces professionnels réside dans la compréhension d'une nouvelle mission de conseil dont le législateur a dessiné les contours de façon globale. L'engagement des professionnels dans la formation est donc volontaire et en lien avec un projet de professionnalisation.

La formation, organisée autour de deux types d'enseignement sur trois mois, l'un en psychologie de l'orientation (7 journées), l'autre en sciences de l'éducation (7 journées), visait la construction d'une réflexion sur les postures professionnelles du conseiller et sur la qualité de l'interaction avec le bénéficiaire autour de l'analyse du parcours professionnel et, en particulier, de l'expérience professionnelle. L'alternance d'apports conceptuels et de séances d'analyse de pratique devant permettre aux formés de réfléchir à leur conception et mise en œuvre de l'activité de conseil, afin de construire une représentation plus ajustée de la mission de conseiller en évolution professionnelle. À la fin de la formation, les formés devaient rédiger une réflexion sur leur propre expérience d'accompagnateur et de conseiller en évolution professionnelle ainsi que sur leurs apprentissages effectués par le truchement de l'analyse des situations professionnelles.

LE RECUEIL DE DONNÉES

Le recueil de données prend appui sur les écrits produits à la fin de la formation. Le dossier construit par chaque stagiaire intégrait trois parties : dans une première partie, les grands principes du CEP étaient énoncés (sur la base des textes institutionnels), une seconde partie reprenait et approfondissait l'analyse de la situation de conseil travaillée avec le groupe, une troisième partie intitulée «ce que je retiens en termes d'apprentissages pour ma pratique» était l'occasion de faire un bilan des apprentissages et des savoirs professionnels (Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011) utiles pour une pratique de conseil. Cette dernière partie a été retenue dans le cadre de cette recherche pour analyser les savoirs construits et appropriés par les professionnels du conseil.

L'ANALYSE DES DONNÉES

Les 22 dossiers ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2000) qui a permis de dégager les savoirs professionnels partagés par les professionnels du conseil en évolution professionnelle. Cinq dimensions sont particulièrement mobilisées par les conseillers. Nous présentons dans le point suivant ce que disent les professionnels à propos des savoirs professionnels en termes d'accueil du bénéficiaire, d'alliance de travail, de gestes de cadrage, de posture de conseil, de posture de distanciation.

LES SAVOIRS PROFESSIONNELS IDENTIFIÉS PAR LES FORMES

L'analyse des corpus met en évidence que les réflexions tenues par chaque formé témoignent de connaissances nouvelles acquises pendant la formation ou d'ajustements de savoirs professionnels. Les savoirs professionnels, identifiés par les formés comme majeurs pour l'exercice de leur mission de CEP, sont nourris de références académiques, d'orientations institutionnelles, de prescriptions contextuelles, de normes transmises dans le métier (Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011). Ces savoirs ont été échangés, discutés, mutualisés lors des séances d'analyse de pratique et il n'est pas étonnant qu'ils apparaissent dans les écrits en fin de formation. Ces savoirs professionnels se livrent sous des formes énonciatives particulières, qui révèlent des positionnements professionnels orientés vers l'action. L'expression des préoccupations pratiques, propres à l'agir du conseiller en évolution professionnelle, gagne une dimension argumentative avec le recours à des dimensions théoriques. L'analyse des 22 écrits a permis d'identifier des savoirs professionnels partagés par les formés à l'issue de la formation. Ils concernent plus précisément les cinq dimensions suivantes de l'activité de conseil en évolution professionnelle :

- **L'accueil du bénéficiaire** : cette activité est soulignée par l'ensemble des professionnels (18/22) pour en décrypter l'importance, et parfois, comme à regret, le manque de disponibilité pour cette dimension de l'activité. Dans l'extrait du *corpus* présenté ci-après, la professionnelle procède à un bilan de son activité, en décèle la faiblesse et envisage de la modifier afin de faciliter la rencontre avec le bénéficiaire.

« J'y accorde déjà une grande importance, néanmoins j'ai remarqué qu'avec le volume important de mon activité, il peut m'arriver de les négliger involontairement. J'ai désormais conscience de l'enjeu de mon accueil (aller chercher la personne, la regarder avec attention, l'accompagner jusqu'à la salle...) pour l'instauration d'une bonne alliance de travail. Cette posture, ces gestes d'accueil valorisent la personne, qui se sent attendue, prise en considération, non pas transparente. En outre, ils me permettent de me poser dans ma posture de conseil, de rentrer dans le rôle afin de mieux l'incarner » (SO).

- **L'alliance de travail** : La qualité de la relation avec le bénéficiaire du conseil constitue une zone de vigilance pour permettre l'élaboration de son projet professionnel. Le savoir professionnel de la conseillère s'élabore en identifiant les limites de l'activité de conseil « *ne plus me positionner en sachant* » et, dans le même temps, en soulignant les possibilités offertes par la relation avec le bénéficiaire « *agir davantage sur les potentialités...* ». L'auto-prescription qui cible trois actions constitue un élément constitutif du savoir professionnel détenu par la conseillère. Contrairement à la rationalité du savoir théorique, le savoir professionnel s'exprime par le biais d'une posture énonciative en « *je* » (ou en « *me* ») qui marque l'engagement de la conseillère jusqu'à la définition de son action future.

« je n'hésiterai pas à passer le témoin à d'autres acteurs ressources en cas de nécessité afin de rester dans une alliance de travail constructive et à ne plus vouloir me positionner "en sachant", afin de limiter au maximum ce sentiment de toute-puissance, et à agir davantage sur les potentialités que recherche le concerné, qui aura le dernier mot en se sentant soutenu dans ses orientations » (LA).

- **Les gestes de cadrage :** Les gestes de cadrage sont valorisés dans la plupart des écrits (18/22) tant ils sont perçus comme déterminants dans le déroulement de la situation de conseil. Les conseillers entrevoient leur caractère structurant pour le bénéficiaire et utile pour eux dans la conduite de l'entretien. Dans cet extrait, la conseillère montre également une posture énonciative affirmée.

*« La formation **m'a** renforcée dans la nécessité d'être claire dès le début des échanges sur **mon** champ d'intervention en posant précisément le cadre. Le bénéficiaire est ainsi en capacité de se positionner clairement par rapport au service et à ce qu'il peut attendre de **moi** ».*

- **La posture de conseil :** cette activité professionnelle (Lhotellier, 2001) est réfléchie sur le mode de la projection. La conseillère identifie ses manières de faire avant de mettre en évidence des dimensions plus théoriques du conseil. Le savoir professionnel s'élabore à partir du diagnostic de sa manière d'agir et dans une perspective de régulation de l'agir professionnel à mobiliser. On retrouve également une présence énonciative qui marque l'engagement de la professionnelle quant au savoir professionnel en jeu dans le conseil.

*« **J'ai observé que j'ai tendance à aller rapidement vers des solutions, ou à de l'interprétation, même en étant dans une posture de conseil. Il s'agit, autant que possible, de laisser le temps, l'espace au sujet pour réaliser son propre travail de réflexion, de s'approprier son projet, en accueillant sa demande, pour mieux pouvoir l'aider et de lui apporter un appui sans tomber dans le guidage. Cette posture nécessite selon moi une attention permanente...** Cela implique de prendre du recul et de rester constamment à l'écoute de la personne » (SO).*

- **La posture de distanciation :** De nombreux écrits (17/22) mentionnent la posture de distanciation comme un savoir professionnel majeur, puisque les dimensions émotionnelles de la relation au bénéficiaire peuvent être très présentes dans les situations de conseil. Ce savoir professionnel fait écho chez les formés car accueillir les nœuds et les angoisses des bénéficiaires reste une activité délicate (Jorro, 2016). L'extrait suivant montre tout d'abord une prise de conscience sur le rôle des émotions dans l'accompagnement et aboutit à une prescription. Le savoir professionnel qui est élaboré montre un tissage entre les dimensions personnelles et théoriques.

*« L'analyse de pratique m'a aussi conduit à poser comme vigilance dans ma pratique la gestion de mes émotions. **Elle implique pour moi d'être à l'écoute afin de les connaître pour les canaliser et travailler avec.** Je sais que je dois composer avec ces émotions afin qu'elles n'interfèrent pas dans mes accompagnements... j'ai appris à distinguer mes émotions de celles du "client", à repositionner mes valeurs dans mon accompagnement et dans mon analyse. La posture professionnelle est d'être en mesure de tenir compte de ses valeurs et des valeurs de l'autre en les repositionnant dans un contexte propre à chacun. En identifiant celles-ci et en les replaçant à leur juste place, je favoriserai le recul et la distanciation ».*

Ces savoirs professionnels récurrents dans les écrits ont été au centre des échanges entre formés et témoignent de la circulation des savoirs. De façon plus singulière, certains formés mettront en évidence d'autres savoirs professionnels et s'attarderont par exemple sur l'analyse de l'expérience, la fonction critique dans l'élaboration du projet professionnel, le savoir discursif, l'évaluation des compétences.

Par ailleurs, l'analyse des écrits révèle des traces d'engouement de certains formés pour des concepts ou des notions travaillés en formation. Le concept de reconnaissance figure comme concept clé, reconnu pour ses effets sur le bénéficiaire ainsi que sur l'agir professionnel du conseiller.

« Le concept de reconnaissance, j'ai pris conscience de son caractère fondamental dans l'accompagnement. Reconnaître le sujet dans sa demande permet en effet un travail identitaire, qui facilite le travail de développement, sa légitimation en tant que personne unique, sa valorisation. Le fait de se sentir reconnu implique qu'elle assume son propre projet. Il s'agit d'un double processus identitaire et de valorisation. La reconnaissance dans l'activité de conseil comme d'une manière générale dans la société me paraît à la fois primordiale et négligée, voire inexistante. J'essaie depuis la formation de faire ce travail de reconnaissance dans ma pratique. J'ai le sentiment que les effets sont largement bénéfiques tant au niveau de l'amélioration de l'interaction avec la personne, que du sentiment induit chez elle, manifestement "à qui cela fait de bien" » (SO).

Ou encore, la découverte d'un auteur en formation est un vecteur stimulant d'acquisition de connaissances nouvelles.

« Je porte un grand intérêt à ma découverte de la théorie de Nancy K. Schlossberg sur la transition et au système des 4 S (Situation, Self, Soutiens, Stratégies). Avoir conscience face à une personne vivant une période de transition de l'impact de cette dernière en termes de modification des habitudes, de la façon de penser, du temps nécessaire pour l'assimiler propre à chaque individu... » (S).

DISCUSSION : DE LA CIRCULATION DES SAVOIRS AUX SAVOIRS PROFESSIONNELS

Le dispositif d'analyse de l'expérience permet de donner un sens aux situations vécues et de comprendre, sous différents angles, les dimensions de l'activité de conseil qui peuvent échapper aux acteurs et qu'ils découvrent en formation. La visée de professionnalisation de cette formation (Marcel *et al.*, 2002) met les acteurs en position de décrire, questionner, interpréter la complexité des situations de conseil en évolution professionnelle. Les échanges entre acteurs permettent de revisiter les savoirs tacites, les ficelles du métier, les savoirs théoriques en vue de construire une compréhension fine de chaque situation étudiée. La dimension collective de l'analyse de pratique facilite les échanges entre les formés ainsi que l'explicitation des savoirs. Cette circulation des savoirs laisse des traces dans les écrits des formés.

La réflexion portée par les formés sur les savoirs qui leur importent à l'issue de la formation correspond aux savoirs professionnels tels qu'énoncés par Vanhulle (2009), lesquels relèvent d'un tissage de dimensions praxéologiques, éthiques, épistémiques, culturelles et sociales. Les discours mettent en évidence des sources multiples comme les savoirs issus de la culture de métier, les prescriptions institutionnelles, les théories, les expériences professionnelles antérieures des professionnels (Baslev, Tominska & Vanhulle, 2011). La mise en mot de l'expérience qui pouvait se heurter à la difficulté langagière telle que l'analysent Morisse (2020) et Delory-Montberger (2020) trouve une voie d'expression dans le partage des expériences vécues lors des situations d'analyse de situations de conseil et dans la construction progressive de notions et concepts ayant été mobilisés tout au long de la formation.

Nous avons identifié les savoirs professionnels récurrents (accueil du bénéficiaire, alliance de travail, gestes de cadrage, posture de conseil, posture de distanciation...) dans les écrits des formés. L'analyse du corpus montre que les formés énoncent des savoirs en situant le cadre et les circonstances des savoirs à mobiliser dans leur activité. En outre, ces savoirs ont une tonalité évaluative et auto-prescriptive. Les écrits sont traversés de prises de position, d'évaluation de l'action vécue et de régulation sur l'action à venir. Autrement dit, les savoirs professionnels se construisent dans la réélaboration subjective de connaissances pluridimensionnelles et dans la décision d'actions à conduire.

Les raisonnements mobilisés par les formés rappellent les travaux de Fenstermacher et Richardson (1994) sur l'argument pratique. En effet, étudiant les formes de raisonnement des enseignants, ces chercheurs ont montré la force et la pertinence des arguments pratiques conçus comme des raisonnements à partir de pensées axiologiques, opératoires, théoriques. Dans notre recherche, les savoirs professionnels revêtent une tonalité assertive du fait des arguments posés. La posture énonciative des formés est assurée car elle prend appui sur des dimensions personnelles, contextuelles, tout en convoquant des notions ou des concepts qui donnent de l'épaisseur à leur positionnement. Les savoirs professionnels constituent des outils pour penser et agir.

CONCLUSION

La formation des conseillers en évolution professionnelle est une nécessité à plus d'un titre. Tout d'abord au regard des enjeux socio-économiques qui traversent la société. Mais aussi, au regard des enjeux professionnels puisque les métiers du conseil sont marqués par les caractéristiques suivantes : un travail solitaire, sans feedback, sous forme d'une intervention rapide sur la trajectoire de vie d'une autre personne (Mayen, 2015). Ce métier en émergence nécessite des retours de terrain et des remontées des situations professionnelles vécues par les acteurs pour mutualiser les savoirs professionnels. La dimension expérientielle de la formation permet de tenir compte de ces paramètres et des attentes des professionnels du conseil qui souhaitent échanger et confronter leurs savoirs et leurs connaissances. Nous avons souligné à quel point la circulation des savoirs entre praticiens du conseil et entre les formes de savoir en jeu participait au développement professionnel des conseillers.

La circulation des savoirs en formation nous semble tenir les promesses de l'élaboration concertée des savoirs des conseillers en évolution professionnelle. Les savoirs professionnels agrègent des dimensions hétérogènes qui tendent à montrer la richesse de l'intelligence pratique des acteurs (Dejours, 1993 ; Dessors, 2009, Jorro, 2019). Il s'agit de tenir compte de dimensions contextuelles, institutionnelles, humaines, sociales tout en gardant le fil conducteur de la notion ou du concept clé qui structure en partie le déroulement de l'activité de conseil. Les savoirs professionnels ont, de notre point de vue, un ancrage chez les conseillers du fait même qu'ils ont pu circuler pendant les séances d'analyse de pratique et irriguer leurs réflexions et intentions d'agir. La circulation des savoirs, générée par le dispositif d'analyse de situations professionnelles, semble une voie de formation pertinente pour les conseillers en évolution professionnelle. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : Inter Editions.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Balslev, K., Tominska, É., & Vanhulle S. (2011). Entretiens de stages et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 85-101.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1994). *La Transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Education permanente*, 116, 47-70.

- Dewey, J. (2018). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Delory-Momberger, C. (2020). Ecrire l'expérience professionnelle. Quels effets ? Quels savoirs ? *Éducation Permanente*, 222, 63-72.
- Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences. *Recherche et Formation*, 40, 13-25.
- Descola, P. (2015). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Dessors, D. (2009). L'intelligence pratique. *Travailler*, 21, 61-68.
- Fenstermacher, G.D., & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-182.
- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <http://ripes.revues.org/1131>
- Jorro, A. (2019). L'intelligence pratique des conseillers en évolution professionnelle. *Actes du colloque de l'Université de Sherbrooke Former et développer l'intelligence professionnelle*, 22-25 octobre 2019, Montréal, 103-108.
- Josso, M.-C. (2002). *Expériences de vie et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.
- Mayen, P. (2015). *Le conseil en évolution professionnelle*. Dijon : Editions Raisons et Passions.
- Malglaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Éducation permanente*, 119, 125-133.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 135-170.
- Morisse, M. (2020). La narration de l'expérience : partage du sensible et circulation des savoirs au travail. *Éducation permanente*, 222, 73-81.
- Ollagnier, E. (2005). Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ? Dans O. Maulini et C. Montandon (eds), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. (pp.169-188). De Boeck.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. T.1. Paris : Seuil.
- Ropé, E., & Tanguy, L. (ed.). (1994). *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.
- Schön, D. A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (2010). Quel sujet pour quelle expérience ? *Travail et apprentissages*, 6, 11-45.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (eds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 245-263). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L.V. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor.
- Walliser, B. (2015). *La distinction des savoirs*. Paris : EHESS.
- Zeitler, A. & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, n°70, 107-118.

CEP DES ACTIFS OCCUPÉS : UN DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION FONDÉ SUR DES DÉMARCHES DE RECHERCHE-ACTION COLLABORATIVES

Marie-Hélène DOUBLET

Université de Tours, Laboratoire EES – EA7505 (France)

RÉSUMÉ

L'objet de ce texte est de présenter un dispositif de professionnalisation du service de conseil en évolution professionnelle (CEP) des actifs occupés (hors secteur public), confié depuis janvier 2020 à des opérateurs privés. La démarche de professionnalisation est structurée par trois principes. Elle ne vise pas uniquement les pratiques de terrain des conseillers mais implique chaque niveau de service du CEP (conseiller et bénéficiaire, manager de structure, pilote du dispositif, commanditaire France Compétences). Elle est fondée sur des méthodologies de recherche-action (RA) traitant des problématiques et questionnements portés par les professionnels concernés en collaboration avec une praticienne-chercheur. Enfin, elle est conçue dans la durée, comme un dispositif permanent d'actions ponctuelles et courtes, déclenchées sur l'initiative des acteurs de l'un ou l'autre des niveaux d'intervention du CEP. Après avoir présenté plus précisément le contexte particulier du service CEP des actifs occupés et avoir argumenté les raisons de nos choix méthodologique et épistémologique, cet article décrit la mise en œuvre d'une première RA inaugurant le dispositif, traitant d'une situation problème relevée par le commanditaire France Compétences. Nous en précisons les enjeux professionnels et les intentions de recherche, puis nous décrivons les grandes étapes pour en faire une lecture critique et en dévoiler les difficultés qui se présentent dès sa mise en œuvre.

MOTS-CLÉS

Conseil en évolution professionnelle, gouvernance, posture, professionnalisation, recherche-action collaborative.

INTRODUCTION

L'objet de ce texte est de présenter un dispositif de professionnalisation du service de conseil en évolution professionnelle (CEP) des actifs occupés (hors secteur public), confié depuis janvier 2020 à des opérateurs privés. La démarche de professionnalisation est structurée par trois principes. Elle ne vise pas uniquement les pratiques de terrain des conseillers mais implique chaque niveau de service du CEP (conseiller et bénéficiaire, manager de structure, pilote du dispositif, commanditaire France Compétences). Elle est fondée sur des méthodologies de recherche-action (RA) traitant des problématiques et questionnements portés par les professionnels concernés en collaboration avec une praticienne-chercheur.¹ Enfin, elle est conçue dans la durée, comme un dispositif permanent d'actions ponctuelles et courtes, déclenchées sur l'initiative des acteurs de l'un ou l'autre des niveaux d'intervention du CEP. Après avoir présenté plus précisément le contexte particulier du service CEP des actifs occupés et avoir argumenté les raisons de nos choix méthodologique et épistémologique, cet article décrit la mise en œuvre d'une première RA inaugurant le dispositif, traitant d'une situation problème relevée par le commanditaire France Compétences. Nous en précisons les enjeux professionnels et les intentions de recherche, puis nous décrivons les grandes étapes pour en faire une lecture critique et en dévoiler les difficultés qui se présentent dès sa mise en œuvre. Les différents reports de planification, dus à un contexte de crise sanitaire, ne nous permettent pas de présenter des résultats aboutis² mais nous avons orienté notre propos dans une discussion sur la pertinence, les risques et les difficultés d'une telle démarche. En quoi la démarche de recherche-action collaborative peut être une voie heuristique pour accompagner les acteurs à produire du savoir et des évolutions sur leur situation de travail ? En quoi la démarche permet de mettre en dialogue les différents niveaux d'intervention, du terrain à la gouvernance, dans une même visée compréhensive, susceptibles d'alimenter des évolutions ? En filigrane se pose la problématique de notre place de praticienne-chercheur et de la distance au terrain. Quelle place et responsabilité du chercheur ? Où se situe-t-il entre la production de savoir et les visées de changement social ? Quelles difficultés dans la tenue d'une place « haut sur le cadre et bas sur le contenu » (Pesce, 2013), posture que l'on peut comparer en miroir de celle du conseiller CEP dans la relation de travail avec le bénéficiaire ?

UN DIALOGUE TERRAIN / GOUVERNANCE : D'UNE COOPÉRATION INSTITUÉE À UNE COOPÉRATION EFFECTIVE

La particularité du dispositif CEP des actifs occupés, contrairement aux autres opérateurs CEP³, tient à un cadre réglementaire précis et exigeant qui lie les opérateurs sélectionnés par appel d'offre et la puissance publique, France Compétences. L'accord-cadre n°2019-04-04 institutionnalise un fonctionnement en

¹ Nous sommes « chargée de recherche » au CIBC Sud Aquitaine avec une responsabilité dans la professionnalisation des équipes de conseillers CEP en Nouvelle Aquitaine et « maître de conférences associée » au département des sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Tours, avec un investissement dans la recherche sur les pratiques de conseil professionnel.

² La présentation des résultats fera l'objet d'un deuxième article courant 2022.

³ Les quatre opérateurs historiques du service public de l'accompagnement professionnel : Pôle Emploi, l'APEC, les Missions Locales et Cap Emploi.

interaction de tous les niveaux de réalisation du service. On peut relever trois mesures fortes pour répondre à cette ambition :

- la mise en place d'une comitologie conséquente⁴, engageant des échanges à partir d'un ensemble d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs de pilotage de l'activité, mis à disposition et débattu lors de ces rencontres ;
- un dispositif de mise en réseau du niveau opérationnel (fonction conseil) visant à faire remonter les problématiques de terrain susceptibles de renseigner la gouvernance et à créer une coopération solidaire entre pairs ;
- une exigence d'accompagner les équipes par un dispositif de professionnalisation facilitant une meilleure connaissance des réalités de terrain locales et le développement professionnel des acteurs de l'ensemble du dispositif.

Ce cadre de mise en synergie relationnelle crée un contexte inédit de travail qui peut ouvrir des possibilités intéressantes de coopération pour l'amélioration permanente du service, ou à l'opposé instaurer une relation de défiance développant des pratiques de conformité. Une des possibilités pour rendre cette coopération effective est « d'outiller » la mise en dialogue des niveaux opérationnels et de gouvernance, avec des démarches empruntées à la recherche dans des visées compréhensive et transformative (observation, problématisation et traitement des données). Par exemple, le dispositif de suivi et d'évaluation permanent de l'activité peut être envisagé, non pas uniquement comme un outil de pilotage et de contrôle, mais comme une opportunité de recueil de données alimentant en partie le travail de réflexion sur le service rendu et instituant la possibilité de « disputes de métier » (Clot, 2014) entre les différents acteurs. Cette organisation en coopération rend possibles les nécessaires évolutions d'un dispositif qui pose le principe d'individualisation du service, rappelé dans tous les textes officiels, face à un public présentant des problématiques toujours inédites.

Une seconde orientation est de prendre en compte la complexité d'un système qui ne se caractérise pas par la somme de ses parties mais par l'interaction, l'interdépendance et l'influence réciproque de chacune de ses entités. De manière dominante, les dispositifs de professionnalisation portent sur les pratiques de terrain qui semblent concentrer une part importante de la responsabilité du niveau de réussite (ou d'échec) du service d'accompagnement. C'est en ce sens que la commande institutionnelle vise la transformation et l'harmonisation des pratiques par la formation, objectif que nous jugeons limitant et non suffisant. Il nous semble plus pertinent d'œuvrer pour le développement de la réflexivité des professionnels de chaque niveau d'intervention, à partir de l'organisation de collectifs de métier, afin d'apporter une contribution légitime dans les espaces de réflexion sur l'évolution du service. Lorino (2009) rappelle que « le niveau de réflexivité et l'ampleur des transformations possibles dépendent largement du développement du dialogue. Si la réflexivité reste enfermée dans un cadre individuel ou étroitement local, l'éventail des transformations possibles est faible » (Lorino, p.94). La réussite impose de conjindre, dans un ensemble d'actes coordonnés,

⁴ Une vingtaine de comités de pilotage réalisés en 2020 ; au niveau national réunissant le commanditaire et les différents groupements retenus, au niveau inter-régional regroupant les CIBC mandataires, au niveau régional engageant le mandataire et les différentes structures partenaires du groupement, au niveau départemental avec les partenaires locaux impliqués dans le dispositif et enfin au niveau local au sein de chaque structure assumant la mission de service public du CEP.

coopératifs et concertants, des contributions individuelles multiples qui mobilisent une diversité considérable de compétences, de métiers et de fonctions. Notre dispositif pose le **principe d'implication partagée** engageant la professionnalité de tous les niveaux institutionnels, et non pas prioritairement ou exclusivement les pratiques de terrain, dans un travail de mise à jour et de traitement des problématiques liées à la réalisation du service CEP. Il s'agit de créer des espaces d'échange, accompagnés d'un chercheur pour initier une démarche de production de savoir par la recherche. Ces espaces sont mobilisables par tous les acteurs du service pour questionner leur terrain, problématiser, recueillir des données, les analyser et en débattre à l'échelle du groupement.

SORTIR DE « L'ÉCLIPSE DES PROFESSIONNELS » DANS LA PRODUCTION DE SAVOIR : UN PARI DIFFICILE

Cependant la mise en place des conditions d'un dialogue reste complexe dans un système présentant des environnements institutionnels singuliers⁵. Les courants institutionnalistes, mais aussi les recherches spécifiques à la mise en place du CEP (CEREQ, 2019, CIREL, 2019), mettent en évidence comment l'environnement et l'institution surdéterminent les pratiques des conseillers et impactent la manière dont peuvent se mettre en place les coopérations entre acteurs. Pagoni et Fischer (2020) montrent la variabilité des interprétations du cadre législatif concernant l'accompagnement de l'autonomie en fonction de l'institution d'appartenance du conseiller CEP. Le réseau des Missions Locales réfère essentiellement à la question de la mobilité et du comportement, Pôle emploi s'appuie sur les compétences numériques pour qualifier le niveau d'autonomie des personnes et les inscrire dans un accompagnement guidé ou renforcé. Questionner la place de l'institutionnel et les dispositifs dans la construction des pratiques doit être accompagné méthodologiquement, avec rigueur et sur une posture de distanciation du terrain. Ce travail nous semble central dans une perspective de développement d'un sens critique utile à un travail de réflexion sur le métier, qui va nécessairement impliquer que « soi-même » devienne objet de recherche. Il questionne le rapport que chacun entretient avec le cadre, et l'implication du professionnel considérée par les approches socio-cliniques comme un analyseur des pratiques effectives.

La production de savoir sur les pratiques et le traitement des questions sociales est majoritairement abordée par des recherches qui alimentent le travail des décideurs politiques et des experts chargés de la définition des politiques publiques. Les dispositifs sont traditionnellement conçus à partir d'une vision « d'en haut », selon une logique « *top down* » qui, par trop d'éloignement avec les réalités de terrain, inscrit dans leur cadre des possibilités de contradiction et de paradoxe avec les visées éthiques et politiques qu'ils sont censés servir. Pour équilibrer cette tendance, un dispositif de professionnalisation pourrait adopter la logique inverse, partir des situations vécues ou observées pour définir les moyens et les objectifs à poursuivre. On travaille alors « à partir du bas » pour élaborer des réponses dans une logique inductive et ascendante (« *bottom up* »). Mais les professionnels ont peu l'occasion de travailler les questions qui concernent leur expertise, entretenant ainsi un rapport de consommateur (souvent non consenti) des théories et méthodologies liées à

⁵ Le groupement CEP Nouvelle Aquitaine, sur lequel porte cette recherche-action comporte une grande diversité de structures aux cultures de métier et principes d'intervention hétérogènes.

l'exercice de leur métier. Sortir de cette « éclipse des acteurs », professionnels et bénéficiaires⁶, relève l'enjeu de la qualité d'un service d'orientation et de formation. Le modèle de travail sous-tendu est l'enquête qui, par accroissement de la connaissance et de la critique, permet aux professionnels de s'identifier et de s'organiser, de participer à la définition des dispositifs dans une coopération effective. Pour qu'un dispositif puisse évoluer et répondre à un terrain toujours en mouvement, il faut qu'il puisse toujours être questionné par ses acteurs (gouvernance, opérationnel et bénéficiaires), expérimentateurs de nouvelles manières d'aborder les problématiques humaines qu'il est censé traiter. En associant l'intelligence critique de chacun, on cherche des indices pour définir la problématique et les besoins. Le dispositif de professionnalisation présenté ici fait référence au **principe de réciprocité réflexive assumée** de Denoyel (2013). Il n'est pas organisé sous forme d'actions de formation didactiques, structurées par des thématiques considérées comme majeures, et reproduites à l'échelle de l'équipe métier. Il est conçu comme une démarche permanente de co-réflexion déclenchée à l'initiative des acteurs impliqués dans des problématiques de terrain. Quel que soit le niveau d'intervention de l'acteur, il peut solliciter le chercheur pour co-construire un dispositif de recherche-action, constituer un groupe de professionnels impliqués, intra ou inter-métiers, problématiser la situation de terrain et définir une démarche de recueil de données, qui donneront lieu à une analyse et interprétation.

ACCOMPAGNER LA TRANSFORMATION DE L'ACTEUR DE DISPOSITIFS À L'AUTEUR DE CONNAISSANCES PAR LA RECHERCHE-ACTION

Notre dispositif de professionnalisation, par sa rupture avec le cadre épistémologique classique de la formation et du transfert de savoirs, défend le **principe d'actorialité par la recherche**. Pensé dans une perspective herméneutique, il met à contribution les outils de la recherche pour permettre aux différents acteurs du terrain de devenir auteurs de leur production de savoir. Son processus de professionnalisation est pensé dans un format de recherche-action collaborative emprunté au réseau « recherche avec », qui développe un travail coopératif et international quant à la mise lumière de la pertinence épistémologique et éthique de ses démarches. Le réseau « recherche avec » (Monceau & Soulière, 2017) est porteur de préoccupations politiques (développement démocratique des savoirs et visée de changement social) qui correspondent à nos intentions. Il met en œuvre une production de connaissances, enracinée dans l'expérience subjective, les savoirs ordinaires et la réflexivité des sujets, et il vise une utilité sociale plus large qu'une opérativité à court terme. La recherche-action que nous allons décrire présente un ensemble de critères que l'on retrouve habituellement dans ce type de démarche : une co-définition des finalités et de la méthodologie de recherche avec les acteurs de terrain qui ont une fonction de co-chercheur dans le dispositif. La démarche de recherche s'appuie ici sur une dynamique d'enquête dialogique (Pesce, 2013) mise en œuvre par le collectif concerné, ancré dans le questionnement de l'expérience vécue et des significations qui y sont associées. Elle vise à mettre à jour les conditions de production, de mise en œuvre et d'ajustement des gestes professionnels et des modalités d'action et de réflexion au sein des institutions.

⁶ La recherche-action présentée dans notre article n'implique pas de bénéficiaire du CEP mais n'exclut pas leur participation dans un nouveau dispositif de RA en continuité des résultats obtenus dans la présente action.

HISTORIQUE DU DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION

Nous intervenons sur le dispositif de professionnalisation du groupement CEP de la Nouvelle Aquitaine, piloté par le CIBC de la Gironde. Il est constitué d'une centaine de conseillers aux spécialités diversifiées⁷, œuvrant dans des espaces organisationnels présentant des cultures métier et des conceptions de l'accompagnement contrastées.

La commande institutionnelle qui nous est faite est de « *travailler la posture professionnelle des conseillers selon une perspective de facilitation et non d'expertise, mettre en réflexion les finalités éthique et politique émancipatrices⁸, et développer le savoir-faire d'une activité considérée comme la pierre angulaire du conseil, l'analyse partagée de la situation (APS)* ». Chaque nouveau conseiller doit participer à une action de formation envisagée dans une perspective de développement professionnel, il s'agit de favoriser la prise de conscience des éléments posturaux à l'œuvre dans l'interaction conseil, leurs déterminants et leur expression en gestes, et de développer des pratiques APS. Une dizaine de sessions de formation en inter-institution ont eu lieu en 2020. Après un an de recul nous avons proposé un dispositif en complément de la commande initiale, pour une plus grande prise en compte globale du contexte et de ses acteurs. Cette évolution du processus de professionnalisation tient à notre double appartenance, professionnelle et universitaire, s'appuyant sur une forme de familiarité avec le contexte des pratiques de conseil et un ancrage dans les démarches de production de savoir par les outils de la recherche. Le dispositif vise les enjeux professionnels de développer des positions d'acteurs dans la production de savoir par la recherche, et d'initier une coopération effective aux débats sur l'évolution du service. Notre enjeu personnel de recherche est d'approcher les processus de réflexivité initiés par un dispositif venant mobiliser les démarches et outils de la recherche.

Courant 2020, nous expérimentons une démarche de professionnalisation, structurée par nos principes d'implication partagée, de réciprocité réflexive assumée et d'actorialité par la recherche-action.

Lors du comité de pilotage de janvier 2020, nous présentons le projet au mandataire et aux managers des structures partenaires du groupement sous la forme de quatre objectifs :

- initier du questionnement avec les acteurs du CEP (conseillers, bénéficiaires, managers ou pilotes...) sur des problématiques de terrain liées à réalisation du service et proposer des recherches-actions collaboratives pour apporter des éléments d'éclairage et faire évoluer les situations ;
- concevoir la recherche-action comme un moyen privilégié au service de l'évolution des situations de travail complexes. Elle s'intéresse à des problématiques émergentes du terrain, portées par un des acteurs cités ;

⁷ Le mandataire CIBC de la Gironde (Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences) est associé à un ensemble de partenaires : Chambre de Commerce et de l'Industrie CCI, Chambre d'agriculture, Chambre Régionale des Métiers et de l'Artisanat, Centre d'Information sur les Droits de la Femme et des Familles CIDFF, Retravailler, Association Paritaire pour l'Évolution Professionnelle APEP et les CIBC locaux.

⁸ Le cahier des charges du service des actifs occupés définit le CEP « en tant que processus d'appui mobilisable par tout actif en faisant la demande, le CEP tient ainsi un rôle pivot pour permettre aux actifs d'être acteurs de leur parcours d'évolution professionnelle et/ou de développement des compétences.../... » et rappelant la loi « un levier essentiel au service de la sécurisation des parcours des actifs, du développement de l'autonomie des personnes et ainsi de leur capacité à choisir leur avenir professionnel ». Arrêté du 29 mars 2019. Première phrase du cahier des charges relatif à l'offre de service du CEP, rappelé dans l'accord-cadre (p.6 et 37).

- le chercheur est en coopération avec les acteurs co-chercheurs. Il apporte une aide méthodologique pour opérationnaliser les problématiques de terrain en plan de recherche, mobilise des écrits scientifiques et professionnels utiles au questionnement du groupe de recherche et encadre les productions. Les professionnels en position de co-chercheurs participent à la définition des finalités, produisent les données, les analysent et les interprètent ;
- mettre à l'épreuve la pertinence d'un dispositif permanent de recherches-actions conçu sous la forme de plusieurs recherches courtes, structurées, rigoureuses et accessibles, qui répondent à des problématiques précises et spécifiques.

PREMIÈRE DÉMARCHE DE RA INAUGURANT LE DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION

Après une étape de concertation et d'aller-retour avec les pilotes du groupement CEP nous avons défini une première expérience de recherche-action collaborative modeste et limitée⁹, pour éprouver la démarche et enclencher le processus de recherche-action permanent initiant des coopérations entre le terrain et la gouvernance. La problématique retenue dans cette première expérimentation découle d'un constat du commanditaire France Compétences, à partir d'une lecture des indicateurs statistiques de l'activité du groupe : suite à la réalisation du premier niveau de service dédié à l'analyse partagée de situation, une majorité de bénéficiaires ne donnent pas suite à l'offre d'accompagnement consacré à l'appui du projet¹⁰. L'interlocuteur de France Compétence fait l'hypothèse « d'un manque de profondeur dans l'analyse partagée de situation lié à une problématique de posture professionnelle.¹¹ » Cette analyse est liée à une conception de la posture professionnelle fondée sur la capacité à instaurer une relation de travail coopérative en parité de place avec le bénéficiaire. Elle fait référence également à un parti pris de remise en question des pratiques d'expertise dites adéquationnistes. La demande des mandataires de service est alors de comprendre pourquoi les personnes ne s'engagent pas dans le dispositif, en questionnant les pratiques d'APS et notamment la dimension implicite relationnelle de coopération avec la personne. À ce stade de la commande, la question posée est : « *Comment s'exprime la relation coopérative dans l'entretien d'APS et dans les livrables ? Comment s'exprime-t-elle dans les documents de synthèse d'entretien transmis à France Compétences ? Comment améliorer l'efficacité de l'activité APS ?* ».

Nous traduisons cette commande en deux objectifs traités par des dispositifs d'enquête. Il s'agit de repérer les pratiques professionnelles de coopération : la démarche méthodologique pour répondre à cet objectif

⁹ Cette première action implique une équipe restreinte de sept conseillers issus de cinq structures différentes : trois CIBC, le CIDFF et l'APEP.

¹⁰ Le dispositif CEP est organisé autour de deux unités d'œuvre (UO1 et UO2). Le 1^{er} niveau correspondant au premier entretien avec le conseiller, il consiste en une analyse partagée de situation et la création d'une « alliance de travail ». Le 2^e niveau vise l'accompagnement du projet d'évolution. L'indicateur du taux de passage de l'UO1 à l'UO2 est actuellement (fin 2020) de 25 % pour une moyenne nationale également jugée faible (21 %).

¹¹ Propos recueillis lors des échanges programmés dans le cadre du suivi de l'activité.

est inspirée du protocole de Wittorski (2013), combinant successivement des entretiens d'explicitation¹² puis la mise en place d'un groupe d'analyse de pratiques avec des conseillers CEP volontaires. La question est alors : « *Quels sont les savoirs professionnels et les savoirs en actes concernant l'activité de coopération et la dimension relationnelle implicite ?* ». Les retombées de la recherche doivent permettre, non seulement de penser différemment la formation de ces professionnels mais également de conceptualiser le métier (au sens d'en formaliser davantage le contenu).

Il s'agit également d'apporter des éclairages en questionnant l'implication des acteurs et en rendant compte de la manière dont chacun y est pris, comment chacun s'empare des directives et valeurs du CEP. Cette recherche-action pose la question du développement professionnel des conseillers en prenant l'environnement institutionnel comme analyseur fort des pratiques effectives, et vise à définir les conditions pour rendre possible une transformation des terrains institutionnels (Pesce, 2013).

Tableau 1. *Étapes du processus d'intervention*

Étapes	Objectifs / Contenus	Personnes impliquées
Conception collective de la démarche & recueil des données		
Étape 1 : Présentation du dispositif et installation de la démarche de recherche- action (Visio 2h)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter la démarche : Principes, enjeux, contexte, méthodologie, rôle-place-responsabilité de chacun (conseiller et chercheur)... ▪ Débattre avec les professionnels de la problématique engagée et du protocole de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chercheur ▪ Collectif de professionnels
Étape 2 : Entretien de recherche sur les situations vécues d'entretien APS (Visio 2h)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entretien d'explicitation de 14 situations vécues d'accompagnement ▪ Questionner l'implicite de l'activité de coopération ▪ Questionner les supports écrits de synthèse d'entretien 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chercheur ▪ Conseiller en entretien individuel
Exploitation des données		
Étape 3 : Analyse des entretiens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sélectionner des extraits décrivant la part implicite de la dimension relationnelle et coopérative dans l'entretien conseil APS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chercheur

¹² L'entretien d'explicitation est une technique d'entretien conceptualisée par P. Vermersch (1994), qui vise la verbalisation a posteriori d'une action en particulier dans sa dimension implicite et pré-réfléchi, que cette action soit mentale ou matérielle. Par un guidage spécifique basé sur un questionnement non inductif et descriptif, il s'agit de canaliser la mise en mots vers la dimension vécue et procédurale de l'action dans un moment spécifique. L'entretien d'explicitation constitue une aide à la prise de conscience et à la mise en évidence des « savoirs cachés dans l'agir professionnel » dans la mesure où « dans toute action, même la plus abstraite, la plus déjà conceptualisée du fait des connaissances et des objectifs dont elle suppose la maîtrise, il y a une part de connaissances, de pensée privée, qui n'est pas formalisée et conscientisée » (Vermersch, 1994, p.75).

Étape 4 : Atelier collectif d'analyse de pratique (1 jour)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nommer des « savoirs professionnels » : formaliser des ébauches d'énoncés faisant consensus à propos des façons de déployer l'activité conseil CEP dans sa dimension relationnelle collaborative ▪ Nommer des « savoirs d'action », expression singulière des savoirs professionnels en gestes professionnels. Comment les participants respectent et traduisent de manière singulière (style de Clot), les savoirs professionnels (genre de Clot, 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chercheur ▪ Collectif de professionnels
Étape 5 : Analyse quantitative	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Requête statistique à partir du système d'infos ▪ Recueil de littérature grise¹³ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chercheur ▪ Responsable qualité du groupement CEP NA
Étape 6 : Atelier collectif Analyse du dispositif (4h)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse des éléments du dispositif qui surdéterminent les pratiques (réflexion critique des supports) ▪ Définition des éléments de synthèse et réponse à la problématique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chercheur ▪ Collectif de professionnels

Ce protocole d'intervention est en cours mais nous pouvons apporter quelques points de précision sur certains éléments des étapes 1 et 2 réalisées.

L'étape 1¹⁴ a consisté à mettre en débat le projet de recherche par la négociation de la problématique et ses modalités de traitement, et à créer une alliance de travail définissant l'implication de chacun (professionnels et chercheur). Les professionnels engagés ont pu affirmer leur volonté de prendre en compte la dimension institutionnelle dans la compréhension de notre problématique, refusant de considérer leur pratique comme une réalité « à réparer ». Ils ont également débattu des risques de résultats décrivant les caractéristiques de « bonnes pratiques » qui peuvent se transformer en référence normative imposée à toutes les équipes du groupement. L'analyse des échanges de l'étape 1 permet de définir trois types de motifs d'engagement des participants dans le dispositif de recherche-action. L'un des motifs porte sur la définition de l'impact des paradoxes du dispositif dans l'expression des pratiques de terrain, l'autre sur des objectifs de développement personnel, et enfin sur un besoin d'espace pour parler du métier et de son quotidien, entre pairs. Les *verbatim*¹⁵ suivants illustrent ces positions :

¹³ Définition de l'AFNOR : « document dactylographié ou imprimé, souvent à caractère provisoire, reproduit et diffusé à l'intention d'un public restreint, en dehors des circuits commerciaux de l'édition et de la diffusion ». Dans les organisations, elle comprend les rapports, appels d'offre et réponse, projet d'établissement, CR de réunion...

¹⁴ Collectif en visioconférence.

¹⁵ Extrait des discours enregistrés lors de la séance collective de présentation et installation de la démarche de recherche-action (étape 1).

« Je suis dubitative, le fait que je participe c'est parce que justement j'y voyais un moyen d'action pour pouvoir aussi questionner le dispositif .../...mais dans ce qui est présenté, j'ai l'impression qu'il y a quand même dès le départ une hypothèse et un biais : c'est la personne du terrain qui n'a pas la bonne posture et coup on a plus un travail sur nos postures. .../... J'y vois un moyen d'action de réflexivité sur ma posture, ce que je trouve très intéressant, mais au départ ce qui me fait être là aujourd'hui, c'était la possibilité de pouvoir aussi faire remonter les paradoxes du dispositif. »

« Je n'ai pas le même esprit dans le sens où je n'avais pas des attentes aussi ambitieuses, même si je te rejoins dans le sens où moi je suis également en difficulté dans le cadre du CEP, c'est pourquoi j'ai adhéré à cette recherche-action, parce que je cherche des axes d'amélioration, parce que je questionne, j'interroge ma pratique. »

« Ça me fait du bien d'échanger avec d'autres, on n'arrive presque jamais à échanger sur le quotidien, sur les difficultés, et je ne veux pas être dans la plainte, il y a plein de choses, mais j'arrive à prendre du recul, je me dis rien n'est parfait et là petit à petit, ces échanges, cette recherche-action, ça peut être un moyen de faire avancer les choses. Après jusqu'à où, comment, ça je ne sais pas bien, mais je suis plutôt enthousiaste. »

Nous avons procédé à quelques aménagements du dispositif de recherche-action pour intégrer ces motivations. Il s'agira, à partir d'une analyse des supports de travail et des documents de référence sur le dispositif, de repérer ce qui facilite et ce qui fait paradoxe pour développer une posture de coopération avec les bénéficiaires.

Les étapes deux, trois, et quatre sont inspirées de la démarche de Wittorski (2013) de mise en mot collective des savoirs professionnels et des savoirs d'action concernant, dans notre situation, la dimension relationnelle implicite relative aux entretiens d'analyse partagée de situation (APS). La phase deux consiste, à partir d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) menés par le chercheur, à identifier la réalité concrète de l'activité d'APS dans le premier entretien conseil d'entrée dans le dispositif donnant à voir le singulier, le complexe et la variété de l'expression des gestes professionnels de coopération. Il est demandé à chaque participant de sélectionner deux situations d'entretien APS, l'une étant suivie d'une poursuite de l'accompagnement, l'autre donnant lieu à une clôture. Dans un deuxième temps, le chercheur exploite ces entretiens enregistrés et pratique une sélection d'extraits significatifs de description de part implicite de l'activité relationnelle dans l'APS.

La phase quatre consiste à prendre appui sur ces extraits d'entretiens d'explicitation sélectionnés par le chercheur pour formaliser des ébauches¹⁶ d'énoncés faisant consensus à propos des façons de déployer l'activité de conseil CEP. Il s'agit de nommer les « savoirs professionnels », traduisant des façons de faire validées par les participants eux-mêmes réunis en groupe d'analyse des pratiques professionnelles. Il s'agit, sur la base de l'identification du travail implicite et singulier (2^e phase), de quitter le domaine du singulier pour repérer des « constantes/tendances communes » susceptibles d'aboutir à un corpus de savoirs professionnels spécifiques à l'activité d'APS. Dans un deuxième temps les conseillères explorent les « savoirs d'action », correspondant à l'expression singulière des savoirs professionnels. Chacun décline les savoirs professionnels en gestes professionnels singuliers, à l'image empruntée à la musique de l'interprétation

¹⁶ Dans ce format très court de recherche (7 conseillers / 5 situations) il ne sera pas possible d'avoir une conception exhaustive de savoirs professionnels, mais une vision réduite liée au protocole de recherche et au temps de concertation des participants.

personnelle d'une même partition. Comment les participants respectent et traduisent de manière singulière (style de Clot) les savoirs professionnels (genre de Clot) et comment ils en font trace dans les écrits de synthèse d'entretien transmis à la personne.

Les phases cinq et six sont consacrées à l'analyse des éléments institutionnels qui surdéterminent les pratiques professionnelles dans une visée compréhensive limitée à la dimension relationnelle et posturale. Dans un premier temps, la place du praticien-chercheur est de sélectionner des données issues de deux sources : les statistiques sur l'activité conseil à partir du système d'information du groupement et les documents officiels¹⁷ organisant le cadre d'intervention. Ce travail interroge le rapport de chacun à l'institution, dans sa compréhension interprétative du cadre imposé et dans sa manière singulière de le traduire en actes ou d'en être empêché. Elle vise à définir les conditions pour rendre possible une transformation des terrains institutionnels.

LA RECHERCHE-ACTION, UNE POSITION DIFFICILE À TENIR

Recherche-action, recherche partenariale, recherche intervention, co-recherche, ou recherche-avec, ces démarches posent comme principes, d'une part l'instauration de relations de coopération entre des chercheurs et des acteurs au sein des organisations, et d'autre part une double visée de production de savoir et de changement social. Concernant la production de connaissances, la reconnaissance des savoirs expérientiels et professionnels associés aux savoirs scientifiques est une condition d'efficience, « leur articulation apparaît nécessaire pour saisir les angles morts laissés par ces savoirs scientifiques pris isolément » (Amaré & Valran, 2017, p.156). Concernant la visée de changement social, Roy et Prévost (2013, p.131-132) rappellent que « la participation des personnes concernées au processus de recherche-action est vue comme étant nécessaire à la réalisation subséquente des changements ». Dans l'une comme l'autre des visées, la réussite suppose que les professionnels adoptent pour un temps une posture de recherche qui leur permette le pas de côté nécessaire au développement d'une intelligibilité de leur contexte.

La première difficulté rencontrée par l'équipe de professionnels dans la construction d'une posture de recherche concerne le rapport familial entretenu avec le terrain. La familiarité peut en effet constituer un obstacle dans le travail scientifique parce qu'elle entraîne la production d'idées qui s'imposent comme des croyances, contrarient le processus de découverte et confortent les habitudes. Dans leur travail d'enquête, ils doivent éviter l'écueil que constituent les représentations préconstruites adossées aux routines de l'action. En tant que praticien et chercheur, chacun doit apprendre à trouver l'équilibre forcément complexe entre deux postures pour autant complémentaires. Un détachement intellectuel à l'égard de ses représentations est un préalable nécessaire à la recherche pour favoriser l'ouverture sur l'inattendu, et parallèlement une participation à l'action suppose une mobilisation de ses ressources y compris cognitives et expérientielles pour faire face aux visées compréhensives d'un contexte professionnel complexe (Guigue, 2005). La difficulté supplémentaire dans notre dispositif est que le chercheur accompagnant le dispositif est également praticien et donc concerné par les risques liés à la familiarité. La familiarité est conséquente à un passé en

¹⁷La loi inscrite dans l'arrêté du 29 mars 2019, l'appel d'offres inscrit dans l'accord-cadre, et la réponse du groupement Nouvelle Aquitaine, les écrits de synthèse des accompagnements transmis à la personne et accessibles aux acteurs du dispositif CEP...

tant que conseiller professionnel, et aujourd’hui à une activité d’intervention dans les organisations, sous forme de formation ou de recherche-action sur les pratiques d’accompagnement. D’autre part, être un praticien-chercheur qui accompagne les professionnels dans la démarche de recherche-action sur leur expérience subjective donne une double responsabilité, à la fois celle de créer les conditions de production de savoir (visée de la recherche) et celle de produire du changement (visée pragmatique et professionnelle), et rend la place difficile à tenir. La classification des places que propose Ardoïno (1989, 1990) nous semble la plus proche¹⁸ de notre vécu de la complexité des rôles à tenir dans une interaction entre plusieurs postures. Pour l’auteur, le chercheur est celui qui se place à distance et s’appuie sur des références théoriques qu’il applique sur une réalité observée. Il porte la responsabilité de production de connaissances nouvelles, indépendamment des visées de changement social. Sa production est libre, négociée dans un cadre d’indépendance avec le terrain support des observations. Le clinicien se situe dans une proximité maïeutique avec les acteurs de terrain, il considère que c’est le groupe de participants qui cherche et porte en lui les réponses. Il est là pour intervenir avec eux et sur leur demande. L’expert développe une méthode à distance des acteurs concernés qui consiste souvent à mesurer l’écart entre un état initial et l’état brut. Il intervient pour un client et pour un résultat. Enfin, le militant porte une visée sociétale de changement et dans ce sens anime un débat et prend parti. Il intervient dans le développement d’une pensée critique et la production d’action.

Comme le souligne Rougerie (2017), la posture du chercheur est posée « comme la clé de voûte de la construction de la collaboration dans la recherche. Elle fait éclore le questionnement de recherche. Cette négociation participe à créer des agirs coopératifs entre chercheur et professionnels. La recherche collaborative devient un espace de co-construction de savoir qui a des impacts sur les pratiques professionnelles du chercheur comme du praticien » (p.166). Dans un contexte aux multiples interlocuteurs présentant des enjeux parfois contradictoires, dans des organisations ayant peu de pratique de coopération en parité de place, il nous apparaît difficile de se situer sur une posture stable et assumée. En ce début d’expérience, avec peu de recul, nous avons le sentiment d’opérer une forme de gestion intuitive des différentes postures relevées par Ardoïno, avec une intention dominante de laisser ouvertes des possibilités de coopération dialogique, en prenant soin des positions de chacun, en favorisant la mise en débat pour faire vivre la qualité de travail et permettre des évolutions institutionnelles.

PERSPECTIVES DE NOTRE RECHERCHE-ACTION ET ENJEUX DES RECHERCHES SUR LE CEP

Ce premier article nous a permis de structurer notre questionnement éthique, épistémologique et méthodologique, et notamment de réfléchir aux risques et aux réponses possibles face à la suspicion de non-neutralité qu’entraîne une place engagée et concernée dans la problématique traitée par la recherche-action. Ce questionnement demeure, et donnera lieu à une poursuite d’écrits qui aura pour enjeux d’explicitier les résultats concernant la définition des gestes professionnels de coopération des conseillers CEP de notre

¹⁸ Le lecteur s’intéressant à cette question peut consulter les références suivantes : Ardoïno (1989, 1990), Kohn (2001), Ardouin (2020), Dubost (1992) et De Saint Martin (2019).

groupement, mais aussi de relever les possibilités, ou/et les mises en difficulté, d'une coopération effective entre les différents niveaux de réalisation du service.

Le système français d'orientation tout au long de la vie est un environnement complexe à appréhender, de par notamment son organisation morcelée en un nombre considérable de structures et de professionnels aux logiques d'intervention diversifiées. Cette situation crée chez les citoyens des vécus de « parcours du combattant » qui peuvent développer un sentiment d'errance professionnelle¹⁹. Le CEP et le Compte personnel de formation (CPF) constituent les deux outils majeurs de la réforme de la formation professionnelle, pensés comme une riposte à cette situation. Ils ouvrent pour tous les citoyens des possibilités de choix et de mise en œuvre de leur projet d'évolution. Cette fonction d'assembler peut être envisagée comme un moyen de régulation de l'écosystème de l'orientation et de la formation professionnelle, mais nous la considérons surtout dans son enjeu d'égalité d'accès aux dispositifs de droit commun. Rappelons la distinction que fait Armatya Sen (2000) entre d'une part le droit formel (celui qui est donné à tous), et d'autre part le droit effectif (intégrant la possibilité que chacun l'exerce dans sa propre situation)²⁰. Dans cette perspective le CEP cherche à assurer non plus simplement l'égalité des moyens, mais l'égalité des possibilités effectives d'accomplir des actes. Le CEP est la clé d'entrée dans le système de la formation professionnelle. Conçu comme un espace d'intermédiation pour le public, il constitue un objet de recherche majeur pour la compréhension et l'évolution d'une fonction conseil qui, rappelons-le, est une fonction anthropologique dans toute société. Les problématiques restent nombreuses, notamment le faible engagement du public cible, faiblement qualifié ou en situation précaire. Cette situation et bien d'autres questionnements méritent de faire l'objet de dispositifs de recherche participatifs et interdisciplinaires. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amaré, S., & Valran, M. (2017). Les recherches-actions participatives : un dispositif participatif illusoire ou porteur de transformation sociale ? *Cairn info*, 20, 149-162. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2017-4-page-149.htm>
- Ardoino, J. (1989). D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention. *Pratiques de Formation/ Analyses*, 18. <http://www.ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html>
- Ardoino, J. (1990, mai). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Dans J. Ardoino & G. Berger, *Actes du colloque : Les nouvelles formes de la Recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*. Alençon 24 – 26 mai 1990.
- Ardouin, T. (2020). Position(s) et posture(s) du chercheur en sciences de l'éducation en recherche et formation, quelle place et rôle de l'ingénierie ? *TransFormations, Recherche en éducation et formation des adultes*, 20.

¹⁹ Cette complexité est rappelée dans la résolution européenne du 21 novembre 2008 qui suggère une réflexion des états sur la qualité des systèmes d'orientation tout au long de la vie. Les propositions relèvent l'enjeu des visées d'autonomisation et d'appropriation par les personnes, en développant des dispositifs et de pratiques qui replacent l'individu au cœur des réflexions et décisions.

²⁰ « Les inégalités entre les individus ne s'apprécient pas au regard de leurs seules dotations en ressources mais de leurs capacités à les convertir en libertés réelles » (Sen, 2020)

- Accord-cadre n°2019-04-04 du 5 avril 2019, relatif à la mise en place Service de Conseil en Évolution Professionnelle pour les actifs en poste. (France compétences)
https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2019/11/FC_Accord-cadre_CEP_CCTP_V3_180619.pdf
- CEREQ. (2019). *Systèmes d'acteurs et territoires : Quels effets du conseil en Évolution professionnelle ?*
<https://www.cereq.fr/es/node/9415>
- Clot, Y. (2014). Réhabiliter la dispute professionnelle. *Le journal de l'école de Paris du management*, 1(1), 9-16. <https://doi.org/10.3917/jepam.105.0009>
- De Saint Martin, C. (2019). Praticien-chercheur. Dans A. Vandeveldde-Rougale, P. Fugier, & V. de Gaulejac, *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp.476-479). Érès.
- Dubost, J. (1992). Les rapports de consultation dans l'intervention sociologique. *Education Permanente*, 113, 9-17.
- Guigue, M. (2005). Les Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 93-108.
- Kohn, R.C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp.15-38). Paris, L'Harmattan.
- Monceau, G., & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Education et socialisation*, 45. <http://journals.openedition.org/edso/2525>
- Pagoni, M., & Fischer, S. (2020). Développer l'autonomie pour faire face aux vulnérabilités ? Le cas de l'accompagnement au Conseil en Évolution Professionnelle à Pôle Emploi. *Éducation et socialisation*, 57. <http://journals.openedition.org/edso/12368>
- Pesce, S. (2013, 27 août). Réflexivité et implication en recherche-action-formation : Épistémologie de l'enquête dialogique selon Peirce et Dewey [Symposium]. *Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*. Montpellier. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/16910-r%C3%A9flexivit%C3%A9-et-implication-en-recherche-action-formation-%C3%A9pist%C3%A9mologie-de-l%E2%80%99enqu%C3%Aate>
- Résolution 319/02 du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie*, 2008/C 319/02 (21 novembre 2008).
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:FR:PDF>
- Roy, M., & Prévost, P. (2013) « La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion », *Recherches qualitatives*, 32(2).
- Sen, A. (2020). *Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté*. Paris : Odile Jacob.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris : Éditions Sociales Françaises.
- Wittorski, R. (2012). La production de savoirs professionnels par et dans une recherche collaborative chercheurs-praticiens dans le milieu de la protection judiciaire. Dans B. Bourassa, G. Fournier, & L. Goyer. *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative* (pp.15-25). Laval : Presses de l'Université Laval.

ÉVALUER UNE FORMATION POUR LA TRANSFORMER : LE CAS DES ENTRAÎNEURS DE FOOTBALL

Jérémy LESELLIER

Guillaume ESCALIE

Julie K/BIDY

Pascal LEGRAIN

Université de Bordeaux, LACES – EA 7437 (France)

RÉSUMÉ

Le référentiel de certification qualité des prestataires d'actions à visée de formation place les compétences au cœur des programmes de développement professionnel des entraîneurs sportifs. Cette étude vise à évaluer la qualité d'un dispositif de formation par alternance des entraîneurs de football en France. Notamment, elle examine la façon dont des temps d'analyse de pratique via l'instruction au sosie sont intégrés à la formation et leurs effets sur les perceptions d'efficacité en coaching des stagiaires en formation. L'analyse mobilise une méthodologie mixte de recueil de données qui articule des données quantitatives et qualitatives permettant d'appréhender la complexité d'un dispositif de formation. Les résultats issus de la comparaison de deux conditions de formation par alternance (intégrant ou non une pratique réflexive) font apparaître des différences significatives sur deux dimensions de l'échelle d'efficacité en coaching (Myers *et al.*, 2008) en faveur de la condition n'intégrant pas l'instruction au sosie dans le design de formation. Les analyses qualitatives apportent une vision explicative à ce résultat inattendu interrogeant les circonstances de formation dans lesquelles la pratique réflexive est importée dans la formation professionnelle des entraîneurs. Des préconisations multiniveaux sont apportées dans le but de rendre l'alternance davantage intégrative en vue d'améliorer les perceptions d'efficacité en coaching, source d'autorégulation et de développement professionnel.

MOTS-CLÉS

Autoréflexion, compétences, efficacité en coaching, formation professionnelle par alternance, instruction au sosie.

INTRODUCTION

À partir de 2021, les organismes de formation (OF) professionnelle seront soumis au référentiel de certification qualité des prestataires d'actions concourant au développement des compétences. Pour se voir attribuer ce certificat, il appartient notamment aux OF de mettre en place une évaluation de la qualité de la formation. Par ailleurs, la mise en place de protocoles de type « Recherche-Action » est préconisée en référence aux travaux révélant l'importance de conduire des actions visant à évaluer les programmes de formation des entraîneurs (Cushion & Nelson, 2013).

Dans ce contexte, les OF des entraîneurs de football sont invités à anticiper ces démarches et à collaborer avec des équipes de recherche pour optimiser leur système de formation. Dans la majorité des pays étrangers, les programmes de formation des entraîneurs sont déjà conçus et mis en œuvre en collaboration étroite avec les universités (Trudel, Milestetd & Culver, 2020). En revanche, la collaboration entre les fédérations sportives et les universités au niveau des formations d'entraîneurs reste sporadique en France.

Les études observationnelles récentes portant sur l'analyse des programmes de formation des entraîneurs mettent en évidence que ces derniers sont notamment structurés selon deux grands principes (Trudel *et al.*, 2020). D'une part, la majorité des formations des entraîneurs est basée sur le principe de l'alternance entre une formation en centre et un stage de mise en situation professionnelle. Ces stages visent à permettre une intégration en contexte des différents contenus appris en centre de formation. Au demeurant, la littérature montre la limite des formations basées sur ce principe, au travers notamment d'un « choc de la réalité » entre les expériences en club et celles en centre de formation (Dieffenbach, Murray & Zakrajsek, 2011). Ces résultats invitent à engager une démarche de formation plus intégrative, en établissant des liens collaboratifs forts entre ces deux espaces que sont les clubs et les centres de formation des entraîneurs. D'autre part, ces programmes de formation des entraîneurs sont fondés sur un principe de développement professionnel visant à favoriser la pratique réflexive des entraîneurs (Gilbert et Trudel, 2005 ; Nash, 2016). À cet effet, des dispositifs d'analyse de pratiques sont souvent intégrés dans les programmes de formation. Bien que certaines études aient obtenu des résultats prometteurs (Kuklick, Gearity & Thompson, 2016), d'autres soulignent la nécessité de renforcer une formation individualisée des entraîneurs de façon à mieux accompagner le développement de compétences dans les domaines de l'observation, de la compréhension, de la régulation, de l'aménagement des situations et de l'autocritique (Knowles, Gilbourne, Cropley & Dugdill, 2014). Notamment, ces préconisations sont avancées dans le but de nourrir le sentiment d'auto-efficacité des entraîneurs.

DÉVELOPPER L'AUTO-EFFICACITÉ DES STAGIAIRES DANS LA FORMATION

Comme le soulignent les travaux de Nagels (2008), s'interroger sur l'ingénierie de formation professionnelle implique de considérer que plus les individus ont l'opportunité de développer des perceptions d'auto-efficacité en formation professionnelle et dans l'exercice de leur métier, et plus ils sont en mesure d'acquérir des compétences. Ce postulat fondé sur la conception du développement humain

élaborée par Bandura (1977) impacte aujourd'hui le champ de la formation professionnelle (Carré, 2019) et notamment la formation des entraîneurs sportifs. Ainsi, l'un des indicateurs de l'efficacité d'un programme de formation renvoie à sa capacité à favoriser le développement des attentes d'efficacité chez les stagiaires. Dans cette approche sociocognitive du développement, ces attentes, qui reposent sur « *la croyance de l'individu dans sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2007, p.12), constituent le ressort de l'agentivité humaine. Un niveau élevé d'auto-efficacité conduit l'individu à se fixer des buts ajustés aux objectifs de la formation, et à persévérer dans l'atteinte de l'objectif conduisant au développement des compétences, et plus généralement à la réussite et la performance.

Dans la mesure où les perceptions d'auto-efficacité relèvent d'une auto-évaluation de sa capacité à mobiliser certaines ressources dans l'atteinte d'un objectif, la faculté d'auto-analyse du sujet se situe au fondement même des croyances d'efficacité. Cette faculté est directement rattachée aux facteurs personnels du modèle triadique de Bandura (2003) dans lequel « *le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales* » (Carré, 2003, p.4). Pour les formateurs, l'enjeu actuel de la professionnalisation est donc d'aménager les conditions de la formation pour favoriser chez les formés la pratique réflexive source d'auto-efficacité (Zimmerman, 2008 ; Schunk & Dibenedetto, 2016).

Des travaux examinant les dispositifs de formation basés sur les analyses de pratique mettent en évidence que le sentiment d'efficacité personnelle constitue un indicateur pertinent pour évaluer l'effet d'une formation (e.g., Nagels, 2008). Dans le domaine de l'entraînement sportif, l'étude de Malet et Feltz (2000) a examiné l'impact d'un programme de formation de douze heures sur la perception d'efficacité en coaching comparé à des entraîneurs n'ayant pas reçu de formation. Les auteurs ont montré un effet statistiquement significatif de l'interaction de la condition de formation et du temps sur les perceptions d'efficacité. Plus récemment, les travaux de Trudel *et al.* (2010) ont confirmé qu'un programme de formation initiale favorisait l'accroissement des perceptions d'efficacité des entraîneurs novices dont les croyances d'efficacité en coaching étaient particulièrement sensibles aux premières expériences vécues en formation et en club. L'ensemble de ces travaux confirme que les expériences personnelles, considérées comme primordiales pour la suite de la carrière, influencent directement la motivation des entraîneurs et leurs comportements auprès des athlètes.

Cependant, le cas spécifique des conditions de formation en alternance des entraîneurs sportifs intégrant une pratique réflexive et leurs effets sur l'auto-efficacité des stagiaires n'a pas été traité à la lumière de ces travaux. Face à l'enjeu de développement des compétences des entraîneurs, il y a tout lieu de s'interroger sur ces conditions de formation et sur leur potentiel à nourrir des attentes d'auto-efficacité élevées nécessaires au développement de compétences critiques, sources d'évolution dans la pratique professionnelle des entraîneurs. Les conditions de formation intégrant des temps de pratique réflexive conduisent-elles à favoriser les perceptions d'auto-efficacité en coaching des stagiaires à la lumière des expériences de maîtrise vécues en club, et des expériences vicariantes, démonstrations et rétroactions individualisées, vécues lors de passages pédagogiques en centre? L'objet de notre étude consiste à répondre à cette question en examinant l'impact de dispositifs de formation de type « analyses de pratique » sur les perceptions d'efficacité en coaching.

OBJET DE L'ÉTUDE

L'objet de cette étude repose sur la collaboration entre la Fédération Française de Football (FFF) et une équipe de chercheurs en Sciences Humaines et Sociales de l'Université de Bordeaux. Cette collaboration vise tout d'abord à articuler des objectifs fédéraux en termes de finalités de la formation au Brevet d'Entraîneur de Football (BEF) et des enjeux scientifiques d'évaluation. Elle vise également la conception et la mise en place d'un dispositif de formation transformatif prenant en compte les résultats de l'évaluation. Enfin, elle réside dans une nouvelle évaluation avant de déployer le dispositif sur tout le territoire.

La présente étude porte essentiellement sur le premier objectif de la collaboration FFF-Université fondé sur l'évaluation de la qualité initiale d'une formation reconnue par l'Union des Associations Européennes de Football (UEFA), à savoir le BEF. L'intérêt d'évaluer le dispositif de formation de six cent soixante-huit heures se déroulant sur une saison sportive a été notamment stimulé par l'absence d'outils jugés pertinents par les concepteurs du programme fédéral. Dans ce contexte, l'établissement d'une collaboration étroite entre la FFF et le monde de la recherche a impliqué deux étapes orientées vers la collecte de données auprès des concepteurs du programme et des stagiaires en formation.

Dans une première étape, un entretien semi-directif avec un concepteur de la formation BEF a été conduit. Au travers de cinq items, les questions étaient destinées à connaître : (i) le processus d'élaboration de la formation ; (ii) les objectifs et principes généraux de la formation et (iii) le rôle des différents intervenants (*i.e.*, tuteur, formateur, certificateur). Les résultats de cet entretien ont confirmé que les objectifs majeurs visaient à former un entraîneur qui : (i) se perçoit compétent, (ii) adopte une démarche d'auto-analyse de sa pratique, et (iii) maîtrise les méthodes pédagogiques pour faire performer ses joueurs.

Dans une seconde étape, les perceptions d'auto-efficacité des entraîneurs en formation ont été recueillies. Compte tenu, d'une part, de la complexité du programme de formation étudié, et d'autre part, de la nécessité d'accéder de manière approfondie aux perceptions des entraîneurs en formation, nous avons opté pour une démarche évaluative de type heuristique (Jorro, 2007). Conformément à cette démarche, un recueil de données de nature qualitative et quantitative a été privilégié pour articuler les données auto-rapportées, collectées à partir d'un questionnaire – *i.e.*, *Coaching efficacy scale II-HST* (Myers, Feltz, Chase, Reckase & Hancock, 2008) – et d'entretiens contextualisés comportant des données narratives. Cette approche multi-niveaux permet de documenter le caractère à la fois situé (niveau local) et historicisé (niveau global) des perceptions d'efficacité. Si la première partie peut être documentée au travers des verbalisations issues des entretiens d'autoconfrontation (EAC), la seconde peut s'appréhender à partir de questionnaires. Ces derniers permettent de mesurer la force d'une perception, ce qui constitue le sédiment de l'histoire expérientielle de l'acteur. Sur le plan méthodologique, cette option visait à fournir une évaluation globale de la formation. Sur le plan institutionnel, cette option présentait l'avantage de prendre en considération le vécu des entraîneurs en formation en centre et/ou en club pour analyser leurs perceptions de transformation. Le présent article rend compte spécifiquement des premiers résultats de l'évaluation du dispositif initial de formation d'entraîneurs et envisage de potentielles modifications ciblées. Notamment, il s'intéresse à l'impact qu'un programme de formation articulant des séquences d'analyse réflexive en centre à l'expérience d'entraînement en club peut exercer sur la confiance que les formés peuvent développer à propos de leurs compétences à exercer les fonctions d'entraîneur.

MÉTHODE

PARTICIPANTS

Cinquante-sept entraîneurs masculins en formation (EF) issus de deux promotions différentes (« Nouvelle-Aquitaine », Mâge = 31.45 ± 6.46 ; « Méditerranée », Mâge = 32.71 ± 7.13) ont volontairement participé à cette étude et rempli le questionnaire « *Coaching efficacy scale II-HST* » (Myers *et al.*, 2008) en début et en fin de formation. Les stagiaires étaient en responsabilité d'une équipe de jeunes ou séniors de niveau régional. Ils présentaient une expérience d'entraîneur en moyenne de sept ans et bénéficiaient d'un cursus identique de formation fédérale.

PROCÉDURE

Dans le contexte de la formation au BEF dispensée par les Instituts Régionaux de Formation du Football (IRFF), le programme reprend les principes généraux structurant les formations d'entraîneurs identifiés par Trudel *et al.* (2020).

Tout d'abord, pendant six semaines de formation en centre, les entraîneurs en formation sont en alternance avec un stage de mise en situation professionnelle dans un club affilié (trois cent soixante heures). Ils doivent notamment mettre en place un programme d'entraînement pour une équipe, *a minima* de niveau régional, et suivre celle-ci en compétition. Afin de combler le décalage entre les expériences vécues en centre de formation et lors du stage pratique, les entraîneurs novices sont accompagnés par un collectif de formateurs en centre, et par un tuteur en club. Le tuteur est chargé d'accompagner et d'évaluer de manière formative l'entraîneur novice à l'occasion de cinq visites réparties entre les semaines de formation.

Ensuite, la récente intégration expérimentale d'une pratique réflexive dans la formation des entraîneurs en France a conduit, depuis un an, les concepteurs de la formation à mettre en place des ateliers d'analyse de pratique professionnelle. La pratique réflexive a été expérimentée au sein de certains IRFF à l'occasion des échanges entre pairs via l'instruction au sosie. Cette méthode, initialement développée par Oddone *et al.* (1981), cherche à la fois à approcher l'expérience vécue dans le travail, et à développer le pouvoir d'analyse et d'action des professionnels (Buléa & Bronckart, 2010). Au niveau des IRFF, ces ateliers débutent par un travail de co-analyse de l'activité entre pairs où le formateur attribue à un binôme de stagiaires les rôles de sosie et d'instructeur. Dans ce dispositif, le stagiaire placé dans le rôle d'instructeur reçoit la consigne suivante : « *Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?* ». L'instruction au sosie amène l'instructeur à mobiliser un ensemble de processus cognitifs et sociaux visant à rendre son activité claire pour lui, avant de la rendre claire pour l'autre. Cette initiative en matière de formation part du principe que tout novice peut tirer profit d'une mise en mots des difficultés qu'il rencontre durant ses expériences professionnelles.

Ainsi, la condition « Nouvelle Aquitaine » a suivi le programme de formation ordinaire par alternance, sans bénéficier du dispositif particulier supplémentaire. La condition « Méditerranée » a suivi le même programme de formation par alternance, mais en bénéficiant de six séquences de pratique réflexive de type « instruction au sosie » entre pairs (douze heures). Les participants de la condition « Méditerranée » ont été

conduits à interagir avec un pair lors de chaque semaine de formation en développant une démarche réflexive portant sur l'analyse critique des modalités d'exploitation d'une expérience vécue et orientée vers la recherche de remédiations. Pour la condition « Nouvelle Aquitaine », le temps d'analyse de pratique était remplacé par un retour que les formateurs effectuaient sur les commandes formulées aux entraîneurs lors de la semaine de formation précédente. Les participants des deux conditions ont rempli le questionnaire « *Coaching efficacy scale II-HST* » (Myers *et al.*, 2008) en début et en fin de formation.

MESURES

La démarche méthodologique peut être qualifiée de mixte dans la mesure où celle-ci intègre à la fois les effets du dispositif au travers de mesures quantitatives, ainsi que des données qualitatives centrées sur l'impact du dispositif de formation sur le développement professionnel des acteurs (Younes, 2010).

L'analyse quantitative a été menée à l'aide de la version française du questionnaire des perceptions d'efficacité en coaching, *Coaching efficacy scale II-HST* (Myers *et al.*, 2008). Elle identifie cinq dimensions : (i) *motivation* (quatre items), (ii) *stratégies de jeu* (quatre items), (iii) *technique* (quatre items), (iv) *développement de la personnalité* (trois items), et (v) *condition physique* (trois items). L'analyse de la consistance interne pour les cinq dimensions ($\alpha_{motivation} = .77$, $\alpha_{gamestrategy} = .83$, $\alpha_{technique} = .81$, $\alpha_{characterbuilding} = .75$, $\alpha_{physicalconditionning} = .82$) est apparue satisfaisante. Les données ont été traitées à partir d'une analyse de variance multivariée et univariée portant sur les différentes dimensions de l'échelle d'efficacité en coaching.

L'analyse qualitative repose sur des études de cas au moyen d'entretiens d'autoconfrontation simples (Bertone & Chaliès, 2015). Cette technique fondée sur un questionnement semi-structuré a été utilisée comme outil d'accès à la signification de l'expérience vécue dans une situation donnée. Plus spécifiquement, elle a visé à reconstituer *a posteriori* les « règles » (Tribet & Chaliès, 2014) suivies par les acteurs pour signifier leur activité. Dans sa forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [« *Objet de la signification* » vaut pour « *l'ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification* » ce qui conduit à « *un ensemble des résultats constatés et/ou attendus* »]. Une fois cette étape du traitement effectuée, une synthèse des règles suivies a été réalisée pour aboutir à ce que Talérien (2018) nomme une « vision synoptique » de l'activité des entraîneurs. En effet, à partir de la reconstitution des règles suivies lors des EAC, l'approche par vision synoptique permet d'obtenir une vision d'ensemble des systèmes de règles (autrement nommés « maillons intermédiaires ») qui régissent la pratique de l'acteur. Trois EAC ont été menés respectivement en début et en fin de la formation avec deux entraîneurs de la promotion « Méditerranée » à partir d'extraits de séance d'entraînement en club ($M\grave{a}ge = 33 \pm 5$). Ces derniers étaient en responsabilité d'une équipe de niveau régional Séniors, niveau d'encadrement visé par le diplôme BEF, et avaient une expérience d'encadrement de huit ans en moyenne. Le critère d'expérience dans l'entraînement a constitué un élément déterminant dans le choix des entraîneurs, celle-ci permettant potentiellement à ces derniers de verbaliser leur vécu de manière plus détaillée.

Les extraits des EAC ont été sélectionnés conjointement par l'entraîneur en formation et le chercheur dans la mesure où ils constituaient des moments particulièrement saillants pour les deux acteurs de l'activité professionnelle. Ce choix se justifie par l'objectif d'identifier qualitativement d'éventuelles évolutions dans les perceptions d'efficacité en coaching sur la durée de la formation. Pour les besoins de l'étude, le guide d'entretien initialement établi par Chaliès (2012) a été aménagé. Cet aménagement consistait à engager

l'entraîneur dans un « étayage à l'envers » (Ogien, 2007) de ses actions en l'incitant à : (i) identifier l'objet de son activité (« *Qu'est-ce que tu fais ?* »), (ii) porter un jugement d'auto-efficacité sur son activité (« *Qu'en penses-tu ?* » ; « *Es-tu satisfait de ton intervention ?* »), (iii) étayer son jugement par une demande de justification (« *Peux-tu me dire pourquoi ta correction n'est pas satisfaisante ?* »), et (iv) décrire les résultats potentiellement attendus (« *Qu'est-ce que tu attends en posant cette question ?* »).

RÉSULTATS

Conformément à l'analyse multi-niveaux retenue, les résultats rendent compte de trois niveaux d'évaluation. Dans un premier temps, les résultats quantitatifs sont exposés. Puis l'analyse synoptique issue des EAC est présentée pour compléter les données quantitatives. Enfin, des données extraites des EAC sont mobilisées pour illustrer qualitativement l'évolution des perceptions d'efficacité en coaching manifestées par les entraîneurs ainsi que les circonstances de formation associées à ces perceptions d'efficacité.

Le traitement des résultats sur l'efficacité en coaching a été mené au travers d'analyses de variance multivariées (Manovas) et univariées (Anovas).

Au pré-test (avant le début de la formation), les résultats de l'analyse préliminaire Manova révèlent une absence de différence significative entre les deux promotions, Lambda de Wilks, $\lambda = .986$, $F(5, 50) = .142$, $p = .98$. Le niveau des perceptions d'efficacité est similaire entre les deux promotions à l'entrée en formation. L'analyse multivariée RM-Manova montre une progression de l'ensemble des participants entre le pré-test et le post-test sur les cinq dimensions du *Coaching Efficacy Scale*, Lambda de Wilks, $\lambda = .207$, $F(5, 50) = 39.2$, $p < .001$. Enfin, la Manova au post-test (fin de la formation) indique une différence significative entre les deux promotions, Lambda de Wilks, $\lambda = .802$, $F(5, 50) = 2.524$, $p < .05$. Ce résultat met en évidence l'impact du dispositif de formation incluant les analyses de pratique sur les dimensions du *Coaching Efficacy Scale*. Cependant, les Anovas sur les scores au post-test révèlent une différence significative uniquement sur les dimensions « *stratégies de jeu* », $F(5, 50) = 5.217$, $p < .05$, $d = .09$ et « *Développement de la personnalité* », $F(5, 50) = 4.64$, $p < .05$, $d = .08$.

Tableau 1. Moyenne (M) et Écart-type (ET) sur les dimensions de l'échelle d'efficacité en coaching (N = 57)

	Pré-test		Post-test		F
	Promotion Nouvelle-Aquitaine	Promotion Méditerranée	Promotion Nouvelle-Aquitaine	Promotion Méditerranée	
Motivation	2.94 ± 0.48	2.93 ± 0.63	3.12 ± 0.38	3.01 ± 0.46	1.01
Game strategy*	2.48 ± 0.66	2.50 ± 0.52	3.04 ± 0.46	2.75 ± 0.48	5.28*
Technique	2.83 ± 0.53	2.93 ± 0.52	3.14 ± 0.51	3.17 ± 0.37	0.06
Character building*	3.15 ± 0.53	3.14 ± 0.53	3.51 ± 0.40	3.26 ± 0.44	4.64*
Physical conditioning	2.10 ± 0.66	2.18 ± 0.79	2.42 ± 0.60	2.33 ± 0.80	0.24

* $p < .05$

Ces résultats, associés à une faible taille d'effet ($d < .20$), révèlent que les participants de la condition de formation traditionnelle (promotion « Nouvelle Aquitaine ») ont manifesté en fin de formation des perceptions d'auto-efficacité à mettre en place des stratégies de jeu et à contribuer au développement des joueurs plus élevées que les participants de la condition ayant bénéficié d'une analyse de pratique via l'instruction au sosie (promotion « Méditerranée »).

La vision synoptique des deux entraîneurs ayant vécu les analyses de pratique en formation est consistante avec les résultats obtenus sur l'ensemble des participants. L'analyse a permis de caractériser sept maillons intermédiaires régissant la pratique des entraîneurs. Notamment, trois maillons reviennent de façon fréquente dans les EAC : (i) « *corriger les joueurs* » (29 %), (ii) « *présenter et mettre en place une séquence* » (22 %), et (iii) « *proposer des variables / aménagements* » (17 %). Cette dernière catégorie peut être associée à la dimension « *stratégies de jeu* », en ce sens que l'utilisation efficace des variables pédagogiques nécessite de la part de l'entraîneur une maîtrise importante des stratégies et des tactiques de jeu. Il est à noter que lors des EAC, les perceptions d'efficacité constitutives des règles regroupées dans ces maillons font état majoritairement d'insatisfaction de la part des entraîneurs. Par exemple, sur les dix-sept règles identifiées comme relevant du maillon intermédiaire « *proposer des variables* », quatorze ont été associées à un jugement de faible efficacité personnelle par un des deux entraîneurs. Ces jugements d'inefficacité sont identifiés soit par le constat d'une absence de résultat attendu, soit par un jugement négatif formulé sur l'activité visionnée. Il est donc possible de considérer que les perceptions d'efficacité en coaching évoluent peu sur la saison pour l'ensemble des maillons intermédiaires. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne l'utilisation des variables.

Les données issues des EAC permettent d'illustrer les résultats quantitatifs au travers d'une étude de cas et d'accéder aux circonstances de formation perçues par l'entraîneur qui sont de nature à impacter ses perceptions d'efficacité. Les données d'autoconfrontation associées à des extraits vidéo portent sur les variables mises en place par les entraîneurs afin de permettre aux joueurs d'acquérir des comportements efficaces. Lors de la séance d'entraînement en club faisant suite à la première semaine de formation (septembre 2019), EF traite le thème de séance « *jeu long* ». Il propose aux joueurs quatre remédiations (variables pédagogiques) en seulement douze minutes de jeu. En voici un exemple :

Extrait 1 (EF1 – Séance 1)

Notes d'observation : Suite à la passation de consignes, le jeu reprend avec les nouvelles variables. Au bout de deux minutes, EF arrête de nouveau le jeu et communique de nouvelles consignes.

Extrait des données extrinsèques :

EF : « *Dylan, tu es bloqué dans l'axe. Thibault, tu es bloqué dans le rectangle [dans l'axe]. Pendant quatre minutes vous êtes bloqué là, l'un et l'autre. Ils sont obligés de faire deux touches maximum. Par contre ils ne peuvent pas être attaqués.* »

À ce moment précis de la séance d'entraînement, EF change les caractéristiques de la situation en proposant de nouvelles variables. Ces nouvelles remédiations sont mises en place au bout de deux minutes de pratique effective des joueurs. Lors de l'EAC, l'entraîneur revient sur cet épisode au cours duquel il n'arrive pas à observer du jeu long, thème de la séance, et ce malgré l'utilisation de différentes variables.

Extrait 2 (EF1 – EAC 1)

C (chercheur) : « *Qu'est-ce que tu fais là ?* »

EF : *Après ça va vite et peut-être que je ne leur laisse pas assez de temps. Comme je n'ai pas trouvé le jeu long, je mets ces joueurs-là intouchables sur deux touches. Je les mets en deux touches pour qu'éventuellement si ça ne vient pas des défenseurs, eux puissent allonger.*

C : *Donc là ce que tu recherches c'est faciliter finalement...*

EF : *Oui, le jeu long. Mais c'est frustrant car ils n'y arrivent pas.*

C : *Tu te perçois comment en termes d'efficacité ?*

EF : *Pas très bien. Surtout qu'à ce moment-là je n'étais pas convaincu de ma variable.*

C : *C'est dû à quoi selon toi ?*

EF : *On vient juste de voir les variables en formation, donc ça part dans tous les sens. Donc je me dis que c'est normal. Il faut de la pratique et des démonstrations. Et puis on nous dit que la variable « x » aura telle conséquence dans le jeu. Théoriquement je suis d'accord sauf que chaque contexte est différent. »*

Lors de cet extrait, EF signifie son activité en suivant la règle [« Changer les consignes » vaut pour « Demander à deux joueurs d'être intouchables dans la zone centrale et de jouer en deux touches » ce qui obtient comme résultat escompté de « Faciliter le jeu long »]. N'ayant pas observé les comportements attendus de la part des joueurs, l'entraîneur décide de proposer une nouvelle évolution. Durant l'EAC, il juge que ses aménagements avaient peu de chance de générer les effets recherchés. Il en découle que ses perceptions d'efficacité dans cette situation sont faibles. Par la suite, l'entraîneur indique que les variables pédagogiques ont fait l'objet d'une séquence de formation, mais que la mise en application des contenus délivrés reste difficile. Selon EF, l'enseignement s'est effectué sans prendre en compte les différents contextes d'entraînement.

Lors d'une séance d'entraînement proposée à l'issue de la formation (avril 2020), EF reprend la même thématique de séance que précédemment.

Extrait 3 (EF1 – Séance 5)

Notes d'observation : EF, après trois minutes, stoppe le jeu et donne de nouvelles consignes. Jusqu'ici, aucun jeu long n'est visible dans le système de passes.

Extrait des données extrinsèques :

EF : « *on change. Vous êtes libres tous les deux [les appuis]. Si vous passez un ballon par-dessus et que vous marquez, c'est doublé. »*

EF modifie ses variables en doublant les points si le ballon passe par-dessus la zone centrale. Lors de l'EAC sur cette séquence, EF justifie ce changement de consignes.

Extrait 4 (EF1 – EAC 5)

C : « *Que fais-tu ?* »

EF : *Je rechange les consignes. Là, tu te dis « il n'y a pas eu de jeu long, il faut qu'il y en ait un ou deux ». Mais là c'est bon il faut mettre un jeu long.*

C : *oui là, tu imposes ?*

EF : *oui. Enfin je ne l'impose pas puisqu'ils peuvent marquer autrement, mais je le bonifie pour les inciter à le faire.*

C : *Et tu es satisfait ?*

EF : *Non. C'est frustrant car mes variables ne fonctionnent pas. Je ne sais pas pourquoi ça ne marche pas. »*

La signification que l'EF associe à son activité peut être formalisée par la règle : [« *Rechanger les consignes* » vaut pour « *Doubler les points si les joueurs passent par-dessus la zone et marquent* », ce qui obtient comme résultat escompté « *Obtenir du jeu long* »]. Face au constat récurrent qu'il « *n'y a pas de jeu long* », EF propose à nouveau de nouvelles variables pour obtenir une séquence avec du jeu long. Cet épisode montre la difficulté pour EF de proposer des variables didactiques efficaces afin d'obtenir les comportements attendus souhaités.

Dans la suite de l'EAC, EF revient sur l'évolution de l'utilisation des variables sur la saison et la difficulté de faire des liens entre les situations vécues en club et le centre de formation.

Extrait 5 (EF – EAC 5)

EF : « *Sur l'utilisation des variables je commence à le développer un petit peu cette année. J'expérimente beaucoup. Mais le contexte est tellement différent en formation et en club que c'est compliqué pour faire un transfert.*

C : *Tu me dis que tu expérimentes et finalement on est à la fin de la formation...*

EF : *Quand on sort de BEF, on nous a appris plein de choses vis-à-vis des variables. Mais tout est un peu mélangé. Ce qu'il faut c'est de la pratique et un accompagnement. [...] même le tuteur en club peut avoir des difficultés par rapport aux contenus. Les passages pédagogiques en centre restent souvent déconnectés de ce qu'il se passe en club, et notamment chez moi. »*

Dans cet extrait, l'entraîneur témoigne d'une évolution modeste dans son utilisation des variables au cours de la saison. D'une part, il juge que les connaissances acquises en centre concernant l'utilisation des variables pédagogiques restent désordonnées. D'autre part, il évoque la difficulté de faire des liens entre les semaines de formation et le stage pédagogique en club. Ce lien, assuré dans la formation par le tuteur de club, ne semble pas être optimal, dans la mesure où ce dernier peut présenter des lacunes quant à la connaissance des contenus appris en formation.

DISCUSSION

Sur le plan quantitatif, les résultats de cette étude sont consistants avec les conclusions de recherches antérieures ayant montré que la formation initiale constitue un facteur du développement des perceptions d'efficacité en coaching (Campbell et Sullivan, 2005 ; Malet & Feltz, 2000). La phase évaluative montre néanmoins la limite de la mise en place de dispositifs de pratique réflexive en formation initiale sur le développement des perceptions d'efficacité en coaching, notamment dans les dimensions « stratégies de jeu » et « développement de la personnalité ». Cette difficulté peut être en partie liée à la complexité dont témoignent les entraîneurs en formation de réunir seul des « régimes de savoirs hétérogènes » (Bertone & Chalies, 2015). Ainsi, les données qualitatives viennent avantageusement compléter les analyses statistiques en se centrant sur les circonstances de formation associées à des perceptions d'efficacité en coaching. En effet, ces données issues des EAC suggèrent que l'entrée dans une démarche réflexive ne peut impacter positivement l'auto-efficacité des entraîneurs novices que si les conditions de formation leur offrent suffisamment d'opportunités pour maîtriser leur activité de coaching via des expériences personnelles, vicariantes et de persuasion verbale. Or, sur ce point, les témoignages recueillis révèlent que la procédure d'instruction au sosie a été introduite sans forcément prendre cette précaution. À cet égard, les moments saillants de l'activité des novices constitutifs des principaux maillons intermédiaires identifiés à partir des

EAC peuvent utilement servir de support pour guider la formation des entraîneurs novices et répondre à leurs perceptions insuffisantes d’auto-efficacité.

Cette analyse multi-niveaux des perceptions d’efficacité permet de prendre en compte le niveau global sur toute la saison des perceptions d’efficacité en coaching (via les questionnaires), et le niveau plus situé (au travers des EAC) en vue de formuler des propositions de transformation. Ce point de vue transformatif est lié à l’optimisation de la formation par alternance et à la réflexion à mener sur l’exploitation des outils d’analyse de pratique tels que celui de l’instruction au sosie.

À la fois, les résultats quantitatifs obtenus, et la difficulté évoquée par les entraîneurs lors des EAC à faire un lien entre leur contexte d’entraînement en club et les passages pédagogiques en centre suggèrent de repenser les conditions de l’articulation entre les deux espaces-temps de la formation. Ces données invitent également à reconsidérer les conditions de mise en œuvre des séquences d’analyse réflexive.

D’une part, en vue de rendre l’alternance davantage intégrative, les passages pédagogiques en centre de formation demandent à être effectués avec des joueurs de club en activité pour se rapprocher des conditions naturelles d’entraînement¹. D’autre part, le programme demande à intégrer une formation commune aux formateurs et aux tuteurs spécifiquement centrée sur le développement des perceptions d’efficacité en coaching des stagiaires. La formation implique donc un travail de réflexion conjointe sur la fixation d’objectifs, les fonctions de la double tutelle, et les conditions d’instauration d’une autoréflexion chez les stagiaires. Afin de soutenir le novice dans son parcours de développement de compétences, les formateurs et les tuteurs devraient être sensibilisés aux différentes fonctions de conseil / guidage dans une perspective socioculturelle de la formation (Barth, 2019 ; Bruner, 1983). Enfin, en vue d’optimiser le parcours réflexif des entraîneurs stagiaires, les séquences de formation prenant appui sur l’instruction au sosie impliquent nécessairement qu’un temps d’appropriation soit ménagé. En effet, le rôle du sosie nécessite une formation spécifique afin d’aider l’instructeur à étayer finement la mise en mots de son activité. Ces temps d’analyse entre pairs demandent également à être complétés par des temps d’analyse collective en groupes restreints à partir de traces audio-vidéo de séances d’entraînement (Mead, Spencer & Kidman, 2016). Ces temps d’analyse permettent de montrer que l’instruction au sosie repose sur des compétences partagées témoignant d’un niveau de confiance mutuelle. Cette étude présente néanmoins une limite majeure. En effet, cette première analyse porte sur la seule prise en compte des perceptions d’efficacité des entraîneurs et non sur leurs comportements effectifs auprès des joueurs.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude en France confortent les conclusions des travaux étrangers qui préconisent d’intégrer l’analyse de pratiques au sein des programmes de formation des entraîneurs sportifs dans un espace collaboratif entre universités et structures fédérales (Trudel, Milestetd & Culver, 2020). Néanmoins, ces résultats suggèrent que des précautions soient prises lorsqu’une procédure telle que l’instruction au sosie est planifiée pour favoriser l’autoréflexion des entraîneurs en formation. Si cette étude ne remet pas

¹ Traditionnellement, les passages pédagogiques en centre de formation se font en utilisant les entraîneurs en formation occupant le rôle de joueurs.

en question la procédure d’instruction au sosie, elle permet de considérer les conditions de son intégration au programme de formation des entraîneurs et ses effets sur le développement de l’auto-efficacité des entraîneurs. En conséquence, différents aménagements sont proposés dans le cadre du second objectif de collaboration entre une fédération sportive et un groupe de chercheurs universitaires. Ces préconisations concernent notamment les conditions dans lesquelles les processus sociocognitifs impliqués dans l’exercice réflexif peuvent concourir à favoriser les perceptions d’auto-efficacité des stagiaires. Sur ce point, les concepteurs du programme de formation sont invités à programmer les séquences réflexives dans un planning de construction progressive de l’auto-efficacité en coaching en relation avec une présentation explicite des compétences à développer. Les formateurs sont invités à renforcer préalablement l’auto-efficacité des stagiaires à intervenir avant de leur proposer d’entrer dans une phase d’instruction au sosie les incitant à développer des compétences critiques, sources d’autorégulation. En cela, l’auto-efficacité doit être considérée autant comme un déterminant que comme une potentielle conséquence de l’exercice réflexif intégré à la procédure d’instruction au sosie. La poursuite de ces travaux dans le cadre du second objectif de la collaboration entre les structures universitaires et fédérales aura pour mission de répondre à la limite précédemment évoquée en intégrant dans le design méthodologique des variables mesurées, une analyse de l’activité effective de l’entraîneur stagiaire par deux experts à l’aide d’une grille d’observation, basée sur les cinq dimensions du *Coaching efficacy scale*, II-HST. Enfin, la présente étude s’est centrée sur l’impact d’un dispositif de formation sur les perceptions d’efficacité des entraîneurs. Une étape complémentaire consisterait à documenter les expériences vécues lors des sessions d’analyses de pratiques, et d’en mesurer les effets en matière de développement de la réflexivité et d’autorégulation. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., Lecomte, J., & Carré, P. (2007). *Auto-efficacité le sentiment d’efficacité personnelle* (2e éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Barth, B. M. (2019). Jérôme Seymour Bruner et l’orientation culturelle de la psychologie cognitive. Dans P. Carré & P. Mayen (Dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 139-156). Malakoff : Dunod.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : Choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12(2), 53-72.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l’enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Buléa, E., & Bronckart, J. P. (2010). Les conditions d’exploitation de l’analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Lingvarum Arena*, 1(1), 43-60.
- Campbell, T., & Sullivan, P. (2005). The Effect of a Standardized Coaching Education Program on the Efficacy of Novice Coaches. *Avante*, 11(1).
- Carré, P., & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels* (Savoir et formation). Paris, France: L’Harmattan.

- Carré, P. (2019). Albert Bandura et la théorie sociocognitive. Dans P. Carré & P. Mayen (Dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 191-206). Malakoff : Dunod.
- Chaliès, S. (2012). La construction du « sujet professionnel » en formation : contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches*. Université de Toulouse II Le Mirail.
- Cushion, C., & Nelson, L. (2013). Coaching education and learning: Developing the field. In P. Potrac, W. Gilbert, & J. Denison (Dir.), *Routledge handbook of sports coaching* (pp. 359–374). New York: Routledge.
- Dieffenbach, K.D., Murray, M., & Zakrajsek, R. (2011). The coach education internship experience: An exploratory study. *International Journal of Coaching Science*, 5(1), 3–25.
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., & Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of educational psychology*, 91(4), 765-776.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2005). Learning to coach through experience: Conditions that influence reflection. *Physical Educator*, 62(1), 32–45.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel* (Pratiques en formation). Éditions L'Harmattan.
- Knowles, Z., Gilbourne, D., Cropley, B., & Dugdill, L. (Eds.). (2014). *Reflective practice in the sport and exercise sciences: Contemporary issues*. London, UK: Routledge.
- Kuklick, C. R., Gearity, B. T., Thompson, M., & Neelis, L. (2016). A case study of one high performance baseball coach's experiences within a learning community. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 8(1), 61-78.
- Lyle, J., & Cushion, C. J. (2010). *Sports coaching: Professionalism and practice*. London, England: Elsevier.
- Malete, L., & Feltz, D. L. (2000). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. *The Sport Psychologist*, 14(4), 410-417.
- Mead, S., Spencer, K., & Kidman, L. (2016). Video self-reflection and coach development in New Zealand. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 139-156.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., Chase, M. A., Reckase, M. D., & Hancock, G. R. (2008). The coaching efficacy scale II—High school teams. *Educational and Psychological Measurement*, 68(6), 1059-1076. Livingstone.
- Nagels, M. (2008). *Analyse de l'activité et développement de l'auto-efficacité. Contribution à une théorie agentique de la formation des compétences critiques des cadres et dirigeants de la santé publique* [Thèse de Doctorat]. Paris. Université de Paris X - Nanterre.
- Nash, C. (2016). Donald Schön : Learning, reflection, and coaching practice. Dans L. Nelson, R. Groom, & P. Potrac, (dir.). *Learning in sports coaching: Theory and application* (p. 49–59). London, UK: Routledge.
- Oddone, I., Re, A., Briante, G., Clot, Y., Barsotti, I., & Barsotti, Marie-Laure. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière vers une autre psychologie du travail ?* Paris, France : Éditions sociales.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée la sociologie après Wittgenstein* (Collection Individu et Société). Paris, France : Armand Colin.

- Rodrigue, F., & Trudel, P. (2018). A college football coach's experience of using reflective cards as internal learning situations. *LASE Journal of Sport Science*, 9(1), 39–59.
- Schunk, D. H., & Dibenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. *Handbook of motivation at school*, 2, 34-54.
- Talérien, J. S. (2018). Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs. *Thèse de Doctorat*. Saint Denis. Université de la Réunion.
- Tribet, H., & Chaliès, S. (2014). Penser les usages du numérique à l'université pour professionnaliser les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement à partir d'une théorie de la formation. *Revue TransFormations*, 11, 52-63.
- Trudel, P., Milestetd, M., & Culver, D. M. (2020). What the Empirical Studies on Sport Coach Education Programs in Higher Education Have to Reveal: A Review. *International Sport Coaching Journal*, 1, 1-13.
- Younes, N. (2010). L'évaluation «écologique» des dispositifs éducatifs et de formations comme perspective. Présenté à Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.