

PANORAMA

AGORA X **L'orientation sociale et professionnelle**

Thessalonique, 19 et 20 octobre 2000

AGORA X
L'orientation sociale et professionnelle
Thessalonique
19 et 20 octobre 2000

Cedefop Panorama series; 47

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (<http://europa.eu.int>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002

ISBN 92-896-0157-4

ISSN 1562-6180

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2002
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

Printed in Belgium

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche et la pratique dans ce domaine. Le Cedefop a été créé en 1975 par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil.

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Adresse postale:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tél. (30) 310 490 111
Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Sous la direction de:

Cedefop

Éric Fries Guggenheim, responsable de projet

Mise en page, Marena Zoppi

Publié sous la responsabilité de:

Johan van Rens, Directeur

Stavros Stavrou, Directeur adjoint

Avant-propos

Le projet Agora est un forum donnant la parole à des interlocuteurs très différents, universitaires, partenaires sociaux, décideurs politiques, praticiens de façon à leur permettre de construire ensemble un langage commun et de rapprocher des positions au départ souvent très éloignées les unes des autres.

De ce point de vue, l'orientation sociale et professionnelle pourrait sembler un mauvais thème pour une Agora. En effet, elle n'est à première vue qu'une simple question technique sur laquelle les avis des différents partenaires ne peuvent que difficilement diverger. Une large majorité de spécialistes de l'orientation pourrait ainsi sans doute être d'accord avec la définition de l'orientation que donne Jean Guichard dans la contribution française à l'étude coordonnée par Glenys Watts pour la Commission européenne en 1993:

«En tant que pratique, l'orientation se définit comme une aide apportée à l'individu pour lui permettre de se déterminer. Elle recouvre des activités aux niveaux des individus (information, entretiens, bilans, évaluations, conseil, ...), des groupes (information, animation, bilans, évaluations, conseil, ...), et des institutions (mise en place d'ateliers et de procédures d'aide à l'orientation avec des équipes d'enseignants ou de formateurs, mise au point de procédures d'évaluation que l'ensemble des acteurs d'une institution doivent mettre en œuvre, ...). Le principe qui fonde ces actions est celui du développement de l'autonomie de l'individu: c'est la personne concernée qui effectue ses propres choix; l'aide qui lui est apportée vise à lui permettre de prendre des décisions plus réfléchies». ⁽¹⁾

De même, est-il difficile de ne pas suivre Sylvie Boursier lorsqu'elle écrit:

«L'objet de l'orientation professionnelle est la relation au travail qu'entretient un sujet à un moment donné de son histoire dans un espace socio-économique donné» ⁽²⁾

Donc, tant que nous en restons à la définition générale de ce que sont l'orientation et son objet nous sommes dans les grandes lignes sur un terrain d'entente.

Cependant, comme l'écrit Serge Blanchard dans son introduction au numéro spécial de la revue *L'orientation scolaire et professionnelle portant sur le conseil en orientation*:

«...la question fondamentale du conseil est celle de ses finalités. Doit-on viser à conduire certains individus à se construire dans quelques formes identitaires aux contours bien définis ou doit-il se proposer de l'aider à s'interroger sur la pertinence des cadres identitaires dans

⁽¹⁾ Guichard, Jean; Forner, Y.; Danvers, F. *Les services d'orientation scolaire et professionnelle en France*. Contribution à l'étude coordonnée par Watts, A.G. et al. pour la Commission des Communautés Européennes, cité dans Blanchard, Serge. Le conseil en orientation: introduction. Dans *L'orientation scolaire et professionnelle, numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1, p.3-26.

⁽²⁾ Boursier, Sylvie. Du bilan de compétences à l'orientation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, 1996, n° 144.

lesquels il se construit et perçoit autrui, questions qui ont à voir avec la conservation ou la transformation de la structure des rapports sociaux.

La question du conseil amène donc inévitablement à se poser des questions politiques, philosophiques, et éthiques.»

Et c'est à partir de là que l'unanimité diminue et que le débat peut s'instaurer.

L'orientation est en effet basée sur une contradiction fondamentale incontournable: elle consiste à mettre les individus sur de «bons rails», sur une «bonne voie», sans pour autant les contraindre. C'est ce que Josette Zarka appelle «*le paradoxe fondateur du conseil (influencer-laisser libre)*»⁽³⁾.

Or, l'orientation signifie bien souvent pour les jeunes en quête d'une voie, qu'elle soit professionnelle ou éducative, un processus de sélection par l'échec, en fonction des résultats scolaires. Certes, l'orientation qui accompagne, voire encourage, la germination des désirs se doit d'être en phase avec le réel et ses contraintes, et doit donc être à même de faire admettre les impasses: Comme le dit Jacques Limoges «*Orienter et s'orienter signifient pour l'individu prendre sa place, faire sa marque, et réaliser son projet existentiel, bref s'incarner dans le monde tel qu'il est, ici et maintenant*»⁽⁴⁾. Cela implique donc la capacité à la fois d'un travail de rêve et d'un travail de deuil. Mais de quelle place respective chacun de ces processus dispose-t-il réellement?

Comme le montre Jean Guichard «*l'école peut être décrite comme un miroir structuré proposant à l'adolescent un certain reflet de lui-même dans lequel il se reconnaît d'une certaine manière. En ce sens, ce miroir structuré devient fréquemment structurant. La dimension principale qui organise la vision de soi (et des autres) dans ce miroir est celle de l'excellence telle qu'elle est scolairement produite et définie*»⁽⁵⁾. Or «un système scolaire [...] constitue toujours un système de classement des disciplines scolaires allant de pair avec un système de répartition des individus». Ainsi donc, le système scolaire forme-t-il «à la fois l'image de soi des élèves et leur manière de se projeter dans l'avenir. Le reflet scolaire de soi formé dans le miroir structuré qu'est le système scolaire est ainsi un puissant adjuvant à la formation des vocations».

L'autonomie des individus est donc en grande partie bridée, contrainte, par le cadre social et institutionnel dans lequel ils évoluent. L'orientation participe alors au travail d'intériorisation de la situation qui est la leur. Il s'agit pour les individus de reconnaître et d'admettre que s'ils

⁽³⁾ Zarka, Josette. Conseils et limites: limite du conseil, au-delà des limites: l'appel sans espace, l'espace des appels. Dans *L'orientation scolaire et professionnelle: numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1, p. 141-169.

⁽⁴⁾ Limoges, Jacques. À l'aube du 21^e siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle. *Revue internationale de carriéologie*, 2000.

⁽⁵⁾ Guichard, Jean. Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. Dans *L'orientation scolaire et professionnelle: numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1, 181-212.

sont ce qu'ils sont, c'est en vertu de leurs propres forces et de leurs propres faiblesses, et non pas en raison des contraintes socio-économiques qui s'exercent sur eux.

Or c'est peut-être justement là que se situe le défi contemporain de l'orientation et du conseil en orientation, car ce schéma de l'orientation par l'échec, qui revient à dire que la réussite dispense de l'orientation, comme l'écrit Sylvie Boursier ⁽⁶⁾, est de moins en moins en phase avec le mode de fonctionnement de notre mode de production qui a profondément changé depuis la fin des années 1960. Alors que, jusque là, les qualifications étaient relativement stables et faciles à décrire et à inventorier, et que l'on pouvait grossièrement dégager des correspondances entre qualifications acquises en milieu scolaire et besoins de l'économie, depuis maintenant plus de trente ans les bouleversements techniques et organisationnels permanents rendent bien plus difficile les prévisions en matière de besoins en qualification et les appariements emploi-qualification. Par ailleurs, les besoins en main-d'œuvre non qualifiée, ou de faible niveau de qualification, se sont très fortement réduits. En fait, les compétences, sinon les plus demandées du moins les plus estimées, sont aujourd'hui des compétences transversales ou des facultés génériques telles que: le sens de l'organisation, le sens des responsabilités, la capacité de travailler en équipe, la réactivité aux situations extraordinaires et/ou d'urgence, la souplesse d'esprit, la capacité d'apprendre, etc. Non pas que les connaissances pointues, les qualifications techniques spécialisées, les compétences opérationnelles n'aient plus d'importance, loin de là, mais que les délais dans lesquels se font jour les besoins de ces connaissances, de ces qualifications techniques et/ou de ces compétences particulières sont de plus en plus courts. C'est ce que Jean-François Germe et François Pottier ont par exemple pu constater en étudiant les trajectoires et projets professionnels d'une population salariée envisageant de suivre une formation au CNAM:

«Les choix faits par les individus [...] reposent peu sur un plan a priori de long terme mais au contraire sur des décisions progressives qui sont autant d'ajustements de courts termes dans un parcours professionnel de formation. Il s'agirait moins pour les personnes de se former à un métier pour lequel elles imaginent des débouchés que de trouver des «positions» offrant le maximum de chance de saisie d'opportunités.» ⁽⁷⁾

La question simple que l'on pouvait encore se poser dans les années 1960/70 *«quelle formation pour quel emploi?»* devient un véritable casse-tête. Et c'est sur cette interrogation, *«y a-t-il encore une adéquation possible entre formation et emploi?»* que s'ouvrira l'Agora (Session I).

Cette évolution a des conséquences considérables pour le système éducatif pris dans son ensemble: formation initiale, formation continue, formation générale, formation professionnelle. Mais elle a des conséquences tout aussi grandes en ce qui concerne le rôle et les méthodes de l'orientation. Dans la mesure où il est de plus en plus difficile de savoir où

⁽⁶⁾ Boursier, Sylvie. Du bilan de compétences à l'orientation professionnelle, op. cit.

⁽⁷⁾ Germe, Jean-François; Pottier, François. Trajectoires professionnelles et formation, se préparer à une profession ou s'adapter au marché? Dans Dupuy, Yves; Mallet, Louis (ed.) *Mélanges en l'honneur du professeur Jean Vincens*. Toulouse: Presses de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, 1998.

l'on va, on ne peut plus se contenter de fournir de l'orientation aux personnes qui en expriment le besoin. Il faut également leur apprendre à s'orienter. De fait, puisque les correspondances entre formations et emplois s'affaiblissent, on ne peut plus considérer que le processus de formation soit jamais achevé. La formation devient un processus permanent, ce que le Livre Blanc de la Commission européenne *«Enseigner et apprendre – vers la société cognitive»* ⁽⁸⁾ appelle la formation tout au long de la vie. Et parallèlement l'orientation, qui correspondait jusque là à une décision solennelle prise en un moment bien déterminé de la vie, devient un processus permanent indissociable du processus de formation. Elle devient comme le dit Jacques Limoge *«un acte foncièrement éducatif et préventif»* ⁽⁹⁾.

Pour Sylvie Chioussse et Patrick Werquin:

«Les futures tendances du marché du travail qui indiquent une plus grande flexibilité et la demande d'un niveau de qualification toujours plus élevé confirment la nécessité de prévoir des services de conseil durant toute la vie – pour mieux faire face aux transitions école – emploi et durant les périodes de chômage

Pour éviter le chômage, de nouvelles orientations de carrière sont aussi à envisager durant la vie professionnelle. Aussi, en plus d'un apprentissage tout au long de la vie, il faudra également des services de conseil pendant toute la vie pour aider les individus à faire face aux complexités du monde du travail et de la formation.» ⁽¹⁰⁾

Ce changement de nature du rôle de l'orientation, et ce changement de perspective temporelle, la transformation de ce qui était une activité précisément définie en fin de période de formation initiale en une démarche permanente a aussi pour conséquence d'élargir le champ de l'orientation et du conseil en orientation. Au-delà du seul domaine professionnel et de la formation du travailleur, c'est tout le champ social et la formation du citoyen qui sont maintenant visés. L'orientation devient un processus large et continue dont l'objet n'est plus le projet professionnel à lui seul, mais l'ensemble du projet de vie. Ce que Sylvie Chioussse et Patrick Werquin expriment de la façon suivante:

«Outre le fait de raisonner en termes de vie entière, ce qui renvoie à la notion de formation tout au long de la vie, il faut concevoir l'idée que le conseil et l'orientation professionnelle

⁽⁸⁾ Commission Européenne. *Livre Blanc: enseigner et apprendre: vers la société cognitive: présenté à l'initiative de Mme Édith Cresson, alors commissaire chargé de la recherche, de l'éducation et de la formation, et Monsieur Pádraig Flynn, alors commissaire chargé de l'emploi et des affaires sociales, en accord avec Monsieur Martin Bangemann alors commissaire chargé de l'industrie et des technologies de l'information.* Bruxelles, 1995.

⁽⁹⁾ Limoges, Jacques. *À l'aube du 21^e siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle.* 2000, op. cit.

⁽¹⁰⁾ Chioussse, Sylvie; Werquin, Patrick. *Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie: éléments de synthèse des expériences menées dans l'Union européenne.* (Cedefop Panorama series, 5079). Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998, p. 61

n'ont de sens que s'ils prennent en compte les besoins plus vastes de l'individu et développent des stratégies incluant une approche holistique des problèmes de chacun.» ⁽¹¹⁾

C'est à cette transformation radicale dans la nature même du conseil et de l'orientation, le passage de l'orientation professionnelle à l'orientation sociale et professionnelle que sera consacrée la Session II de cette Agora.

Mais au-delà de l'objet de l'orientation et de sa nature, il convient également de s'interroger sur ses méthodes et ses outils, qui ne font d'ailleurs pas toujours l'unanimité. Ainsi, par exemple, alors qu'aux États-Unis un continuum naturel semble exister entre orientation professionnelle, orientation sociale et entretien thérapeutique, en Europe les domaines du conseil en orientation et de la thérapie semblent nettement plus séparés, ce que Josette Zarka exprime par la formule «*Le conseil ne peut dépasser ses limites qu'en les respectant*» ⁽¹²⁾.

Un certain nombre d'outils semblent néanmoins incontestablement utiles et efficaces dans la perspective de l'orientation sociale et professionnelle tout au long de l'existence. La troisième session de l'Agora sera alors consacrée à l'analyse de ces pratiques et/ou outils, comme par exemple, le bilan de compétence, l'Euro ruta, les missions locales et autres structures rapprochées de conseil et de suivi, le tutorat, l'orientation philosophique, etc. Sur la base de ces expériences, l'Agora cherchera à définir ce que pourraient être les éléments décisifs faisant d'une pratique en orientation sociale et professionnelle une bonne pratique, au sens que nous prêtons à ce terme dans le langage des institutions européennes.

Le plan de l'Agora sera le suivant:

SESSION I: Formation-emploi, quelle adéquation?

SESSION II: Pour une approche holistique de l'orientation

SESSION III: Bonnes pratiques en matière d'orientation

⁽¹¹⁾ Chioussé, Sylvie; Werquin, Patrick. *Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie: éléments de synthèse des expériences menées dans l'Union européenne*. (Cedefop Panorama series, 5079). Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998, p. 56

⁽¹²⁾ Zarka, Josette. *Conseils et limites: limite du conseil, au-delà des limites: l'appel sans espace, l'espace des appels*, op. cit. p. 167

Bibliographie

Blanchard, Serge. Le conseil en orientation: introduction. *L'orientation scolaire et professionnelle: numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1, p. 3-26.

Boursier, Sylvie. Du bilan de compétences à l'orientation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, 1996, n° 144.

Chioussse, Sylvie; Werquin, Patrick. *Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie: éléments de synthèse des expériences menées dans l'Union européenne*. (Cedefop Panorama series; 5079). Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998.

Enseigner et apprendre: vers la société cognitive: livre blanc sur l'éducation et la formation / Commission européenne. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995.

Germe, Jean-François; Pottier, François. Trajectoires professionnelles et formation, se préparer à une profession ou s'adapter au marché? Dans Dupuy, Yves Mallet, Louis (ed.) *Mélanges en l'honneur du professeur Jean Vincens*. Toulouse: Presses de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, 1998.

Guichard, Jean. Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle: numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1, p. 181-212.

Guichard, Jean; Forner, Y.; Danvers, F. Les services d'orientation scolaire et professionnelle en France. Dans Watts, A.G. et al. (eds.) *Orientation scolaire et professionnelle dans la Communauté Européenne: rapport de synthèse d'une étude effectuée à la demande de la Commission des Communautés européennes (Task-force «ressources humaines, éducation, formation, jeunesse»)*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994.

Limoges, Jacques. À l'aube du XXI^e siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle. *Revue internationale de carriérologie*, 2000.

Zarka, Josette. Conseils et limites: limite du conseil, au-delà des limites: l'appel sans espace, l'espace des appels. Dans *L'orientation scolaire et professionnelle: numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1, p. 141-169.

Ordre du jour

Jeudi 19 octobre 2000

09h00 Accueil et ouverture de l'Agora par Johan van Rens, Directeur du Cedefop

09h15 La problématique: l'orientation en tant qu'acte éducatif par Éric Fries Guggenheim, responsable du projet Agora Thessaloniki du Cedefop

Session I Formation-emploi: quelle adéquation?

09h30 Les nouvelles approches de la relation formation emploi par Philippe Trouvé, école supérieure de commerce de Clermont-Ferrand (France)

10h00 Se préparer à une profession ou s'adapter au marché par Jean-François Germe, Directeur du Centre d'études de l'emploi (France)

11h00 Table ronde des acteurs de la formation professionnelle initiale et continue:
La notion de carrière professionnelle au XXI^e siècle

(a) Augusto Praça, Confédération générale des travailleurs portugais – Intersyndicale nationale CGTP-IN (Portugal)

(b) Tarja Tuominen, conseillère pour les questions éducatives, Confédération des employeurs finlandais des services industriels (Finlande)

(c) Laura Cassio, DG Éducation et culture (Commission européenne)

11h45 Discussion générale sur la relation emploi-formation

Session II Pour une approche globale de l'orientation

14h30 La finalité des pratiques en orientation par Jean Guichard, Directeur de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle INETOP, CNAM (France)

15h00 La pédagogie des adultes en tant qu'orientation existentielle par Finn Thorbjørn Hansen, Centre de recherche sur l'éducation des adultes, université danoise de pédagogie (Danemark)

16h00 Pour une insertion professionnelle génératrice d'un projet de vie par Jacques Limoges, université de Sherbrooke (Québec)

16h30 De l'orientation professionnelle à l'orientation sociale et professionnelle: aider les gens à vaincre leur peur de l'autonomie, Charalampos Michailidis, Directeur technique d'une entreprise privée à Thessalonique (Grece)

17h00 Débat sur les interventions

Vendredi 20 octobre 2000

Session III Quelques pratiques de l'orientation

A – À destination des jeunes

- 09h00 L'accompagnement en recherche d'emploi /le tutorat, Erwin Kämmerer, Pädagogisches Institut des Bundes für Steiermark (Autriche)
- 09h20 Amélioration de l'orientation professionnelle des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage – rapport sur un projet visant à doter ces jeunes de la compétence d'apprendre tout au long de la vie, Gerlinde Hammer, université de Brême (Allemagne)
- 09h40 L'intégration des enseignants dans la démarche d'orientation en formation initiale, Vibeke Nørgaard, école professionnelle supérieure de Frederiksberg (Danemark)
- 10h00 Discussion sur les pratiques en orientation des jeunes

B – À destination des adultes

- 11h00 Les centres d'information pour chômeurs, Piero Pirotto, Formazione 80 (Italie)
- 11h20 Euro Ruta: une expérience d'e-orientation à l'initiative d'une centrale syndicale, Marta del Castillo, coordonnatrice du réseau d'orientation du Forem (Fondation pour la formation et l'emploi) de la confédération syndicale CC.OO (Espagne)
- 11h40 Le bilan de compétences, Sylvie Boursier, Mission orientation – validation, Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (France)
- 12h00 Discussion sur les pratiques en orientation des adultes

Table des matières

Avant-propos.....	1
Ordre du jour.....	9
Table des matières.....	11
1. Les nouvelles approches de la relation formation emploi en Europe <i>Philippe Trouvé</i>	13
2. Se préparer à une profession ou s'adapter au marché du travail <i>Jean-François Germe</i>	63
3. Les Centres du réseau Euroguidance <i>Laura Giulia Cassio</i>	73
4. Problématiques et finalités du conseil en orientation <i>Jean Guichard</i>	77
5. Orientation existentielle pour adultes – quand l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une pratique philosophique <i>Finn Thorbjørn Hansen</i>	99
6. Pour une insertion professionnelle génératrice d'un projet de vie <i>Jacques Limoges</i>	121
7. De la formation professionnelle à la formation professionnelle sociale: aider les individus à surmonter la peur du libre arbitre et de l'autonomie <i>Charalambos Michailidis</i>	131
8. Accompagnateur d'orientation professionnelle. Un projet innovant d'encadrement de carrière pour les jeunes – Présentation de synthèse <i>Erwin Kämmerer</i>	141
9. Amélioration de l'orientation professionnelle des jeunes défavorisés – rapport sur un projet visant à doter ces jeunes de la compétence d'apprendre tout au long de la vie <i>Gerlinde Hammer, Gisela Grzembke</i>	147
10. «Le bon conseil» dans l'accompagnement des jeunes en difficulté dans la formation professionnelle. Vers une reconnaissance du soutien individualisé offert par les formateurs <i>Jørgen Mørk</i>	161
11. L'orientation professionnelle comme instrument d'insertion sociale. Mise en valeur théorique d'une expérience pratique <i>Piero Pirotto</i>	167

12. Projet ADAPT Euro Ruta: un réseau d'information et d'orientation professionnelle pour les travailleurs <i>Marta Del Castillo Cobra</i>	175
13. Le bilan de compétences <i>Sylvie Boursier</i>	189
14. Synthèse des débats <i>Volker Köditz</i>	195
15. Liste des participants	211

1. Les nouvelles approches de la relation formation emploi en Europe ⁽¹³⁾

Philippe Trouvé

1.1. Introduction

Quand on aborde la question de la relation formation-emploi on est en général menacé par deux grandes illusions d'optique:

- (a) l'une consisterait à réduire cette relation à des mécanismes exclusifs de marché en considérant que le marché du travail fonctionnerait comme un marché pur et parfait. Il est vrai que cette approche a connu depuis de nombreuses années des inflexions et des aménagements plus ou moins importants (théorie des contrats ou des incitations, économie des transactions ou du salaire d'efficience...) mais, en fin de compte, les économistes qui sont attachés à l'orthodoxie néo-classique, n'ont pour la plupart pas renoncé aux présupposés majeurs de la théorie fondatrice.
- (b) l'autre illusion, très présente et très ancienne dans le contexte français puisqu'elle a donné naissance au Céreq ⁽¹⁴⁾ dans les années soixante-dix, majorerait au contraire les effets – au moins potentiels – des régulations institutionnelles grâce à une action planifiée qui viserait à mettre en adéquation (d'où la dénomination «adéquationniste» de cette approche), notamment au niveau macro- le système des emplois et le système éducatif ou de la formation.

Ces deux illusions ne s'opposent qu'en apparence, car la première en faisant prévaloir les forces du marché, présuppose en même temps un état d'équilibre idéal entre les prétendus besoins quantitatifs et qualitatifs, actuels et futurs, des entreprises en matière de main-d'œuvre et les «produits» de l'appareil éducatif. De même si la seconde insiste sur les capacités d'intervention – au moins potentielles – des politiques d'emploi et de formation, elle n'en repose pas moins sur une logique de l'offre et de la demande, sur le rêve d'une transparence du marché du travail et de la rationalité des employeurs qui seraient capables de formuler à tout moment leurs «besoins» en main-d'œuvre et en qualifications.

En réalité, la relation formation-emploi est un processus dynamique, complexe et éclaté. Il est certes partiellement structuré par des mécanismes de marché (des prix, des salaires, du capital humain s'échangent bien sur le marché du travail...) et par les actions volontaristes des

⁽¹³⁾ Ce texte est une version remaniée et actualisée de la communication faite à Thessalonique, le 19 octobre 2000

⁽¹⁴⁾ Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, 10 place de la Joliette, 13 567 Marseille Cedex 02, www.cereq.fr.

politiques de formation et d'emploi. Mais il est aussi «mis en forme» par les entreprises (qui ne fonctionnent pas comme des boîtes noires car on peut s'intéresser à leurs comportements d'emploi et de formation), par les intermédiaires du marché du travail qui jouent un rôle de régulation décisif, et même par les jeunes eux-mêmes qui sont aussi des acteurs et dont l'intentionnalité et les stratégies infléchissent plus ou moins profondément et durablement la relation formation-emploi.

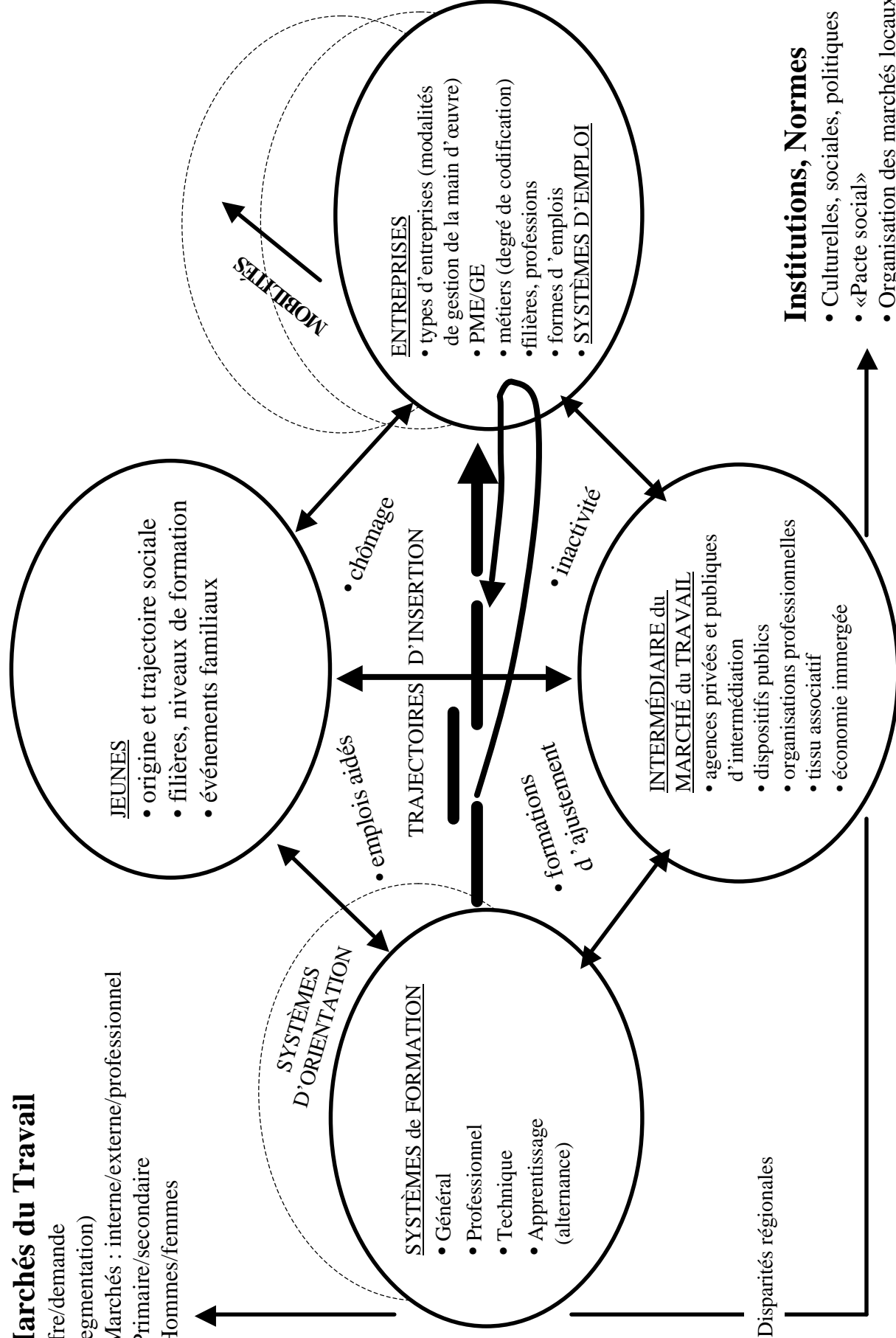
À l'inverse des analyses antérieures, c'est la prise en compte simultanée et systémique de tous ces éléments qui constitue, selon nous, la caractéristique essentielle des nouvelles approches de la relation formation-emploi que nous pourrions représenter sous la forme stylisée suivante: ⁽¹⁵⁾

⁽¹⁵⁾ Ce schéma n'est pas exempt de simplifications. Pourquoi par exemple distinguer les entreprises proprement dites des autres sortes d'organisations productives (associations, organismes publics ou professionnels, petite production urbaine) qui sont, autant que des intermédiaires, des lieux d'insertion plus ou moins provisoires ou durables. De même, rien n'autorise à interpréter le schéma à partir d'une antériorité des systèmes éducatif ou de formation sur le système productif, car le second, en contribuant à définir la qualification professionnelle et son usage, influence fortement les premiers (voir sur ce point les travaux déjà anciens de J.-J. Silvestre, 1987).

Marchés du Travail

offre/demande
(Segmentation)

- Marchés : interne/externe/professionnel
- Primaire/secondaire
- Hommes/femmes



La relation Formation Emploi : un processus dynamique complexe et éclaté...

Ph. T CER-ESC/CRA-Céreq Clermont (France)

Pour plus de clarté, tout en insistant sur les interactions entre les divers éléments du modèle, nous présenterons ceux-ci successivement. Ajoutons que, dans les limites de cet exposé, nous n'aborderons ni les questions liées à l'insertion sociale (dont on sait qu'elle est en relation évidente avec l'insertion professionnelle), ni les interrogations, portées par ailleurs, sur l'orientation professionnelle proprement dite. Nous ferons également volontairement l'impasse sur la problématique plus large des transitions professionnelles qui comprennent, outre les passages du système éducatif à l'insertion professionnelle, toutes les formes de transition, de mobilité et d'aller et retour entre emplois, chômage et inactivité des adultes, pour nous concentrer finalement sur les processus d'entrée sur le marché du travail ou d'accès à l'emploi par les jeunes sortant de l'appareil éducatif et de formation professionnelle.

1.2. Le fonctionnement des marchés du travail en Europe: réglementations institutionnelles et conjonctures sociétales

On ne saurait aborder les questions liées aux nouvelles relations formation-emploi sans s'interroger tout d'abord sur le fonctionnement du marché du travail qui en constitue, en quelque sorte, la toile de fond. Même si la notion de «marché» peut ici être contestée ou relativisée, notamment dans sa conception néo-classique orthodoxe, nous considérerons que le «marché du travail» correspond à l'ensemble des formes de coordination, d'allocation et de mobilisation de la main-d'œuvre dans la sphère productive.

1.2.1. Une performance globalement médiocre en matière d'emploi

Sur ce terrain, on sait que les pays de l'UE ont connu au cours des deux dernières décennies une transformation rapide, essentiellement marquée par la montée des activités de service, par l'accroissement de la main-d'œuvre féminine surtout visible par l'augmentation de la proportion des femmes dans les emplois nets créés au cours de ces dernières années,⁽¹⁶⁾ ainsi que par l'amplification de la demande de qualifications élevées.⁽¹⁷⁾ Mais sur tous ces indicateurs, comme sur celui du chômage (notamment du chômage de longue durée), du taux d'emploi et de la création d'emplois, la performance des pays de l'Union Européenne demeure globalement médiocre au regard de celle des États-Unis et du Japon (tableau 1).

⁽¹⁶⁾ Cette proportion atteint aujourd'hui par exemple 85 % en Italie où le taux d'emploi des femmes est encore pourtant l'un des plus faibles de l'Union, avec seulement 38 % en 1998 (Commission Européenne, 2000).

⁽¹⁷⁾ «C'est dans les professions non manuelles hautement qualifiées des secteurs à haute technologie et à formation supérieure que l'emploi a le plus progressé au cours de la période 1995-2000» (Commission Européenne, 2001: 36).

Tableau 1: Performance comparée des marchés du travail en Europe et aux États-Unis

	UE		US	
	1990	1998	1990	1998
Taux de chômage (proportion de chômeurs dans la population active)	7,8 %	10,1 %	5,6 %	4,2 %
Création d'emplois (moyenne annuelle de 1990 à 1998)	+ 0,6 %		+ 1,3 %	
Taux d'emploi (proportion de personnes occupant un emploi dans la pop. totale en âge de travailler – de 15 à 64 ans)	59,7 %		74 %	

Au-delà des données moyennes, il existe dans la sphère européenne une grande disparité entre les pays. Il en va ainsi du chômage des jeunes qui est encore dans l'UE deux fois supérieur à celui des États-Unis et du Japon, soit environ 16 % de la population active âgée de 15 à 24 ans contre 8 % en 2000. Mais à côté des pays où le chômage des jeunes demeure très élevé (l'Italie et la Grèce où près d'un jeune sur trois de 15-25 ans n'a pas de travail), il y a ceux comme l'Autriche et les Pays-Bas où il dépasse à peine 5 %. Par ailleurs, tandis que la proportion de jeunes sans emploi est structurellement plus élevée que celle de l'ensemble de la population en France ⁽¹⁸⁾, en Espagne, en Finlande et au Royaume-Uni, cette proportion est proche de celle de la population générale dans d'autres pays comme les Pays-Bas, le Danemark, le Portugal, l'Irlande ou l'Autriche (Commission Européenne, 2001: 26).

C'est le même constat pour le taux d'emploi qui représente une bonne mesure de la capacité d'une économie à créer des emplois. Tandis que celui-ci tend à se resserrer dans l'U.E autour de 76 % dans la tranche d'âge de forte activité (25-54 ans), les différences persistent ou s'aggravent entre les pays pour les groupes les plus jeunes et les plus âgés (Commission Européenne, 2001: 21). Dans certains d'entre eux, le taux d'emploi des jeunes augmente fortement (Espagne, Portugal, Suède, Finlande et surtout les Pays-Bas), tandis que dans d'autres, on assiste à un recul marqué (par ex. en Allemagne et en Autriche) sans doute dû à l'augmentation de la proportion des jeunes qui suivent des études supérieures. Et les disparités sont aussi prononcées pour les travailleurs âgés: alors que 69 % des 55-64 ans sont encore actifs en Suède, ils ne sont que 27 % en Belgique. Entre ces deux extrêmes, l'Autriche, la France, l'Italie et le Luxembourg affichent des taux très faibles d'activité chez les seniors, soit de 28 à 32 % (Commission Européenne, 2001: 40). Et les évolutions dans le temps sont elles-mêmes très marquées, la Finlande établissant entre 1983 et 1997 un record dans la chute du taux d'emploi chez les travailleurs âgés, tandis que le Danemark et les Pays-Bas (à comparer

⁽¹⁸⁾ En France, «70 % des 15-24 ans ne sont pas sur le marché du travail mais à l'école ou à l'université et, sur les 30 % restant, un jeune sur quatre est au chômage» (Mazuy, Guitton, 1999).

avec les États-Unis) ont réussi à maintenir ou à augmenter légèrement leur proportion dans la population active (Tableau 2).

Tableau 2: Taux d'emploi des différentes catégories socio-démographiques (en %) 1983-1997

		DK	D	E	FIN	F	I	NL	S	UK	USA
Jeunes (15-24 ans)	1983	52,9	51,6	35,9	51,1	36,7	31,0	38,7	60,2	-	55,6
	1997	68,2	46,9	27,0**	37,1	20,1	25,2	56,9	39,6	61,0**	68,0
Hommes (55-64 ans)	1983	63,1	57,4	65,2	51,4	50,4	-	46,1	73,9	-	65,2
	1997	61,0	47,3	50,5	37,8	38,4	41,5	43,0	64,7	58,6	65,5

Source: d'après OCDE, Perspectives de l'emploi.

** : 16-24 ans.

Sur ces deux points, il convient de remarquer la «spécificité française» selon laquelle les taux d'activité et d'emploi sont parmi les plus bas aux deux extrémités de la vie active, comme si celles-ci avaient un rôle particulier d'ajustement quantitatif du marché du travail. En effet, tandis que seulement 34 % des moins de 25 ans sont actifs et 25 % en emploi, les chiffres sont respectivement de 32 % et 29,3 % pour les seniors de 55 à 64 ans en 2000 (Eurostat: Enquête sur les forces de travail).

1.2.2. Diffusion du modèle de la flexibilité et relâchement de la relation d'emploi

Par ailleurs, en dépit de fortes régulations institutionnelles héritées de l'histoire qui ont longtemps caractérisé une grande partie de l'Europe continentale, la plupart des pays qui la composent ont connu, au cours de la dernière décennie, une brusque érosion de la norme (et sans doute de la qualité) de l'emploi. On a ainsi assisté au développement des contrats à durée déterminée⁽¹⁹⁾, du travail à temps partiel, de l'intérim (à l'exception de l'Espagne, du Danemark, de l'Irlande et du Royaume-Uni) ainsi que des diverses sortes d'emplois aidés, au point que ces «formes particulières d'emploi» représentent aujourd'hui en France près de 30 % des emplois salariés. Parmi celles-ci, c'est le travail à temps partiel qui semble avoir le plus progressé en Europe où sa part atteint actuellement 18 % des emplois. Il se combine sans doute à un afflux substantiel de la main-d'œuvre féminine sur le marché du travail, puisque un tiers des femmes occupées sont à temps partiel contre seulement 6 % des hommes (Commission Européenne, 2001: 17). Mais l'on peut dire que comme pour tous les leviers de

⁽¹⁹⁾ Le cas de l'Espagne est sur ce dernier point saisissant: «en 1996, 95 % des huit millions de contrats de travail signés dans l'année étaient des contrats temporaires assortis d'une durée du travail inférieure à trois mois dans 65 % des cas» (Ires, 2000: 87).

flexibilité liés aux contrats de travail, son évolution objective et la façon dont il est socialement perçu, diffèrent d'un pays à un autre. Tandis qu'en Europe du Nord (Pays-Bas, Allemagne, Royaume-Uni) le temps partiel «volontaire» semble prévaloir et être responsable d'une grande partie de la création des emplois ⁽²⁰⁾, le temps partiel «contraint» est majoritaire en Espagne et en Belgique (Commission Européenne, 2001: chap. 4).

On aurait tort d'assimiler purement et simplement le développement de ces «formes particulières d'emploi» à un processus univoque de «précarisation». ⁽²¹⁾ Si certaines d'entre elles contribuent à alimenter les marchés «secondaires» du travail, elles ne sont pas toutes également précaires et peuvent même, sous certaines conditions, s'inscrire dans de nouvelles logiques de parcours professionnels. C'est d'ailleurs cette interprétation ambivalente qui est en général formulée aujourd'hui pour rendre compte de la proportion croissante des jeunes occupant un emploi à temps partiel en phase d'insertion: si celle-ci illustre dans bien des cas une difficulté à accéder à un emploi normé (comme en France) ou une obligation à occuper un sous-emploi faute de mieux (comme au Royaume-Uni), elle peut aussi correspondre à une tendance généralisée à la poursuite de la formation initiale (ce qui est sans doute évident dans le cas de l'Allemagne).

1.2.3. La grande diversité des régulations institutionnelles

On constate ainsi qu'au-delà des macro-tendances structurelles décrites plus haut, c'est la très grande hétérogénéité qui marque le fonctionnement des marchés du travail en Europe. C'est l'occasion de rappeler que les mécanismes de marché ne constituent pas la forme exclusive de coordination du travail et de l'emploi. Selon l'option institutionnaliste que nous soutenons ici, ceux-ci s'inscrivent dans des ensembles de règles et de normes, socialement et historiquement construits, assurant la régulation des conditions de l'échange. Ce sont ces ensembles institutionnels, plus ou moins cohérents, qui rendent compte pour une bonne part, non seulement de la diversité des structures des marchés du travail, c'est-à-dire de leurs différentes formes de segmentation, mais également de leurs trajectoires nationales spécifiques, tant du point de vue de la législation ou des politiques actives de l'emploi, que des formes de négociation ou de conventions permettant d'élaborer des compromis (notamment entre productivité, salaires, emplois et chômage) dans le système des relations professionnelles.

De sorte que la complexité des variables à prendre en compte rend aujourd'hui d'autant plus difficile l'établissement d'un lien de causalité univoque entre les caractéristiques de l'encadrement institutionnel (notamment le degré de rigueur des réglementations) et les performances finales obtenues dans le domaine de l'emploi. On constate par exemple que

⁽²⁰⁾ «Plus de 40 % des travailleurs sont employés selon ce type de contrat aux Pays-Bas, et entre 20 et 25 % au Royaume-Uni, en Suède et au Danemark. En Grèce, en Espagne et en Italie, la part des travailleurs à temps partiel demeure inférieure à 10 %» (Commission Européenne, 2001: 19).

⁽²¹⁾ On définira avec Deneuve (2001: 21) la précarité comme «un degré d'exposition au risque du chômage» mais pas seulement, car l'emploi occupé peut s'accompagner d'une crainte de le perdre ou d'insatisfactions. Car, «lorsqu'il est atypique, [l'emploi] s'apparente à une solution d'attente».

parmi les cinq pays qui ont connu la plus forte décélération du chômage au cours de la dernière décennie, certains ont conservé des réglementations très souples (UK) ou moyennement souples (Irlande et Danemark), d'autres au contraire se caractériseraient par un encadrement relativement contraignant de l'emploi (Pays-Bas en UE et Norvège dans l'EEE). D'où l'intérêt de s'en remettre, faute de mieux, à des monographies nationales comparées (Ires, 2000), à des formalisations de moyenne portée (Garonna, Rayan, 1989) insérant l'observation des marchés du travail dans l'analyse des systèmes industriels (Boyer, 1986; Brunhes, 1988; Bernard Brunhes Consultants, 1994) ou des relations professionnelles (Kaisergruber, 1997; Supiot, 1999) qui, au bout de compte, et même si elles sont réductrices ou prématurément généralisatrices, ne s'avèrent pas moins stimulantes – notamment pour les décideurs – que des typologies statistiques insuffisamment discriminantes ou des démonstrations économétriques aussi acrobatiques que contradictoires ou fragiles (voir sur ce point les analyses critiques de l'Ires, 2000).

D'autre part, si le «haut niveau d'emploi» figure comme une priorité dans l'agenda de l'Union Européenne depuis le traité d'Amsterdam (1997), il ne laisse pas encore apparaître une convergence dans l'organisation des marchés du travail. Cette dernière constitue tout au plus un horizon politique commun qui coexiste avec la reconnaissance implicite d'une multiplicité de pratiques illustrée aujourd'hui par «les plans nationaux annuels d'action pour l'emploi».

1.2.4. La place singulière des jeunes sur les marchés du travail

Aucun autre segment du système d'emploi que celui dévolu aux jeunes débutants ne combine aussi bien des traits communs à l'échelle européenne et d'aussi fortes spécificités nationales, notamment en ce qui concerne le rythme et les modalités de l'insertion professionnelle. Pour ce qui est des tendances générales, on note dans la plupart des pays des difficultés croissantes d'accès à l'emploi par rapport aux seniors expérimentés, avec notamment: un niveau de chômage élevé (corrélé au niveau de formation), plus récurrent que de longue durée ⁽²²⁾; ainsi qu'une mobilité interentreprise ou interprofessionnelle plus importante. Par ailleurs, en se concentrant sur le statut des emplois, on observe une propension plus grande des jeunes à occuper des emplois plutôt précaires (intérim et contrats temporaires, comme en Espagne où ces derniers concernent 80 % des juniors contre 30 % des seniors), à effectuer du travail à temps partiel non choisi, notamment chez les jeunes femmes et les juniors les moins qualifiés, et, pour la majorité d'entre eux, à percevoir les salaires les moins élevés, à l'exception des diplômés de l'enseignement supérieur (Cedefop/Eurostat, 2001)... Autant d'éléments qui justifient les théories de la segmentation et de la sélectivité des formes particulières d'emploi dans la période d'insertion professionnelle.

Dans le cas français, ces éléments sont particulièrement accentués. Ils font dire à J. Rose (1998) que les jeunes sont globalement «sur-représentés sur le marché secondaire, principalement régi par des mécanismes de type marchand et donc soumis à l'instabilité» et,

⁽²²⁾ C'est pourquoi on considère généralement que les jeunes débutants combinent à la fois une grande vulnérabilité, mais une employabilité meilleure que celle des seniors demandeurs d'emploi.

de plus, «fortement concentrés sur un nombre restreint d'emplois dont beaucoup sont peu qualifiés». À titre d'*outsiders* ils sont aussi quasiment exclus des marchés internes, ce qu'a maintes fois établi E. Verdier (1996) avec sa notion de «chômage de file d'attente» appliquée, il est vrai, à la situation française.

Mais il faut se garder de conclure trop hâtivement à l'existence d'un dualisme pur et dur où les jeunes occuperaient de façon homogène un seul segment de marché. D'abord parce que si les jeunes sont partout en Europe assignés à des régimes d'activité très spécifique, sur le marché externe ou sur les segments de marché les plus «institutionnalisés» (c'est-à-dire là où l'intervention publique est la plus forte), certains d'entre eux, notamment les mieux formés, occupent des situations plus favorables, et s'insèrent parfois dans des marchés professionnels (à l'exception de la Grèce et de l'Italie). À l'intérieur même du marché du travail des jeunes débutants, il y aurait donc des effets de sélectivité et J. Rose a raison de constater qu'en la matière, «le premier réducteur de précarité est l'âge», puisque la part de chômage et des formes particulières d'emploi se réduit considérablement chez les jeunes de 18 à 24 ans (Rose, 1998: 169).⁽²³⁾ Puis il y aurait l'ancienneté sur le marché du travail, le niveau de formation ainsi que les types d'emplois occupés dans la primo-insertion, comme le montrent régulièrement les enquêtes d'Eurostat ou «Génération» du Céreq.

La thèse de la polarisation doit donc être aujourd'hui singulièrement remaniée au profit d'une conception du marché du travail des jeunes débutants comme un continuum de situations particulières qui ne contribueraient pas moins à leur socialisation professionnelle que les marchés internes (Fondeur, Lefresne, 1999). D'ailleurs ces derniers n'ont pas toujours joué un rôle aussi intégrateur pour les jeunes que l'on le prétend habituellement (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001: 102). Sans compter qu'en dépit des processus convergents de réorganisation productive dans la sphère européenne, les formes particulières d'emploi et les rythmes ou les modalités d'accès à l'emploi peuvent varier considérablement dans leur structure et leur signification d'un pays à un autre (Cedefop / Eurostat, 2001: 50-80).

Car la place des jeunes débutants sur le marché du travail ne dépend pas seulement du système d'emploi et du fonctionnement général du marché du travail. Elle relève aussi du niveau et du contenu de leur formation initiale, de l'importance relative que l'on accorde à l'expérience (Coupié, Mansuy, 2000) ainsi que de l'organisation des systèmes éducatifs nationaux (§ 2). En même temps, il faut considérer la structuration des espaces professionnels par les entreprises (§ 3), la trajectoire sociologique et les stratégies des jeunes (§ 4), de même que les formes institutionnalisées de l'intermédiation sur le marché du travail (§ 5). Explorons successivement tous ces points.

⁽²³⁾ En France, la proportion de jeunes occupés dans des emplois atypiques passe en moyenne de 80 % à 18 ans à 15 % à 24 ans!

1.3. Les systèmes de formation et d'apprentissage professionnel:

Au cours des dernières décennies, on a assisté dans la majeure partie de L'UE à un allongement de la scolarité, à une production accrue de jeunes diplômés sur le marché du travail et à un déplacement vers le haut de la structure des qualifications scolaires. On aurait tort cependant de mettre le premier phénomène au seul compte des conditions institutionnelles. Il est sans doute à relier avec l'effet de «rallongement de la jeunesse» observable peu ou prou d'un bout à l'autre de l'U.E (voir plus loin § 4.). Par ailleurs, si les jeunes européens se voient imposer une scolarité ou une formation obligatoire d'une durée comprise entre huit et douze ans, «des systèmes obligatoires plus courts n'impliquent pas nécessairement de faibles taux de participation post-obligatoire (Cavalli, Galland, 1993: 188-189), les taux de scolarisation des 15-19 ans n'ayant souvent rien à voir avec les limites fixées par la loi. Par exemple, à la fin des années quatre-vingts, la majorité des jeunes allemands ou danois de 19 ans suivaient toujours une formation à temps complet ou partiel alors que la scolarité obligatoire s'arrêtait à 16 ans. À l'inverse, les sorties de l'appareil scolaire sont très précoces en Grande Bretagne et au Portugal. Il convient donc d'insister tout autant sur les caractéristiques sociétales du rapport à l'école et de sa fréquentation que sur les logiques intrinsèques de rétention et de sélection des systèmes éducatifs.

1.3.1. L'accroissement du nombre de diplômés à la sortie du système éducatif

Si l'on s'en tient à leur diffusion dans les professions (et non les entreprises ou les secteurs d'activité), l'élévation des niveaux de formation est générale et homogène. Elle touche même les professions non qualifiées et les demandeurs d'emploi. Un débat porte régulièrement sur l'interprétation de ce phénomène. Pour certains théoriciens, l'augmentation du niveau de formation répondrait moins à la demande de l'appareil productif qu'à une offre de plus en plus abondante du système éducatif. C'est le fameux «effet d'offre» décrit par les chercheurs français du Lirhe (Mallet in Planas dir., 1998; Béduwé, Giret, 1999). Celui-ci peut éventuellement déboucher sur la question de la suréducation («overeducation») définie comme la détention d'un niveau de qualification supérieur à celui qui serait nécessaire pour occuper un emploi donné. Green, McIntosh et Vignoles (2000) établissent qu'une telle situation concernerait actuellement 30 % de la main-d'œuvre britannique et ils montrent qu'elle est d'autant plus préoccupante que les individus suréduqués ne parviennent pas à moyen terme à exercer un travail plus riche et que leur salaire est régulièrement inférieur à celui des individus de même niveau de formation occupant un emploi en adéquation avec leurs compétences.

Mais d'autres positions sont possibles, comme celle qui tend à prévaloir dans les institutions européennes et qui met en évidence la «forte demande» de personnel de plus en plus qualifié dans une «économie fondée sur le savoir» (Commission européenne, 2000: 56-66). Non seulement la proportion des personnes actives en emploi de 25 à 64 ans dotées d'un niveau d'instruction au moins équivalent au second degré de l'enseignement secondaire serait plus élevée dans les pays les plus avancés, mais ce seraient les secteurs à haute technologie et/ou exigeant les niveaux d'instruction les plus élevées (R&D, enseignement, informatique,

services généraux aux entreprises, santé et services sociaux...) qui créeraient actuellement le plus d'emplois (60 % de la création totale d'emplois entre 1995 et 2000). Bien plus, «tandis que le dynamisme de l'emploi se manifeste essentiellement dans les professions non manuelles hautement qualifiées, ces secteurs à croissance rapide [auraient] été les seuls à créer aussi des emplois pour la main-d'œuvre moins qualifiée» (Commission Européenne, 2001: 17). En outre, le diplôme constituerait un bon rempart contre le chômage et deviendrait progressivement une condition nécessaire (bien que non suffisante) pour accéder à des emplois durables.

Il reste que la signification sociale des diplômes peut être très différente d'un pays à un autre et l'on oppose souvent un modèle d'insertion «à la française» où ils jouent un rôle de filtre et de sélection (Verdier, 1996) au modèle dual allemand qui contribuerait, de son côté, à la construction d'une véritable identité professionnelle. Encore, ne faudrait-il pas s'en tenir à une vision exclusivement positive de la formation et négliger sa capacité à fabriquer de l'exclusion parallèlement à son pouvoir d'édification. Mais il s'agit là d'une autre histoire...

1.3.2. Les rapports entre formation et expérience: dilemme ou complémentarité?

On sait que, disposant d'un niveau scolaire identique, les jeunes sortant de l'appareil de formation peuvent avoir des trajectoires d'insertion différenciées. C'est ce que montrent des recherches qui reposent sur la méthode des «trajectoires types» comme celles de Espinasse (1994), de Beduwé, Espinasse (1995) ou de Degenne et alii (1994). Car, même pour des débutants, et à côté du niveau de formation, l'expérience joue un rôle important dans la qualité de l'insertion (Espinasse, 1999). C'est là le paradoxe de l'élévation continue des niveaux de formation: c'est parce qu'il y a multiplication des diplômes et des diplômés (accentuée par un contexte de fort rationnement de l'emploi), que l'incertitude des employeurs s'accroît et les amène à multiplier leurs critères de sélection, notamment en prenant en compte «l'expérience» des jeunes actifs, entendue ici comme «connaissance acquise par un individu grâce à la pratique [pré-professionnelle]» (Vincens, 1999). D'où la nécessité de distinguer «jeunes actifs» et «débutants», les seconds n'ayant qu'un statut très provisoire sur le marché du travail. L'expérience serait par ailleurs un processus qui inclut à la fois, certes des aspects techniques, mais surtout des éléments de compétence et de socialisation professionnelle, c'est-à-dire certes du capital humain accumulé, mais aussi des effets de signal supposant une employabilité à défaut d'une véritable professionnalité.

De ce point de vue, l'expérience peut être assimilée à un véritable complément de formation (c'est «l'expérience intégrative», selon Vincens) plutôt qu'à une alternative en l'absence d'ancienneté présentée par les outsiders (Grasser, Rose, 2000). C'est pourquoi, il faut concevoir son rôle comme «indissociable de celui du diplôme» (Dauty, 1999: 80). Inversement, la valeur générale des diplômes – fut-elle tyrannique comme en France – n'interdit pas une prise en compte croissante de l'expérience. D'ailleurs les situations où la compétence des débutants est «co-produite par le système éducatif et le système productif» (Béduwé, Espinasse, Tahar, 2000: 21 et 22) ont eu tendance à se développer au cours de ces

dernières années dans la plupart de pays européens. Car, comme le montrent Beduwé et Giret (1999), l'expérience du travail incorporée dans les études sous diverses formes (emplois réguliers ou fréquents, travail occasionnel ou saisonnier, stages ou «job de vacances) comporte un rendement non négligeable. Elle influence notamment la rapidité d'insertion, le salaire, et prémunit contre le chômage d'insertion de longue durée.

1.3.3. Performance globale des formations professionnelles et montée des formations en alternance...

C'est pour toutes ces raisons que, depuis de nombreuses années, les décideurs européens se sont ingéniés à faire de la formation professionnelle un axe majeur de la lutte contre le chômage des jeunes. De fait, dans la plupart des pays de l'U.E on constate son efficacité à peu près générale. Tout d'abord, près d'un tiers (29 %) des jeunes européens entre 15 et 19 ans sont aujourd'hui engagés dans un programme de formation professionnelle initiale. Cette donnée encourageante dissimule cependant d'importantes disparités entre les pays: tandis que la participation est très élevée en Autriche (55%) et en Belgique (45 %), elle demeure moins forte en Irlande (17 %) et au Portugal (12%) et la situation des jeunes dans les autres États membres se situe entre 20 et 40 %.

De même que la proportion des jeunes engagés dans des formations professionnelles initiales, la combinaison entre formation générale et formation professionnelle varie énormément selon les pays. Tantôt, c'est l'enseignement professionnel qui prédomine (comme en Allemagne et en Autriche où 78 % des élèves sont engagés au niveau du CITE 3 dans l'enseignement professionnel, en Italie avec 73 %, aux Pays-Bas avec 70 %). Tantôt, c'est plutôt la formation générale qui prévaut, la formation professionnelle ne représentant plus que 41 % des jeunes de CITE 3 en Espagne, 33 % en Grèce, et 23 % en Irlande ou au Portugal. Entre ces deux extrêmes, on trouverait la France (avec 53 %), le Danemark et la Finlande (avec 54 %) ainsi que le Royaume Uni avec 58 % (Commission européenne, Eurostat, Cedefop, 1997).

Encadré 1: La Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE)

Cite 0 (pré-primaire)	
Cite 1 (Primaire):	commence entre quatre et sept ans, est toujours obligatoire et dure en général cinq ou six ans
Cite 2 (Secondaire inférieur):	fait partie de la scolarité obligatoire dans tous les pays de l'U.E. La fin de ce niveau correspond souvent à la fin de la scolarité obligatoire à plein temps
Cite 3 (Secondaire supérieur):	débute vers l'âge de 14 ou 15 ans, correspond soit à un enseignement général, soit professionnel, soit technique. Niveau requis pour l'accès à l'enseignement supérieur ou fin de la scolarité
Cite 5, 6, 7 (enseignement supérieur):	sans diplôme universitaire (5) premier diplôme universitaire (6) programmes conduisant à un diplôme post-universitaire (7)

Enfin on remarque qu'à niveau de formation initiale égal, l'efficacité des formations professionnelles sur le marché du travail est supérieure aux formations générales seules⁽²⁴⁾. En Europe, en effet, tandis que 23,5 % des jeunes sont au chômage après avoir suivi exclusivement une formation générale correspondant aux CITE 0, 1, 2, ceux qui ont suivi en outre une formation professionnelle ne sont plus que 11,5 % (soit la moitié) à être demandeurs d'emplois. La formation professionnelle apparaît donc ici comme un accélérateur d'insertion, surtout pour les jeunes de bas niveau de qualification. De plus, elle leur offre de meilleures perspectives d'embauche, et une plus grande stabilité de l'emploi, sauf en Grèce, au Portugal ou en Espagne où la proportion des jeunes en enseignement général prédomine pour le CITE 3, c'est-à-dire le niveau immédiatement au-delà de la scolarité obligatoire.

1.3.4. ... Mais des dysfonctionnements et des remaniements en cours

On ne peut cependant ignorer que, quelles que soient leurs trajectoires nationales⁽²⁵⁾, les systèmes d'apprentissage et de formation professionnelle sont aujourd'hui en crise et en voie ou en attente de remaniements profonds. En France où les formations professionnelles et techniques ont été traditionnellement déconsidérées, l'apprentissage de base conduisant au premier palier de qualification (les CAP, BP) et les mesures d'alternance se concentrent toujours dans des secteurs à forte densité de Très Petites Entreprises⁽²⁶⁾ qui se caractérisent avant tout par un usage massif de la rotation de la main-d'œuvre peu qualifiée (elles connaissent 20 à 30 % de renouvellement de la main-d'œuvre par an, soit en moyenne un actif sur quatre), des conditions de travail globalement plutôt défavorables et des salaires relativement peu attractifs. Et même si ces niveaux de formation professionnelle rassemblent encore 80 % de la population des apprentis, elles sont aujourd'hui inexorablement en déclin par rapport aux formations de niveau secondaire (les Bacs pros de création récente) ... qui conduisent à un déclassement ou par rapport aux nouveaux dispositifs d'apprentissage dans l'enseignement supérieur court (BTS, DUT) ... qui se traduisent en majorité par une prolongation des études générales. En bref, elles ont des difficultés à jouer le rôle qui leur avait été institutionnellement assigné (Trouvé, 1996). Quant à la voie de l'alternance sous contrat de salarié qui s'est pourtant développée au cours de ces dernières années (contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation) elle concerne avant tout les jeunes en difficulté d'insertion et risque de contribuer à les maintenir «prisonniers» dans le marché secondaire

(24) A l'exception toutefois de la Suède où la formation professionnelle est institutionnellement indépendante du système productif. C'est donc, dans ce cas, le système scolaire qui est le seul responsable de la bonne insertion professionnelle des jeunes.

(25) Schématiquement, on pourrait considérer qu'il existe en Europe deux types de traditions nationales au regard de la formation professionnelle initiale: des pays où celle-ci a été de longue date socialement déconsidérée (ce serait le cas de la France, du Royaume Uni, mais aussi de l'Italie et de l'Espagne) et des pays où elle a été fortement structurée et s'est affirmée au contraire comme la pièce centrale du système de formation dans son ensemble (Allemagne, Autriche, Pays-Bas)

(26) C'est ainsi que les TPE (entreprises ou établissements de moins de 10 salariés) accueillent plus de 45 % des jeunes en alternance alors qu'elles ne représentent que 25 % des emplois salariés. Et pour l'apprentissage, le phénomène est encore plus marqué puisqu'elles restent les principales utilisatrices de ce type de contrats avec près de 70 % des contrats signés.

(Léné, 2000: 24). On peut ainsi douter qu'elle puisse constituer «une véritable filière de qualification» et même une «première étape d'un processus progressif d'insertion professionnelle».

Tout en ne partageant pas, comme nous le verrons plus loin (§ 3), le pessimisme radical de Léné («l'insertion dans les secteurs dits «à marché externe» et à fort renouvellement n'a pas de débouché vers les secteurs à marché interne qui recrutent moins» – Idem: 19), un tel constat soulève des interrogations d'une grande portée, en France comme dans la majeure partie de l'U.E. Car même en Allemagne, haut lieu du système dual, l'efficacité du système de l'apprentissage paraît aujourd'hui, selon nombre d'auteurs, sérieusement remise en cause. C'est ce que semblent confirmer trois enquêtes du BIBB et de l'IAB citées par Kucera (1997: 71). Celles-ci montrent que, non seulement l'utilisation de la formation professionnelle initiale a diminué dans la population active, mais le fossé se creuse entre le contenu de l'apprentissage et les exigences de la vie. De plus, un dualisme s'instaure entre les apprentis qui sont passés dans les grandes entreprises et les autres qui n'ont connu que les petites entreprises traditionnelles.

Outre une extrême concentration dans un petit nombre de professions (qui ne sont pas il est vrai les mêmes d'un pays de l'U.E à un autre), on assisterait par ailleurs à un recours croissant aux diplômés de l'enseignement général par les grandes firmes, réduisant d'autant les perspectives professionnelles des apprentis ainsi qu'à une instabilité grandissante des ouvriers qualifiés formés par l'apprentissage appelés, soit à changer plus souvent de métier en début de carrière (40 % d'entre eux, selon Hennings, 1994), soit à migrer des secteurs de l'artisanat traditionnel et des petites entreprises vers les plus grandes. Bref, nous aurions là tous les ingrédients d'une «dérive sélective» (Léné: 2000: 22) ou d'une «sélection négative» à travers et par l'apprentissage (Kucera, 1997: 69).

1.3.5. L'articulation de plus en plus forte entre politiques de l'emploi et politiques de formation

Ce sont en partie ces dysfonctionnements qui expliquent les diverses réformes appliquées récemment à ces formations, en France et en Allemagne certes, mais aussi au Royaume-Uni, en Espagne et en Italie (Aventur, Möbus, 1999). Dans la plupart des cas, on observe que les politiques de formation et les politiques de l'emploi s'avèrent de plus en plus indistinctes. C'est ce qui fait dire à Léné que «l'alternance s'apparente par certains aspects, à une forme d'emploi atypique qui permet une gestion des effectifs à court terme» (2000: 23). En même temps, l'insertion des jeunes et la flexibilisation des statuts d'emploi s'articulent de façon toujours plus évidente (Lefresne, 1999). Dans ce chassé-croisé, tandis que les premières tentent d'aménager la transition formation-emploi en rapprochant l'école et l'entreprise, les secondes incluent une obligation institutionnelle faite aux employeurs de former les jeunes afin de bénéficier de subventions à l'embauche. C'est pourquoi il importe d'interroger sérieusement le comportement des entreprises à l'égard des jeunes, leur mode de recrutement ne constituant qu'une dimension parmi d'autres de leur comportement d'emploi et de

formation et, plus généralement encore, de leur forme de mobilisation de la main-d'œuvre (Trouvé, 2001). Ce faisant, nous laisserons volontairement de côté les liens entre la formation initiale et la formation continue (dont peuvent bénéficier les jeunes débutant, ne serait-ce qu'à titre de «deuxième chance»), de même que les liens entre la formation continue et les transitions professionnelles évoqués dans une somme comparative d'ambition européenne (Aventur, Möbus, 1999).

1.4. Le rôle des secteurs et des entreprises dans la structuration des espaces professionnels

Il convient maintenant de s'intéresser de façon plus précise aux comportements des entreprises et à leurs effets structurant sur le marché du travail et sur les processus d'insertion des jeunes. Une approche trop déterministe ou macro-économique par «les marchés du travail» risquerait en effet de nous faire oublier que les entreprises ne sont pas de simples boîtes noires ou un lieu de mise en valeur du capital humain, mais des acteurs qui mettent en forme les emplois et classent la main-d'œuvre selon les qualités qu'il leur attribue. Mais auparavant, il faut insister sur le caractère pléthorique d'un corpus de travaux qui ont mis en évidence, aussi bien l'importance des effets de secteur (Le Minez, Marchand, Minni, 1998; Mansuy, Thireau, 1999) ou des «segments productifs» définis par le croisement entre l'activité et la taille des établissements (Moncel, 2001), que l'insertion des jeunes sous l'angle des métiers ou des professions (Jeger-Madiot, Ponthieux, 1996; Cedefop/Eurostat, 2001: 74), voire exploré les pratiques de recrutement des jeunes par les entreprises elles-mêmes (Lochet, 1997). L'ensemble de ces recherches a, soit ratissé très large en prenant en compte les formes de mobilisation de la main-d'œuvre dans toutes les catégories d'entreprise (Moncel, 1996; Gazier, 1993), soit isolé le cas des petites entreprises (Trouvé, 1999; Michun, 2002), voire des Très Petites Entreprises (Bentabet, Michun, Trouvé, 2001) qui constituent, partout en Europe, l'espace privilégié de l'insertion des jeunes.

Dans les limites de cette contribution, il s'agira moins de reprendre en détail l'ensemble de ces travaux, que d'en extraire quelques idées forces tout en repérant les principales lacunes qui existent aujourd'hui, notamment en matière de comparaisons européennes.

1.4.1. Les branches d'activité comme espace pertinent de la régulation du marché du travail

De nombreuses publications ont montré l'importance des secteurs d'activité économique selon leur plus ou moins grande propension, non seulement à absorber les sortants de l'appareil de formation, mais à en sélectionner certains au détriment des autres, à les intégrer temporairement ou à les fixer durablement dans des emplois stables. En France, en exploitant les résultats des Enquêtes «Génération» du Céreq, N. Moncel (2001) a montré après tant d'autres (Clémenceau, Géhin, 1983; Amat, Géhin, 1987) que l'entrée des jeunes se fait souvent dans les secteurs d'activité à mode de gestion externe, c'est-à-dire les «segments

productifs» à forte rotation de la main-d'œuvre débutante (21,6 % des premiers emplois) occupés surtout par des petites entreprises.⁽²⁷⁾ C'est le cas par exemple des activités de l'hôtellerie-restauration ou des services «manuels» aux entreprises. Mais l'on trouve aussi, soit des secteurs «introduceurs et stabilisants» qui représentent 37,5 % des emplois initiaux où prédominent les entreprises de plus de 50 salariés, tels les industries des biens intermédiaires, la finance et l'immobilier, le conseil intellectuel aux entreprises, l'éducation, la santé et l'action sociale ainsi que l'administration, soit des segments «introduceurs et distributeurs» qui regroupent plus de 40 % des premiers emplois. Ce sont, soit des segments d'emploi précaire pour une main-d'œuvre féminine paradoxalement qualifiée (services aux particuliers, éducation, santé et action sociale), soit une grande partie du commerce où l'insertion durable se fait après des périodes initiales de forte mobilité (21,2 % des premiers emplois).

Dans des travaux antérieurs, N. Moncel (1996: 59) avait souligné que, de façon générale, les activités de service constituent des secteurs privilégiés d'accès à l'emploi pour les jeunes. Celles-ci comportent une segmentation interne en trois groupes: le tertiaire technico-administratif, les services commerciaux et personnels et le tertiaire para-industriel. Elles se caractérisent par un usage abondant des formes particulières d'emploi et «présentent des modes de classification de la main-d'œuvre très distincts de ceux de l'industrie» dont la permanence a résisté à plus de vingt années de crise économique et de bouleversements organisationnels.

Toujours en France, les travaux de Lochet (1997) ne sont pas moins exemplaires. En établissant une typologie des pratiques de gestion de la main-d'œuvre croisant secteur d'activité, taille de l'établissement employeur et statut de l'emploi, il établit qu'une même sorte de contrat de travail peut faire l'objet d'usages très différenciés selon les secteurs et les entreprises. Par exemple, il y a des secteurs où l'accès aux marchés internes et à des contrats à durée indéterminée (CDI) durables se fait à travers des parcours particulièrement sélectifs et lents, notamment à partir de contrats à durée déterminée (CDD) «insérants». Ce sont ceux où prédominent les grandes entreprises industrielles et tertiaires (télécommunications, assurances). Mais il y a aussi des secteurs à usage intensif de statuts précaires (emplois aidés, mais aussi CDI à temps partiels ou non durables...), comme le tertiaire, la grande distribution, le BTP, et les PME du transport: «ce sont les plus gros recruteurs et donc ceux dont les pratiques d'embauche ont le plus d'influence sur les modes d'insertion et leurs transformations» (1997: 105). Enfin, l'auteur étiquette un «usage affirmé de toutes les formes de CDI (de courte durée)», surtout dans les établissements de très petite taille, de l'industrie, de l'artisanat, de l'hôtellerie-restauration, qui appellent et rejettent rapidement la main-d'œuvre débutante. En bref, il y aurait donc des secteurs à insertion rapide mais instable et durablement précarisante pour les débutants et des secteurs à intégration plus lente mais débouchant sur des emplois durables.

⁽²⁷⁾ La distinction marché interne / marché externe oppose en effet deux modalités de gestion de la main-d'œuvre: «stabilité de la main-d'œuvre et mobilité interne pour l'accès à des postes qualifiés sont caractéristiques des marchés internes, rotation et appel-rejet de la main-d'œuvre sur des postes d'exécution sont des caractéristiques des marchés externes» (Moncel, 2001: 44).

C'est ce que confirment Mansuy et Thireau (1999) en étudiant les mobilités intersectorielles croisées avec le niveau de diplôme et l'évolution salariale des débutants. Non sans avoir identifié les principaux secteurs d'accueil des débutants dans le contexte français (10,4 % pour l'administration publique, 9 % dans l'éducation, puis 6 % dans les BTP, 5,3 % dans les commerces de détail hors alimentation, 5,1 % dans la santé et 4,7 % dans l'hôtellerie et restauration...), elles distinguent les «trajectoires ascendantes»⁽²⁸⁾ à «forte mobilité intersectorielle» (dans les transports, la construction automobile et l'informatique), des trajectoires «ascendantes ou neutres» avec mobilité intersectorielle élevée (commerce de gros, services opérationnels, industrie chimique et plastique) et des «mobilité intersectorielles moyennes ou faibles» (éducation, hôtellerie et grande distribution). En toute rigueur, il pourrait donc y avoir des secteurs à forte mobilité, mais à dominante intra-sectorielle (hôtellerie-restauration) et des secteurs de forte stabilisation de la main-d'œuvre juvénile issue de trajectoires de mobilité intersectorielles (construction automobile, industrie pharmaceutique, services de conseil et d'assistance...), donc des secteurs d'entrée et des secteurs de sortie, des secteurs de provenance et des secteurs d'accès, suivant les moments du processus d'insertion, les spécialités et le niveau de formation des débutants...

Dans le domaine des comparaisons européennes, il faut noter les avancées récentes opérées par le Cedefop et Eurostat (2001), même si celles-ci ne concluent pas à des typologies descriptives suffisamment discriminantes et stabilisées et offrent encore moins des lignes interprétatives totalement convaincantes. On observe néanmoins que dans l'ensemble de l'UE, «la concentration relative des juniors est [quasiment partout] élevée dans certains services aux particuliers – l'hôtellerie, la restauration et le commerce – et dans les services [probablement de main-d'œuvre] aux entreprises» (p.77)⁽²⁹⁾. Mais à côté de ces convergences, il existe des particularismes. Alors que «l'industrie occupe une place plus importante dans les emplois des juniors irlandais, italiens, portugais et finlandais que dans les emplois des seniors, [...] c'est le contraire dans la plupart des autres pays». Si «au Portugal, le secteur de la construction pèse plus dans l'emploi des juniors que dans celui des seniors [...], c'est l'inverse au Danemark, en France, en Irlande, en Suède et au Royaume-Uni» (idem: 77).

1.4.2. La concentration des jeunes dans un nombre réduit de professions

Les possibilités d'insertion des jeunes débutants dépendent certes de la structure des emplois dont on sait qu'elle diffère très nettement d'un pays à un autre. Mais au-delà de ces contraintes structurelles, les entreprises arbitrent et ordonnent leurs préférences entre juniors et seniors, selon les métiers et professions. C'est ce qui expliquerait que les jeunes débutants sont souvent concentrés dans un nombre restreint de métiers (Jeger-Madiot, Ponthieux, 1996). Il

⁽²⁸⁾ Dans les «trajectoires ascendantes», le salaire au dernier emploi est supérieur de plus de 150 euros à celui du premier emploi occupé.

⁽²⁹⁾ Afin de neutraliser les effets structurels de la répartition nationale des emplois, la «concentration des juniors» est déterminée en comparant le poids des juniors dans un secteur donné avec leur poids dans l'ensemble des secteurs.

existerait ainsi des «pôles professionnels ouverts ou fermés aux débutants»⁽³⁰⁾. D'un côté, deux pôles d'attraction et de concentration de la jeune main-d'œuvre débutante «se dégagent de façon commune à un grand nombre de pays [dans l'U.E]»: ce sont d'une part «les employés de commerce et personnels de services» et, d'autre part, les «employés administratifs». «À l'opposé, trois types de groupes professionnels sont peu ouverts aux juniors. Il s'agit des professions de direction et de gestion, des professions ouvrières de type industriel et des professions agricoles» (Cedefop / Eurostat, 2001: 76), les avant-dernières probablement à cause d'un resserrement des effectifs dû aux nombreuses restructurations, mais aussi à cause d'une moindre attractivité du secteur industriel chez les jeunes. Mais là aussi, des particularités nationales coexistent avec les tendances communes.

1.4.3. Le rôle privilégié des PME dans la primo-insertion

L'étude directe des pratiques de gestion de la main-d'œuvre dans les entreprises n'est pas moins éclairante que les exploitations secondaires des corpus statistiques portant sur les secteurs ou les professions. Et comme la majorité des jeunes débutants s'insèrent professionnellement ou sont apprentis dans les petites entreprises (les moins de 50 salariés), voire les Très Petites Entreprises (les moins de 10 salariés), notamment dans les secteurs du commerce et de l'hôtellerie-restauration (Commission Européenne, 1997: 102-103)⁽³¹⁾, celles-ci ont fait l'objet d'une particulière attention au cours de ces dernières années, soit en examinant le comportement des entreprises (Trouvé, 2001), soit en scrutant la trajectoire d'insertion des jeunes (Michun, 2002).

En France par exemple, si l'on considère que les PME sont les entreprises de moins de 200 salariés, on constate que celles-ci absorbent près des trois quarts des jeunes de moins de 25 ans (73,5 % selon les Enquêtes DMMO et EMMO⁽³²⁾ du Ministère français de l'Emploi). Il existe certes un clivage assez net entre deux catégories de débutants et d'entreprises: la part des moins diplômés d'entre eux est plus forte dans les PE et surtout dans les TPE, tandis que les diplômés de l'enseignement supérieur (notamment professionnalisé) sont plus facilement absorbés par les PME de plus de 50 salariés et surtout les grandes entreprises de plus de 500 salariés. Mais, le flux de main-d'œuvre juvénile en direction des petites entreprises a tendance à s'étendre depuis quelques années à l'ensemble des jeunes, quel que soit leur niveau de formation initiale, puisque 30 % des sortants de l'enseignement supérieur en 1992 travaillaient en 1994 dans des entreprises de 1 à 49 salariés, dont 13 % pour les seules TPE (données ONEVA-Céreq citées in Bentabet et alii 1999: 45-46). Cette évolution vers des niveaux

⁽³⁰⁾ La concentration est ici calculée en comparant le poids des juniors dans une profession donnée avec leur poids dans l'ensemble des emplois, c'est-à-dire des professions.

⁽³¹⁾ Par exemple en France, 22,6 % des jeunes débutants dans les TPE sont des apprentis. Ils ne sont plus que 3,4 % dans les grandes entreprises de plus de 500 salariés. Par ailleurs les petites entreprises artisanales allemandes accueillent actuellement deux fois plus d'apprentis que les grandes entreprises (panel de l'IAB).

⁽³²⁾ DMMO: Déclarations Mensuelles de Mouvements de Main-d'œuvre (pour les établissements de 50 salariés et plus); EMMO: Enquêtes sur les Mouvements de Main-d'œuvre (pour les établissements de 10 à 49 salariés).

supérieurs serait-elle liée à des effets sectoriels (développement des services à forte valeur ajoutée), au déplacement des PE dans la chaîne de valeur, avec par exemple le développement des TPE insérées dans des grands groupes (franchising, succursalisme, filialisations...), à l'avènement d'un nouvel entrepreneuriat ou à l'accentuation du déclassement des jeunes diplômés sur le marché du travail?

D'autres observations françaises plus anciennes (Bruand, 1991) mériteraient d'être vérifiées dans une perspective de comparaisons européennes. Selon cet auteur en effet, une proportion significative des jeunes débutants dans les plus petites entreprises (soit un tiers) s'orientent dans les cinq premières années de leur vie active vers un établissement de plus grande taille. Un tel résultat serait convergent avec les Enquêtes DMMO et EMMO déjà citées où les «motifs de sortie» des jeunes de moins de 25 ans atteignent 18,5 % pour les «démissions» dans les Petites entreprises contre 8,5 % dans les entreprises de plus de 200 salariés, ou avec la comparaison des taux de stabilité du premier emploi établis par le Céreq: 17 % pour les TPE et 47 % pour les grandes entreprises.

Les petites entreprises seraient donc autant un lieu de passage pour les jeunes débutant, tout autant qu'un espace de primo-insertion. D'où l'idée qu'elles constitueraient (en France comme ailleurs) un véritable «marché transitionnel» au sens où nous l'entendrons plus loin, c'est-à-dire un «marché aménagé» entre formation et emploi, entre chômage et emploi⁽³³⁾, et même entre travail domestique et emploi (voir le statut des aides familiaux dans la configuration des entreprises individuelles), y compris grâce à leur usage intensif des dispositifs d'aide à l'emploi, à l'insertion professionnelle des jeunes ou à la réinsertion des publics en difficulté.

1.4.4. «Modèles d'entreprise», «régimes de recrutement» et logiques de gestion de la main-d'œuvre

D'un point de vue scientifique et méthodologique on ne saurait appréhender les modes de gestion de la main-d'œuvre dans les PME à partir de la seule analyse de leurs prétendus «besoins» en qualification. C'est la leçon qu'il faut tirer des critiques adressées à l'approche adéquationniste de la relation formation emploi. Quand on interroge en effet les employeurs sur leurs projets de recrutement, ceux-ci ne font que reproduire un certain nombre de stéréotypes ambiants, bien éloignés de leurs pratiques réelles. C'est pourquoi un certain nombre de travaux récents ont tenté de resituer l'intégration des jeunes dans une analyse plus large des pratiques de gestion et de la formation de la main-d'œuvre en s'efforçant de construire des «modèles» ou des «configurations» d'entreprise dans un contexte national. C'est le cas des études françaises produites par le réseau Céreq (Bentabet, Michun, Trouvé, 1999), ou celles de F. Eymard-Duvernay et E. Marchal (1997) sur les «régimes de recrutement», toutes deux inspirées par l'École des Conventions.

⁽³³⁾ Leicht (1997: 50) signale également que trois quarts des embauches de chômeurs étaient réalisés en Allemagne en 1994 par des entreprises de moins de 50 salariés.

Dans le domaine international, on trouve des recensions plus ou moins exhaustives de ces typologies, soit portant sur l'ensemble des catégories d'entreprises comme les travaux stimulants de Pichault et Nizet (2000) ou Nizet et Pichault (2001), dans la foulée de H. Mintzberg mais laissant en chemin les PME expéditivement désignées comme des structures «simples» ou «arbitraires», soit précisément plutôt tournées vers les PME et les PE, comme chez Julien (1997) ou dans la très prolifique synthèse de D.-J. Garand (1993). Outre que les modèles d'entreprise sont d'une grande fécondité théorique pour les chercheurs (approche des cohérences et des tensions systémiques – «getting it all together» dit H. Mintzberg – articulations interdisciplinaires), ils pourraient se révéler d'une grande efficacité pratique pour les décideurs, par leur maniabilité et leur capacité à styliser des phénomènes organisationnels complexes...

De ces multiples incursions, il ressort une conception contingentielle des formes de gestion de la main-d'œuvre dont les variables les plus récurrentes méritent, faute de mieux, d'être simplement signalées: modes d'entrées et sorties, culture d'entreprise, formation, promotion, rémunération, temps de travail, relations professionnelles, communication, degré de structuration fonctionnelle, pour les entreprises de toutes sortes (Pichault et Nizet, 2000) et, pour les PME, bien sûr la taille, le secteur d'activité et la position de la firme dans la chaîne de valeur, mais aussi la trajectoire et le profil sociologique des dirigeants, le marché et les orientations stratégiques, les ancrages territoriaux, sans oublier le marché du travail externe, selon son degré de tension («tightness»), de segmentation, son régime institutionnel, son caractère urbain ou rural etc. (Atkinson et Meager, 1994: 37).

Nous laisserons volontairement de côté les questions liées à la comparaison entre la mobilité des jeunes et les transitions professionnelles des adultes en cours de vie active. On rappellera toutefois que «la mobilité sur le marché du travail est différente pour les jeunes en phase d'insertion et pour leurs aînés. [Tandis que] les premiers, plus souvent employés dans une forme particulière d'emploi, alternent les périodes de chômage et d'emploi [...] les seconds sont plus stables dans une situation donnée» (Martin-Houssart, 2001).

1.5. Les apports renouvelés de la sociologie des jeunes

Dans un cadre théorique d'inspiration institutionnaliste, la relation formation emploi ne saurait se réduire à un problème d'ajustement entre l'offre et la demande de travail exclusivement coordonné par les prix et les salaires. Ainsi, les conditions d'accès à l'emploi des jeunes s'inscrivent dans des rapports sociaux institutionnalisés et dépendent largement de la place qui leur est faite dans chaque société. Mais, en même temps, leur capacité d'insertion ne résulte pas uniquement de leur position structurale, ce qui reviendrait à substituer des déterminismes institutionnels à la loi du marché. Car, de même que la «jeunesse» n'existe pas en tant qu'objet sociologique homogène, de même «les jeunes» ou les multiples jeunesse ne sauraient se réduire à de simples variables statistiques. Il s'agit en réalité d'acteurs dont les conduites stratégiques se réalisent certes sous contraintes et à partir de ressources distribuées de façon inégalitaire, mais révèlent également des capacités d'action relativement autonomes,

faites de saisies d'opportunités et d'ajustements permanents qui tiennent plus du «bricolage» que de la socialisation vue comme une imposition / incorporation de normes extérieures.

C'est pourquoi, une analyse de la relation formation emploi ne saurait se passer d'une sociologie des jeunes qui prenne simultanément en compte les conditions structurelles du marché du travail et l'analyse des trajectoires et expériences individuelles. D'où l'importance empirique du renouvellement des analyses longitudinales (voir la rénovation méthodologique des dernières enquêtes «Génération» du Céreq en France) et de l'émergence actuelle de nouveaux modèles de construction identitaire dans le registre *théorique*.⁽³⁴⁾ Au sortir de ces multiples remaniements, deux grandes idées émergent alors des principaux corpus de la recherche européenne: on assiste tout d'abord à un «prolongement de la jeunesse» et à une désynchronisation des principales phases de la transition chez les jeunes de la plupart des pays; à peu près partout, les approches proposées débordent le strict point de vue de l'insertion professionnelle pour s'intéresser de plus en plus aux trajectoires d'accès à la vie adulte.

1.5.1. Nouvelles conditions structurelles et crise de la socialisation professionnelle

Nous avons vu plus haut (§ 1 et 2) que les nouveaux modes de fonctionnement des marchés du travail et les évolutions des dispositifs de formation (généraux et professionnels) ont profondément modifié le processus de mise au travail des jeunes. Dans le cas français par exemple, particulièrement bien mis en évidence par une publication récente (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001), parmi les plus diplômés d'entre eux, beaucoup sont, soit contraints à rester durablement dans l'appareil scolaire en ajournant leur entrée dans la vie active, soit conduits à connaître les désillusions du déclassement. L'exemple de l'Italie constituerait sur ce point un cas limite où les plus diplômés ont plus de difficulté à s'insérer que les moins qualifiés. Pour les jeunes ouvriers, la voie de l'apprentissage dans les secteurs traditionnels, longtemps propice au développement d'un sentiment d'appartenance professionnelle, est aujourd'hui souvent vécue comme un échec, car elle est le produit d'une ségrégation scolaire intériorisée dès les premières années de leur parcours. Mais la possession ou non d'une qualification organise généralement deux formes d'attitudes différenciées: tandis que les plus diplômés aspirent à une mobilité professionnelle, plus souvent offerte dans le contexte de la grande entreprise, pour les plus faiblement qualifiés, «le contact avec l'entreprise est vécu sur un mode négatif» les appelant à développer «un rapport au travail fondé sur la résignation et le désengagement» (idem: 197). Ils doivent alors se contenter d'emplois précaires ou de statuts intermédiaires parfois successifs, avant de pouvoir accéder à la forme idéale du salariat. De plus, les entreprises qu'ils intègrent sont la plupart du temps de petites structures qui subissent aujourd'hui une pression concurrentielle telle, qu'elles ne peuvent assurer d'activités de formation d'ajustement non directement productives (Campinos-Dubernet, 2000).

⁽³⁴⁾ Voir sur ce point, en France, la théorie de l'«expérience sociale» chez F. Dubet (1994) ou de «l'acteur pluriel» chez B. Lahire (1998) qui sont à notre avis, partiellement au moins, le produit de la reconnaissance des jeunes comme acteurs «non entièrement socialisés».

Dans beaucoup de pays européens, la plupart des espaces classiques de socialisation professionnelle des jeunes débutants (le bâtiment, l'artisanat, le petit commerce, la petite industrie) sont entrés en crise au cours des dernières décennies et n'assurent plus leur fonction comme auparavant. D'autres espaces de mise au travail ont sans doute pris le relais, comme les services marchands ou non marchands, le travail temporaire, les nombreux «petits boulots» et les dispositifs de l'action publique. Mais leur véritable rôle dans la socialisation des jeunes reste à interroger. C'est ce qui fait dire à Ch. Nicole-Drancourt et L. Roulleau-Berger que, désormais «mal encadrés par l'école [qui oscille presque toujours entre éducation et formation], l'entreprise⁽³⁵⁾ ou le "tissu" social et familial, les jeunes devront prendre en charge *seuls* la question essentielle de leur mise au travail» (2001: 110). Sans aller jusqu'à une position aussi radicale, force est de reconnaître que les logiques de construction identitaire sont au moins aussi importantes que les effets de structure pour appréhender le phénomène de l'insertion juvénile.

1.5.2. La reconfiguration des modes de construction identitaire

En déplaçant ainsi leur point de vue, les nouvelles analyses de la relation formation-emploi mettent actuellement de plus en plus l'accent sur la contribution des jeunes eux-mêmes à l'élaboration de leur trajectoire de socialisation professionnelle et sociale. Par suite, elles sont conduites à interpréter la sinuosité et la lenteur de leur parcours d'insertion (entre stages, emplois assistés, petits boulots marchands, chômage, mobilité d'un emploi classique à un autre...) comme une forme d'«expérimentation» active (Galland, 2000: 73), de «mobilisation», de «mise à l'épreuve permanente de soi» [...] «qui puisent à divers registres de l'offre d'activités» (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001) pour tenter de recréer au final les conditions d'une intégration stable et durable. Et ces tendances de la recherche sont structurelles. C'est ainsi que d'un bout à l'autre de la dernière décennie, deux textes se répondent: «l'accent mis sur les *contraintes* entourant les phases de transition de la jeunesse dans la sphère publico-institutionnelle, explication qui a dominé la réflexion dans la recherche sur la jeunesse depuis des années 1970, a peu à peu laissé la place à une prédominance des *choix* qui attendent les jeunes au moment où ils négocient leur passage à l'âge adulte, d'où l'attention croissante à la sphère privée-informelle en tant que lieu important et moteur de changement» (Chisholm, 1993: 193). Et Galland de préciser: «l'identité se construit donc plus souvent qu'elle ne s'hérite et la phase moratoire qui se met en place après les études correspond à cette période d'expérimentation durant laquelle le jeune, au gré d'essais et erreurs, d'approximations successives, construit progressivement son identité sociale et professionnelle et tente de la faire coïncider avec un statut crédible» (Galland, 2000: 74).

Socialisation et construction identitaire vont donc ensemble, et ceci d'autant plus que l'on a affaire à «des contextes où la possibilité de se définir sur le mode de l'identification aux pères

⁽³⁵⁾ En effet, tandis que les grands établissements à marché interne ont du mal à se mobiliser sur la question de l'insertion juvénile, les secteurs traditionnels sont quant à eux de plus en plus dominés et inclinés à consommer des mesures publiques pour l'insertion des jeunes dans le seul but de réaliser des économies de main-d'œuvre.

et aux "aînés" est gravement atteinte», comme le rappelle Ch. Gamba-Nasica (1999: 18-19) dans une enquête rétrospective menée sur des jeunes hommes, six ans après leur sortie de l'enseignement professionnel. Et de souligner que dans le cas précis, leur «expérience» est entendu comme «un processus et un résultat du processus par lequel l'individu parvient à faire sien ce qui lui arrive» (idem: 34).

1.5.3. «Allongement de la jeunesse» et désynchronisation des phases de transition

Les «contraintes sociales» ne sont pas pour autant évacuées, et elles sont même sans doute plus ou moins pesantes selon le groupe social, le genre, le milieu géographique et les articulations nationales entre le système de formation et le système productif. Par exemple l'enchevêtrement d'activités post-scolaires n'a pas la même durée ni le même sens chez les mieux dotés et les plus démunis en capital culturel ou social. Les jeunes filles et les garçons n'utilisent pas les mêmes ressources (scolaires, familiales) pour se fabriquer leur parcours. De même que les jeunes italiens du Sud ne se professionnalisent pas de la même façon que ceux du Nord. Enfin, la superposition institutionnelle entre les temps de formation initiale et de l'emploi varie considérablement d'un pays à un autre, la France se signalant par un décalage plus important entre ces deux instances que l'Allemagne, le Danemark, voire le Royaume-Uni (Welters, Wolbers, 1999). Mais il faut concevoir de plus en plus ces «contraintes» en interaction avec des *choix* et des *stratégies* de «navigation» dans le système, qui se réfèrent à des transformations sociologiques profondes, non seulement dans les formes d'«engagement professionnel» (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger: 2001) des jeunes générations, mais également dans l'affirmation de leur subjectivité et leurs aspirations concernant leur vie personnelle. C'est ce qui expliquerait qu'en dépit de la persistance de fortes spécificités nationales, la transition juvénile s'est à peu près partout allongée, diversifiée et complexifiée.

C'est l'occasion de rappeler tout à la fois, la fragilité théorique des concepts de «transition» et d'«insertion» (Rose, 1984) et le caractère réducteur de *l'insertion* exclusivement conçue comme processus d'«entrée dans la vie active» (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 1995: 40-49). C'est pourquoi, désormais, ceux qui s'intéressent à l'insertion dans le travail et l'emploi suggèrent de combiner l'analyse de l'insertion professionnelle et celle des parcours biographiques qui mènent à l'âge adulte, «accès à l'emploi» et «accès à l'existence sociale». L'enjeu de ce glissement est considérable. Car il s'agit de restituer à l'insertion juvénile, sa complexité et sa «multidimensionnalité» (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger: idem), dans un contexte historique où l'emploi ne joue plus un rôle aussi central pour accéder à l'âge adulte.

Il s'ensuit tout une série de travaux qui prennent en compte, non seulement la sortie de l'appareil de formation et l'entrée dans la vie active, mais aussi le départ de la famille d'origine et la mise en couple, comme dans les investigations françaises menées par Galland (1997; 2000: 52). Cet auteur démontre, entre autres, que la période contemporaine serait marquée par un remaniement profond de l'articulation entre tous ces événements. En simplifiant un peu: tandis que dans le modèle traditionnel de l'entrée dans la vie adulte, sortie du monde éducatif et entrée dans le monde du travail d'un côté et départ de la famille

d'origine et mise en couple de l'autre côté, coïncidaient peu ou prou, une *désynchronisation* s'est instaurée progressivement entre tous ces moments. Il y a tout d'abord, comme nous l'avons vu, un allongement de la scolarité et de la phase de transition professionnelle. L'entrée dans la vie active est un processus lent, chaotique et non plus un événement instantané. Il y a ensuite un maintien prolongé des jeunes chez leurs parents, encore étudiants ou pas. On assiste enfin à un recul de l'âge de formation des couples et du mariage. De façon générale, la transformation des modalités de l'entrée dans la vie adulte se traduit par une sorte de socialisation d'attente et s'effectue sur l'ensemble des composantes professionnelles et familiales. Le temps de la jeunesse est devenu celui d'un «moratoire» (Cavalli, Galland: 1993).

Mais tous ces éléments communs n'empêchent pas les différences et des hiérarchies entre ces divers événements, suivant les groupes sociaux d'origine (la mise en couple se fait plutôt après l'obtention d'un emploi dans les catégories moyennes ou aisées et plutôt avant dans les milieux populaires) et selon les genres: par exemple les filles quittent plus précocement leur milieu familial; l'effet «retardataire» des périodes de chômage joue davantage sur les garçons que sur les filles et l'âge médian de mise en couple varie peu chez les premiers en fonction du niveau de formation tandis que le niveau de qualification est très discriminant chez les filles etc. En outre, si la jeunesse est un apprentissage, celui-ci s'opère «sous protection plus ou moins rapprochée, selon les situations nationales, de la famille et/ou de l'État. [Ainsi] dans les pays du sud de l'Europe, c'est la famille qui constitue le support essentiel d'accompagnement vers l'âge adulte, tandis que dans le nord de l'Europe, les modèles culturels comme les dispositifs institutionnels confèrent à la puissance publique un rôle déterminant pour aider les jeunes à accéder à l'autonomie» (Galland, 2001: 636). Par ailleurs, d'autres facteurs interviennent, comme le niveau de formation et l'âge du père, les événements familiaux (divorces ou décès) ainsi que la stabilité de la famille d'origine. Ils appellent des démarches longitudinales de plus en plus précises qui portent, outre sur le niveau et les filières des formations suivies, sur la nature et le contenu des emplois, sur les salaires, l'origine sociale, les événements de la vie familiale, les budgets temps et les réseaux sociaux mobilisés dans l'ajustement entre les individus et les entreprises (Granovetter, 1974).⁽³⁶⁾

On n'oubliera pas non plus que «l'allongement de la jeunesse» repérable, peu ou prou, dans l'ensemble des pays de l'U.E (Cavalli, Galland, 1993) correspond à la structuration contemporaine d'*espaces intermédiaires*, régis par des règles particulières, entre la sortie de l'école et la stabilisation dans l'emploi, notamment pour les jeunes en phase de primo-insertion les moins dotés en qualification. Dans ces espaces relativement autonomes qui

⁽³⁶⁾ On sait qu'en distinguant les liens forts et faibles selon la fréquence des contacts, l'intensité émotionnelle, l'importance des services rendus et le degré d'intimité des échanges, Granovetter (1983) montre que la réussite dans la recherche d'emploi est positivement corrélée à l'importance des liens faibles (les relations courtes, les contacts professionnels) et non à celle des liens forts (liens familiaux et amicaux). La diversité et la largeur du spectre d'information est ici décisive plutôt que sa profondeur dans un champ réduit. En appliquant la théorie des réseaux aux jeunes, on pourrait souligner la faiblesse des liens forts plus nettement encore que la force des liens faibles. Car les emplois dénichés par les liens forts (familiaux pour jeunes sans grande qualification) sont en général de moins bonne qualité que ceux qui sont trouvés par l'intermédiaire des liens faibles (école, annonces...).

accueillent un nombre croissant et de plus en plus varié d'individus (pas seulement les jeunes), les «agents de transition» comme les offices publics ou semi publics de l'emploi, les organismes de formation, les dispositifs publics d'aide à l'insertion, les structures associatives et les entreprises intermédiaires ou marchandes⁽³⁷⁾, contribuent à organiser socialement le marché externe tout en aménageant la phase de transition. C'est sur ce point que nous allons maintenant insister.

1.6. Les marchés transitionnels et les institutions intermédiaires du marché du travail

Depuis le début des années 80, la notion d'«intermédiaire» a été de plus en plus employée dans le champ de la formation et de l'emploi (Rose, 1984; Méhaut, Rose et alii, 1987). Mais cette notion tentaculaire recouvre en fait une multiplicité de situations, d'acteurs, d'organismes et surtout de problématiques qu'il est devenu urgent de clarifier (Lecoutre, 2002). À priori, le terme désigne tous les acteurs qui, d'une façon ou d'une autre, accompagnent les phases de transition professionnelle en intervenant ou en s'interposant entre les offreurs et les demandeurs de travail. Au-delà des modes de gestion de la main-d'œuvre par les entreprises (voir notre § 3), leur rôle de plus en plus structurant dans les processus d'insertion des jeunes a été maintes fois souligné. Selon Giret, Karaa et Plassard (1996), il y aurait ainsi «une relation entre le mode d'intermédiation choisi par le candidat à l'embauche et l'employeur et la qualité du contrat de travail, mesuré par le salaire». Mais ces auteurs établissent aussi une différenciation des intermédiaires «selon leur degré d'intervention dans le processus d'ajustement entre l'offre et la demande de travail». Ils distinguent par exemple des formes d'intermédiation purement marchande telles que les candidatures spontanées et les petites annonces, de l'utilisation des réseaux basés sur des liens sociaux plus ou moins intéressés, en passant par l'intervention des agences publiques ou des systèmes de stages. Ils montrent également la multiplicité de certaines variables actives dans le choix des intermédiaires par les jeunes. Ainsi, un niveau d'éducation élevé et une destination d'emplois tertiaires inclineraient davantage ces derniers, dans le contexte français, à utiliser des intermédiations marchandes, tandis que l'usage des intermédiations institutionnelles demeurent plus fréquentes pour les emplois et les individus les moins qualifiés, plus souvent à temps partiel, liés parfois à des mesures publiques spécifiquement orientées vers les jeunes.

Dans ce chapitre, après avoir présenté la problématique actuelle des marchés transitionnels, nous traiterons dans un premier temps des structures institutionnelles du service public de l'emploi et des politiques de l'emploi orientées vers l'insertion des jeunes. Il s'agit là de constructions sociétales dont l'analyse comparée s'avère aujourd'hui encore particulièrement

⁽³⁷⁾ ...Sans compter l'éventuelle mobilisation des *branches professionnelles* dans la mise en œuvre des politiques publiques, il est vrai non forcément ciblée sur les jeunes et jusqu'ici négligée par les travaux de recherche.

difficile⁽³⁸⁾. On aurait tort cependant de limiter l'intermédiation à la seule action des appareils publics ou parapublics. Si cette conception a en effet longtemps prévalu en France au point d'occuper la quasi totalité du champ d'observation⁽³⁹⁾, elle ne saurait faire oublier que d'autres acteurs et d'autres espaces coexistent avec les dispositifs de la politique publique et peuvent même entrer en coopération avec elle. Ainsi en est-il des structures associatives et des entreprises d'insertion, des agences privées de placement telles que les sociétés d'intérim, voire des activités de «petite production» plus ou moins immergées qui se développent dans les interstices de l'espace urbain, sans omettre le secteur des petites firmes traditionnelles qui accueillent encore la grande majorité des jeunes sortants de l'appareil de formation, tous ces acteurs contribuant aujourd'hui à l'expansion de ce qu'il est convenu d'appeler des «*marchés transitionnels*».

1.6.1. Le développement des marchés transitionnels: «trappes à précarité» ou nouveaux espaces de régulation?

Théorisés depuis peu de temps, les marchés transitionnels ont déjà fait l'objet d'un vaste programme de recherche socio-économique financé par la Communauté Européenne (notamment Programme TRANSLAM). Ils désignent des segments de marché plus ou moins institutionnellement aménagés qui, à côté des marchés du travail externe, interne et professionnel, structurent de façon spécifique⁽⁴⁰⁾ les espaces de transition, de mobilité ou de (re)mise au travail de la main-d'œuvre (Schmid: 1995, 1998; Gazier, 1998, Schmid, Auer, 2000). Ces marchés qui sont en forte expansion depuis la fin des années 70, constitueraient pour les individus des zones d'ajustement possible dans des sociétés où les changements de position sociale et professionnelle sont désormais plus fréquents et vont de pair avec une fragilisation croissante de l'emploi «qui n'est pas ou n'est plus la condition suffisante de l'intégration sociale» (Gautié, 1998). Cinq trajectoires de transition sont en général prises en compte: d'abord au sein de l'emploi (d'une position à une autre) et entre emploi et retraite, mais aussi entre formation et emploi, entre chômage et emploi et entre emploi et activités sociales utiles ou inversement, les trois dernières concernant directement ou indirectement l'insertion des jeunes.

(³⁸) Au-delà des structures institutionnelles du service public de l'emploi, on signalera en effet que les politiques de l'emploi orientées vers l'insertion des jeunes sont également en lien avec la situation particulière des jeunes sur le marché du travail (cf notre § 1.) et avec le modèle de transition professionnelle observées dans chaque pays (voir notre conclusion).

(³⁹) Le caractère réducteur d'une telle tendance unidimensionnelle est illustré par la publication collective du Centre d'Etudes de l'Emploi (1995), où la question de l'émergence possible d'autres formes d'intermédiation débordant l'action publique n'est que très timidement avancée.

(⁴⁰) Fondeur et Lefresne (1999: 9) insistent sur la relative autonomie des normes qui fondent ces espaces intermédiaires. Celles-ci sont en particulier irréductibles aux cohérences entre «rapport éducatif», «rapport organisationnel» et «rapport industriel», développées par l'analyse sociétale. Ils affirment en effet que, dans cette dernière, les flux de passage entre marché externe d'une part et interne ou professionnel d'autre part sont peu explicités et traditionnellement renvoyés à la périphérie.

Deux lignes d'interprétation sont en général proposées pour comprendre le déploiement de ces marchés transitionnels. Pour certains (Schmid, Gazier), il s'agirait d'une véritable forme alternative de régulation volontariste des marchés du travail, conçue comme un ensemble d'«arrangements institutionnels délibérés», offrant un minimum «de garanties et de perspectives aux travailleurs engagés dans des phases critiques de leur parcours sur le marché du travail: chômage, recyclage, recherche du premier emploi...» (Gazier, 1998: 341). Face aux excès, à la fois de la dérégulation et de l'interventionnisme étatique, elle correspondrait dès lors à «la recherche de nouveaux espaces et de nouvelles modalités de confrontation de l'offre et de la demande, à propos de nouvelles "marchandises", c'est-à-dire ici de nouvelles positions temporaires d'activité», (idem: 340). La majorité des auteurs qui partagent cette conception optimiste en font un axe fort d'une politique européenne possible qui n'en comporterait pas moins des conditions spécifiques pour concilier l'exigence de flexibilité des employeurs et la sécurisation des salariés: renforcement des capacités d'action des individus en transition (co-responsabilité, «empowerment»), coopération entre les partenaires privés et les services publics (notamment au plan local), préférence pour les dépenses actives, déconnexion entre emploi et revenus, réactivation de la négociation collective autour de la mobilité et de l'insertion etc.

Pour d'autres auteurs, qui mettent plutôt l'accent sur la prédominance de la demande de travail et sur la généralisation des impératifs de flexibilité, les marchés transitionnels, en diversifiant les formes de transition, ne constitueraient rien d'autre qu'un espace de nouvelle segmentation des statuts précaires, qu'une «trappe à inemployabilité» (Benarrosh, 2000). Il est vrai qu'une telle approche moins idyllique ne manque pas d'arguments: les acteurs d'intermédiation, publics ou privés, en catégorisant les publics et en stigmatisant ceux qui sont les plus éloignés de la norme salariale, ne finissent-ils pas par jouer un rôle dans la distribution inégalitaire du travail et de l'emploi? Car, tout en se tenant à la périphérie des marchés du travail traditionnels, les marchés transitionnels n'en sont pas moins des lieux de forte concurrence et de sélection de la main-d'œuvre. Et les politiques publiques elles-mêmes ne contribuent-elles pas à brouiller les frontières entre l'emploi, la formation, le chômage, l'activité et l'inactivité en multipliant, notamment pour les jeunes, les emplois publics temporaires (Allemagne, France), les mesures spécifiques d'insertion professionnelle (France, Royaume-Uni) ou les contrats de travail dérogatoires subventionnés (Espagne, Allemagne)?

1.6.2. Les structures publiques de l'insertion: l'exemple emblématique de la France

Nous montrerons ici que les politiques d'insertion dépendent, au moins en partie, tout d'abord des modes de structuration et de fonctionnement des institutions publiques de l'emploi. Dans un rapport pour l'OIT, Mazuy et Guittou suggéraient en 1999 de distinguer en gros, sur cette question, le système français, paradoxalement dispersé (parce que très cloisonné) et centralisé, et un système décentralisé (quoique régionalement concentré) mais plus ou moins intégré, à la façon allemande, britannique ou suédoise. On a en effet souvent considéré que la densité du maillage institutionnel en France s'expliquerait par la prédominance d'un modèle de «*transition décalée*» (Gaude 1997) dans lequel la densité des politiques publiques d'insertion

professionnelle tenterait de contrecarrer le désajustement structurel entre le système éducatif et le système des emplois. Mais l'omniprésence de l'acteur public dans ce pays, se traduit aussi par un morcellement (parfois par un enlèvement) de son intervention, entre des organismes assumant des rôles, certes parfois complémentaires, mais aussi superposés ou conflictuels, tant en ce qui concerne la gestion de la formation et des programmes d'aide, que du placement des demandeurs d'emploi et des financements.

Cinq piliers et une myriade d'autres intervenants forment l'ossature du modèle à *la française*. La pièce centrale est tout d'abord constituée par une agence administrative tripartite (l'ANPE: Agence Nationale pour l'Emploi) dont la principale fonction est d'enregistrer les offres d'emploi, de pourvoir au placement des demandeurs d'emploi, mais aussi de les orienter en matière de formation.⁽⁴¹⁾ De son côté, une structure associative de droit privée (l'AFPA: Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) assure, pour le compte et sous la tutelle de l'État, la formation, la certification et l'insertion des adultes, mais aussi des salariés en reconversion et des jeunes sans qualification. Depuis peu, les ASSEDIC (Associations pour l'Emploi dans l'Industrie et le Commerce) qui avaient jusqu'ici exclusivement en charge le financement de l'indemnisation du chômage (et parfois de la formation), se sont vu confier l'inscription administrative des demandeurs d'emploi. Il conviendrait de citer également les services déconcentrés de l'administration du travail, de l'emploi et de la formation qui contrôlent en particulier l'attribution des aides accordées aux entreprises en matière d'emploi (emplois aidés, contrats de qualification...), sans négliger pour autant les délégations interministérielles nationales qui tentent de coordonner l'action publique, notamment en direction des jeunes, comme la DIJ (Direction Interministérielle d'insertion professionnelle et sociale des Jeunes) ou même la DIV (Délégation Interministérielle à la Ville). À ces grandes structures nationales sont venu s'adjoindre les collectivités locales et surtout régionales dont le rôle d'orientation et de coordination de la formation professionnelle des jeunes s'est accru au cours de ces dernières années grâce aux politiques de décentralisation. Mais l'émergence de ces nouveaux acteurs implique par principe une multiplicité de modes d'action et de collaboration avec l'État qui peuvent aller, selon les cas, d'une «coopération interpartenariale» (via par exemple les PRJE: Programmes Régionaux pour l'Emploi des Jeunes suscités à partir du milieu des années 90) à une «logique de face à face» (Mazuy, Guitton, 1999). D'autre part, tous les transferts de responsabilité entre l'État et les collectivités territoriales n'ont pas encore eu lieu. Ainsi, certains programmes d'aide à l'insertion ou à la qualification échappent-ils aux instances régionales, tout comme la structuration de l'enseignement supérieur, alors que le nombre de sortants des premiers cycles universitaires ne cessent d'augmenter.

⁽⁴¹⁾ Dans la suite de notre propos, nous établirons qu'en dépit de son importance institutionnelle et de sa progression dans le nombre d'offres d'emploi recueillies, l'ANPE ne dépassait pas 32,5 % de part de marché en 1994 dans la collecte des offres, «dont 30 % [étaient] des contrats aidés et constitu[ai]ent un marché captif» (Mazuy et Guitton, 1999). L'insertion professionnelle de la plus grande partie des jeunes échappe donc à l'Agence française, d'où l'intérêt d'examiner plus loin le rôle d'autres structures et processus d'intermédiation. Nous ne disposons malheureusement pas de données similaires pour d'autres pays de l'U.E.

D'autres acteurs intermédiaires sont apparus depuis le début des années quatre-vingts jouant un rôle de plus en plus déterminant dans l'accompagnement des «jeunes en difficulté», pour favoriser leur insertion et prévenir leur exclusion, non seulement professionnelle mais sociale. Ainsi en est-il du réseau d'accueil formé par les Missions Locales pour l'Emploi et les PAIO (Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation) essentiellement dédiées aux 16-26 ans. Il s'agit ici d'associations ou de Groupements d'Intérêt Public, financés par l'État et les collectivités territoriales, comptant aujourd'hui 667 structures, dont 271 missions locales et 395 PAIO (Mazuy, Guitton, 1999) auxquels il conviendrait d'ajouter environ 300 «espaces jeunes», créés à partir de 1993, reposant sur des conventions entre l'État, les Régions et l'ANPE. Au fil du temps, une telle prolifération, un tel empilement, accentués par des cloisonnements interinstitutionnels, ont entraîné un manque de lisibilité et la nécessité accrue d'un effort de coordination et d'évaluation propice... à la création de nouvelles structures, au risque de négliger paradoxalement les populations de jeunes les plus éloignées de l'appareil scolaire et de l'emploi, c'est-à-dire par définition les plus difficiles à «insérer».

Face à la complexité d'un tel système où peuvent coexister à la fois une forte centralisation étatique des dispositifs d'aide à l'emploi et un émiettement des agences locales de placement (ANPE) ⁽⁴²⁾, d'autres pays font figure de contre-exemples, parfois même de sources d'inspiration faciles, qui se caractérisent par une intégration plus ou moins poussée des acteurs publics ou parapublics de l'emploi... mais aussi par un plus fort taux d'encadrement des demandeurs d'emploi en général (de l'ordre de 500 actifs pour un agent de l'Office public) ⁽⁴³⁾. Ainsi en est-il du service allemand de l'emploi assuré par l'Office Fédéral qui cumule aussi bien les missions de placement, que le versement des indemnités, la distribution des aides ou l'orientation en matière de formation. En Grande-Bretagne, l'adoption d'une politique de l'offre (supply side policy) orientée vers le marché du travail (market oriented) suppose une individualisation qui se traduit paradoxalement par une forte implication des services publics de l'emploi (par ex. «un agent s'occupe en moyenne d'une cinquantaine de chômeurs», selon Mazuy, Guitton, 1999). Mais elle implique aussi une intensification du contrôle d'efficacité dans la mise en œuvre des politiques gouvernementales. D'où la recherche d'une meilleure articulation à l'échelle régionale entre le Public Employment Service et les TEC (*Training Enterprise Councils*), organismes privés composés pour les deux-tiers d'employeurs qui sous-traitent la formation et qui sont garants de la certification et de l'utilisation des financements à travers des contrats d'objectifs quantifiés. Le fonctionnement du programme *Youth Training*, considéré comme un dispositif d'insertion sur le marché du travail par la formation des jeunes privés d'emploi, illustre parfaitement cette

⁽⁴²⁾ On remarquera par exemple que si la dotation financière des structures décentralisées de l'Etat est plus importante en Suède et en Allemagne, permettant ainsi une meilleure ventilation suivant les besoins locaux, et que la proportion des agents de l'emploi affectés dans les structures locales est plus importante en Allemagne et au Royaume-Uni qu'en France, en Italie ou en Espagne (soit, respectivement: 91 %, 82 % et «seulement» 75 % 63 % et 54 %), l'effectif des agences locales est nettement plus important au Royaume-Uni, en Allemagne et en Suède qu'en France. Leur champ d'action géographique et leurs compétences sont aussi beaucoup plus étendus que dans ce dernier pays.

⁽⁴³⁾ L'établissement de comparaisons rigoureuses dans ce domaine paraît cependant encore particulièrement risqué.

tendance de l'État à exercer «une forte pression sur les organismes chargés de la gestion et surtout du financement de l'offre de formation pour que les objectifs soient atteints dans les délais impartis» (Bouder, 1999: 376).

Quant au modèle suédois, il met en évidence une très forte régulation institutionnelle du marché du travail des jeunes par intégration de l'offre de formation dans le service public de l'emploi. Cette intégration n'empêche ni une certaine tendance à la décentralisation, ni une séparation interne entre le service public d'indemnisation des chômeurs et celui du placement et de la formation. Mais «dans un pays confiant traditionnellement la responsabilité totale de l'enseignement professionnel à l'école et qui jusqu'ici avait tendance à considérer que l'entreprise ne pouvait être responsable de la formation initiale des jeunes» (Benedetto, 1999: 409), l'apprentissage tient une place encore très modeste et l'État est encore l'acteur principal de l'insertion professionnelle des jeunes.

1.6.3. Des régimes d'emploi aux politiques de la relation formation emploi: la tendance actuelle à l'activation des dépenses passives

On sait que l'analyse de l'intervention publique en matière d'emploi pose régulièrement des problèmes de méthode et que la notion même de «politiques du marché du travail» n'est pas unanimement partagée (Barbier, 1998: 390). À plus forte raison lorsque l'on envisage des comparaisons internationales et que l'on souhaite se centrer sur les dispositifs spécifiques de régulation de la relation formation emploi chez les jeunes débutants. Car ceux-ci sont plus ou moins étroitement liés (selon les pays) aux politiques macroéconomiques et sociales. Il est tout d'abord difficile de séparer la question de la main-d'œuvre juvénile des autres populations dans les différents régimes de marché du travail et dans les politiques de l'emploi en général. C'est pourquoi, les approches comparatives les plus fécondes portent moins sur la spécificité des politiques en direction des jeunes que sur la place particulière occupée par ceux-ci sur le marché du travail (Fondeur, Lefresne, 1999; Couppié, Mansuy, 2000). En France, comme nous l'avons déjà vu, le modèle de gestion macroéconomique de l'emploi se caractérise par la faiblesse des taux d'activité aux deux extrémités de la population active et «le problème de l'emploi des jeunes peut être rapproché de celui de l'exclusion des travailleurs âgés» (Elbaum, Marchand, 1994). De même, il est particulièrement malaisé de dissocier parmi les multiples dispositifs de l'intervention publique, les actions menées sur les activités, les entreprises, les emplois ou les publics et d'identifier de façon univoque les finalités qui les sous-tendent: insertion professionnelle? Socialisation? Qualification? Ou lutte contre la précarité ou l'exclusion?

En général, on mesure les dépenses publiques à partir d'une grille standard issue des travaux de l'OCDE, en distinguant grossièrement les *dépenses passives* et les *dépenses actives* exprimées en pourcentage du PIB: les premières seraient censées agir sur l'offre de travail (essentiellement l'indemnisation du chômage et les incitations au retrait d'activité), les secondes s'efforceraient d'influencer la demande de travail (formation professionnelle, promotion et création d'emploi, exonérations, maintien de l'emploi, incitation à l'activité et

usage des emplois aidés), même si cette distinction classique apparaît à bien des égards par trop abrupte et artificielle ⁽⁴⁴⁾. Déjà, sur ce point, et en dépit de la naturalisation des catégories utilisées, un certain nombre de différences apparaissent entre les pays étudiés. Par exemple, on pourrait opposer globalement les pays «activistes», qui privilégient la demande de travail et «l'investissement social» (Esping- Andersen, 1990) qui se caractérisent, soit par un haut niveau de dépenses consacrées à leur politique publique de l'emploi (plus de 5 % du PIB pour le Danemark), soit par un «effort» renforcé (rapportant les dépenses au taux de chômage) lorsque la situation se dégrade (comme l'Allemagne ou la Suède) et les pays «peu actifs» qui consacrent, pour des raisons diverses, peu de moyens à la régulation du marché du travail, comme les États-Unis, le Japon ou la Grèce (tableau 3). Ces derniers se centrent plutôt sur l'offre de travail (effort d'employabilité, développement de l'esprit d'entreprise, désincitation au chômage, workfare etc.).

Tableau 3: Dépenses pour l'emploi (dont mesures en faveur des jeunes) et taux de chômage en 1997

	DK	D	E	FIN	F*	I*	NL	S	UK	USA
Dépenses totales (en % du PIB)	5,80	3,79	2,37	4,79	3,13	1,96	4,86	4,25	1,47	0,43
Mesures en faveur des jeunes	0,10	0,07	0,07	0,22	0,24	0,42	0,10	0,02	0,13	0,03
Taux de chômage	5,4	9,8	20,9	14,5	12,2	12,3	5,6	8,0	7,1**	5,00**

Source: d'après OCDE, Perspectives de l'emploi en 1998

*: 1996

** : 16-64 ans

Entre ces deux pôles, figurent des pays «intermédiaires», tels que le Royaume-Uni ou la France, tant en ce qui concerne le niveau de la dépense publique que l'effort consenti pour faire face aux situations et aux besoins nationaux (Eydoux, Faugère et alii., 1996: 337-338). Quant à la répartition des dépenses passives et actives, non seulement elle varie d'un pays à l'autre, mais également d'une période à une autre dans un même ensemble national. Par exemple, tandis que la Suède a maintenu un taux élevé de dépenses actives de 1985 à 1993 (2,11 % et 2,56 % du PIB), avec une chute en 1990 (1,69 %), ce sont, en France, les dépenses passives qui se sont surtout développées jusqu'au milieu des années 80 (passant de 34 % de la dépense publique en 1973 à 68 % en 1983). Depuis, ce sont les dépenses actives qui ont pris le relais pour dépasser significativement depuis 1994 les dépenses passives (50,8 % contre 49,2 % en 1997).

⁽⁴⁴⁾ Voir l'excellente présentation des neuf grandes catégories de politiques (actives et passives) faite par J.-C. Barbier (1997).

On pourrait raffiner l'analyse et évaluer, pays par pays, la part relative de chaque mesure à l'intérieur de ces deux grands blocs. Par exemple, dans la France de 1997, l'indemnisation du chômage représente environ 80 % des dépenses passives et 46 % de la dépense totale de l'emploi, tandis que la formation professionnelle représente 51 % des dépenses actives et environ un quart de la dépense totale de l'emploi. Et l'on pourrait remarquer que l'Italie qui consacre 0,42 % de son PIB aux *mesures en faveur des jeunes* dépense dans ce domaine quatorze fois plus que les États-Unis, mais aussi près de deux fois plus que la France, quatre fois plus que le Danemark et sept fois plus que l'Allemagne et l'Espagne (Gautié, 1998: 421-422). L'interprétation de telles données n'est cependant pas univoque. Peut-on dire en effet qu'elles traduisent l'investissement consenti par les collectivités nationales à l'égard des jeunes ou bien soulignent-elles le rôle d'ajustement des politiques publiques pour réduire les déséquilibres du marché du travail et les dysfonctionnements liés précisément à l'insertion des jeunes?

Par ailleurs, l'examen des dépenses et la répartition des différentes mesures utilisées ne donne qu'une image partielle des politiques publiques de l'emploi (Eydoux, Faugère et alii, 1996: 333). C'est pourquoi, les approches comparées les plus éclairantes adoptent aujourd'hui une perspective systémique qui vise à mettre en évidence les cohérences et les dynamiques sociétales qui sous-tendent ces dernières (Gautié, 1998: p. 413).⁽⁴⁵⁾ On voit bien ici que la place des mesures réservées aux jeunes ne constitue qu'une dimension parmi d'autres des politiques de l'emploi. C'est cette option que semble choisir Gautié (1998) lorsqu'il propose d'articuler les «régimes des politiques d'emploi» aux «régimes d'emploi», en s'appuyant sur l'ancienne typologie de Esping-Andersen (1990).

Il distingue tout d'abord un *modèle libéral* (États-Unis et Royaume-Uni) qui se caractérise par un effort relativement modeste (moins de 2 % du PIB) et par une prédominance des politiques passives (notamment indemnisation du chômage). Puis, un *modèle social-démocrate*, comprenant l'Allemagne, la Suède, la Finlande, le Danemark et probablement les Pays-Bas. L'effort global de régulation du marché y serait important et diversifié (entre 4,5 % et 6 % du PIB), à l'exception des mesures en faveur des jeunes dont l'insertion pose moins de problèmes que dans les autres pays de la sphère européenne. L'accent ici serait mis sur la formation professionnelle des adultes et sur le recours aux emplois publics temporaires. Enfin, un *modèle corporatiste-conservateur*, propre à la France et à l'Italie, marqué par un moindre niveau de dépenses, par l'importance des retraites anticipées et par le haut niveau des dépenses consacrées à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, tandis que le taux d'emploi de ces derniers y demeure très bas.

Mais l'auteur reconnaît que ces idéaux-types ne comportent pas de frontières absolues et «ne permettent pas de classer de façon univoque tous les pays». Ainsi, l'Espagne où les aides à

⁽⁴⁵⁾ Dans un exposé très synthétique J.-C. Barbier (1998: 394-400) s'efforce de recenser les cinq principales dimensions des structures sociétales auxquelles s'articulent les politiques publiques de l'emploi, soit: le système de protection sociale, les «cultures politiques», les relations professionnelles («les règles collectives de la relation d'emploi dans les entreprises»), les politiques macro-économiques ainsi que «les régimes d'activité ou d'emploi».

l'emploi (subventions et emplois publics temporaires) tirerait le modèle national vers celui de la social-démocratie, se rapprocherait également du modèle libéral par la modestie de son effort global et par la part importante des dépenses passives. De même, le Danemark et la Finlande qui appartiennent au régime social-démocrate, s'éloigneraient de ce modèle par un recours important aux retraites anticipées, caractéristique du modèle corporatiste. Par ailleurs, l'ensemble de ces modèles a connu au cours de ces dernières années des transformations internes profondes qui ne facilitent pas l'analyse.

On s'interroge aujourd'hui sur la convergence possible d'une grande partie des pays de la sphère européenne vers le paradigme libéral du *workfare*, ou du *Welfare to Work* qui consiste à «activer les dépenses passives» et à assortir l'accès aux prestations sociales d'une obligation de travailler (encadré 2). Il existe certes une tendance lourde à l'individualisation, au ciblage de l'intervention publique sur l'offre (*supply-side policies*) au détriment de la stimulation de la demande de travail, mais le seul moyen d'«activer les dépenses passives» a consisté dans de nombreux pays à créer des emplois publics ou parapublics. Par ailleurs, le glissement vers le modèle dominant du *workfare*, peut reposer sur des alternatives plus ou moins punitives ou, au contraire, contractuelles, c'est-à-dire plus ou moins «équilibré entre les besoins de l'individu et ceux de la société» (Barbier, 1998: 392; 2001). Sans doute aussi, le régime corporatiste inclut-il aujourd'hui une plus grande flexibilisation du marché du travail et même le modèle social-démocrate, suédois ou finlandais, a du renoncer à une conception normative et fordienne de l'emploi ainsi qu'à des politiques exclusivement basées sur l'investissement social. Si bien que les politiques de l'emploi en Europe révèlent davantage un «horizon pluriel» et instable qu'une convergence vers un modèle unique (Gautié, 1998).

Encadré 2: Workfare américain et/ou Welfare to Work britannique

Sans vouloir assimiler trop hâtivement les deux variantes américaine et britannique (deux pays dont les dynamiques d'emploi ne sont finalement pas comparables), les politiques de *workfare* d'inspiration anglo-saxonne relèvent d'une même logique libérale qui suspend l'accès aux prestations sociales (notamment l'indemnisation du chômage) à une obligation («compulsion») d'accepter les emplois proposés ou de participer activement à des programmes de recherche d'emploi, par des stages de formation (exemple de la *Jobseeker's Allowance* ou *JSA* adoptée au Royaume-Uni en 1998). Ces politiques centrées sur l'offre de travail s'accompagnent en outre d'un renforcement des contrôles et d'une assistance technique, à la fois pour éviter le caractère éventuellement désincitatif des subventions non conditionnelles et pour remobiliser les demandeurs d'emploi tout en ajustant leurs attentes aux conditions du marché.

Dans une telle conception, «ce sont avant tout les caractéristiques des individus qui expliquent leurs difficultés d'insertion et non un dysfonctionnement du système économique et social» (Gautié, 1998). D'où «le retour en force du concept d'employabilité» qui rabat sur la personne la responsabilité entière de son destin.

En se livrant à une évaluation critique de la réforme britannique, F. Lefresne fait remarquer que la stratégie du Workfare est loin d'avoir atteint son objectif principal qui était de supprimer le «piège du chômage». D'une part, «l'effet produit tend à ouvrir davantage la trappe vers la pauvreté dans la mesure où les emplois sur lesquels débouche une grande partie des dispositifs sont des emplois à temps partiel court du secteur tertiaire [...]» (1998: 20) et surtout à faire émerger une nouvelle catégorie de sous-emplois (chômeurs découragés, «invalides» fuyant vers l'aide sociale, personnes comptabilisées dans la population active en emploi au titre des programmes de la politique active, mais ne bénéficiant pas d'un véritable contrat de travail etc.) que l'auteur évalue à 5,5 millions de personnes en 1997 (idem: 18-19).

1.6.4. La place grandissante des agences privées d'intermédiation

Pendant très longtemps, dans de nombreux pays et pour des raisons idéologiques ou éthiques, on a négligé l'étude du rôle des organismes d'emploi privés (lucratifs ou non lucratifs) parmi les institutions du marché du travail, au profit des services publics. C'est surtout à partir des années 90 que ce secteur d'activité a été reconsidéré et a semblé gagner une légitimité, phénomène facilité il est vrai par la remise en cause de l'intervention publique face à l'extension du chômage de masse et par la diffusion simultanée de l'idéologie libérale⁽⁴⁶⁾.

Selon la CEE, «l'expression 'agence d'emploi privée' désigne toute personne physique ou morale indépendante de l'administration publique qui intervient sur le marché du travail dans le but de fournir un service en matière d'emploi. Toute personne physique ou morale, désignant également les entreprises ainsi que les institutions, associations et sociétés» (Sansier, Boutonnat, 1998). Sa forme la plus connue et la mieux étudiée réside dans les entreprises de travail temporaire qui ont connu un essor considérable au cours des dernières décennies dans la plupart des pays de l'UE, en dépit de certaines résistances, notamment dans les pays du Sud où l'appareil public conserve dans bien des cas le monopole du placement de la main-d'œuvre (Espagne, France, Grèce, Italie...). Mais même dans ces pays et parfois depuis longtemps, les sociétés de travail temporaire ont réussi à s'implanter et à se développer en contournant l'interdiction de mettre en œuvre des «bureaux de placement payants» (selon l'expression de la convention 96 adoptée en 1949 par l'OIT) en se définissant moins comme des intermédiaires ou des opérateurs de placement au sens strict que comme des «pourvoyeurs de compétences», c'est-à-dire des employeurs légaux qui recrutent leurs salariés et les envoient en mission dans les entreprises utilisatrices (Caire, Kartchevsky, 2000: 198).

On n'en finirait pas ici de faire l'exégèse des subtilités sémantiques auxquelles ont donné lieu non seulement les réglementations internationales que les dérèglementations diverses qui ont

⁽⁴⁶⁾ G. Caire et A. Kartchevsky (2000: 198-199) montrent bien par exemple que si de 1973 à 1987 la question du Travail Temporaire a été sans cesse mise à l'ordre du jour au Conseil d'Administration et aux conférences internationales du Bureau International du travail, elle n'a jamais été examinée dans les faits. Il a fallu attendre 1997 pour voir apparaître une nouvelle convention (181) et une nouvelle recommandation (188) qui, tout en reconnaissant l'émergence de nouveaux intermédiaires privés, visaient à les encadrer en actualisant les normes internationales en la matière.

abouti dans de nombreux pays à soumettre, plus ou moins partiellement, les services publics de l'emploi à la concurrence. D'autres s'y sont essayés et de fort belle manière, notamment à partir des typologies successives proposées conjointement par la Communauté Européenne et par l'Organisation Internationale du Travail à la suite d'une synthèse sur douze monographies nationales (Caire, 1991; Caire, Kartchevsky, 2000: 15-50 et 196-228; Sansier, Boutonnat, 1998: paragraphe 2.2).

On n'en finirait pas non plus d'énumérer les formes juridiques et économiques complexes de l'intermédiation, tant du point de vue national que des comparaisons internationales. Qu'il s'agisse des agences de travail temporaire, des cabinets de recrutement ou d'outplacement, des structures de formation qui font du placement, des «entreprises d'emploi» (qui ont pour objectif essentiel de former et de faire travailler leur personnel en vue de son insertion) ou associations intermédiaires (privées, mais sans but lucratif), des centres de bilan de compétences... un constat à peu près établi ressort: [dans l'Union Européenne] «les parts de marché des services publics de l'emploi vont de 5 à 30 % pour une moyenne de 16,4 %, ce qui signifie que 85 % des placements s'opèrent par d'autres voies» (Caire, Kartchevsky, 2000: 220).

Contentons nous de traiter ici des entreprises de travail temporaire et de l'«intérim d'insertion» qui concerne avant tout les jeunes sortis récemment du système scolaire et qui ne sont pas encore entrés durablement sur le marché du travail (Faure-Guichard, 1998)⁽⁴⁷⁾. On fera tout d'abord remarquer, qu'en France tout au moins, l'intérim dans son ensemble occuperait une part croissante de la population active et de la population salariée, notamment dans l'industrie (près de 50 % des missions), le bâtiment, les transports et les télécommunications, et représenterait entre 300 000 et 500 000 équivalents emplois à temps plein, mobilisant chaque année un flux de plus d'un million de personnes. De plus, en dépit de la montée très récente d'un intérim de cadres et d'ingénieurs, il s'agit d'un secteur d'activité qui mobilise surtout une main-d'œuvre sans qualification ou peu diplômée et qui emploie majoritairement des hommes (73 % en 1996) et des jeunes (33 % des intérimaires ont entre 15 et 24 ans et 48 % entre 25 et 39 ans en 1996). À ce dernier titre, et même si cela ne correspond pas à sa mission explicite et première, le travail temporaire intervient bien comme une *institution intermédiaire* d'insertion, de formation et de socialisation de la main-d'œuvre juvénile. En tant qu'intermédiaire entre le marché et les entreprises, il s'interpose entre l'offre et la demande de travail, participant ainsi à la sélection de la main-d'œuvre pour les entreprises tout autant qu'à la collecte d'information sur le marché du travail pour les salariés; en tant qu'institution il participe à l'organisation du marché du travail (Belkacem, 1997).

Cependant, comme le suggère Faure-Guichard, cette fonction d'intermédiation comporte des «conséquences complexes et ambivalentes sur le fonctionnement du marché du travail» (1998: 358). Tout en constituant un espace de transition professionnelle et d'expérimentation là où le

⁽⁴⁷⁾ L'auteur oppose ce type d'intérim «révélateur des modalités actuelles d'entrée dans la vie active» à un «intérim de transition», conçu comme une séquence de temps dans l'itinéraire professionnel des individus qui ont déjà par ailleurs fait l'expérience d'emplois relativement durables (marché primaire) et à un «intérim de profession» qui «correspond à un usage volontariste de la relation d'emploi intérimaire».

service public est plus inefficace, le travail temporaire ne contribue-t-il pas à une certaine «institutionnalisation du marché secondaire» en se concentrant notamment sur des catégories spécifiques de la population active, comme les jeunes sans qualification? Ne renforce-t-il pas ainsi l'existence d'un véritable «marché du travail des jeunes», comme dans le cas français? Ne participe-t-il pas, plus ou moins indirectement, à la fragilisation identitaire des acteurs en introduisant de la discontinuité dans le statut salarial?

Autant de questions qui se posent, non seulement aux entreprises traditionnelles, mais également aux structures d'insertion par l'économique. Nous ne reviendrons pas ici sur le rôle non négligeable des entreprises «ordinaires» dans l'insertion des jeunes et dans la réinsertion des demandeurs d'emploi (cf. § 3). Ainsi en est-il par exemple des PME et surtout des PE qui, par leur plus forte utilisation des emplois aidés (Gubian, Holcblat, 1999) pourraient être considérées comme un véritable «marché transitionnel». C'est du moins l'hypothèse formulée dans nos travaux antérieurs (Trouvé, 2001: 164-165). Mais on pourrait citer également toutes les formes d'entreprises d'économie sociale qui se situent entre marché et solidarité, comme par exemple, les «associations intermédiaires», les «entreprises d'insertion» et même les «entreprises de travail temporaire d'insertion» qui représentent en France 2 150 structures d'insertion par l'économique (Céalis, 2001) ou les «coopératives sociales» en Italie (Borzaga, Santuari, 2000-a,-b; Borzaga, 2001). Les résultats en terme d'insertion de ces structures particulières d'intermédiation sont certes quantitativement modestes⁽⁴⁸⁾, mais leur rôle dans la lutte contre les processus d'exclusion n'est pas négligeable.

Il ne faudrait pas non plus oublier les entreprises profitables mais «citoyennes» ou celles qui s'engagent dans une démarche de développement durable en contribuant à la socialisation de jeunes sans qualification. L'étude de ces expériences, encore très dispersées, mériterait sans doute d'être approfondie.

1.6.5. Les espaces interstitiels de la socialisation en milieu urbain

Nous ne saurions achever la présentation de ces nouveaux espaces intermédiaires sans évoquer ici les récents travaux de Roulleau-Berger et alii (1997) sur la trajectoire des jeunes en situation précaire dans les interstices du monde urbain et de la grande production. En analysant la fragmentation actuelle des grandes villes françaises, les auteurs y détectent des enclaves, des territoires interstitiels de petite production où les jeunes en situation précaire circulent, s'organisent et mobilisent une multiplicité de compétences propices à la construction de nouveaux parcours d'insertion.

Face à la déconstruction actuelle des standards de l'emploi et du travail dans l'économie dominante, d'autres normes de socialisation peuvent ici apparaître, basées sur des activités

⁽⁴⁸⁾ En 1996, une enquête du Crédoc menée en France auprès de 452 personnes qui étaient passées trois ans auparavant dans une structure d'insertion par l'économique, montrait que 40 % enchaînaient encore les emplois précaires, le restant se divisant en deux groupes: la moitié connaissait une situation professionnelle stable et l'autre moitié était exclue du monde du travail (Dubéchet, Henriot-Olm, Simon, 1997). D'autres travaux extensifs confirment ces résultats (Céalis, 1997).

éphémères, discontinues ou instables, entre intérim, «petits boulots», contrats en alternance et économie informelle. L'interprétation de telles activités serait éminemment ambivalente: d'un côté, elles tradiraient l'impuissance des jeunes en galère à accéder aux formes traditionnelles du travail et de l'emploi; mais d'un autre côté, elles pourraient illustrer la réticence d'une fraction des jeunes à s'engager dans des pratiques professionnelles qu'ils estiment peu valorisantes. D'où le rejet ou tout au moins le «rapport distancié» des moins qualifiés d'entre eux aux institutions et aux politiques d'insertion, analogues à l'évitement développé par les mieux formés face aux promesses de carrière proposées par les entreprises à fort marché interne.

Selon Roulleau-Berger et alii (1997) on aurait tort de croire que ces parcours atypiques, qui sont à la fois le produit de choix et de contraintes, conduisent irrémédiablement vers la désaffiliation sociale. Car ils sont le lieu où se construit une «culture de l'aléatoire» (c'est-à-dire d'une grande capacité à improviser dans des situations d'urgence ou d'hostilité), elle-même productrice de compétences individuelles et collectives théoriquement transférables dans la sphère de l'économie dominante. Par ailleurs, s'ils supposent un désinvestissement à l'égard des modèles de socialisation antérieurs, ils n'en réclament pas moins d'autres formes d'engagements, basés sur des réseaux de sociabilité communautaire, certes plus ou moins fusionnels ou plus ou moins fragiles, mais qui sont la condition d'une reconnaissance sociale et d'une restructuration identitaire au moins partielle des jeunes.

En dépit de leur statut dominé, les espaces intermédiaires de la petite production urbaine offrent donc la possibilité d'une «socialisation transitionnelle» qui n'exclut pas une forme de «coopération négociée» avec les acteurs ou les militants des secteurs social, culturel ou associatif. Nous retrouverions ici l'idée d'une «instabilité adaptative» développée dans les travaux de sociologie consacrés aux jeunes. À l'inverse, ces espaces ne conduisent pas à tous les coups, ni de façon linéaire vers l'insertion ou l'intégration. Car si les jeunes précaires peuvent être «co-auteurs de leur socialisation», ils n'en demeurent pas moins déterminés partiellement par leurs trajectoires sociales, familiales ou scolaires antérieures, et par les contextes dans lesquels ils évoluent.

En résumé sur ce point, le développement contemporain des marchés transitionnels traduit une crise ou tout au moins une transformation profonde de la relation formation-emploi dans la plupart des pays d'Europe. Certes, la situation objective des jeunes sur le marché du travail et la façon dont s'articulent formation initiale et premier emploi demeurent éminemment contrastées d'un contexte national à un autre, notamment selon que la formation professionnelle est historiquement incorporée au système éducatif (Suède, France, Italie, Espagne) ou qu'elle est déplacée à l'extérieur du système scolaire (cas allemand ou britannique). Mais ces architectures institutionnelles sont toutes ou presque remaniées sous l'action conjuguée de facteurs relativement généraux et communs, tels que le rationnement des emplois, les nouvelles exigences des entreprises en matière de qualifications (scolaires, mais aussi comportementales), l'allongement généralisé de la phase éducative, la transformation des aspirations des jeunes ainsi que la mise en place de dispositifs publics d'insertion de plus en plus nombreux et variés (La revue de l'Ires, 1995: 5-11).

En même temps ces marchés de transition soulignent le caractère réducteur de la notion même d'«insertion professionnelle» (considérée exclusivement comme un moment d'entrée dans les formes standards de l'emploi) en ouvrant un espace d'expérimentation de nouvelles normes d'emploi et de formation.

1.7. Conclusion

En fin de compte que faut-il retenir de cette analyse sur «les nouvelles approches de la relation formation-emploi» et, surtout, en quoi ces analyses sont-elles «nouvelles»? La multiplication récente des travaux comparatifs sur les processus d'insertion professionnelle, notamment à l'échelle de l'U.E, constitue d'emblée un début de réponse à la seconde question en ce qu'elle offre des possibilités de décentrage par rapport à des modèles nationaux spontanément et habituellement considérés comme quasi universels. Il ne s'agit pas seulement de remettre en cause ici le dogme adéquationniste⁽⁴⁹⁾ dont on a depuis longtemps dénoncé les limites (voir par exemple: Tanguy dir., 1986): dans la relation formation emploi, l'appareil éducatif est loin de constituer le lieu exclusif de construction des compétences et de socialisation professionnelle des jeunes dont beaucoup occupent des emplois peu en rapport avec leur formation initiale (Dumartin, 1997); de leur côté, les espaces professionnels (secteurs économiques, entreprises ou organisations) n'offrent pas des structures d'emplois homogènes ou transparentes. Leur seule connaissance ne saurait donc suffire à établir des prévisions sur les besoins de main-d'œuvre. Notre contribution suggère que bien d'autres facteurs structurants interviennent, dont les combinaisons multiples fondent des régimes d'insertion très différenciés selon les pays. De plus, ces ensembles doivent être appréhendés de façon dynamique, car ils connaissent aujourd'hui de profonds remaniements.

Nous avons négligé ici certains aspects pourtant essentiels de cette ré-interprétation des relations formation emploi. Et c'est sans doute sur ces points que des investigations devraient aujourd'hui être entreprises pour enrichir les approches internationales comparées. Ainsi en est-il des systèmes d'indemnisation du chômage (niveau, durée des prestations), des législations qui institutionnalisent les marchés du travail (règles d'embauche et de licenciement), et des systèmes de formation des salaires (par exemple le salaire relatif des jeunes, sa plus ou moins grande flexibilité ou sa capacité d'incitation par rapport à la main-d'œuvre adulte), autant de dimensions socio-économiques qui entrent dans la définition d'un régime d'insertion professionnelle (Bourdet, Persson, 1995: 166).

Plusieurs constats ressortent néanmoins de l'analyse présente: les transformations actuelles de la relation formation emploi remettent en cause, tout à la fois les conceptions traditionnelles de l'insertion, la partition implicite entre le pôle éducatif et celui de l'emploi en tant que point

⁽⁴⁹⁾ Nous entendons par cette expression toute analyse unidimensionnelle qui vise à rechercher des correspondances entre la nature des qualifications produites par l'appareil éducatif et les demandes du système productif et qui conçoit l'insertion à partir d'une priorité chronologique de l'école par rapport au travail.

d'entrée et point d'arrivée du processus d'insertion, ainsi que la prédominance trop souvent ethnocentrique des qualifications scolaires dans l'explication des formes de la socialisation professionnelle.

Du point de vue théorique, on sait que la notion d'insertion n'a jamais pu acquérir un statut vraiment opératoire, au point qu'elle reste aujourd'hui encore, selon Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, «une boîte noire, très observée mais peu analysée» (1995: 41). Deux obstacles majeurs expliqueraient cette insuffisance de fondement épistémologique: d'une part les difficultés de mesure de phénomènes de plus en plus longitudinaux; d'autre part l'absence d'un véritable cadre d'analyse. Au plan empirique, les capacités de généralisation ne sont pas plus assurées, du fait de l'extrême hétérogénéité historique et nationale des formes de passage de l'école à l'emploi (La revue de l'Ires, 1995; Cedefop / Eurostat, 2001). En France par exemple (Guyennot, 1998), conçue comme une véritable catégorie de l'action publique initialement tournée vers les publics en difficulté (les jeunes certes, mais aussi les pauvres, les handicapés, les chômeurs de longue durée...) elle a longtemps été marquée par une logique d'adaptation exclusivement professionnelle et considérée comme un événement instantané et individuel. Or, comme nous l'avons montré, tout incline aujourd'hui à reconsidérer cette conception en préférant à la notion d'insertion, celles de *transition professionnelle* et d'*expérimentation* qui rendent mieux compte de l'allongement et de la complexification de la période de stabilisation dans l'emploi. Dans un contexte particulièrement instable, cette dernière peut-être obtenue, soit par l'occupation d'un même emploi, soit par enchaînement d'emplois temporaires ou saisonniers, entrecoupés de période de chômage, de formations post-scolaires, d'oisiveté et ou de stages qui ont contribué à faire de la transition professionnelle des débutants un véritable «labyrinthe» (Nicole-Drancourt: 1991).

De sorte que si insertion il y a, celle-ci s'avère davantage un processus dynamique qu'un événement ponctuel. Elle est désormais «progressive, incertaine, diversifiée et relativement ouverte» (Rose, 1998: 1999). C'est pourquoi on assiste aujourd'hui à un brouillage des frontières qui distinguaient auparavant formation et emploi. Une multiplicité de situations intermédiaires, plus ou moins informelles ou institutionnalisées, viennent désormais s'intercaler entre inactivité et emploi. De même que certains emplois précaires peuvent être porteurs d'expériences (qui font théoriquement défauts aux débutants) et donc de formation, de même certains dispositifs de formation ou d'alternance peuvent-ils contribuer à une bonne socialisation aux milieux professionnels ⁽⁵⁰⁾.

Quant aux jeunes, que l'on les considère comme acteurs à *projet* ou produits d'un *trajet*, la place de la qualification scolaire (en terme de niveau et de filière), de même que le genre, sont certes encore décisifs pour déterminer leur parcours. Mais l'étude de la transition sociale et professionnelle des débutants suggère de plus en plus de liens entre celle-ci et d'autres indicateurs de la vie sociale tels que leur passé et leur environnement familial (Nimal, Lahaye,

⁽⁵⁰⁾ De nombreux travaux, relativement récents, signalent en effet qu'une certaine forme d'acquisition professionnelle peut se construire durant les études (par exemple: Céreq, DEP, Insee, 1996; Grasser, Rose: 2000: 23).

Pourtois, 2000), les évènements familiaux survenus pendant leur jeunesse et leur perception du monde du travail (Degenne, Lebeaux, 2001).

Ce sont tous ces éléments qui sont désormais à prendre en compte dans les nouvelles approches de la relation formation emploi. Comme le résume opportunément Galland (2000: 59), «en fait, c'est tout un ensemble de nouveaux comportements – des entreprises, du système de formation, des politiques publiques, des jeunes eux-mêmes – qui s'est progressivement constitué et cristallisé pour finalement institutionnaliser une nouvelle période de transition entre l'école et le travail».

Bibliographie

Amat, F.; Géhin, Jean-Paul. Accès des jeunes à l'emploi et mobilité des actifs: le cas des emplois d'exécution. *Formation Emploi*, 1987, n° 18, p. 37-47.

Atkinson, J.; Meager, N. Running to stand still. The small firm in the labour market. In Atkinson, J.; Storey, D.: *Employment, The Small Firm and The Labour Market*. London: Routledge, 1994, p. 28-102.

Aventur, François; Möbus, Martine. Formation professionnelle initiale et continue en Europe: visa pour l'avenir: une étude réalisée par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications – CEREQ à la demande du groupe Elf Aquitaine. 2nd ed. Paris: Magnard Vuibert Multimédia, 1999.

Barbier, Jean-Claude. *Les politiques de l'emploi en Europe*. Paris: Flammarion, 1997, Dominos, 123 p.

Barbier, Jean-Claude. Les politiques publiques de l'emploi en perspective: pour un cadre de comparaison des politiques nationales de l'emploi. In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*. Paris: PUF, 1998. (Dossier du Centre d'études de l'emploi, 37).

Barbier, Jean-Claude. *Welfare to work policies in Europe: the current challenges of activation policies*. Centre d'études de l'emploi. Paris: CEREQ, 2002. (Documents de travail, 11). Disponible sur Internet: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/ngo/2002_0001_en.pdf [Consulté 28.8.2002]

Beduwé, Catherine; Espinasse, Jean-Michel. *Diplômes, compétences et marché du travail*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 1995. (CPC Documents, 95/4).

Béduwé, Catherine; Espinasse, Jean-Michel; Tahar, G. *Inexpérience professionnelle et accès des jeunes à l'emploi*. Toulouse: Lirhe, juin 2000, note 313 (00-13), 24 p.

Béduwé, Catherine; Giret Jean-François. *Développement de la formation et marchés du travail en Europe*. Toulouse: Lihre, 1999, note 286 (99-3), 30 p.

Belkacem, R. *La relation salariale dans l'intérim*. Université de Paris I – Panthéon-Sorbonne, Thèse pour le doctorat en Sciences Economiques, 1997.

Benarrosh, Yolande. Tri des chômeurs: le nécessaire consensus des acteurs de l'emploi. Paris: DARES, 2000, pp. 9-26. (Travail et Emploi, n° 81)

Benedetto, M.-O. Suède. In: Aventur, François; Möbus, Martine. *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Paris: Magnard Vuibert Multimédia, 1999, pp.401-425.

Bentabet, Elyes; Michun, S.; Trouvé, Philippe. Gestion des hommes et formation dans les très petites entreprises. In: *Collection des études du CEREQ*, No. 72, 175 p. Marseille: Céreq, 1999.

Bernard Brunhes Consultants. *L'europe del'emploi ou comment font les autres*. Paris: Éditions d'Organisation, 1994.

Borzaga; Carlo, Santuari, Alceste. *Le Imprese sociali nel contesto europeo*. Issan – Istituto Studi Sviluppo Aziende non Profit. Università degli Studi di Trento, Working paper n° 13, septembre 2000, 25 p. Disponible sur Internet: <http://www-issan.gelso.unitn.it/it/ricerca/wp13.pdf> [consulté: 2.9.2002]

Borzaga; Carlo, Santuari, Alceste. *Social enterprises in Italy. The experience of social co-operatives*. Issan – Istituto Studi Sviluppo Aziende non Profit, Università degli Studi di Trento, juillet 2000, Working paper n° 15, 61 p. Disponible sur Internet: <http://www-issan.gelso.unitn.it/it/ricerca/wp15.pdf> [consulté: 2.9.2002]

Borzaga; Carlo. *Il Lavoro nel terzo settore*. Issan – Istituto Studi Sviluppo Aziende non Profit, Università degli Studi di Trento, Working Paper, 2001, 16 p.

Bouder, A. Royaume-Uni. In: Aventur, François; Möbus, Martine. *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Paris: Magnard Vuibert Multimédia, 1999, pp. 367-399

Bouder, A.; Kraiss, Beate; Lefresne, Florence. Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes: Stratégies des acteurs, production des normes, genèse des dispositifs. Actes du colloque international de l'IRES 21-24 novembre 1994. In: *Revue de l'IRES*, n° 17, 1995.

Bourdet, Y.; Persson, I. Le mode d'insertion professionnelle des jeunes en Suède. In: *Revue de l'IRES*, n° 17, pp. 165-197.

Boutonnat, D; Sansier, M. *Les relations entre les agences d'emploi publiques et privées: développement d'un cadre de coopération*. Genève: Bernard Brunhes International / OIT, Action gouvernementale, législation du travail et administration du travail, 1998.

Boyer, R. *La flexibilité du travail en Europe*. Paris: La Découverte, 1986, 331 p.

Bruand, F. La mobilité des jeunes en début de vie active: des petits aux grands établissements. Centre d'études et de recherches sur les qualifications – CEREQ. Marseille: CEREQ, 1991. (Bref, n° 63).

Brunhes, Bernard. La flexibilité du travail: réflexions sur les modèles européens. In: *Problèmes économiques*, n°2 125, 17 mai 1988.

Caire, Guy. *L'intervention des firmes privées dans le fonctionnement des marchés du travail dans les douze pays de la CEE*. Services de l'Administration du Travail n° 25. Genève: BIT, 1991.

Caire, Guy; Karchevsky, Andrée. *Les agences privées de placement et le marché du travail*, Paris: L'Harmattan, 2000 (Collection Logiques Sociale)

Campinos-Dubernet, Myriam. Le recrutement des jeunes débutants par les PME industrielles: un difficile problème de cohérence. In: Courault, Bruno; Trouvé, Philippe. *Les dynamiques de PME: approches internationales*. Paris: PUF, 2000. (Les Cahiers du CEE n° 38).

Cavalli, Alessandro; Galland, Olivier (dir.) *L'allongement de la jeunesse*. Observatoire du Changement Social en Europe Occidentale. Paris: Actes Sud, 1993.

Céalis, Roza. *Le devenir des salariés des associations intermédiaires*. Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique – DARES. Paris: DARES, 1997. (Premières synthèses, 33.2).

Céalis, Roza. *L'insertion par l'activité économique*. Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique – DARES. Paris: DARES, 2001. (Premières synthèses, 50.1).

Centre d'études de l'emploi – CEE. *Les politiques d'emploi et leurs acteurs: des repères pour l'évaluation*. Paris: PUF, 1995.

Céreq, DEP, Insee. *Rapport sur les sortants du système éducatif*. 1996, doc. Ronéo, 48 p.

Chappuis, L.; et al. *Les mondes de la petite production urbaine*. Aix-en-Provence: LEST-CNRS, 1997.

Chisholm, Lynne. L'Europe, l'europanisation et les jeunes. In Cavalli, Alessandro; Galland, Olivier (dir.) *L'allongement de la jeunesse*. Observatoire du Changement Social en Europe Occidentale. Paris: Actes Sud, 1993, pp. 181-195.

Clémenceau, P.; Géhin, J.-P. Le renouvellement de la main-d'œuvre dans les secteurs: quelles conséquences pour l'accès des jeunes aux emplois?. In: *Formation Emploi*, n° 2, 1983, pp. 7-18.

Commission européenne, DG XXII, *Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union Européenne*. Eurostat – Cedefop. Luxembourg: Office des Publications officielles des Communautés Européennes, 1997.

Commission européenne, Emploi & Affaires sociales. *L'emploi en Europe 2000*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999.

Commission européenne, Emploi & Affaires sociales. *L'emploi en Europe 2001*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999.

Couppié, Thomas; Mansuy, Michèle. The situation of young labour-market entrants in Europe. In: *Training and Employment*, n° 39, avril-juin 2000. Marseille: CEREQ, 2000.

Dauty, Françoise. Prise en compte de l'expérience professionnelle dans les formations professionnelles. In: Béduwé, Catherine. *L'expérience professionnelle des débutants*. Toulouse: Lirhe, 1999, pp. 79-84 (*Les Cahiers du Lirhe*, n° 5)

Degenne, A.; Lebeaux, M.-O.; Mounier, L. Enquêtes de cheminement, chronogrammes et classification automatique. In: Ourteau, Maurice; Werquin, Patrick (eds.). *L'analyse longitudinale du marché du travail*. Marseille: Céreq, 1994.

Deneuve, Carole. Le marché du travail: aspects et évolutions. In: Tronquoy, Philippe. *Les nouvelles questions de l'emploi*, septembre-octobre 2001, pp. 17-24. (Cahiers Français, n° 304)

Dubéchet, Patrick; Henriot-Olm, Christine; Simon, Marie-Odile. *L'insertion par l'activité économique: renouer avec le travail, mais rarement avec un emploi stable*. Paris: Crédoc – Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, octobre 1997, pp. 151-154. (*Consommation et modes de vie*; n° 121)

Dubet, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994, 273 p.

Dumartin, S. Formation-emploi, quelle adéquation?. Institut national de la statistique et des études économiques – INSEE. In: *Economie et statistique*, No. 303, p. 59-79. 1997.

Elbaum, M.; Marchand, Olivier. Emploi et chômage des jeunes dans les pays industrialisés: la spécificité française. In: *Premières synthèses*, No. 34, 12 p.. 1993.

Espinasse, Jean-Michel. Enquêtes de cheminement, chronogrammes et classification automatique. In: Ourteau, M.; Werquin, Patrick (eds.). *L'analyse longitudinale du marché du travail*. Marseille: Céreq, 1994.

Espinasse, Jean-Michel. L'acquisition d'expériences stabilise le processus d'insertion. In: Béduwé, Catherine. *L'expérience professionnelle des débutants*. Toulouse: Lirhe, 1999, pp. 49-58 (*Les Cahiers du Lirhe*, n° 5)

Esping-Andersen, Gösta. *Les trois mondes de l'État-Providence. Essai sur le capitalisme moderne*. Paris: PUF, 1999. (Collection Le lien social)

Eydoux, A.; et al. Les politiques de l'emploi dans les pays de l'OCDE. Une perspective de long terme. In: Ministère du Travail et des Affaires sociales, DARES. *40 ans de politique de l'emploi*. Paris: La Documentation Française, 1996, pp. 323-367.

Eymard-Duvernay, François; Marchal, Emanuelle. *Façons de recruter. Le jugement de compétences sur le marché du travail*. Paris: Métailié, 1997, 239 p. (Collection Leçons de choses)

Faure-Guichard, C. *La relation d'emploi intérimaire. Identité professionnelles et sociales en questions et mobilités sur le marché du travail*. Aix-en-Provence: Lest, 1998. (Thèse de doctorat de sociologie).

Fondeur, Yannick; Lefresne, Florence. Place des jeunes sur le marché du travail dans six pays européens: Allemagne, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni, Suède. Communication au séminaire LASMAS-IDL, *Formation, insertion et carrière en Europe*, 15 novembre 1999.

Freyssinet, Jacques; et al. *Les marchés du travail en Europe* Institut de recherches économiques et sociales. Institut de Recherches Economiques et Sociales – IRES. Paris: La Découverte, 2000. (Repères, 291).

Galland, Olivier. Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interprétations. In: *Revue Française de Sociologie*, 42-4, octobre-décembre 2001, p. 611-640.

Galland, Olivier. L'entrée des jeunes dans la vie adulte. In: *Problèmes politiques et sociaux*, n° 794. Paris, La Documentation Française, 1997, 75 p.

Galland, Olivier. *Les jeunes* (5^e édition). Paris: La Découverte, 2000, 123 p.

Gamba-Nasica, Christine. *Socialisations, expériences et dynamique identitaire*. Paris: L'Harmattan, 1999.

Garand, D.-J. *Les pratiques de gestion des ressources humaines en petites et moyennes entreprises: une synthèse conceptuelle et empirique*. Université du Québec à Trois Rivières, Département de Recherche en Economie et Gestion des PME, GREPME, Rapport de recherche, mars 1993, 186 p.

Garonna, P.; Rayan, P. Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées. *Formation Emploi*, n° 25, janvier-mars 1989.

Gaude, J. L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation. Bureau International du travail – BIT. Département de l'emploi et de la formation. In: *Cahiers de l'emploi et de la formation*, n° 1, 1997.

Gautié, Jérôme. Quel avenir pour les politiques de l'emploi? In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*. Paris: PUF, 1998. (Dossier du CEE – Centre d'études de l'emploi, 37).

Gazier, Bernard. Ce que sont les marchés transitionnels. In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*. Paris: PUF, 1998. (Dossier du CEE – Centre d'études de l'emploi, 37).

Gazier, Bernard. *Les stratégies des ressources humaines*. Paris: La Découverte, 1993. (Repères).

Giret, Jean-François; Karaa, A.; Plassard, Jean-Michel. Modes d'accès à l'emploi des jeunes et salaires. In: *Formation Emploi*, n° 54, pp. 15-34. Aubervilliers: La Documentation Française, 1996.

Granovetter, M. S. *Getting a job: a study of contacts and careers*. Cambridge: MA, Harvard University Press, 1974.

Granovetter, M. S. The Strength of Weak Ties, A Network Theory Revisited. In: *Sociological Theory*, n° 1, p. 201-233, 1983.

Grasser, Benoît; Rose, José. L'expérience professionnelle: son acquisition et ses liens à la formation. In: *Formation Emploi*, n° 71, juillet-septembre 2000, p. 5-19.

Green, Francis; McIntosh, Steven; Vignoles, Anna. Suréducation: l'abus des bonnes choses? In: *Formation Emploi*, n° 72, octobre-décembre 2000, p. 49-57.

Gubian, A.; Holcblat, N. Dispositifs spécifiques de la politique de l'emploi en 1998: redéploiement vers les jeunes des aides à l'emploi et à l'insertion. Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique – DARES. In: *Premières informations et premières synthèses*, n° 43.1, 1999.

Guyennot, Claudel. *L'insertion, un problème social*. Paris: L'Harmattan, 1998. (Collection Logiques Sociales)

Henniges, V. *Die berufliche, sektorale und statusmäßige Umverteilung von Facharbeiten*, Nürnberg: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 182, 1994.

Jeger-Madiot, F.; Ponthieux, S. *Embauches, métiers et conditions d'emploi des jeunes débutants*. Paris: DARES, 1996. (Premières synthèses, n° 07)

Julien, P.-A. *Les PME: Bilan et perspectives*. (2^e édition). Paris: Economica, 1997.

Kaisergruber, Danielle (dir.). *Négocier la flexibilité*. Bernard Brunhes Consultants. Paris: les édit. d'Organisation, 1997.

Kucera, G. Der Beitrag des Mittelstandes zur volkswirtschaftlichen Humankapitalbildung unter besonderer Berücksichtigung des Handwerks. In: Ridinger, R. (Hg.), *Gesamtwirtschaftliche Funktionen des Mittelstandes*. Berlin: Duncker & Humblot, 1997, p. 57-72.

Lahire, Bernard. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.

Le Minez, S.; Marchand, Olivier; Minni, C. Emploi des jeunes et secteurs d'activité: document préparatoire à la conférence nationale sur l'emploi, les salaires et le temps de travail, octobre 1997. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique – DARES. Paris: La Documentation Française, 1998.

Lecoutre, M. *Réseaux sociaux, école et entreprise sur le marché du travail*. Thèse de Sociologie, 2002 (à paraître).

Lefresne, Florence. Les paradoxes de la politique de l'emploi au Royaume-Uni. In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux États-Unis*. Paris: PUF, 1998. (Dossier du CEE – Centre d'études de l'emploi, 37).

Lefresne, Florence. *Systèmes nationaux d'insertion professionnelle et politiques de l'emploi en direction des jeunes: une comparaison internationale*. Université de Paris I – Panthéon-Sorbonne. Thèse de Doctorat en Sciences Economiques, 2002.

Leicht, R. Das Beschäftigungsbeitrag kleinerer Betriebe in längerfristiger Sicht. In: Ridinger, R. (Hg.), *Gesamtwirtschaftliche Funktionen des Mittelstandes*. Berlin: Duncker & Humblot, 1997, p. 41-56.

Léné, Alexandre. Le fragile équilibre de la formation en alternance: un point de vue économique. In: *Formation Emploi*, n° 72, octobre-décembre 2000, p. 15-32.

Lochet, Jean-François. L'insertion structurée par les pratiques de recrutement des entreprises. In: Vernières, M (dir.). *L'Insertion professionnelle. Analyses et débats*. Paris: Economica, 1997, p. 87-116.

Mansuy, Michèle; Thireau, Véronique. *Quels secteurs pour les débutants?* Centre d'études et de recherches sur les qualifications – CEREQ. Marseille: CEREQ, 1999. (Bref, n° 153). Disponible sur internet: <http://www.cereq.fr/cereq/b153.pdf> [consulté le 4.9.2002]

Martin-Houssart, Géraldine. De plus en plus de passages vers un emploi stable. Institut national de la statistique et des études économiques – INSEE. Paris: INSEE, 2001 (Insee Première, n° 769). Disponible sur internet <http://www.webcommerce.insee.fr/FichesComm/IP01769/Ip769.pdf> [consulté le 4.9.2002]

Mazuy, Y.; Guitton, Christophe. *Les services de l'emploi et l'insertion des jeunes dans le monde du travail: le cas de la France*. Genève: OIT, Action gouvernementale, législation du travail et administration du travail, 1998.

Méhaut, Philippe; et al. *La transition professionnelle: les jeunes de 16 à 18 ans*, Paris: L'Harmattan, 1987 (Collection Logiques Sociales).

Michun, S. Petits établissements et mobilité des jeunes. In: Divry, Ch.; Trouvé, Ph. *PME et innovations*. Paris: La Documentation Française, 2002 (Cahier Travail et Emploi – à paraître).

Moncel, Nathalie. Gestion sectorielle de la main-d'œuvre et insertion des débutants dans les années 90. In: *Formation Emploi*, n° 75, juillet-septembre 2001, p. 43-57.

Moncel, Nathalie. La construction de l'emploi des jeunes: contexte national et modes de gestion de la main-d'œuvre par les entreprises. In: Friot, B.; Rose, José (dir.). *La construction sociale de l'emploi en France*. Paris: L'Harmattan, 1996, pp. 49-65.

Nicole-Drancourt, Ch; Fouguet, A. *Le labyrinthe de l'insertion*. Paris: La Documentation Française, 1991

Nicole-Drancourt, Ch; Roulleau-Berger, L. *L'insertion des jeunes en France*. Paris: PUF, 1995. (Que sais-je?, n° 2977)

Nicole-Drancourt, Ch; Roulleau-Berger, L. *Les jeunes et le travail, 1950-2000*. Paris: PUF, 2001. (Sociologie d'aujourd'hui).

Nimal, P.; Lahaye, W.; Pourtois, J.-P. *Logiques familiales d'insertion sociale. Etude longitudinale des trajectoires des jeunes adultes*, Bruxelles: De Boeck Université, 2000. (Pédagogies en développement).

Nizet, J.; Pichault, F. *Introduction à la théorie des configurations*. Bruxelles: De Boeck, 2001.

Nizet, J.; Pichault, F. *Les pratiques de gestion des ressources humaines*. Paris: Seuil, 2000. (collection Points)

Planas, Jordi. Agora 1: L'augmentation du niveau de diplômes et sa diffusion sur le marché du travail – Leçons du passé et questions de prospective. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998. (Cedefop Panorama serie, 76). Disponible sur Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5076_fr.pdf [consulté le 4.9.2002]

Rose, José. *En quête d'emploi: formation, chômage, emploi*. Paris: Economica, 1984.

Rose, José. *Les jeunes face à l'emploi*. Paris: Desclée de Brouwer, 1998. (collection Sociologie économique).

Schmid, Günther. Le plein emploi est-il encore possible? In: *Travail et emploi*, n° 34, p. 5-18, 1987.

Schmid, Günther. *Transitional Labour Markets: a New European Employment Strategy*. Berlin: FSI, Discussion Paper 206, October 1998.

Schmid, Günther; Auer, P. Transitional Labour markets: Concepts and Examples in Europe. In: Schmid, Günther; Gazier, Bernard (dir.). *New Institutionnal Arrangements in the Labour Market*. EA.U.E., 2000.

Silvestre, J.-J. *Éducation et économie: éléments pour une approche sociétale*. Aix-en-Provence: LEST-CNRS, 1987 (document Ronéo)

Supiot, A. *Au-delà de l'emploi: transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe*. Rapport pour la Commission des Communautés européennes avec la collaboration de l'Université Carlos III de Madrid. Paris: Flammarion, 1999.

Tanguy, L. *L'introuvable relation formation/emploi: un état des recherches en France*. Ministère de la Recherche et de l'enseignement supérieur, programme mobilisateur technologie, emploi, travail. Paris: La Documentation Française, 1986.

Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres-clés sur la formation professionnelle dans l'Union Européenne / Cedefop – Eurostat. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes, 2001. (Cedefop Reference series).

Trouvé, Philippe. The employment and training practices of SMEs. Examination of research in five EU member states. In: Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. (eds.). *Training in Europe, Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*, Luxembourg: Office for official Publications of the European Communities, volume 2, p. 91-232. (Cedefop Reference Series)

Trouvé, Philippe. L'éternelle «professionnalisation» des formations initiales en France. In: Bournois, F.; Le Louarn, J.-Y.; Roussillon, S.; (ed.). *Les enjeux de l'emploi: société, entreprises et individus*. CNRS, 1996, p. 227-246. (Collection Rhône-Alpes Recherches en Sciences Humaines)

Verdier, Éric. L'insertion des jeunes «à la française»: vers un ajustement structurel?. In: *Travail et Emploi*, n° 69, p. 37, 1996.

Vincens, Jean. Sens et rôles de l'expérience professionnelle. In: Bédoué, Catherine. *L'expérience professionnelle des débutants*. Toulouse: Lirhe, 1999, p. 17-34 (*Les Cahiers du Lirhe*, n° 5)

Welters, R.; Wolbers, R. *Learning and Working: double statuses in youth transitions within the European Union*. Working Paper. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. 1999.

2. Se préparer à une profession ou s'adapter au marché du travail

Jean-François Germe

On voudrait ici brièvement avancer trois idées.

La première est que la compréhension que l'on peut avoir de l'orientation professionnelle repose nécessairement sur un modèle – autrement dit une analyse particulière – des liens entre formation et emploi et des carrières professionnelles.

La seconde est que les évolutions actuelles du marché du travail ⁽⁵¹⁾, des carrières et des mobilités professionnelles sont contradictoires avec certaines conceptions explicites ou implicites de l'orientation professionnelle.

La troisième est que l'idée de «projet professionnel» de long ou moyen terme, qui est à la base de certaines approches de l'orientation professionnelle, n'est pas toujours pour les individus une stratégie pertinente et adaptée au marché du travail actuel.

2.1. Une orientation professionnelle rationnelle?

L'orientation professionnelle, notamment lorsqu'elle concerne les jeunes, vise à établir un lien entre un individu, une profession, une formation. Des conceptions différentes de l'orientation existent selon la façon dont on caractérise chacun de ces éléments et dont on définit les liens qu'ils peuvent entretenir.

Essayons de dégager une conception imaginaire de l'orientation professionnelle; une conception de l'orientation que l'on voudrait rationnelle et normative, c'est-à-dire susceptible de guider l'action en matière d'orientation. Elle pourrait reposer sur les données suivantes.

- (a) Des activités professionnelles organisées en métiers, nettement identifiables et repérables.
- (b) Des formations professionnelles organisées de façon à préparer aux métiers existants.
- (c) Des individus en mesure de choisir un métier qu'ils souhaiteraient exercer.

Qu'en est-il des liens entre ces éléments?

Les formations professionnelles permettent d'accéder aux métiers existants, la détention de la formation vaut «passeport» d'accès aux métiers. Quant aux individus, ils doivent faire un choix rationnel reposant sur leurs capacités et les métiers ayant besoin de main-d'œuvre.

⁽⁵¹⁾ Ce papier reprend certains éléments d'un texte déjà publié

Intervient ici une autre rationalité, celle de l'individu qui, pour pouvoir s'exercer correctement, présuppose plusieurs éléments:

- (a) l'individu peut et doit mettre en œuvre un projet professionnel, c'est-à-dire une intentionnalité et un ordonnancement de la mise en œuvre des moyens (formation notamment) permettant de le réaliser; l'existence d'un projet est vu comme une des conditions permettant d'instituer la rationalité de l'orientation, l'ordonnancement des moyens est une mise en relation normative de l'individu, des formations, des emplois,
- (b) le projet est nécessairement un projet de long terme, car le processus de formation et l'accès à l'emploi exigent un temps long de réalisation,
- (c) il existe une continuité des éléments constitutifs des trajectoires des individus: entre l'intention et le projet, entre la formation et le métier exercé, au sein même de la vie professionnelle entre les emplois tenus,
- (d) l'information enfin est évidemment une autre des conditions clés de l'existence d'une orientation rationnelle, car elle est au fondement des choix que doit faire l'individu.

Cette conception de l'orientation professionnelle est certes fictive. Chacun sait que la réalité est plus complexe, évolutive et différente de pays à pays compte tenu de l'organisation des systèmes de formation, et des systèmes d'emploi. Mais elle n'est qu'en partie théorique. Elle a parfois une valeur normative, en ce sens qu'elle ... «oriente» l'action. Aider les individus à construire un projet, améliorer l'information sur les métiers et sur les capacités des individus sont en effet aujourd'hui des champs d'action importants pour l'exercice de l'orientation professionnelle.

2.2. L'émergence de nouvelles trajectoires professionnelles

On voudrait maintenant montrer que les notions sur lesquelles repose ce modèle imaginaire de l'orientation professionnelle sont de plus en plus en écart avec les évolutions de l'emploi et des marchés du travail. L'écart est tel que ce modèle perd, peut-être, sa valeur normative.

Dans ce but on pourrait aborder successivement les éléments cités ci-dessus. Ainsi par exemple, la notion de métier mériterait d'être discutée et approfondie. L'émergence de la notion de compétence et d'une gestion des compétences fait l'objet de nombreux travaux susceptibles d'aboutir à une conception renouvelée de l'orientation. Dans le cadre de ce papier on se limitera à un aspect moins bien connu de l'évolution de l'emploi, celui des mobilités professionnelles.

L'idée que l'on avance est simple. Les notions de projet, de continuité, de long terme n'éclairent en rien certaines des mobilités effectuées sur le marché. Il peut même sembler impossible ou peu pertinent pour les individus d'élaborer des projets professionnels de long terme. On s'intéresse ici à des mobilités des adultes en France, mais certains des faits constatés concerneraient aussi les jeunes s'insérant dans l'emploi.

Posons d'abord trois constats sur l'évolution des mobilités professionnelles, constats qui conduisent à supposer l'émergence de nouvelles logiques de trajectoires professionnelles et de nouvelles articulations entre la formation et ces trajectoires.

- (a) Le marché externe devient plus actif comme en témoigne l'accroissement du nombre des salariés qui changent d'entreprise,
- (b) Les mobilités actuelles s'accompagnent moins fréquemment que par le passé de promotions professionnelles, ce qui doit probablement être relié à la diminution de la part des mobilités volontaires.
- (c) Le lien entre les formations et la mobilité se distend et se modifie. La formation s'accompagne moins souvent d'une progression professionnelle au sein des entreprises. Elle bénéficie surtout aux actifs les plus stables.

Ces évolutions ont plusieurs conséquences.

La première résulte directement des freins à la mobilité ascendante. Les mobilités sont aujourd'hui davantage horizontales, c'est-à-dire au sein d'un même niveau d'emploi apprécié à l'aide d'une nomenclature professionnelle. Il est donc légitime de supposer que les mobilités professionnelles actuelles s'accompagnent plus fréquemment que par le passé de changement d'activité professionnelle à un même niveau, ou qu'elles s'accompagnent de changements fonctionnels importants dans les différents emplois occupés par un individu. On a pu parler ainsi de mobilités diagonales [Drexel, 1996] en référence à l'érosion de la relation entre promotion et formation continue et pour désigner des évolutions fonctionnelles accompagnées d'une amélioration de la situation d'emploi des personnes au sein d'un même niveau professionnel. Des mobilités diagonales ou horizontales plus nombreuses laissent également supposer un lien plus relâché entre spécialité de formation initiale et spécialité de l'emploi exercé. Les mobilités s'inscriraient donc moins que par le passé dans un espace professionnel unique, a fortiori dans un marché professionnel (Paradeise, 1988).

La seconde conséquence concerne les projets des individus en rapport avec leur carrière professionnelle et les formations qu'ils souhaitent poursuivre à titre individuel. La réalisation de ces projets, recherche d'un autre emploi, recherche d'une progression professionnelle, suivi d'une formation, s'effectue plus difficilement que par le passé dans les marchés internes, c'est-à-dire au sein de l'entreprise. L'activation du marché externe conduit les individus à se donner des objectifs professionnels et de formation de relativement court terme compte tenu de l'incertitude du marché. Le risque accru de chômage rend également plus risqués des investissements de long terme, donc rend plus risqués (donc plus coûteux) des objectifs de long terme.

La troisième conséquence concerne la nature des objectifs de formation que se donnent les individus. La formation est considérée comme une ressource permettant la réalisation d'un projet professionnel. La réduction de l'horizon d'un projet, les changements de fonction comme de profession, conduiraient les personnes à rechercher des formations de plus courte durée, aidant à ces transitions. Des certifications intermédiaires et des compléments de

formation acquis à un coût moins élevé qu'une formation diplômante classique, permettent mieux aux individus de saisir des opportunités du marché. Les observations sur l'emploi et les recrutements montrent l'importance prise par la détention d'une double compétence et par des éléments autres que la maîtrise d'un domaine professionnel particulier, entraînant une modification des frontières entre les qualifications [Combes, 1996]. Ceci est particulièrement net pour les emplois tertiaires dont les contours professionnels sont souvent plus flous que les emplois industriels.

2.3. Discontinuité, court terme, et stratégies individuelles

2.3.1. Le faible poids de la logique de métier et les discontinuités

Les conditions actuelles de l'emploi et du marché du travail entraînent des discontinuités fortes de spécialité professionnelle entre l'emploi actuel, la spécialité de formation initiale des individus, leur projet professionnel, la spécialité de formation envisagée.

On a pu montrer (Germe, Pottier 1998), sur une population d'adultes suivant une formation professionnelle à leur initiative en France, que plus de 60 % de la population observée étaient marqués par une telle discontinuité au regard du lien entre l'emploi actuel et l'emploi envisagé par l'individu à l'issue de sa formation. L'existence ou non d'une telle continuité est très structurante de la population. Il y a donc une grande cohérence entre l'existence ou non de cette continuité et la typologie de la population décrite ci-dessus. Ainsi s'opposent nettement deux populations. L'une s'inscrit dans une logique que l'on pourrait qualifier de «métier», au sens où les individus orientent leur action, bâtissent leurs «plans», en fonction d'un domaine professionnel auquel ils appartiennent en raison de leur emploi actuel et de leur formation initiale. L'autre s'inscrit au contraire dans une logique différente où l'appartenance à un métier n'est pas la référence de l'action et des projets. Au regard de cette opposition, ce sont surtout les techniciens et les ingénieurs qui s'inscrivent le plus massivement dans la logique de métier. Elle se caractérise pour ces derniers par une trajectoire souvent sur un marché interne d'entreprise, longue, où la compétence technique et scientifique est la compétence de base mobilisée dans le travail. À l'inverse, les employés et ouvriers s'inscrivent massivement dans la seconde. Les cadres et professions intermédiaires du tertiaire se répartissent entre les deux logiques, ce qui paraît cohérent avec le flou souvent constaté des contours des différents types d'emplois tertiaires.

L'idée même de continuité, d'appartenance à un métier n'est pas sans poser un problème d'un point de vue méthodologique. Les nomenclatures ne rendent pas bien compte des continuités et discontinuités. Ainsi, les informaticiens regroupent des individus ayant en fait des activités très différentes, relevant de métiers différents. Les transformations de l'organisation du travail, la réduction des lignes hiérarchiques, la croissance de l'emploi tertiaire rendent moins observables, avec les nomenclatures d'emploi utilisées depuis longtemps, les formes nouvelles de mobilité. En particulier, il apparaît nettement que les évolutions de la situation

fonctionnelle et de la position hiérarchique, la mise en œuvre de doubles compétences sont des éléments essentiels des trajectoires des personnes qui ne sont que très mal saisies dans les nomenclatures actuelles. Par ailleurs, la modification des règles des marchés internes ne peut qu'atténuer les effets de l'appartenance à un métier. En particulier, on rappellera le poids moins important au sein de beaucoup d'entreprises des règles formelles liant formations et emplois au profit des évaluations individuelles, qui reposent sur des critères divers ne relevant que partiellement des compétences techniques propres à un métier ou une profession.

Le poids de la population ne s'inscrivant pas dans une logique simple de progression professionnelle ou de mobilité dans un domaine professionnel délimité apparaît donc comme très élevé (contrairement à de très nombreux travaux qui présupposent au contraire des espaces professionnels relativement homogènes, délimités et fermés sur eux-mêmes). Bien que l'opposition ne recoupe pas la distinction marché interne/marché externe, on peut voir, dans ce poids des discontinuités, l'effet d'un marché du travail moins soumis à des règles formelles, liant formation et emploi, inscrites dans des comportements individuels et dans l'organisation des entreprises.

2.3.2. Un horizon de temps de court terme et de nouvelles stratégies individuelles

L'horizon temporel pour les individus s'est rapproché, les conduisant à développer des projets de plus courte durée.

On n'observe aucune cohérence entre les intentions des individus en matière de formation d'une part, et la typologie de la population précitée en termes de parcours professionnel et de projet de formation d'autre part. En clair, il n'y a pas de lien apparent entre projet professionnel et projet de formation compris en termes de durée et d'acquisition ou non d'un diplôme. Quels que soient les conseils d'orientation reçus, les individus énoncent des intentions de formations qui semblent de ce point de vue sans rapport avec leur projet professionnel. On pourrait supposer par exemple que les personnes envisageant une reconversion développent un projet de formation de plus longue durée et correspondant à la préparation d'un diplôme. Ce n'est pas le cas. De plus, les individus qui n'ont pas de projet professionnel sont justement ceux dont le projet de formation est le plus clair en termes d'acquisition de diplôme. On serait donc tenté de penser que l'existence d'un projet de formation se substitue au projet professionnel.

Il serait erroné d'avoir une vision séquentielle des trajectoires et projets des individus: un parcours professionnel, donc un projet professionnel, donc un projet de formation. Cette vision séquentielle présuppose en fait une logique d'action des personnes comme «action planifiée», c'est-à-dire soumise à une visée de long terme qui unifie et organise les choix quotidiens. Il semble qu'une part importante des individus opèrent constamment et à court terme des ajustements dans leurs choix en matière de formation en fonction des informations dont ils disposent sur le marché du travail, de leur perception des formations offertes, de l'évolution de leur projet professionnel. Leur action reposerait beaucoup plus sur la saisie d'opportunités que sur la construction et le suivi d'un projet, dont la finalité, l'organisation et la durée seraient fixées à l'avance et inscrites dans un plan d'action. Ceci conduirait les

personnes à une construction très progressive de leur parcours et à la recherche de formations leur permettant de conserver longtemps des possibilités d'évolutions et d'infléchissements de leur devenir professionnel.

2.4. Se préparer au marché, plutôt que préparer un métier

Aujourd'hui, il semble qu'une part importante des mobilités sur le marché du travail ne relèvent pas d'une analyse de parcours professionnels s'inscrivant dans la continuité d'un domaine professionnel précis et a fortiori dans un métier déterminé. La formation peut certes appuyer une tentative de progression professionnelle dans un domaine et un métier précis, mais seule une partie des mobilités peut être analysée en ces termes.

En forçant un peu le trait, on serait tenté de dire qu'une partie des actifs et probablement des jeunes, en se formant, ne cherchent pas principalement à se préparer à un métier (en raison d'une reconversion ou faute d'avoir une formation initiale professionnalisée) ou à exercer un métier déjà acquis à un niveau supérieur, mais cherchent plutôt à se préparer au marché du travail, c'est-à-dire à disposer de «ressources» leur permettant d'accroître leurs chances de progression dans l'emploi et de mobilité dans ou hors de l'entreprise. Ces ressources, s'agissant de la formation – qui n'est que l'une d'entre elles –, sont diversifiées: diplômes, certificats, connaissances dans des disciplines et des domaines combinables de façon variée, ouverture sur des réseaux relationnels ou des entreprises. L'individu fermerait ses choix le plus tardivement possible, de façon à se laisser le maximum de possibilités de saisir les opportunités du marché du travail ou au sein de son entreprise. Les choix faits par les individus pour constituer ces ressources reposent peu sur un «plan» a priori de long terme mais au contraire sur des décisions progressives qui sont autant d'ajustements de court terme dans un parcours professionnel et de formation. Il s'agirait moins pour les personnes de se former à un métier pour lesquels elles imaginent des débouchés que de trouver des «positions» offrant le maximum de chances de saisie d'opportunités.

Ces comportements seraient en définitive des comportements d'adaptation à un marché du travail plus actif et plus volatile et donc plus incertain et complexe, résultant notamment d'une plus grande flexibilité de l'emploi [Trottier, 1997]. On pourrait ainsi parler du développement de comportements marchands sur le marché du travail au sens où des individus auraient des comportements proches de ce que l'on peut attendre d'un agent économique rationnel sur un marché: recherche d'informations et des opportunités, flexibilité des choix en fonction de l'état du marché, ajustement de court terme des préférences.

On retrouverait alors, partant d'une analyse des trajectoires, les réflexions sur la prospective emploi qualification, opposant l'approche par les besoins en main-d'œuvre orientés vers une planification reposant sur des «filières de spécialité rigides destinées à des emplois précis», à des approches fondées sur le marché [Plassard, 1997], où la spécialité de formation perd de sa pertinence analytique. Dans cette perspective, on peut considérer l'absence de projet des personnes – le «on verra» – comme un signe d'adaptation au marché. Une autre direction de

réflexion pourrait s'inspirer de l'idée d'éligibilité [Espinasse, 1996]. L'élargissement des zones d'éligibilité conduirait les individus à essayer de trouver et acquérir, par tâtonnement, ce qui les rendrait éligibles à un type d'emploi: la spécialité de formation, le diplôme n'étant qu'un élément parmi beaucoup d'autres, l'expérience, une certification originale, une combinaison de compétences inédite, etc. Les analyses de l'insertion professionnelle comme des mobilités largement fondées sur l'examen des déclassements, des liens entre spécialité de formation et spécialité d'emploi perdraient donc en partie leur pertinence.

Bibliographie

Combes, Marie-Christine; et al. *Les contrats d'études prospectives: qualifications et fonctions transversales*. Paris: Commissariat Général du Plan, 1996.

Drexel, Ingrid. Le modèle allemand de la relation entre formation professionnelle continue et promotion. *Revue européenne de la formation professionnelle*, mai-décembre 1996, n° 8/9, p. 62.

Dubar, C. L'individu et ses appartenances. *Sciences humaines*. 1994, n° 37.

Espinasse, Jean-Michèle; Vincens, J. Marché du travail et allocation des compétences. *Note LIRHE*. 1996, n° 201.

Goux, Dominique; Maurin, Éric. Les entreprises, les salariés et la formation continue. *Économie et statistiques*. 1997, n° 306.

Paradeise, C. Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*. 1988, vol. 20, n° 2, p. 9-21.

Plassard, J.-M.; Pluchard, T. Méthodologie pour une prospective d'emploi et de qualification. *Travail et emploi*. 1997, n° 71, p. 65.

Podevin, G. De la promotion sociale à la promotion de l'économique: le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971. Paris: CEREQ, 1996.

Trottier, C.; Laforce, L.; Cloutier, R. La représentation de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'Université. *Formation Emploi*. 1997, n° 58.

3. Les Centres du réseau Euroguidance

Laura Giulia Cassio

Les centres d'information et d'orientation professionnelle ont été créés en 1992-93 dans le cadre du programme Petra (section III). Cette section du programme prévoyait que *la Communauté soutienne les systèmes nationaux d'orientation et d'information professionnelles et encourageait la coopération communautaire en matière d'orientation*, afin que tous les jeunes et leur famille puissent avoir accès à une information correcte, notamment sur les opportunités de formation, et bénéficier d'une orientation et de conseils pratiques concernant leur possibilités professionnelles, leurs projets et leur développement personnel. Les Centres nationaux de ressources pour l'orientation professionnelle (CNROP) ont été créés dans ce contexte pour soutenir les échanges d'informations et de données sur les systèmes de formation professionnelle nationaux et sur les possibilités de formation au sein de l'Union, notamment dans la perspective de la mobilité. Il convient de souligner que ces Centres ont une mission spécifique qui les distingue des services d'orientation ordinaires, à savoir, d'une part, la promotion de la *mobilité transnationale* des personnes au cours de leur formation scolaire ou professionnelle, au moyen d'une information sur les possibilités de formation en Europe et, d'autre part, le renforcement de la *dimension européenne* des activités d'orientation elles-mêmes.

À la suite du programme Petra, et en tant que «structures d'accompagnement», les Centres ont bénéficié du soutien de la première phase du programme Leonardo da Vinci, qui a démarré en 1994. La mission des Centres venait compléter celles d'autres activités financées par le programme, telles que les projets pilotes, également consacrés à l'orientation et, surtout, les mesures en faveur de la mobilité. Pendant la première phase du programme, l'organisation et les activités des centres ont été définies en fonction des besoins spécifiques des États membres et du public concerné, ainsi que des différents contextes socioéconomiques. De fait, la désignation et la mise en route des CNROP relevaient de la décision des autorités nationales, souvent dans le cadre d'un accord entre le ministère chargé de la formation professionnelle et le ministère de l'Éducation, afin d'apporter à ces Centres une base institutionnelle incontestable. Le choix d'organiser les activités autour d'une ou de plusieurs structures dans chaque pays relevait également de décisions prises au niveau national.

Le programme Leonardo da Vinci s'est graduellement étendu pour accueillir des pays extérieurs à l'Union européenne (pays de l'Espace économique européen et de l'Europe centrale et orientale), ce qui a permis à de nouveaux Centres de rejoindre progressivement le réseau.

À mesure que le réseau s'élargissait, le besoin s'est fait sentir de formaliser davantage le statut de ces Centres et de clarifier leur mission dans le cadre de la politique de formation professionnelle de la Communauté.

En conséquence, la décision établissant la deuxième phase du programme Leonardo da Vinci pour la période 2000-2006 a explicitement fait mention du soutien apporté par la Communauté au réseau des CNROP.

À l'avenir, le réseau des Centres – qui a récemment adopté, pour plus de visibilité, le nom d'Euroguidance – sera en mesure de jouer un rôle de premier ordre dans certaines des actions cruciales que la Commission envisage de mener.

À cet égard, les Conclusions énoncées lors du Conseil extraordinaire de Lisbonne ont recommandé à la Commission et aux États membres de prendre des mesures complémentaires et coordonnées en faveur de la mobilité dans l'éducation et la formation et de la transparence des qualifications.

En premier lieu, les Conclusions recommandent que la Commission et les États membres définissent avant la fin de l'année les moyens nécessaires pour encourager la mobilité des étudiants, des enseignants, des formateurs et des chercheurs, en utilisant au mieux les programmes existants, en éliminant les obstacles éventuels, en améliorant la transparence des qualifications et en renforçant la reconnaissance des stages de formation effectués à l'étranger.

Les obstacles à la mobilité des étudiants, des jeunes en formation, des enseignants et des formateurs ont commencé à être identifiés et levés, aussi bien par la Commission que par les États membres, en anticipant la résolution que le Parlement européen et le Conseil doivent adopter d'ici à la fin de l'année. Pour appliquer cette résolution, les États membres doivent être en mesure de lever ces obstacles et d'accroître significativement la mobilité. Dans cet esprit, la Présidence française proposera l'adoption d'un «plan d'action» destiné à identifier concrètement les mesures et les acteurs susceptibles de développer la mobilité. Les Centres seront ainsi désignés comme le principal ressort d'une stratégie globale d'accroissement de la mobilité.

L'amélioration de la transparence des qualifications est le deuxième objectif fixé par les Conclusions de Lisbonne. L'année dernière, la Commission et le Cedefop ont mis en place un Forum sur le thème de la transparence, destiné à faciliter la coopération entre États membres en la matière. Le Forum a présenté les résultats de ses travaux au début de cette année; une proposition centrale concernait la création d'un «Supplément descriptif du certificat» au format unique au sein de l'Union, destiné à accompagner chaque certificat de qualification en donnant des informations détaillées sur le contenu de la qualification concernée (durée de la formation, etc.). Cette information aura été recueillie par des centres ad hoc (points de référence) disposant de l'expertise nécessaire en matière de qualifications. Les CNROP seront invités à présenter leur expérience aux réunions du Forum, dans la mesure où leur travail comporte des aspects intéressant les points de référence. Indépendamment de leur désignation ou non comme points de référence nationaux (décision qui appartient aux États membres exclusivement), les Centres ont acquis une expérience qui s'est avérée fort utile pour le Forum, par exemple pour établir le modèle des futurs points de référence et pour définir leurs méthodes de travail.

Dans ses Conclusions, le Conseil de Lisbonne a également invité la Commission à «fournir un service d'aide à l'emploi avec une base de données européenne sur les opportunités d'emploi et de formation». La DG-EAC travaille actuellement (en collaboration avec le service EURES) à explorer les possibilités existantes pour mettre en place ce système d'information. Grâce à l'expérience acquise lors de la création du site web ESTIA, les Centres devraient pouvoir coopérer fructueusement avec la Commission afin de faire aboutir cet important projet.

4. Problématiques et finalités du conseil en orientation ⁽⁵²⁾

Jean Guichard

Introduction: Cadres, contextes et finalités des pratiques en orientation

Dans les pays industrialisés, les métiers du conseil en orientation sont nés au début du XX^e siècle. L'orientation consistait alors en une démarche, reposant sur une investigation de nature psychologique, visant à favoriser la transition de l'école à l'emploi. Le modèle dominant était celui d'un appariement sujet – profession qui se fondait essentiellement sur les aptitudes des jeunes. Dans ce contexte, le praticien était un expert psychotechnicien qui se proposait de convaincre son consultant du bien-fondé de ses conseils.

Aujourd'hui, les pratiques en orientation sont à la fois sensiblement différentes et beaucoup plus diversifiées:

- (a) premièrement, elles ne se limitent plus à la question de la transition de l'école à l'emploi. On parle d'orientation tout au long de la vie. D'une part, l'orientation a trouvé sa place au sein même de l'école. Ce terme y fait référence à deux sortes de phénomènes: la répartition des élèves dans les filières du système scolaire et différentes activités éducatives visant à préparer collégiens et lycéens à effectuer des choix de carrière professionnelle et personnelle. D'autre part, l'orientation est aussi conçue comme un ensemble de pratiques visant à aider les adultes lors des transitions qui marquent le cours de leur vie;
- (b) deuxièmement, les pratiques actuelles en orientation ont une perspective plus large que la simple question de l'insertion et des transitions professionnelles. Leur objet est désormais ce que Donald Super nomma le «*life space career development*» (le développement de la carrière dans l'espace d'une vie), c'est-à-dire le problème de l'articulation dynamique des différents rôles sociaux;
- (c) troisièmement, ces pratiques se présentent généralement comme moins directives qu'antérieurement. L'idée dominante est celle d'un «consultant» ayant à se déterminer lui-même. Il s'agit alors de l'aider à se représenter de la manière la plus exhaustive possible la tâche «faire des choix pour son orientation» et à définir des priorités quant à son développement personnel;

⁽⁵²⁾ Ce texte reprend certains des points développés dans Guichard, J.; Huteau, M. *Psychologie de l'Orientation*. Paris: Dunod, 2001.

- (d) quatrième, ce «consultant» est conçu comme un individu se développant tout au long de sa vie. On le pense capable de se forger de nouvelles compétences déterminées par les expériences qu'il vit. On parle désormais «d'organisation qualifiante», de «validation des acquis» et de «bilans de compétences»;
- (e) cinquième, la frontière est moins nette entre activités de formation et d'orientation. Ainsi, les pratiques éducatives en orientation tiennent une place croissante dans les programmes scolaires des pays riches. Elle relève autant des enseignants que des conseillers d'orientation-psychologues. On considère parfois que les cours ordinaires peuvent donner l'occasion de conduire des activités d'éducation à l'orientation. Kenneth Hoyt (1977) a nommé ce procédé: «infusion». Certains stages de formation continue comprennent à la fois des séquences d'acquisition de connaissances générales ou de savoir-faire professionnels et des activités d'aide à la définition d'objectifs personnels ou professionnels.

Ces différents développements des pratiques en orientation semblent déterminés par l'évolution de la situation dans laquelle elles s'effectuent. Comprendre leurs transformations, évaluer la pertinence de l'une ou de l'autre à un moment donné, s'interroger sur leurs évolutions possibles nécessitent par conséquent de les situer au sein des sociétés où elles se développent.

Une telle analyse peut être conduite à trois niveaux:

- (a) celui des cadres idéologiques généraux qui déterminent la manière dont nous nous posons certains problèmes;
- (b) celui des contextes économiques, techniques, sociaux et scientifiques qui structurent les questions d'orientation;
- (c) celui des finalités et des objectifs implicites ou explicites orientant ces pratiques.

4.1. Les cadres idéologiques généraux

Quatre cadres idéologiques généraux jouent un rôle déterminant dans notre conception actuelle des pratiques en orientation:

- (a) la centration sur l'individu;
- (b) la responsabilité qui lui est attribuée de se construire lui-même;
- (c) la centralité de l'activité professionnelle dans la construction identitaire et dans l'intégration sociale;
- (d) un avenir conçu comme incertain et instable.

4.1.1. La centration sur l'individu

Les premiers psychologues qui, en France, ont jeté les bases de l'orientation professionnelle, Édouard Toulouse et Alfred Binet, ne séparaient pas les problèmes sociaux et les problèmes individuels. Pour Binet (1908), par exemple, l'orientation professionnelle devait contribuer à la construction d'une société «où chacun travaillerait selon ses aptitudes reconnues de manière à ce qu'aucune parcelle de force physique ne fut perdue pour la société». Pour de tels auteurs, c'est la réalisation d'une juste organisation sociale qui constituait la raison d'être des pratiques en orientation.

La conception de Frank Parsons – le «père de l'orientation» aux États-Unis – est un peu différente. Elle est plus proche du cadre idéologique dans lequel sont conçues les pratiques d'orientation d'aujourd'hui. Pour Parsons, c'est l'individu qui est au centre du dispositif et les besoins sociaux passent au second plan. La société est alors vue, selon le titre de l'ouvrage de Norbert Elias (1991), comme «la société des individus».

4.1.2. Découvre qui tu veux être et construis-toi toi-même

Aujourd'hui, nous considérons plus encore chacun comme un individu autonome, responsable et capable d'indépendance par rapport aux configurations concrètes dans lesquelles il se trouve pris. Cette représentation nous conduit à considérer le développement personnel de chacun comme une sorte de règle morale fondamentale qui peut s'énoncer ainsi: «construis-toi, toi-même».

4.1.3. Réalise-toi et intègre-toi par ta vocation professionnelle

Nous considérons de plus que l'engagement dans une activité professionnelle est une occasion privilégiée de cette construction de soi. «Se construire en se réalisant à travers sa vocation professionnelle»: telle semble être la forme dominante de la conception de l'existence, au XX^e siècle, dans les pays riches.

Certes, cette norme n'est pas tout à fait générale. Dans la première moitié du siècle, elle concernait surtout les garçons et les hommes. Aujourd'hui, l'importance du chômage dans de nombreux pays riches et le développement de nouvelles formes de pauvreté ont fait apparaître la figure sociale de «l'exclu» dont on doute de «l'employabilité». La question se pose de l'identification de chacun par son activité professionnelle.

La crise de l'emploi apparue dans les années 1970 a été décrite par d'assez nombreux auteurs (Jeremy Rifkin, Dominique Méda, Bernard Perret, Jean-Louis Laville...) comme le début d'une ère où l'emploi, sous les influences conjuguées des progrès technologiques et de la mondialisation de l'économie, se raréfierait constamment. De ce fait, beaucoup de personnes seraient nécessairement privés d'emploi ou contraintes de travailler à temps partiel. Le travail perdrait alors de sa centralité. Par exemple, Dominique Méda (1997) rappelle que le travail «n'a pas toujours été associé aux idées de création de valeur, de transformation de la nature,

de réalisation de soi...». Elle conclut, de son analyse historique, «que le travail n'est pas la seule façon de se réaliser» et qu' «il n'est pas le mode essentiel selon lequel se tisse le lien social». Dès lors, «la fin du travail» (Rifkin), aurait pour conséquence que le travail deviendrait «une valeur en voie de disparition» (Méda). Dans cette perspective, en se situant à long terme, les individus ont toujours besoin d'aide, plus encore qu'aujourd'hui sans doute, mais les pratiques d'orientation professionnelle telles que nous les connaissons perdent leur signification.

Néanmoins, malgré les évolutions dont elle est l'objet, il semble bien que l'activité professionnelle ne puisse être considérée dans nos sociétés comme une occupation parmi d'autres destinée à devenir mineure. Yves Clot observe, en dépit des analyses du type de celle de Dominique Méda, que ce qui différencie fondamentalement le travail des activités extra-professionnelles, c'est son caractère «structurellement impersonnel, non immédiatement 'intéressé'. Il observe que le travail propose la rupture entre les '*pré-occupations*' personnelles du sujet et les '*occupations*' sociales dont il doit s'acquitter. Elles seules lui permettent de s'inscrire dans un échange où la place et la fonction sont nommées et définies indépendamment des individus qui les occupent à un moment donné» (Clot, 1999, p. 71). Selon Clot, c'est précisément parce que le travail n'occupe plus la quasi-totalité de l'existence, parce qu'il ne constitue plus un type d'activités obligées, liées à la naissance (comme dans les sociétés rurales où il «va de soi» que le fils succède à son père), qu'il tient aujourd'hui une place plus centrale dans l'existence de chacun. Il est désormais «l'objet d'une demande nouvelle de réalisation de soi qui emprunte beaucoup de sa vitalité aux moments extra professionnels du cycle de vie» (Clot, 1999, p. 71).

4.1.4. Un avenir instable

Notre manière de concevoir les problèmes d'orientation est aussi déterminée par des interrogations relatives à notre capacité à anticiper l'avenir. Nous le concevons incertain. Nous l'imaginons volontiers instable. De nombreux travaux contemporains (Boutinet, 1998; Dubar, 2000) soulignent que les «carrières professionnelles» correspondent désormais moins à un «développement vocationnel» qu'à un «chaos»: elles forment plus rarement une continuité (par exemple: de postes de plus en plus qualifiés dans la même entreprise ou dans un même secteur de production). Les individus sont plus souvent confrontés à des ruptures dans leur vie professionnelle. Les évolutions marquant leur vie personnelle sont parallèles: les familles sont moins stables, les changements de régions sont plus fréquents. Ces divers phénomènes des «ruptures» dans la vie des individus ont été subsumés sous l'appellation commune de «transitions».

Désormais, les pratiques en orientation ne peuvent par conséquent éviter, comme le soulignent Denis Pelletier et Bernadette Dumora (1984, p. 28) d'apprendre aux individus «les stratégies à court terme et «les ajustements successifs».

4.2. Les contextes

Si les cadres idéologiques jouent un rôle dans la conception des questions sous-jacentes aux pratiques en orientation, celles-ci dépendent aussi des contextes sociaux dans lesquelles on les formule.

Trois de ces contextes me semblent jouer un rôle fondamental: ceux, d'une part, de l'organisation du travail et de la formation et, celui, d'autre part, des problématiques scientifiques qui permettent de modéliser ces questions d'une certaine manière.

4.2.1. Organisations du travail, conceptions de la qualification et questions de l'orientation

Dans un article publié en 1955, mais toujours d'actualité, Alain Touraine a décrit trois formes d'organisation du travail qui se sont développées au cours du XX^e siècle. À chacune d'elles, correspond une conception particulière de la qualification professionnelle. Les pratiques en orientation semblent avoir été assez étroitement déterminées par ces représentations de la qualification. Ces activités apparaissent en effet s'inscrire dans trois grands modèles dont chacun correspond à l'une de ces conceptions. S'y ajoute depuis quelques années une quatrième figure, liée au développement de l'emploi précaire.

Le système professionnel de travail et l'orientation vers des métiers

L'organisation qui domine au début du siècle est le système professionnel de travail. C'est un mode de production proche de l'artisanat: le travailleur doit avoir des «tours de main», «du métier». Il détient un capital de savoirs et de savoir-faire qu'il peut acquérir par un apprentissage méthodique, généralement long. Ce capital renvoie à son être même: il est mécanicien, menuisier (de même que, s'agissant de professions, on «est» avocat ou médecin). Le métier contribue à la définition de l'identité individuelle dont il est souvent l'un des constituants majeurs.

Si l'apprentissage est long, il est par conséquent coûteux. Le choix d'une vocation est une affaire sérieuse qui demande des techniques sûres. On donne des conseils. Le conseiller est un expert dont la psychotechnique est la science. La notion d'aptitude est centrale. Il s'agit de prévoir le plus objectivement possible le métier auquel le jeune va se préparer et qu'il devrait exercer pour le reste de son existence. «L'examen psychologique d'orientation» représente la forme prototypique de l'intervention des conseillers.

Le «fordisme» et l'orientation vers des emplois

Ces notions de «métier» et d'une orientation professionnelle fondée sur les aptitudes se trouvèrent radicalement remises en cause dans de nombreux secteurs de la production par les deux inventions – relatives à l'organisation du travail – d'Henry Ford qui s'inspirait de Taylor. Cette organisation du travail eut pour conséquence que de nombreux agents de production

n'eurent plus de métier. La notion fondamentale n'est alors plus celle de «métier», mais celle «d'emploi» («job»). La qualification prend un autre sens. Elle n'est plus «attachée à l'ouvrier». Elle n'est plus définie en référence aux compétences incorporées par les salariés. Désormais, elle est référée au poste de travail (Dubar, 1996, p. 182). Ce sont les spécifications techniques des machines qui conduisent à préciser la qualification du poste (est-il pénible? Est-il complexe?).

Dans cette organisation fordiste du travail, «le noyau dur de la compétence est la formation sur le tas» observe Dubar (1998, p. 166). Le travailleur ne peut plus s'identifier à partir d'un métier qui le définirait de manière essentielle. Tout au plus est-il «agent de production», «opérateur». S'il change d'emploi, sa qualification peut être remise en cause. Dans ce système de travail, souligne Dubar, l'identification principale est celle qui relie l'individu à son collectif de travail. Celui-ci constitue une véritable «communauté professionnelle» avec son langage et ses normes informelles.

Dans ce contexte, le conseil en orientation prend un sens différent de celui qu'il avait dans le modèle de l'orientation vers un métier. La question des aptitudes personnelles n'est plus le cœur du problème. Il s'agit avant tout de déterminer si le jeune s'adaptera à ces conditions de travail, s'il se reconnaîtra dans ces collectifs de production, s'il partage déjà (ou est susceptible de partager) les valeurs de tel ou tel groupe de travailleurs, etc.

Certes, aucune réflexion systématique ne semble alors avoir été menée à ce sujet par les praticiens de l'orientation. Néanmoins, l'organisation fordiste du travail avait déterminé un mode d'appariement «individu – profession» nettement plus faible que celui requis par le système professionnel du travail. Or, ce mode d'appariement est au fondement même des outils d'orientation (principalement: les questionnaires d'intérêts) qui se développèrent alors. Selon toute vraisemblance, ces outils ne purent avoir qu'une importance nettement plus grande dans les pratiques des conseillers (qui se définissaient comme d'orientation «professionnelle») que celle que ces derniers lui reconnurent. Cette orientation vers des emplois se fonde en effet sur des considérations relatives à la personne sociale du travailleur. Le questionnaire d'intérêt d'Edward Strong – élaboré à la fin des années 20 – peut être considéré comme le prototype d'une telle approche. Comme on le sait, ce test demande à ceux qui le remplissent d'indiquer des préférences dans des domaines d'activités divers ou pour des personnages célèbres: il s'agit de vérifier si l'individu a bien les mêmes «goûts» que ceux avec lesquels il travaillera.

Le modèle de la compétence et l'orientation vers des fonctions professionnelles

Au cours de ces dernières décennies, le développement de l'informatique constitua probablement l'un des facteurs majeurs de l'évolution du procès de production. Elle eut un retentissement majeur sur l'organisation du travail. Touraine observe que l'automatisation correspond à un nouveau système de travail qu'il nomme «technique». Dans celui-ci, la qualification correspond à un statut reconnu dans un système social de production. Ce

«système technique du travail» sollicite diverses habiletés spécifiques des salariés, différentes de celles que requerrait le «métier» du «système professionnel du travail».

Ces habiletés sont fondamentalement liées aux interactions que constitue désormais la situation de travail. L'activité au travail prend la forme d'une fonction professionnelle qui s'insère dans un réseau. Dans un tel cadre, observent Loarer et Huteau (1997) et Zarifian (1988), certaines compétences sont essentielles: la sociabilité et l'art de communiquer, la souplesse d'adaptation et la capacité à faire face à des événements inattendus en développant des savoir-faire nouveaux, la prise de responsabilités quant aux résultats, etc.

Deux points différencient fondamentalement ce modèle des deux précédents. D'abord, le travailleur y est perçu comme détenteur d'un capital de compétences à la différence de l'opérateur de l'organisation fordiste. Mais, il est aussi considéré comme capable d'en développer de nouvelles, notamment en fonction de l'évolution des situations de travail dans lesquelles il se trouve. On parle ainsi d'organisation qualifiante et de formation tout au long de la vie. Cependant, à la différence du modèle des aptitudes, ces compétences apparaissent être étroitement liées aux contextes dans lesquelles elles se manifestent. C'est moins l'acteur professionnel en lui-même que les interactions professionnelles (actions, interlocutions, rôles, etc.) qui semblent désormais centrales.

Les techniques de bilans des compétences et les procédures de validation et de reconnaissance des acquis sont les pratiques d'orientation paradigmatiques du système technique du travail.

Mondialisation et «chaos vocationnel»: l'orientation comme aide aux transitions

Les transformations économiques de la période la plus récente (c'est-à-dire le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et la mondialisation du capital et du travail) ont conduit à une segmentation du marché de l'emploi. Selon la théorie de la segmentation, il n'existe en effet pas un seul, mais plusieurs marchés du travail cloisonnés (voir, par exemple, Tanguy (Ed.), 1986, pp. 217-221). Le segment primaire est celui des emplois intéressants et les mieux payés. Le marché secondaire, dont relèvent des salariés de plus en plus nombreux, est celui des emplois mal payés et exercés dans des conditions parfois déplorables. Sur ce marché, les travailleurs n'ont besoin que de peu de formation. Ils doivent être très flexibles et ils «font partie des groupes victimes de discrimination: femmes, jeunes, étrangers» (Orivel & Eicher, 1975, p. 407).

Ce développement de l'emploi précaire se manifeste, pour un nombre croissant de salariés, par l'expérience de devoir vivre, de manière répétitive, des «transitions» professionnelles qui ne correspondent pas au «développement d'une carrière» (loin de là!). Les pratiques en orientation qui leur sont destinées se donnent, par conséquent, des objectifs moins ambitieux: il s'agit de leur permettre de faire face «au mieux» à ces situations qui peuvent être ou devenir extrêmement difficiles.

Des pratiques éclectiques

Les différents systèmes de travail qui viennent d'être décrits sont apparus successivement. La mondialisation de l'économie (avec la division mondiale du travail et les «délocalisations» de l'emploi) est un phénomène récent. Cela ne signifie pas pour autant que tous les métiers faisant appel à des aptitudes ou des savoir-faire précis ont disparu. De même, les emplois «fordistes» coexistent avec des fonctions relevant du modèle de la compétence. Dans le même temps, nombreux sont ceux qui connaissent des transitions «répétées», longues ou douloureuses. Les pratiques en orientation d'aujourd'hui rencontrent ainsi des questions de différentes natures. C'est la raison pour laquelle elles apparaissent souvent éclectiques, voir synchrétiques, mêlant des outils ou des méthodologies issues des diverses «strates» de l'évolution des questions d'orientation que l'on vient d'évoquer.

4.2.2. Organisation de la formation et problématiques de l'orientation scolaire

L'organisation du travail n'est pas le seul contexte qui joue un rôle dans la détermination des problématiques de l'orientation. La structure du système scolaire, c'est-à-dire l'organisation de l'école, constitue un élément fondamental de cette définition.

La comparaison de l'Allemagne et de la France constitue un exemple à ce sujet extrêmement intéressant dans ce domaine: les organisations scolaires de ces deux pays diffèrent radicalement. En France, il existe une école secondaire unique et les établissements de formation technique et professionnelle sont intégrés à ce système scolaire. En Allemagne, il existe trois types d'établissements secondaires et la formation professionnelle et technique relève en grande partie des entreprises. Il résulte de ces différences d'organisation que les pratiques des conseillers français et allemands diffèrent de manière essentielle.

Dans le système français, observe Henri Eckert (1993, p. 272), «le contrôle de la mobilité professionnelle inter-générationnelle passe entre les mains de l'école, au détriment des services d'orientation». Les conseillers ne se trouvent plus en position de décideur, mais d'accompagnateur de l'élève. Les questions qui se posent à eux sont les suivantes: le conseiller doit-il se limiter à fournir des informations, ou bien doit-il se faire éducateur en stratégie de prise de décision ou encore devenir un psychologue de la construction de soi?

En Allemagne, observe Henri Eckert (1993, p. 269), l'orientation «se trouve située au point d'articulation entre l'école généraliste et la formation professionnelle en entreprise; il lui revient de gérer et de coordonner l'offre et la demande sur le marché de l'apprentissage». Le conseiller d'orientation a ainsi un rôle de contrôle de la mobilité sociale des jeunes. Sa pratique consiste en effet non seulement à favoriser les transitions vers l'apprentissage, mais aussi à évaluer la rationalité des choix.

4.2.3. La modélisation scientifique des questions d'orientation: les psychologies de l'orientation

Si les questions d'orientation sont fondamentalement sociales et si elles sont déterminées par les cadres et contextes dans lesquels on les formule, elles peuvent aussi être structurées par les problématiques des sciences de l'homme et, tout particulièrement, de la psychologie. Les fondateurs de l'orientation avaient à ce sujet des idées fortes: le développement des connaissances scientifiques garantirait la légitimité des pratiques en orientation. Aujourd'hui, notre point de vue est plus réservé. En effet, nous considérons que c'est seulement la position de fins qui conduisent à légitimer telle ou telle pratique. De surcroît, la multiplicité des modèles concurrents ou complémentaires est telle qu'on ne peut plus parler d'une psychologie de l'orientation, mais de psychologies de l'orientation.

La psychologie différentielle et la question du lien individu – profession

Pour Parsons, la méthode scientifique de l'orientation est simple: elle consiste à relier par un «raisonnement juste» les propriétés des individus à celles des emplois. On a noté que cette manière de poser la question de l'orientation est en adéquation avec le système professionnel du travail. Le postulat fondamental en est qu'il existe des professions bien circonscrites, dont les exigences – susceptibles d'être clairement décrites – peuvent être mises en relation avec des caractéristiques stables des individus. La question scientifique essentielle est alors celle de la détermination de la nature du ou des liens entre individus et professions.

Cette question fut scientifiquement élaborée dans le cadre d'une psychologie différentielle considérant l'individu comme doté d'une personnalité stable que l'on peut décrire en le positionnant sur de grandes dimensions du fonctionnement intellectuel et sur de grands traits de personnalité. Dans le champ particulier de l'orientation professionnelle, la psychologie différentielle conduisit à étudier plus spécifiquement les aptitudes, les valeurs, les intérêts et les types professionnels. On a observé que la première de ces notions correspond à la conception d'un lien essentiel entre individus et professions, alors que les modélisations en termes de valeurs, intérêts ou types tendraient plutôt à considérer que cette relation est une représentation.

La théorie de l'adaptation professionnelle («*Theory of Work Adjustment*») de René Dawis et Lloyd Lofquist constitue probablement le modèle prototypique de l'approche différentielle dans le domaine de l'orientation professionnelle des adultes. Les questionnaires de John Holland en sont l'exemple paradigmatique dans le champ plus spécifique de l'orientation des jeunes.

Les problématiques développementales, cognitives et sociales de l'orientation tout au long de la vie

À partir des années cinquante, d'autres questions ont orienté les recherches en psychologie de l'orientation. Elles portèrent, d'une part, sur la formation des intentions d'avenir et des

préférences professionnelles des jeunes et, d'autre part, sur la «construction» des carrières personnelles et professionnelles tout au long de la vie. Ces questions ont été modélisées de bien des manières. On peut citer, à titre d'exemples, le modèle de John Krumboltz *et col.* inspiré d'Albert Bandura, celui de la carte cognitive des professions de Linda Gottfredson, ou encore celui de Fred Vondracek *et col.* inspiré de l'écologie du développement humain de Urie Bronfenbrenner, etc. Certaines de ces approches ne constituent que des cadres généraux alors que d'autres, comme celle de Bernadette Dumora, reposent sur de nombreuses observations empiriques. Le modèle très général de Donald Super du «*life space, life span career development*» (le développement de la carrière personnelle et professionnelle tout au long de la vie) constitue une sorte de synthèse générale de plusieurs des analyses précédentes.

Dans la période la plus récente, les recherches ont surtout visé à décrire les processus de socialisation et à étudier les transitions personnelles et professionnelles. La notion dominante n'y est plus, comme précédemment, celle de «développement», mais celle de «transition»: les trajectoires de la vie adulte y sont conçues comme beaucoup plus dépendantes des contextes et des événements qu'on ne l'imaginait précédemment. Ainsi, Claude Dubar décrit les «transactions biographiques» et les «transactions relationnelles» déterminant les constructions identitaires des individus. Certaines analyses, celles de Nancy Schlossberg, par exemple, s'intéressent particulièrement aux «stratégies» que déploient les individus pour faire face aux événements prévus et imprévus qui marquent le cours de leur vie.

Carl Rogers et la psychologie du conseil

Une ligne de démarcation peut être tracée entre les travaux qui visent à décrire les facteurs qui jouent un rôle dans le développement des intentions d'avenir et dans les insertions sociales et professionnelles (les «*career theory*», pour reprendre la terminologie d'Anthony Watts et John Killeen) et celles qui s'interrogent sur les modalités d'une intervention efficace (les «*guidance theory*»). Dans le domaine des pratiques, Carl Rogers (1951) est certainement l'un des auteurs qui joua un rôle majeur, que celui-ci soit explicite, comme c'est le cas au Royaume-Uni ou qu'il reste implicite, comme souvent en France. Son idée centrale est qu'un entretien non-directif, conduit par un conseiller adoptant une attitude d'empathie et de compréhension ouverte permet au consultant de restructurer sa personnalité. Depuis, de nombreuses méthodologies de l'interaction conseil, s'inscrivant plus ou moins dans cette perspective, se sont développées.

Le lien entre recherche en psychologie et pratiques en orientation

Si la plupart des «modèles théoriques en orientation» résultent de la construction, dans l'un des cadres conceptuels de la psychologie (le behaviorisme, le néobéhaviorisme, le cognitivisme, la psychologie dynamique, la psychanalyse...), de questions sociétales, en retour, le développement des problématiques de la psychologie a certainement joué un rôle dans la conception même des questions de l'orientation. Néanmoins, aujourd'hui, la distance est plus grande entre recherche en psychologie et pratiques en orientation. Quatre catégories de phénomènes l'attestent:

- (a) les premiers consistent en un certain désintéret de la part de nombreux praticiens pour les modèles théoriques en orientation. Les conseillers considèrent souvent que «la théorie ne porte pas sur ce qui arrive réellement dans les pratiques d'orientation, et particulièrement dans l'entretien» (Fielding, 2000, p. 80);
- (b) deuxièmement, on relève des critiques, parfois sévères, de la part des théoriciens des pratiques de conseil en orientation. Par exemple, Claude Chabrol (2000, p. 174) se demande si l'entretien n'est pas une technique douce conduisant le consultant à une idéologie consistant à privilégier les explications en termes de dispositions individuelles («il est comme ça»), au détriment des explications par des facteurs situationnels, sociaux ou naturels («il se trouve dans cette situation-là»). Dans le domaine du conseil en orientation, certaines notions comme «l'employabilité» donnent parfois l'occasion de telles attributions;
- (c) la troisième observation, témoignant de l'éloignement actuel entre pratiques en orientation et problématiques scientifiques, est relative aux différences notables entre la conception du sujet humain sous-jacente aux outils utilisés par les praticiens et celle constituant le paradigme dominant en sciences humaines. Les «outils» des praticiens (par exemple: les «types» de John Holland) considèrent généralement l'individu comme doté d'une personnalité stable. Or, dans la période la plus récente, la psychologie et la sociologie ont proposé un modèle du sujet probablement moins «stable» que celui qu'elles postulaient précédemment. Trois traits principaux me semblent en effet caractériser cette conception dominante du sujet humain dans les sciences humaines d'aujourd'hui (voir Guichard, 2000):
- (i) premièrement, cet acteur se construit dans différentes formes identitaires subjectives, c'est-à-dire dans des identités de soi «interchangeables» en fonction des contextes dans lesquels il interagit. Ces formes identitaires subjectives se structurent en un système unifié constitutif de la subjectivité de l'individu. On ne peut par conséquent saisir les schémas de soi du sujet, c'est-à-dire les diverses formes identitaires dans lesquelles il se construit, sans prendre en compte la représentation qu'il se fait de la structure des divers mondes sociaux constituant la société où il vit;
- (ii) deuxièmement, la subjectivité de ce sujet humain est relativement malléable. C'est ce que des concepts tels que celui de «working self concept» visent à saisir. «Relativement» malléable signifie que la stabilité ou la malléabilité du «soi» apparaît dépendre de trois facteurs fondamentaux. Il s'agit:
- du degré de complexité de la société,
 - du degré d'intégration des différents champs de relations sociales de cette société,
 - et de la variété des interactions dans lesquelles le sujet s'engage;
- (iii) troisièmement, confronté à un environnement changeant, ce sujet déploie une activité constante de recherche de formes identitaires dans lesquelles il se «cristallise», sans pouvoir se résoudre à telle ou telle cristallisation de soi. Il apparaît

animé par une sorte de dynamique primordiale qui le conduit à la fois à chercher à s'identifier dans telle ou telle forme, tout en étant toujours au-delà de chacune de ces identifications.

- (iv) Une telle conception du sujet rend plus complexes les questions dont traite l'orientation. En effet, à l'idée d'un consultant dont on pourrait décrire les principales dimensions de la personnalité se substitue progressivement la conception d'un sujet «multivocal» (pour reprendre la terminologie de Bakhtine; voir Wertsch, 1990 et Häyrynen, 1995) dont l'identité n'est jamais définitivement construite.
 - (v) L'objectif du praticien sera-t-il alors d'aider celui qui le consulte à se stabiliser dans certaines formes identitaires (comme le postule – notamment – le modèle de John Holland)? Au contraire, s'agira-t-il d'aider chacun à diversifier le système subjectif des formes identitaires dans lesquelles il se construit, comme le suggère, par exemple la philosophie politique de Michel Foucault?
- (d) enfin, un dernier témoignage de cet éloignement des recherches et des pratiques en orientation peut être trouvé dans le fait que certains des problèmes traités par les conseillers dans leurs pratiques ne donnent pas lieu à d'importantes recherches en psychologie, alors qu'ils relèvent de cette discipline. C'est le cas dans le domaine du repérage des compétences ou de la validation des acquis professionnels: la question fondamentale des praticiens («À quelle condition une compétence est-elle – ou peut-elle être rendue – transférable?») ne semble guère étudiée. Si les praticiens se sont éloignés des théoriciens, ces derniers en ont fait de même!

4.3. Finalités et objectifs des pratiques en orientation

Si le lien entre pratiques en orientation et recherche en psychologie s'est progressivement distendu au cours du siècle, c'est peut-être parce que la science ne peut apporter de réponse à la demande primordiale des praticiens. Les travaux scientifiques visent en effet à expliquer «comment les choses se passent». Ils ne disent jamais «ce qu'il convient de faire». La question de la science, c'est: «comment». Ce n'est pas: «en vue de quoi?». La recherche théorique est de l'ordre de la connaissance. Elle vise à décrire en vérité les phénomènes. Elle n'est pas d'ordre praxéologique: elle ne dit pas quelle action entreprendre en fonction des résultats qu'elle obtient⁽⁵³⁾.

Cela n'a pas pour conséquence que l'approche scientifique serait dépourvue d'un quelconque intérêt pour le praticien⁽⁵⁴⁾. L'approche scientifique présente un double intérêt pour ce

⁽⁵³⁾ Un exemple pour illustrer cette différence: la neurobiologie met en évidence que les pilules «d'extasy» peuvent provoquer des lésions cérébrales irréversibles. Cette observation ne contient pas la conclusion qu'il faille interdire l'usage de cette drogue. Une telle interdiction est de l'ordre de l'action. La décision d'interdire ou d'autoriser repose sur une réflexion éthique et politique sur ce qui constitue le bien pour l'individu et la société, réflexion qui tient compte des observations des chercheurs.

⁽⁵⁴⁾ Si c'était le cas, la rédaction de ce livre constituerait un acte insensé!

dernier. D'une part, elle peut lui fournir les moyens d'interventions efficaces (par exemple: en lui permettant de comprendre les processus en jeu dans ses activités). D'autre part, elle peut lui révéler des problèmes éthiques qu'il ne soupçonnait pas (par exemple: la «neutralité bienveillante» ne serait-elle pas une forme particulièrement subtile de manipulation?).

Néanmoins, seule la détermination de finalités éthiques, économiques et sociales permettent de définir les objectifs des pratiques en orientation. Pour Binet, celles-ci étaient évidentes: l'orientation professionnelle avait pour mission de réaliser une société harmonieuse se fondant sur la reconnaissance par chacun qu'il y occupe la place correspondant à ses aptitudes. L'objectif du praticien de l'orientation était simple: circonscrire avec précision les aptitudes correspondant à chaque profession et celles propres à chaque individu. Finalités et objectifs opérationnels étaient intrinsèquement liés.

La situation actuelle est différente. D'abord, les objectifs opérationnels de ces pratiques sont plus diversifiés qu'au début du siècle. Ensuite, il semble bien qu'on s'interroge assez peu sur les finalités des activités d'orientation et, notamment, sur leurs finalités éthiques et sociales. Enfin, la question de l'articulation entre finalités et objectifs apparaît être passablement complexe.

4.3.1. Les objectifs

Les objectifs des professionnels de l'orientation sont aujourd'hui multiples. Ces praticiens sont amenés à les définir, compte tenu de leur position institutionnelle, en réponse à des attentes, plus ou moins bien explicitées, de leurs consultants. Or, celles-ci peuvent varier de manière considérable. Tantôt, il peut s'agir, par exemple, d'aider l'un d'entre eux à s'interroger sur celui qu'il veut être, sur les formes identitaires dans lesquelles il souhaite se construire. L'objectif est, par conséquent, de l'amener à prendre du recul par rapport aux formes identitaires qui sont les siennes.

Parfois, le problème est celui de la prise de décision. Cette question peut prendre des sens différents et donner lieu à diverses pratiques. Conçue dans une perspective cognitive, elle peut déterminer l'objectif d'aider le consultant à améliorer sa représentation du problème. En revanche, en termes de développement personnel, «aider à se décider» peut signifier permettre au sujet de se cristalliser dans certaines formes identitaires. Il arrive souvent que la question d'orientation soit celle de «comment faire face à une transition?». Ce problème, parfois très complexe, implique alors que de nombreux objectifs intermédiaires soient définis.

4.3.2. Les finalités

Si les objectifs des pratiques sont généralement explicites, il n'en va pas de même des finalités. Dans ce domaine, tout se passe comme s'il régnait, depuis Parsons, une sorte de consensus: le développement de l'individu et sa capacité à faire face aux transitions constitue le centre du dispositif. Partant de «la demande du consultant», il s'agit de lui permettre de tirer

le meilleur parti des atouts dont il dispose, compte tenu des contraintes que lui imposent les contextes dans lesquels il se trouve.

Implicitement, le modèle dominant est celui d'un ajustement au monde tel qu'il est. Cette vue est parfois explicitée – et radicalisée – par certains idéologues. Par exemple, l'un des dirigeants d'un syndicat patronal français, affirmait, il y a peu, que la finalité de l'orientation est de conduire chacun à accepter les enjeux de la mondialisation économique. Il s'agit de préparer les jeunes à vivre dans un monde où le rôle des régulations collectives serait minimal. La finalité de l'orientation aujourd'hui, serait par conséquent de «préparer les jeunes à la flexibilité» et de les conduire à «accepter la révolution structurelle de l'emploi» (de Calan, 1997, p. 205).

Tout en restant centré sur l'individu, d'autres assignent des finalités moins «économistes» aux pratiques en orientation. C'est la cas, par exemple, du recteur Claude Pair, dans un texte qu'il présente comme une réponse à l'assertion précédente: «l'école a à développer et à ancrer la personnalité, à permettre à chaque jeune de se construire une identité, de faire des projets, de créer. En fait, ce qu'on appelle éducation aux choix, c'est tout cela» (Pair, 1997, p. 251).

Il me semble cependant que l'on pourrait concevoir des finalités d'une autre nature pour l'orientation. Un comité d'experts de l'UNESCO a ainsi proposé en 1970 une définition de l'orientation ouvrant la voie vers des considérations moins individuelles, voire individualistes: «l'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité» (Danvers, 1992, p. 190).

Cette définition met l'accent sur le développement social («servir la société») et la construction morale («l'épanouissement de sa responsabilité») de l'individu.

Dans une telle perspective, on peut, par exemple, poser que, dans la mesure, où les quatre cinquièmes de l'humanité vivent dans une misère croissante, l'orientation pourrait viser à préparer les jeunes à contribuer à la réalisation d'un monde où la distance entre les nantis et les démunis diminue. On peut aussi penser que ces pratiques devraient se proposer – à un moment où les questions identitaires apparaissent à ce point cruciales (comme la multiplication des conflits ayant de tels enjeux l'indiquent) – d'aider l'individu à prendre conscience des limites des cadres identitaires qui constituent son «petit» monde.

4.3.3. L'articulation des finalités et des objectifs

Il convient néanmoins de souligner que le problème de l'articulation des fins et des objectifs des pratiques en orientation doit aussi être analysé. Un même objectif peut en effet correspondre à des finalités opposées. Par exemple, des activités de mise à distance des formes identitaires actuelles peuvent aussi bien avoir pour fin de développer la flexibilité de

futurs travailleurs, que de conduire des jeunes à remettre en cause leurs stéréotypes «identitaires» et à prendre conscience des dangers dont ceux-ci sont porteurs.

De même, telle ou telle activité – amenant (par exemple) des adolescents de divers milieux à mener en commun des actions collectives de développement local – peut les amener à acquérir des compétences utiles tant pour faire carrière dans le cadre de la compétition économique mondiale que pour s'investir dans des activités à caractère social.

4.4. Une orientation visant à instituer la «personne»

Au final, une remarque s'impose. La plupart des approches des choix professionnels, des projets d'avenir, du cycle de vie ou des transitions présentent deux caractéristiques:

- (a) d'une part, elles ne concernent pas la personne dans sa totalité, mais se concentrent, à des degrés divers il est vrai, sur un de ses aspects: la formation, l'orientation et l'insertion professionnelle;
- (b) d'autre part, elles sont fondées sur une conception «positive», voire «irénique» de l'être humain: elles peuvent être lues comme des visions laïcisées de l'idée d'un homme occupé à réaliser sur terre l'œuvre de Dieu. Ce faisant, elles méconnaissent la négativité, souvent liée de manière essentielle à des cristallisations identitaires, dont l'être humain a donné la preuve tout au long du XX^e siècle.

Elles nous expliquent assez bien comment on devient ingénieur, mais elles ne nous disent rien sur ce que fera cet ingénieur: participer au développement d'une région déshéritée ou établir les plans d'un dispositif destiné à anéantir entièrement des groupes humains.

Pour cette raison, on peut se demander si la finalité primordiale du conseil en orientation du début du XXI^e siècle ne pourrait être ainsi définie: donner l'occasion au consultant de se (ré)instituer comme personne (Jacques, 1982; voir Guichard, 2001), c'est-à-dire comme produit ternaire (je – tu – il) de la relation dialogique à autrui, relation qui le constitue comme tel et le conduit, chaque fois qu'elle s'instaure à nouveau, à se distancier de chacune de ses cristallisations de soi.

Bibliographie

- Bakhtin, M.-M. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- Bandura, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
- Beauvois, J.-L.; Dubois, N. Croyances internes et croyances externes. In S. Moscovici (ed.) *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan, 1994, p. 163-180.
- Becker, H.-S. *Outsiders*. New York: Free Press, 1963.
- Binet, A. Préface. *L'année psychologique*. Paris: Masson, 1908, n° 8.
- Boissonnat, J. *Le travail dans vingt ans*. Paris: La Documentation française, 1995.
- Bouffartigue, P.; Lagree, J.-C; Rose, José. Jeunes: de l'emploi aux modes de vie. Point de vue sur un champ de recherches. *Formation Emploi*, 1989, n° 26, 63-75.
- Boutinet, J.-P. *L'immaturation de la vie adulte*. Paris: PUF, 1998.
- Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- Castel, R. *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Fayard, 1995.
- Chabrol, C. Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs clinique et psychosocial? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, n° 29, p. 171-180.
- Clot, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.
- Codol, J.-P. On the so-called superior conformity of the self: twenty experimental investigations. *European journal of social psychology*, 1975, n° 5, p. 457-501.
- Curie, J. et al. Proposition méthodologique pour la description du système des activités. *Le travail humain*, 1990, 53, 2, p. 103-118.
- Danvers, F. *700 mots: clefs pour l'éducation*. Lille: PUL, 1992.
- De Calan, D. Préparer les jeunes à la flexibilité. In *Collectif: L'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Syros, 1997.
- D'Hondt, J. L'imagination de l'avenir. *Bulletin de la société française de philosophie*, 1992, vol 86, n° 1, p. 1-37.
- Dubar, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 1992, n° 33, p. 505-530.

Dubar, C. Identité professionnelle et récits d'insertion: pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1998, vol 27, n° 1, p. 95-104.

Dubar, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000.

Dubar, C. La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 1996, n° 2, p. 179-193.

Dumont, L. *Homo hierarchicus: le système des castes et ses implications*. Paris: Gallimard, 1966.

Dumora, B. Les intentions d'orientation: aspects développementaux et psychosociaux. Paris: INETOP (document multigraphié), 1999.

Eckert, H. *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*. Paris: L'Harmattan, 1993. (Collection Logiques Sociales).

Elias, N. *La société des individus*. Paris: Arthème Fayard, 1991.

Fielding, A.-J. Pourquoi les praticiens disent-ils que «la théorie n'est pas utile à la pratique»? : une proposition pour adapter la pratique aux exigences du XXI^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2000, vol 29, n° 1, p. 79-90.

Foucault, M. Technologies of the self. In Hutton, P.H.; Gutman, H.; Martin, L.-H. (eds.) *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*. Anherst: University of Massachusetts Press, 1988, p. 16-49. Traduction française *Dits et écrits*, 1994, vol 4, p. 783-813.

Foucault, M. The subject and power. In Dreyfus, H.; Rabinow, P. (eds.), *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University Press, 1982. Traduction française *Dits et écrits*, 1991, vol 4, p. 222-243.

Gergen, K. *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books, 1991.

Ginzberg, E. et al. *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press, 1951.

Gottfredson, L.-S. Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of counseling psychology monograph*, 1981, vol 28, n° 6, p. 545-579.

Guichard, J. Adolescents' scholastic fields, identity frames and forms and future projects. In Nurmi, J.-E. (ed.) *Navigating through adolescence: European perspectives*. New York: Garland Publishing, 2001, chapter 11.

Guichard, J. Cultural habitus, school experiences and the formation of future intentions in adolescence. *Revista portuguesa de psicologia*, 1996, vol 31, p. 9-36.

Guichard, J. *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelone: Editorial Laertes, 1995.

Guichard, J. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: PUF, 1993.

Guichard, J.; Cassar, O. Social fields, habitus, and cognitive schemes: study stream and the categorisation of occupations. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1998, vol 11, n° 1, p. 123-145.

Hackett, G.; Lent, R.-W. Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In Brown, S.-D.; Lent, R.-W. (eds.) *Handbook of counseling psychology*. New York: John Wiley, 1992.

Häyrynen, Y.-P. Le concept de soi: un bien personnel, une norme ou une entité légitime? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1995, vol 24, n° 1, p. 5-17.

Holland, J.-L. *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

Hoyt, K.-B. *A primer for career education*. Washington, DC: Government Printing Office, 1977.

Huteau, M. Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1982, vol 11, n° 2, p. 107-125.

Huteau, M. *Manuel de psychologie différentielle*. Paris: Dunod, 1995.

James, W. *The principles of psychology*. New York: H. Holt, 1890. Reedition Harvard University Press, 1980-1982.

Kelly, G.-A. *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. New York: Norton, 1963.

Killeen, J. Career theory. In Watts, A.G. et al (eds.) *Rethinking careers education and guidance, theory, policy and practice*. Londres: Routledge, 1996, p. 23-45.

Krumboltz, J.-D. A social learning theory of career decision making. In Mitchell, A.-M.; Jones, G.-B.; Krumboltz, J.-D. (eds.) *Social learning and career decision making*. Cranston: Carroll Press, 1979.

Loarer, E.; Huteau, M. *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel?* Paris: INETOP, 1997.

Lofquist, L.-H.; Davis, R.-V. *Essentials of person-environment correspondance counseling*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

Mac Guire, W.-J.; Mac Guire, C.-V. Content and process in the experience of self. In Berkowitz, L. (ed.): *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1988, vol 20, p. 97-144.

Markus, H.-R.; Wurf, E. The dynamic of self concept: a social psychological perspective. *Annual review of psychology*, 1987, n° 42, p. 38-50.

Maruani, M. Les temps modernes de l'emploi féminin. *Le monde diplomatique*, 1997, septembre, p. 20.

Maruani, M.; Nicole, Ch. *Au labeur des dames*. Paris: Syros, 1989.

Méda, D. La fin de la valeur travail. In Mongin, O. (ed.) *Le travail, quel avenir?* Paris: Gallimard, 1997.

Méda, D. *Le travail, une valeur en voie de disparition*. Paris: Aubier, 1995.

Méda, D. Réflexions sur une disparition. *Autrement*, 1997, n° 174, p. 54-62.

Moscovici, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961/1976.

Motola, M.; Sinisalo, P.; Guichard, J. Social habitus and future plans: a comparison of adolescent future-projects in Finland and France. In Nurmi, J.-E. (ed.) *Adolescence, culture and conflicts: growing up in contemporary Europe*. New York: Garland Publishing, 1997, p. 42-73.

Naville, P. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Marcel Rivière, 1956.

Nicole-Drancourt, C.; Roulleau-Berger, L. *L'insertion des jeunes en France*. Paris: PUF, 1995.

Norman, W.-T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of abnormal and social psychology*, 1963, n° 66, p. 574-583.

Orivel, F.; Eicher, J.-C. Coûts et avantages de l'éducation. *Orientations*, 1975, n° 56, p. 383-407.

Pair, C. Eduquer aux choix ou préparer à la précarité. In *Cité des sciences et de l'industrie, l'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Syros, 1997, p. 241-253.

Parlier, M. L'orientation professionnelle dans l'entreprise: une alternative à la gestion des carrières. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1996, n° 25, p. 343-355.

- Parsons, F. *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin, 1909.
- Pastré, P. Travail et compétences: un point de vue de didacticien. *Formation et Emploi*, 1999, n° 67.
- Pelletier, D.; Dumora, B. Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In Pelletier, D.; Bujold, R. (eds.). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi: Gaëtan Morin, 1984.
- Pelletier, D.; Noiseux, G.; Bujold, C. *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal: Mc Graw-Hill, 1974.
- Perret, B. *L'avenir du travail*. Paris: Seuil, 1995.
- Prost, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé?: les élèves des collèges et lycées de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris: PUF, 1986.
- Reuchlin, M. Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 1978, n° 75, p. 138-145.
- Rifkin, J. *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Putnam's Sons, 1995.
- Riverin-Simard, D. Le concept de chaos vocationnel: un pas théorique à l'aube du XX^e siècle? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1996, vol 25, n° 4, p. 467-487.
- Rogers, C. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- Sainsaulieu, R. *L'identité au travail*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.
- Schlossberg, N.-K. *Counselling adults in transition*. New York: Springer, 1984.
- Strong, E. Interest of men and women. *The journal of social psychology*, 1936, n° 7, p. 49-67.
- Super, D. A life-span: life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 1980, n° 13, p. 282-298.
- Tanguy, L. *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*. Paris: La Documentation Française, 1986.
- Tap, P. *La société pygmalion?: intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris: Dunod, 1988.
- Toulouse, É. Les règles du travail. *Le journal*, 20 septembre 1903.
- Touraine, A. La qualification du travail: histoire d'une notion. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 1955, n° 13, p. 27-76.

Vondracek, F.-W.; Lerner, R.-M.; Schulenberg, J.-E. *Career development: a life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.

Wertsch, L.-V. The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In Moll, L.-C. (ed.) *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 111-126.

Zarifian, P. L'émergence du modèle de la compétence. In Stankiewicz, F. (ed.) *Les entreprises face aux ressources humaines*. Paris: Editions Economica, 1988, p. 77-82.

5. Orientation existentielle pour adultes – quand l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une pratique philosophique

Finn Thorbjørn Hansen

Dans le présent article, je m'efforcerai de montrer pourquoi *la pratique philosophique* – c'est-à-dire la méthode qui sous-tend le *groupe de dialogue socratique* et *la pratique en orientation philosophique* – est pertinente pour la recherche en matière d'apprentissage tout au long de la vie. L'idée maîtresse de l'article est que le concept d'apprentissage tout au long de la vie doit être abordé comme une question *existentielle* pour l'adulte. Il existe de nos jours une tendance à considérer l'apprentissage tout au long de la vie sous l'angle étroit du marché du travail, où la finalité consiste en quelque sorte à créer un individu éternellement flexible et compétitif, susceptible de se rendre utile à la nouvelle société internationale basée sur la connaissance; on peut également y ajouter un aspect démocratique, liant l'apprentissage tout au long de la vie à l'idée de la citoyenneté européenne.

Cependant, comme l'indique clairement Richard Sennett dans *Det fleksible menneske* (1999), le fait d'aborder la formation tout au long de la vie et l'éducation visant le développement de compétences pose certains problèmes. Lorsqu'on utilise le terme de compétence, on a tendance à voir l'homme dans la perspective de sa fonction sociale: dès lors, ce dernier devient, pour ainsi dire, un fonctionnaire au service du développement ou du progrès. Il n'a pas le droit de définir lui-même l'ordre du jour. Ce qu'on omet ainsi facilement dans l'actuel débat sur l'apprentissage tout au long de la vie est que si chaque individu ne doit pas voler comme une plume au vent du changement soufflant sur la société basée sur la connaissance, il doit, pour pouvoir choisir son cap, se constituer une «quille existentielle». Dans les processus de formation autodirigés, l'adulte ne doit pas seulement clarifier ses besoins, ses ressources et son style de formation. Ce qui devient essentiel dans la société basée sur la connaissance, de plus en plus complexe et plurielle, est la faculté de clarifier les *valeurs* fondamentales et les *idéaux d'éducation* selon lesquels on souhaite se former. Cela implique une approche plus éthique et philosophique de la didactique sous-jacente à la formation autodirigée, de l'idée d'apprentissage tout au long de la vie et, en dernière instance, de l'orientation des adultes. On pourrait également affirmer que cela implique non seulement une réflexion sur les compétences, mais aussi une *réflexion sur la formation* (Bildung).

Ce point de vue peut être considéré comme le résultat partiel d'un vaste projet de recherche désormais achevé, intitulé *Oplysning, Demokrati og Voksenuddannelse* (Instruction populaire, démocratie et éducation des adultes) conduit depuis 1997 par le Centre de Recherche pour l'enseignement des adultes de l'Université pédagogique du Danemark. Ce projet se concentrait sur l'importance de la modification du rapport entre instruction populaire, démocratie et éducation des adultes, considérées dans le cadre de l'individualisme et de la

mondialisation. À cet égard, l'objet de notre projet de recherche était d'étudier, sur le plan philosophique, la manière dont on pourrait, sur la base de l'intérêt accru pour l'individualisme et la réalisation de soi et en partant du nouveau phénomène germano-hollandais «*Philosophical Counseling and Practice*» (conseil et pratique philosophiques) – élaborer un nouveau concept de responsabilité et de citoyenneté et par là, une nouvelle forme de «*pédagogie existentielle pour adultes*» (Hansen 1998, 1999, 2001).

En 1999, ces travaux ont abouti à un projet de développement concret sous la direction du ministère danois de l'Éducation, dans le cadre duquel une des méthodes de la pédagogie existentielle pour adultes – *le groupe de dialogue socratique* – a été mise à l'essai puis recommandée en tant qu'outil de clarification des valeurs dans le domaine de l'éducation pour adultes. Aujourd'hui, on peut trouver une description du projet et de sa méthode dans notre publication «*Den sokratiske dialog-gruppe – et værktøj til værdiafklaring*» (Gyldendal, 2000).

Ci-après, nous fournirons un bref aperçu des antécédents philosophiques permettant de penser l'éducation et l'orientation des adultes comme une pratique philosophique et exposerons les facteurs sociologiques, politiques et pédagogiques ayant entraîné la concrétisation d'une pédagogie et d'une orientation existentielles pour adultes.

Nous nous concentrerons ensuite sur l'approche anglo-saxonne des concepts d'«apprentissage autodirigé» et d'«apprentissage tout au long de la vie» et sur la raison pour laquelle il est nécessaire d'inclure une dimension existentielle dans le processus d'apprentissage autodirigé.

L'article se termine par une brève présentation des méthodes utilisées dans le cadre du groupe de dialogue socratique et de l'orientation philosophique, en soulignant le besoin d'efforts de développement dans ce domaine.

5.1. La vie philosophique comme idéal d'éducation pour l'orientation des adultes

Sur le plan philosophique, nous constatons aujourd'hui un assouplissement et une reconstruction de l'idée d'instruction dans le sens d'une compréhension plus post-moderne et plurielle. Cette évolution exige un changement de paradigme fondamental dans notre manière de comprendre à ce jour le rapport entre instruction, éducation et démocratie.

Deux siècles après qu'Emmanuel Kant eut posé la question de savoir ce qu'était l'instruction, le philosophe français Michel Foucault (1984, 1986, 1988) répond que si nous devons aujourd'hui maintenir le concept d'instruction, celui-ci doit être rattaché au concept de construction de soi et à l'éthos philosophique. Cela signifie que l'on considère la philosophie comme un style de vie ou mieux, comme un art de vivre. Pour citer Foucault: «Nous devons nous construire comme une œuvre d'art». Or, l'instrument de cette construction de soi est la praxis philosophique. Si la réalisation de soi n'est pas mue par un éthos philosophique, (c'est-à-dire, l'amour de la sagesse et la quête de la perfection), ce projet de construction de soi

risque d'aboutir à l'esthétisme ou au narcissisme. Les efforts menés pour vivre une vie philosophique – où on examine constamment ses propres valeurs et ses conceptions fondamentales et où, comme Socrate, on tente de créer un équilibre, un appariement bios-logos, entre ses expériences et sa vision de la vie – sont le but des praticiens existentialistes, selon Foucault. L'harmonie éthique avec soi-même que prônaient les Stoïciens, selon laquelle il convient de vivre avant tout une vie pleine de beauté et de sens, respectant ensuite le droit d'autrui à la construction de soi, est devenue un exercice d'une grande actualité pour le citoyen européen moderne culturellement libéré. Sans le souci de soi éthique et d'éros socratique, les actions d'instruction et d'éducation pour adultes sont réduites à n'être que des «établissements de ravalement utilitaires dans lesquels on réajuste les qualifications» (Dupont & Hansen 1998).

De ce fait, ce que nous constatons dans le domaine de la philosophie est un changement de direction pragmatique: l'action de philosopher est de plus en plus considérée comme un moyen d'éducation pratique, comme un exercice pratique de présence (Hadot 1995; Schanz 1991, 1993). C'est un concept d'instruction plus *esthétique et existentielle*, dans le cadre duquel le bon argument n'est pas nécessairement le plus rationnel, mais celui qui peut embellir notre vie et lui apporter plus de sagesse. Le stoïcien Épicure écrit: «Vide est l'argument philosophique qui ne traite pas la souffrance humaine. Car de même que la pratique médicale ne sert à rien si elle ne peut guérir que les maladies corporelles, la pratique philosophique est inutile si elle ne peut guérir les souffrances de l'âme.» (Nussbaum, 1995, p. 13).

La pratique et la forme d'orientation philosophiques se rattachent étroitement à cette conception de l'instruction.

5.2. L'individualisme n'est pas nécessairement l'expression de l'égoïsme

Au niveau socioculturel, nous constatons aujourd'hui une mondialisation et un individualisme radicaux dans les sociétés occidentales. Des sociologues tels que Anthony Giddens, Thomas Ziehe, Ulrich Beck et Zigmunt Bauman signalent ces nouvelles conditions et mettent en relief les nouvelles formes identitaires et communautaires émergentes. À l'heure actuelle, l'individu n'est plus lié par des traditions, des cultures et des coutumes nationales ou ethniques, mais il est devenu, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, libre (ou contraint) de s'inventer ou de se construire. Lorsque Foucault affirmait, au début des années 1980, «Nous devons nous construire comme une œuvre d'art», il décrivait ainsi, sous de nombreux aspects, la situation actuelle. La rencontre et la coopération avec d'autres cultures nous ont ouvert les yeux à la pluralité des styles de vie possibles et des modes de penser et de pratiquer «la bonne vie». Il est devenu de plus en plus difficile de croire en une culture, une civilisation ou une vérité déterminées pouvant servir à tous d'autorité ou de guide dans notre quête de «la bonne vie». Cette mission existentielle repose de plus en plus sur les épaules de l'homme postmoderne.

D'aucuns le ressentent comme une libération, d'autres comme un fardeau et une frustration. Cependant, des questions telles que «quelles sont mes valeurs fondamentales?», «quel est le sens de l'existence?», «qu'est-ce que la bonne vie, existe-t-il un aspect commun à l'humanité?», ne sont plus des questions réservées à une élite intellectuelle; désormais, les questions existentielles touchent l'ensemble de la population.

5.3. Politique de vie, clarification des valeurs et exigence éducative de compétence à créer du sens

Giddens (1997) mentionne à cet égard la transition de la politique d'émancipation à la politique de vie. Alors que l'agenda politique du XX^e siècle affichait principalement des questions relatives à la répartition des richesses, à la réduction de l'exploitation, des inégalités et de l'oppression, la politique de vie concerne, selon Giddens, ce qui se produira après la libération. Il ne s'agit plus ici dans la même mesure de se libérer de quelque chose mais de se libérer pour quelque chose. La question se pose alors de savoir comment on peut déterminer de façon positive la vraie vie à l'agenda politique, ou, comme l'avait déjà formulé Foucault dans le cadre de cette nouvelle problématique: «Comment pratiquons-nous la liberté?»

Une façon d'apprendre à pratiquer la liberté est de déterminer clairement sa base de valeurs.

Tel est le message du ministère danois de l'Éducation. À une époque plurielle, où l'on considère comme condescendant de la part de l'État de participer à la fixation du contenu de l'enseignement, il revient aux établissements scolaires de fixer eux-mêmes les bases de valeurs sur lesquelles ils effectueront leur auto-évaluation. Cependant, il devient désormais une exigence statutaire que chaque établissement scolaire entreprenne une clarification des valeurs et de la construction de soi. Dans ce contexte, il s'est naturellement manifesté un besoin urgent de développer des outils concrets permettant de clarifier les valeurs dans les écoles. Le groupe de dialogue socratique pourrait constituer un tel instrument.

Une autre mesure politique qui confirme l'intérêt croissant pour l'aspect existentiel de l'éducation et de l'orientation des adultes est l'initiative prise en 2000 par le gouvernement danois, qui souhaitait s'engager sur la voie de la société basée sur la connaissance et les compétences de l'avenir. Le Programme de bilan de compétences danois affirme, à l'instar d'autres programmes de formation européens, que dans la future société basée sur la connaissance il sera important de se focaliser sur l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie.

Dans ce domaine, quatre compétences clefs sont mentionnées, considérées comme primordiales pour pouvoir vivre dans la nouvelle société basée sur la connaissance. Il s'agit de:

- (a) la compétence d'apprendre;
- (b) la compétence de changement;

- (c) la compétence relationnelle;
- (d) la compétence à créer du sens.

Les trois premières compétences sont ce que nous comprenons généralement par «qualifications personnelles et transversales». Ce sont les qualités telles que la faculté d'apprendre, la flexibilité, la capacité de travailler en équipe, etc., qualifications qui se distinguent nettement des qualifications traditionnelles et techniques qui occupaient une place centrale dans la société industrielle. Toutefois, le rapport du Conseil national danois pour les compétences inclut, comme nous l'avons mentionné, une quatrième compétence, *la compétence à créer du sens*.

Le Conseil estime qu'il est nécessaire de disposer de la faculté d'appréhender les valeurs et l'identité non seulement sur le plan individuel mais également au niveau institutionnel. Pour reprendre les termes du Conseil: «Sans compétence à créer du sens, il devient impossible de trouver un point de repère ou une direction dans l'économie basée sur la connaissance» (1999, p. 2).

Dans la société basée sur la connaissance, l'individu peut choisir entre une profusion d'informations, d'adhésions, de styles de vie, d'objectifs, voire de nations. Notre aptitude à créer du sens et à faire des choix détermine notre développement personnel et social. La réussite ou l'échec d'une entreprise dépend ainsi de sa capacité à être gérée par des valeurs. «La gestion fondée sur des valeurs» de l'organisation apprenante est donc un mot clef important dans le langage actuel de la gestion. Cependant, quelle est la forme d'éducation qui peut créer la compétence du sens de l'individu ou des organisations? Quelles méthodes pédagogiques peut-on appliquer? La pédagogie existentielle pour adultes vient apporter une réponse potentielle à ces questions.

5.4. La nouvelle culture des adultes

Dans le secteur de l'éducation pour adultes, nous constatons aujourd'hui un changement au sein de la politique d'éducation des adultes et de la recherche en matière de pédagogie pour adultes. Tout d'abord, on enregistre un groupe croissant d'adultes ayant une éducation de niveau moyen ou supérieur qui intègrent le système d'éducation pour adultes. Alors que les programmes d'éducation pour adultes étaient centrés, pendant de nombreuses années, sur des groupes spéciaux d'adultes ayant un faible niveau d'éducation ou disposant de peu de ressources et qui avaient du mal à s'insérer dans le marché du travail, la recherche éducative montre aujourd'hui un intérêt croissant pour les nouveaux adultes disposant de vastes ressources. Ce qui motive ces adultes n'est pas avant tout le besoin d'un emploi ou une possibilité d'avancement et, partant, une augmentation de salaire. C'est un besoin existentiel d'avoir un emploi et, de manière générale, *une vie ayant plus de sens*. Ils sont, pour ainsi dire, moins préoccupés de ce *dont* ils doivent vivre que de ce *pour quoi* ils doivent vivre. Ces adultes souhaitent en réalité ce que le chercheur américain Jack Mezirow appelle une «transformation de perspective». Or, ce besoin d'un changement de perspective chargé de sens

dans leur vie et leur travail peut notamment s'expliquer par des facteurs propres à la psychologie de l'adulte.

Le chercheur culturel danois Johan Fjord Jensen écrit:

La pédagogie pour adultes n'est pas seulement une pédagogie permettant d'acquérir de nouvelles expériences professionnelles, éventuellement dans le cadre d'une formation tout au long de la vie, ni une pédagogie visant simplement à occuper aléatoirement le temps libre par toutes les offres et sujets d'intérêt qui lui sont liés. C'est une pédagogie qui prend le deuxième changement de voie de l'être humain au sérieux et le considère comme un problème existentiel fondamental qui affecte tous ceux ayant acquis la liberté de se développer en tant qu'adultes. Comprendre l'âge adulte de manière existentielle c'est comprendre les processus qui se produisent pendant l'enfance et lors de la maturation du jeune au moment de sa première transition (p. 65).

Ce que ces adultes souhaitent c'est une forme d'«espace de liberté», un moratoire, les libérant de la pensée et de la pratique instrumentales et utilitaires qui dominent le marché du travail. Ils souhaitent avoir la possibilité de développer de nouvelles pensées et perspectives. Or, il est intéressant de constater, comme le remarque Fjord Jensen, que bien que leur intérêt premier soit existentiel, une telle pause dans les exigences du marché du travail pourra, dans un deuxième temps, jouer en faveur de ce marché. Cette rupture avec la culture du travail d'orientation pragmatique pourrait, en effet, permettre le développement d'approches différentes et engendrer une créativité et de nouvelles idées dont pourrait bénéficier le marché du travail.

Dès lors, il y aurait lieu d'affirmer que si la société basée sur la connaissance souhaite développer les compétences telles que la flexibilité, la créativité, la faculté d'avoir de nouvelles idées, etc., nous devons redonner vie à l'idée des anciens Grecs sur l'école en tant qu'espace de liberté pour des hommes libres. Ou, comme l'écrit le philosophe américain Michael Oakeshott dans *The Voice of Liberal Learning* (1989): «L'invitation de l'enseignement libéral ... est une invitation à se désengager, pour un certain temps, de l'urgence de l'immédiat et à écouter la conversation dans laquelle les êtres humains essaient éternellement de se comprendre eux-mêmes.» Par le biais de ce dialogue socratique sur les questions existentielles éternelles, on pourra ainsi développer la compétence du sens voulue, mais à notre avis cela exige que la future politique de formation ne se réfère pas simplement à la hausse du niveau de compétences dans le système d'éducation pour adultes, mais également au relèvement du niveau d'éducation!

5.5. L'apprentissage tout au long de la vie en tant qu'apprentissage autodirigé

Par conséquent, nous pouvons conclure en premier lieu qu'il existe dans les domaines philosophique, sociologique, politique et de la pédagogie des adultes des mouvements qui

indiquent l'importance de l'inclusion d'une dimension plus existentielle dans l'enseignement et l'orientation des adultes.

Examinons à présent de plus près le concept de l'apprentissage tout au long de la vie, afin de déceler si des aspects existentiels s'y rattachent.

Selon les travaux de l'UNESCO (Candy 1991) l'apprentissage tout au long de la vie se caractérise par cinq aspects:

- (a) elle est liée à la *totalité* de la vie d'un individu,
- (b) elle aboutit à une amélioration systématique et continue des compétences, des connaissances et des attitudes liées aux exigences variables de l'environnement social,
- (c) elle a comme finalité ultime de promouvoir l'épanouissement de l'individu,
- (d) elle dépend de la mesure dans laquelle l'individu parvient à s'engager dans l'apprentissage autodirigé, et
- (e) elle inclut toutes les formes d'apprentissage formel, non formel et informel.

Philip Candy souligne, en particulier dans *Self-direction for Lifelong Learning* (1991), les points 1, 3 et 4 comme étant essentiels pour l'idée d'apprentissage tout au long de la vie. À défaut d'impliquer *la vie entière* d'une personne (et non seulement sa vie professionnelle), la faculté de celle-ci à *diriger elle-même son apprentissage* et un *objectif d'épanouissement personnel*, il s'agit alors d'un apprentissage tout au long de la vie ayant davantage *l'aspect d'une contrainte*. Si ces trois facteurs n'occupent pas une place cruciale, l'individu aura davantage tendance à être dirigé par des exigences et des attentes sociales extérieures que par ses propres objectifs de formation et idéaux d'éducation (cf. la critique de Sennett).

De ce fait, nous rendrons compte ci-après de ce qu'on entend par apprentissage autodirigé et de la manière dont il peut être rattaché à la vie entière et à la réalisation de soi d'un individu.

Le concept d'«apprentissage autodirigé» a été utilisé pour la première fois par en 1957 par Paul Sheats, qui écrit que le rôle idéal de l'éducation pour adultes doit être de créer un élève adulte qui soit «un individu autonome se dirigeant lui-même et qui connaisse ses objectifs éducatifs et essaie de les atteindre en se servant des ressources institutionnelles pertinentes de l'éducation pour adultes» (Ibid, p. 232). Toutefois, ce n'est qu'avec Malcom Knowles et son *andragogie* (1975, 1984) que la notion s'impose véritablement dans le monde anglo-saxon. Knowles définit en ces termes l'apprentissage autodirigé: «Dans son sens le plus large, «l'apprentissage autodirigé» décrit un processus dans lequel des individus prennent, avec ou sans aide extérieure, l'initiative de diagnostiquer leurs besoins de formation, de formuler leurs objectifs de formation, d'identifier les ressources humaines et matérielles, de choisir et de mettre en place les stratégies d'apprentissage appropriées et d'évaluer les résultats». (p. 18).

Cette définition est tout à fait caractéristique de l'approche *psychologique* de l'apprentissage autodirigé, dans laquelle ce dernier est vu uniquement comme un *processus* et un moyen d'atteindre un objectif de formation spécifique et individuel (Long, 1991). D'autres auteurs

d'observance plus philosophique (Brookfield, 1996; Mezirow, 1995), décrivent l'apprentissage autodirigé tant comme un processus que comme un but en soi.

Brookfield critique, par exemple, la compréhension généralisée de l'apprentissage autodirigé comme étant simplement une question de techniques et de révélation des besoins et des ressources d'apprentissage de l'individu et de son style de formation, à savoir un thème que la psychologie peut étudier, mais qui ne couvre pas ce qui est pour Brookfield le trait essentiel de l'apprentissage autodirigé. C'est la faculté non seulement de choisir le moyen, mais également de réfléchir de manière critique et de prendre conscience de l'idéal d'éducation qui dirigera fondamentalement le choix de l'intéressé en matière d'objectif, de besoins et de stratégie d'apprentissage. Pour révéler l'idéal fondamental d'éducation de l'individu, il faut, affirme-t-il, une approche plus *philosophique*. Ou, comme le penseur pédagogique allemand Johann Friedrich Herbart l'a exprimé si simplement: la pédagogie se compose de deux éléments: l'éthique et la psychologie. La première montre le but à atteindre et la seconde indique la voie, les moyens et les obstacles (Herbart, 1835).

Dans *Understanding and facilitating adult learning* (1996), Brookfield attire précisément l'attention sur ces deux niveaux de pédagogie pour adultes et en particulier dans le cadre de l'apprentissage autodirigé. Ce qui manque dans la théorie sur l'éducation des adultes largement acceptée est une approche plus philosophique. Selon Brookfield, c'est une illusion de croire que l'orientation et l'éducation des adultes peuvent être considérées et pratiquées comme une activité exempte de valeurs, comme une technique contribuant simplement de manière neutre à la responsabilisation de l'élève adulte sur son propre apprentissage. L'apprentissage autodirigé de haut niveau signifie aussi qu'on doit se focaliser de manière critique sur les conceptions, les valeurs et la vision des participants en ce qui concerne l'éducation et l'humanité. Brookfield affirme qu'une grande partie de l'éducation et de l'orientation des adultes fondées sur l'expérience ont eu pour ainsi dire pour axiome que l'apprentissage des adultes est optimal quand l'enseignement part de la propre expérience de vie des participants et que le choix de la forme et du contenu de l'enseignement sont fondamentalement dirigés par les participants. Le mot d'ordre est en substance le suivant: les adultes ont suffisamment appris, ils disposent d'une grande quantité d'expériences et d'opinions. Le but de l'éducation et de l'orientation des adultes doit donc être d'aider les adultes à structurer ces expériences et ces opinions pour les rendre capables d'agir par rapport aux fonctions qu'ils souhaitent assumer sur le marché du travail et dans la société. Le rôle de l'enseignant et du conseiller d'orientation consistera donc à faciliter ces processus d'apprentissage.

Une telle approche peut être excellente si on souhaite

- (a) mettre en pratique des processus d'apprentissage démocratiques;
- (b) aider les participants à exprimer leur vie affective personnelle, ou
- (c) orienter les expériences et les compétences des participants dans des voies susceptibles de présenter un intérêt pour le marché du travail.

Dans ce dernier cas, l'apprentissage autodirigé devient une question de planification, de gestion et d'évaluation de ses propres processus d'apprentissage par rapport à des objectifs d'apprentissage spécifiques et cette approche a sa raison d'être lorsqu'il s'agit d'objectifs d'apprentissage plus ciblés et plus axés sur l'emploi, ou sur des «contrats d'apprentissage».

Cependant, Brookfield ajoute qu'il convient de distinguer entre «formation» et «éducation».

Alors que le terme de «formation» se réfère à une forme d'enseignement et d'orientation ayant des objectifs clairement définis que les élèves doivent atteindre, le terme d'«éducation» est une forme de formation (*Bildung*) visant à aiguïser la conscience critique et l'autonomie des élèves. Certes, les disciplines générales et un savoir concret doivent être associés à l'instruction et à l'orientation, mais le but premier de l'«éducation» est d'être le lieu où les adultes se rencontrent pour satisfaire leur désir de reconnaissance et où ils remettent en question de manière critique les conceptions fondamentales de leur vie de tous les jours qui dirigent leur prise de conscience quotidienne.

Cette réflexion critique sur ses propres bases et la présentation de points de vue alternatifs pouvant ouvrir aux participants de nouveaux horizons et les préparer à de nouvelles expériences est, selon Brookfield, le plus noble rôle de l'éducation et de l'orientation des adultes. «Au contraire, dans l'éducation, les apprenants sont encouragés à examiner les conceptions sous-jacentes à l'acquisition de compétences, de réfléchir à des objectifs alternatifs et à placer l'acquisition de compétences dans un contexte élargi.» (ibid, p. 17).

Brookfield divise ces conceptions en assomptions paradigmatiques, prescriptives et causales (Brookfield, 1995). Les assomptions paradigmatiques sont des assomptions fondamentales sur le monde tel qu'il devrait être ou sur les objectifs que devrait avoir l'apprentissage. Autrement dit, ces assomptions ont un contenu normatif. Les assomptions causales sont des assomptions sur les causes et les connexions dans le monde qui nous entoure, qui se sont manifestées dans le monde mesurable et calculable. Les assomptions prescriptives constituent un patchwork, d'une part de ce à quoi on aspire sur le plan idéal et qu'on considère comme juste et, d'autre part, des connaissances concrètes acquises sur *la manière* de l'obtenir. Les assomptions prescriptives sont ainsi les règles et les cadres concrets des actions à entreprendre pour atteindre les objectifs pédagogiques.

Ce qui retient l'intérêt de Brookfields ce sont les assomptions paradigmatiques. Selon lui, ce n'est que lorsqu'on arrive à en prendre conscience qu'on est capable de se diriger soi-même. Toutefois, la révélation de ses assomptions fondamentales ne suffit pas. On ne devient véritablement adulte que lorsqu'on réalise la *contingence* de ces assomptions fondamentales. Le fait qu'en principe tout pourrait être différent, que notre vision de l'apprentissage, de l'être humain et de «la vraie vie» est, tout au fond, une création humaine, une perspective parmi bien d'autres perspectives possibles dans le monde. Ce n'est que lorsque nous sommes confrontés à cette expérience de la contingence (car il ne s'agit pas simplement d'une reconnaissance cognitive, mais aussi d'une expérience affective), que nous comprenons que la responsabilité de notre vie et de notre conduite repose sur les décisions et les choix faits par l'être humain, sur le plan tant social qu'individuel. L'éducation et l'orientation des adultes

doivent dès lors considérer comme un idéal d'aider l'élève et le «consultant» par rapport à cette contingence. «C'est en analysant et en réfléchissant sur la contingence du monde que les adultes parviennent à la maturité. L'enseignement centré sur une prise de conscience de la contextualité et de la contingence des croyances et des comportements est, par conséquent, une forme d'enseignement exceptionnellement adulte.» (p. 126). Dès lors, être adulte n'est pas un stade final, mais un niveau de développement auquel on ne saurait rester une fois qu'on l'a atteint. Être adulte dans ce sens c'est être perpétuellement en marche et garder un esprit critique envers les prémisses et les assumptions selon lesquelles on vit actuellement. Brookfield conclut donc en affirmant que l'élément essentiel de l'«apprentissage autodirigé» est la faculté de l'intéressé de mener une réflexion critique sur sa *connaissance de soi philosophique* et ses assumptions fondamentales. Des questions telles que «Quelle est ma vision fondamentale de la vie et de la nature humaine? Comment puis-je donner le plus de sens et de cohérence à mon existence? Sur quelles valeurs repose actuellement ma vie, et sur quelles valeurs est-ce que je souhaite vivre à l'avenir?» constituent, dès lors, des questions sur lesquelles doit se concentrer «l'apprenant autodirigé». «La forme la plus complète d'apprentissage autodirigé se manifeste lorsque processus et réflexion sont associés dans la quête du sens menée par l'adulte» (p. 58).

5.6. Le conseil existentiel en orientation des adultes

La conférence du Cedefop sur *L'orientation sociale et professionnelle*, tenue en octobre 2000, était notamment consacrée à «l'aspect holistique» de l'orientation professionnelle. Comme on pouvait le lire dans le projet de conférence: ...la question fondamentale de l'orientation est son objectif. Devons-nous avoir pour but d'aider certains individus à se construire eux-mêmes dans le cadre de certaines formes d'identification bien définies? Ou devons-nous les aider à remettre en question les identités sur la base desquelles une personne se réalise et perçoit autrui? Ces questions sont liées à la question de savoir si nous conservons ou transformons la structure des relations sociales. La question de l'orientation nous amène donc inévitablement à poser des questions d'ordre politique, philosophique et éthique.»

Lors de la conférence, nous avons attiré l'attention sur une nouveauté, «l'orientation philosophique», en tant qu'approche alternative de promotion de l'apprentissage autodirigé et d'une orientation des adultes de nature plus holistique, davantage fondée sur les valeurs.

Nous avons affirmé que si on souhaite inclure dans l'orientation des adultes toute la vie d'une personne et les objectifs de réalisation de soi qui sont en général ceux de l'intéressé, on est obligé, en tant que conseiller d'orientation pour adultes, d'examiner de plus près les valeurs fondamentales de la personne, mais non seulement par l'exercice de la conscience critique, comme le prône Brookfield, mais également par une plus vive *attention existentielle* portée à ce que le «consultant» considère comme ayant une valeur dans l'existence. En bref, on peut aller loin avec une prise de conscience rationnelle et critique. Cependant, en ce qui concerne la strate existentielle, il doit se produire, à un certain moment, une forme d'écoute muette, où l'on prête attention à ce qui nous est cher. Or, ce niveau se rattache le plus souvent à une

dimension plus esthétique et imprévisible. Ou, comme l'a si bien exprimé en vers le poète et philosophe danois N.F.S. Grundtvig: «Et il n'a jamais vécu/celui qui n'est pas devenu sage/sur ce qui ne lui était pas déjà cher». Jim Garrison expose un point de vue semblable dans *Dewey and Eros* (1997): «Nous devenons ce que nous aimons – c'est ainsi que nous grandissons».

Ainsi, lorsqu'on souhaite encourager la faculté d'un individu à apprendre tout au long de la vie, on doit aider le demandeur d'orientation à clarifier ses valeurs fondamentales les plus profondes.

Une voie à suivre pour atteindre cette strate existentielle serait, bien entendu, celle de la psychothérapie. Le seul ennui est que l'orientation des adultes n'est pas, et ne doit pas être, une thérapie. Si l'on souhaite appréhender cette dimension et la mettre en lumière en tant que *conseiller d'orientation* pour adultes, notre thèse est que cela doit se réaliser par le biais de la philosophie et non pas de la psychologie.

Le conseiller d'orientation pour adultes ne se préoccupe pas souvent de schémas pathologiques ou d'un manque de confiance en soi dans sa rencontre avec un adulte au sein du secteur éducatif. En effet, l'adulte ordinaire, disposant de fortes ressources, dont nous aurons plusieurs autres exemples à la lumière de l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie et qui souhaite mettre en pratique sa faculté de diriger lui-même sa formation, n'est pas un patient. C'est un *'consultant'* qui souhaite un entretien qualifié avec une personne qui puisse l'aider à clarifier et surtout à discuter l'actuelle base de valeurs sur laquelle il pense et il existe. Ou, comme l'a écrit le recteur de l'Université Pédagogique du Danemark Lars-Henrik Schmidt sous le titre *Psykologi og sociologi har spillet fallit* (Schmidt 1995):

Les gens n'ont plus envie que leurs problèmes soient considérés comme pathologiques. La psychologie a transformé l'individu en patient. Ceux qui se tournent désormais vers la philosophie sont des personnes saines de corps et d'esprit, qui veulent elles-mêmes analyser leurs expériences passées et actuelles à l'aide de la philosophie. Les philosophes ne s'enrichissent pas de votre expérience, ils s'efforcent de vous en faire profiter.

Contrairement aux psychologues, les philosophes ne détiennent pas une «expertise» de la nature et de la psyché humaines. Ce qui concerne les philosophes et ce à quoi ils peuvent aider l'individu, c'est à se construire lui-même à ses propres conditions. Aujourd'hui, nous sommes nous-mêmes experts de notre propre vie, mais nous souhaitons trouver un interlocuteur parmi les philosophes afin de *qualifier* notre réflexion. Aujourd'hui, la philosophie – contrairement à la psychologie et à la sociologie – a renoncé à être exacte et à se fonder sur une base soi-disant scientifique.

Elle ne prétend pas énoncer des vérités. Elle n'affirme pas: le monde est ainsi, mais: nous pouvons voir le monde de telle ou de telle manière. Elle n'offre pas une seule explication globale du monde, ou une seule idéologie générale, mais une aide pour définir une idéologie ou une éthique individuelles.

La pédagogie et l'orientation existentielles des adultes doivent être comprises comme cette pratique philosophique, visant à une construction de soi existentielle. Comme nous l'avons indiqué, les méthodes consistent dans la pratique philosophique en orientation et le groupe de dialogue socratique.

5.7. La pratique philosophique en orientation

Contrairement à la psychologie et à la psychothérapie centrées sur la dimension biographique de l'existence d'une personne, ou sur les structures cognitives de la conscience de l'individu, le conseiller d'orientation philosophique est engagé dans le dialogue socratique avec son 'consultant', afin d'aider l'intéressé à examiner sa *compréhension de soi philosophique*, ainsi que *l'énigme de l'existence* en général (Lahav, 1995; Schuster 1999). Le philosophe et conseiller en orientation israélien Ran Lahav écrit: «Alors que la psychothérapie a surtout pour but de modifier les forces et les processus psychiques actuels de la personne, l'orientation philosophique tente de l'emmener vers de nouveaux paysages relevant de l'idéation, situés en dehors d'elle. Dans ce sens, philosopher en orientation philosophique n'est pas une entreprise solipsiste, cela ne se limite pas au domaine des idées générées par l'être humain, mais constitue plutôt un dialogue entre la vie humaine et les vastes horizons dans lesquels elle s'inscrit.»

Prenons, par exemple, une belle œuvre d'art ou un morceau de musique classique. Souvent, ils nous éloignent du monde qui nous entoure et nous ouvrent des horizons inconnus, ne serait-ce que pour peu de temps. Dans cette expérience, nous nous transcendons. Or, c'est précisément ce que peut ressentir, dans un entretien socratique, celui qui s'adonne à la philosophie. L'éros socratique signifie l'écoute d'une voix supérieure qui dépasse ce qu'une personne peut attendre de l'actuelle image du monde et des sentiments et systèmes de croyances qui s'y rattachent.

Pensons à un critique d'art ou à un champion d'échecs. Quand l'artiste dialogue avec le critique au sujet d'un tableau, le critique est rarement, voire nullement, intéressé par les mécanismes *psychologiques* et les sentiments qui étaient ceux de l'artiste lors de la création de l'œuvre. De même, le champion d'échecs ne trouvera pas pertinent de demander à son élève sur quels sentiments ou structures psychologiques se base son jeu. Ce qui intéresse le critique d'art et le champion d'échecs est avant tout l'art et le jeu d'échecs *en soi*. Un artiste ou un joueur d'échecs sans expérience pourront très probablement retirer quelque chose de la rencontre et du dialogue avec eux, car le critique d'art et le champion d'échecs ont une vision plus large des manières possibles d'envisager le monde et le jeu d'échecs.

Il en est de même pour la pratique philosophique de l'orientation. Le conseiller en orientation philosophique est avant tout intéressé et apte à *philosopher*. Il ne se préoccupe pas particulièrement des forces psychologiques et mécanismes de défense éventuels de son 'consultant'. Tel Socrate, il est intéressé à philosopher avec son 'consultant' sur des questions existentielles, éthiques et philosophiques. Non d'un point de vue professionnel ou

académique, mais d'un point de vue d'esthétique de vie ou existentiel. «Cet entretien me permet-il de mieux comprendre ce qu'est l'homme et la bonne vie?» se demande ainsi le conseiller en orientation philosophique. Ce qu'ont en commun le conseiller d'orientation et le 'consultant' c'est la passion pour un troisième paramètre commun: la question de savoir ce qu'est la bonne vie. Sur ce point, comme sur de nombreuses autres questions existentielles, il n'existe pas d'expertise. Le conseiller en orientation philosophique et son 'consultant' se rencontrent dans un étonnement commun et égal. Certes, le conseiller d'orientation a une plus grande expérience lorsqu'il s'agit de jongler avec des idées développées par d'autres penseurs face à l'énigme de l'existence. De ce fait, il souhaite, dans une certaine mesure, jouer le rôle de «guide touristique» et élargir l'horizon du 'consultant' par de nouveaux «parcours» et «chemins». Cependant, si le conseiller en orientation philosophique parvient à poser des questions de manière socratique (et dans l'esprit socratique), il se trouvera également, à plus ou moins brève échéance, avec son 'consultant' dans des contrées inconnues dans le cadre d'une quête commune. Car, comme nous l'avons mentionné, il n'existe pas de voie autorisée permettant d'accéder à la question de la bonne vie, et même si le conseiller en orientation a déjà abordé à plusieurs reprises un certain domaine, il réalisera à chaque fois – aidé en cela par les questions et l'étonnement de son 'consultant' – qu'en réalité, sa vision précédente n'était pas la bonne.

Au début de la séance d'orientation philosophique, le conseiller en orientation posera des questions afin de mieux comprendre et de voir le monde dans la perspective de son 'consultant'. C'est ainsi que Socrate entamait ses dialogues, nous dit la philosophe Hannah Arendt: voir le monde dans cette perspective particulière unique amenée par le 'consultant' et errer avec lui, à partir de là, dans les paysages du monde des idées qui entourent la question étudiée. Le conseiller en orientation philosophique y procède souvent en demandant au 'consultant' d'examiner les concepts et idées qu'il utilise pour argumenter sur le sujet. Il prie le 'consultant' de décrire et d'approfondir sa compréhension des concepts et idées utilisés (en ayant recours indirectement à des techniques d'interrogation liées à l'analyse de concepts, phénoménologiques et herméneutiques), mais lorsque, au bout d'un certain temps, le conseiller a erré dans le paysage du monde des idées et s'y est heurté à des contradictions et à un manque de clarté et de cohérence, une nouvelle phase d'orientation commence. Le conseiller se met à poser des questions critiques sur ce qui a été dit. «Cela pourrait-il être différent? Êtes-vous entièrement sûr? Pourquoi croyez-vous cela?» etc. Autrement dit, le conseiller en orientation philosophique est simplement le miroir de ce que pense et ressent le 'consultant' ici et maintenant comme, par exemple, les psychothérapeutes d'orientation cognitive (Cohen, 1995) et l'orientation (Peavy, 1998) servira souvent à aider à clarifier les valeurs et les systèmes de croyances *personnelles* du client. Socrate et le conseiller en orientation philosophique ne sont pas particulièrement intéressés par la vision privée et personnelle de la bonne vie du 'consultant'. Le conseiller est intéressé par la manière dont nous pouvons parler de la bonne vie sur le plan général. Il aide le 'consultant' à poser des questions sur le sujet, non pour son compte, mais plutôt pour celui de l'humanité. Non «Quelles sont *mes* valeurs? Ou le sens de *ma* vie?» Mais «Que SONT les valeurs, et quel EST le sens de la vie?» Les questions sont posées à *partir* des expériences personnelles concrètes du 'consultant' mais elles sont *axées sur* «l'horizon toujours insaisissable du général». Il s'agit

donc d'une vision existentielle-personnelle de la bonne vie que l'on souhaite exercer chez le 'consultant'. Un étonnement continu qui se maintient constamment ouvert dans une quête générale qui lui permet de dépasser l'image du monde qui est actuellement celle de l'intéressé. Ensemble, le conseiller et son 'consultant' espèrent donc pouvoir, par l'échange d'idées et de perspectives diverses, parvenir à une connaissance quelque peu améliorée de la manière possible de vivre une bonne vie. Tout en sachant bien évidemment – comme Socrate – que cette vérité recule constamment comme l'horizon devant le randonneur. Comme le dit le philosophe existentiel Karl Jaspers, philosopher c'est être constamment en mouvement. C'est la quête de la vérité et non la possession de la vérité, qui est l'essence du philosophe.

Le spécialiste en lettres classiques Pierre Hadot (1995) appelle ce questionnement fondamental un exercice pratique de présence. Par la contestation constante de nos assomptions et présomptions de base, nous ouvrons les yeux au monde et aux personnes que nous avons autour de nous. Par le biais de cette attitude philosophique, nous apprenons une nouvelle vision du monde. C'est pourquoi le conseiller en orientation philosophique consacre beaucoup de temps à poser des questions critiques sur les présomptions de la personne qu'il oriente. Et plus tard, lorsque la perspective ou le paysage d'idéation du visiteur ont été examinés de fond en comble et qu'on approche d'un consensus éventuel, le conseiller en orientation philosophique commence à proposer des visions alternatives du monde, susceptibles de remettre le 'consultant' en marche.

L'orientation philosophique peut également être décrite comme un processus en trois phases. Dans la première, le conseiller en orientation philosophique aide le visiteur à examiner son «logos», c'est-à-dire sa vision de la vie et du monde et la logique de cette vision. Il pose ensuite des questions précises sur le «bios», sa «compréhension vécue», soit le vécu concret et les antécédents de la personne, et demande s'il existe une cohésion et une conformité entre logos et bios. En bref: *le consultant vit-il également sa philosophie?*

Enfin, troisièmement, cette «philosophie vécue» est confrontée à d'autres visions du monde et styles de vie alternatifs. Cela pourrait-il être autrement? Peut-on améliorer sa vision de la vie et son mode de vie? Soit un défi de philosopher et de se transcender soi-même de manière durable. Ou comme l'écrit Ran Lahav (1996b):

Selon quoi, l'orientation philosophique vise à aider l'individu à examiner de manière philosophique ses difficultés et sa vie, à développer sa compréhension philosophique de soi et de son monde et à dépasser sa perspective personnelle, étroite et centrée sur le soi, pour atteindre l'édification ou la sagesse.

5.8. Le groupe de dialogue socratique

Pour les conseillers en orientation des adultes qui ne souhaitent pas agir en tant que conseillers philosophiques professionnels, mais aimeraient être plus aptes à inclure le dialogue et la dimension existentiels dans la situation d'orientation, le groupe de dialogue socratique

représente un bon moyen d'y parvenir (Nelson, 1949; Heckmann, 1993; Boele, 1997; Kessel, 1997; Hansen, 2000). Grâce à des rencontres avec des collègues du secteur de l'orientation, ils peuvent, grâce à cette méthode de groupe, s'entraider à mieux philosopher et questionner de manière *existentielle*.

Dans sa structure de base, la méthode est simple. À partir d'un thème général, on choisit un concept clef et une question clef à approfondir (par exemple «Qu'est-ce qu'une bonne orientation des adultes?»).

En outre, les participants au groupe de dialogue socratique doivent chacun trouver un exemple pris à leur vécu, dont ils pensent (intuitivement) qu'il peut répondre à la question.

Le groupe devra ensuite réfléchir conjointement pour déterminer lequel de ces exemples est le meilleur/le plus inspirant pour illustrer/approfondir la question clef.

Par le biais de ce dialogue, il se manifeste plusieurs perspectives et points de vue sur la question concernée, mais comme le but est de parvenir au consensus sur celui des exemples donnés qui devra être utilisé, cela encourage également une *communauté d'investigation* et une *culture de dialogue éthique* qui vont au-delà du simple échange et de la simple expression d'opinions.

Une fois l'exemple choisi, la phase suivante consiste à définir une déclaration commune qui, sur la base de l'exemple concret, puisse répondre à la question.

Lorsque la déclaration commune a été élaborée, la tâche du groupe consiste à procéder de manière critique, tout en *philosophant* vis-à-vis de l'argumentation et des concepts utilisés jusqu'alors en faveur de la déclaration commune. Cet examen critique des arguments permet d'atteindre les assomptions, présomptions et prémisses muettes sous-tendant l'argumentation.

Dans cette manière de philosopher, les assomptions les plus fondamentales des participants (vision de l'homme, perception de la réalité), sont progressivement révélées, ce qu'on pourrait résumer par la base de valeurs des participants.

Le groupe de dialogue socratique achève alors le processus en tenant compte finalement de ces assomptions de base pour réviser et perfectionner la déclaration commune. Comme chez Socrate, c'est souvent ici qu'apparaît une «confusion au plus haut niveau», qui incite à poser de nouvelles questions et à aborder une nouvelle démarche philosophique.

Le mieux est lorsque se manifeste *le silence socratique*. Il se produit souvent quand les participants, dans un éclat de rire surpris ou embarrassé causé par leurs assomptions fondamentales, doivent admettre qu'ils n'y avaient jamais pensé. On atteint alors le «noyau dur» de l'actuelle perception de la réalité de l'intéressé. Nombre d'entre eux parlent ensuite avec enthousiasme de ce moment, comme d'un moment de force existentielle. Quelque chose y a été mis en jeu, ils ont été «émus», ou ont ressenti un véritable étonnement. Ce qui peut être une expérience assez exaltante.

Simple dans sa structure de base, la réalisation exige le respect de certaines *règles et vertus socratiques* qui peuvent être brièvement formulées en sept points:

- (a) chaque participant ne doit présenter que ses propres réflexions. Faire référence à une autorité ne compte pas comme argument;
- (b) le thème doit être pris au vécu concret et doit ensuite être examiné à partir d'un niveau d'abstraction universellement humain. Il doit en outre provenir du propre vécu des participants et être *existentiellement pertinent* pour les participants;
- (c) la compréhension et le dialogue réels entre les participants autour de la question a une plus haute priorité que le fait de parvenir aussi rapidement que possible à un résultat;
- (d) le processus se déroule pas à pas avec la participation du plus grand nombre possible de participants;
- (e) tous les participants s'efforcent d'exposer des raisonnements susceptibles de faire l'unanimité;
- (f) pendant le déroulement du dialogue, les assertions, suppositions et questions doivent toujours être mises à l'essai;
- (g) dans le doute, dites-le! C'est ce qui alimente une démarche philosophique sérieuse.

À l'issue d'un groupe de dialogue socratique, les participants auront souvent acquis:

- (a) une *connaissance approfondie* de la question choisie;
- (b) une connaissance de la *vision fondamentale de leurs collègues* sur le sujet et les valeurs et conceptions de base sur lesquelles ils fondent leur pensée;
- (c) l'expérience de ce que signifie philosopher et *penser ensemble* de manière qualifiée (création d'une culture de dialogue éthique pour la clarification des valeurs);
- (d) un consensus plus vaste et une plus grande clarification des valeurs et concepts clés qu'ils souhaitent avoir comme base commune dans leur travail (*constitution d'équipes* liée à une gestion fondée sur des valeurs).

Comme nous l'avons déjà mentionné, cette méthode est utilisée avec grand succès au Danemark en tant que méthode de clarification des valeurs pour des programmes d'éducation des adultes fondés sur les valeurs et sera probablement utilisée également à l'avenir dans le cadre de la pédagogie générale pour adultes lorsque des sujets de nature plus éthique et existentielle seront à l'ordre du jour.

5.9. L'orientation professionnelle en tant que vocation – conclusion

Le présent article vise à inciter le lecteur à considérer l'emploi et l'orientation professionnelle d'un point de vue existentiel. Normalement, notre emploi est décrit comme notre carrière,

notre travail ou peut-être simplement un boulot qui nous permet de régler nos factures. Plusieurs personnes considèrent leur emploi comme séparé du reste de leur vie. Cela s'explique en partie par le fait que dans la société industrielle, le travail a perdu ses qualités créatives, esthétiques et éthiques. Dans la société industrielle, le travailleur se considérait rarement comme un créateur et investissait rarement ses pensées, ses sentiments et ses aptitudes dans son activité professionnelle. Rares étaient ceux qui considéraient leur travail comme une vocation. À la place, on se tournait largement vers les loisirs et les divertissements fournis par la société de consommation, ce qui est encore souvent le cas.

Toutefois, le travail et la vie étaient autrefois considérés comme un tout ayant un sens. Jim Garrison (2001) rappelle que le terme «vocation» vient du latin *vocare*, qui signifie «appeler». Aujourd'hui, cette ancienne idée holistique s'impose à nouveau dans la nouvelle société basée sur la connaissance. Un nombre de personnes plus élevé que dans la société industrielle voient leur travail comme l'expression de leur réalisation, mais elles sont encore très minoritaires. Ou, pour être plus exact, une grande partie d'entre elles *ont fait* de leur travail leur vie, mais il reste à savoir si cette vie a été choisie et si elle a un sens sur le plan existentiel, ou si l'on se conforme simplement aux exigences imposées par la société à l'individu, pour que chacun se perfectionne et devienne plus efficace. En bref, est-on un simple fonctionnaire au service du développement ou du progrès, ou est-on un individu qui se dirige soi-même et travaille pour vivre ses valeurs les plus profondes? Un idéal peut-être impossible à atteindre, certes, mais qui n'en est pas moins un idéal important en matière d'éducation et d'orientation des adultes, si l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie ne doit pas aboutir à une *contrainte* de formation tout au long de la vie. Si cela doit avoir du sens et de l'attrait de parler d'apprentissage tout au long de la vie, nous sommes obligés, en tant que conseillers en orientation des adultes, d'aider le 'consultant' à «trouver sa vocation». Si l'on n'est pas profondément convaincu que le travail qu'on réalise a un sens, on ne pourra pas non plus parler d'apprentissage autodirigé, mais d'apprentissage dirigé par la société.

Lorsqu'on reçoit un 'consultant', on pourrait, sur la base de cette approche, commencer l'entretien concrètement en le faisant réfléchir à trois questions existentielles:

- (a) Qu'est-ce que la vie?
- (b) Comment devrais-je vivre? et
- (c) Quel est le sens de ma vie?

Chaque adulte doit répondre à ces questions. Du reste, ils le font – consciemment ou indirectement par leur *manière* de vivre leur vie. Le 'consultant' doit ensuite se poser les questions suivantes:

- (a) Qu'est-ce qui m'intéresse?,
- (b) Comment cela m'intéresse-t-il? et
- (c) Comment suis-je intéressé par cela?

On peut espérer que ces questions simples permettront à chacun de commencer à «prendre sa vie en main».

Cependant, en tant que conseillers en orientation des adultes (et enseignants) nous devons avant tout avoir réfléchi nous-mêmes à ces questions. Si nous n'avons pas entamé cette clarification de valeurs existentielle, si nous ne nous sommes pas fondamentalement posé ces questions, nous ne pourrons pas aider le 'consultant'. Nous poursuivrons simplement notre orientation professionnelle utilitaire et instrumentale. Ce qui, comme on le sait, n'a que très peu à voir avec l'apprentissage tout au long de la vie.

Les programmes de formation continue et les actions de développement relatives à l'orientation existentielle des adultes deviennent un objectif important pour les conseillers en orientation des adultes et pour les chercheurs de l'avenir – et les groupes de dialogue socratique et l'orientation philosophique seront à cet égard des options pertinentes en matière de méthodes applicables.

Bibliographie

Boele, Dries. The 'benefits' of a socratic dialogue or which results can we promise? *Inquiry*, 1997, vol. 17, n° 3, printemps, 1997.

Brookfield, S. *Developing critical thinkers*. San Franzisko: Jossey-Bass, 1995.

Brookfield, S. Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices. Milton Keynes: Open University Press, 1996.

Candy, Philip. *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Cohen, E. Philosophical counseling: some roles of critical thinking. In Lahav, Ran; Tillmanns, Maria da Venza (eds.) *Essays on philosophical counseling*. Lanham: University Press of America, 1995, p. 121-131.

Dupont, S.; Hansen, F. T. Eksistenspædagogik: på vej mod en ny voksenpædagogik? Roskilde: FOFU, 1998.

Foucault, Michel. Hvad er oplysning? *I tidsskriftet Slagmark*, 1987, n° 9, 1984.

Foucault, Michel. Selvomsoorgens etik som frihedspraksis: en samtale om magt, frihed, etik og subjektivitet. *UNDR: nyt nordisk forum*, n° 55, 1988, p. 36-41.

Foucault, Michel. *The care of the self*. Harmondsworth: Penguin Books, 1986.

Garrison, Jim. Adult Education as personal, poetic, and philosophical reflection on occupation. In *Livslang læring og demokratiske løsningsforslag* (à paraître). Gads Forlag, 2001.

Garrison, Jim. *Dewey and Eros*. New York: Columbia University Press, 1997.

Giddens, Anthony. Modernity and self-identity: self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press, 1991.

Hadot, Pierre. Philosophy as a way of life: spiritual exercises from Socrates to the stoics. Oxford: Blackwell, 1995.

Hansen, Finn Thorbjørn. Den sokratiske dialoggruppe: et værktøj til værdiafklaring. Oslo: Gyldendal, 2000.

Hansen, Finn Thorbjørn. Det filosofiske liv – som dannelsesideal for eksistenspædagogikken. Oslo: Gyldendal, 2001.

Hansen, Finn Thorbjørn. Når Folkeoplysning bliver til Eksistensoplysning. *Uddannelse*, n° 8, 1999.

Hansen, Finn Thorbjørn. Nomaden som dannelsesideal fra interkulturel kompetence til eksistentiel dannelse. In *Globale dimensioner*. Mellemløst Samvirke & Ibis, 1999.

Hansen, Leif; Hansen, Finn Thorbjørn. Eksistenspædagogik i støbeskeen. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1999, n° 2.

Heckmann, G. *Das sokratiske Gespräch*. Frankfurt am Main: DIPA, 1993.

Herbart, Johann Friedrich. *Pædagogiske forelæsninger*. København, 1980/1835.

Jensen, J.-F. Frirum: voksenpædagogiske problemer og analyser. Århus: Klim, 1998.

Kessel, Jos. Socrates op de markt: filosofie in bedrijf. 1997.

Knowles, Malcom. *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

Knowles, Malcom. *Self-directed learning*. Chicago: Follet, 1975.

Kompetencerådets rapport 1999, Kompetencerådets vismandskollegium. Copenhagen: Mandag Morgen Strategisk Forum, 1999.

Lahav, Ran. Philosophical counselling and Taoisme: wisdom and lived philosophical understanding. *Journal of Chinese philosophy*, vol. 23, 1996.

Lahav, Ran. What is philosophical in philosophical counseling? *Journal of applied philosophy*, vol. 13, 1996.

Lahav, Ran; Tillmanns, Maria da Venza. *Essays on philosophical counselling*. Lantham: University Press of America, 1995.

Long, Huey B. *Self-directed learning: consensus and conflict*. Missouri: Classic Book Distributers, 1991.

Mezirow, Jack. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Nussbaum, M. *Therapy of desire: theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton: Princeton University Press, 1995.

Oakeshott, Michael. *The voice of liberal learning*. New Haven: Yale University Press, 1989.

Peavy, R.V. *Konstruktivistisk vejledning*. (RUE Skriftserie). Copenhagen: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, 1998.

Schanz, Hans-Jørgen. *Er det moderne menneske blevet voksent?* Århus: Modtryk, 1993.

Schanz, Hans-Jørgen. Forandring og balance: refleksioner over metafysik og modernitet. Århus: Modtryk, 1990.

Schmidt, Lars-Henrik. *Psykologi og sociologi har spillet fallit*. I Weekendavisen, 1995.

Schuster, Shlomit C. *Philosophy practice: an alternative to counseling and psychotherapy*. Wesport: Praeger, 1999.

Sennett, Richard. *Det fleksible menneske*. Højbjerg: Hovedland, 1999.

Sheats, P. A middle way in adult education. *Adult education*, 1957, vol. 7, n° 4, p. 231-233.

Yonge, G. Andragogy and pedagogy: two ways of accompaniment. *Adult education quarterly*, 1985, vol. 35, n° 3, p. 160-167.

6. Pour une insertion professionnelle génératrice d'un projet de vie

Jacques Limoges

Parmi les présentatrices et les présentateurs de cette dixième Agora, étant je crois l'autre ⁽⁵⁵⁾ c'est-à-dire le seul qui à son arrivée à Athènes, n'étant point ressortissant de l'Union européenne et de la Suisse, a dû passer les douanes; considérant par ailleurs le texte déclencheur soumis préalablement à ces personnes-ressources par Eric Fries Guggenheim; considérant aussi les propos tenus jusqu'ici dans cette Agora en particulier par Jean Guichard, considérant de plus le fait que cette manifestation se tient dans un haut lieu de la formation professionnelle et qu'elle a pour thème l'orientation sociale et professionnelle, considérant enfin le fait que dans le programme final ma prestation apparaît sous la rubrique Approche globale, je vais dans mon propos m'éloigner quelque peu de mon texte initial, non pas parce que je le renie, mais parce que je souhaite continuer dans la foulée du fécond débat actuel.

6.1. L'évolution de la situation professionnelle depuis un demi-siècle

Prolongeant l'analyse historique précédemment amorcée par Jean Guichard, je dirais qu'en 50 ans, nous sommes passés de la carrière à une carrière. En effet avant les années soixante, dans la mentalité et dans la réalité quotidienne de la plupart des gens, il était question de son occupation, de son métier, de sa profession, bref de la carrière, c'est-à-dire d'un emploi en prolongation directe avec la formation reçue; emploi presque automatiquement accessible, par exemple à la suite des stages, réduisant ainsi au minimum la transition école-travail. Par ailleurs, les chances étaient plus qu'élevées que ce premier travail couvre toute la vie active et productive d'une personne comme le laissaient présager des expressions courantes comme: Avocat un jour, avocat toujours ou Vocation d'infirmière. Il s'en suit que les théories d'alors, telle celle de Super (1957) sur les stades du développement professionnel, étaient fort articulées sur les premiers stades c'est-à-dire sur ceux précédant et juxtaposant la primo-insertion, mais devenaient peu loquaces pour les périodes subséquentes de la vie, se limitant trop souvent à de vagues indices et considérations.

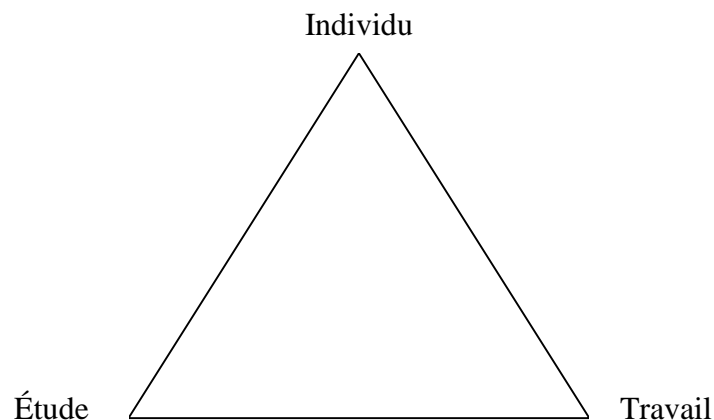
Maintenant et de plus en plus, il faut parler d'une carrière. Or il y a plus de trente ans, le précédent auteur, identifié comme le père de l'orientation en Amérique du Nord, constatait déjà sept changements majeurs au cours d'une carrière (Super, 1973)! Aujourd'hui il serait plus juste de parler de dizaines et de dizaines de changements incluant des formations

⁽⁵⁵⁾ Je remercie les organisateurs de ce privilège. Par ailleurs, afin d'enrichir le débat, je référerai le plus souvent possible à des auteurs de chez nous.

préparatoires et des mises à niveau, des perfectionnements et des ré-orientations obligées ou souhaitées; bref d'une oscillation constante au plan socioprofessionnel entre l'inclusion et l'exclusion, polarisation hautement définie par les décideurs sociopolitiques de nos différents pays, mais excessivement subjective pour les personnes qui la vivent. Ainsi lors de l'implantation du revenu minimum d'insertion en France, après avoir proposé une méthodologie visant l'étalement de cette polarité sur une échelle graduelle de dix points, nous avons vu régulièrement des travailleurs permanents et à temps plein se placer résolument du côté de l'exclusion afin, par exemple, de mettre en évidence le fait que leur présent travail n'actualisait que très peu leur potentiel et, inversement, des chômeurs de longue durée et des temporairement invalides (accident, maternité, retour aux études) justifier publiquement leur positionnement tout près du pôle inclusion, argumentant que leur présent retrait n'était qu'une étape dans leur carrière.

Dans cette mutation de la carrière à une carrière, il s'en suit premièrement une rupture avec la vision précédente; la carrière devenant davantage un enjeu interactionnel que développemental et, conséquemment, faisant émerger ce que nous avons appelé des types d'occasions qui peuvent au cours d'une vie active et productive survenir ou pas, dans l'ordre ou dans le désordre et quelques fois de façon répétée. Toutes ces occasions carriérologiques font référence à la dynamique Individu-Étude-Travail, dynamique résumant bien la plénitude du champ vocationnel, et pouvant être représentée par un triangle équilatéral (figure 1).

Figure 1: La dynamique Individu-Étude-Travail, champ spécifique à l'orientation scolaire et professionnelle



Au nombre de six, ces types d'occasions couvrent l'ensemble des déplacements sur ce triangle, en ayant soin évidemment de maintenir constant l'angle Individu. Ces types d'occasions sont:

- (a) prendre une décision reliée à la dynamique Individu-Étude-Travail,
- (b) réaliser une décision reliée à la dynamique Individu-Étude-Travail,
- (c) maintenir une décision reliée à la dynamique Individu-Étude-Travail,
- (d) revoir une décision reliée à la dynamique Individu-Étude-Travail,

- (e) faire une nouvelle décision reliée à la dynamique Individu-Étude-Travail et
- (f) défaire les décisions reliées à la dynamique Individu-Étude-Travail.

En second lieu, surtout comme champ de recherche scientifique et de pratique, tant personnelle que professionnelle, l'orientation scolaire et professionnelle prend ainsi un sens plus large afin d'intégrer des aspects comme l'insertion professionnelle et l'acculturation en emploi, le développement et la gestion de carrière, les crises et transitions professionnelles. Le but est de faire en sorte que l'orientation couvre tous les aléas reliés à la vie active et productive, avant, pendant comme après (Limoges, 1988, 1999). Dans cette optique il est, premièrement, impératif que cette expertise dépasse le simple cas-par-cas afin de tenir compte des divers temps existentiels, soit le court, le moyen et le long terme. Si par celui-là, l'orientation répond surtout au besoin immédiat de la cliente ou du client, par celui-ci elle tient compte et réactualise la compréhension développementale de jadis, car il faut bien l'admettre, avec tous les changements actuels de la donne du travail et de son marché, plus que jamais le trajet vaut le voyage comme si dans le concept d'orientation, le suffixe (action) de plus en plus supplantait son préfixe (orient)! Deuxièmement ainsi perçue, la carrière devient surtout une démarche progressive en vue d'actualiser une hiérarchie propre à l'individu de retombées spécifiques au travail qui sont: le revenu, le statut, la gestion du temps et de l'espace, les relations interpersonnelles, les réalisations, le rôle clé et le sens à la vie. En effet, avec des différences géo-socioculturelles bien sûr, il n'y a dans nos sociétés aucune autre activité humaine que le travail qui peut assurer de façon constante et simultanée ces sept retombées, et contrairement à une croyance populaire fort répandue, il appert selon de nombreuses études récentes, dont celles de Desmarais (1990), Fournier et al. (1995) et Bujold et al. (1996), que cette vision reste pour l'essentiel identique chez les jeunes d'aujourd'hui! Troisièmement, à cause de cet impact de la carrière, l'orientation et de façon plus spécifique l'insertion et la gestion de carrière doivent répondre à leur manière et de façon systémique à l'ensemble des besoins fondamentaux d'une personne, soit celui d'être, d'aimer, d'avoir et de pouvoir avec les sous-projets plus ou moins formalisés dans le temps et dans l'espace qui en découlent (Goguelin et Krau, 1982; Boutinet, 1996; Limoges et Lahaie, 1998). Par ces besoins et par ces sous-projets, une dimension nettement spatiale s'ajoute à l'orientation, interagissant avec la dimension temporelle déjà bien prise en compte par celle-ci. En somme, comme le sous-tend le titre du présent propos, l'orientation doit résolument s'axer sur un projet professionnel de vie ce qui peut signifier concrètement que le projet professionnel soit subordonné à d'autres projets existentiels, comme un projet relié au besoin d'être. En un laps de temps extrêmement court, que de chemin parcouru! Ainsi au début des années octante, les diverses études de Fahmy et Veillette (1982) sur la situation des femmes et de leur carrière pouvaient se résumer par l'expression lapidaire: projet professionnel ou projet de vie. Parallèlement mais cette fois suite à une étude sur les couples et les premières maternités, ses collègues Spain et Bédard (1983) concluaient leur rapport utilisant à peu près les mêmes mots, soit projet professionnel et projet de vie; la conjonction «et,» indice d'une possible égalité, avait remplacé l'irréconciliable «ou!» Puis, parut en Europe le livre de Goguelin et Krau, au titre fait des mêmes locutions mais avec au centre une simple virgule; ponctuation, dit le dictionnaire, servant à marquer une courte pause dans la lecture! Du «ou» au «et» nous sommes passés au

«silence». Poursuivant ce marquage historique de pierres blanches, il y a quelques années le temps me sembla venu de promouvoir l'idée du projet professionnel de vie et conséquemment, plus que jamais, d'affirmer que l'orientation scolaire et professionnelle devait être pleinement garante de ce méga-projet existentiel (Limoges, 1995).

En troisième et dernier lieu, on vient de voir qu'une des sept retombées du travail est d'assurer un rôle clé pour ne pas dire un rôle étalon servant, comme en faisait foi l'impressionnante étude longitudinale de Vaillant (1977), d'appui et de référence aux autres rôles existentiels. Or les travaux des Desmarais et des Bujold précédemment cités, ainsi que la communication de Laura Cassio réaffirment en quelque sorte ce constat; dans nos cultures, même après des décennies de mutations profondes, le travail demeure le vecteur majeur dans le développement identitaire des personnes. Par conséquent, pour aucune raison et encore moins pour de simples considérations socio-économiques, le travail ne peut être réduit à n'être qu'une simple activité humaine «remplisseuse» de temps, pas plus qu'à n'être qu'une activité comme les autres. L'insertion professionnelle reste donc une priorité tant personnelle que sociale!

6.2. Pour réussir une telle insertion, une formation tenant compte de trois vies

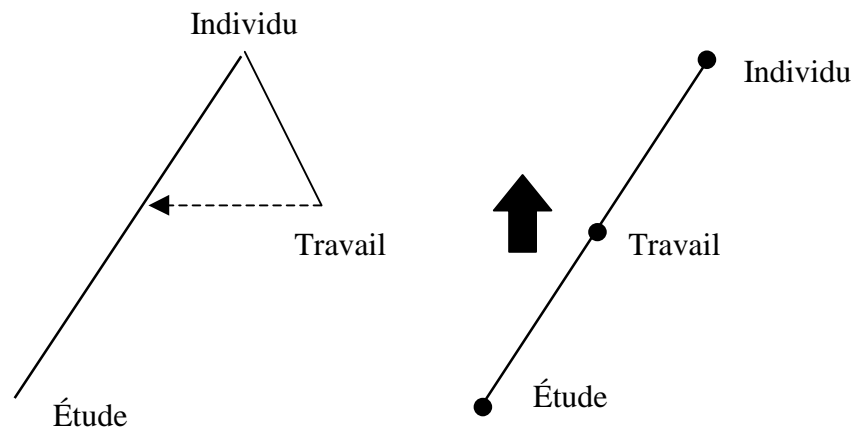
Pour s'assurer qu'une insertion professionnelle soit porteuse d'un projet professionnel de vie, la formation qui la précède doit en quelque sorte tenir compte de trois vies, c'est-à-dire être à la fois, un milieu de vie, au milieu de la vie et devenir un autre milieu de vie.

6.2.1. Un milieu de vie

Tout d'abord, l'école ou le centre de formation, c'est-à-dire l'angle Étude dans le triangle de la dynamique Individu-Étude-Travail, doit être un milieu de vie. Cela s'avère possible lorsque le projet d'étude ou d'apprentissage devient cohérent et intrinsèquement motivant pour l'étudiante ou l'étudiant. Pour ce faire, contrairement aux pratiques courantes, le bilan professionnel doit être amorcé dès l'entrée en formation qualifiante et tout au long de celle-ci, un peu comme le soutien le concept d'École orientante actuellement mis de l'avant au Québec. En devenant un milieu de vie, l'école ou le centre de formation comble ainsi une quête à court terme de sens, et si on en juge par la réussite et la rétention scolaire, un tel milieu de vie est particulièrement favorable à la gente féminine (Bouchard et al. 1997). Cependant si l'école ou le centre de formation se limite à n'être qu'un milieu de vie, tôt ou tard il y aurait risque de glissement dans une impasse que nous avons déjà qualifiée d'académiste (Limoges, 1992). Comme l'indique la figure 2, à toute fin pratique cela reviendrait à dire que l'angle Étude – surtout en tant qu'école ou centre de formation – serait une fin en soi, et pire encore, que le travail y serait totalement subordonné comme c'est souvent le cas dans les stages en cours de formation. Cette option mène à une impasse du fait qu'en ne sensibilisant pas aux réalités et à la culture du marché du travail, elle inhibe grandement la transition école-travail. Impasse aussi du fait qu'elle transformerait l'école ou le centre de formation en un ghetto intellectuel et désincarné digne

des Femmes savantes de Molière: elles savaient tout et se prononçaient sur tout mais leur impact socio-économico-politique était nul! Dans cette veine de pensée, il me semble révélateur qu'au Québec, les plus hauts taux de décrochage scolaire, très majoritairement masculins, coïncident avec une période où le slogan promotionnel du Ministère de l'éducation était: École un milieu de vie!

Figure 2: *L'impasse académiste*

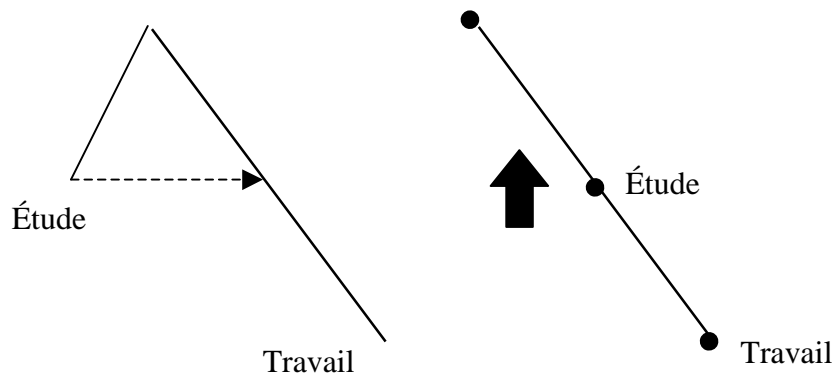


6.2.2. Au milieu de la vie

Par conséquent, afin d'assurer cet idéal en insertion professionnelle, l'école ou le centre de formation doit par ailleurs être au milieu de la vie et les propos de Jean-François Germe, me semblent aller dans ce sens. En effet, l'école ou le centre de formation doit être stratégiquement au milieu de la vie, en particulier de la vie sociale, politique et économique – en somme de la vie qui engendre et gère les diverses activités professionnelles. C'est l'objectif premier du concept École orientante! En d'autres termes, le temps de formation doit être une occasion de sensibilisation des apprenantes et des apprenants à la réalité du monde du travail, en activant progressivement leur interaction avec ce monde afin de faire émerger, à moyen terme, un projet de carrière, et à plus court terme un projet d'insertion professionnelle. Ce temps de formation doit permettre d'appivoiser ce monde du travail fort différent du monde scolaire. Cette seconde vie ou cette seconde option pour l'école ou le centre de formation donne de l'emprise sur le moyen terme; emprise vivement recherchée par la gente masculine. En effet, toutes les études sur les troubles précoces d'apprentissage et sur le décrochage scolaire, deux fléaux encore une fois touchant principalement les garçons du moins chez-nous (Bouchard et al. 1997), indiquent comme l'une des principales causes, l'absence de projets académiques et professionnels. Cependant si seule cette seconde option était retenue, cela reviendrait à dire ne miser que sur l'angle Travail, et une seconde impasse qualifiée de carriériste apparaîtrait rapidement réduisant l'Étude, surtout l'école ou le centre de formation, à n'être qu'un piètre vestibule ou anti-chambre vers le marché du travail, piètre parce que

vraisemblablement, il ne ferait ressortir que les aspects négatifs de cet autre monde! Paradoxalement, cette seconde option est actuellement largement valorisée, en particulier par ce qu'il est convenu d'appeler le néolibéralisme. Pourtant il fut maintes fois démontré, et la figure 3 le synthétise bien, qu'en réduisant l'Individu à n'être qu'un rouage de la production économique, on l'appauvrit tuant son pouvoir intrinsèque d'auto-motivation. Avec le triple cerveau qui lui est propre, l'Individu ne peut être réduit à se comporter comme des abeilles ou des fourmis, même si sur bien des points ces espèces sont plus efficaces et productives sur une tâche donnée (Limoges, 1992).

Figure 3: *L'impasse carriériste*



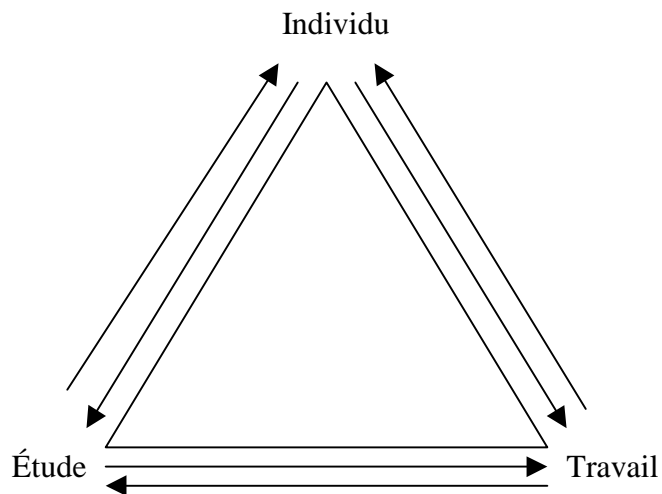
6.2.3. Un autre milieu de vie

Enfin, impossible d'atteindre un tel objectif d'insertion, si l'école ou le centre de formation n'est pas également un autre milieu de vie, sorte d'inter-espace représenté par la surface de ce triangle, inter-espace dans lequel il est possible de transiter d'un angle à l'autre, soit pour se préparer ou pour prendre du recul, soit pour combler une carence ou réduire un excès; mais surtout pour avoir un autre regard, des alternatives et d'autres choix, bref de l'autrement. Pour ce faire, il faut que l'école ou le centre de formation optimise les relations intergénérationnelles, entre autres, entre les étudiantes et étudiants d'une part, et les corps administratifs et professoraux d'autre part. c'est dans cet inter-espace que se constitue le système de rôles d'un individu avec, comme je l'ai souligné plus haut, le rôle de travailleur – actuel ou futur – comme étalon.

Comme l'indique la figure 4, l'école ou le centre de formation soucieux de stimuler les trois vies, ou ce que j'ai appelé l'option carriérologique, évite les impasses précédentes, entre autres, grâce à la mixité et à l'intergénérationnalité, du fait que l'un des groupes comble la lacune de

l'autre et vice versa. Ainsi, en faisant la promotion et en démontrant la faisabilité de l'école milieu de vie, les filles satisfont leur besoin fondamental d'appartenance tout en aidant les garçons à ne pas tomber dans l'impasse de réduire cette école à n'être qu'au milieu de la vie. En revanche, au contact des plus âgés, celles-la découvrent que l'école n'est pas tout, qu'il y a d'autres milieux de vie, et ainsi de suite. En assurant les trois milieux de vie, l'école ou le centre de formation augmente sensiblement les chances d'une insertion axée sur un projet professionnel de vie.

Figure 4: *L'option carriérologique*



Bibliographie

- Bouchard, P.; et al. *De l'amour de l'école*. Montréal: Éditions du Remue-ménage, 1997.
- Boutinet, J.-P. *Psychologie de la conduite de projet*. Paris: PUF, 1996.
- Bujold, C.; et al. L'importance du rôle travail par rapport à d'autres rôles de la vie. *Revue canadienne de counseling*, 1996, n° 30, p. 71-85.
- Desmarais, D. *Trajectoires professionnelles et expérience de chômage*. Montréal: Dépt. d'Anthropologie, Université de Montréal [thèse inédite], 1990.
- Fahmy, P.; Veillette, D. Les femmes et le monde du travail rémunéré. In *Collectif Laure-Gaudreault, femmes, éducation et transformations sociales*. Montréal: Éditions du Remue-ménage, 1982, p. 247-293.
- Fournier, G.; et al. Croyances vocationnelles des jeunes de 16 à 25 ans en difficulté d'insertion socioprofessionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 1995, n° 20, p. 109-128.
- Goguelin, P.; Krau, E. *Projet professionnel, projet de vie*. Paris: PUF, 1983.
- Limoges, Jacques. À l'aube du XXI^e siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle. *Revue carriérologie*, 1999, n° 7, p. 195-218.
- Limoges, Jacques. L'insertion professionnelle, un processus permanent et continu. In Dupont, P. *Éducation et travail*. Sherbrooke: CRET, Université de Sherbrooke, 1992.
- Limoges, Jacques. *L'orientation et les groupes*. St-Laurent: Fides, 1988.
- Limoges, Jacques. Projet professionnel de vie, emplois connexes et compromis nobles. *Revue carriérologie*, 1995, n° 5, p. 77-78.
- Limoges, Jacques; Lahaie, R. *OPTRA: programme-cadre d'insertion professionnelle*. Sainte-Foy: Éditions Septembre, 1998.
- Spain, A.; et al. L'orientation des femmes choix de carrière ou choix de vie. *L'orientation professionnelle*, 1983, n° 19, p. 20-31.
- Super, D. Les théories du choix vocationnel: leur évolution, leur condition courante et leur utilité. In Laflamme, C.; Petit, A. *L'information scolaire et professionnelle dans l'orientation*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1973, p. 44-64.
- Super, D. *The psychology of careers*. New-York: Harper & Row, 1957.
- Vaillant, R. *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown & Co, 1977.

7. De la formation professionnelle à la formation professionnelle sociale: aider les individus à surmonter la peur du libre arbitre et de l'autonomie

Charalambos Michailidis

Notre époque est caractérisée par des mutations considérables et continues de l'environnement international économique, social et politique. Dans ce contexte où la seule certitude est l'incertitude, les entreprises se transforment, engagées dans un cycle de changements permanents, et doivent, entre moult autres obligations, redéfinir leur stratégie, adapter leurs structures organisationnelles, renforcer leur créativité, adopter des idées novatrices et diversifier leurs produits et leurs services.

Cependant, bien que les entreprises soient de plus en plus nombreuses à accepter la réalité de la modernisation et la restructuration que cela implique, elles ne comprennent pas toujours clairement les vraies raisons qui imposent cette modernisation et, de ce fait, elles ne sont pas en mesure de déterminer clairement la nature, l'étendue et le degré des changements nécessaires. Dès lors, il convient de commencer par un bref historique du mode de gestion des entreprises, qui nous permettra de mieux comprendre d'une part la nature et la philosophie des mutations auxquelles nous assistons et, d'autre part, le rôle que doivent jouer non seulement la formation professionnelle mais aussi l'éducation en général, pour aider tous les partenaires sociaux à être plus efficaces dans ces efforts de transformation.

Au début du XX^e siècle a fait son apparition une forme de gestion et d'organisation nouvelle pour l'époque: la «gestion scientifique». L'idée qu'une multitude d'individus travaillent dans le même lieu, avec méthode, discipline et performance, pour fabriquer des produits complexes et uniformes, était devenue réalité. La nature du travail était totalement spécialisée, standardisée et hiérarchiquement structurée, conçue et étudiée dès le départ par des «spécialistes» et des travailleurs sélectionnés et formés «scientifiquement», qui, motivés par un salaire majoré en fonction de leur performance, obéissaient sans guère discuter aux connaisseurs qu'étaient leurs supérieurs. Dès lors que le travail était organisé par les dirigeants sur la base d'une conception et d'une planification «scientifiques», le... «reste» des travailleurs n'avaient plus qu'à être de bons exécutants dociles.

C'est ainsi que la «gestion scientifique» nous a légué, entre autres, la conviction que la mission des cadres est de penser, de planifier et de contrôler, tandis que la mission des autres travailleurs est d'exécuter. Du reste, c'est là l'une des raisons majeures qui sont avancées pour expliquer l'organisation hiérarchique des entreprises. Le fait de diriger une équipe, ou un service, sous-entend que l'on possède davantage de connaissances, que l'on a une image des choses qui permet de les superviser, que l'on possède un niveau d'éducation plus élevé (les

fameuses qualifications!) que les subalternes et davantage d'expérience. En conséquence, on est en mesure de contrôler le système que l'on gère, de lui donner une orientation que l'on juge appropriée et de l'adapter à de nouvelles situations.

Cependant, de nos jours, les horizons de la connaissance sont extrêmement larges et, grâce aux technologies de l'information, ils sont devenus pratiquement illimités. L'entreprise actuelle «apprend», dans le sens où elle s'implique dans un processus de collecte, de diffusion, de traitement et d'interprétation de l'information, utilisant et conservant l'information qui lui est indispensable pour répondre, le plus rapidement possible, aux exigences de son environnement. Au sein des entreprises, la connaissance est librement accessible et, par conséquent, inévitablement disséminée. Dès lors, contrairement à la conception traditionnelle selon laquelle les cadres étaient censés la posséder *ex officio*, elle ne saurait désormais être concentrée dans leur cerveau.

La connaissance est au contraire disséminée dans l'ensemble du lieu de travail; chaque travailleur est, en puissance, une source d'innovations et d'initiatives. L'entreprise actuelle est un système dans lequel la connaissance est distribuée, n'est détenue en totalité par personne et dont la mise en valeur exige une coopération entre divers individus – un peu comme la synergie entre divers ordinateurs dans un réseau distribué. Le libre arbitre, que s'est tellement efforcé d'éradiquer le mode traditionnel de gestion «scientifique», est omniprésent – et l'est d'autant plus lorsqu'il brille par son absence.

Les gourous modernes du management conçoivent l'entreprise comme un «système spontané», à savoir comme une organisation qui, sans recevoir d'ordres d'un centre, est à même de produire des réponses innovantes à de nouveaux stimuli. Contrairement au concept traditionnel de gestion «scientifique», les pratiques de travail en vigueur dans une entreprise ne sont pas planifiées dans leur ensemble dès le départ; elles apparaissent au cours d'un processus d'action réciproque entre les règles qui existent inévitablement dans tout lieu de travail et le libre arbitre que revendiquent les travailleurs pour résoudre leurs problèmes particuliers. L'auto-organisation est désormais inévitable dans tout lieu de travail. Une entreprise qui souhaite s'améliorer en permanence doit reposer impérativement sur le libre arbitre et sur l'auto-organisation de ses employés. La capacité de mobiliser et de valoriser les connaissances de l'ensemble de ses ressources humaines constituera l'avantage concurrentiel de l'entreprise du XXI^e siècle.

Cela nous conduit à l'un des concepts les plus forts de la gestion moderne, qui s'est développé ces dernières années: l'autonomisation. L'autonomisation permet d'améliorer la performance d'une entreprise grâce à une meilleure décentralisation des compétences et à un meilleur transfert de pouvoirs. Il s'agit d'une méthode de gestion qui encourage les travailleurs à prendre des décisions et à assumer davantage de responsabilités pour leurs actions, dans des conditions de guidage et de contrôle moindres. Pour assurer une amélioration permanente, il ne s'agit pas d'inciter les travailleurs à définir ou à atteindre des objectifs toujours plus ambitieux, mais de les soutenir, d'autonomiser leurs efforts afin qu'ils s'améliorent en

permanence, grâce aux pouvoirs accrus dont ils disposeront et à leur participation à la création de connaissance et de vision.

Tous s'accordent à penser que la création d'une culture dans laquelle les individus pourront s'autonomiser sera bénéfique à la fois pour les travailleurs, pour les cadres et pour les entreprises. La culture d'autonomisation permet aux travailleurs d'utiliser leurs savoirs, leur expérience et leur motivation personnelle pour assurer des résultats à l'entreprise. Les travailleurs deviennent les membres d'une équipe responsables de résultats qui sont, de manière tangible et non tangible, bénéfiques pour l'entreprise. Leur travail leur procure un sentiment de propriété, d'enthousiasme et de fierté. Les cadres deviennent des chefs d'équipe qui encouragent la participation de tous les membres qui composent cette équipe. Ils découvrent qu'il est beaucoup plus facile de parvenir à des résultats de cette manière que par une culture de hiérarchie et acquièrent un sentiment nouveau de fierté à l'égard d'équipes autonomisées qui réalisent des performances bien supérieures à ce que l'on pensait possible.

Qui peut mettre en doute les résultats finals de l'autonomisation? Demandez à la direction d'une entreprise si elle veut des travailleurs qui prennent des responsabilités, qui s'intéressent à l'entreprise comme si elle leur appartenait, qui souhaitent s'investir dans sa réussite, et la réponse est bien sûr affirmative. Demandez aux travailleurs s'ils veulent sentir qu'ils ont une valeur, qu'ils s'intéressent à leur travail et s'ils en retirent un sentiment de fierté, et la réponse est bien sûr affirmative. En fait, la direction et les travailleurs veulent la même chose! Dans ces conditions, pourquoi l'autonomisation est-elle si difficile à réaliser?

La difficulté à laquelle tous se heurtent est qu'il est beaucoup plus facile de parler d'autonomisation que de créer une culture dans laquelle l'autonomisation puisse réussir. Le passage de la hiérarchie à l'autonomisation n'est pas aisé. Il ne suffit pas d'une déclaration, d'un vœu, d'un effort momentané. Il n'est pas facile de renoncer aux acceptations, attitudes et systèmes (politiques et processus) qui fonctionnaient de manière satisfaisante dans une culture de hiérarchie et de les remplacer par des acceptations, attitudes et systèmes qui favorisent l'autonomisation. Il n'est pas facile de créer une culture d'autonomisation. Cela suppose d'agir avec une force intérieure face aux conditions adverses et de maintenir le fragile équilibre entre responsabilités et liberté.

L'autonomisation est la libération de la force des individus. Elle est liée à la participation des travailleurs au fonctionnement de l'entreprise, au sentiment de propriété de leur travail, à la responsabilité, à un intérêt de propriétaire vis-à-vis de l'entreprise et à la fierté. L'autonomisation est un élément crucial pour les entreprises qui veulent être compétitives dans l'environnement économique actuel. Pour que les entreprises puissent réussir dans ce nouvel environnement, les travailleurs doivent littéralement sentir que leur travail leur appartient et qu'ils ont un rôle déterminant à jouer. Et ce point de vue est partagé à l'échelle mondiale par nombre des entreprises les plus prospères et les plus respectées.

L'erreur ne réside pas dans le concept d'autonomisation proprement dit. Elle réside dans le fait que nous ne savons pas comment passer d'une mentalité plus traditionnelle de hiérarchie à une mentalité d'autonomisation. Plus nombreuses sont les entreprises qui parlent

d'autonomisation que celles qui l'appliquent. De nombreux dirigeants pensent que si eux-mêmes et les travailleurs veulent l'autonomisation, elle «se fera d'elle-même». Ce changement de mentalité est fondamental, et exige que l'on remplace de vieilles habitudes par de nouvelles. C'est pourquoi il importe de comprendre ce qu'est réellement l'autonomisation, d'en connaître les étapes fondamentales, de déployer de réels efforts et de faire preuve de ténacité.

La raison principale pour laquelle l'autonomisation n'est pas si facile est que les cadres pensent souvent que tout ce qu'ils ont à faire pour autonomiser leurs travailleurs est de «donner aux membres de leur équipe le pouvoir de prendre des décisions ou d'ordonner un changement d'attitude». Ils pensent ainsi donner aux travailleurs une liberté d'action. En même temps, ils comprennent souvent que les membres de l'équipe sont réticents à assumer les responsabilités des décisions qu'ils prennent. De leur côté, les membres de l'équipe expriment leur désir de contrôler le processus de décision et de participer, mais ils pensent que leurs chefs introduisent des obstacles qui les empêchent d'assumer des responsabilités. Il est manifeste que les travailleurs ne sont pas automatiquement préparés à relever les défis de leur autonomisation. Ils pensent souvent vouloir s'autonomiser, jusqu'à ce qu'ils comprennent ce que cela veut réellement dire, du point de vue des changements qu'ils doivent eux-mêmes opérer en tant que membres de l'équipe. La source de ces difficultés réside dans le changement considérable qui est nécessaire dans la façon de pensée tant des chefs que des membres de l'équipe. L'autonomisation remet en question nombre des acceptations les plus fondamentales que les chefs et les membres de l'équipe tenaient pour des faits indiscutables. Il se peut que la façon de pensée qui générerait la réussite de l'individu et de l'entreprise dans le passé ait perdu sa pertinence dans le monde de l'autonomisation. Les attitudes, les comportements, les pratiques et les relations doivent changer afin de permettre l'autonomisation de l'entreprise, de ses travailleurs et de ses cadres.

C'est là que se situe l'un des problèmes fondamentaux, qui constitue également un défi pour le nouveau rôle qu'est appelée à jouer la formation professionnelle pour soutenir les travailleurs et les entreprises dans cette direction.

Lorsqu'un travailleur entreprend de se libérer des «liens originels» qui l'attachent à son environnement entrepreneurial traditionnel, qui lui assignait un rôle d'exécutant passif de tâches et d'ordres, il entame un processus d'individualisation, qui le place face à une nouvelle obligation: s'orienter, se familiariser avec un environnement nouveau et incertain, en s'efforçant de développer son libre arbitre et son sens des responsabilités. Cependant, pour comprendre le sort réservé à cette entreprise, il importe d'examiner le processus d'individualisation croissante. Ce processus présente deux aspects ⁽⁵⁶⁾:

- (a) d'un côté, l'individu s'autonomise de plus en plus du point de vue émotionnel et intellectuel et développe son libre arbitre;

⁽⁵⁶⁾ Erich Fromm. *La peur de la liberté* [titre original: *Escape from freedom*. 1941]. Trad. fr. 1963. Paris: éd. Buchet-Chastel.

- (b) d'un autre côté, l'individu éprouve progressivement un sentiment croissant de solitude et d'isolement.

Cependant, si le processus d'individualisation s'opère automatiquement, l'affirmation du moi est entravée par les multiples fardeaux individuels et sociaux. Le décalage entre ces deux évolutions crée un sentiment insoutenable d'isolement et de faiblesse, qui à son tour génère des mécanismes psychiques de fuite.

Les liens originels procurent une certitude et une union fondamentale avec l'environnement extérieur. Au fur et à mesure que l'individu rompt avec son monde traditionnel, il commence à comprendre qu'il est seul, qu'il est une entité distincte des autres. Cette rupture avec un monde qui, par rapport à l'existence de cet individu, est inébranlable, tout-puissant, et souvent menaçant et dangereux, lui procure un sentiment de faiblesse et d'angoisse. Tant que l'individu faisait partie intégrante de ce monde, qu'il ignorait les potentialités et les responsabilités de l'action individuelle, il n'avait pas besoin d'en avoir peur. Mais, à partir du moment où il s'individualise, il se sent seul, confronté à ce monde, à ses dangers et à ses manifestations écrasantes. Cette séparation croissante génère un isolement, qui se traduit par une sensation d'abandon et par un sentiment intense d'insécurité.

Dès lors, la voie qui s'ouvre à l'individu est de céder, de renoncer à sa liberté d'action et de s'efforcer de dépasser sa solitude, comblant le fossé qui s'est creusé entre son moi et le monde. Il s'agit d'une fuite devant une situation intenable, qui rendrait sa vie insupportable si elle se poursuivait. En conséquence, cette fuite est caractérisée par la reddition totale de l'individualité et de l'intégrité du moi. Aussi ne s'agit-il pas d'une solution qui conduit à la productivité, à la créativité et au libre arbitre. Il s'agit d'une solution qui allège un état insoutenable d'angoisse et rend possible la vie active en évitant la panique. Cependant, elle ne résout pas le problème le plus grave et a pour corollaire une sorte d'irresponsabilité professionnelle, qui ne produit que des actions automatiques et imposées.

Ainsi observe-t-on une tendance du moi à renoncer à son indépendance, à fusionner avec quelqu'un ou quelque chose d'autre qui lui est extérieur, afin d'acquérir la force qui lui fait défaut. En d'autres termes, c'est là que commence la quête de nouveaux «liens secondaires» pour remplacer les «liens originels» désormais rompus. Les formes les plus fréquentes par lesquelles se manifeste cette tendance à l'assujettissement sont les sentiments d'infériorité, de faiblesse et d'insignifiance. Le travailleur manifeste une tendance à se sous-estimer, à paraître faible et à ne pas maîtriser les choses. En règle générale, les individus de ce type manifestent une forte dépendance vis-à-vis de forces qui leurs sont extérieures, vis-à-vis des autres travailleurs, vis-à-vis des institutions organisationnelles ou des procédures bureaucratiques, recherchant en fait un alibi pour se délivrer du sentiment insoutenable de la responsabilité personnelle. Ils se convainquent de ne pas faire ce qu'ils désirent, mais de se plier aux ordres, réels ou supposés, de ces forces allogènes. Ils sont incapables d'éprouver le sentiment du «vouloir», du «pouvoir» ou de l'«être». Ils ressentent la vie comme quelque chose d'une force impressionnante qu'ils ne peuvent maîtriser ni contrôler.

La perte du moi aggrave le besoin d'assujettissement, dès lors qu'elle génère un doute intense quant à l'identité de l'individu. Cette perte d'identité induit un besoin impératif de concessions. Cela veut dire que l'individu ne peut être sûr de soi que s'il vit en accord avec les attentes des autres. Si sa vie ne correspond pas à cette image, il court le risque non seulement d'être rejeté et d'être de plus en plus isolé, mais aussi de perdre l'identité de sa personnalité, ce qui veut dire qu'il met en danger sa santé mentale. Du fait de ses concessions avec les attentes des autres, du fait qu'il n'est pas différent de ce qui «convient» aux autres, les doutes concernant son identité sont apaisés et il parvient à un certain degré de certitude. Les illusions sur soi-même constituent d'utiles béquilles pour ceux qui ne peuvent avancer seuls. Cependant, le prix à payer est élevé, et anéantit toute chance de créativité et de libre arbitre.

Ce à quoi il faut être spécialement attentif est que ce sentiment n'est pas conscient. Il est souvent masqué par un sentiment compensatoire d'autovalorisation et de perfection dès lors que, dans certaines conditions, ces tendances masochistes peuvent porter certains fruits. Si l'individu trouve des modèles entrepreneuriaux qui satisfont ces tendances masochistes – et il en trouve certainement – il acquiert de la certitude et commence à s'autovaloriser et à se laisser envahir par un sentiment de perfection et de réussite. Cependant, si l'on pénètre la dynamique inconsciente d'un travailleur de ce type, on s'aperçoit qu'il a certes réussi à éradiquer ses angoisses manifestes, mais pas le conflit plus profond et la détresse non exprimée. Consciemment, l'individu peut éprouver un sentiment de certitude et d'«appartenance» mais, en réalité, il demeure un être sans force qui souffre du naufrage de son moi. En dépit de son optimisme et de son initiative factices, ce travailleur est accablé d'un intense sentiment de faiblesse et de peur.

Doit-on conclure de cette analyse qu'il existe un cycle qui conduit inéluctablement de la liberté à une nouvelle dépendance? La libération de tous les liens originels fait-elle de l'individu un être seul et isolé au point qu'il doit absolument rechercher de nouveaux liens? L'indépendance et l'autonomie sont-elles donc synonymes d'isolement et de peur? Ou bien existe-t-il un état de liberté positive dans lequel l'individu existe en tant que moi indépendant, non pas isolé mais en osmose avec le monde, harmonieusement intégré dans l'ensemble du cadre entrepreneurial?

La réponse est heureusement affirmative. Le processus de liberté accrue ne conduit pas nécessairement à un cercle vicieux. L'homme peut être libre sans être seul, il peut posséder un esprit critique sans être submergé de doutes et il peut être indépendant tout en faisant partie intégrante d'une entreprise. Cette liberté, l'homme peut l'atteindre par l'affirmation de son moi, en étant lui-même. La plus grande force de l'homme réside dans l'affirmation de sa personnalité. Mais comment s'opère cette affirmation du moi? L'affirmation du moi ne s'opère pas seulement par l'intelligence, mais par l'affirmation de l'ensemble de la personnalité, à savoir par l'expression active des facultés intellectuelles et émotionnelles. Ces facultés sont présentes en chacun de nous. Elles ne deviennent réalité que dans la mesure où elles trouvent à s'exprimer. En d'autres termes, la liberté positive réside dans l'activité spontanée de la personnalité accomplie.

L'activité spontanée n'est pas une activité imposée, à laquelle l'individu est conduit par son isolement et son impuissance. Il ne s'agit pas de l'activité d'un automate, de l'adoption dépourvue d'esprit critique des règles et modèles imposés par l'environnement de l'entreprise. L'activité spontanée est l'activité libre et délibérée du moi. Par activité, il ne faut pas entendre simplement «faire quelque chose», mais la qualité de l'activité créatrice et responsable, qui se manifeste en même temps que l'expérience émotionnelle, spirituelle et affective de l'individu. De la sorte, non seulement le moi demeure inaltéré, mais il devient plus fort, car le moi est d'autant plus fort qu'il est plus créativement actif. Le développement authentique du moi est un développement organique, le déploiement du noyau de ses caractéristiques spécifiques, qui n'appartient qu'à un seul et unique individu.

L'incapacité d'un individu d'agir spontanément, d'exprimer ce qu'il ressent et ce qu'il pense réellement, et le besoin qui en découle de présenter un moi factice aux autres et à lui-même, sont à la source du sentiment d'infériorité et de faiblesse. Rien ne nous fait éprouver davantage de honte que de ne pas être nous-mêmes, et rien ne nous fait éprouver davantage de fierté et de satisfaction que de penser, de sentir et d'exprimer ce que nous sommes.

Si l'individu affirme son moi par l'activité spontanée et établit ainsi un rapport entre lui et le monde, il met fin à son isolement. Lui et le monde deviennent des éléments d'un ensemble organisé. L'individu prend dans cet ensemble la place qui lui revient et cesse ainsi de douter de lui-même et du sens de la vie. Dès lors, il se libère de son doute fondamental sur sa personne et sur sa place dans la vie, acquiert force, confiance en soi et certitude. Cette nouvelle certitude ne procède pas de la protection que lui confère une force supérieure extérieure. Cette nouvelle certitude est dynamique. C'est la certitude que seule peut procurer la liberté qui n'a pas besoin d'illusions, car elle a éradiqué les conditions qui nécessitaient des illusions.

Dans ce contexte, le processus éducatif doit veiller à ce que tous les travailleurs, indépendamment de leur âge, soient adéquatement préparés à la vie active et à la création d'une personnalité autonome et indépendante. Le système éducatif doit reconnaître, pratiquement et sincèrement, que chaque individu possède un caractère propre, unique, et l'aider à se développer en se comprenant soi-même, à savoir en comprenant ses potentialités, ses limites et ses restrictions. Le «connais-toi toi-même» de la philosophie platonicienne est l'une des injonctions les plus fondamentales pour dynamiser l'homme et le conduire vers le bonheur. C'est pourquoi cette injonction doit également être la plus fondamentale du système d'enseignement et de formation.

Malheureusement, le concept de formation professionnelle demeure associé à l'apprentissage d'une technique spéciale ou d'une profession. Au lieu d'éveiller l'intelligence dans son intégralité, l'éducation encourage l'individu à se plier à un certain modèle, entravant ainsi l'unité de son parcours vers l'autocompréhension. Quelle valeur ont les connaissances d'un travailleur, s'il continue de vivre dans sa confusion? Quel sens ont ses aptitudes techniques et professionnelles s'il ne peut les exprimer de manière efficace et se faire comprendre des autres? Une telle éducation ne peut que générer la confusion sur le lieu de travail, car elle crée

en chaque individu des barrières psychologiques qui le séparent et le tiennent éloigné des autres.

Ce que nous appelons actuellement «éducation» consiste à accumuler des informations et des connaissances à partir de livres, ce que peut faire tout individu capable de lire. Une telle éducation conduit l'individu à fuir son propre accomplissement et cette fuite, comme toutes les fuites, crée inévitablement davantage de problèmes. Le conflit et la confusion résultent des relations erronées entre les hommes, des relations erronées entre le travail et la survie. Si ces relations ne sont pas comprises et transformées, la simple accumulation d'informations et la seule acquisition de compétences spécifiques ne peuvent que marginaliser les entreprises et les travailleurs par rapport aux mutations qui s'opèrent actuellement à l'échelle mondiale.

Le processus éducatif ne doit pas viser seulement à exercer l'esprit. L'exercice contribue certes à l'efficacité, mais il ne conduit pas à la plénitude. Un esprit qui s'est purement et simplement exercé est une continuité du passé, et un tel esprit ne pourra jamais découvrir la nouveauté. Il est indubitable que la connaissance et la spécialisation sont indispensables, mais leur accorder une importance exclusive conduit à une impasse. La mission de l'éducation est de créer des êtres humains qui soient entiers et, partant, doués d'intelligence. La simple acquisition de diplômes augmente l'aptitude mécanique, mais elle n'assure pas l'intelligence. L'intelligence n'est pas seulement information, elle ne s'acquiert pas à partir des livres, pas plus qu'elle ne consiste en réactions habiles d'autodéfense ou en assertions agressives. Un individu qui n'a pas fait d'études peut posséder davantage d'intelligence qu'un individu très instruit. Nous avons fait des examens et des notes un critère d'intelligence et nous avons développé un esprit «astucieux» qui évite les problèmes humains vitaux.

Le nouveau critère

Dans ce contexte a commencé à émerger peu à peu, au sein des entreprises modernes, une autre dimension de l'intelligence, une dimension qui ne limite plus aux compétences cognitives, aux connaissances développées par les études et l'éducation et à la spécialisation technique. Cette nouvelle dimension de l'intelligence a mis en évidence on ne peut plus clairement que la réussite dans la vie, et bien sûr dans le travail, ne va pas nécessairement de pair avec un QI élevé et avec la spécialisation, mais essentiellement avec un autre aspect des facultés humaines, l'«intelligence émotionnelle». ⁽⁵⁷⁾

Par «intelligence émotionnelle», nous entendons l'aptitude de l'homme à l'autoconnaissance, à la maîtrise et au contrôle de soi, le sens des responsabilités et la capacité de se mettre à la place des autres et de les comprendre, d'écouter attentivement et d'exercer une influence, de communiquer efficacement et de collaborer.

⁽⁵⁷⁾ Daniel, Goleman. L'intelligence émotionnelle, n° 2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail [titre original: Working with emotional intelligence. 1998]. Trad. fr. 1999. Paris: Laffont.

Dans une certaine mesure, le concept d'intelligence émotionnelle renvoie à une nouvelle façon de percevoir des vérités déjà connues concernant l'espèce humaine. Mais, en fait, elle jette une lumière nouvelle sur la réussite professionnelle, les conflits sur le lieu de travail, le travail en équipe, les facultés qui permettent aux «as» de la performance de se distinguer, les conditions qui sont indispensables pour que l'individu excelle dans une entreprise ou dans une organisation et qui assurent la prospérité et le progrès de l'entreprise ou de l'organisation elle-même.

L'intelligence émotionnelle offre une nouvelle perspective, désormais utile non seulement pour les dirigeants, les cadres supérieurs et autres responsables d'entreprise, mais aussi pour les travailleurs à tous les échelons qui contribuent par leur travail à la bonne marche, à la rentabilité et à la prospérité de l'entreprise. Soulignant la dynamique d'un réel travail en équipe, elle offre les outils et les lignes directrices que peuvent utiliser les individus et les entreprises pour optimiser leurs potentialités et atteindre des objectifs plus élevés.

Le monde des entreprises dans son ensemble n'a peut-être pas encore mesuré toute l'importance des facultés émotionnelles pour réussir, tant au plan personnel qu'au plan de l'organisation. Cependant, ces facultés constituent la première priorité sur le lieu de travail, lequel évolue sans cesse, découvrant un nouvel environnement dans lequel personne ne pourra survivre et exceller sans intelligence émotionnelle.

Les règles de travail évoluent. Nous sommes désormais jugés sur de nouveaux critères: ce ne sont plus exclusivement notre degré d'intelligence ou notre éducation et notre expérience qui comptent, mais également la manière de gérer notre rapport à nous-mêmes et aux autres. Ce critère entre de plus en plus en ligne de compte dans les processus de sélection, déterminant qui sera embauché ou non, qui conservera son poste ou non, qui sera promu ou non.

Les nouvelles règles visent à déterminer qui a davantage de chances d'atteindre le sommet et qui sera vraisemblablement éliminé en cours de route. En outre, indépendamment du domaine dans lequel nous travaillons déjà, les nouvelles règles déterminent les caractéristiques qui joueront un rôle crucial pour décider dans quelle mesure nous serons «commercialisables» sur le marché du travail dans l'avenir. Ces nouvelles règles n'ont pas grand chose à voir avec ce que l'on nous a appris à l'école à considérer comme important, et la performance académique n'y entre guère en ligne de compte. Selon le nouveau critère, il est entendu dès le départ que nous sommes suffisamment intelligents et formés pour effectuer notre travail.

En revanche, ce nouveau critère accorde une importance particulière aux caractéristiques individuelles et personnelles telles que le libre arbitre, l'empathie, l'adaptabilité et la force de persuasion.

Il ne s'agit pas d'un enthousiasme momentané, ni du simple «point de vue» qui a cours à l'heure actuelle en matière de gestion. L'opinion selon laquelle il faut prendre au sérieux le nouveau critère est corroborée par des études effectuées auprès de dizaines de milliers de travailleurs, dans tous types d'activités. Ces études identifient avec une exactitude sans précédent les qualités qui caractérisent l'individu éminemment performant. En outre, elles

mettent en évidence les facultés humaines qui contribuent de manière décisive à l'excellence professionnelle, en particulier aux postes directionnels.

À une époque où la sécurité de l'emploi n'est nullement garantie, où le concept de «travail» est rapidement remplacé par celui de «compétences transférables», ces compétences sont considérées comme des outils de premier plan qui nous garantissent une activité professionnelle non seulement dans le présent mais aussi pour l'avenir. Depuis des décennies, nous parlons de manière vague de ces talents humains en utilisant diverses appellations, de «caractère» et «personnalité» à «aptitude» et «compétences douces». Désormais, tout cela est enfin plus compréhensible et a un nouveau nom: l'intelligence émotionnelle.

L'intelligence est la capacité de comprendre l'«essentiel», et la formation professionnelle doit viser à éveiller cette capacité en nous et chez les autres. Cet «éveil» est notre responsabilité à nous tous qui sommes concernés par ce domaine sensible qu'est la formation et l'enseignement professionnels. Cet «éveil» ne peut s'opérer que si nous aidons les individus à parvenir à l'autoconnaissance, à surmonter la peur du libre arbitre et de l'autonomie.

8. Accompagnateur d'orientation professionnelle. Un projet innovant d'encadrement de carrière pour les jeunes – Présentation de synthèse

Erwin Kämmerer

8.1. Situation de départ

Le monde du travail est en mutation. Les changements dynamiques qui interviennent dans le monde des professions sont porteurs de nouvelles chances, mais également de difficultés croissantes à l'interface de l'école et du travail. L'orientation et la préparation des jeunes pour franchir ce cap entre l'éducation et la vie active revêtent une importance grandissante, d'autant plus que la vitesse des mutations dans l'économie et le travail est sensiblement plus élevée que dans l'éducation, ce qui risque d'aggraver le clivage existant au carrefour de ces deux mondes.

Par rapport au contexte international, la situation de l'emploi en Autriche est plutôt bonne, le chômage des jeunes relativement faible et les orientations proposées au lycée suffisamment variées. La coexistence d'établissements scolaires à temps complet, de filières de formation professionnelle (écoles secondaires supérieures d'enseignement professionnel, écoles techniques ou commerciales) et d'une formation en alternance complexe conduit à un pourcentage élevé de jeunes en formation professionnelle. Toutefois, la diminution des offres de places d'apprentissage ces dernières années aggrave la situation aux carrefours d'orientation, tandis que la dynamique du secteur de formation – quelque 70 nouvelles professions réglementées créées au cours des trois dernières années – entraîne un travail accru d'information et d'orientation.

8.2. Mesures et propositions

Le premier pas vers l'orientation professionnelle se fait dès le niveau scolaire. Dans de nombreux secteurs, on prépare, très tôt et de manière ciblée, les formations et les professions de demain. Cela concerne notamment de nombreuses écoles élémentaires, en particulier les écoles polytechniques, qui ont inscrit l'orientation, la préparation et la formation professionnelles de base en tête de leurs priorités et ont ainsi augmenté le taux de réussite lors de la transition entre l'école et le monde du travail, comme l'attestent des études très récentes.

Dans d'autres domaines, il y a de nombreux jeunes qui, après la fin de la scolarité obligatoire ou l'interruption d'une formation secondaire, se trouvent confrontés à un marché de la formation et du travail relativement obscur pour eux, sans avoir reçu une orientation et une préparation structurées. C'est dans cette catégorie que se recrutent la majorité des «clients»

pour lesquels des actions d'accueil, sous la forme de stages ou de cours organisés par des fondations pour l'emploi, ont été élaborées dans le cadre du PAN (Plan d'action national pour l'emploi). Toutefois ces solutions sont, en premier lieu, relativement onéreuses, en second lieu leur efficacité reste limitée, car l'insertion ultérieure des participants dans des formations indépendantes ne réussit que partiellement, et, troisièmement, elles présentent l'inconvénient de voir les jeunes passer d'abord par de longues périodes de recherche et d'attente, qui ne sont profitables ni à leur aptitude au placement ni à une prise de conscience personnelle.

8.3. STAP – Plan d'action styrien pour l'emploi

Le STAP (Plan d'action styrien pour l'emploi), programme alternatif régional, a vu le jour dans le Land de Styrie sous l'action du ministère de l'économie. Il s'agit d'une alternative aux actions d'accueil et de suivi, qui apporte un soutien aux mesures et actions d'activation et de prévention, ainsi qu'aux projets visant à renforcer tant l'individu que l'économie. Ce programme s'appuie entre autres sur le concept **d'accompagnateur d'orientation professionnelle**, élaboré par la *Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft* comme base d'un réseau régional tout à fait novateur.

8.4. Accompagnateur d'orientation professionnelle (BerufsFindungsBegleiter, Career Catching Agent)

Les accompagnateurs d'orientation professionnelle sont des membres de réseaux régionaux, qui entrent en contact avec des jeunes manifestement en fin de parcours scolaire à temps plein et n'ayant pas reçu jusqu'alors d'orientation ou de préparation professionnelle structurée suffisante.

Les principes de base et caractéristiques ci-dessous constituent les éléments clés du projet

- (a) Le meilleur moyen d'éviter le chômage des jeunes est de faire en sorte qu'ils ne deviennent jamais chômeurs. Une préparation précoce et orientée sur les processus est fondamentale pour franchir avec succès le cap qui sépare le monde de l'éducation ou de la formation de celui du travail.
- (b) L'orientation, la préparation et la transition ne peuvent être assurées par un seul système; il y a toujours plusieurs paramètres complexes en jeu: l'école et l'éducation, les entreprises, le marché de la formation et du travail, l'entourage intellectuel des jeunes, la famille, les groupes d'affinités, les institutions et enfin le jeune lui-même.
- (c) L'activation précoce, la préparation et l'orientation sur les processus des jeunes pendant qu'ils sont encore à l'intérieur des systèmes et des structures, constituent le facteur de réussite, non seulement pour qu'ils réalisent leur insertion professionnelle, mais également pour qu'ils poursuivent leur développement. Les ruptures et les longues périodes de recherche et d'attente affaiblissent la confiance en soi et l'aptitude au

placement et peuvent faire naître un sentiment d'échec, ce qui est évitable si l'on engage des actions transitoires d'intégration.

- (d) Les accompagnateurs d'orientation professionnelle sont des membres de réseaux régionaux, qui proposent aux jeunes un accompagnement orienté sur les processus dans le cadre de leur démarche d'orientation professionnelle avant qu'ils aient quitté le système scolaire. Les étapes suivantes revêtent une importance particulière:
 - (i) communication et coopération avec le système régional scolaire et éducatif, afin de rencontrer à temps les jeunes qui sont manifestement en fin de parcours scolaire à temps plein;
 - (ii) assistance individuelle ou en petits groupes adaptée à chacun et tenant compte des besoins personnels;
 - (iii) incitation à réfléchir tôt à l'avenir tant personnel que professionnel;
 - (iv) réflexion sur les points forts et potentiels personnels au regard des filières de formation et des professions;
 - (v) information sur les offres régionales et suprarégionales de formation et d'emploi;
 - (vi) aide organisationnelle pour trouver des places de stage, repérer des semaines de «reconnaissance», participer à des rencontres avec le monde réel du travail en vue de s'orienter personnellement;
 - (vii) aide au développement d'une stratégie pour la recherche d'un emploi ou d'une formation, ou préparation et entraînement intensifs pour savoir poser sa candidature et se présenter;
 - (viii) communication et coopération avec l'entourage privé et éducatif (famille, école, activités régionales, établissements);
 - (ix) travail d'information et de communication en parallèle sur les nouvelles professions réglementées, les qualifications requises, les tests d'admission, etc., dans les écoles.
- (e) Les accompagnateurs d'orientation professionnelle ne créent pas de nouvelles structures et ne sont pas du tout en concurrence avec les organismes existants; ils sont orientés sur le développement et travaillent en réseau parallèle avec toutes les institutions et tous les acteurs impliqués, par exemple au niveau du service de l'emploi, des partenaires sociaux, des instituts sociopédagogiques, des établissements scolaires, des points d'information, etc., et créent des synergies supplémentaires par leur travail en réseau orienté sur les processus.
- (f) En outre, les accompagnateurs d'orientation professionnelle obtiennent des résultats dynamiques et durables pour le marché de la formation et de l'emploi grâce à une information et une communication permanentes, ainsi qu'en organisant des rencontres personnelles avec des entreprises, des salariés, des jeunes, des «faiseurs d'opinion», etc. L'objectif poursuivi est de consolider et d'activer les compétences et les qualifications des structures et des acteurs régionaux.

8.5. Bilan des dix premiers mois du projet

Depuis le 1^{er} novembre 1999, quatre **accompagnateurs d'orientation professionnelle** sont en activité dans quatre régions de la Styrie (4 postes à plein temps). Voici le bilan qui peut être dressé en août 2000:

- (a) accompagnement, orientation et information de quelque 270 jeunes (incluant les nouveaux venus à la fin de l'année scolaire);
- (b) parmi ceux-là, environ 240 ont été encadrés sur une période relativement longue ou au niveau du processus. Les trois quarts ont été intégrés à la fois dans des programmes individuels et dans des actions destinées à de petits groupes. Un quart reçoivent une aide uniquement dans le cadre d'actions en petits groupes (3 à 8 participants);
- (c) une trentaine de jeunes n'ont demandé qu'à partir de juin/juillet 2000 (fin des cours) une aide de dernière minute et ont bénéficié d'une assistance intensive, afin qu'ils puissent obtenir une place de formation dès l'automne suivant;
- (d) sur les 240 jeunes bénéficiant d'un accompagnement de longue durée, les deux tiers (168) ont pu s'intégrer dans des filières de formation secondaire, presque la moitié ayant une place d'apprentissage (80) et un tiers ayant intégré des établissements secondaires; les autres ont été inclus dans des programmes divers;
- (e) 112 rencontres organisées dans les écoles pour promouvoir l'orientation scolaire (rencontres d'information et séminaires).

Il s'y ajoute 160 autres rencontres, des actions de relations publiques, environ 200 contacts personnels avec des employeurs et plus de 4000 contacts avec des entreprises dans le cadre de questionnaires écrits et d'enquêtes.

Le projet facilite nettement plus la transition entre l'école et la vie active que les mesures prises dans le cadre du Plan d'action national (environ 30 %).

En conclusion, au cours de la période de préparation et de mise en œuvre du projet, le chômage des jeunes du Land de Styrie a diminué d'un tiers (- 27 %) et le nombre de jeunes ne trouvant pas de place d'apprentissage a diminué de deux tiers (- 60 %). Cette évolution a certes plusieurs explications, mais le projet «accompagnateur d'orientation professionnelle» a joué un rôle essentiel dans les régions concernées, avec un coût beaucoup plus faible que les mesures d'«accueil».

L'aspect déterminant est toutefois que les jeunes parviennent ainsi à avancer avec succès sur leur voie personnelle, sans ruptures ni censures. Le sentiment de sa propre valeur et la conscience de soi figurent parmi les «qualifications» indispensables pour réussir son parcours professionnel... et l'aiguillage se fait souvent dès les premiers pas!

8.6. Critères de réussite du projet

Les aspects suivants semblent particulièrement décisifs pour la réussite du projet:

- (a) accompagnement individualisé à l'orientation professionnelle, orienté sur les processus et précoce;
- (b) aborder et renforcer les aptitudes et potentiels fondamentaux personnels et professionnels;
- (c) éveiller l'intérêt et l'enthousiasme pour accomplir les tâches futures;
- (d) comprendre, faire des rencontres et agir dans le monde réel du travail;
- (e) confiance en soi et conscience de ses propres capacités par un «renforcement offensif des points forts»;
- (f) travail ouvert en réseau dans l'environnement régional, au carrefour de l'école, du monde du travail, des institutions, des familles, etc.;
- (g) flexibilité dans l'organisation, conscience claire des responsabilités et de la tâche fondamentale comme principes constitutifs de l'activité d'accompagnateur d'orientation professionnelle.

8.7. Évaluation scientifique

La première année du projet, qui se trouve bien entendu en phase expérimentale, a déjà montré une performance et une efficacité élevées; il est dans l'intérêt de tous les participants de rassembler les expériences réalisées dans toutes les régions concernées, de les structurer et de les analyser, de les exploiter dans la perspective d'éventuels développements et de les utiliser comme potentiel d'évolution. L'évaluation scientifique a été assurée par le Professeur Erwin Kämmerer, de l'Institut pédagogique du Land de Styrie, grâce à qui des enquêtes de «retour d'informations» ont été réalisées dans toutes les régions auprès des clients (jeunes/familles) et des entreprises, ainsi que des animations d'ateliers pour l'évaluation qualitative.

L'établissement de la documentation de la première phase du projet (qui s'est terminée le 31 août 2000) est en cours; globalement les premiers résultats font état de retours totalement positifs. Dès le lancement de la deuxième phase du projet (déjà acceptée) le 1^{er} septembre 2000, l'accent sera mis sur la communication des résultats de la première phase, afin d'optimiser le développement et la mise en œuvre des procédures ultérieures.

9. Amélioration de l'orientation professionnelle des jeunes défavorisés – rapport sur un projet visant à doter ces jeunes de la compétence d'apprendre tout au long de la vie

Gerlinde Hammer, Gisela Grzembke

9.1. Projet pilote LeiLa

9.1.1. Développement de la compétence d'apprendre tout au long de la vie dans le cadre des processus d'orientation et de formation professionnelles destinés aux jeunes et jeunes adultes défavorisés.

Le projet LeiLa est mis en œuvre dans le cadre du programme pilote de la Commission mixte Bund-Länder (BLK) pour la planification de l'éducation et le développement de la recherche et intervient sur une période de quatre ans et demi au cours des *trois passages* de la formation professionnelle. LeiLa s'adresse aux jeunes et jeunes adultes,

- (a) qui, après avoir quitté l'enseignement général, se trouvent dans des cours d'orientation professionnelle et de pré-formation (premier passage);
- (b) qui suivent une formation professionnelle hors entreprise subventionnée par l'État (deuxième passage);
- (c) qui participent à des programmes de formation continue et de reconversion professionnelle pour se réorienter professionnellement (troisième passage).

9.1.2. Interventions pédagogiques dans les champs professionnels traditionnels

Dans ce contexte, le projet LeiLa a choisi à titre d'exemple les mesures de soutien à l'orientation et à la formation professionnelles dans les champs professionnels «techniques des métaux» et «techniques de peinture/aménagement d'intérieur», qui évoquent encore la plupart du temps des métiers classiques et que les jeunes et jeunes adultes participants associent fortement à des biographies professionnelles traditionnelles.

L'objectif global poursuivi par le projet LeiLa est d'optimiser les cours de préparation professionnelle, eu égard à l'évolution permanente des exigences en matière de qualifications sur le marché de l'emploi, et d'apporter de nouvelles impulsions sur le plan didactique pour préparer les jeunes et jeunes adultes à se réorienter, se repositionner et se requalifier leur vie active durant à l'encontre de la notion traditionnelle de métier. Le modèle d'une formation

terminée une fois pour toutes pour une profession donnée exercée tout au long de sa vie tend en effet à devenir obsolète au vu de la révision continue des profils et biographies professionnels traditionnels.

«Dans la réalité, il s'avère qu'il existe, aussi en Allemagne, de moins en moins de correspondance entre la profession pour laquelle on a été formé et la profession exercée, entre les qualifications acquises et l'activité exercée ou la carrière. L'étude des parcours professionnels montre que de telles biographies éducatives et professionnelles tendent de plus en plus à disparaître et qu'il est rare que la décision de suivre une formation menant à un métier donné ou des études déterminées corresponde au choix d'une profession à vie ⁽⁵⁸⁾.»

9.1.3. Réorientation professionnelle: une tâche tout au long de la vie de tout individu

Au vu de cette situation, le projet LeiLa essaie de transmettre aux jeunes et aux jeunes adultes les compétences clés qui puissent les motiver et leur permettre d'acquérir une flexibilité leur offrant la possibilité de s'orienter vers les qualifications demandées et d'organiser eux-mêmes le développement de leurs compétences. En effet, aucune offre institutionnalisée de conseil ne pourra à l'avenir se charger de l'orientation personnelle et flexible de chaque individu dans un marché du travail caractérisé par une évolution constante des exigences. Afin d'arriver à transmettre pas à pas à ces jeunes et jeunes adultes les éléments constitutifs de la compétence de décision professionnelle et d'autoapprentissage, LeiLa les accompagne et intervient sur le plan pédagogique au cours des trois passages ci-dessus mentionnés de leur formation professionnelle.

9.2. Les groupes cibles du projet LeiLa

Le Projet LeiLa a pour groupes cibles les jeunes et jeunes adultes défavorisés qui participent à des cours de formation professionnelle financés par l'État et les aide à trouver un projet professionnel cohérent et réaliste et à acquérir des compétences professionnelles générales et spécialisées.

En Allemagne, les programmes de promotion de la formation des jeunes et des jeunes adultes relèvent légalement depuis 1988 de l'Office fédéral du travail ⁽⁵⁹⁾. Ces programmes

⁽⁵⁸⁾ Karen Schober. Verändertes Berufswahlverhalten vor dem Hintergrund des Strukturwandels auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. *ibv*, 28.5.1997, n° 222, p. 1669.

⁽⁵⁹⁾ Bernhard Jagoda, président de l'Office fédéral du travail, a résumé en 1995 l'évolution de l'aide aux publics défavorisés de la façon suivante: «Il y a 15 ans, le programme en faveur des publics défavorisés commençait avec tout juste 500 places de formation. Lors de l'inscription de ce programme d'aide en 1988 dans la Loi sur la promotion du travail, le nombre de places de formation s'élevait à environ 15 000 dans des centres interentreprises et à 11 500 dans le cadre des aides pendant la formation. En septembre 1995, près de 65 000 jeunes en formation participaient à des actions d'aide pendant leur formation (abH) et près de 32 000 suivaient une formation dans un centre interentreprises. Cette évolution du nombre de participants montre que l'aide aux publics défavorisés est largement reconnue et considérée comme un élément de soutien

regroupent différents types d'actions de soutien destinées à des publics spécifiques de jeunes qui ont besoin d'une aide au moment de la formation générale ou professionnelle qualifiante et/ou de la (ré)insertion sociale. L'offre recouvre toute une palette d'actions de soutien visant à aider les jeunes et jeunes adultes défavorisés à passer le certificat de fin d'études de l'enseignement secondaire inférieur (*Hauptschulabschluss*), à apprendre l'allemand, à trouver une orientation professionnelle et à suivre une formation professionnelle reconnue, etc.

9.2.1. Les jeunes dans l'orientation et la formation professionnelle

Le projet LeiLa s'adresse en premier lieu aux jeunes et jeunes adultes participant à des cours de formation de base leur offrant une orientation professionnelle et les préparant à suivre une formation professionnelle. Les groupes cibles sont:

«les jeunes et jeunes adultes en âge de travailler – indépendamment du niveau de formation scolaire atteint –

- (a) qui sont enregistrés auprès de l'orientation professionnelle comme demandeurs d'une place de formation, mais qui ne peuvent toutefois pas être placés; parmi eux, on compte aussi ceux ayant interrompu une formation;
- (b) qui aspirent à suivre une formation professionnelle, mais qui n'ont pas encore pris de décision quant au choix professionnel ⁽⁶⁰⁾.»

En second lieu, LeiLa vise les jeunes et jeunes adultes qui, du fait

«de leurs difficultés d'apprentissage ou d'une situation sociale difficile (...) liées à des raisons personnelles, ne peuvent pas sans soutien

- (a) commencer, poursuivre et terminer avec succès une formation professionnelle ou
- (b) commencer une nouvelle formation après l'abandon d'une formation professionnelle ou
- (c) conclure ou consolider un contrat de travail après avoir terminé avec succès une formation ⁽⁶¹⁾.»

9.2.2. Que signifie «défavorisé»?

Cette notion possède différentes facettes. Elle évoque toute une série de facteurs ⁽⁶²⁾ jouant en défaveur des personnes, lesquels peuvent diminuer les chances d'un jeune tant sur le plan de la qualification que professionnel. Dans ce sens, on considère comme défavorisés

important dans le cadre du système de formation professionnelle duale». *Berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher in Mecklenburg-Vorpommern*. Francfort-sur-le-Main: INBAS, 1997, p. 7.

⁽⁶⁰⁾ *Dienstblatt*, circulaire de l'Office fédéral du travail, 42/96, p. 20.

⁽⁶¹⁾ Code social (SGB) III, § 242.

- (a) les jeunes n'ayant pas obtenu le certificat de fin d'études de la *Hauptschule* et ne disposant pas de ce fait du «*bagage culturel minimal*»⁽⁶³⁾. Cette lacune sur le plan de l'éducation représente une «*barrière (majeure) à l'accès au marché des places de formation*»⁽⁶⁴⁾;
- (b) les jeunes qui en raison du *contexte social* ont des problèmes de toxicomanie, de comportement, de motivation ou d'orientation, etc. et sont de ce fait *socialement défavorisés*;
- (c) les jeunes qui en raison de leur nationalité ou de leur origine ont des *problèmes linguistiques* et sont de ce fait défavorisés par rapport aux Allemands de langue maternelle;
- (d) les jeunes qui à cause de la situation du marché du travail et de la formation n'ont pas trouvé de place de formation et sont de ce fait considérés comme «*défavorisés sur le marché du travail*».

9.3. Compétence d'apprendre tout au long de la vie pour les personnes défavorisées: pourquoi?

L'objectif de doter précisément les jeunes défavorisés sur le marché de la formation et du travail de la compétence transversale d'apprendre tout au long de la vie s'appuie, comme cela a déjà été évoqué, sur le fait que la réorientation professionnelle et l'apprentissage continu sont aussi et tout particulièrement nécessaires pour ce groupe de personnes, compte tenu de la réorganisation des rapports dans la vie professionnelle et sociale découlant en particulier des techniques d'information et de communication. Les transformations continues du monde dans lequel on vit et travaille rendent nécessaires d'adapter sans cesse dans la vie de tous les jours nos façons d'agir et entraînent dans le système d'emploi une redéfinition des professions et des profils de qualification. Il en découle la nécessité d'adapter continuellement les stratégies éprouvées de gestion de la vie et de réorienter chaque fois ses propres objectifs et compétences professionnels en fonction du marché du travail; une tâche qu'aucun centre public de conseil et d'orientation ne peut assumer pour l'individu.

⁽⁶²⁾ Il faut distinguer la notion de personnes défavorisées de celle de personnes handicapées (*Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher*, brochure du BMBF. Bonn: BMBF, 1998, p. 21) Le groupe des personnes défavorisées englobe un nombre nettement plus grand d'individus que celui des handicapés physiques ou mentaux au sens strict du terme.

⁽⁶³⁾ *Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher*, brochure du BMBF. Bonn: BMBF, 1998, p. 17.

⁽⁶⁴⁾ *Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher*, brochure du BMBF. Bonn: BMBF, 1998, p. 18.

9.3.1. Danger d'autres décrochages

Au contraire, l'intégration sociale et l'incorporation dans le système du monde du travail des publics défavorisés moins performants et ayant des difficultés d'apprentissage dépendent encore plus de la volonté personnelle et de cette compétence de pouvoir décider eux-mêmes de leur réorientation et d'un apprentissage continu autodirigé. Sinon, ces personnes courent le danger de perdre de plus en plus le *contact avec l'évolution des qualifications* et passent du chômage des jeunes au chômage de longue durée.

9.3.2. Augmentation des exigences

Ce risque est tout particulièrement grand pour les jeunes qui, après avoir quitté l'enseignement général, ne possèdent pas les schémas comportementaux et les qualifications que l'on attend d'eux sur le marché de la formation dans le cadre du système dual. Ils se voient en effet confrontés à une demande toujours croissante en ce qui concerne les qualifications préalables et les performances exigées des candidats aux places de formation. C'est pourquoi l'offre de places de formation tend à diminuer pour les candidats présentant des déficits de qualification. C'est ce qui se passe aussi dans le domaine de l'emploi. On constate d'un côté un besoin accru de candidats offrant des qualifications d'un niveau moyen à supérieur et, de l'autre, une «diminution dramatique des possibilités d'emploi pour les travailleurs peu ou pas qualifiés»⁽⁶⁵⁾, une tendance qui est encore renforcée dans le Land de Brême du fait de l'abandon des secteurs industriels à problèmes et de la restructuration en faveur d'une palette plus large d'entreprises de services. Notamment les nouveaux profils professionnels de haut niveau, entre autres dans le secteur des techniques de l'information, montrent clairement que le risque de décrochage sur le plan de la qualification s'accroît pour les personnes défavorisées.

9.3.3. Désorientation professionnelle grandissante

Ces changements augmentent la tendance à une désorientation professionnelle chez les jeunes et les jeunes adultes défavorisés et le fossé entre leurs performances individuelles et les exigences du marché de la formation et de l'emploi leur semble de plus en plus insurmontable.

Si l'on veut malgré tout que ces jeunes et jeunes adultes ne capitulent pas devant les exigences du système de formation professionnelle et d'emploi, il faut alors doublement les aider. Il faut les rendre aptes à toujours se repositionner dans leur environnement social et à travailler à combler leurs déficits individuels en matière de qualification via des formes d'apprentissage autodirigé. En même temps, il faut les motiver à continuer à développer leurs qualifications et à lutter, malgré des déficits au niveau des performances individuelles, pour que leurs qualifications suivent les progrès de la société de l'information. Si l'on ne donne pas cette

⁽⁶⁵⁾ *Forum Bildung*, document de travail n° 3, 3.2.2000.

chance aux jeunes et aux jeunes adultes défavorisés, on risque de voir se créer au sein de la société de l'information un «*prolétariat éducatif*» qui «*perd le contact social*»⁽⁶⁶⁾ et s'exclut peut à peu de la vie sociale et du système d'emploi.

9.3.4. Importance des compétences en techniques de l'information

Dans ce contexte, les compétences en informatique occupent une place particulièrement importante. L'ordinateur va devenir le principal outil de travail dans tous les champs professionnels; par conséquent, sa maîtrise est une condition nécessaire pour l'exercice de toute activité professionnelle. En particulier, ne pas savoir utiliser Internet de façon systématique signifie avoir à l'avenir «un désavantage au niveau de la qualification tant pour la formation que pour la recherche d'un emploi» et, en outre, «être exclu de nombreux services qui, à l'avenir, ne seront plus offerts que via Internet⁽⁶⁷⁾». La percée d'Internet dans tous les domaines de la vie et du travail comporte donc le danger d'une division de la société en «utilisateurs et non-utilisateurs»⁽⁶⁸⁾. Seuls ceux qui prennent part activement aux relations professionnelles et sociales multimédias basées sur le Réseau participent aussi aux processus de communication et d'information de la société moderne de la connaissance. Les activités visant à promouvoir la compétence des jeunes et jeunes adultes défavorisés à apprendre eux-mêmes sur le Réseau représentent en conséquence une condition nécessaire pour la réalisation de l'égalité des chances et sont en outre importantes sur le plan de la politique sociale et de l'emploi.

9.4. Les champs d'action du projet LeiLa

Le projet innovant LeiLa a choisi parmi l'ensemble des moyens existant en Allemagne pour l'aide aux personnes défavorisées trois types d'actions particulières qui se suivent et se complètent de façon logique dans le temps:

- (a) le projet LeiLa se concentre au cours de la première phase sur les cours de formation de base dits ouverts comme instrument spécifique du soutien des jeunes défavorisés qui, après avoir quitté l'enseignement général, sont restés sans formation. Ces cours ouverts de formation de base sont organisés par l'institut régional de formation continue, le Arbeiter-Bildungs-Centrum (ABC) de la Arbeiterkammer Bremen GmbH, et soutenus financièrement par les services de l'emploi. Ils ont essentiellement pour fonction d'aider les jeunes à s'orienter et à se préparer à une formation professionnelle.
- (b) LeiLa, pendant la deuxième phase, se consacre aux jeunes et jeunes adultes qui suivent une formation professionnelle hors entreprise à l'institut de formation continue ABC,

⁽⁶⁶⁾ Johannes Rau, président de la République fédérale d'Allemagne, cité d'après Internet world, septembre 2000, p. 76.

⁽⁶⁷⁾ *Forum Bildung*, Newsletter 27 sur l'étude de l'initiative D21, 21.9.2000.

⁽⁶⁸⁾ G.Schröder, Chancelier fédéral. *Süddeutsche Zeitung* (SZ), 19.9.2000, p. 5.

complétée par des cours à l'école professionnelle. Dans ses interventions, LeiLa vise à transmettre à ces jeunes, outre les qualifications de base et spécialisées liées au domaine professionnel, des métacompétences qui les encouragent et les rendent capables d'adapter en souplesse et de continuer à développer leurs qualifications en fonction des exigences changeantes du marché du travail.

- (c) LeiLa soutient au cours d'une troisième phase les jeunes adultes qui, après avoir terminé une formation ou en tant que travailleurs non qualifiés, sont au chômage ou menacés de l'être et participent à des actions de formation continue pour y acquérir des compétences utilisables sur le marché du travail et améliorer ainsi leur situation en matière d'emploi. Ces personnes doivent entre autres acquérir des compétences d'apprentissage multimédia qui les rendent aptes à remettre à niveau leurs qualifications professionnelles dans le cadre – ou non – des processus institutionnels de formation continue et de réduire ainsi le risque de chômage.

9.5. Le concept des cours ouverts de formation de base comme cadre d'action du projet LeiLa

Les cours ouverts de formation de base fournissent, par certaines de leurs caractéristiques structurelles, un cadre particulièrement adapté aux actions pédagogiques innovantes du projet LeiLa.

9.5.1. Orientation professionnelle

Ils s'adressent aux jeunes qui désirent suivre une formation professionnelle, mais qui, pour différentes raisons, n'ont pas obtenu de place de formation après leur sortie de l'enseignement général, que ce soit à cause de la pénurie de places de formation, de l'absence d'une orientation professionnelle du jeune, d'un mauvais niveau scolaire, de problèmes de maîtrise de la langue ou de toute autre raison. Tous ces jeunes ont un point en commun: ils n'ont pas réussi, en raison de barrières subjectives ou objectives, leur passage de l'enseignement général à la formation professionnelle, bien qu'ils se soient tous fixé comme objectif une formation professionnelle, et sont de ce fait défavorisés sur le plan éducatif. Il n'existe sinon aucune condition d'accès: ces cours sont ouverts à un large public de jeunes qui aimeraient s'orienter vers une formation professionnelle.

9.5.2. Choix ouvert du champ professionnel

Ces cours ouverts de formation de base permettent aux jeunes de faire leurs propres expériences de théorie et de pratique professionnelles dans un champ professionnel commercial ou technico-industriel. Le centre ABC offre des cours ouverts de formation de base dans différents champs professionnels, essentiellement du secteur technico-industriel. Les jeunes peuvent choisir entre travail du métal, peinture, bois, électrotechnique,

aménagement intérieur et nutrition et se préqualifier pour une formation professionnelle. Ces cours aident aussi à prendre une décision quant au choix d'une profession et exercent en même temps une fonction de préparation à la formation, sans que les jeunes soient obligés de fixer définitivement leur choix professionnel.

En effet, les jeunes choisissent certes tout d'abord un champ professionnel donné, mais ils peuvent en changer suivant le besoin de chacun et même, si nécessaire, les tester tous, une possibilité que tout de même près de 20 % des jeunes du dernier cours ont utilisée.

9.5.3. Lier la théorie et la pratique professionnelles

L'orientation cognitive des processus d'apprentissage, telle qu'elle existe la plupart du temps dans les écoles, représente fréquemment pour beaucoup de jeunes défavorisés le principal obstacle à un apprentissage. En outre, à l'école, l'accent mis sur les résultats et la pression des notes ont été des facteurs démotivants pour ces jeunes et ce sont ces critères d'évaluation qui ont été généralement à l'origine de leur échec. Afin de donner à ces jeunes un nouvel accès aux processus d'apprentissage, les cours ouverts de formation de base établissent le lien entre le travail théorique en cours et la pratique de fabrication d'un produit utile dans l'atelier du centre.

Des stages en entreprise arrangés individuellement complètent cette formation, offrent aux jeunes la possibilité d'élargir leur vision et participent ainsi à un choix fondé de la profession visée.

9.5.4. Souplesse d'entrée et de sortie

Chaque cours de formation de base dure 12 mois, mais les jeunes peuvent commencer quand ils en ont besoin. Ils peuvent de même s'arrêter quand ils le veulent, dès qu'ils ont pris une décision et qu'ils ont trouvé une possibilité de formation. L'objectif prioritaire des cours est de trouver une possibilité satisfaisante de formation pour les jeunes, si possible une place de formation dans une entreprise privée, celle-ci offrant encore aux jeunes les meilleures chances de déboucher sur un emploi qualifié. Si une telle place de formation ne peut être trouvée, d'autres options sont alors offertes, comme une formation dans un centre régional de formation continue ou dans une école d'enseignement professionnel (*Berufsfachschule*).

9.6. Premières innovations dans les cours ouverts de formation de base

Un nouveau cycle de cours ouverts de formation de base a commencé à l'automne 2000 au centre ABC avec plus de 70 jeunes. Le projet LeiLa développe et expérimente avec ces jeunes des modèles d'apprentissage novateurs visant à améliorer la motivation et la compétence des

jeunes à acquérir de façon autonome les connaissances leur permettant de s'orienter et d'agir dans la vie professionnelle.

9.6.1. Analyses des besoins d'apprentissage

Afin d'identifier les besoins d'interventions didactiques, on a tout d'abord développé dans le cadre de LeiLa un système d'enquêtes visant à mettre en évidence l'attitude des jeunes par rapport à l'étude en général, à la formation professionnelle en particulier, leur propre évaluation de leurs lacunes personnelles en matière d'apprentissage, leurs attentes par rapport au cours, leur situation quant à leur orientation professionnelle, etc.

Ces questionnaires ont été testés en août 2000 sur un groupe témoin composé de 25 jeunes, qui venaient juste de terminer leur cours ouvert, puis modifiés sur la base des entretiens qui ont eu lieu avec ces jeunes. Ces questionnaires ont été ensuite utilisés pour le groupe cible à proprement parler, à savoir les jeunes commençant un cycle en septembre. Les jeunes ont participé à l'exploitation de l'enquête; lors de discussions de groupes, des réponses types leur ont été présentées et ils pouvaient décider eux-mêmes ce que, d'après eux, on pouvait en déduire quant aux actions nécessaires.

Une telle analyse participative visait à donner aux jeunes la possibilité de prendre ainsi eux-mêmes conscience de leurs propres problèmes en matière d'apprentissage et de ceux du groupe, des déficits au niveau de l'orientation professionnelle, de leurs erreurs d'appréciation, etc. L'exploitation de cette enquête n'est certes pas encore terminée, mais les discussions de groupe ont notamment permis entre autres de mettre en lumière l'idée que se faisaient les jeunes de leurs perspectives professionnelles:

- (a) la formation professionnelle occupe une place prioritaire sur la liste des objectifs des jeunes,
- (b) les jeunes attendent d'une formation professionnelle un emploi garanti à long terme dans la profession pour laquelle ils ont été formés,
- (c) ils s'orientent souvent vers les professions classiques typiques pour chaque sexe,
- (d) les connaissances des jeunes sur l'éventail des professions réglementées par une formation sont plutôt limitées,
- (e) l'idée d'être obligé au cours de leur vie professionnelle de remettre éventuellement plusieurs fois en question leur parcours professionnel, de se reconverter et de réapprendre leur est en grande partie étrangère.

Il existe donc de toute évidence une dissonance entre l'opinion que se font les jeunes de leur avenir professionnel et les tendances actuelles de l'évolution du système d'emploi, dissonance qu'il s'agit d'aborder par le biais d'interventions pédagogiques.

9.6.2. Entretiens avec des experts

L'enquête auprès des jeunes a été complétée par des entretiens libres avec différents experts qui, par leur profession, connaissent bien les problèmes de ces groupes: conseillères pour l'emploi des services régionaux de l'emploi, enseignantes et monitrices professionnelles travaillant depuis des années avec de tels groupes, spécialistes universitaires, responsables des stages et de la formation dans les entreprises, responsables de la planification et du contenu des actions de promotion destinées aux personnes en difficulté, etc. Les entretiens ont porté sur les besoins et les difficultés d'apprentissage du groupe cible. Sur la base des résultats de ces entretiens et en accord avec la direction pédagogique des cours ouverts de formation de base du centre ABC, il a été décidé que l'intervention de LeiLa porterait tout d'abord sur deux domaines essentiels:

- (a) la transmission des compétences de base en technologies de l'information via le réseau;
- (b) la transmission de connaissances dans le domaine de l'orientation professionnelle et économique en coopération avec les opérateurs économiques régionaux.

9.6.3. La transmission des compétences en technologies de l'information via le réseau...

L'importance didactique de ce domaine reflète le rôle particulier que jouent actuellement les technologies modernes de l'information et des communications dans l'économie et la société.

9.6.4. ...s'accompagne de nouvelles exigences

La compétence multimédia ⁽⁶⁹⁾ devient de plus en plus une compétence de base comparable aux techniques culturelles classiques (lire, écrire, compter), qui atteste la capacité de l'individu à assimiler les progrès de la société dans le monde de l'information. La généralisation des structures informatiques place ainsi d'une part les jeunes et les jeunes adultes défavorisés devant de nouvelles exigences à satisfaire. Dans tous les domaines, qu'il s'agisse de l'éducation, de l'économie ou de la vie de tous les jours, la collecte d'informations, la communication, les relations dans le monde des affaires ou les contacts avec les administrations se déroulent de plus en plus via Internet ou Intranet.

9.6.5. ...mais aussi de nouvelles chances

Les nouveaux médias constituent toutefois, d'autre part, une nouvelle chance pour les jeunes et les jeunes adultes défavorisés en leur permettant de prendre en partie eux-mêmes en mains leur propre développement. Pour ces jeunes qui quittent l'école avec de nombreux blocages

⁽⁶⁹⁾ La compétence multimédia possède différentes dimensions, comme l'explique Karin Kühlwetter: entre autres, la capacité d'analyse, de différenciation, de sélection, de jugement, d'utilisation, etc. Cf. Neue Qualifikationsanforderungen für Multimediaberufe. *Fachtagungsreader «Medienkompetenz – ein Schlüssel für den Medienstandort Bremen»*, 4.3.1998, Brême.

face à l'apprentissage et qui associent en général les formes d'apprentissage classiques à l'échec, ces médias leur ouvrent premièrement une toute nouvelle voie d'accès à l'apprentissage où les lacunes typiques pour l'école en lecture, écriture et calcul occupent une place moins importante. Deuxièmement, les technologies modernes de l'information et des communications permettent à l'individu d'intervenir de façon autonome dans le processus d'information et d'échanges et d'aller à la recherche d'informations en fonction de ses besoins sans dépendre de l'offre officielle d'un établissement éducatif.

9.6.6. Utilisation d'Internet pour la décision du choix professionnel

Le projet LeiLa vise à motiver et à amener les jeunes, dans le cadre des cours ouverts de formation de base, à être capables d'utiliser les possibilités d'apprentissage qu'offre en particulier Internet. Cela demande plus qu'une simple connexion à Internet. Déjà la seule profusion des informations disponibles sur le réseau rend nécessaire, tout particulièrement pour les groupes cibles en difficulté, l'acquisition de compétences sociales, personnelles ainsi qu'en rapport avec la méthodologie et les médias, afin d'être à même de structurer et d'effectuer une sélection dans ce flot d'informations en fonction de ses propres besoins, de façon à pouvoir en tirer un profit sur le plan de l'apprentissage. La question essentielle est ici de savoir comment pouvoir utiliser Internet pour la collecte d'informations et la communication en vue d'une orientation professionnelle valable.

9.6.7. Lieu d'apprentissage – lieu d'intégration

L'objectif poursuivi dans le cadre du deuxième grand domaine didactique est identique à celui du projet LeiLa dans les cours ouverts de formation de base: renforcer la compétence économique des jeunes en lançant, en coopération avec les opérateurs économiques régionaux, des processus d'apprentissage qui intègrent l'entreprise en tant que lieu d'apprentissage dans le processus de transmission de connaissances. Ce projet répond à l'orientation pratique du groupe cible. D'autre part, en se référant aux processus économiques, il permet d'élargir l'horizon des jeunes en matière d'expériences et de connaissances et de faciliter une prise de décision pertinente au niveau professionnel et une juste évaluation des tendances d'évolution du système d'emploi.

9.6.8. Apprentissage sur projet entre Internet et la pratique en entreprise

Un modèle d'enseignement est actuellement mis en œuvre qui permet tout d'abord d'acquérir les connaissances de base sur l'utilisation d'Internet et sur la structure du marché du travail et de l'économie au niveau régional. Les jeunes, en s'appuyant sur cette base et en partant du cadre de travail en entreprise, ont alors la possibilité de développer de manière autonome et interactive des projets d'apprentissage en se servant du réseau.

- (a) Après avoir suivi une introduction à Internet, avoir appris à communiquer par e-mail et s'être initiés aux techniques de recherche grâce à une utilisation appropriée des moteurs

de recherche et des catalogues, etc., les jeunes mettent en pratique leurs connaissances d'Internet pour traiter une question économique précise. Ils constituent des équipes et se chargent de travaux de recherche spécifiques sur la structure de la région économique de Brême, les secteurs et entreprises qui s'y trouvent, les options de choix professionnel existantes, les professions réglementées, etc. Les jeunes utilisent à cette fin les techniques de recherche via Internet et apprennent à sélectionner et structurer les innombrables informations se trouvant sur le réseau en fonction d'une problématique spécifique.

- (b) Les équipes collectent et organisent les informations recueillies, les échangent par e-mail et ainsi non seulement ils acquièrent une certaine routine en matière d'Internet, mais ils renforcent aussi leurs compétences en organisation et en communication.
- (c) Fort de ce savoir-faire économique, chacun peut alors utiliser Internet en tant que source d'informations, outre les autres sources d'informations traditionnelles, pour résoudre une autre tâche: la recherche d'une entreprise de stage qui pourrait présenter un intérêt pour sa propre orientation professionnelle.
- (d) À cette fin, les jeunes entrent en communication, également via le réseau, avec des entreprises de stage potentielles, pour connaître de façon plus précise les conditions de stage et parvenir à un accord concret entre l'entreprise et le jeune. Il ne s'agit pas ici de stages traditionnels en entreprise.
- (e) En effet, les tâches des jeunes pendant le stage, en accord avec l'entreprise, ne consistent pas uniquement à exercer des fonctions de nature productive, mais incluent également la réalisation de différentes recherches bien précises. Les jeunes utilisent alors leur rapport concret avec l'entreprise en tant que lieu d'apprentissage pour mettre en évidence les caractéristiques spécifiques de l'entreprise économique à partir de questions qu'ils ont eux-mêmes élaborées. L'enquête peut porter sur différentes questions en fonction de l'intérêt du jeune: la gamme des produits fabriqués dans l'entreprise, les relations avec les fournisseurs et les clients, les professions et les emplois représentés dans l'entreprise, l'organisation hiérarchique, les conditions d'emploi, l'intégration du comité d'entreprise et des syndicats, etc.
- (f) Les conseillers pédagogiques nommés dans le cadre d'un système de tutorat en entreprise aident les jeunes dans leur collecte d'informations et s'assurent en même temps de la teneur pédagogique des tâches dont sont chargés les jeunes.
- (g) Pendant le stage, un échange constant d'expériences a lieu via le réseau entre les jeunes et les pédagogues, ce qui permet aux jeunes de renforcer leur compétence en communication.
- (h) Les résultats de la recherche faite dans l'entreprise à partir des questions sont traités et structurés ensuite par les jeunes sur ordinateur à l'attention de l'ensemble du groupe d'apprentissage. Enfin, les jeunes organisent une réunion de présentation pour porter à la connaissance de tout le groupe d'apprentissage leurs expériences et leurs connaissances basées sur la pratique dans l'entreprise. Ils peuvent ainsi acquérir les techniques de la présentation d'informations et d'expériences et contribuent donc ensemble à l'élargissement de leur horizon économique.

Ce premier projet innovant vise à aborder une gamme aussi large que possible de compétences – qu'elles soient sociales, personnelles ou liées aux méthodes ou aux médias – appartenant au domaine de la «compétence d'autoapprentissage». Il s'agit en particulier d'améliorer la compétence de s'orienter sur le plan professionnel dans son propre environnement économique, en utilisant les moyens d'information et de communication modernes.

10. «Le bon conseil» dans l'accompagnement des jeunes en difficulté dans la formation professionnelle. Vers une reconnaissance du soutien individualisé offert par les formateurs

Jørgen Mørk

10.1. Point de départ

Le programme Leonardo da Vinci nous a permis de mettre en œuvre des recherches transnationales sur l'impact de l'effort d'orientation éducative par rapport aux jeunes qui sont déjà en formation et qui laissent transparaître les premiers signes de difficultés. Plus précisément, le travail vise à accroître la qualité de ce qu'on peut considérer comme le niveau le plus élémentaire de cet effort, à savoir le conseil donné par le formateur en réponse directe à un problème émergeant. Notre objet de recherche se restreint donc aux pratiques de soutien et d'accompagnement quotidien des jeunes dans les centres de formation professionnelle.

Le projet étant en cours, nous ne prétendons pas présenter les résultats de nos recherches, mais seulement faire état d'un certain nombre d'observations qui nous ont amenés à identifier la problématique du nouveau rôle de formateur. Nos références à des cas précis couvrent les contextes français, allemand et danois, mais nous ne nous intéresserons pas aux spécificités nationales. Les mêmes questions sur la qualité de l'intervention des formateurs dans l'orientation des jeunes en difficultés se posent partout. Il est temps d'ouvrir un débat qui reconnaisse l'effort, jusqu'ici sous-estimé, des enseignants qui se chargent, par engagement professionnel, par souci pédagogique, ou tout simplement par dévouement humain, de donner leurs avis à chaud en répondant aux questions pressantes des jeunes.

10.2. Le précepteur moderne

Le formateur est toujours le premier à apercevoir les difficultés d'un élève et de ce fait il est, peut-être même sans s'en rendre compte, un acteur de premier rang de l'orientation individualisée. Il est à la fois héritier des méthodes de l'orientation éducative traditionnelle et inventeur de nouvelles approches *ad hoc* en fonction du cas donné. Or, en général il n'est pas formé pour se charger du destin de jeunes attendant des réponses non seulement fiables, mais encore confidentielles à leurs questions. Rien d'étonnant donc à ce que le formateur se trouve parfois coincé dans ce double rôle d'enseignant et de membre de la famille.

Dans l'ensemble, notre projet se fonde sur l'observation du fait que bien que la profession d'enseignant implique une certaine responsabilité quant à l'orientation des élèves, cela n'a pas d'incidences claires en termes de compétences. Et si les formateurs semblent partout accepter leur rôle de conseiller *hic-et-nunc*, ils se posent néanmoins la question de savoir jusqu'où va évoluer cette fonction. Ils souhaitent préserver leur rôle de formateurs et recherchent une division du travail plus explicite avec les professionnels du conseil en éducation. Ce faisant, ils dévoilent l'essentiel de cette problématique: personne ne connaît l'impact des multiples «bons conseils» donnés par les formateurs aux élèves en difficulté.

10.3. Vers une nouvelle professionnalisation du rôle de formateur

Au sujet du rôle du formateur moderne, nous nous posons deux séries de questions fondamentales qui suscitent de vifs débats dans les salles de professeurs, mais qui resteront sans réponses tant que nous manquerons de recherches approfondies en la matière. Pour faciliter notre approche et lancer la discussion, nous tenterons de distinguer les aspects négatifs des aspects positifs du rôle de formateur dans l'avenir, bien que les uns et les autres soient le plus souvent étroitement imbriqués. Nous illustrerons notre exposé de quelques cas concrets.

10.4. Les aspects négatifs

Il va de soi que le formateur doit être qualifié en matière de conseil, dans le sens où il doit disposer des compétences de base lui permettant d'opérer comme guide vis-à-vis des élèves de sa classe, mais également dans le sens où il doit être «autorisé» et compétent dans l'intervention par rapport aux cas précaires. Nos recherches ont démontré qu'une division du travail confiant le traitement de ces derniers aux seuls professionnels du conseil en éducation n'est pas praticable dans la réalité, et nous en donnerons trois exemples:

- (a) l'élève A est très susceptible, voire même agressive dans son ton de voix et la formatrice se décide à lui demander une explication après le cours. Sans qu'aucun signe précurseur ait pu prévenir la formatrice de la gravité de la situation, l'élève avoue qu'elle est victime d'un rapport incestueux et que la formatrice est la seule personne à en être informée;
- (b) curieux de savoir pourquoi B est si assidu à l'école alors qu'il n'étudie jamais et se trouve, de ce fait, incapable de suivre l'enseignement dispensé en classe, le formateur obtient une explication. L'élève est battu par son père quand il revient de l'école et la punition s'aggrave encore s'il essaie d'ouvrir un livre d'école;
- (c) le formateur habite dans le même quartier que l'élève C. Il le voit régulièrement trafiquer du cannabis et il n'a pas besoin d'explications pour comprendre la fatigue et le manque de concentration de son élève. Cette information, il la garde néanmoins secrète, par peur des conséquences qu'elle pourrait entraîner pour lui-même s'il la révélait aux collègues.

Non seulement il n'y a pas de sonnette d'alarme pour préparer les formateurs aux différents types d'informations sensibles qu'ils vont recevoir, mais une fois confrontés à ce type de situations et d'informations, il n'y a pas non plus moyen de trouver d'issue de secours. L'élève établit un rapport de complicité qu'il crée plus ou moins délibérément en raison de sympathies réciproques et à sa seule initiative. Dans les cas les moins bien gérés, le formateur devient son otage, mais le plus souvent l'élève le place simplement dans le rôle de confident intime dont il attend une réaction adaptée à son problème, et non pas le renvoi dans la file d'attente devant le bureau du conseiller d'éducation.

On pourrait dire que le seul tort du formateur est d'avoir été présent au moment des révélations, mais il existe des éducateurs pour affirmer qu'il ne faut jamais s'ouvrir au point de risquer de se retrouver en situation délicate du fait d'informations sensibles. Le problème se pose au niveau de la réaction du formateur: peut-il s'investir dans de tels cas sans compromettre son statut d'enseignant? Il faut très peu de chose pour que le «bon» conseil ne devienne une thérapie très risquée et préjudiciable au jeune, surtout en comparaison avec ce qu'aurait pu réaliser un expert externe (psychologue ou autre).

D'où notre premier groupe de questions quant au rôle du formateur:

<p>Admettons que les formateurs acquièrent une qualification pour donner des conseils aux élèves en difficulté et qu'en outre on leur garantisse une porte de sortie dans les cas où ils se trouveraient à court de ressources – que devient le rapport de confiance?</p>	<p>Le formateur équivoque?</p>
<p>La décision de transmettre un cas précaire aux experts est-elle uniquement liée à une question de compétences, ou n'est-elle pas également l'indice d'un manque de courage pour s'investir dans le rôle même que recherche l'élève en difficulté?</p>	<p>Le formateur précautionneux?</p>
<p>Peut-on dans l'absolu professionnaliser réellement la fonction de conseiller vis-à-vis des cas précaires qui, précisément, demandent une sensibilité commune entre le conseiller et ces cas?</p>	<p>Le formateur sans cœur?</p>
<p>Comment, confronté à un cas précaire, peut-on gérer un refus et le faire d'une manière professionnelle sans retombées négatives pour le rôle du formateur, sa fiabilité, son intégrité personnelle, etc.?</p>	<p>Le formateur exposé?</p>
<p>Jusqu'où peut-on accepter de régulariser l'effort en matière de conseil de la part des formateurs sans risquer de les traumatiser ni de les dissuader de s'engager spontanément dans une action pour améliorer le sort de leurs élèves?</p>	<p>Le formateur résigné?</p>

10.5. L'aspect positif

Le formateur peut effectivement faire beaucoup de bien vis-à-vis des jeunes en difficulté. Il est dans une situation privilégiée, étant le premier à détecter les problèmes et à pouvoir intervenir par son engagement sans se charger d'une lourde responsabilité. Le formateur n'est pas un professionnel du conseil éducatif, mais un maître qui sait de quoi il parle, et l'affinité du métier partagée entre lui et l'élève est souvent la base d'un rapport de confiance unique et l'une des raisons de valoriser les efforts du formateur en matière de conseil.

Le poids de ses mots est énorme, et son statut d'oracle entraîne une responsabilité dont il doit se rendre compte, même dans les cas qui ne semblent pas précaires. Quand nous parlons d'une nouvelle professionnalisation du rôle de formateur, nous pensons justement au développement des critères de ce qu'est un «bon» conseil. Ce processus de prise de conscience est marqué par de grandes inerties, car il met en cause la capacité de jugement de chaque formateur. En effet, une discussion ouverte des cas non précaires est idéale pour mettre en route le processus, en incluant systématiquement l'expertise des professionnels du conseil éducatif. Voici quelques exemples:

- (a) l'élève D, élève dans le domaine du bâtiment, est un élève comme les autres, seulement il met les doigts dans la bouche quand il parle (tic) et cela complique sa recherche d'une place pour le stage pratique. Une place comme carreleur lui est enfin trouvée, mais l'élève la refuse. Le formateur lui explique alors qu'à moins de changer de comportement, c'est sa seule chance et qu'il lui faut reconsidérer sa décision en regardant la réalité en face;
- (b) E est brillante, mais toujours en difficulté quand il s'agit de prendre une initiative personnelle; elle se dit sans idées. En arts décoratifs cette capacité est cruciale. Un entretien révèle qu'elle n'est pas habituée aux défis individuels, ayant toujours suivi des programmes fixes. Le formateur décide d'encourager davantage ses côtés positifs en espérant un effet sur sa confiance en soi à long terme;
- (c) F va certainement redoubler et pourtant il n'arrête pas de se plaindre de la lenteur de la progression dans l'enseignement. Dans un entretien, il explique que ses parents voulaient qu'il eût une formation de médecin et c'est bien là son premier désir. Non seulement il ne se sent pas à sa place dans la formation en plasturgie où il est actuellement, mais il considère en outre qu'on lui a forcé la main pour y entrer. Réalisant la complexité de ce cas, le formateur le transmet au conseiller d'éducation.

Dans notre terminologie une réaction quelconque, pourvu qu'elle soit appropriée à un problème concret, constitue un «bon» conseil. Nous pouvons discuter longuement de ce critère central, mais il est clair que la responsabilité du conseil à donner ne peut plus reposer sur l'avis d'une seule personne. Ainsi, dans le processus de professionnalisation du rôle nouveau de formateur, nous devons rompre avec l'idée du professeur isolé dans sa tâche pédagogique, à l'abri d'une organisation atomisée.

Le formateur moderne dépend de ses collègues, de leur supervision, de leur expérience etc., mais aussi des synergies de l'ensemble des expertises d'une organisation qui accepte la

complexité du rôle de «*paidagogos*». Dans notre recherche, nous avons constaté un investissement très important dans ce qu'on pourrait nommer une revitalisation des établissements scolaires impliqués. Il semble que cet effort a été largement payé de retour par des résultats qui jusqu'ici ne sont que provisoires, mais qui dévoilent néanmoins toute l'importance des défis affrontés.

D'où notre second groupe de questions quant au rôle du formateur:

<p>S'il faut former les formateurs afin de les qualifier pour donner de «bons» conseils aux élèves en difficulté, ne faut-il pas accepter à l'avance qu'il n'y a rien de suspect lorsqu'ils portent un visible intérêt au sort éducatif de leurs élèves?</p>	<p>Le formateur intéressé?</p>
<p>Le formateur ne s'interrogera-t-il pas toujours sur sa capacité de jugement, même si son intuition des premiers signes d'échec d'un élève ne fait aucun doute? Comment justifier une intervention sur la seule base d'une intuition?</p>	<p>Le formateur observateur?</p>
<p>L'équité dans le rapport formateur-élève se fonde entre autres sur un dialogue ouvert. La nouvelle professionnalisation du rôle de formateur ne risque-t-elle pas de produire un technicien du dialogue – là où il faudrait peut-être un «bon sauvage»?</p>	<p>Le formateur ouvert au dialogue?</p>
<p>De quel droit peut-on mettre en cause le courage d'un formateur qui s'investit dans un cas difficile? Même un problème infiniment petit réclame une solution, alors que nous nous trouvons peut-être là devant des cas qui demandent clairement de dépasser le rôle de formateur. Peut-on codifier l'engagement humain et à quel coût?</p>	<p>Le formateur courageux?</p>
<p>Quelle liberté donner aux formateurs dans leur recherche d'approches en matière de conseil ad hoc et comment lier ce rôle à celui du formateur? Quelles lignes de démarcation établir entre formateurs et professionnels du conseil éducatif?</p>	<p>Le formateur professionnel?</p>

10.6. La zone grise des compétences du formateur en matière de conseil

Il faut bien avouer qu'en ce qui concerne les compétences à développer chez les formateurs, nous évoluons dans une zone grise, fortement marquée par des investissements personnels, *ad hoc* et non contrôlables. Pour caractériser leurs efforts, nous sommes tentés d'utiliser l'expression de «soins paternels», alors que c'est pourtant tout le contraire que nous recherchons au travers d'une professionnalisation de leur rôle.

Les partenaires de notre projet de recherche ne voient pas comment progresser dans la lutte contre l'échec dans les formations professionnelles sans un concours encore plus actif de la part des enseignants. Combien les choses seraient plus simples si l'on pouvait arriver à un partage des tâches isolant l'orientation éducative initiale et la combinant avec le libre accès à un bureau de consultation! Le rôle nouveau du formateur est, cependant, dicté par l'élève qui se voit impliqué dans un rapport de plus en plus démocratisé avec son établissement, ses formateurs, son environnement social, etc. Ce n'est pas le formateur qui se mêle de ses affaires, mais l'adulte qui est confronté aux attentes du jeune quant à la mise en œuvre de ses capacités et à la maîtrise d'une situation critique. Confrontés à la question de la professionnalisation de son rôle, nous en venons à nous demander: ne faudrait-il pas un élève exemplaire pour que le formateur puisse être de «bon» conseil?

10.7. La pente fatale vers la mise en observation systématique des jeunes

À travers nos recherches, nous avons noté avec stupéfaction que partout, la masse d'informations sur l'élève potentiellement en difficulté va en augmentant. Des renseignements sur son passé dans le système éducatif précédant sont mis à la disposition non seulement de l'établissement de formation professionnelle, du proviseur et du conseiller d'éducation, mais aussi du corps enseignants. Dès l'entrée, le jeune est l'objet d'un diagnostic. On s'occupe de lui avec une attention particulière, comme si on craignait d'être pris au dépourvu et accusé de ne pas avoir su anticiper en cas de problème. Le méta-discours sur le jeune est généralisé dans la salle des professeurs et tout est de nature à susciter les observations des formateurs: peut-être a-t-il changé – peut-être pas?

10.8. L'effort méconnu de soutien des formateurs

Indiscutablement, les formateurs sont plus enclins à s'engager sans réserves dans le soutien du jeune en difficulté que les professionnels du conseil éducatif. Nous avons déjà parlé du rapport de confiance unique basé sur une affinité commune vis-à-vis du métier enseigné. Cependant, rien ne nous permet encore de juger de l'efficacité de l'intervention des formateurs en matière de conseil. Une nouvelle professionnalisation de ce rôle semble nécessaire, mais si elle doit être mise en œuvre, c'est en n'oubliant pas de se poser une dernière question:

**Qui, si ce n'est son formateur, est susceptible de donner
une seconde chance au jeune en difficulté?**

11. L'orientation professionnelle comme instrument d'insertion sociale. Mise en valeur théorique d'une expérience pratique

Piero Pirotto

Introduction

Le travail a toujours été l'un des principaux systèmes utilisés pour favoriser l'insertion sociale des personnes qui, pour des raisons économiques, sociales, liées à leur santé ou à leur parcours dans la vie, vivent une situation d'exclusion sociale et de détresse. Le travail, assorti d'autres mesures en matière de santé, de logement et de relations sociales, est le principal instrument grâce auquel on peut commencer à recoller les morceaux d'une vie. Le travail n'a pas seulement une valeur économique, mais il permet également de construire une personnalité et des relations, ainsi que de découvrir ses propres capacités et potentialités. Les systèmes d'insertion professionnelle créés à l'intention des catégories défavorisées du marché de l'emploi (comme les toxicomanes et les anciens toxicomanes, les handicapés, les détenus, les jeunes menacés d'exclusion sociale, les adultes chômeurs de longue durée et à faible niveau de qualifications etc.) ont toujours tenu compte de la valeur du travail dans les parcours d'insertion sociale, mais, de plus en plus, soit à cause du manque de ressources financières, soit à cause de l'urgence à laquelle on doit souvent faire face dans des situations de ce genre (urgences liées à la situation financière, au logement ou à l'état de santé), la philosophie dominante de ce parcours est devenue celle de «n'importe quel travail, pourvu que ce soit du travail». Dans un premier temps, cette philosophie a toujours constitué une réponse adéquate, mais une analyse plus approfondie d'un système qui vise à insérer en laissant de côté la réflexion montre que, souvent, ces réponses, à moyen et long terme, se sont avérées non seulement inadéquates mais carrément préjudiciables. Une insertion professionnelle qui ne tient compte ni du niveau de préparation à cette expérience d'un sujet socialement exclu ni de son vécu (quel qu'il soit, non seulement lié au travail, mais aussi et surtout lié à la situation-même d'exclusion) risque de s'avérer non seulement inutile, mais également préjudiciable. Dans le cadre d'un processus qui vise à rapprocher une personne du monde du travail, soit pour la première fois soit après une longue période de chômage correspondant à un parcours de vie particulier, il est essentiel de pouvoir évaluer la capacité de cette personne à assumer une activité, dans un contexte professionnel donné et à un moment particulier de sa vie. Un échec au cours de cette phase peut s'avérer irrémédiable, ou risque en tout cas de compromettre un parcours plus complexe qu'un ensemble d'acteurs s'efforce de mettre en place en étroite collaboration avec le sujet concerné.

Par conséquent, une insertion professionnelle qui n'est pas accompagnée d'un parcours d'orientation adéquat et de la construction d'un projet professionnel personnel en rapport avec

le parcours de réinsertion sociale du sujet, ne peut suffire et risque de se réduire purement et simplement à une tentative qui, dénuée de fondements et de bases adéquats, est vouée à l'échec.

L'expérience réalisée ces dernières années dans la région de Turin par le groupe de travail, d'abord constitué au sein de la CGIL de Turin (siège syndical local du plus grand syndicat italien de travailleurs), puis transféré en grande partie dans le cadre de l'expérience de l'association *Formazione 80 onlus*, constitue de ce point de vue la première expérience de programme d'orientation structuré et conçu pour favoriser l'insertion professionnelle et la réintégration dans le circuit de la formation professionnelle des personnes en situation d'exclusion sociale.

Ci-dessous, sur la base du travail accompli au cours de ces années, nous nous efforcerons de synthétiser la méthodologie et l'expérience de ce groupe de travail; nous mettrons en évidence les instruments clés utilisés dans le cadre de cette expérience qui a été menée en étroite collaboration avec le secteur social privé et avec l'administration publique dans la région de Turin, et qui s'est adressée à un public qui, bien que très varié, regroupe les principales caractéristiques liées à l'exclusion sociale et identifiables dans une région à fort déclin industriel, comme c'est le cas de la région de Turin ces dernières années. Il s'agit en effet de toxicomanes, d'anciens toxicomanes, de détenus et de détenus en liberté surveillée ou bénéficiant d'un droit d'accès à des mesures alternatives à la détention, de chômeurs de longue durée, qu'il s'agisse de jeunes à la recherche d'un premier emploi ou d'adultes essentiellement à faible niveau de qualifications professionnelles, de personnes handicapées physiques ou mentales ou affectées de pathologies particulièrement discriminantes, comme l'HIV-SIDA, de femmes de plus de quarante ans chefs de famille et chômeuses de longue durée, et affectées par les processus de déclin industriel.

11.1. L'orientation comme instrument intégré à un réseau

Si l'objectif est de réintégrer dans le monde du travail ou dans le circuit de la formation professionnelle un sujet dont le parcours de vie est aussi particulier, ce travail ne peut faire abstraction de deux contextes fondamentaux, à savoir le vécu passé et la situation actuelle du sujet. Si, dans le premier cas, le rapport se limite essentiellement à un rapport personnel avec le sujet intéressé par le parcours de réinsertion sociale et professionnelle, dans le second cas, il s'agit d'établir l'interaction indispensable entre les organismes et les acteurs qui, dans le cadre du parcours actuel du sujet, travaillent avec lui pour contribuer à sa complète réinsertion sociale. La phase d'orientation et d'accompagnement professionnels ne peut en effet faire abstraction de l'ensemble du travail que la personne effectue sur elle-même. Le travail en réseau exige également que certaines parties du travail d'orientation s'effectuent en synergie avec les autres services qui travaillent parallèlement avec le sujet: imaginons un toxicomane en phase de désintoxication. Dans un tel cas, la collaboration avec les services sanitaires nationaux et avec le service annexe qui s'occupe de la phase de désintoxication est indispensable, à la fois pour établir l'interaction voulue entre le conseiller d'orientation et le

sujet, et pour vérifier que le sujet est bien en mesure d'assumer certaines tâches professionnelles, étant donné que l'insertion professionnelle doit tenir compte de son état de santé et de sa situation psychologique. Le fait de travailler en réseau implique, dans ce cas, une intervention de type synergique sur le sujet, ainsi qu'un échange d'informations sur ses réactions, afin d'établir une réelle collaboration entre les diverses structures. La phase d'orientation dans ce type de contexte doit s'inscrire dans un processus plus large, où l'action synergique devient l'instrument fondamental qui permet d'obtenir le meilleur résultat: si le processus d'orientation se déroule indépendamment du contexte général entourant le sujet à ce moment précis, il risque de devenir un élément d'exclusion plutôt que d'inclusion, un obstacle plutôt qu'un support. Le sujet risque de trouver, au cours de la phase d'orientation précédant l'insertion professionnelle, un moyen de sortir de processus qui exigent la mise en jeu d'aspects souvent pénibles à affronter dans la lutte contre l'exclusion sociale. Pour cette raison, les interventions doivent être aussi coordonnées et cohérentes que possible au risque, dans le cas contraire, de ne pas produire de résultats, voire de faire régresser le processus d'insertion. Dès lors, le conseiller d'orientation est responsable non seulement du rapport avec le sujet directement concerné, mais aussi de la liaison avec tous les autres acteurs participant à cette phase. De ce point de vue, la capacité de travailler en réseau doit faire partie des compétences de base du conseiller d'orientation: en outre, la coopération doit consister non seulement en un rapport avec les autres organismes ou institutions, mais également en un travail de synergie avec les divers acteurs qui interviennent soit au cours de la phase de groupe, soit au cours de la phase de conseil individuel lors du parcours de réinsertion professionnelle, c'est-à-dire avec toute l'équipe chargée du projet d'orientation. Pour conclure, agir en réseau permet aussi et surtout de faire l'économie de phases d'analyses et de mieux encadrer la situation complexe dans laquelle se trouve le sujet concerné: tout cela, afin de garantir une orientation véritablement adaptée à la situation personnelle du sujet, et moins liée à une situation économique particulière en rapport avec le contexte social dans lequel s'effectue le travail d'orientation. «...de ce fait, l'orientation ne doit pas être seulement une voie permettant de sortir d'une situation pénible, mais également un instrument en tant que tel, un instrument pour l'avenir. Ce travail doit être sous-tendu par un rapport plus profond entre tous les organismes qui travaillent avec ces groupes de personnes, un rapport qui doit être fondé sur la stabilité et non seulement sur l'urgence d'une situation donnée. Les situations d'urgence génèrent parfois des conflits d'espace, de la méfiance, des interférences etc.»⁽⁷⁰⁾.

11.2. La phase d'orientation en groupe. Les aptitudes sociales

Les interventions de ce type exigent au départ un travail d'orientation qui ne prend pas la forme d'un conseil individuel, mais qui s'effectue en groupe. La possibilité de se reconnaître soi-même, ainsi que sa propre situation, chez les autres (qui n'ont pas forcément le même parcours de vie, mais qui partagent, à ce moment précis, une situation d'exclusion sociale) favorise l'acquisition des éléments d'analyse nécessaires au début d'un parcours d'évaluation

⁽⁷⁰⁾ Ramos, E. *De la prison à l'insertion*. Barcelone: SURT, 1999.

de son propre passé, présent et avenir professionnel. Le groupe, contrairement à ce que l'on peut penser, devient un lieu de reconnaissance de soi, où l'analyse de l'image renvoyée par les autres aide à prendre peu à peu conscience de nos possibilités. La première phase d'orientation en salle est divisée en quatre parties fondamentales, résumées comme suit: constitution du groupe, communication, motivation, recherche active d'un travail. Analysons rapidement les diverses phases ⁽⁷¹⁾:

- (a) constitution du groupe: le groupe permet de développer une capacité d'observation et d'écoute à la fois de soi-même et de l'autre; analyser l'autre signifie comprendre comment on le perçoit, soit comme un sujet «disponible et source d'enrichissement» soit comme un «rival-ennemi». Cette prise de conscience ne peut se faire qu'à travers la reconnaissance chez les autres de traits identiques aux nôtres, afin que l'on puisse les analyser, les comprendre et les assimiler. Le groupe devient le lieu qui permet d'apprendre à reconnaître les comportements ou, dans certains cas, à les modifier ou à les rendre plus acceptables pour l'autre avec lequel nous sommes en interaction. Lors de cette phase, la méthodologie utilisée est celle du jeu et de la simulation. Grâce à l'instrument ludique, les sujets ont la possibilité non seulement de se retrouver confrontés à leurs propres limites, mais aussi d'exploiter leurs ressources personnelles et collectives et d'atteindre ainsi l'objectif visé, qui est d'améliorer leur capacité à se connecter à la réalité environnante grâce à un processus de prise de conscience accrue et d'émancipation;
- (b) communication: cette phase de rapport avec le groupe comprend l'analyse des systèmes de communication, de reconnaissance de l'information et des moyens qui permettent de la transmettre. L'interaction avec le groupe aide à comprendre l'importance de la communication et des instruments qui peuvent être utilisés dans le rapport avec les autres. Cette phase de travail en groupe permet d'analyser de quelle manière le «moi» peut être communiqué aux autres, c'est-à-dire de quelle manière ses propres compétences et capacités peuvent être perçues et reconnues par les autres et de quelle manière on peut reconnaître dans ce qui est communiqué par les autres les nécessités, les besoins et les demandes qui s'y cachent;
- (c) estime de soi: au cours d'une phase d'orientation, on ne peut faire abstraction de la mise en place d'un processus qui permette d'améliorer chez les participants l'estime de soi. Souvent, ce travail s'effectue de manière transversale par rapport à l'ensemble de l'intervention en groupe. Il s'agit ici de stimuler chez le sujet une lecture dynamique de son propre parcours et de le remotiver à agir en tant que sujet actif dans son rapport avec lui-même et avec les autres dans la définition d'un parcours personnel professionnel ou formatif, ainsi que, plus généralement, dans le cadre des diverses relations sociales. La méthode consiste à construire un parcours de reconnaissance de soi en travaillant sur l'estime et sur la perception que l'on a de soi-même, en découvrant ses intérêts, ses motivations, ses attitudes, ses valeurs personnelles vis-à-vis du travail, et le rôle que l'on joue, ou que l'on souhaite jouer, dans le cadre du travail;

⁽⁷¹⁾ Gorini, G. Divers auteurs – Action DG V C.E. – RIM40, 1998

- (d) recherche active d'un travail: il s'agit ici de la partie informative de la phase générale d'orientation en groupe, qui consiste à présenter les instruments législatifs qui réglementent le marché de l'emploi et les méthodes à mettre en œuvre pour stimuler une recherche personnelle d'emploi. Lors de cette phase, on recourt également à des simulations pour faire connaître concrètement les méthodes interactives qui interviennent dans les procédures de présentation de candidature et de recherche d'emploi.

L'expérience réalisée montre que cette action d'orientation en groupe doit permettre au sujet, soumis au départ à des conditions subjectives, mais également dictées par l'entourage, d'acquérir de nouvelles aptitudes et capacités dans le domaine des relations sociales. Sortir de l'isolement signifie aussi développer, à travers la connaissance de soi, ses propres instruments d'interaction avec les autres, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de les utiliser pour la recherche d'un emploi, ou pour la définition d'un parcours personnel de formation pouvant se traduire à court terme par une véritable activité professionnelle.

11.3. L'instrument d'orientation individuelle

Dans des situations où le sujet a dû faire face à de réelles nécessités, comme c'est souvent le cas pour les personnes appartenant aux groupes cibles évoqués, l'orientation contribue à mettre en évidence la contradiction entre la perte progressive du sens de l'institution scolaire et de l'acquisition d'un savoir indispensable pour la progression sociale et, parallèlement, la nécessité d'acquérir des savoirs toujours plus étendus pour réussir une véritable insertion sociale. Pour résumer, les objectifs et la méthodologie de l'entretien d'orientation qui, dans le cadre de cette philosophie descriptive de l'orientation, se déroule sur la base de la méthodologie utilisée par notre groupe de travail, nous pouvons recourir à la définition suivante: «il s'agit d'un parcours individualisé, supervisé par un expert professionnel, destiné à découvrir les ressources (compétences et aptitudes, comportements et valeurs, intérêts et motivations etc.) qui peuvent être mobilisées de manière productive dans l'élaboration d'un projet professionnel. Le but est de faire prendre conscience au sujet de ses propres connaissances (cognitives et opérationnelles) et, à travers la reconnaissance de ses propres capacités, de favoriser l'investissement dans la mise en œuvre d'un projet»⁽⁷²⁾.

Partant de cette définition, qui donne une image complète de l'objectif poursuivi lors de cette phase d'orientation individuelle, il est nécessaire de préciser que l'instrument principal de sa mise en œuvre est le rapport individuel et prolongé dans le temps qui doit s'instaurer avec le conseiller d'orientation responsable du projet de réinsertion professionnelle du sujet concerné par le processus de réinsertion sociale. Les instruments mis en œuvre au cours de cette phase s'inspirent souvent de ceux utilisés dans la phase de conseil traditionnelle du modèle français du bilan de compétences, mais, étant donné le type de public auquel on s'adresse dans ce cas, il est nécessaire d'adapter ces instruments également à la lumière des capacités et du savoir

⁽⁷²⁾ Pombeni, M.-L. *Orientamento scolastico e professionale*. [Orientation scolaire et professionnelle]. Bologne: Il Mulino, 1996.

qu'il s'agit d'analyser: au cours de cette phase en effet, le vécu personnel constitue un élément fondamental d'analyse et de réflexion, et le parcours qui a conduit le sujet à l'exclusion sociale doit par conséquent y être également intégré. Dans l'élaboration d'un projet professionnel personnel, nombreuses sont les compétences, notamment informelles, acquises par une personne qui a vécu ou qui vit toujours une période de détresse liée à sa situation personnelle, et il est indispensable, lors de cette phase, que le sujet puisse les identifier, les comprendre et les intégrer dans son bagage personnel.

11.4. La philosophie de l'intervention

Si la brève description de l'ensemble de l'intervention proposée jusqu'ici présente les étapes successives à franchir dans le cadre d'un processus organisé en réseau, il est également important de souligner que la philosophie à la base de ce système ne doit laisser aucune place aux jugements ou aux préjugés. Les phases d'orientation conçues pour un public tel que celui qui a été décrit exigent une grande capacité d'abstraction par rapport au contexte dans lequel les savoirs ont été acquis: «l'hypothèse de base est que l'orientation doit être le résultat d'un processus d'élaboration des savoirs et des expériences acquis et utilisés de diverses manières. Le savoir s'acquiert dans toutes les situations de la vie sociale au cours desquelles on acquiert des connaissances, des compétences, des aptitudes liées soit à la vie quotidienne soit à la recherche scientifique, plus ou moins formalisées, plus ou moins fondées sur des conditions logiques correctes»⁽⁷³⁾. Dans une intervention de ce genre, pour pouvoir aborder correctement la définition nécessaire de l'ensemble des compétences et aptitudes acquises par le sujet au cours de son parcours professionnel, personnel et social, il est nécessaire d'analyser également le vécu du sujet dans son parcours d'exclusion sociale. Cet élément fondamental pour un bon travail d'orientation exige donc, de la part du conseiller d'orientation, une approche exempte de tout préjugé: peu importe le parcours suivi par le sujet avec lequel il travaille, ce qui compte, c'est de réussir à en dégager les éléments qui ont contribué à sa formation personnelle et, le cas échéant, professionnelle. Pour y arriver, le conseiller d'orientation doit faire abstraction de toute forme de jugement ou de préjugé: dans l'analyse, le parcours d'exclusion sociale (qu'il s'agisse de toxicomanie, d'incarcération, de prostitution ou autre) n'est pas neutre, au contraire, il existe et il est même au cœur du vécu actuel du sujet, tout en n'étant ni positif ni négatif. Simplement, il existe et doit être analysé comme tel. C'est pourquoi le choix du conseiller d'orientation en fonction du public avec lequel il doit travailler ne peut être dicté uniquement par ses compétences professionnelles, mais il doit être aussi fondé sur la capacité de compréhension de la situation vécue ou actuelle des sujets. C'est là un aspect très important également de la formation des conseillers d'orientation qui, pour pouvoir affronter correctement un dialogue constructif avec les sujets dont ils sont chargés, doivent être en mesure de connaître de manière suffisamment approfondie les multiples aspects qui caractérisent les différents parcours d'exclusion sociale. Une bonne connaissance de ces

⁽⁷³⁾ Meghnagi, Saul. Istituto Superiore di Formazione (ISF). Confederazione Generale Italiana del Lavoro (CGIL)

aspects a également un impact important sur le travail de collaboration (à savoir, la collaboration avec le sujet participant au processus d'orientation) indispensable pour la construction du projet professionnel et l'insertion. Sans une bonne connaissance des aspects liés à l'état de santé, aussi bien physique que mental, ainsi qu'au vécu spécifique du sujet, le projet professionnel conçu peut très bien être réalisable du point de vue des compétences, sans pouvoir pour autant être concrètement mis en œuvre. Prenons l'exemple concret d'une personne atteinte du SIDA, ou d'une forme grave d'hépatite C: même si cette personne possède les compétences professionnelles et relationnelles essentielles pour un emploi particulier, elle ne pourra pas avoir accès à cet emploi si celui-ci ne lui garantit pas les conditions sanitaires compatibles avec son état de santé. Il est donc inutile dans ce cas d'envisager un parcours d'insertion professionnelle qui ne tienne pas compte de ces conditions contextuelles. Plus concrètement encore, un toxicomane sous traitement à la méthadone ne pourra jamais obtenir et conserver un emploi qui exige un niveau élevé d'attention, ou qui ne tient pas compte des horaires des services publics chargés de la distribution de la méthadone. Ces aspects ne dérivent pas du parcours d'orientation, mais ils en sont partie intégrante, et c'est le devoir du conseiller d'orientation, ou de l'équipe chargée du groupe cible, de ne pas perdre de vue des éléments qui sont loin d'être accessoires dans un processus de réinsertion sociale qui passe également par la réinsertion professionnelle.

11.5. Les aptitudes n'ont pas de limites

Pour conclure cette brève présentation d'une expérience qui, lancée il y a environ 8 ans, comporte encore aujourd'hui d'importants éléments d'expérimentation et qui varie et évolue dans le temps sur la base de son application pratique, il est important de souligner une fois de plus que cette intervention n'est absolument pas liée à des valeurs générales et prédéfinies, mais qu'elle est conçue à partir de l'individu concerné et que son objectif est de lui fournir les instruments personnalisés qui lui permettront de s'épanouir et de construire des rapports avec la société qui l'entoure.

Enfin, seul l'individu concerné décidera de la manière dont il utilisera l'analyse effectuée sur lui-même dans le cadre du processus d'orientation, et dont il exploitera le projet professionnel personnel né de ce travail. L'objectif du conseiller d'orientation est de lui fournir les instruments qui lui permettront d'améliorer sa propre position et de sortir de sa situation d'exclusion sociale. Ce qui signifie développer, mettre en évidence et reconnaître les aptitudes et les compétences, indépendamment de leur origine et de leur mode d'acquisition, ainsi que de la manière dont elles seront utilisées à l'avenir, totalement ou partiellement. Lors de la formation destinée aux acteurs qui interviennent dans ce processus, un exemple qui est souvent repris à la formation des formateurs est à cet égard significatif: le détenu ou l'ancien détenu qui a suivi un parcours d'orientation y aura participé de manière utile et fructueuse non seulement si, à la fin du parcours, il ne commet plus de délits, mais s'il obtient et conserve un emploi dans le cadre duquel il apprend à exploiter ses compétences, mais aussi, en caricaturant, si, en sortant du parcours de construction, il devient un «meilleur voleur».

Pour souligner l'importance et la place centrale occupée par le sujet, sa singularité et la particularité qui le distingue dans son parcours professionnel et son parcours de vie, il est important de répéter que le cadre décrit est un cadre méthodologique général qui subit des adaptations et des restructurations plus précises en fonction des exigences dictées par le bagage personnel des sujets participant au processus d'orientation. L'orientation, tout particulièrement dans sa partie pratique, ne peut être considérée comme une méthode infaillible et valable dans tous les cas, mais seulement comme une directive de travail, une piste à suivre, dans le cadre d'un processus d'expérimentation permanente et d'observation critique des événements. L'orientation doit en effet être considérée comme un parcours de développement individuel et collectif, impliquant également la personne qui fait fonction de conseiller d'orientation. Il reste que, sur certains points fondamentaux, lors de la mise en œuvre de cette méthodologie, il est de la responsabilité de l'équipe de décider au cas par cas de l'action à entreprendre, en fonction de la spécificité qui caractérise le groupe cible. Dans le cadre de cette philosophie, l'orientation doit être perçue par le formateur également comme un processus continu d'autoformation, c'est-à-dire comme une mise à jour personnelle permanente, à travers l'acquisition des capacités permettant de recueillir des informations, de les organiser et de les utiliser pour analyser les problèmes et proposer des solutions, comme la capacité de communiquer, les compétences relationnelles et la capacité de faire partie intégrante du groupe avec lequel on travaille ⁽⁷⁴⁾.

⁽⁷⁴⁾ Travailler en Europe: Projet Petra: AA.VV. 1995

12. Projet ADAPT Euro Ruta: un réseau d'information et d'orientation professionnelle pour les travailleurs

Marta Del Castillo Coba

12.1. Description du projet ADAPT EURO RUTA

La qualification des travailleurs est un des facteurs clés du système de production actuel, d'où une valorisation croissante du rôle des ressources humaines au sein de l'entreprise et une reconnaissance de la formation continue comme l'instrument idoine pour acquérir et conserver cette qualification (et donc pour favoriser l'emploi), concourant au développement personnel et professionnel des individus, à une meilleure intégration sociale et à la défense du droit des citoyens.

Dans cette optique, la formation permanente devient la pièce maîtresse des stratégies d'adaptation aux nouvelles exigences du monde du travail, processus qui vise à rendre les individus capables de s'adapter en permanence à des besoins nouveaux et à un contexte en constante mutation. Par conséquent, la formation doit se faire l'instrument de l'adaptation des qualifications professionnelles aux nécessités du marché du travail.

La première étape du processus qui mène un individu à se former est d'acquérir une bonne compréhension et connaissance de la réalité socio-économique locale et du marché du travail qui en résulte. En effet, à l'heure actuelle, les mutations que subit le marché de l'emploi s'expliquent davantage par des facteurs strictement locaux que par de grandes statistiques.

Dans le cadre du projet évoqué, ont été élaborés:

- (a) d'une part, un système d'analyse et d'information relatif au marché du travail local, permettant d'accéder directement à une information régulièrement actualisée sur les caractéristiques et les tendances du marché du travail local, les nouveaux profils professionnels, les qualifications requises, etc.;
- (b) d'autre part, un modèle de parcours, permettant de déterminer plus efficacement les besoins de chaque travailleur en matière de qualifications,

de sorte que les formations choisies soient véritablement conformes aux besoins concrets et réels en qualifications et/ou requalifications, tant des travailleurs que des entreprises.

Le projet s'était fixé (et a atteint) les objectifs globaux suivants:

- (a) mise en œuvre d'une pratique de l'information et de l'orientation professionnelle dans le pays, à la fois souple et facile d'accès pour les travailleurs, en tant que mesure de lutte contre le chômage et l'exclusion sociale et instrument favorisant la solidarité et l'égalité des chances;
- (b) mise en place d'une synergie concrète avec d'autres services d'information et d'orientation, afin de renforcer la transparence et le fonctionnement optimal du marché du travail;
- (c) universalisation et démocratisation des outils utilisés actuellement pour construire une société de l'information.

Ont collaboré au développement du projet:

- (a) l'Université nationale d'enseignement à distance (UNED), chef de projet au sein du secteur public, et plus particulièrement le département d'électricité, d'électronique et de maîtrise de l'École technique d'ingénieurs industriels;
- (b) l'Université autonome de Madrid (UAM);
- (c) ALEPH IA, entreprise privée qui développe et produit des logiciels didactiques;
- (d) la Commission ouvrière nationale de Catalogne (CONC);
- (e) la Fondation pour la formation et l'emploi (FOREM) Miguel Escalera, de la Confédération syndicale Commissions ouvrières (CC.OO.), à l'initiative du projet, qui a acquis une grande expérience dans le domaine de la formation et de l'orientation professionnelle et sociale des travailleurs en Espagne.

Les organisations européennes partenaires du projet sont les suivantes:

- (a) l'Institut syndical d'études et de recherches économiques et sociales (ISERES), France;
- (b) l'Institut de recherches économiques et sociales (IRES), Italie;
- (c) l'Institut wallon d'études, de recherches et de formation (IWERF), Belgique.

12.2. Terminal d'information et d'orientation professionnelle

Une des activités essentielles du projet a été de concevoir, de préparer et de valider un service d'information à distance sur Internet (<http://forem2.ccoo.es/euroruta>), accessible aux travailleurs, aux professionnels de la formation, de l'orientation et de l'information professionnelles.

L'information rendue ainsi disponible est répartie en six volets, détaillés ci-après.

Formation

Information sur l'offre de formation, tant scolaire que professionnelle ou continue.
Description des cours et des établissements assurant chaque formation.

Cette information s'obtient à partir des menus suivants:

- (a) types de cours (enseignement professionnel, formation professionnelle, autres formations);
- (b) niveaux de qualification (enseignement primaire, cycles intermédiaires, diplômes d'enseignement supérieur, etc.);
- (c) domaines professionnels (agriculture, santé, hôtellerie et tourisme, etc.);
- (d) principaux groupes professionnels (employés du secteur tertiaire, travailleurs non qualifiés, etc.);
- (e) centres FOREM (Aragon, Murcie, Ceuta, etc.).

L'information proposée dans ce volet est directement reliée à celle du volet EMPLOI, chaque formation étant rattachée aux qualifications qu'elle permet d'acquérir et aux types d'emploi correspondants.

Emploi

Information détaillée sur les différentes professions et sur les entreprises concernées.

Cette information est accessible à partir des menus suivants:

- (a) domaines professionnels (agriculture, santé, hôtellerie et tourisme, etc.);
- (b) niveaux de qualification (enseignement primaire, élémentaire, etc.);
- (c) principaux groupes professionnels (employés du secteur tertiaire, travailleurs non qualifiés, etc.).

Ce volet permet également d'accéder au volet FORMATION, en utilisant les liens entre chaque profession spécifique et la formation qui y prépare.

Auto-emploi

Informations précises et pratiques sur les étapes à suivre pour créer une entreprise, en partant du projet conduisant une ou plusieurs personnes à se lancer dans la création d'une affaire.

Débouchés

Information sur les offres d'emploi dans le secteur public, liens vers les pages web des organismes publics qui gèrent cette information et liste des entreprises privées concernées par les professions présentées dans le volet EMPLOI et auxquelles l'intéressé peut envoyer une candidature spontanée.

Ressources

Information générale sur les services destinés aux travailleurs actifs ou ayant récemment perdu leur emploi: services d'orientation et d'information sur les formations, l'emploi et l'auto-emploi aux niveaux municipal, provincial, régional ou national.

Information sur les bourses et les subventions, à travers des liens menant directement aux pages web des différents organismes publics et privés.

Simulation de parcours

Ce volet est conçu comme une aide à la recherche d'information; il fournit une information précise sur le contenu de chacune des options de recherche qui se présentent à l'utilisateur lorsqu'il navigue dans les volets précédemment cités. Il s'agit d'aider le travailleur à choisir entre les diverses possibilités qui s'offrent à lui à chaque écran, afin qu'il puisse clarifier ses objectifs professionnels en fonction de sa situation actuelle et de ses besoins, et déterminer le parcours le plus intéressant pour atteindre ces objectifs.

L'ensemble des informations nécessaires au fonctionnement de cet outil informatique est régulièrement actualisé, en suivant une même méthode spécifiquement conçue à cet effet, dans chaque province, par:

- (a) des spécialistes de l'emploi: personnel des centres;
- (b) des techniciens adjoints aux centres d'orientation des FOREM – Commissions ouvrières; et
- (c) des partenaires publics ou privés: universités, associations locales, agents des services sociaux.

12.3. Centres d'information et d'orientation professionnelles des travailleurs

À travers ce projet, 229 travailleurs ont bénéficié du service d'information et d'assistance de la FOREM – Commission ouvrière au moment de prendre une décision relative à leur vie professionnelle, qu'il s'agisse de conserver leur emploi, de changer de travail ou d'employeur, ou encore d'obtenir une formation ou une promotion.

Trois centres d'information et d'orientation ont été créés, respectivement à St Jacques de Compostelle (Galice), à Séville (Andalousie) et à Badajoz (Estrémadure). La FOREM des Iles Canaries a également ouvert un centre à Tenerife et un autre à Las Palmas. Tous ces centres ont suivi la même méthodologie pour analyser le marché local et concevoir les trajectoires; cette méthodologie, dont nous résumons ci-après les principales caractéristiques, avait été conçue dans une étape antérieure du projet.

Les centres offrent aux visiteurs la possibilité d'utiliser le terminal d'information et d'orientation pour s'informer sur l'emploi et la formation, et proposent un service de conseil professionnel individualisé.

Chaque centre dispose d'un conseiller d'orientation, qui détermine avec les usagers le parcours adapté à chaque situation, et d'un observateur de l'emploi, chargé de dépouiller le marché local.

- (a) Les tâches des conseillers d'orientation sont les suivantes:
 - (i) présentation du service aux établissements de formation continue;
 - (ii) collecte et saisie des données fournies par les travailleurs utilisateurs du service;
 - (iii) diagnostic et élaboration du parcours adapté à chaque cas;
 - (iv) analyse et suivi des parcours professionnels;
 - (v) coordination avec les autres responsables du réseau Euro Ruta;
 - (vi) rédaction du rapport final sur les activités du centre.
- (b) Les observateurs de l'emploi effectuent les tâches suivantes:
 - (i) prendre contact et maintenir de bonnes relations avec les différents organismes et entités susceptibles de fournir une information utile sur le marché du travail local;
 - (ii) contacter et interroger les chefs d'entreprise (ou les responsables des ressources humaines), les salariés et les représentants des travailleurs, afin de se former une opinion directe des caractéristiques locales de la production;
 - (iii) effectuer des études approfondies sur le marché du travail local;
 - (iv) aider les conseillers d'orientation en leur apportant toute la documentation et l'information nécessaires;
 - (v) alimenter et valider la base de données de la FOREM – Commissions ouvrières;
 - (vi) coordonner le travail avec les autres équipes du réseau Euro Ruta.;
 - (vii) rédiger un rapport final sur les activités du centre.

Les utilisateurs du service d'orientation professionnelle du centre étaient des travailleurs en cours d'emploi, pour la plupart issus d'un des stages de formation continue du programme intersectoriel des Commissions ouvrières. D'autres travailleurs sont venus au centre sur recommandation de collègues.

12.4. Méthodologie pour l'analyse du marché du travail

Toute action destinée à améliorer le potentiel professionnel des travailleurs les moins favorisés requiert une analyse préalable du marché du travail local, s'intéressant en priorité aux groupes sociaux les plus touchés par les désadaptations du marché du travail. Afin de

fournir un service d'information et d'orientation professionnelle de qualité, il est nécessaire de bien connaître le contexte local et son évolution, d'identifier correctement les besoins du système de production et de savoir analyser les perspectives d'emploi dans le territoire considéré.

Une méthodologie de collecte et de traitement des données a été mise au point pour analyser et transmettre ces informations en vue de leur utilisation dans les rapports sur le marché local de l'emploi, spécifiquement destinés à l'orientation professionnelle.

Cette méthodologie repose en premier lieu sur la description des différentes sources d'information (primaires et secondaires) disponibles pour que l'observateur de l'emploi ait une bonne connaissance du marché local du travail. En second lieu, elle intègre les informations nécessaires au travail quotidien du conseiller d'orientation, ainsi qu'une méthode pour l'exploitation et l'interprétation des données. Enfin, elle propose un cadre type pour que le conseiller d'orientation puisse structurer facilement ses rapports.

- (a) Les informations de source primaire sont obtenues de quatre manières:
 - (i) au moyen d'enquêtes effectuées auprès des travailleurs, des responsables des ressources humaines et des représentants des travailleurs;
 - (ii) lors d'entretiens approfondis avec des délégués du personnel et des chefs d'entreprise;
 - (iii) par l'organisation de groupes de discussion en collaboration avec les responsables des services sociaux;
 - (iv) par l'utilisation de la base de données des utilisateurs du service.
- (b) Les informations de source secondaire regroupent les données, la documentation et les matériels fournis par d'autres organismes, institutions ou entités, pouvant s'inscrire dans les objectifs de l'orientation professionnelle.
- (c) Les différentes sources d'information permettent d'identifier une série d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs de l'évolution de l'emploi:
 - (i) taux de capacité d'embauche selon l'activité économique et le secteur;
 - (ii) stabilité des différentes activités professionnelles;
 - (iii) préférences liées aux profils pouvant motiver les décisions d'embauche et de promotion des salariés dans les entreprises;
 - (iv) voies d'accès au marché du travail;
 - (v) croissance ou régression de certaines professions ou profils professionnels dans le marché du travail;
 - (vi) impact des nouvelles technologies;
 - (vii) besoins en formation des salariés.

- (d) Le cadre type proposé pour élaborer les rapports sur le marché du travail est celui de la fiche-résumé, que le conseiller d'orientation peut facilement utiliser et mettre à jour.

Cette méthodologie a été mise en œuvre dans l'élaboration d'un manuel servant de référence aux observateurs de l'emploi qui s'occupent de collecter et d'analyser l'information sur le marché du travail.

12.5. Choix des parcours

Plusieurs parcours professionnels s'offrent aux travailleurs qui se présentent pour un premier entretien avec le conseiller d'orientation.

Parcours à des fins de formation

La personne recherche une information ponctuelle sur une formation spécifique qu'elle souhaite suivre, a priori sans rapport avec son parcours professionnel.

Parcours classique de recherche d'un emploi ou de poursuite d'un objectif

Dans ce cas, l'utilisateur poursuit un objectif clair et bien défini et possède le profil professionnel nécessaire: il a la formation, l'expérience et les compétences fondamentales requises pour occuper le poste qui l'intéresse. Il ne lui manque que la stratégie et les outils pour rechercher un emploi.

Parcours d'adaptation

Dans ce cas de figure, non seulement l'utilisateur ignore quelles stratégies ou instruments lui permettront de trouver l'emploi qu'il désire, mais en plus il ne possède pas le profil professionnel requis, c'est-à-dire qu'il lui manque la formation, l'expérience ou les compétences professionnelles fondamentales. Dans cette situation, il convient:

- (a) de redéfinir l'objectif professionnel du travailleur (parcours d'orientation), ou bien
- (b) de proposer une aide à la recherche d'un emploi ou au perfectionnement professionnel (parcours de poursuite d'un objectif).

Parcours d'orientation

Ce parcours est proposé dans les situations suivantes:

- (a) lorsque le travailleur n'a pas défini clairement son projet professionnel; dans ce cas, il s'agira d'identifier et d'analyser le comportement, les aptitudes, les compétences, les

valeurs, les motivations et les intérêts du travailleur, afin de dégager son profil personnel et professionnel;

- (b) lorsque le projet professionnel envisagé présente une trop grande difficulté ou semble déraisonnable; il paraît dès lors plus judicieux de proposer à la personne d'élaborer un nouveau projet et de l'orienter vers des objectifs plus réalistes.

12.6. Évaluation

Les données recueillies auprès des usagers des centres ont été exploitées et l'outil informatique a été évalué au moyen d'un questionnaire électronique accessible sur le terminal. Le projet a fait l'objet d'une évaluation globale; les organismes partenaires ont également été invités à réaliser une évaluation de leur expérience en tant qu'utilisateurs.

Le terminal a été jugé d'utilisation relativement difficile, notamment en ce qui concerne le défilement des écrans. Les appréciations sur la facilité d'utilisation reflétaient le niveau de qualification des usagers.

Les meilleures appréciations, là encore corrélatives au niveau de qualification des usagers, ont porté sur la capacité de l'outil à fournir l'information demandée, sur l'utilité de cette information et sur la rapidité de réponse du terminal.

Les personnes interrogées pour les besoins de l'enquête n'ayant bénéficié d'aucun service préalable d'orientation personnalisée, on peut considérer que l'outil informatique présente un intérêt surtout pour les personnes qui possèdent un bon niveau de qualification, tandis qu'il conviendra de proposer aux usagers moins qualifiés un service personnalisé d'information et d'orientation professionnelles en complément de l'accès au terminal informatique.

Les services d'information et d'orientation professionnelles proposés par les centres pilote ont fait l'objet d'une appréciation très favorable de la part des travailleurs, en ce qui concerne tant l'accueil que les explications données par les conseillers d'orientation; les informations fournies ont correctement répondu aux attentes des travailleurs et ont été jugées utiles. La qualité du service d'orientation a été bien notée (note supérieure à 4 sur 5 dans la plupart des items soumis à l'évaluation).

Les usagers étaient pour la plupart des jeunes, hommes ou femmes. D'un point de vue statistique, on observe une différence significative dans l'appréciation de l'information et du service fournis selon la situation familiale des usagers, ceux ayant une charge de famille donnant une meilleure note. On observe également que les femmes tendaient davantage à considérer que le service répondait à leurs attentes et à valoriser les explications données, l'accueil et l'utilité de l'information.

Cette expérience permet de conclure que les services d'information et d'orientation professionnelles destinés aux travailleurs devraient inclure une prestation de conseil

personnalisé et individualisé capable de répondre à la diversité des situations et des intérêts des usagers, et se doter des ressources suffisantes pour pérenniser leur travail.

12.7. OSPRACT: projet transnational

Le projet transnational OSPRACT (Observatoire syndical des pratiques et des conséquences du télétravail) a pour vocation d'apporter aux organisations syndicales européennes les informations et les critères d'évaluation nécessaires sur les conditions du développement du travail à distance.

Les organismes partenaires du projet ont pour tâche de définir les thèmes d'étude et de vérifier l'objectivité et le fondement scientifique des informations recueillies. Il s'agit des organismes suivants:

- (a) l'Institut syndical d'études et de recherches économiques et sociales (ISERES, France);
- (b) l'Institut de recherches économiques et sociales (IRES, Italie);
- (c) l'Institut wallon d'études, de recherches et de formation (IWERF, Belgique);
- (d) la Fondation pour la formation et l'emploi Miguel Escalera (FOREM, Espagne).

Les objectifs attendus de ce partenariat transnational sont les suivants:

- (a) élaboration d'une base de données, accessible sur Internet (www.ospract.org), consacrée au développement du télétravail en Europe et présentant les approches macro-économique, micro-économique, juridique et réglementaire;
- (b) identification des activités susceptibles de générer du télétravail en Europe;
- (c) rédaction d'évaluations qualitatives portant sur des expérimentations significatives;
- (d) publication de manuels syndicaux à l'usage des salariés, traitant des divers aspects technologiques et sociaux qui affectent le télétravail.

12.8. But de l'orientation professionnelle pour les travailleurs

Dans un marché du travail caractérisé par la précarité et la flexibilité, avec des taux élevés de chômage, d'emplois temporaires et de rotation, il apparaît de plus en plus nécessaire d'apporter aux travailleurs un soutien leur permettant d'affronter les aléas de ce marché, la mobilité interprofessionnelle, les périodes d'inactivité et la nécessité de se former.

C'est dans ce contexte que la demande en orientation professionnelle ne cesse de croître, dans la mesure où elle est perçue comme une nouvelle politique active en faveur de l'emploi, aussi bien chez les demandeurs d'emploi et les personnes qui ont un projet professionnel que chez ceux qui souhaitent améliorer leurs qualifications et leur niveau de formation continue afin de conserver leur statut d'actifs.

Conscient de cette situation, le syndicat des Commissions ouvrières a décidé de s'engager dans deux directions:

- (a) d'une part, continuer à soutenir et à valoriser la mise en œuvre des aspects essentiels de l'Accord confédéral pour la stabilité de l'emploi, à savoir: suivi des processus d'embauche; mesures d'incitation et d'aide à l'embauche; négociations sur la réduction et l'aménagement du temps de travail; protection sociale des contrats de travail; réglementation des emplois à temps partiel; identification des secteurs où les femmes sont sous-représentées; développement de politiques actives en faveur de l'emploi; réduction et contrôle des heures supplémentaires; réglementation de l'activité des entreprises de travail temporaire, etc.;
- (b) d'autre part, mettre en place un système intégré d'information, d'orientation et de formation professionnelles destiné à l'ensemble des travailleurs (actifs ou chômeurs), suivant les recommandations du Deuxième plan national pour la formation professionnelle, de manière à permettre à chaque travailleur d'acquérir et d'intégrer toute l'information et la formation nécessaires pour sa progression tant professionnelle que sociale et, en définitive, pour l'obtention et la conservation d'un emploi.

Le point de vue des Commissions ouvrières est donc que l'orientation professionnelle est un processus continu de soutien aux individus tout au long de leur vie, afin qu'ils puissent préparer et réaliser un projet personnel et professionnel en s'étant formé une vision claire de leurs aspirations et de leurs compétences, fondée sur une analyse concrète de leur situation personnelle et sur une bonne connaissance du monde du travail, de l'évolution des métiers et des professions, du marché de l'emploi, des contraintes économiques et de l'offre de formation.

Un service d'information et d'orientation professionnelles devra donc manier des parcours professionnels individuels et les structurer de manière à ce qu'ils conduisent à l'épanouissement et au progrès social de toutes les personnes intéressées au moment où elles en ressentent le besoin.

Il convient donc d'apporter à tous les travailleurs un service personnalisé, professionnel, complet et de qualité, afin d'accroître leurs chances de trouver un emploi, de le conserver et/ou de l'améliorer, en répondant de manière ciblée à leurs besoins d'information, de formation et d'orientation. Il s'agit également de les aider à faire face aux éventuelles menaces liées à la mutation industrielle, à l'innovation technologique et à la mondialisation des marchés.

12.9. Expériences des Commissions ouvrières en matière d'orientation des demandeurs d'emploi

Face aux difficultés que connaissent certains travailleurs pour trouver un emploi, particulièrement dans les groupes les plus défavorisés ou les moins bien insérés socialement et

professionnellement (jeunes, femmes, personnes handicapées et immigrants), les Commissions ouvrières, à travers les services de conseil pour l'emploi (ASEM), travaillent depuis des années à accroître l'employabilité de ces personnes. Parmi les objectifs de ces services figurent la diffusion de l'information, l'orientation professionnelle et les aides à l'auto-emploi des chômeurs. Les initiatives proposées, de durée variable, sont collectives et/ou individuelles et sont mises en œuvre en liaison avec des organismes publics, notamment avec l'Institut national pour l'emploi (INEM).

Pour la période 1996-1999, 477 889 actions ont été conduites par les ASEM des Commissions ouvrières pour répondre aux besoins d'information et d'orientation des demandeurs d'emploi, ce qui place ces services au premier rang des institutions publiques pour ce qui est du nombre de personnes accueillies.

Des équipes mobiles de personnel spécialisé (environ 300 professionnels) ont été constituées pour assurer un service dans plusieurs localités, afin de ne pas limiter la prestation aux capitales de province. Toutes les conditions ont été réunies pour offrir un service de qualité, assuré par un personnel techniquement très qualifié, et pour atteindre les objectifs qui avaient été fixés.

Des enquêtes ont été réalisées par notre organisation auprès des demandeurs d'emploi ayant participé aux ASEM des Commissions ouvrières et bénéficié des différentes actions d'information et d'orientation pour la recherche d'un emploi (diffusion de l'information pertinente sur les ressources existantes, aide à la définition d'un projet personnel d'emploi, maîtrise des techniques de recherche d'emploi, conseil pour le développement de projets d'auto-emploi, etc.). Les résultats de ces enquêtes indiquent que:

- (a) 90 % des participants sont disposés à recommander ce service à leurs amis ou parents confrontés à une situation similaire;
- (b) les raisons invoquées pour justifier cette recommandation sont, par ordre d'importance: l'information reçue, le contenu des séances et, en troisième position, le conseil apporté;
- (c) l'appréciation générale est très positive, atteignant une moyenne de 7 points sur une échelle de 10. Le niveau de formation influe sur l'appréciation portée, les personnes ayant un faible niveau d'études accordant une meilleure note. C'est ainsi que chez les personnes ayant suivi une formation universitaire, l'appréciation moyenne est de 6,5 tandis que cette note augmente progressivement jusqu'à atteindre 7,4 chez ceux qui n'ont pas terminé l'école primaire.

En définitive, notre expérience nous permet d'affirmer que l'orientation professionnelle en vue de l'obtention d'un emploi est un outil intéressant pour améliorer l'employabilité des personnes qui connaissent les plus graves difficultés d'insertion dans le marché du travail.

12.10. Les besoins en orientation des travailleurs actifs des Commissions ouvrières

Les objectifs du projet ADAPT EURO RUTA soutenu par les Commissions ouvrières – FOREM ont été comparés avec les opinions exprimées par les travailleurs actifs sous contrat ayant participé à un des stages de formation continue du programme intersectoriel des Commissions ouvrières. Une évaluation réalisée auprès des stagiaires de la promotion de 1996 a permis aux Commissions ouvrières de conclure qu'un projet d'orientation destiné aux actifs devrait prendre en compte les aspects suivants:

- (a) les travailleurs actifs manquent sérieusement d'information et d'orientation;
- (b) les travailleurs prennent souvent les décisions liées à leur travail, notamment celle de changer d'entreprise ou d'accéder à une formation, sans recourir à un service de conseil ou de suivi professionnels;
- (c) les entreprises concentrent leur efforts de formation, d'orientation et de conseil sur le personnel d'encadrement et délaissent les autres catégories de travailleurs, qui ont pourtant un besoin urgent de ces services.

Une enquête a été effectuée en 1998 auprès des stagiaires de la promotion de 1997 du programme intersectoriel (4 131 travailleurs) sur divers aspects de l'information et de l'orientation professionnelles. Quelques-uns des résultats et conclusions de cette enquête sont résumés ci-après, qui témoignent du besoin d'orientation et d'information des travailleurs actifs.

- (a) Concernant l'existence de parcours de formation, il a été demandé aux travailleurs s'ils pouvaient identifier leurs besoins en formation pour les deux ou trois années à venir.

Parmi les personnes interrogées, 62 % ont déclaré ne pas les connaître, tandis que 38 % pouvaient les identifier. L'âge des personnes n'intervenait pas significativement dans les réponses, contrairement au niveau d'études qui jouait un rôle important, l'identification des besoins en formation augmentant proportionnellement au niveau d'études. Toutefois, 52 % des personnes ayant terminé l'enseignement secondaire ou fait des études supérieures ne pouvaient pas désigner leurs besoins en formation pour les années à venir.

En termes de catégories professionnelles, les travailleurs les moins qualifiés étaient aussi les moins capables d'identifier leurs besoins futurs en formation.

Il est donc évident qu'un projet d'élaboration de parcours de formation devrait, sans négliger pour autant les autres catégories professionnelles, s'intéresser, en priorité, aux travailleurs peu qualifiés, car ce sont eux qui manquent le plus d'orientation en matière de formation continue.

- (b) Il a été également demandé aux participants d'indiquer s'ils avaient été conseillés sur la formation la plus utile pour l'évolution de leur travail.

La réponse à cette question a été négative pour 82 % des personnes interrogées; 17 % seulement ont bénéficié d'un conseil en formation, fourni soit par l'entreprise (10 % des cas), soit par les Commissions ouvrières (5 %).

À ce niveau également, l'insuffisance de conseil apparaît clairement, y compris sur les formations directement liées au poste occupé, et ce pour toutes les catégories professionnelles sans distinction.

- (c) Une autre question portait sur la disposition des personnes à recourir à un service gratuit d'orientation professionnelle afin d'identifier leurs besoins en formation et d'élaborer un plan de formation.

À cette question, qui précisait clairement comment un tel service d'orientation professionnelle pourrait être fourni, 92 % des personnes ont répondu favorablement.

- (d) Par ailleurs, la mise en œuvre en Espagne du Système national des qualifications suppose un effort soutenu d'accréditation et de certification des compétences pour tous les travailleurs dont les compétences, y compris celles liées au poste qu'ils occupent actuellement, ne sont reconnues par aucun certificat officiel.

L'enquête s'est intéressée à ce problème, et il est apparu que 52,3 % seulement des travailleurs interrogés possédaient un titre, un diplôme ou un certificat correspondant à l'emploi qu'ils occupaient, tandis que 47,7 % ne possédaient aucun certificat rattaché à leur poste de travail.

L'existence ou l'absence d'un certificat correspondant au poste occupé étaient liées au niveau de qualification des personnes interrogées, mettant en évidence une inégalité de fait et soulignant la nécessité de traiter en priorité les cas des travailleurs les moins qualifiés.

- (e) Il a été demandé aux travailleurs ne possédant pas de certificat s'ils seraient disposés à passer un test ou à participer à un entretien de qualification afin d'obtenir un certificat attestant des compétences liées à leur poste: cette proposition a été accueillie favorablement par 77 % des travailleurs interrogés, tandis que 23 % ont déclaré ne pas souhaiter passer de test de ce type.

13. Le bilan de compétences

Sylvie Boursier

Compte tenu du temps réduit dont je dispose, j'ai choisi d'évoquer le bilan de compétences sous un angle politique et institutionnel plutôt que strictement technique.

- (a) au bout de 10 ans d'inscription légale du droit au bilan de compétences, quel bilan tirer?
- (b) quelles perspectives quant à une politique d'orientation professionnelle dans le cadre du «droit individuel collectivement garanti à une formation tout au long de la vie» développée actuellement en France.

13.1. Quelques chiffres d'abord pour situer le poids économique de cette activité:

En 1999 on dénombre:

- (a) 900 prestataires de bilan
- (b) 81 000 bilans réalisés au sens de la loi, c'est à dire:
 - (i) d'une durée moyenne de 15 à 18 h (réparties sur 1 à 2 mois)
 - (ii) comportant 3 phases (une phase préliminaire de vérification du besoin et du volontariat, une phase d'investigation, une phase de conclusion avec remise d'un document de synthèse, propriété de l'intéressé)
 - (iii) avec signature d'un accord tripartite (bénéficiaire, prestataire, financeur).
- (c) pour un chiffre d'affaires total de 314 MF \approx 48 millions d'euros
- (d) 72 % des bilans sont effectués par des demandeurs d'emploi.

Depuis 1993, le pourcentage entre salariés et demandeurs d'emploi reste à peu près stable (3/4 pour les demandeurs d'emploi et 1/4 pour les salariés).

43 % des praticiens de bilan ont une formation dominante en psychologie.

Comment faire parler ces chiffres?

Les promoteurs du bilan, en 92, escomptaient 200 000 bilans à horizon de 5 ans.

13.2. Réussite ou échec du bilan dans le paysage de l'orientation professionnelle? Quels freins à un développement plus important?

13.2.1. Contexte politique et social

Conçu dans une période d'embellie économique (91/92) où dominait la notion de gestion prévisionnelle des emplois et compétences, le bilan repose sur l'idée d'une prise en main anticipée des salariés quant à leur mobilité professionnelle, d'une orientation préventive, proactive, d'une sorte d'éducation à la mobilité, à la gestion des transitions professionnelles.

Depuis 10 ans, ce sont des mesures prescriptives, curatives, qui ont majoritairement occupé les politiques publiques, c'est-à-dire des politiques centrées sur l'accompagnement du chômage, centrées sur une employabilité à court terme.

Les personnes sont convoquées sur prescription institutionnelle et on leur propose, prescrit un certain nombre de prestations adéquates, en vérifiant leur adhésion.

C'est donc bien, d'abord, la demande de l'institution et les flux budgétaires qui, dans ce cas, structurent l'offre d'orientation et déclenche l'acte professionnel.

Dans un tel paysage, le bilan de compétences qui repose sur l'idée qu'une personne peut directement passer la porte d'un centre de bilan et s'engager dans cette démarche si elle le souhaite, fait parfois figure de «produit de luxe» dans une période de crise.

13.2.2. Freins culturels

Le bilan véhicule une culture de la responsabilité, de la maturité vocationnelle, de la coresponsabilité partagée entre le salarié et l'entreprise sur un parcours professionnel.

(a) Pour l'entreprise, cela génère des craintes:

- (i) Quelque chose du salarié lui échappe (les résultats sont la propriété de la personne, communicables avec son accord)
- (ii) Le bilan va générer des attentes qu'elle ne pourra pas satisfaire.

(b) Pour le salarié, bilan de compétences résonne aussi avec incompetence.

- (i) Le bilan de compétences suppose une capacité de remise en cause, touche à l'image de soi, à l'estime de soi, à ses manques réels ou supposés.
- (ii) De ce point de vue, 10 ans est un délai très court pour des changements qui touchent aux registres de la maturité individuelle et collective.

13.2.3. Freins liés à l'orientation de la pratique elle-même

Pratique souvent considérée comme trop psychologique et insuffisamment opérationnelle, trop peu tournée vers les solutions d'actions.

Autrement dit, une pratique trop tournée sur le «Qui suis-je?» et pas assez tournée sur le «Que faire?», sur quoi puis-je agir dans les 3 mois, les 6 mois ou 1 an qui viennent?

Sur ce point beaucoup de progrès ont été faits. Une politique de qualité a été mise en place afin de mettre en cohérence une offre très diversifiée afin de rendre le bilan plus interactif, plus tourné sur la relation entre les personnes et les milieux socio-économiques.

La démarche s'est organisée autour de référentiel qualité comprenant 10 critères, d'équipes régionales d'évaluateurs, d'axes de progrès et de chartes qualité.

Actuellement un travail spécifique est mené au niveau de la DGEFP sur les outils de communication issus du bilan, pour les rendre plus lisibles par des tiers, plus communicables, plus utiles (fiches de liaison, guide de l'utilisateur, guide de la préconisation pour les conseillers prescripteurs).

Malgré ces freins, le bilan de compétences fait partie du paysage institutionnel d'aujourd'hui, il a ancré socialement cette idée de **droit individuel** comme droit de tirage, crédit attaché aux personnes quel que soit leur statut, leur âge, leur situation, qu'elles peuvent utiliser à un moment ou à un autre de leur vie professionnelle.

Le droit au bilan est un droit novateur et précurseur à un moment où tous les diagnostics convergent vers l'idée que les systèmes sont beaucoup trop cloisonnés, qu'il faut privilégier une logique de publics plutôt que de partir systématiquement de l'offre existante (dans une perspective médicale où l'on fournit une ordonnance aux personnes concernées, «ce qui serait bien» pour elles).

13.3. À partir de là, quelles perspectives pour l'orientation professionnelle à moyen terme

13.3.1. Prise en compte progressive d'une fonction d'accompagnement

- (a) Nous allons assister à une montée en charge des dispositifs de validation des acquis de l'expérience,
- (b) L'offre de formation continue devra se flexibiliser, devenir plus souple, moins standardisée (de type catalogue).

Tous les constats montrent que l'amont et l'aval sont des moments stratégiques si l'on veut que les dispositifs mis en place soient investis par les individus et non pas seulement consommés passivement sans résultat au plan d'une évolution professionnelle.

Ceci plaide en faveur de la reconnaissance d'une fonction «accompagnement», le conseil apparaissant comme une aide apportée à l'individu pour qu'il se repère dans les systèmes et les investissent stratégiquement.

Il s'agit donc de reconnaître ce travail de conseil, de le financer comme partie intégrante de la qualité de l'action.

Ceci irait dans le sens d'un droit plus globalisé que le strict bilan de compétences, d'un droit à la maintenance et au développement des compétences tout au long de la vie qui inclurait à la fois le financement d'actions de formation, de validation et de conseil.

À titre d'exemples, dans certaines régions tests, on a pu observer les effets du bilan de compétences sur l'entrée en formation: sur 500 personnes ayant réalisé un bilan, 50 % suivent une formation à peu près conforme à leur niveau initial, 20 % abandonnent leur projet de formation et trouvent d'autres solutions internes ou externes à l'entreprise, 30 % diffèrent la formation et s'orientent vers des projets de formation plus ciblés. Le bilan permet réellement une économie au plan humain et social.

Le débat social est ouvert aujourd'hui sur ce point à travers les négociations sur la formation professionnelle et la perspective de l'ouverture législative sur la validation des acquis de l'expérience.

13.3.2. La mise en réseau et en cohérence sur un territoire des actions d'information et de conseil professionnel

Les structures d'information et de conseil fonctionnent aujourd'hui de manière trop cloisonnée. On aboutit à une multiplication d'opérateurs. À la segmentation institutionnelle s'ajoute des effets de concurrence dans un paysage rendu illisible pour le bénéficiaire.

Il ne s'agit pas d'avoir un lieu unique, mais plutôt de mettre en réseau les services d'orientation et de conseil.

Cette mise en réseau, actuellement expérimentée dans plusieurs régions, avec en particulier le recours aux technologies de type internet avec création de site portail et de service en ligne, doit permettre aux publics d'accéder à une meilleure qualité de service en information et orientation, quel que soit le point du territoire.

Par un système de renvois vers les structures et les professionnels plus particulièrement concernés par les besoins de l'utilisateur, les personnes pourront avoir accès à une offre de service régionale plus globalisée, moins segmentée.

Cette mise en réseau présente des enjeux forts par rapport à une évolution des pratiques professionnelles fondée sur le développement d'une culture commune. L'acte professionnel initial de diagnostic devient une pierre angulaire dans un tel système.

Elle nécessite une démarche de professionnalisation des agents.

À moyen terme, au-delà du bilan de compétences lui-même, le développement de l'orientation est un corollaire indispensable d'un droit à la formation tout au long de la vie accessible à chacun, quels que soient son statut, sa situation par rapport à l'emploi, l'endroit du territoire où il vit.

Pour cela il faut rompre avec l'approche classique d'une orientation sanction, proche de la tragédie classique avec unité de temps, de lieu et d'action.

Le temps tout d'abord: si l'orientation ne peut se résumer à une décision prise pour la vie, elle ne peut en même temps suivre uniquement le flux d'un temps linéaire et prévisible.

Il s'agit de réhabiliter la valeur du présent qui est saisie d'opportunité, occasion imprévue.

Le temps que l'on vit, le temps où l'on agit, celui où il se produit des événements; souvent décisifs, des expériences qui ont comme caractéristiques d'être des moments uniques.

Comme le souligne Denis PELLETIER «L'art de saisir l'occasion c'est en même temps un terrain qui se prépare et un événement qui arrive, mais imprévisible».

Le lieu, l'espace: il n'y a projet que dans l'exploration ouverte d'opportunités, tentative pour échapper à la répétition, déplacement et interactions entre réalité intérieure et extérieure. Nous sommes loin du huis clos traditionnel dont l'unique objet est la recherche du résultat, de la solution.

Action enfin parce que l'approche classique a trop mis l'accent sur l'idée au détriment de l'agir. S'engager dans un projet, choisir, ne relève pas essentiellement d'une activité idéative, réflexive. C'est souvent à partir de l'action qu'émergent des intentions.

Le professionnel dans une telle configuration est générateur d'actions, d'expériences à vivre (?) dont il accompagne le traitement.

Réussir son orientation ce n'est pas réaliser une sorte d'essence de soi-même.

On se connaît par l'action en allant voir, en touchant du doigt.

Ces considérations réorientent largement le métier du conseil à moyen terme, plaident en faveur d'une plus grande flexibilité des professionnels, une plus grande ouverture sur l'espace socio-économique et l'expérience ici et maintenant.

14. Synthèse des débats

Volker Köditz

Johan van Rens, directeur du Cedefop, commence son introduction par une comparaison entre les services et les clients du Cedefop et ceux des CIO (Centres d'orientation et d'information) français.

Alors que les CIO sont des structures opérationnelles de conseil destinées au grand public, le Cedefop est, quant à lui, en premier lieu un centre de recherche sur la formation professionnelle. Le Cedefop se comprend toutefois avant tout comme une «arène de recherche», car tant du point de vue matériel que sous l'angle des ressources humaines, il est moins à même de réaliser ses propres projets de recherche et agit de ce fait surtout comme un forum pour la recherche en formation professionnelle menée au niveau national. Il est également chargé d'autres tâches importantes, telles que la documentation et l'analyse des données, la coordination des recherches, la diffusion et l'exploitation des informations, etc. La tâche principale du Cedefop est en conséquence le conseil et l'orientation des acteurs de la formation professionnelle dans une perspective européenne.

Les services offerts par le Cedefop visent essentiellement à promouvoir et à interpréter la recherche, ainsi qu'à identifier les approches novatrices, en particulier les approches où:

- (a) la formation professionnelle et la formation générale sont complémentaires;
- (b) la formation initiale et la formation continue se fondent en un processus d'apprentissage tout au long de la vie;
- (c) le travailleur et le citoyen sont considérés comme une seule et même personne, dont le développement culturel, l'éducation et la formation, ainsi que le conseil et l'orientation doivent être soutenus de façon intégrée.

Éric Fries Guggenheim, responsable du projet Agora au Cedefop, explique que son institution a pour objectif d'agir en quelque sorte telle la «lampe magique d'Aladin», c'est-à-dire d'être le «bon génie de la lampe» prêt à exaucer vos souhaits.

Après cette description du Cedefop, Éric Fries Guggenheim aborde plus précisément la mission du projet «Agora Thessaloniki». Le projet Agora aimerait établir un pont entre la recherche universitaire en formation professionnelle et les autres acteurs de la formation professionnelle initiale et continue, comme les praticiens, les partenaires sociaux, les représentants des gouvernements, etc.

14.1. Contribution de Philippe Trouvé

Dans son exposé, Philippe Trouvé met en garde les participants contre trois illusions:

- (a) la relation formation-métier/emploi dépendrait uniquement des mécanismes du marché;
- (b) la relation formation-emploi pourrait être réduite à des règles institutionnelles;
- (c) il existerait une correspondance planifiée et rationnelle entre la formation reçue et l'emploi dans l'entreprise (d'après lui, les entreprises n'ont souvent aucune idée précise de la formation dont elles ont besoin pour un emploi donné).

En ce qui concerne les systèmes de formation, on observe partout en Europe une hausse tant quantitative que qualitative du niveau de formation. En général, on a également constaté un accroissement de l'efficacité de la formation, comme le montrent aussi des études du Cedefop, avec toutefois des niveaux différents. Les formations dites «en alternance» augmentent et, enfin, il existe un lien plus systématique entre l'emploi et la politique de l'éducation (et de la formation professionnelle). Des différences importantes demeurent malgré tout au niveau de l'organisation et du rôle des diplômés professionnels. Alors qu'en France, la sélection sociale joue un rôle important, il s'agit plus en Allemagne de construire une identité professionnelle.

En ce qui concerne le marché de l'emploi, le modèle concurrentiel de la conception néoclassique du marché de l'emploi tend à perdre du terrain. Il est remplacé par un dualisme ou une segmentation du marché de l'emploi, avec une multiplication des marchés dits de «transition» ou des espaces intermédiaires qui sont devenus un champ d'action privilégié de la politique nationale de l'emploi.

Les entreprises ont de leur côté introduit de nouveaux instruments et formes de gestion des ressources humaines. L'insertion professionnelle des jeunes à faible niveau de qualification se fait traditionnellement dans des entreprises plus petites, pas encore soumises au processus de concentration, avec des structures internes peu développées au niveau de la gestion du personnel, dans des domaines comme ceux de l'hôtellerie et de la restauration, du commerce ou de la construction.

Les jeunes vivent une tendance à l'allongement des périodes de formation et à l'accroissement de la concurrence entre diplômés. On observe les signes caractéristiques d'un «chômage frictionnel» à l'entrée dans la vie professionnelle, des «files d'attente» et des «circuits d'attente», ainsi que l'avantage donné aux marchés de l'emploi «internes» sur les marchés de l'emploi «externes» et, par là, à une «exclusion sélective» au détriment des jeunes. Ceux-ci subissent aussi les effets d'un autre phénomène, décrit par Monsieur Trouvé sous le terme de «désynchronisation» des phases de la vie. Les différentes phases de la vie comme la «fin de la scolarité», l'«entrée dans la vie professionnelle», le «départ de la famille d'origine», la «création d'une famille» et le passage à «l'état de parent» ne peuvent souvent plus se succéder de façon judicieuse. La sociologie des jeunes se penche de plus en plus souvent sur ces questions sans pouvoir pour autant toujours apporter des réponses claires à ces questions brûlantes pour les jeunes. S'agit-il maintenant pour eux d'apprendre à vivre avec l'exclusion,

c'est-à-dire d'apprendre des stratégies pour s'adapter à l'instabilité (professionnelle)? Par insertion professionnelle, comprend-on aujourd'hui la stabilisation dans un emploi ou l'accès en tant que tel à un emploi stable? Enfin, la situation se complique encore du fait des différences de chances d'accès entre garçons et filles.

Les stratégies de solutions développées par les pouvoirs publics ont donné naissance à des structures intermédiaires sur le marché de l'emploi. On les retrouve dans les organismes tant publics que privés, dans les organisations professionnelles et dans les organisations d'intérêt public comme l'aide à la jeunesse. Là aussi, certaines formes d'économie parallèle ou de «jobs» jouent parfois un rôle dans les villes, ainsi que, bien sûr, les petites entreprises.

Des instruments d'observation perfectionnés, en particulier les études longitudinales, montrent que les phases de transition vers un métier deviennent plus longues et surtout plus complexes (instables, «multiséquentielles») et moins linéaires. Il en découle une succession déconcertante de périodes sans emploi, de chômage, d'emploi, de jobs et de formations d'adaptation, qui aboutit à une socialisation que l'on peut qualifier de socialisation de «l'attente» ou de «l'expérimentation».

14.2. Contribution de Jean-François Germe

Jean-François Germe, du CNAM (F), se pose la question de savoir comment les individus sont arrivés à une carrière professionnelle donnée. Lui-même, d'ailleurs, hait l'économie et est malgré tout devenu économiste.

Un modèle de planification rationnelle d'une carrière professionnelle part de l'idée que l'individu a un objectif (un projet), qu'il a un horizon temporel de long terme et que le choix professionnel une fois effectué est irréversible.

Jean-François Germe se demande toutefois si de telles hypothèses correspondent à la réalité. C'est ce que lui et ses collaborateurs ont essayé d'examiner dans le cadre d'une étude du CNAM. Ils ont étudié des personnes qui, après leur baccalauréat, ont suivi une formation de deux ans (Bac + 2) et ont établi une distinction entre:

- (a) les personnes qui (forcées ou volontairement) ont changé de métiers et
- (b) les personnes qui sont restées dans le même emploi ou le même métier et y ont cherché une promotion professionnelle ou sociale.

La proportion des personnes ayant changé de profession (c'est-à-dire présentant une discontinuité professionnelle) s'élevait à 47 % de l'ensemble de la population observée. Les raisons de cette discontinuité étaient à chercher aussi dans l'évolution du secteur. Une partie des personnes concernées adopte un comportement d'adaptation, c'est-à-dire qu'elles essaient de se préparer aux changements de façon préventive, par exemple par une nouvelle formation ou une action de perfectionnement professionnel. L'horizon temporel est ici relativement rapproché.

Entre ces deux populations, à savoir les individus qui ont changé et ceux qui sont restés dans un emploi, on trouve un autre groupe qui se situe dans un processus d'orientation et de conseil. Ce groupe n'a pas de véritable objectif en matière de métier ou d'emploi, mais poursuit avant tout un objectif de formation. Ce groupe se comporte de façon opportuniste.

Jean-François Germe souligne qu'«être responsable et prendre son destin en main» est devenu une valeur sociale importante. Il n'est toutefois pas sûr que les actifs se comportent vraiment ainsi et que cela reflète la réalité de la transition. Souvent, la stratégie consiste plutôt à dire: «si je fais ça, il se peut qu'il en découle une possibilité d'emploi».

Au cours de la table ronde qui suit, animée par Éric Fries Guggenheim, plusieurs questions sont abordées, dont celle d'une gestion systématique des ressources humaines et des carrières (*careers management*) dans les entreprises et celle des activités de l'Union européenne visant à promouvoir l'orientation professionnelle.

La représentante des employeurs finlandais, Tarja Tuominen, souligne que les PME ont souvent des difficultés à prévoir les besoins en qualifications. La tâche est beaucoup plus facile pour les grandes entreprises. De même, un syndicaliste, Augusto Praça (P), évoque les problèmes liés au recrutement de travailleurs sans qualification professionnelle. Si une qualification systématique, comme cela est le cas dans le cadre d'un apprentissage, n'a pas lieu au sein de l'entreprise, les travailleurs n'ont alors que peu de possibilités de planifier leur carrière. Ce problème est surtout présent dans les petites entreprises, qui ne pratiquent pas une gestion systématique des ressources humaines et des carrières. Il existe en revanche dans les grandes entreprises multinationales des structures bien précises, qui permettent aux travailleurs d'acquérir aussi de nouvelles qualifications. La planification d'une carrière professionnelle est encore compliquée par le fait qu'actuellement de plus en plus d'entreprises ont recours à l'externalisation (*outsourcing*) dans certains domaines. Les entreprises n'investissent pas dans la formation, n'offrent également pas de possibilité de qualification interne en entreprise et comptent sur la possibilité d'acheter les qualifications à l'extérieur. Pour la plupart des entreprises, il est très difficile de parler d'une «orientation des carrières professionnelles» à long terme.

Laura Cassio, représentante de la Commission européenne, attire l'attention sur le Sommet de Biarritz, où doit être prise une décision concernant une communication spéciale sur l'orientation professionnelle, première étape d'une politique européenne dans le domaine de l'orientation professionnelle.

La Commission estime que l'orientation professionnelle joue un rôle important dans le contexte de l'amélioration de «l'employabilité». L'approche du conseil et de l'orientation évolue. L'emploi en tant que point de référence exclusif est complété par la sensibilisation au changement, ce qui correspond tout à fait au principe de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Les barrières sont là, tant professionnelles que sociales. Le conseil et l'orientation acquièrent ainsi une dimension à la fois professionnelle et sociale. L'orientation concerne aussi toute une série de diverses situations de transition, comme école-formation ou

formation-emploi, et doit être accessible tout au long de la vie. Elle doit être disponible au niveau local et être conçue de façon globale.

Il est important qu'il y ait un engagement commun du public et du privé. En ce qui concerne le bilan de compétences, il est fondamental que son financement soit pris en charge par les entreprises.

Pour ce qui est de la formation des conseillers, il manque des normes. Laura Cassio se déclare favorable à l'élaboration de normes européennes. Enfin, en ce qui concerne le rôle des nouvelles technologies de l'information dans le domaine de l'orientation professionnelle, elle estime que celles-ci ne peuvent pas remplacer le travail individuel avec ceux qui demandent conseil, mais qu'elles remplissent des fonctions d'information importantes. Une aide publique pourrait ici contribuer à garantir la fiabilité des informations.

Qu'a fait jusqu'à maintenant la Communauté pour l'orientation professionnelle? Tout d'abord, elle a incité et soutenu l'inclusion de mesures appropriées dans les divers programmes de l'UE. Elle a en outre créé un groupe de travail qui s'occupe de directives européennes pour les conseillers d'orientation, en vue d'établir des critères de qualité pour les services d'orientation professionnelle. La Commission s'efforce en outre d'accroître l'importance de la thématique de l'orientation professionnelle dans le cadre du Fonds social européen et de l'ancrer plus fortement dans le réseau EURES. Des progrès ont déjà été réalisés au niveau de la mise en réseau des centres européens de ressources pour l'orientation professionnelle, qui forment maintenant le réseau Euroguidance.

La représentante des employeurs finlandais, Tarja Tuominen, attire l'attention sur une étude finlandaise portant sur les futurs besoins en qualifications. Cette analyse donne pour tous les secteurs non seulement les niveaux souhaités des diplômes, mais aussi les qualifications (clés) transversales requises. Les tableaux montrent aussi bien une augmentation qu'une diminution de ces compétences (clés) transversales. On peut voir une diminution plus forte de l'importance des compétences techniques spécifiques liées à un produit ou à un champ professionnel, au profit des compétences non spécifiques à un champ professionnel, telles que la capacité de mener des négociations, les compétences en gestion et les qualifications internationales. Il est également important pour Madame Tuominen que l'évolution démographique influence les entreprises dans leurs pratiques de recrutement.

Pour Franco Frigo, représentant de l'institut romain ISFOL, le mot «carrière» n'est de toute façon pas approprié pour la majorité des travailleurs. Pour la plupart des PME, il est difficile d'avoir une planification à long terme des ressources humaines. En outre, dans les entreprises plus grandes, le marché de l'emploi interne est en général plus important que le marché externe. En Italie, on estime que, sur 20 millions de travailleurs, 5 millions ont un emploi précaire. Ce handicap se traduit par exemple en Italie par le fait que les travailleurs qui prennent un «congé sabbatique» de 11 mois ont des contrats de travail d'une durée totale supérieure à 5 ans.

Jean Guichard de l'INETOP (Paris) représente la plus ancienne institution au monde de formation de conseillers d'orientation professionnelle. Il attire entre autres l'attention sur la déprofessionnalisation croissante des services d'orientation. En France, environ 3200 conseillers travaillent dans les CIO, mais plus de 7000 personnes travaillent dans d'autres organisations d'orientation (pour les jeunes défavorisés), telles que les PAIO ou les missions locales. Cette tendance est aussi observée dans d'autres pays. Le contrôle de la qualité de ces offres d'orientation est insuffisant. Dans ce contexte, les États-Unis et le Canada représentent des exceptions positives et montrent qu'il est possible d'associer déprofessionnalisation et gestion de la qualité. La question de la pluralité des offres et des initiatives en matière d'orientation et du contrôle de la qualité est aussi une question importante pour Sylvie Boursier, de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) du ministère du travail français.

Paul Coton, directeur d'un centre d'orientation en Belgique, différencie encore plus cette problématique. Il s'agit en fait, d'après lui, de plusieurs questions: d'une part les questions concernant les différences de qualité et d'autre part celles concernant une différence dans la professionnalisation. Il s'agit en outre de la question du droit à l'orientation. Et s'il existe un tel droit, de qui le conseiller se sent-il en fait responsable: de la famille, de l'individu ou de l'État? En outre, quels sont les contenus couverts par l'activité d'orientation? Outre les questions du choix d'un métier et d'une formation et de l'aptitude à exercer ce métier, la transmission de compétences telles que «savoir négocier son salaire» ne fait-elle pas aussi partie du conseil en orientation?

Maria José Muniozguren Lazcano, du ministère de l'éducation espagnol, participe activement à la réforme de la formation professionnelle en Espagne. Il attire l'attention sur le fait que, jusqu'à maintenant, l'objectif des familles était de rechercher pour leurs enfants la meilleure situation économique possible. Mais, de nos jours, il n'est plus possible de coupler une carrière professionnelle avec un emploi.

Gerlinde Hammer (D) cite une étude régionale réalisée à Brême sur les qualifications. Dans le cadre de cette étude, il a été demandé aux employeurs quels étaient leurs besoins en formation. Les résultats contredisent la thèse suivant laquelle les entreprises ne prévoient pas les besoins en qualifications. En revanche, les entreprises réfléchissent peu sur leurs besoins en ressources humaines. Il faudrait penser à ce que les conseillers en orientation conseillent plus les entreprises, c'est-à-dire étendent davantage leur champ d'action aux entreprises.

14.3. Contribution de Jean Guichard

Jean Guichard (F) souligne que l'orientation professionnelle est née en Europe dans les pays industrialisés. Les groupes cibles de l'orientation professionnelle étaient tout d'abord les jeunes des milieux défavorisés qui entraient tôt dans une entreprise pour se former.

L'étape suivante de l'évolution de la pratique en matière d'orientation a été caractérisée par l'idée qu'elle devait aider tout au long de la vie lors des transitions les plus importantes, ce que Donald Super a nommé *life space career development*. Derrière ce modèle, on trouve l'idée d'un rôle autodéterminé du conseiller et d'un individu ayant le désir et la capacité de se développer tout au long de sa vie; c'est là que des instruments comme le bilan de compétences jouent un rôle. Il en a résulté une délimitation moins nette de la frontière entre les activités de formation d'une part et celles de conseil et d'orientation d'autre part.

Jean Guichard examine les transformations de l'orientation professionnelle à trois niveaux d'analyse: l'idéologie générale, les contextes économiques et les finalités et objectifs.

En ce qui concerne le niveau de l'idéologie générale, c'est l'individu qui est placé au centre (centrage sur le client). La profession constitue le moyen de se réaliser soi-même. Elle est aussi déterminante pour la vie extra-professionnelle. Cela présuppose un individu autonome, responsable et capable d'indépendance par rapport au contexte.

Ce cadre idéologique est confronté à une nouvelle évolution. L'avenir n'est plus planifiable et devient de plus en plus instable. Certaines carrières professionnelles correspondent moins au modèle d'un développement professionnel systématique qu'à un chaos professionnel.

Jean Guichard étudie longuement les différentes dimensions contextuelles de l'orientation professionnelle. Les pratiques d'orientation, d'après Jean Guichard, dépendent essentiellement de l'évolution de l'organisation du travail. Il distingue au cours de l'histoire cinq formes d'organisation du travail:

- (a) Le système professionnel du travail et l'orientation vers/pour des professions: ce système s'appuie sur l'idée que la profession contribue à la définition de l'identité individuelle. Le conseiller est un expert dont la science est la psychotechnique. La notion centrale est celle de savoir et de savoir-faire. Il s'agit de prévoir le plus objectivement possible la profession à laquelle le jeune va se préparer et qu'il exercera pour le reste de sa vie.
- (b) Le «fordisme» et l'orientation/conseil vers/pour des activités professionnelles: la notion fondamentale est ici celle d'activité professionnelle (*job*). La qualification n'est plus définie par les compétences propres aux salariés, mais par les exigences liées au poste de travail. L'identification principale est celle qui relie l'individu à son collectif de travail. Celui-ci constitue une véritable «communauté professionnelle» avec son langage et ses normes informelles. Les questions qui se posent sont: le jeune s'adapte-t-il aux conditions de travail? Se reconnaît-il dans ce collectif de production? Dans l'organisation fordiste de l'emploi, l'appariement «individu-profession» est plus faible que dans le système professionnel de travail. L'orientation professionnelle cherche ici plus à s'appuyer sur la recherche de la personnalité sociale du travailleur. Il s'agit en quelque sorte de vérifier si l'individu a bien le même «goût» que ceux avec lesquels il travaillera.
- (c) Le modèle de compétence et l'orientation vers des fonctions professionnelles: le «système technique de l'emploi» sollicite divers savoir-faire qui diffèrent de ceux que requiert la «profession» dans le «système professionnel de l'emploi». Certaines

compétences sont essentielles: l'art de communiquer et de créer des contacts, la capacité d'adaptation, celle de faire face à des événements inattendus, la prise de responsabilité quant aux résultats, etc. Ces compétences sont étroitement liées aux contextes dans lesquels elles se manifestent. On parle ainsi d'organisation qualifiante et de formation tout au long de la vie. Les techniques du bilan de compétences et les procédures de validation et de reconnaissance des acquis sont les pratiques d'orientation paradigmatiques du système technique de l'emploi.

- (d) La mondialisation et le «chaos professionnel»: l'orientation comme aide aux transitions: un nombre croissant de travailleurs vit de manière répétée des «transitions» professionnelles qui ne correspondent pas à l'évolution d'une «carrière professionnelle». La pratique actuelle en orientation vise à leur offrir une aide, afin de leur permettre de faire face à ces situations qui peuvent, pour chaque individu, être ou devenir extrêmement difficiles.
- (e) Des pratiques éclectiques d'orientation professionnelle: la pratique de l'orientation professionnelle est confrontée aujourd'hui à des questions de nature très différente. Pour y répondre ou trouver une solution, elle a recours aux outils et aux méthodes issus des différentes situations rencontrées dans la pratique du conseil et de l'orientation professionnelle.

L'orientation (professionnelle) et en particulier l'orientation scolaire dépendent aussi de l'organisation de l'éducation et des établissements d'éducation. En France, il existe toujours une école secondaire unique et les établissements d'enseignement technique professionnel sont intégrés dans le système scolaire. En Allemagne, il existe trois types d'établissement secondaire et la formation professionnelle et technique relève en grande partie des entreprises. Il en résulte que les pratiques des conseillers français et allemands diffèrent fondamentalement. Dans une étude comparative, Henri Eckert observe que dans le système français «le contrôle de la mobilité professionnelle intergénérationnelle est entre les mains de l'école au détriment des services d'orientation». Le conseiller ne se trouve plus en position de décideur, mais d'accompagnateur de l'élève.

En Allemagne, d'après Henri Eckert, l'orientation se trouve située au point d'articulation entre l'école généraliste et la formation professionnelle en entreprise; il lui revient de «gérer et coordonner l'offre et la demande sur le marché de la formation». Le conseiller d'orientation a un rôle de contrôle quant à la mobilité sociale des jeunes.

Les questions fondamentales de l'orientation peuvent aussi être structurées par des approches de psychologie:

- (a) La psychologie différentielle et la question de la relation individu-profession: la question de la relation entre individu et profession a été retravaillée scientifiquement dans le cadre de la psychologie différentielle. Celle-ci considère l'individu comme doté d'une personnalité stable que l'on peut décrire en le positionnant sur les grandes dimensions du fonctionnement intellectuel et sur les grands traits de personnalité. La théorie de l'adaptation professionnelle (*work adjustment*) de René Dawis et Lloyd Lofquist et les

questionnaires de John Holland constituent les prototypes de l'approche différentielle dans le domaine du conseil et de l'orientation professionnelle.

- (b) Les problématiques développementales, cognitives et sociales de l'orientation professionnelle tout au long de la vie: à partir des années cinquante, on s'est occupé de la formation des intentions d'avenir et des préférences professionnelles des jeunes, ainsi que du «développement» de carrières personnelles et professionnelles tout au long de la vie. Le modèle très général de Donald Super du «life space, life span career development» (conseil en matière de carrière professionnelle tout au long de la vie et dans tous les domaines) constitue une sorte de synthèse de plusieurs analyses précédentes.

Plus récemment, les études visent surtout à décrire le processus de socialisation et à analyser les transitions personnelles et professionnelles.

- Carl Rogers et la psychologie du conseil: Carl Rogers définit le conseil comme un entretien non directif conduit par un conseiller adoptant une attitude d'empathie et de compréhension qui permet au consultant de «restructurer» sa personnalité.

Aujourd'hui, la distance est devenue plus grande entre recherche en psychologie et pratique d'orientation. C'est ce que montrent les phénomènes suivants: tout d'abord le désintérêt de la part de nombreux praticiens pour les modèles théoriques d'orientation, certains des problèmes traités par les conseillers dans la pratique ne donnent pas lieu à des recherches correspondantes en psychologie, alors qu'ils relèvent de cette discipline. Il existe des différences notables entre la conception du sujet humain sous-jacente aux outils utilisés par les praticiens et le paradigme dominant en sciences humaines. Dans une période plus récente, la psychologie et la sociologie ont proposé un modèle du sujet probablement moins «stable» que celui qu'elles postulaient précédemment.

Après l'exposition des contextes, Jean Guichard essaie d'approcher les finalités et objectifs des pratiques d'orientation. Les travaux scientifiques visent en général à expliquer les processus et non à dire «ce qu'il convient de faire». Néanmoins, seule la détermination de finalités éthiques, économiques et sociales permet de définir les objectifs pratiques du conseil et de l'orientation professionnelle.

Le modèle dominant de l'orientation professionnelle est d'aider l'individu à s'adapter aux structures existantes du monde tel qu'il est. Que cela signifie-t-il? Les réponses sont multiples. Cela signifie-t-il par exemple, dans le contexte de la mondialisation, «préparer les jeunes à la flexibilité» (de Calan, 1997) ou «développer et ancrer la personnalité, de façon à permettre à chaque jeune de se construire une identité, de faire des projets, de créer» (Pair, 1997)? Dans ce contexte, la formulation de l'Unesco est «aider l'individu à prendre conscience de ses aptitudes personnelles et à les développer dans toutes les conjonctures de son existence». Un même objectif peut en effet correspondre à des finalités différentes.

La plupart des approches relatives au choix professionnel et aux projets d'avenir présentent deux caractéristiques: (1) elles ne considèrent pas la personne dans sa totalité et (2) elles

s'appuient sur une conception idéalisante «positive» de l'être humain. Pour Jean Guichard, la question primordiale en ce début du XXI^e siècle est de (re)donner à celui qui demande conseil l'occasion de se positionner comme personne prise dans sa totalité dans le processus d'orientation.

14.4. Contribution de Finn Thorbjørn Hansen

Finn Thorbjørn Hansen (DK) présente son modèle de conseil et d'orientation inspiré par l'approche d'une pédagogie existentielle des adultes (*Existential Adult Pedagogy – EAP*). Sur fond de notion postmoderne des Lumières, de mondialisation et d'individualisation, ainsi que d'évolution vers une société de la connaissance, une nouvelle pédagogie des adultes centrée sur la clarification des valeurs et donnant aux individus les ressources cognitives et psychiques correspondantes est requise.

Cinq orientations caractérisent une telle pédagogie:

- (a) elle s'occupe d'apprentissage autodirigé et non d'apprentissage centré sur l'enseignant;
- (b) il s'agit d'un apprentissage qui ne suit pas des exigences externes (enseignant ou exigences externes de qualification), mais qui est une invitation faite à l'individu libre de suivre son «eros», ses passions ou sa conception de la vie.
- (c) cette pédagogie invite à un «moratoire» vis-à-vis des exigences de la vie pratique et est une incitation à nous consacrer à la philosophie et aux beaux-arts.
- (d) elle nous invite à réfléchir à des questions telles que: Qu'est-ce que l'homme? Qu'est-ce qu'une bonne vie? Quelle est la signification de la vie?
- (e) elle nous invite encore à participer à un «dialogue socratique» et à l'utiliser comme instrument pour le conseil adressé à un groupe ou à un individu.

Ce «dialogue socratique» est utilisé comme instrument pour le conseil et l'orientation de groupes qui, en partant d'exemples concrets de leur propre vie, débattent des alternatives ou décisions qui sont pour eux les «meilleures». Suivant le «modèle du sablier», les participants reconnaissent au cours du dialogue leur propre schéma de valeurs et les options ou décisions correspondantes pour leur avenir.

14.5. Contribution de Jacques Limoges

Jacques Limoges de l'université de Sherbrooke au Canada aborde tout d'abord dans son exposé l'évolution du concept de «carrière». Le premier modèle d'une «activité professionnelle en tant que prolongement de la formation reçue» avait déjà été remis en question par Donald Super, qui parlait, il y a déjà plus de 25 ans, de 5 à 7 changements professionnels. Aujourd'hui, les carrières professionnelles sont soumises à un nombre

nettement plus grand de changements et oscillent en outre souvent entre des situations d'inclusion et d'exclusion (chômage, maternité, etc.).

Il propage donc un concept «interactionnel» du conseil et de l'orientation professionnelle. Dans ce modèle, le développement et la planification de la carrière professionnelle sont insérés dans le modèle complexe de l'autoréalisation de l'être humain en contact avec soi et les autres (partenaire, enfants) et dans tous les milieux de vie. Dans les deux catégories «l'autre» et «moi», on retrouve des sous-catégories, comme posséder (pouvoir, avoir), donner (aimer), se sentir (être), reliées aux milieux de vie correspondants (social, économique, familial, épanouissement personnel).

Pour Jacques Limoges, il est absolument urgent que l'école change. L'école doit mieux prendre en compte les besoins de l'individu et faire plaisir. L'école peut faire des efforts en vue d'ouvrir le triangle dynamique entre individu, formation et travail. Cela signifie en particulier que l'école s'ouvre plus au monde professionnel et du travail, qu'elle participe alors de façon positive à la socialisation des garçons, qui s'identifient plus par le biais de la profession; jusqu'à maintenant, c'étaient les filles qui étaient avantagées, car elles trouvent mieux leur identité à travers l'école.

Une bonne préparation à la vieillesse implique la nécessité de transmettre des visions et des valeurs en dehors du monde du travail. Il pourrait en découler une modifications des relations entre les générations. Il est important de donner aux individus des possibilités de se retirer provisoirement ou partiellement de la vie active pour se stabiliser.

14.6. Contribution de Charalambos Michailidis

Charalambos Michailidis (GR) décrit les tâches de l'orientation vues sous l'angle d'une entreprise grecque. Pour lui, le manque de connaissance de soi est un problème essentiel de l'insertion sociale des individus. Là est la tâche d'une orientation sociale. Les théories modernes de management tiennent compte de ces aspects. Il s'agit essentiellement de libérer l'individu de son rôle passif et de lui permettre de devenir actif et de s'adapter à de nouveaux contenus.

Dans la discussion plénière qui s'ensuit, Volker Köditz (Berlin) formule une objection concernant les nouvelles tâches du conseil et de l'orientation professionnelle et attire l'attention sur le fait que les structures existantes de l'orientation professionnelle ne permettent déjà pas d'accomplir de façon satisfaisante les «anciennes» tâches et que les nouvelles tâches, beaucoup plus exigeantes (voir les centres de bilan français), pourraient l'être encore d'autant moins. Beaucoup «d'anciennes» tâches d'information sur les professions et les formations peuvent être aujourd'hui remplies par les nouveaux moyens électroniques. On disposerait alors de capacités libres pour les «nouveaux» besoins de conseil et les personnes ayant réellement besoin de conseil.

Pour Sylvie Boursier, la pierre angulaire de l'existence sociale est l'emploi, parce qu'on y est actif ensemble avec d'autres et qu'on y gagne ainsi son identité. En s'adressant à Jean Guichard, elle objecte que tous les praticiens se laissent guider implicitement par des hypothèses théoriques (bien que pas obligatoirement scientifiques). Les praticiens sont souvent sous pression en raison de la tendance à leur imposer des orientations politiques, par exemple en matière de développement personnel des jeunes et d'urgence des besoins de la politique du marché de l'emploi.

Les Danois, de leur côté, attirent l'attention sur la nouvelle importance du conseil et de l'orientation professionnelle dans le contexte de la discussion sur «l'éducation et la formation tout au long de la vie». Il s'agit là aussi, parallèlement à la déprofessionnalisation de la profession de conseiller, d'assigner un nouveau profil de tâches au conseiller, à savoir celui d'«organisateur de processus d'apprentissage permettant de dégager une orientation professionnelle».

Plusieurs participants ont plaidé en faveur d'un renforcement et de l'élargissement de l'orientation professionnelle scolaire dans le sens d'une préparation et d'un accompagnement au développement d'un projet de vie. Un tel concept, affirment-ils, est en harmonie avec les activités de la Commission européenne relatives à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. Dans l'évaluation de ces activités, il est toujours question du rôle important du conseil et de l'orientation professionnelle. La Commission tend à poursuivre une approche holistique, prenant en compte tant le devenir professionnel que le projet de vie, et à chercher de nouvelles approches pour les adultes, ceux-ci ayant un autre rôle et plus de responsabilités que les jeunes. Enfin, il s'agit d'arriver à une norme de qualité européenne dans le domaine du conseil et de l'orientation.

Le représentant de l'ISFOL, Franco Frigo (I), attire l'attention sur le rôle que jouent le conseil et l'orientation professionnelle pour remédier au manque de main-d'œuvre qualifiée dans certains secteurs. Cet aspect a été abordé à plusieurs reprises tant sur le plan national que communautaire.

La discussion clôturant la première journée de l'Agora X aborde les questions de la compétitivité de la Communauté et de la cohésion sociale. Alors que la Commission ne voit pas là de contradiction, il en existe bien une pour les représentants des syndicats. Les Britanniques défendent le point de vue qu'il n'y a pas d'alternative à une stratégie de compétitivité, mais que l'on pourrait très bien élaborer des propositions sur la façon d'organiser autrement le travail et de ne pas continuer à placer le travail «au-dessus de tout».

14.7. Contribution de Erwin Kämmerer

L'Agora commence le 20.10.2000 par un exposé d'Erwin Kämmerer (A). La *Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft* a introduit des accompagnateurs d'orientation professionnelle (*Berufsfindungsbegleiter, career catching agent*) dans quatre régions de la

Styrie. Ces conseillers aident les jeunes en fin de scolarité à élaborer un plan de formation et de carrière professionnelle. L'objectif de cette initiative est d'éviter le chômage des jeunes et de les aider au moment de la transition entre l'école, la place de formation et le marché de l'emploi.

Dans son exposé, Erwin Kämmerer présente tout d'abord la situation économique et le système scolaire de la Styrie et décrit, dans un contexte général très favorable à l'insertion des jeunes en Autriche, le profil des jeunes nécessitant des aides particulières. Il s'agit en particulier des jeunes ayant abandonné l'école, des redoublants et des jeunes qui n'ont bénéficié d'aucun conseil et orientation professionnelle systématiques pendant leur scolarité ou leur formation.

Les accompagnateurs d'orientation professionnelle essaient d'apporter des réponses aux problèmes de ces jeunes, par exemple grâce à un entraînement à la communication, grâce à un travail individuel ou en petits groupes, grâce à une réflexion individuelle sur leur choix professionnel ou grâce à des informations sur les formations offertes. Les structures de coopération avec les entreprises, les stages... y contribuent. Cette offre est complétée par un grand nombre de rencontres d'information sur les professions et les formations organisées dans les écoles pour les jeunes et pour leurs parents. Ce projet, qui doit s'étendre aussi à d'autres régions en Autriche s'est révélé être une réussite.

14.8. Contribution de Gerlinde Hammer

Gerlinde Hammer, du centre de transfert de la recherche (*Forschungstransferstelle*) de l'université de Brême, a réalisé le projet «Leila» – sur quatre ans et demi – en coopération avec des établissements de formation hors entreprise et des écoles professionnelles. Il s'agissait ici d'éclaircir les problèmes que rencontrent beaucoup de jeunes au moment du passage de l'école à une formation professionnelle et à un emploi. Il a été constaté en Allemagne que les principaux facteurs de handicap sont: l'absence de diplôme de fin de scolarité obligatoire, les problèmes de toxicomanie, de comportement et de motivation, les problèmes linguistiques chez les jeunes étrangers et, enfin, le manque de places de formation en entreprise.

Ce projet avait pour tâche d'élaborer un nouveau programme de formation et d'orientation pour la préqualification à des actions de préparation professionnelle. Les principales lignes directrices étaient: l'orientation au niveau de la formation, la liberté de choix du champ professionnel, le lien entre théorie et pratique, la souplesse d'accès et d'abandon d'une formation.

Le projet a donné naissance à un programme d'orientation et de préparation professionnelles appelé «apprentissage intégré dans le cadre d'un projet» (*Integriertes Projektlernen*) et composé des éléments suivants: acquisition des compétences de base pour l'utilisation d'Internet (les participants ont reçu des bons pour les cybercafés et des cours d'informatique),

compétences de base relatives à la structure économique régionale (condition préalable à l'orientation professionnelle), recherche et choix d'un lieu de formation en entreprise, combinaison individualisée de travail productif, analyse des entreprises sur la base de questions clés, échange d'expériences entre participants et pédagogues sur le réseau.

14.9. Contribution de Vibeke Nørgaard

Vibeke Nørgaard commence par dresser un tableau des principales caractéristiques du système danois de formation professionnelle. Il se situe entre le système dual et les systèmes scolaires à temps plein, il assure aussi un certain enseignement général et les partenaires sociaux ont une grande influence aussi bien au niveau régional que national. Une loi de réforme entrera en vigueur en janvier 2001. À partir de cette date, tous les jeunes en formation pourront organiser cette formation en suivant un plan de formation modulaire personnel. La loi prévoit aussi de renforcer l'orientation, en vue d'aboutir à un choix de profession plus réaliste. On aimerait entre autres par cette loi diminuer le taux d'abandon élevé au sein du système danois de formation.

Vibeke Nørgaard présente le projet important du «journal de bord électronique». Il s'agit ici d'un programme informatique permettant de suivre l'évolution des jeunes en formation et d'identifier leur besoin d'orientation.

14.10. Contribution de Piero Pirotto

Piero Pirotto (I) présente le projet «Formazione 80». Il s'agit ici d'améliorer l'employabilité des chômeurs ayant des problèmes particuliers (comme les toxicomanes, les anciens détenus et autres personnes particulièrement défavorisées), par exemple de renforcer leur compétence en communication, (jeux de rôles...). L'objectif est de développer un projet de vie social et personnel. L'accompagnement par un tuteur ou un conseiller pendant un stage en entreprise joue un rôle important dans ce projet. Ce système de conseil est organisé dans un système complexe de coopération entre l'entreprise de stage, les partenaires, les organismes indépendants, etc.

14.11. Contribution de Marta Del Castillo Coba

Marta Del Castillo Coba présente le projet «Euro Ruta». Ce projet, réalisé à l'initiative de la fondation FOREM (Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera), proche des syndicats, et cofinancé par l'initiative communautaire ADAPT, vise la création d'un réseau d'orientation et d'information professionnelles. Un grand nombre d'institutions espagnoles, dont plusieurs universités, ainsi que des partenaires de France, d'Italie et de Belgique, participent à ce projet. Le réseau en Espagne se compose d'environ 300 centres pilotes répartis sur l'ensemble du

pays. Ces centres offrent aux consultants des informations actuelles sur le marché de l'emploi, sur les professions et sur les questions régionales spécifiques, ainsi qu'un service d'orientation professionnelle.

Le travail de ce projet a été organisé en cinq phases portant entre autres sur le développement et l'essai d'un service d'informations électronique (site web) offrant des informations sur la formation, l'emploi, la création d'entreprises, les débouchés, les ressources d'informations au niveau local et les aides relatives au choix d'une profession et à la programmation d'une carrière professionnelle; l'analyse du marché de l'emploi, les aides et le soutien lors de l'ouverture et de l'emploi pratique des centres, ainsi que l'évaluation de l'activité.

14.12. Contribution de Sylvie Boursier

Le dernier exposé, présenté par Sylvie Boursier, de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) du ministère du travail français, traite du bilan de compétences. Elle choisit de décrire tout d'abord le bilan de compétences vu sous un angle politique et institutionnel. Le droit pour les travailleurs à un bilan des compétences personnelles et professionnelles a été introduit en 1999 suite à un accord des partenaires sociaux. Il s'agit du droit de participer à une action d'une durée générale de 24 heures répartie sur plusieurs séances. La réglementation garantit le traitement confidentiel des informations et implique l'accord du travailleur. En 1999, il y avait 900 prestataires qui ont réalisé en tout 41 000 bilans.

La loi prévoit le déroulement de cette action en trois phases (analyse, évaluation et conclusion). La participation repose sur un accord entre le bénéficiaire, le prestataire et le financeur.

Le développement de ce service d'orientation novateur en France s'est vu freiner pour trois raisons. 1) Dans sa politique de l'emploi, l'État a préféré, dans un contexte de chômage de masse, les actions visant l'insertion directe des chômeurs avec les flux budgétaires correspondants. 2) Il existe un frein culturel, le bilan véhiculant l'idée de l'autoresponsabilité dans la carrière professionnelle; les entreprises craignent que les travailleurs leur échappent au niveau des objectifs professionnels et des prétentions en matière de salaires. 3) Le troisième frein est lié à la pratique du bilan de compétences. Très souvent la pratique est considérée comme trop psychologique et insuffisamment opérationnelle. 80 % des conseillers sont des psychologues, qui ont tendance à mettre en avant la question «Qui suis-je?» plutôt que la question «Que puis-je faire?».

Beaucoup de progrès ont été faits ces dernières années en France, surtout au niveau de l'amélioration et de l'harmonisation de la qualité des offres: des instruments de gestion de la qualité ont été développés, par exemple pour une meilleure lecture des bilans, pour le choix des centres de bilan, un référentiel avec des recommandations pour les conseillers...

Au cours de la discussion qui suivit, Gerhard Orth, du ministère de l'éducation autrichien, souligne qu'Internet ne remplace certainement pas le conseil et l'orientation, mais représente malgré tout un bon instrument pour la recherche d'informations. Jean Guichard (F) objecte que l'on s'adresse souvent aux services de l'orientation professionnelle pour simplement obtenir des informations. Il émet certaines critiques quant à la compétence des enseignants dans le domaine de l'orientation. D'après lui, les enseignants tendent à juger de façon partielle les élèves sur la base de leurs résultats dans les différentes disciplines scolaires. Ils ont des difficultés à considérer l'élève dans sa personnalité globale et à le conseiller en tant que tel. Une orientation professionnelle efficace est en outre longue et chère. Paul Coton (B) ajoute que le temps est venu de différencier les actions et les structures d'orientation professionnelle des actions curatives destinées à des groupes particulièrement défavorisés. Enfin, Volker Köditz (D) propose d'ancrer, dans un programme européen analogue à un projet canadien, la dimension d'orientation professionnelle dans tous les programmes d'enseignement et de formation.

Phil Williams, de Careers Europe (UK), attire l'attention sur d'importants changements au Royaume-Uni. Actuellement, le conseiller professionnel d'orientation tend à ne plus être le seul modèle pour le conseil et l'orientation professionnelle. Les élèves et les personnes défavorisées ont besoin d'interventions plus intensives et plus précoces que jusqu'à maintenant. Tous les autres peuvent obtenir beaucoup d'informations via les médias électroniques, le conseiller devenant alors un organisateur d'«activités d'orientation professionnelle».

Vibeke Nørgaard (DK) objecte que les enseignants n'aiment guère s'occuper de tâches de conseil et d'orientation professionnelle. Les enseignants ne veulent surtout pas s'occuper des problèmes familiaux de leurs élèves. Pour Svendsen (DK), le rôle de l'enseignant est plus compliqué. Avant tout, nous mélangeons beaucoup de choses différentes dans la notion de conseil et d'orientation (conseil des handicapés, mais aussi des jeunes de milieux aisés). Il existe au Danemark deux niveaux d'intervention: (1) l'enseignant chargé des contacts, c'est-à-dire un enseignant normal assumant une tâche supplémentaire inscrite dans son profil et (2) les conseillers d'orientation spécialisés.

Jacques Limoges (CND) ajoute que les structures se créent leur propre raison d'être. Malgré une situation très favorable sur le marché de l'emploi canadien, il existe toute une série d'actions visant à augmenter l'employabilité des travailleurs. Quant à l'intégration de l'orientation professionnelle dans les écoles, elle échoue aussi au Canada souvent en raison du manque de bonne volonté à long terme des enseignants.

La représentante de la Commission européenne, Laura Cassio, déclare dans une dernière intervention que les qualités personnelles des conseillers jouent aussi certainement un rôle important. Son professeur de mathématiques en tout cas ne les avait pas. En outre, il manque encore à beaucoup de conseillers le contact avec le monde réel.

15. Liste des participants

Boursier Sylvie	Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle – Paris, France
Cassio Laura	Commission européenne – Bruxelles, Belgique
Company Frédéric J.	Commission européenne – Bruxelles, Belgique
Cotton Paul	Centre Psycho-Médico-Social de la Communauté française Ath, Belgique
Crowley Peadar P.	National Educational Psychological Service – Cork, Irlande
Del Castillo Coba Marta	Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera Madrid, Espagne
Friego Franco	ISFOL – Rome, Italie
Germe Jean-François	CNAM – Paris, France
Guichard Jean	Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle – Paris, France
Hammer Gerlinde	Universität Bremen/KUA – FVG Mitte – Brême, Allemagne
Hansen Finn Thorbjørn	Danmarks Pædagogiske Universitet – Forskningscenter for Voksenuddannelse – Copenhagen, Danemark
Kämmerer Erwin	Pädagogisches Institut des Bundes für Steiermark Graz, Autriche
Karipidou Elina	Thessalonique, Grèce
Köditz Volker	BBJ – Berlin, Allemagne
Koucky Jan	Ministry of Education – Prague, République Tchèque
Limoges Jacques	Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation Québec, Canada
Meletiadis Charis N.	Aristotle University – Dept. of early childhood education Thessalonique, Grèce

Michailidis Charalambos	Simvoulos Prosopikis Anaptyxis & Epikinonias Thessalonique, Grèce
Muniozguren Lazcano M ^a José	Ministerio de Educación y Cultura – Madrid, Espagne
Nørgaard Vibeke	Frederiksberg og Gladsaxe Faghojskole Frederiksberg, Danemark
Orth Gerhard	Bundesministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur Vienne, Autriche
Pirotto Piero	Formazione 80 onlus – Turin, Italie
Pombo Cardoso Maria Luisa	INOFOR – Instituto par a Inovação na Formação Lisbonne, Portugal
Praagman Ida	Thessalonique, Grèce
Praça Augusto	CGTP-IN – Lisbonne, Portugal
Richini Pierluigi	ISFOL – Rome, Italie
Skanting Lise	Danish Employer's Confederation – Copenhagen, Danemark
Svendsen Steffen	The Danish Institute for Educational Training of Vocational Teachers (DEL), Frederiksberg, Danemark
Torres Sastre Gema	Confederación Sindical de CC.OO. – Madrid, Espagne
Trouvé Philippe	CER ESC / CRA Cereq – Clermont-Ferrand, France
Tuominen Tarja	Employer's Confederation of Service Industries Helsinki, Finlande
Williams Phil	Careers Europe – Bradford, Royaume-Uni

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle)

AGORA X: L'orientation sociale et professionnelle

Thessalonique, 19 et 20 octobre 2000

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes

2002 – VI, 212 p. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series ; 47 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0157-4

N° cat.: TI-46-02-129-FR-C

Gratuit – 5134 FR –

L'Agora X a démontré que dans un monde où la technologie et l'organisation du travail évoluaient en permanence, il était illusoire de rechercher une adéquation stricte entre la formation et l'emploi. Cela a totalement modifié l'approche du conseil en orientation et la profession de conseiller d'information et d'orientation.

Le modèle traditionnel, consistant à trouver pour chaque citoyen la carrière correspondant le mieux à ses capacités et à ses goûts, fait progressivement place à un modèle de conseil en orientation visant à aider l'individu à s'adapter au mieux aux structures existantes du réel. Il s'agit d'être capable de saisir au vol toute opportunité d'emploi intéressante sur un marché du travail fluctuant et imprévisible. Dans une société affirmant l'absolue nécessité de se former tout au long de la vie l'individu doit apprendre à s'orienter de façon constante, ce qui transforme la nature de l'orientation. L'orientation est devenue un acte éducatif à part entière dans lequel le conseiller d'orientation professionnelle devient à la fois formateur et tuteur comme l'ont montré un certain nombre d'études de cas présentées lors de l'Agora.

AGORA X **L'orientation sociale** **et professionnelle**

Thessalonique, 19 et 20 octobre 2000

PANORAMA



Centre européen pour le
développement de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tél. (30) 310 490 111, Fax (30) 310 490 020
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Gratuit - Disponible sur demande adressée au Cedefop

5134 FR



OFFICE DES PUBLICATIONS OFFICIELLES
DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES
L-2985 Luxembourg

ISBN 92-876-0157-4



9 789289 601573