



# La dimension existentielle de l'orientation scolaire et professionnelle - quand l'orientation devient une pratique philosophique



**Finn  
Thorbjørn  
Hansen**

Ph.d, Maître assistant,  
Unité de recherche sur  
l'orientation,  
université danoise de  
l'éducation

**Apprendre à être - une compétence absente de l'apprentissage tout au long de la vie**

Les valeurs et la dimension existentielle de la pensée sur l'orientation et les cours de formation professionnelle ne figuraient pas parmi les premiers points à l'ordre du jour lorsque, sur le plan de la recherche et de la politique de formation, on a voulu étudier et développer les secteurs d'activité de ce qu'on appelle la formation professionnelle et l'apprentissage tout au long de la vie. La plus grande partie de la recherche en matière d'orientation scolaire et professionnelle et la prise de décision politique dans ce domaine se sont concentrées sur une approche plus pragmatique et plus utilitaire de l'orientation et des formations professionnelles en vue de renforcer les compétences formelles et les qualifications de l'étudiant ou de l'employé sur le marché du travail <sup>(1)</sup>.

Cependant, cette approche avant tout utilitaire de l'orientation semble devenir de plus en plus problématique. Deux exemples illustreront ce point.

Lors de la conférence organisée par le Cedefop en 2000 à l'occasion du Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, la citation de Serge Blanchard ci-après figurait dans l'introduction du programme de la conférence: «*La question fondamentale du conseil est celle de ses finali-*

*tés. Doit-on viser à conduire certains individus à se construire dans quelques formes identitaires aux contours bien définis ou doit-on se proposer de l'aider à s'interroger sur la pertinence des cadres identitaires dans 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 poser des questions politiques, philosophiques et éthiques.*» (Agora X: L'orientation sociale et professionnelle, Thessalonique, 19-20 octobre 2000, p. 1). L'un des sujets traités lors de cette conférence était de savoir comment se concentrer davantage sur la vie professionnelle et la vie privée de l'individu dans leur ensemble, étant donné qu'il semble que l'objectif de nombreuses entreprises fondées sur le savoir dans la communauté de savoirs occidentale est de créer cette cohésion. Des termes comme «engagement», «compétences novatrices et personnelles» et «création d'une équipe et mentoring» sont ainsi liés, dans le cadre des théories sur la gestion et le développement des ressources humaines, à la gestion des valeurs et à une culture d'entreprise où le salarié est davantage incité à prendre part aux tentatives d'établissement de forums et de lieux de travail créatifs permettant une plus grande intégrité entre les valeurs et les idéaux et les attitudes professionnelles et l'identité de la personne (Kirkeby, 2000; Thyssen, 2002; Gørtz, 2003). Selon ce message, ce n'est que lorsque cette «intégrité professionnelle et

**L'individualisation et la multiculturalisation du monde de l'éducation, de la formation et de l'emploi ont créé le besoin de développer une approche existentielle davantage fondée sur les valeurs de la théorie de l'orientation et des cours de formation professionnelle. La pluralisation des formes de vie et la révolte post-moderne contre l'autorité ont entraîné un changement des conditions de compréhension du rapport théorie-pratique, orientation-formation, orientation-profession. L'orientation est devenue la création d'une plus grande intégrité entre le professionnalisme d'une personne et ses valeurs personnelles. Les mots clés peuvent être ici les concepts d'authenticité et de formation (Bildung) et une approche exigeant un cadre de compréhension philosophique et une pratique de l'orientation. Cet article expose les travaux de recherche sur ces nouvelles conditions de l'orientation, ainsi que la mesure et la manière selon lesquelles la théorie et la pratique philosophiques de l'orientation pourraient permettre de qualifier l'aptitude du conseiller d'orientation à gérer la dimension existentielle fondée sur les valeurs en situation d'orientation et dans la formation professionnelle.**

<sup>(1)</sup> Cela ne s'applique pas à la partie de la recherche sur l'orientation scolaire et professionnelle qui, dans les dix dernières années, a été axée sur la théorie de l'orientation constructiviste et systémique (Peavy, 1998), ni à la recherche sur les formes de vie (Rahbek, 1988). L'accent est ici également mis, dans une grande mesure, sur la dimension des valeurs, tant en ce qui concerne le propre «système de valeurs» de la personne que les valeurs et normes qu'impliquent la manière de vivre et la culture dans lesquelles se trouve le professionnel. Cette approche de la recherche est



cependant orientée principalement à partir d'un point de vue socio-constructiviste et de sociologie culturelle qui ignore les aspects plus existentiels et philosophiques de la dimension de clarification des valeurs. Nous exposerons ci-après une approche philosophique, avant tout herméneutique (Gadamer, 1960) et psychologique existentielle de l'orientation scolaire et professionnelle. La clarification des différences et des similitudes entre l'approche systémique et l'approche existentielle de l'orientation ne sera pas traitée dans le cadre du présent article.

(<sup>2</sup>) À certains lecteurs - en particulier dans la tradition anglosaxonne et utilitaire - le concept d'«*existentiel*» pourra paraître vague ou sera compris par eux soit comme une autre expression pour désigner le «*développement personnel*» soit comme étant étroitement lié à la pensée philosophique représentée par le philosophe français J.-P. Sartre. Le concept d'«*existentiel*» ne doit pas être compris ainsi dans le présent article. À l'aide du concept d'«*existentiel*», je souhaite, à la suite de philosophes comme Søren Kierkegaard, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Martin Buber et Martin Heidegger, et de psychologues existentialistes comme Emmy van Deurzen-Smith, Irvin Yalom, Rollo May et Victor E. Frankl, souligner la dimension éthique et ontologique de l'existence qu'ignorent l'approche rationaliste et socioconstructiviste ainsi que l'approche fonctionnaliste et instrumentalo-pragmatique du monde. Cette dimension - ou expérience existentielle - se manifeste dans les situations limites de l'existence. C'est-à-dire dans la rencontre avec quelque chose qui est perçu fondamentalement comme plus grand que soi et ayant un caractère absolu et une importance primordiale pour la vie de l'intéressé. Par exemple, lorsqu'un individu naît ou meurt, tombe amoureux, éprouve une très profonde douleur ou une joie extraordinaire. En bref, lorsque l'existence est provisoirement ébranlée ou remise fondamentalement en question, de telle sorte que la question du sens de la vie devient cruciale et urgente. Suivant la description de l'expérience existentielle faite par l'historien des idées danois Hans-Jørgen Schanz, celle-ci se manifeste dans les moments «*où la personne rencontre quelque chose qui est au-delà de ce qui est humainement calculable ou réalisable; où on fait l'expérience que quelque chose ayant un caractère absolu est donné ou repris.*» (Schanz, 1999, p. 24). C'est pourquoi le concept d'«*existentiel*» ne se rattache pas aux concepts de développement personnel et d'autoréalisation, puisque ces concepts restent limités à une compréhension de l'être humain et du monde qui ne dépasse pas le subjectivisme et l'anthropocentrisme que les philosophes existentialistes soulaient «*problématiser*».

personnelle» aura été réalisée qu'on sera en présence d'un salarié profondément engagé et créatif, qui osera prendre également une responsabilité personnelle et entrer dans des partenariats contraignants pour des causes non seulement fondées sur l'obtention d'un salaire plus élevé ou une possibilité d'avancement, mais sur des valeurs qui sont fondamentales pour l'intéressé.

Un autre aspect traité lors de cette conférence était le fait que le salarié individualisé et son apprentissage autogéré tout au long de la vie exigent aussi une approche plus holistique, ancrée sur la dimension des valeurs, du fait qu'une telle approche pourrait être pour l'individu une manière de donner plus de continuité, de sens et d'intégrité aux nombreuses, et peut-être diverses, formations et carrières suivies par une personne au cours de sa vie. Et nous ne pensons pas ici seulement à une continuité et une progression professionnelles, mais également à la cohésion et au sens dans une acception plus existentielle (<sup>2</sup>). C'est ainsi que de nombreux changements de formation et de métier chez les adultes de 35 à 50 ans peuvent également être considérés comme l'expression d'un changement de voie existentiel et de la quête d'une nouvelle orientation et d'un nouveau sens de l'existence. Ils ont parfois décrits comme le résultat d'une crise de la quarantaine et, d'autres fois, comme un tournant de la vie. Comme l'écrit le professeur danois Johan Fjord Jensen (1998): «*L'éducation des adultes est alors non seulement une éducation visant à l'acquisition d'expériences professionnelles supplémentaires, éventuellement dans le cadre d'une formation tout au long de la vie, ou simplement une éducation visant à occuper aléatoirement les loisirs par les activités qui s'y rattachent. C'est une éducation qui prend au sérieux le deuxième changement de voie d'une personne en tant que problème existentiel de base se posant à toute personne quand elle a la liberté de se développer en tant qu'adulte. Comprendre l'âge adulte de manière existentielle c'est comprendre les processus qui se manifestent alors comme des processus ayant la même importance fondamentale que ceux qui se déroulent dans le courant de l'enfance et de l'entrée dans l'âge adulte du jeune, lors du premier changement de voie.*» (Ibid., p. 65).

C'est dans ce contexte qu'a été présenté et discuté le phénomène d'orientation philosophique lors de la conférence du Cedefop

en tant que manière possible de développer une orientation fondée sur l'inclusion de la dimension des valeurs et de la dimension existentielle dans les processus apprenants de l'apprentissage tout au long de la vie, de manière tant holistique que critique. Tout cela pour garantir que le demandeur d'orientation ne se rapporte pas étroitement seulement à sa profession actuelle, mais aussi à sa vie dans son ensemble et aux valeurs qui sont actuellement la base de la vie et de la pensée de cette personne. Je reviendrai plus tard sur ce que signifie l'orientation philosophique et sur les raisons pour lesquelles il peut être important d'introduire une dimension critique dans la pensée relative à l'orientation par rapport aux entreprises qui encouragent (ou forcent indirectement) leurs employés à créer une plus grande intégrité entre leurs attitudes professionnelles et leurs valeurs.

Le deuxième exemple du souhait de la recherche et de la politique de l'éducation et de la formation actuelles d'introduire la dimension des valeurs et la dimension existentielle dans le discours sur l'apprentissage tout au long de la vie est à trouver dans un rapport de l'OCDE de 2000 (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo), 2000). Dans ce rapport, 12 pays occidentaux ont été interrogés sur les 10 compétences clés qu'ils estiment essentielles pour le développement de l'apprentissage tout au long de la vie. Dans ce contexte, il convient de mentionner la critique dont a fait l'objet tout l'ensemble du projet. En particulier dans le rapport partiel norvégien (Knain, 2001), deux points critiques essentiels sont représentés. Tout d'abord, affirme-t-on, on doit avoir une approche bien plus nuancée du concept de compétence. Comme l'écrivent les auteurs: «*On ne saurait parler de compétences clés sans expliquer en même temps le contexte culturel, idéologique et de valeurs dans lequel se manifeste la compétence. Sinon, les concepts de compétence risquent d'aboutir à un impérialisme du plus fort sur le faible.*» (Knain, 2001, p. 11) \*. Deuxièmement, ce groupe d'experts norvégien estime que l'approche de l'OCDE visant à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie est trop instrumentale. Le seul objet de l'apprentissage tout au long de la vie semble être la «*maîtrise*» et l'«*utilité*». Pour les citer: «*La valeur intrinsèque et la nature formatrice de l'apprentissage sont mises à l'arrière-plan. En outre, une place peu importante est ac-*



cordée aux valeurs et à la réflexion éthique en tant que base de l'action, ce qui souligne la perspective utilitaire technocratique.» (Ibid., p. 18)\*.

Une critique générale portant sur la méthode employée par l'OCDE pour déterminer les compétences clés de l'apprentissage tout au long de la vie consistait ainsi à dire que l'on réduisait les idéaux éducatifs et les compétences clés larges à des indicateurs empiriquement mesurables, et donc à une vision bien trop positiviste du savoir et de la science. Ce point de vue semble permettre une critique plus générale de la domination acquise par l'empirisme (y compris, en particulier, la psychologie et la sociologie) sur la recherche et la politique éducatives dans ce domaine. Il a ainsi été demandé à l'OCDE d'établir à l'avenir des distinctions plus claires entre les cas où il s'agissait d'un discours philosophique/scientifique ou d'une discussion des conditions de la politique sociale et éducative. Toutefois, je tiens à ajouter que l'on devrait aussi opérer une distinction entre une approche philosophique, psychologique ou sociologique. Car de même qu'il peut s'agir d'une forme d'impérialisme, lorsque prédomine une certaine compréhension culturellement déterminée du concept de compétence, il existera un risque imminent d'impérialisme si, par exemple, seule est utilisée l'approche psychologique et sociologique par rapport à la recherche et à la politique relative à l'apprentissage tout au long de la vie.

L'OCDE semble avoir réfléchi sur ces critiques et les avoir incluses dans un rapport ultérieur global pour 2001 sur l'ensemble du projet (Trier, 2001). Cela ressort clairement de la conclusion qui porte le titre «Where is the good life?» (Où se trouve la bonne vie?). L'auteur du rapport, Uri Peter Trier, y rappelle au lecteur le célèbre Rapport Delors à l'Unesco, en 1996, qui affirme que la formation se fonde sur quatre piliers: Apprendre à connaître (Learning to Know), Apprendre à faire (Learning to Do), Apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres (Learning to live together and live with others) et Apprendre à être (Learning to Be).

Selon l'auteur, les trois premiers piliers ou compétences sont aujourd'hui bien représentés, tant sur le plan de la recherche que sur celui de la politique éducative, mais le quatrième pilier - Apprendre à être - semble par contre manquer. Et il conclut: «... l'ap-

prendre à "être" a quelque difficulté à tenir tête à l'apprendre à "faire" et à "connaître". Le déséquilibre est flagrant. (...) "L'accomplissement" peut sembler une qualité plutôt vague. Cependant, à la fin d'un texte sur les compétences clés, la question: "De quoi s'agit-il vraiment?" est pertinente. Une réflexion plus poussée sur cette question serait stimulante et passionnante.» (p. 54) \*.

En 1999, l'OCDE a tenté d'éviter une approche essentiellement fonctionnelle de la définition et de l'identification des compétences en invitant des philosophes à apporter leur concours <sup>(\*)</sup>. Néanmoins, cette approche et cette dimension philosophiques de la pensée en matière de compétences semble manquer dans la plus grande partie des rapports et des écrits rédigés depuis sur l'apprentissage tout au long de la vie. En particulier lorsqu'on souhaite examiner les compétences de l'apprentissage tout au long de la vie, susceptibles de promouvoir une plus grande attention sur les sujets éthiques et esthétiques.

Le rapport Faure de l'Unesco, *Apprendre à être* (1972), choisit précisément de se concentrer sur la dimension de la vie éducative qui compered «le développement total de chaque individu – esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité». Cette dimension a été reprise par Le Rapport Delors de 1996, mais avec l'ajout des trois autres compétences fondamentales. L'idée de «la personne toute entière» provient, comme on le sait, du concept grec de *Paideia*. Dans la Grèce antique, l'école était un espace de liberté pour les citoyens libres, qui leur permettait d'étancher leur soif de connaissances sur le monde et l'être humain et de vouloir ce qui est bon. L'enseignement était alors compris comme une vocation créative visant à éveiller l'élève à l'émerveillement et à une «attention existentielle», ainsi qu'au souhait de faire ce que l'élève, après une réflexion critique, considérerait comme le vrai, le bon et le beau. Ce que Socrate a aussi appelé le souci de soi éthique.

À l'époque moderne, cette approche de l'enseignement est souvent décrite par le biais de concepts comme formation (Bildung) ou éducation libérale et auto-formation. Des concepts qui, contrairement au concept de compétence, sont orientés vers la dimension éthique et existentielle (le côté contemplatif) de la vie et des pensées de l'être humain.

(\*) Cette contribution se trouve aujourd'hui dans Canto-Sperber, Monique; Dupuy, Jean-Pierre, *Competencies for the Good Life and the Good Society*, 2001, repris dans Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (dir.), 2003.



Dans le cadre de cette pensée fondée sur la formation, la philosophie et l'art sont compris comme des approches non instrumentales de la vie de l'être humain et de ses pensées. Ou, comme l'écrit l'historien de la philosophie français Pierre Hadot, on peut distinguer fondamentalement entre une perception routinière et utilitaire du monde et de l'être humain, nécessaire à l'organisation de la vie humaine, et une perception non pragmatique, représentée par le philosophe et l'artiste: «Pour pouvoir vivre, l'homme doit «humaniser» le monde; autrement dit, le transformer, par l'action comme par sa perception, en un ensemble de «choses» utiles à la vie» (1995, p. 258) \*. Cependant, si nous ne vivons que dans le «monde humanisé» et fonctionnel, nous n'apprendrons jamais ce qu'être signifie. Parce qu'être un être humain - une personne toute entière, insérée au monde - exige que nous comprenions que nous sommes dans un monde et dans une nature qui sont différents de «notre monde». En se référant à Bergson et à Merleau-Ponty, Hadot nous indique que la philosophie et l'art peuvent nous aider à être davantage présents au monde, dans l'existence en tant que telle. «La perception utilitaire que nous avons du monde dans la vie quotidienne nous cache, en réalité, le monde en tant que monde. Les perceptions esthétique et philosophique du monde ne sont possibles qu'au moyen d'une transformation totale de notre relation au monde: nous devons le percevoir pour lui-même et non plus pour nous-mêmes.» (Ibid., p. 254) \*.

Selon Hadot, «apprendre à être» signifie qu'on apprend à vivre dans l'émerveillement et dans l'instant et qu'on a ainsi la possibilité d'éprouver un sentiment d'accomplissement et d'épanouissement. Ce que Rousseau, comme on le sait, a aussi appelé «le sentiment de l'existence» et que le philosophe canadien Charles Taylor utilise pour déterminer ce qu'est «l'authenticité» (Taylor, 1991).

Si tel est notre point de départ et si «la joie de vivre» est liée à cette approche contemplative et «authentique» du monde et des autres (cf. Buber, 1996, et Taylor, 1991), il convient vraisemblablement aussi d'exiger une autre approche plus philosophique de la clarification des compétences clés de l'apprentissage tout au long de la vie que celle utilisée dans l'approche de l'OCDE. Toutefois, la quatrième compétence, «apprendre à être», peut-elle être décrite par le biais de certaines compétences spécifiques? Ha-

dot nous donne la réponse suivante: «Tout ce qui est «technique» dans le sens large du terme, qu'il s'agisse de sciences exactes ou de sciences humaines, peut parfaitement être transmis par l'enseignement ou la conversation. Mais tout ce qui touche au domaine de l'existential - ce qui est le plus important pour les êtres humains - par exemple, notre sentiment de l'existence, nos impressions face à la mort, notre perception de la nature, nos sensations et a fortiori l'expérience mystique, n'est pas directement transmissible.» (ibid., p. 285) \*.

Ainsi, si cette expérience existentielle vécue est importante pour notre capacité d'apprendre à être, comment pouvons-nous alors, en tant qu'enseignants et conseillers d'orientation, travailler avec cette dimension sans la détruire?

Une telle expérience existentielle se trouve-t-elle par définition hors de portée de l'éducation? Peut-on orienter quelqu'un vers des choix authentiques?

La philosophie phénoménologique et herméneutique nous dit - comme Hadot - que c'est possible. Cependant, l'éducation et l'orientation doivent alors être repensées de sorte que cette communauté fondamentale de l'émerveillement et ce «maintien de la direction vers l'ouverture» (Gadamer, 1960) deviennent possibles dans la rencontre entre le conseiller et le demandeur d'orientation.

### **Projet de recherche: «Orientation philosophique et connaissances pratiques dans la formation professionnelle»**

C'est sur cette base que l'Unité de recherche sur l'orientation de l'université danoise de l'éducation a planifié un projet de recherche de quatre ans ayant pour objet d'étudier les possibilités de développement d'une théorie et d'une pratique de l'orientation de tendance philosophique, qui soit mieux à même d'inclure et de comprendre la dimension existentielle et fondée sur des valeurs de l'orientation et de l'enseignement. Ce projet de recherche a été établi avec le concours du Centre de connaissances pratiques de l'université régionale de Bodø, en Norvège, qui est également en train de définir des approches possibles pour la recherche, visant à comprendre les aspects relatifs aux valeurs du rapport entre théorie et pratique (cf. Nergård, 2003). Ces unités de recherche





ont en commun d'être aussi responsables de deux formations universitaires. Au printemps 2004, il a été créé au Danemark une nouvelle maîtrise en orientation, où l'approche philosophique occupe une place centrale et où l'un des modules traite exclusivement de l'orientation philosophique, ce qui est une innovation sur le plan international. En Norvège, il existe depuis 2000, au Centre de connaissances pratiques, une discipline principale sur les connaissances pratiques pour des professions telles qu'en-enseignant, travailleur social et infirmier.

Le projet de recherche commun «Orientation philosophique et connaissances pratiques dans les cours de formation professionnelle» a deux approches:

- un examen théorique (philosophique et fondé sur l'histoire des idées) de la pratique philosophique (de l'orientation) vue par rapport à des concepts clés liés aux théories sur les connaissances pratiques, et
- un examen pratique, phénoménologique et herméneutique de la pratique philosophique de l'orientation entrepris dans des formations spécifiques aux professions au niveau de la licence et dans des contextes professionnels concrets.

L'objectif final est ainsi de développer

- des stratégies d'analyse (initiales) pour le rapport entre orientation philosophique, connaissances pratiques et formations professionnelles,
- une base d'expérience de la manière dont l'orientation philosophique se manifeste dans la pratique ainsi que des expériences faites par le conseiller d'orientation et les demandeurs d'orientation, pour enfin
- développer un cadre de compréhension et une base de savoirs pour l'orientation philosophique dans les formations aux professions.

### **Connaissances pratiques et authenticité**

Le Centre de connaissances pratiques de Bodø, auquel sont rattachés sept professeurs de philosophie, psychologie et pédagogie, s'attache à définir les approches possibles en matière de recherche des connaissances pratiques tacites (*tacit knowledge*) dans le

travail professionnel de l'éducateur et du conseiller d'orientation. À cet égard, une des questions centrales est de savoir quelles formes d'enseignement et d'orientation peuvent être développées, de sorte que cette forme de savoir devienne articulée et réfléchie. Par connaissances pratiques on entend les expériences uniques accumulées par le professionnel pendant des années dans le champ de la pratique, ayant, avec le temps, abouti à une confiance en soi, une expertise et une intuition de ce qu'il convient de faire en l'occurrence sur les plans tant professionnel qu'humain. Comme le dit Aristote, ce n'est pas sur le savoir compris comme *épistémè*, mais comme *phronesis* que l'on se focalise (MacIntyre, 1981; Dunne, 1993; Gustavsson, 2001). Ce savoir est pour l'essentiel tacite et étroitement lié aux actes concrets de la profession et de l'environnement professionnel du secteur.

Leur recherche s'intéresse à la manière dont ces connaissances pratiques tacites peuvent être articulées ou «dégagées» par le biais d'une théorie et d'une recherche proches de la pratique. Pour ce faire, on a recours aux récits faits par les étudiants sur leur profession et à un processus de réflexion herméneutique dans lequel, par le biais de l'interprétation de ces «textes» - descriptions tant narratives qu'ethnographiques de la pratique concrète - on parvient à une plus grande clarté sur les compréhensions sous-jacentes qui semblent être incarnées tant dans l'approche du chercheur (et du conseiller d'orientation) que dans la pratique concrète du professionnel.

La réussite du conseiller d'orientation (et du chercheur) dépend essentiellement des expériences personnelles faites sur le terrain - c'est-à-dire, du fait qu'ils ont eux-mêmes éprouvé ce que signifie être placé dans cette situation professionnelle spécifique. Par exemple, lorsqu'on développe des concepts à des fins de recherche, on le fait habituellement sur le plan épistémologique - c'est-à-dire que le chercheur souhaite développer des concepts communs à toutes les pratiques concrètes qu'il étudie. Cependant, on peut et on doit également développer des concepts uniquement liés à l'expérience pratique spécifique et singulière qui est l'objet de l'orientation et de la recherche. L'objectif du chercheur en matière de pratique et celui du conseiller d'orientation doivent donc être d'aider le demandeur d'orientation à articuler l'expérience et les concepts que renferme la pratique. Chaque pratique doit être



éclairée de l'intérieur - à l'aide de ses propres concepts. La mission du conseiller d'orientation (et du chercheur) est ainsi de détecter la compréhension sous-jacente du demandeur d'orientation, telle qu'elle s'exprime tant en paroles qu'en actes dans la propre pratique de l'intéressé.

Le Centre de connaissances pratiques s'intéresse aussi à la dimension éthique, lorsqu'il s'agit de «dégager» un aperçu des dilemmes moraux, des problèmes et des expériences que peut renfermer la pratique concrète du professionnel. La même approche s'applique ici: on s'intéresse à la compréhension sous-jacente et vécue dans la pratique, pour développer ensuite des concepts et des théories pouvant délivrer la perspective unique de chacun et ses expériences des dilemmes ou des problèmes éthiques pour parvenir aussi à une compréhension réfléchie. Le Centre évoque la dimension éthique des connaissances pratiques,

- dans le cadre de l'intégrité à laquelle est tenu le chercheur ou le professionnel par l'éthique et les idéaux de sa profession,
- par rapport aux défis moraux spécifiques qui caractérisent la pratique de cette profession,
- par rapport aux défis plus généralement liés à la culture d'entreprise de ce métier (par exemple, l'environnement professionnel et les comportements dans un établissement scolaire), ou
- l'horizon moral général incarné dans la culture et les styles de vie de la société (cf. MacIntyre, 1981).

D'aucuns ont choisi de décrire ces aspects éthiques des formations aux professions à l'aide du concept aristotélicien de *phronesis*. C'est-à-dire, la sagesse pratique qui est contenue dans la pratique professionnelle donnée et qui s'oppose d'une part à la théorie abstraite (*épistémê*) de la pratique professionnelle et, d'autre part, à la technique instrumentale ou l'approche didactique des méthodes (*technè, poiesis*) pour la pratique professionnelle.

Contrairement au Centre de connaissances pratiques, l'Unité de recherche sur l'orientation a choisi de prendre pour point de départ l'individualisation diagnostiquée de la

vie éducative et de la vie professionnelle (et en particulier les cours de formation professionnelle (Fibæk et al., 2003)), où des concepts comme l'auto-formation (Schmidt, 1999; Hansen, 2003; Hammershøj 2003) et l'authenticité (Taylor, 1991; Fibæk, 2004; Nyeng, 2004) occupent une place centrale. Un nombre croissant de personnes considèrent leur travail comme la voie de l'auto-réalisation et comme un élément de leur développement personnel. Des questions telles que: «Comment ce travail peut-il donner plus de sens à ma vie? Pourquoi est-ce que je veux être enseignant? Comment puis-je retrouver l'enthousiasme pour ce que je fais?» sont souvent des questions qui préoccupent l'adulte d'âge mûr qui exerce depuis longtemps une certaine profession, ou des questions sur lesquelles le jeune souhaite être informé dans le cadre de son choix d'une formation ou d'un métier. L'idée de l'apprentissage et de l'orientation tout au long de la vie semble avoir révélé un besoin croissant de trouver «son propre coin» dans le processus de formation que l'on vit pendant de nombreuses années pendant ses études et au travail.

Alors que les chercheurs de Bodø s'attachent avant tout au professionnel, l'Unité de recherche sur l'orientation s'occupe de l'attitude qu'adopte le professionnel dans sa formation ou sa profession, c'est-à-dire la manière dont l'intéressé, sur le plan existentiel, considère sa formation/son travail et sa vie et son existence en tant que telles comme un tout et y voit un sens.

Dans la recherche danoise récente sur les professions, on a tenté de saisir cette quête et cette tendance à l'individualisation plus existentielles de l'éducation et de la vie professionnelle par le biais du concept d'authenticité (Fibæk, 2003). On entend par authenticité une forme particulière de professionnalisme dans laquelle s'est développée une grande intégrité associant les attitudes professionnelles et les valeurs de la personne. Ce n'est que lorsque celles-ci seront compatibles que le professionnel se sentira engagé dans son travail et lui trouvera plus de sens. Parvenir à cette intégrité et cette authenticité exige de nouvelles formes d'éducation et de formation.

Le professeur en psychologie sociale Per Schultz Jørgensen écrit qu'un nouveau type d'enseignement doit être créé à l'avenir. Le professeur ne doit pas simplement dé-



tenir de solides connaissances techniques et compétences pédagogiques, il doit aussi répondre personnellement de ses connaissances techniques et investir sa personne et ses attitudes dans l'enseignement. «Le professeur a aujourd'hui la responsabilité de la nature authentique de l'apprentissage. Le professeur doit faire entrer sa personne dans le processus visant à la crédibilité» (Ibid., p. 102). Cet apprentissage authentique peut être obtenu, affirme-t-il, par le biais de la «formation personnelle» fondée sur le «connais-toi toi-même socratique», où le futur enseignant s'efforce de développer une «philosophie personnelle pouvant servir à renforcer le professionnalisme personnel dans le sens d'une plus grande cohésion et d'une authenticité personnelle». (Ibid., p. 105).

C'est aussi dans ce sens que va le professeur de pédagogie Per Fibæk Laursen, qui pense le concept d'authenticité dans le prolongement de l'individualisation et de la relativisation générales des valeurs et de la révolte post-moderne contre l'autorité. À l'époque post-moderne, le professeur et l'éducateur sont dans une plus grande mesure devenus leur propre autorité. Au lieu de laisser simplement leur pensée et leur pratique pédagogique être régies par un corpus de théories, de modèles abstraits et généraux de bonne pédagogie, le professeur et le pédagogue doivent, dans une plus grande mesure, apprendre à partir de leurs expériences uniques et de leurs connaissances pratiques pour appliquer leur pédagogie de leur propre autorité (Fibæk, 2003).

Sur la base notamment de l'œuvre de Charles Taylor (1991) et d'études empiriques d'écoles primaires danoises, Per Fibæk Laursen développe ensuite (2004), un idéal d'enseignant authentique ayant les caractéristiques suivantes: l'enseignant authentique

- a la «vocation» (il faut être enthousiaste et considérer l'enseignement et le métier d'enseignant comme ayant un sens au plan personnel),
- il vit ses idéaux,
- il est ouvert et respectueux des idées et des comportements de ses concitoyens,
- il prend ses propres intentions au sérieux et œuvre donc en vue d'un quotidien et d'un environnement susceptibles de favoriser la

réalisation de ces intentions. Pour pouvoir établir cet espace d'authenticité,

- l'enseignant doit dialoguer avec ses collègues et
- s'en tenir patiemment à ses rêves et à ses finalités. Toutefois, l'épreuve d'authenticité se manifeste en pratique, selon Fibæk, lorsque
- on doit trouver son propre style personnel pour l'enseignement qui convient le mieux à ses capacités et à ses possibilités. Ce choix, écrit Fibæk, se fait souvent sur un plan non rationnel et intuitif. C'est ainsi qu'il cite une des personnes interrogées: «Il faut prendre conscience de ce qu'on ressent dans l'estomac». Autrement dit, le choix authentique dépend aussi du fait que je me sens bien et que c'est ce qui est bon pour moi. En conclusion, il écrit sur l'authenticité: «L'authenticité c'est agir conformément à ses valeurs. On doit donc être conscient de ses attitudes morales pour être authentique.» (2004, p. 107).

À l'Unité de recherche sur l'orientation, notre hypothèse est que l'individualisation et l'ancrage sur les valeurs et l'«authentique» qui en résulte, ont créé un besoin de repenser le rapport entre théorie académique et pratique pédagogique (tel qu'il a notamment été pensé par Polanyi, les frères Dreyfus, Ryle et Schön) dans un sens de nature plus éthique et existentielle.

Des concepts tels que «connaissance tacite», «réflexion dans l'action» et «connaissance pratique» sont avant tout pensés, dans la littérature actuelle spécialisée dans ce sujet, par rapport au contexte professionnel limité dans lequel se trouve le professionnel. Ces dernières années, alors qu'il semble devenir important pour le professionnel que l'exercice de sa profession soit aussi vécu comme authentique et plein de sens non seulement sur le plan professionnel, mais aussi au niveau existentiel, deux nouveaux éléments doivent être inclus dans la recherche sur les professions, à savoir le rapport à soi du professionnel et sa quête de sens à sa profession et à sa vie en tant que tout. C'est ce que le philosophe français Michel Foucault décrit aussi dans ses derniers ouvrages à l'aide du concept de rapport à soi et du concept grec de «souci de soi éthique» <sup>(4)</sup>.

<sup>(4)</sup> Le concept de Foucault sur le rapport à soi et le souci de soi éthique est actuellement utilisé par le professeur de sciences de la santé Kari Martinsen dans la description qu'il donne du rapport existentiel de l'infirmier à sa profession et aux expériences des soins, de l'angoisse, de l'espoir, de la solitude, de la joie de vivre, de l'absurde auxquelles peuvent être confrontées les infirmiers au quotidien. (Martinsen et al., 2003). Se reporter aussi à mes analyses des concepts de Foucault sur le souci de soi éthique et les pratiques de la liberté (Hansen, 2003, chap. 1<sup>er</sup>).



Notre hypothèse est que les connaissances pratiques, par exemple dans l'acception de Polanyi et de Schön, sont liées à un savoir professionnel dans la pratique, un savoir qui est né, pour ainsi dire, de la pratique professionnelle, et c'est donc une autre forme de pratique existentielle et de sagesse (et non de savoir) qui est en jeu lorsqu'il s'agit de l'expérience faite par le professionnel de l'authenticité, de l'intégrité et du sens par rapport à son travail et à sa vie vus dans une perspective globale.

En principe, il serait possible de cerner cette dimension plus existentielle de l'exercice d'une profession et des connaissances pratiques en cherchant si le concept très usité de *phronesis* couvre véritablement cette dimension, lorsque l'interprétation du concept de *phronesis* n'est rattachée qu'au rapport de l'individu à la *polis* et non au *kosmos*. C'est-à-dire, lorsque le concept n'est compris que par rapport à l'horizon de savoirs sociaux, politiques et culturels et aux activités quotidiennes qui se déploient dans ce contexte et n'est pas pensé par rapport à la relation de l'individu à l'existence en tant que telle dans sa quête de sens <sup>(5)</sup>.

Travailler à partir d'une telle approche de la formation et de la vie professionnelle existentielle et orientée vers le tout exige, sur le plan de l'orientation et de l'enseignement, d'autres formes de réflexion et de dialogue que celles auxquelles nous sommes habitués. Au lieu du concept de *phronesis*, le concept socratique d'*eros* pourrait être utile, parce qu'il renferme un dépassement continu des cadres donnés et des efforts continus pour voir sa vie dans une perspective plus large et plus pleine de sens. Je partage ici la préoccupation de Søren Kierkegaard et Hannah Arendt, entre autres, pour le dialogue maïeutique de Socrate et la quête de sagesse de celui-ci (le concept d'*eros* et de *tò kálon*), parce que cette quête et ces efforts continus sont voisins d'un étonnement, d'une ouverture fondamentale et d'une écoute de ce qui n'est pas encore dit et de ce qui n'est pas encore rendu possible. Cette «position dans l'ouverture» libérée du souci d'utilité pratique (*techné*) sans se perdre dans l'abstraction (*épistémè*) préoccupait aussi le philosophe et herméneutiste allemand Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 1960). Ce dernier décrit - en se référant également à Socrate - cette capacité de se placer dans l'ouverture par le biais du concept de formation (*Bildung*). Par le biais du concept

de formation, il trouve une manière de cerner le processus et la pensée qui permettent de faire de la place à cette quête et à ces aspirations existentielles. Gadamer se réfère lui aussi au concept de *phronesis* pour décrire le rapport au monde particulier et vécu de l'individu. Toutefois, on pourrait affirmer que le concept d'*eros* est le rapport réfléchi de l'individu, d'une part à ce rapport vécu au monde et, d'autre part, aux grands récits de la tradition et de l'humanité sur le vrai, le bon et le beau. C'est de la tentative de créer un tout à partir de cela que naît la pratique existentielle. Une pratique et un tout qui ne sauraient toujours être qu'«en voie de réalisation». Ou, en d'autres termes: la façon dont on voit et dont on inclut «la compréhension vécue» dans sa pensée et sa pratique est différente suivant qu'on considère la situation d'un point de vue aristotélicien ou du point de vue de la philosophie existentielle (cf. Kierkegaard *After MacIntyre* (éd. J. Davenport et A. Rudd, 2001).

L'inclusion de l'aspect de l'authenticité dans l'orientation scolaire et professionnelle donne ainsi au concept de formation et d'orientation professionnelles un nouveau sens, étant donné que le concept de vocation a pour étymologie «appeler» ou «se laisser appeler». Autrement dit: ce n'est que quand le conseiller d'orientation encourage le demandeur d'orientation à «écouter sa vocation», c'est-à-dire ce qu'il considère au fond de lui-même comme une formation ou un métier plein de sens, que le demandeur d'orientation peut faire un choix véritable (authentique) et qualifié. Dès lors, aux yeux des responsables de la politique éducative, un choix plus efficace est ainsi effectué, puisque les jeunes n'abandonneront pas leurs études dans une aussi grande mesure qu'auparavant par manque de motivation (Bjerg, 2000; Simonsen, 2000).

### Les pièges de l'authenticité

Toutefois, j'estime qu'il y a lieu d'examiner maintenant de façon critique cet intérêt pour l'authenticité et «l'enseignant authentique». Ces aspirations à l'authenticité ne risquent-elles pas trop facilement d'aboutir à leur contraire, c'est-à-dire au narcissisme, à la mise en scène de soi-même et aux tentatives de «se rendre intéressant», en bref à l'inauthenticité? Cette individualisation de la formation et de la vie professionnelle, avec son exigence d'engagement et d'authenticité au quotidien, ne peut-elle aboutir à l'exploita-

<sup>(5)</sup> L'historienne des idées danoise Dorthe Jørgensen fait ici un bilan radical de l'instrumentalisation et de la transformation en marché du monde universitaire que nous constatons ces dernières années, en distinguant entre les manières de vivre du salarié, du professionnel faisant carrière et du travailleur indépendant (y compris du travailleur intellectuel). Alors que les deux premiers sont mus par une conscience instrumentale où la profession devient le moyen d'obtenir autre chose (*poiesis*), le travailleur indépendant est mû par une conscience en quête, créatrice et ludique, où la profession est une valeur en soi (*praxis*). Selon Dorthe Jørgensen, l'idéal doit être de vivre sa profession comme une *praxis* au sens aristotélicien. Mais il s'ensuit qu'on considère aussi sa profession comme une partie d'un tout plus large et non nécessairement professionnel, et comme une partie de ce que l'on est. Il en ressortira aussi que le professionnel trouvera plus de sens dans sa profession par rapport à la vie en tant que telle et à ses propres valeurs. Alors que les deux premières manières de vivre se rattachent essentiellement au concept de savoir - de mesurable et de contrôlable -, la troisième est, d'après Dorthe Jørgensen, plutôt liée au concept de sagesse. Ce qui est primordial, c'est donc l'attitude qu'a le professionnel envers sa profession (cf. Jørgensen, 2002, 2003).





tion indirecte et à la discipline et, en dernière instance, l'instrumentalisation des pensées et des actes des étudiants et des employés pour satisfaire au mieux les exigences du marché du travail post-capitaliste? Les efforts déployés pour créer une plus grande compatibilité entre la vie privée et la vie professionnelle sont-ils une forme subtile de gestion et d'exploitation du dernier espace de liberté des employés - leur vie spirituelle et ce qu'ils considèrent comme les valeurs fondamentales de l'existence (cf. les concepts de Foucault de subjectivation et gouvernementalité)? Per Fibæk Laursen a-t-il raison quand il affirme que l'authenticité est la même chose que l'intégrité personnelle?

La dernière question appelle une réponse négative. L'authenticité n'est précisément pas (seulement) une question d'intégrité personnelle. C'est une question d'existence. L'authenticité ne se rattache pas à un sujet, mais à l'existence, au *Dasein* (Heidegger). La philosophie existentialiste qui utilise le concept d'authenticité est justement une critique radicale de la subjectivité. L'authenticité ne concerne donc pas l'intégrité et la conscience de soi du sujet. C'est simplement une condition préalable, une première phase avant qu'on puisse parler d'authenticité. L'authenticité est avant tout liée à une ouverture radicale au monde et à ce qu'est l'être humain. La psychologue existentialiste et professeur Emmy van Deurzen-Smith écrit très justement (1995) que l'authenticité n'est pas en soi une vertu suffisante. Prise isolément, l'authenticité peut être synonyme de folie. Pour qu'il y ait une véritable authenticité, il faut des aspirations de nature plus philosophique, une quête existentielle et ontologique, où l'on ne tente pas simplement de vivre conformément à ses valeurs, mais où l'on se pose continuellement des problèmes et où la question surgit de savoir ce que sont l'être humain, le monde et la vie bonne, non seulement pour soi, mais pour l'être humain en tant que tel. Ou, comme l'écrit Emmy van Deurzen-Smith: «à l'instant où l'on est en mesure de vivre de manière authentique, on aura besoin de trouver de nouveaux critères pour pouvoir déterminer ce qui est juste et ce qui est faux.» (Ibid., p. 89).

Si nous ne considérons l'authenticité qu'à l'intérieur d'un cadre de compréhension psychologique traditionnel, où l'authenticité est simplement comprise comme une question d'intégrité personnelle et de relations so-

ciales, nous ne sommes pas libérés du subjectivisme et de l'anthropocentrisme (c'est-à-dire de la focalisation sur ce qui est créé par l'homme) et de la culture d'autoréalisation, auxquels Charles Taylor et la philosophie et la psychologie existentialistes souhaitent faire barrage.

L'effort d'authenticité ne peut être qualifié que s'il est aussi compris et pratiqué simultanément comme un processus de formation (*Bildung*). C'est-à-dire, une quête esthétique et philosophique où on sort de «l'espace psychologique» et du «monde créé par l'homme» pour entrer dans «l'espace philosophique» dans une rencontre avec «le monde en soi-même», où le contenu du rapport à ce que le vrai, le bon et le beau sont de manière générale occupe une place centrale (cf. la description antérieure faite par Pierre Hadot de l'approche utilitaire et existentielle du monde).

Ainsi, lorsqu'il faut travailler sur la philosophie personnelle et les valeurs du professionnel au niveau du contenu et au niveau normatif, en matière de supervision, une approche psychologique et orientée vers le processus ne semble pas suffisante.

### **La pratique philosophique de l'orientation en tant qu'espace de création de l'authenticité**

C'est sur cette base que l'Unité de recherche sur l'orientation et le Centre de connaissances pratiques ont fondé leurs recherches visant à établir la mesure dans laquelle la pratique philosophique de l'orientation (*Philosophical Counseling, Philosophische Praxis*) pourrait être une façon de qualifier les efforts d'authenticité des professionnels et leur capacité de travailler avec, et d'être sensibles à, la dimension existentielle dans l'exercice de leur profession. Notre hypothèse de base est donc que la pratique philosophique de l'orientation nous offre une solution concrète permettant de travailler de manière générale avec la dimension existentielle en matière de formation et d'enseignement professionnels, sans tomber dans les trois pièges des efforts d'authenticité: le psychologisme, l'instrumentalisme et le moralisme.

Plus spécifiquement, j'ai proposé (Hansen, 2004) un modèle de recherche pour la pratique philosophique de l'orientation que l'on comprend à l'intérieur d'un champ de tension entre les concept philosophiques d'au-



thenticité, de formation et d'existence - ou, comme le dirait Søren Kierkegaard, dans l'interaction entre esthétique, dialectique et éthique (Kierkegaard, 1846; Hansen, 2003). Ce n'est qu'en prenant ces concepts philosophiques au sérieux qu'on pourra se libérer du vocabulaire psychologique, social-constructiviste et utilitaire, qui a caractérisé et caractérise toujours avant tout les traditions thérapeutique et artisanale et qui a constitué la base d'une grande partie de la pensée en matière d'orientation au 20<sup>e</sup> siècle.

Sur le plan de l'histoire des idées, la pratique philosophique de l'orientation prend ses racines dans la compréhension qu'avait l'Antiquité de la philosophie en tant que style de vie et art de vivre (Hadot, 1995; Nussbaum, 1994; Shusterman, 1997). Cependant, on trouve la première pratique philosophique moderne de l'orientation (*Philosophische Praxis*) en 1981 chez le philosophe Gerd Achenbach (1984). Aujourd'hui, la pratique philosophique de l'orientation est un phénomène internationalement connu, tant dans le domaine éducatif, du secteur social et de la santé que dans la vie économique et le développement des ressources humaines <sup>(6)</sup> (Lahav et Tillmanns, 1995; Zdrenka, 1997; Schuster, 1999; Raabe, 2001, Herrestad, 2002, Hansen, 2003).

En premier lieu, l'orientation philosophique se caractérise par le fait qu'elle se concentre sur le contenu, sur ce que dit le demandeur et non sur les facteurs, forces et motivations psychologiques qui pourraient être cachés sous ce qui est dit. Comme le formule le philosophe et conseiller d'orientation philosophique canadien Ran Lahav: «Tout d'abord, pour être considérée comme philosophique, la recherche doit porter essentiellement sur des idées du domaine public - c'est-à-dire des concepts, conceptions, suppositions, théories, etc. - plutôt que de révéler des événements ou processus (cognitifs, affectifs, etc.) concrets, cachés dans la tête de la personne (ce qui est la tâche de la psychologie).» (1996, p. 262) \*.

Cela pose immédiatement la question de savoir si l'orientation philosophique n'est donc pas condamnée à être un domaine d'abstractions et d'idées générales éloignées de la vie concrète. Il convient ici de répondre par la négative. L'originalité de la pratique philosophique est que ce n'est ni une philosophie théorique ou pratique dans le sens académique (soit seulement un discours phi-

losophico-professionnel - théoretico-académique sur l'éthique, l'esthétique, la politique, la religion et les thèmes existentiels), ni une philosophie appliquée. La pratique philosophique de l'orientation est une pratique philosophique et maïeutique, qui part avant tout de la conception de la réalité et du rapport au monde dans lequel se trouve le demandeur et, enfin et surtout, de la philosophie vécue incarnée dans la pratique concrète de l'intéressé. «... Notre manière d'être exprime une certaine conception de la réalité, bien que non nécessairement une théorie cohérente et unitaire (notre vie est souvent inconséquente). Autrement dit, la manière de vivre d'une personne exprime diverses idées sur le monde et est, en tant que telle, matière à philosopher. Étudier la vie d'une personne de manière philosophique c'est étudier la compréhension qu'elle éprouve (et non simplement ce qu'elle pense): c'est étudier à quel point elle est cohérente, révéler ses a priori cachés, analyser ses conceptions et ses valeurs fondamentales, etc. Cela suggère que l'objet de l'examen de soi philosophique, dans le contexte de l'orientation philosophique, est d'explorer la «compréhension vécue» du demandeur d'orientation, soit le monde tel qu'il est «compris» par les émotions, le comportement, les pensées, les espoirs, les désirs et toute la manière d'être de la personne» (Ibid., p. 265).

La pratique philosophique est une *praxis* dans le sens aristotélicien du terme, c'est-à-dire une activité qui n'est pas le moyen d'obtenir quelque chose d'autre, mais une chose qui a une valeur en soi. Cette *praxis* est en outre philosophique. Par ailleurs, l'originalité «du philosophique» n'est pas seulement la connaissance de, et les aptitudes à, certaines théories et méthodes philosophiques. Ce qui distingue le praticien philosophique du philosophe professionnel universitaire, du pédagogue philosophique, du psychothérapeute ou du conseiller d'orientation scolaire et professionnelle constructiviste, orienté vers les objectifs et les fonctions, c'est la manière dont le praticien philosophique aborde un sujet, un dialogue ou un problème. Le praticien philosophique n'utilise pas la philosophie - comme le pédagogue, le conseiller d'orientation ou le thérapeute - pour résoudre, traiter ou simplement «réfléter» un problème. Cela serait instrumentaliser et aplatir la pratique philosophique. Comme l'affirme Ran Lahav (1996), les solutions aux problèmes peuvent bien être des effets

<sup>(6)</sup> La 7<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'orientation philosophique (*Philosophical Practice - A Question of Bildung?*) s'est tenue à l'université danoise de l'éducation. Elle était organisée par l'Unité de recherche sur l'orientation avec le concours de l'École supérieure de commerce de Copenhague, Centre de management et d'art, du 3 au 6 août 2004. Consulter le site [www.dpu.dk/konferencer](http://www.dpu.dk/konferencer).



secondaires de la pratique philosophique, mais l'objectif suprême reste la création d'une communauté de quête visant à une aspiration à la sagesse. Il s'ensuit un questionnement continu de ses propres hypothèses fondamentales et de celles de l'autre et du monde *extérieur* à l'image d'un monde construite par la personne, de sorte que le conseiller d'orientation et le demandeur d'orientation vivent des moments de véritable émerveillement. Ce que Gadamer décrirait comme «être dans l'ouverture», Martin Buber comme une «rencontre» et que je décrirai comme l'apprentissage authentique véritable, où on perd brièvement pied sur le plan professionnel et personnel, et où on est jeté dans un processus lors duquel, dans la rencontre de ce qui est autre ou de l'Autre, on est sérieusement mis au défi de prendre position sur ce qu'on a réappris et sur le fait que cela a toujours un sens sur le plan existentiel (cf. Bollnow, 1969; Buber, 1966).

Contrairement à la philosophie professionnelle universitaire traditionnelle, cette forme de sagesse n'est pas, comme je l'ai mentionné, quelque chose qu'on cherche indépendamment de la vie vécue et du dialogue concret qui se déroule entre le conseiller d'orientation philosophique et son interlocuteur. Pour le praticien philosophique, il est primordial de prendre pour point de départ le rapport au monde *vécu* du demandeur et les hypothèses philosophiques qui semblent ici être prises pour évidentes, pour enfin faire un examen critique de ces hypothèses avec l'intéressé. À titre d'exemple, les problèmes causés par sa famille, par soi-même ou par sa carrière impliquent souvent des questions *conceptuelles* (par exemple, le sens du concept d'amitié, d'amour ou de respect de soi), des questions *éthiques* (obligations morales envers ses enfants, ou aspect moral du maintien de la vie commune ou de la rupture avec son partenaire), des questions *existentielles* (qu'est-ce qu'une manière de vivre valable ou authentique?) et des sujets semblables. Contrairement à un processus de dialogue et de réflexion où l'on tente de placer ce qui est dit dans le cadre d'un système de *connaissances théoriques* abstraites, par exemple de nature médicale, sociologique, psychologique ou philosophico-professionnelle et où on s'occupe des raisons et des structures qui doivent se trouver derrière une expression de la vie ou une expérience de la vie donnée, l'objet est ici de créer un espace de recherche philosophique de ce qui est

dit en partant des propres expériences du demandeur et de l'expression qui se trouve juste devant lui, dans le rapport au monde et l'être-au-monde concrets de celui-ci. Comme l'écrit le philosophe et professeur norvégien Anders Lindseth, qui travaille sur la théorie et la pratique de l'orientation philosophique depuis plus de 20 ans: «La philosophie n'est pas une science qui s'efforce d'avoir un aperçu du monde comme un objet ou une collection d'objets qu'on doit classer de manière systématique, mais une tentative de capter l'expérience de la vie comme un projet courant, comme quelque chose qui se manifeste dans le temps, qui s'exprime dans le temps et qui a besoin de la réflexion philosophique pour trouver son expression.» (Lindseth, 2002, p. 3) \*.

La caractéristique unique de l'approche philosophique de l'orientation opposée, par exemple, à l'approche constructiviste (Peavy, 1998), est ainsi le fait qu'on ne tente pas simplement de refléter le système de valeurs de l'autre, de sorte que la personne devient plus consciente et réfléchie. On questionne aussi de manière critique la «construction» de la personne et on inclut d'autres idées philosophiques fondamentales pouvant mettre le rapport au monde de l'intéressé en perspective et l'intéressé lui-même dans un état d'étonnement fondamental. On le fait précisément pour dépasser l'horizon de savoirs et la construction de la réalité dans lesquels la personne pense et vit actuellement. «Tandis que la psychothérapie a essentiellement pour objet de modifier les forces et les processus psychiques actuels de la personne, l'orientation philosophique tente de l'emmener vers de nouveaux paysages idéationnels hors d'elle-même. En ce sens, philosopher en orientation philosophique n'est pas une tentative solipsiste, cela ne se limite pas au domaine des idées générées par l'homme, mais c'est plutôt un dialogue entre la vie humaine et l'horizon plus large dans lequel elle s'inscrit.» (Lahav, 1996b, p. 261) \*.

Contrairement au psychothérapeute et au conseiller d'orientation constructiviste, le conseiller d'orientation philosophique est particulièrement sensible aux thèmes de la philosophie qui concernent les expériences de l'être humain. Il a développé une caisse de résonance philosophique et une capacité d'élever ce que dit son visiteur à un niveau où cela devient d'intérêt général et peut être rattaché à des thèmes philosophiques,



littéraires et religieux. Le visiteur est ainsi encouragé à considérer un problème ou une expression non simplement d'un point de vue personnel et professionnel, mais également d'un point de vue général et philosophique, d'où il s'ensuit souvent que le couplage entre ce que la personne considère comme précieux et plein de sens dans l'existence est, dans une plus grande mesure, lié au problème personnel ou professionnel ou à l'attitude en cours de discussion.

Brièvement et bien trop schématiquement - car on ne peut, dans le fond, donner une seule méthode pour l'orientation philosophique en dehors d'un questionnement continu de ses propres hypothèses de base et de celles des autres -, le processus d'orientation philosophique peut être décrit comme étant typiquement composé de cinq dimensions ou phases (Lahav, 2001).

Dans la phase initiale, et dans la lignée de la tradition thérapeutique, le conseiller d'orientation philosophique tentera de rester fondamentalement ouvert sur l'«universel», l'expression de la vie qu'il rencontre dans le récit (la narration) de son visiteur, au sujet duquel le visiteur souhaite philosopher. L'approche utilisée ici est avant tout une *approche phénoménologique*.

La deuxième dimension de l'orientation philosophique consiste en une approche *philosophico-herméneutique*, où le conseiller d'orientation écoute les hypothèses fondamentales philosophiques de l'approche pensée et vécue de ce sujet faite par le visiteur. Quels sont les thèmes et les sens fondamentaux (par exemple, la nature du soi ou de la liberté, la valeur de l'amour ou de la réussite, etc.) qui peuvent être rattachés aux expériences concrètes et au récit du visiteur. Il est ici important que le conseiller d'orientation philosophique n'impose pas un sujet sur la vie du visiteur, mais qu'il le laisse surgir de la conversation à son rythme, d'une manière qui soit fidèle aux expériences et aux attitudes du visiteur. C'est le visiteur qui décide souverainement quel thème ou question philosophique devront être approfondis.

La troisième dimension se rattache à la *réflexion critique*. On s'attarde ici longuement sur la complexité de la question philosophique choisie, sans se hâter vers une réponse rapide. Le rôle du conseiller d'orientation philosophique est d'aider - comme un

obstétricien socratique - à examiner et à approfondir la «philosophie personnelle» de l'approche pensée du sujet faite par le demandeur. Il y parvient notamment par le biais du questionnement socratique (Hansen, 2000) et en présentant au demandeur d'autres idées philosophiques fondamentales et alternatives sur le sujet et d'autres approches du sujet. Cependant, ces idées et approches philosophiques ne doivent jamais être présentées comme faisant autorité, mais comme une matière première que le visiteur peut choisir d'étudier, de modifier, de critiquer ou de dépasser, suivant que ces idées sont comprises comme une aide pour mettre en lumière la manière unique de vivre qui est celle du demandeur.

À cet égard, il est en outre important que le conseiller d'orientation philosophique présente toujours de nombreuses idées philosophiques différentes et mutuellement opposées sur le sujet et un grand nombre d'approches du sujet, pour inciter ainsi le demandeur à prendre lui-même position et à développer son point de vue en relation permanente avec sa vie et sa pratique. La langue dans laquelle se tient le dialogue philosophique ne doit pas être abstraite, hypothétique ou académique, mais se fonder sur le langage courant et la vie du demandeur.

Dans la quatrième dimension, le conseiller d'orientation philosophique revient à la situation concrète du demandeur pour examiner comment le sujet philosophique choisi s'exprime dans la vie du demandeur. Quelles hypothèses de base sur le sujet se trouvent-elles dans la *compréhension vécue* du visiteur, et de quelle façon la manière de vivre spécifique du demandeur peut-être considérée comme une réponse à la question choisie. La nouvelle compréhension développée dans l'examen précédent sera utilisée comme caisse de résonance de la réflexion, mais l'attention sera centrée sur les hypothèses philosophiques de base qui semblent être considérées comme évidentes dans le quotidien et l'approche pratique du sujet du visiteur. Cette quatrième dimension se caractérise avant tout par une *forme de réflexion existentielle*.

La dernière phase de l'orientation philosophique concerne la manière dont le visiteur peut développer une réponse personnelle à la question philosophique choisie au départ. À ce moment-là, le visiteur a idéalement acquis une plus large compréhension





- ❑ du sujet,
- ❑ de certaines approches alternatives du sujet et
- ❑ de la manière dont s'exprime la question dans la vie du demandeur et est pertinente pour sa vie. Le moment est venu pour que le demandeur développe sa réponse personnelle à la question et son approche de celle-ci.

Il ne s'agit pas simplement d'une affaire théorique, car cela doit impliquer ses attitudes quotidiennes, son mode de relation aux autres et toute son attitude envers la vie en tant que telle. C'est naturellement un processus, une formation tout au long de la vie qu'on ne peut achever dans le cadre de parcours d'orientation donnés. C'est plutôt une attitude d'apprentissage et d'émerveillement, qu'on peut emporter dans sa vie future et son activité professionnelle et que certains théoriciens de l'orientation philosophique appellent tout simplement «vivre une vie actuelle et philosophique» ou, pour citer Socrate: vivre une vie de souci de soi éthique.

Le professeur Anders Lindseth, qui est aussi rattaché au Centre de connaissances pratiques de l'université régionale de Bodø, et moi-même incluons dans le projet de recherche «Orientation philosophique et connaissances pratiques dans la formation professionnelle» les approches de l'orientation philosophique, mais nous tenterons aussi de développer de nouvelles formes et approches mieux assorties aux conditions et aux situations d'apprentissage et de travail qui sont

celles qu'on trouve dans le cadre de la formation professionnelle danoise et norvégienne <sup>(\*)</sup>. Dans l'approche pratique du projet, l'objet sera de mettre à l'essai la pratique philosophique de l'orientation dans des contextes professionnels divers. On envisage actuellement de le faire dans des instituts de formation d'enseignants et d'éducateurs sélectionnés, ainsi que dans des écoles d'infirmiers au Danemark et en Norvège.

À cet égard, la pratique d'orientation sera centrée sur les valeurs

- ❑ que les études exigent des étudiants,
- ❑ que les périodes de pratique impliquent et,
- ❑ sur la manière dont les étudiants (et les enseignants de l'institut) voient le rapport entre leur professionnalisme et leurs valeurs personnelles (aspect d'authenticité). La méthode utilisée pour collecter les expériences se fondera d'une part sur la recherche-action et la recherche sur le terrain et, d'autre part, sur une nouvelle méthode phénoménologique et herméneutique développée par Anders Lindseth et par le professeur A. Norberg (2004) de l'université d'Umeå en Suède.

Par cette recherche théorique et pratique, nous espérons pouvoir contribuer à résoudre la question posée en introduction du présent article: comment travailler avec la dimension plus existentielle (Apprendre à être) dans l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que dans la perspective de l'apprentissage et de l'orientation tout au long de la vie.

## Bibliographie

**Achenbach, G.** *Philosophische Praxis*, Cologne, 1987.

*Agora X: Social and vocational guidance, Thessalonique, 19-20 octobre 2000.* Cedefop, Panorama series, 74. Luxembourg: Bureau des Publications officielles des Communautés européennes, 2003.

**Bjerg, H.** Studiestart og studieliv. In: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3/2000.

**Boele, D.** The «Benefits» of a Socratic Dialogue. Or: Which Results Can We Promise?. *Inquiry*, 1998, Spring, vol. XVII, n° 3.

**Bollnow, O.F.** *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius & Sønners Boktrykkeri, 1969.

**Buber, M.** *Møde med mennesker*. Copenhagen: Steen Hasselbalchs Forlag, 1966.

**Canto-Sperber, Monique; Dupuy, Jean-Pierre.** Competencies for the Good Life and the Good Society, 2001. In: Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (dir.) *Key Competencies for a Suc-*

*cessful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.

**Davenport, J. J.; Rudd, A.** (dir.). Kierkegaard After MacIntyre. Open Court, Illinois, 2001.

*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) - Background Paper* / OCDE - Organisation pour la coopération et le développement économique; SFSO - Swiss Federal Statistical Office. Neuchâtel, Suisse: Office fédéral de la statistique (BFS/OFS), mai 2000. (document de travail). Disponible sur Internet: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf) [Consulté le: 26.08.2004]

**Deurzen-Smith, E.** *Eksistentiel samtale og terapi*. Hans Reitzels Forlag, 1995.

**Dunne, J.** *Back to the Rough Ground*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, Indiana, 1993.

**Faure, E.** *Apprendre à être*. Paris: Fayard/Unesco, 1972.

(\*) J'ai développé, notamment sur la base du dialogue néosocratique (Nelson, 1965; Boele, 1998) et dans le cadre d'un projet de développement des compétences dans les écoles populaires supérieures de jour et les pensionnats, lancé par le ministère danois de l'éducation en 1999-2001, une forme spéciale de «groupe de dialogue socratique», qui est aujourd'hui utilisée comme outil de clarification des valeurs dans de nombreux établissements scolaires divers au Danemark (Hansen, 2000; Heidemann, 2001).

\* Traduit de l'anglais.

## Mots clés

Philosophy of education, philosophical counselling, authenticity, Socratic dialogue, learning to be, lifelong guidance.



- Fibæk Laursen, P.** (dir.). *Person og Profession*. Billesø & Baltzer, 2003.
- Fibæk Laursen, P.** *Den autentiske lærer*. Copenhagen: Gyldendal, 2004.
- Fjord Jensen, J.** *Frirum - Voksenpædagogiske problemer og analyser*. Århus: Klim, 1998.
- Gadamer, H.-G.** *Wahrheit und Methode*. Tübingen, 1960.
- Gustavsson, B.** *Vidensfilosofi*. Århus: Klim, 2001.
- Gørtz, K.** *Ledelse med værdier - Samtaler med dansk topledelse*. Børsens Forlag, 2003.
- Hadot, P.** *La Philosophie comme manière de vivre*. Éditions Albin Michel S.A., 2001.
- Hammershøj, L.G.** *Selvdannelse og socialitet*. Université danoise de l'éducation, 2003.
- Hansen, F. T.** *Den sokratiske dialoggruppe*. Copenhagen: Gyldendal, 2000.
- Hansen, F. T.** *Det filosofiske liv - et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. Hans Reitzels forlag, 2003, 2<sup>e</sup> éd.
- Hansen, F. T.** *At stå i det åbne - Voksenpædagogik som en filosofisk praksis*. Hans Reitzels forlag, 2004.
- Heidemann, T. et al.** *Værdigrundlag og selvevaluering på de frie kostskoler*. Copenhagen: Université danoise de l'éducation, 2001.
- Herrestad, H.; Holt, A.; Svare H.** (dir.). *Philosophy in Society*. Oslo: Unipub Forlag, 2002.
- Jørgensen, D.** *Viden og Visdom: spørgsmålet til de intellektuelle*. Copenhagen: Det lille Forlag, 2002.
- Jørgensen, D.** *Den intellektuelles livsform*. In: Nielsen, H. K.; Hornbæk F. (dir.). *Universitet til tiden*. Århus: Klim, 2003.
- Jørgensen, P. S.** *Den personlige lærer - set i et uddannelsesperspektiv*. In: Per Fibæk Laursen et al. (dir.) *Person og Profession*, Billesø & Baltzer, 2003.
- Kierkegaard, S.** *Afsluttende Uvidenskabelig Efterskrift*, (1846). Copenhagen: Gyldendal, 1962.
- Kierkeby, O.F.** *Management Philosophy: A radical-normative perspective*, Springer, 2000.
- Knain, Erik.** *The Definition and Selection of Key Competencies in a Norwegian context*. Deseco Expert Report. Neuchâtel, Suisse: Office fédéral de la statistique (BFS/OFS), août 2001. Disponible sur Internet: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/deseco/sfso\\_deseco\\_ccp\\_norway\\_19122001.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/sfso_deseco_ccp_norway_19122001.pdf) [consulté le: 26.08.2004]
- Lahav, R.; Tillmanns, M.** *Essays on Philosophical Counseling*, University Press of America, 1995.
- Lahav, R.** (1996a) What is Philosophical in Philosophical Counselling?. In: *Journal of Applied Philosophy*, 1996, vol. 13, n° 3.
- Lahav, R.** (1996b) Philosophy and the search for wisdom. Article présenté à *The Annual Meeting of the American Psychological Association*, Toronto, le 13 août 1996.
- Lahav, R.** *The Efficacy of Philosophical Counselling: A First Outcome Study*. In: *Journal of Practical Philosophy*, juillet 2001. Disponible sur Internet: <http://www.practical-philosophy.org.uk>.
- Lindset, A.** *Samtalens plass i et menneskeliv*. In: *Samtiden*, n° 3, 2002.
- Lindseth, A.; Norberg, A.** A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. Article non publié, *Ph.d-kursus om fenomenologiske metoder*, Université d'Umeå, Suède, 2004.
- Løgstrup, K. E.** *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal, 1957.
- MacIntyre, A.** *After Virtue*, Duckworth, 1981.
- Martinsen, K.** (dir.). *Etikk, disiplin og dannelses*. Gyldendals Sykepleieklassikere, Gyldendal Norsk forlag, Oslo, 2003.
- Nelson, L.** *Socratic Method and Critical Philosophy*. New York: Dover, 1965.
- Nergård, Jens-Ivar.** *Søknad om akkreditering av Ph.D i praktisk kunnskap*. Université régionale de Bodø, Norvège, 18 septembre 2003.
- Nussbaum, M.** *The Therapy of Desire*, Princeton, 1994.
- Nyeng, F.** *Det autentiske menneske*, Université danoise de l'Éducation, 2004.
- Peavy, R.V.** *Konstruktivistisk vejledning. Teori og praksis*. Copenhagen: RUE, 1998.
- Raabe, P.** *Philosophical Counseling - Theory and Practice*. London: Praeger, 2001.
- Rahbek Christensen, L.** *Livsformer i Danmark*. Copenhagen: Samfundsfagsnyt, 1998.
- Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H.** (dir.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.
- Schanz, H.-J.** *Selvfølgeligheder - Aspekter af modernitet og metafysik*. Forlaget Modtryk, 1999.
- Schmidt, L.-H.** *Diagnosis III*, Université danoise de l'éducation, 1999.
- Schuster, S.** *Philosophy Practice - An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. London: Praeger, 1999.
- Shusterman, R.** *Practicing Philosophy - Pragmatism and The Philosophical Life*. New York: Routledge, 1997.
- Simonsen, B.** «Brydninger i demokratiet». In: Bykilde (dir.). *Når unge udfordrer demokratiet*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag, 2000.
- Taylor, C.** *The Malaise of Modernity*. Toronto: House of Anansi Press, 1991.
- Thyssen, O.** *Værdiledelse: Om organisation og etik*. Copenhagen: Gyldendal, 2002.
- Trier, U. P.** *Twelve Countries Contributing to DeSeCo - A Summary Report*. In: *Country Contribution Process*, documentation préparée pour le 2<sup>e</sup> Symposium DeSeCo. Neuchâtel, Suisse: Office fédéral de la statistique (BFS/OFS), octobre 2001. Disponible sur Internet: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/deseco/sfso\\_deseco\\_ccpsummary\\_report.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/sfso_deseco_ccpsummary_report.pdf) [Consulté le: 26.08.2004]
- Wittgenstein, L.** *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell & Mott Ltd., 1958.
- Zdrenka, M.** *Konzeptionen und Probleme der Philosophischen Praxis*. Cologne: Dinter, 1997.