



Un métier d'avenir

Bernard Prot

► **To cite this version:**

Bernard Prot. Un métier d'avenir. Éducation permanente, Arcueil: Éducation permanente, 2007, Activité d'orientation et développement des métiers, pp. 5-19. hal-02289419

HAL Id: hal-02289419

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02289419>

Submitted on 16 Sep 2019

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

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



Un métier d'avenir

Sous ce titre, on ne cherche pas à établir une circonférence professionnelle commune aux nombreux professionnels qui travaillent désormais à l'orientation, en milieu scolaire ou à l'âge adulte. Pensons aux acteurs historiques du domaine que sont les conseillers d'orientation-psychologues, aux conseillers du service national de l'emploi et des missions locales, aux professionnels des ressources humaines en entreprise et à leurs collègues « externalisés » dans les cabinets de recrutement, ou encore aux conseillers des centres de bilans de compétences. Il faut aussi avoir désormais à l'esprit des enseignants ou des formateurs, dont l'orientation n'est pas la fonction initiale ni même centrale, mais qui se trouvent impliqués dans certaines de ces actions, comme les « découvertes professionnelles » au collège ou les différentes étapes du dispositif de validation des acquis. Bien des choses les distinguent, sinon les séparent.

Pourtant, on voudrait avancer quelques réflexions sur ce qui nous semble commun à leurs fonctions, sans réduire les différences. Ce qui nous incite à le faire, c'est l'expérience de plusieurs travaux d'études, menés en coopération avec quelques collectifs dans plusieurs de ces contextes et sur des durées supérieures à deux ans. Le point de vue adopté ici est celui de l'analyse du travail, et plus précisément de l'analyse de l'activité (Clot, Prot et Werthe, 2001). On aborde leur activité comme celle des autres professionnels, avec une attention particulière aux dilemmes qu'ils rencontrent dans l'action, à la fonction du collectif pour riposter aux difficultés d'agir dans les situations, et c'est de ce point de vue que l'on regarde le métier, celui de chaque professionnel qui, comme le dit le langage commun, cherche à « faire » son métier. C'est là que l'on peut d'ailleurs distinguer quelque chose qui singularise la fonction des professionnels de l'orientation. On commencera justement par dire ce qui nous semble singulier.

Une activité menée aux frontières des genres

La fonction d'orientation se réalise toujours aux frontières des genres sociaux. A l'école, l'orientation porte inévitablement sur les rapports avec le milieu familial d'origine, mais aussi sur les passages entre les différentes options scolaires et les différentes étapes du système éducatif, qui sont loin d'être équivalentes. C'est ensuite le lien entre la formation générale et la formation professionnelle puis l'emploi qui n'est pas moins problématique. Le travail d'orientation se développe aussi désormais beaucoup avec des travailleurs qui doivent réaliser d'importantes reconversions entre des emplois, voire entre des milieux de travail très différents, parfois en repassant par les situations de formation. C'est toujours à ces frontières que s'exerce le métier de l'orientation, entre des milieux sociaux différents à bien des égards.

Il n'y a pas si longtemps que la relation entre emploi et formation est constituée en objet de recherche systématique en sociologie. Jusqu'au milieu des années 1980, elle était encore une « constellation » d'objets de recherche « arrimés aux problèmes sociaux », plutôt qu'un véritable « champ » scientifique, écrivait Tanguy (1986) dans l'ouvrage qui marque un seuil en la matière.

Ces dernières années, les modalités de correspondance entre les genres d'activités se sont encore diversifiées, surtout à l'âge adulte, sur fond d'une individualisation croissante des histoires professionnelles. Elles participent pour le moins à une « appréhension élargie de la formation » (Méhaut, 2003). C'est toute la relation entre la formation, la certification et le travail qui est troublée. Elle est désormais circulaire, du moins en principe. Un intense travail de reconception des référentiels de certification est engagé, en France et en Europe, puisque la fonction de régulation sociale de ces référentiels semble vouée à prendre beaucoup d'ampleur, bien au-delà de la traditionnelle relation formation initiale-emploi (Maillard, 2006). Mais l'orientation scolaire et professionnelle initiale est concernée également par des mesures nouvelles, comme l'instauration récente d'enseignements de « découverte professionnelle » au collège et les projets du récent rapport Lunel qui propose une large reconfiguration de la fonction d'information et d'orientation. Dans tous les cas, la politique de régionalisation modifie les responsabilités institutionnelles et l'organisation pratique des services d'orientation, qui renouvellent les interrogations sur la politique nationale d'orientation.

Cette diversité accrue des dispositifs est d'ailleurs une source majeure des difficultés actuelles des travaux sur l'orientation en France. Comment éviter de s'enfermer dans la connaissance détaillée, pourtant indispensable, des questions singulières qui se posent ici ou là ? Comment éviter de céder aux généralisations hâtives, théoriques ou institutionnelles, au mépris des obstacles et des solutions réelles ? Tanguy (1998) l'a d'ailleurs souligné, il y a quelques années, dans des



termes qui sont entièrement d'actualité au moment où nous écrivons ces lignes : « La force du singulier ne fait qu'occulter l'opacité, la diversité des processus et des faits dont la compréhension exige de reconnaître qu'ils sont au pluriel et ne se laissent pas réduire à la mise en correspondance linéaire que tout programme politique peut annoncer. »

Il ne s'agit donc pas d'uniformiser artificiellement la fonction d'orientation. Au contraire, il nous semble que la diversité de ses conditions d'exercice fait apparaître plus nettement sa caractéristique singulière : dans chaque situation, elle est confrontée à établir des correspondances, ou à aider des individus et des institutions à le faire, entre des milieux de vie, d'éducation, de travail qu'il s'agit de distinguer.

Le modèle de l'« adéquation », cet « appariement » qui mettrait chacun à sa place dès les premières modélisations théoriques (Guichard et Huteau, 2006) a longtemps servi à penser les correspondances. Il est bien loin d'être abandonné, en fait. Il se trouve qu'il est particulièrement compatible avec la métaphore du « stock », comme dans les pratiques de l'évaluation des compétences que l'on pourrait classer et ranger dans des « portefeuilles ». La métaphore doit son efficacité, comme Jobert (1993) l'a écrit, à l'utopie de la « rationalisation des places dans la société et sur le marché du travail », sous couvert de « mobilité » et même de « liberté » individuelle. En psychologie, on peut alors se souvenir d'une autre entreprise de rationalisation des transitions, fondée sur l'idée de Piéron qui, il y plus d'un siècle, considérait qu'il faut résolument analyser et séparer les différentes fonctions psychologiques de chacun, afin d'attribuer aux individus « comme des formules numériques relatives à leurs opérations mentales, et même des coefficients personnels » (Piéron *et al.*, 1904).

Séparer les fonctions, classer et vérifier l'adéquation : la rationalisation des compétences d'aujourd'hui n'est peut-être pas si éloignée de celle des aptitudes d'hier. C'est d'ailleurs également cette métaphore du stock, sous la forme du « capital », qui était présente dans le texte de Virville (1996) adressé aux responsables européens lorsque la France a engagé la rénovation de son système de certification, et qui semble bien soutenir les avancées récentes des certifications européennes. Elle n'est pas sans poser déjà de sérieux problèmes dans les métiers de l'aéronautique, les plus tentés par l'uniformisation des procédés et des formations, mais du même coup les plus sensibles aux différences des cultures professionnelles (Haas et Ourtau, 2007).

Deux psychologies de l'orientation

L'analyse du travail de professionnels de l'orientation nous montre pourtant l'existence d'une tout autre manière de construire des correspondances entre les milieux de vie, d'éducation, de formation et de travail. Une méthode incorporée

dans les pratiques, comme toute expertise, difficile sans doute à saisir, mais qui produit un résultat manifestement plus vivant que ces tristes collections de compétences, de savoir et de savoir-faire, épinglés sur le papier blanc des CV.

Prenons le cas du travail qui se réalise dans des bilans de compétences que nous avons eu l'occasion d'étudier avec des conseillers de centres de bilan (Clot et Prot, 2003). On a pu montrer comment une conseillère et une ouvrière qui veut devenir kinésithérapeute construisent progressivement une situation de bilan qui déborde largement du périmètre des entretiens : au travail, avec ses enfants et son mari, avec des professionnels qu'elle va rencontrer, l'ouvrière commence à mettre en place des conditions favorables à la réalisation de son projet. Ainsi, puisqu'elle entame des révisions en vue de préparer un concours, elle en profite pour tenter d'entraîner sa fille, qu'elle estime en train de « décrocher » du lycée, à réviser ses cours en même temps qu'elle, pour l'aider à « s'accrocher » et lui éviter de connaître ce qu'elle a vécu elle-même en arrêtant les études avant le bac. Au travail, son expertise à conduire la presse, la nuit, depuis plusieurs années, devient une ressource pour commencer une remise à niveau : elle s'équipe d'un baladeur sur lequel elle a enregistré ses cours et révisé tout en surveillant sa machine. On pourrait multiplier les exemples dans ce seul cas et dans d'autres situations de bilan qui attestent du même mouvement : lorsque le bilan de compétences se déploie, les rapports entre les domaines de vie sont remis au travail dans l'activité en cours. Les rapports entre leurs milieux d'existence sont des sources de contradiction. Aussi l'activité d'orientation peut-elle être considérée comme une recherche de dépassement de ces conflits, qui peut même devenir « le moteur de leurs transformations », comme pour l'individu, ainsi que l'écrit Curie (2000), de manière plus générale.

De ce point de vue, l'activité d'orientation n'est ni une adéquation ni une adaptation, c'est une tentative de dépassement des contradictions vécues. Ce dépassement se réalise en transformant les situations, sans attendre la fin de l'action d'orientation. Dans l'exemple brièvement évoqué, l'ouvrière fait en sorte de modifier ses relations familiales et aussi son activité au travail, de manière qu'elles deviennent des ressources pour qu'elle avance dans son « travail » d'orientation. C'est alors le travailleur lui-même qui transforme les rapports entre ses activités, par le moyen du travail réalisé en bilan. « Contrairement à ce qui pourrait laisser entendre le mot de bilan, comme l'écrit déjà Joras [1995], le bilan de compétences est bien défini comme un processus d'action, et non pas comme un constat de réalisations, expériences et performances passées. » Dans ce processus, il ne fait guère de doute que les potentialités inexploitées jouent un rôle majeur, plus puissant peut-être que les compétences déjà acquises et les performances passées.

C'est ce même genre de reconversion de l'expérience qui se réalise lorsque la validation des acquis remplit sa fonction. Là aussi, l'analyse du travail des



accompagnateurs qui aident les candidats à constituer leur dossier, comme celle des jurys, nous montre des modifications intenses de l'activité des candidats au cours de la constitution du dossier puis durant les entretiens devant le jury (Clot et Prot, 2003). L'expérience vécue et les connaissances déployées au travail doivent complètement changer de fonction. Elles doivent être pensées, sur de nouvelles bases, dans un nouveau but, pour devenir des moyens de convaincre le jury. Au-delà du jury, c'est pour réaliser le projet visé par l'obtention du diplôme que les acquis de l'expérience sont mobilisés. C'est même justement cette « migration fonctionnelle » (Clot, 2003) qui constitue les « acquis » que l'on cherche à valider : l'expérience ne reste pas enveloppée dans le vécu, elle un moyen d'agir dans un autre contexte social et technique, dans d'autres buts que ceux où elle a été exercée.

Pour autant, si les processus psychologiques sont de même nature en bilan de compétences et en validation des acquis, les moyens de les réaliser ne sont pas les mêmes. Le candidat doit parvenir à penser ses techniques de travail, son organisation quotidienne parmi ses collègues, sa hiérarchie et les destinataires de son activité, dans des termes nouveaux et plus abstraits, ceux du référentiel. Les « concepts quotidiens » qu'il a développés au travail sont peu conscients, ils ne sont pas spontanément reliés au langage. C'est une qualité essentielle puisqu'ils doivent pouvoir « fonctionner » dans l'action sans avoir à y penser, afin que le sujet conserve une certaine disponibilité psychologique indispensable aussi bien à la qualité de la production qu'à sa propre santé. Alors que les significations des termes du référentiel sont évidemment plus abstraites, c'est même leur qualité essentielle, puisqu'ils doivent être valables dans différents contextes professionnels, afin que le diplôme soit reconnu socialement et qu'il ait un minimum de validité dans la durée.

Aussi les accompagnateurs, et éventuellement les membres de jury, doivent-ils provoquer et conduire le candidat à former cette pensée hybride très particulière que l'on nomme « concept potentiel » (Prot, 2006). Le candidat peut alors découvrir de nouvelles significations aux connaissances qu'il a développées au travail et envisager de les développer davantage. En ce sens, la validation des acquis peut être le début d'un apprentissage. Mais le candidat peut aussi découvrir les limites de son métier et envisager des modifications dans sa manière de travailler. La validation devient alors le début de deux développements potentiels de l'expérience : vers la connaissance et vers l'action. C'est précisément à ce point que se révèlent les acquis et leurs limites, et qu'ils peuvent être évalués.

En validation, comme en bilan, lorsque l'action des professionnels parvient à ce résultat, ce n'est pas le conseiller qui établit seul les correspondances, pour mesurer, en dehors du sujet, ses « points forts » et ses « points faibles ». Point de collision entre des genres d'activités radicalement différents, source de dilemmes ; l'activité d'orientation est le lieu où le sujet lui-même établit de

nouvelles liaisons, de nouveaux rapports entre le passé et l'avenir de son expérience. Ce résultat n'est pas linéaire, il peut échouer et même conduire à des « déliaisons » lorsque l'histoire vécue est dissociée de l'histoire à vivre. Selon nous, les dispositifs d'orientation sont donc le lieu d'une intense activité, toujours vécue comme un passage de gué. La fonction du conseiller et la qualité des ressources qu'il dispose à l'intention du sujet sont déterminantes. Finalement, si l'activité d'orientation remplit sa fonction, elle devient « médiatisante » : elle permet au sujet de prendre quelques distances avec les histoires personnelles, sociales et techniques, dans lesquelles il s'est inscrit jusque-là, sans leur tourner le dos.

Ainsi considéré, l'homme n'est un pas le jeu de fonctions séparées ; il est l'auteur, volontaire ou involontaire, de liaisons et de déliaisons, préméditées ou imprévues, entre ses expériences. C'est ainsi que l'on peut regarder l'activité d'orientation comme l'organisation du développement potentiel d'une histoire individuelle, à la suite des travaux de Vygotski (2003) et de Leontiev (1984). Comme l'avait déjà souligné Naville (1945/1972), critiquant justement l'idée de Piéron rappelée plus haut, « il n'est pas possible aujourd'hui plus qu'hier de séparer l'individu des tâches qu'il accomplit pour extraire de son activité des aptitudes a priori, antérieures même à l'acte qui les crée ». Il semble bien que les professionnels de l'orientation l'aient compris sans qu'on le leur apprenne et sans que le métier de conseiller se soit chargé de prendre quelques longueurs d'avance sur la psychologie de l'orientation scientifique.

Les référentiels comme les fiches métiers reposent sur une série d'opérations de classement et de séparation des fonctions sociales et techniques. C'est sans doute inévitable et nécessaire. C'est d'ailleurs aussi le cas des catégories classiques des aptitudes, des « traits » de personnalité et des unités cognitives qui identifient et distinguent les fameux « savoirs », « savoir-être » et « savoir-faire ». Mais dans l'action, les professionnels savent construire des méthodes d'évaluation qui s'émancipent largement de ces modèles fixistes, cumulatifs ou même capitalistiques. Ils permettent aux sujets de modifier, parfois en profondeur, les organisateurs de leur activité, de remettre au travail les « invariants » sociaux et subjectifs qui la dirigeaient. Ces ressources dites invariantes changent de fonction, elles sont dirigées vers de nouveaux destinataires, elles sont conjuguées avec d'autres ressources intellectuelles et sociales. Le sujet affronte avec elles de nouvelles contradictions, de nouvelles options parmi lesquelles il faudra choisir. Bref, le développement s'insinue au cœur des « invariants » individuels. C'est à cette condition que l'expérience prend le chemin de l'avenir, qu'elle devient une ressource pour vivre, mais aussi pour contribuer au développement des milieux vers lesquels se dirige l'individu.

A partir des quelques expériences brièvement évoquées jusque-là, et avec les textes qui composent ce dossier, on veut partir de l'idée qu'il existe deux



psychologies de l'orientation, l'une scientifique et l'autre professionnelle, de même que, selon Oddone (1981), il existe deux psychologies du travail.

Professionnels et chercheurs en orientation

C'est pourquoi « l'ancrage » des pratiques d'orientation dans la psychologie est une question intéressante. Cet ancrage s'est amoindri, ces dernières années, d'après Guichard et Huteau (2006) qui regardent les statistiques des professionnels de l'orientation et constatent la faible part des psychologues. Actuellement, il est bien possible que l'on tente à nouveau de réduire la psychologie au « traitement » des situations d'élèves ou d'adultes en difficulté.

Les articles de ce dossier d'*Education permanente* relèvent pour nous d'une idée différente sur cette question. L'ancrage de l'orientation « pratique » dans les questions psychologiques n'a peut-être jamais été aussi grand et confronté à des obstacles aussi diversifiés qu'aujourd'hui. C'est alors peut-être la recherche qui n'est plus assez ancrée dans cette psychologie-là. On veut le dire sans nourrir d'illusions sur la fragilité des statuts et l'insuffisance des formations de bien des professionnels. On veut aussi rester lucide sur les limites des organisations qui se sont déployées depuis vingt ans dans ce domaine incertain. Les analyses présentées dans un important document de synthèse, à la fin des années 1990, même si elles devraient être mises à jour, gardent une grande part d'actualité (AFPA *et al.*, 1999) : l'orientation est « éclatée », institutionnellement, et les professionnels doivent trop souvent réinventer seuls ce que d'autres avant eux ont déjà expérimenté, sans bénéficier de transmission d'expériences.

Comme dans bien d'autres milieux de travail, les conseillers et autres accompagnateurs sont de plus en plus souvent obligés de renouveler leurs ressources techniques, leur vocabulaire professionnel, leurs cadres de travail et les coopérations – sans doute de plus en plus nombreuses – qu'ils engagent avec d'autres genres professionnels. Il leur faut donc assumer ce double travail qui consiste simultanément à faire ce qu'ils ont à faire, au jour le jour, et à reconstituer une trame de coopération entre pairs, avec la hiérarchie et avec les partenaires. C'est l'existence de cette histoire partagée et sa transmission au sein des collectifs que l'on nomme, en clinique de l'activité, le « genre professionnel ». Son existence, sa transmission et son développement constituent la condition pour éviter à chacun de devoir à tout instant réinventer ce qui est efficace et ce qui ne l'est pas, ce qui vaut d'être tenté et ce qui fait que l'on perd son temps et que l'on se fatigue inutilement. En ce sens, les professionnels de l'orientation ont affaire à la même difficulté que les conducteurs de train, lorsque les techniques, les objectifs et les modalités de leur organisation changent (Fernandez *et al.*, 2003). C'est aussi le cas des personnels soignants, confrontés aux difficiles questions contemporaines des soins aux personnes âgées, ou encore des enseignants,

qui vivent aujourd'hui les effets cumulés d'un passage de témoin entre deux générations en même temps que de fortes interrogations sur leurs objectifs éducatifs (Roger, 2007).

Pour pouvoir travailler, gagner en efficacité dans des contextes nouveaux, sans y perdre la santé et même en développant la passion de faire son métier, il faut aussi mieux comprendre les obstacles rencontrés. Les tâches prescrites, les missions définies par la hiérarchie et les protocoles n'y suffisent pas. Le travail au sein d'un collectif professionnel semble être la voie la plus sûre et la plus durable pour y parvenir. C'est dans cette perspective, qui relève de la tradition francophone de l'analyse du travail et de ses prolongements en clinique de l'activité (Clot, 1999 ; Clot, Prot et Werthe, 2001), que l'on veut considérer les questions contemporaines de l'orientation. Le dialogue durable entre les professionnels et les chercheurs peut seconder les collectifs confrontés à faire et même à « refaire » leur métier, le renouveler. On entend par là non pas une formalisation cognitive des « bonnes pratiques », mais peut-être avant tout le plaisir de se confronter avec d'autres à ce qui échappe encore, à ce que l'on aimerait tenter de faire et à ce que l'on n'avait pas encore pensé jusque-là.

Les relations entre le travail des chercheurs et celui des professionnels est alors réglé sur la base d'une concordance d'intérêt, fondée sur la discordance de leurs buts : c'est pour faire leur métier que les professionnels peuvent voir l'intérêt d'analyser leur activité dans le cadre proposé par les chercheurs, et non pas pour leur offrir des « données » empiriques, des « matériaux » de recherche. C'est pour mieux expliquer les conditions du développement et en comprendre les lois que les chercheurs « provoquent » le développement de l'activité et du pouvoir d'agir des collectifs, et non pas pour offrir des solutions aux professionnels ou leurs employeurs.

Tous les articles de ce dossier d'*Education permanente* peuvent être lus avec cette perspective, même s'ils abordent des questions très différentes. Ils sont issus de coopérations établies de longue date, dans des contextes différents (école, formation, validation des acquis, bilans de compétences) entre des professionnels et des chercheurs. Les textes donnent à lire comment les uns et les autres ont tiré profit de leur confrontation entre des objectifs, des concepts et des méthodes de recherche d'une part, des objectifs, des méthodes et des concepts professionnels d'autre part. Les rapports entre chercheurs et professionnels sont établis sous le même modèle, le même double régime de production de connaissances que dans d'autres milieux professionnels. La faible durée de vie des équipes, dans certaines institutions, et la fragilité des organisations de l'orientation sont pourtant un véritable frein à la transmission du métier. Bien avant la généralisation de la validation des acquis de 2002, et avant les accords de 2003 sur la formation professionnelle, Merle (1996) estimait déjà que le secteur de la formation est « l'un des secteurs de l'action publique et de la négociation collec-



tive qui a connu le changement le plus intensif ». Aussi l'orientation vit-elle pour elle-même de manière intense la question à laquelle se trouvent confrontés bien d'autres milieux professionnels, celle de la production, du renouvellement et de la transmission du métier. Mais l'enjeu, en ce domaine, est redoublé, si l'on veut considérer avec nous que la fonction sociale des professionnels de l'orientation consiste justement à participer directement au renouvellement des métiers des autres, par l'orientation des nouvelles générations et aussi par leur contribution à la reconversion professionnelle des adultes.

Les risques du métier

L'article de *C. Remermier, P. Vérillon et C. Werthe* est tout à fait démonstratif de l'effort du métier de conseiller d'orientation-psychologue à assumer méthodiquement sa fonction anthropologique de transmission. Dans le dialogue entre des conducteurs de train et à partir de l'exemple d'activités d'autres professionnels, dans le cadre d'un enseignement de « découverte professionnelle » au collège, des élèves prennent conscience de ce que c'est que « prendre des risques » au travail. La jeune Sarah, en particulier, se met à penser son activité d'élève : ce n'est pas si facile de s'exposer à prendre la parole, à se forger une opinion en s'opposant à l'avis de l'enseignante et de ses camarades de classe. Elle ne se prend cependant pas pour une avocate ni pour un conducteur de train. Pour établir des liens entre des genres sociaux aussi différents, il faut d'abord les distinguer. La fonction sociale de l'école n'est pas celle du travail. Mais la liaison est d'autant plus puissante, pour le développement de la pensée et de l'activité de l'élève, si on l'établit sans confusion, sans antagonisme dévastateur de culture, et en se préservant d'une bien commode indifférence, cette forme impensée de l'antagonisme.

Sarah prend alors la mesure de l'importance de l'acte de ces professionnels, lorsqu'ils s'expliquent sur les contradictions qu'ils vivent dans les moments difficiles, lorsqu'ils assument les risques et la peur, et qu'ils en parlent, parce qu'ils savent bien que c'est un problème professionnel réel, logé au cœur du métier, et qu'il ne faut pas le négliger. La réflexion de ces professionnels sur la prise de risque traverse alors les contextes en changeant de fonction. Pour les professionnels, la responsabilité est d'abord celle que l'on a à l'égard d'autrui et sur les objets dont ils sont garants. Il n'en va pas de même pour l'élève. Sarah gagne en profondeur dans l'idée que sa responsabilité d'élève est d'agir sur elle-même. Elle consiste à produire une pensée singulière, ce qui ne signifie pas qu'elle reste inchangée, mais qu'elle est traversée des pensées d'autrui, bien qu'il en coûte parfois, parce que c'est ainsi qu'elle trouve la force de s'inscrire à son tour dans une collectivité.

Dans ce dispositif – clinique, si l'on considère qu'il se transforme avec l'implication des sujets et le développement de l'interprétation partagée du

problème –, la fonction du conseiller apparaît clairement : il distingue les genres sociaux, il construit une trame d'activité qui se tisse dans une intercompréhension qui n'est pas une simple réplique mais un emprunt, qui donne à penser et à agir dans sa propre situation. Le conseiller provoque, mais aussi seconde pendant quelque temps, le dialogue entre les milieux qui devient, en second lieu, un moyen de penser pour chacun, lorsqu'il se trouve seul devant ses réalités. Une telle appropriation dialogique modifie d'ailleurs la fonction du conseiller durant ce processus, qui s'estompe dans les relations interpersonnelles et qui s'élargit sur la construction des conditions dialogiques, la diversification de ses objets.

Evaluer les effets de la coopération professionnels-chercheurs

Poursuivons la réflexion en l'élargissant aux autres textes qui composent ce dossier. Leurs auteurs tentent des expériences professionnelles, ils les confrontent à des approches théoriques, ils exposent leurs résultats et les limites qu'ils ont atteintes à la discussion de leurs pairs, non seulement dans le cadre limité du travail avec leurs collègues et les chercheurs, mais ici, dans une publication destinée à leurs pairs.

Leurs textes peuvent alors être considérés comme des résultats des études qui ont été réalisées avec eux, si on entend par là qu'ils élargissent à d'autres, en les redécouvrant parfois, les questions propres à leur métier, les avancées, les surprises, les problèmes nouveaux qui se sont ouverts entre eux durant l'étude. C'est le cas de *S. Amici et J. Le Moigne*, dont on soulignera seulement qu'ils soulèvent une belle interrogation : où est passée leur plainte, celle qui s'empare parfois du métier quand on a l'impression qu'on « court après le temps » ? Elle « a disparu », écrivent-ils, alors même que l'analyse de leur activité leur a demandé tellement de temps...

Une série de textes sont le fait d'auteurs qui se trouvent dans une autre configuration professionnelle et présentent une autre facette des questions contemporaines d'orientation : ce ne sont pas des spécialistes de l'orientation. Formateurs confirmés dans différentes spécialités, ils sont installés à cette frontière où ils doivent participer ensemble à développer la validation des acquis de l'expérience et la mobilité professionnelle dans leur milieu. Issus de toutes les régions, ils forment un « groupe ressource national » et font en direct l'expérience de « fabriquer » du collectif à partir d'une équipe aux origines hétérogènes, reliée au départ par une tâche commune, et qui ne travaille que dans des regroupements ponctuels. La situation est donc assez emblématique des dispositifs d'orientation.

Leur institution en a eu rapidement conscience, et c'est aussi ce qui fait l'intérêt de cette expérience. En effet, les responsables de la validation des acquis au



ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative ont rapidement pris la mesure de la fragilité du dispositif français (Dambezat-Mannevy, 2000), et ils ont choisi une méthode de travail originale pour préserver l'efficacité collective de son dispositif de VAE. Ils ont entrepris un programme de formation des membres de jury et des accompagnateurs, pour leur donner les moyens de prendre en compte les modifications qu'implique cette nouvelle forme de validation, et pour assurer une meilleure appropriation des cadres réglementaires et administratifs sur tout le territoire national. Pour réaliser ce programme, la Délégation à l'emploi et aux formations (DEF)¹ a constitué un groupe « ressource » national avec quinze correspondants VAE issus des services et des établissements déconcentrés du ministère, et qui participent aux actions de validation dans leurs régions. Ces formateurs doivent concevoir des programmes et des outils de formation, et conduire eux-mêmes des formations de membres de jurys et d'accompagnateurs. Dès leurs premières initiatives, les responsables ont sollicité l'appui d'équipes des recherches (Julien et Liétard, 2004). C'est dans ce contexte qu'a démarré la coopération avec l'équipe de clinique de l'activité.

On verra bien vite dans les textes qui suivent que le travail en validation des acquis est devenu l'occasion de repenser des éléments plus centraux de leur métier de formateur. *M. Alory* parle de la manière dont elle a reconfiguré ses formations après avoir analysé son propre travail de membre de jury en validation des acquis. Elle soulève ainsi des perspectives pédagogiques d'action. *J.-M. Besson* s'explique avec un geste technique qui connaît un drôle de destin collectif. Il tente de reconstituer l'imprévisible destin d'une idée surgie lorsqu'il regardait le film de son travail et qui se propage par des chemins détournés, chez un de ses collègues travaillant dans une autre région, pour être remise en service finalement par lui-même, afin de répondre à une nouvelle préoccupation institutionnelle. Voilà une manière vivante de penser le développement du métier de formateur. *A. Lainé*, qui part de l'analyse d'une séquence d'accompagnement, lorsqu'il y regarde de près, considère qu'il existe de puissants liens d'historicité entre l'accompagnement, la formation et l'orientation, des liens réellement « intimes », c'est-à-dire qu'ils contribuent au sens personnel de ce rapport.

Mais les auteurs soulignent aussi que, pour autant que certaines modalités d'action ont changé depuis le travail avec les chercheurs, les sources de transformations sont bien entremêlées, entre l'apprentissage de certains concepts au fil de la fréquentation des chercheurs et l'intense travail collectif entre pairs qui caractérise les méthodes de clinique de l'activité. Il faut aussi souligner, pour s'en tenir à ces trois registres, que les modifications ne manquent pas de survenir dans une organisation nationale, durant deux ou trois années. Faut-il alors renoncer à évaluer les effets d'une intervention ?

1. Désormais Sous-direction à la vie associative à l'emploi et aux formations (DVAEF).

En écrivant, les professionnels répondent à la question, à leur manière. Ce n'est pas le passé de l'intervention qui les intéresse, dans lequel ils chercheraient à décrire ce qu'ils ont trouvé plus ou moins intéressant. Ce qu'ils évaluent, c'est ce qu'ils envisagent de faire désormais. Ce sont les avancées réalisées mais surtout les dilemmes non résolus, ce qui leur résiste encore et qui devient source de passion pour agir. Leurs textes ne sont pas des rapports d'activité, ce sont des productions nouvelles, tournées vers d'autres pairs, pour la plupart éloignés et inconnus. Ils sont écrits aux points limites que leur métier a atteints. C'est une manière de tester le développement de leur expérience, d'élargir le dialogue avec les autres formateurs qui lisent cette revue, après avoir travaillé d'abord dans le cadre de leur équipe de travail. Il faut d'ailleurs leur associer d'autres auteurs qui n'ont pas achevé leur travail d'écriture mais qui, à leur façon, sont très présents dans cette livraison.

Mais les chercheurs ont aussi à répondre à la même question. Faut-il renoncer à évaluer les effets d'une intervention ? Le texte de *M. Zittoun et B. Prot* aborde le problème à partir de l'expérimentation que l'on vient brièvement de présenter et sous l'angle de la méthode. Lorsque des professionnels ont analysé leur activité, de manière méthodique et dans un cadre collectif, et lorsqu'ils font quelque chose de cette expérience dans la suite de leur activité professionnelle, ils oublient vite, heureusement, de tenir les comptes et de garder à l'esprit ce qu'ils transforment et à quoi ils doivent leurs transformations. Les effets de l'étude sont incorporés, « digérés » dans les gestes et les paroles du métier. Aussi, il faut bien en convenir, pour évaluer les effets d'une intervention, il reste à remettre en place, avec ces professionnels, un dispositif d'évaluation qui passe à nouveau par le dialogue entre pairs et avec les chercheurs, réglé de manière systématique sur l'activité. Il faut à nouveau provoquer le développement pour en faire l'histoire.

L'article de *M. Henry* et celui de *M. Bournel Bosson* constituent une autre manière d'évaluer les effets d'une intervention. Il s'agit cette fois d'ouvrir des chapitres théoriques sur des questions que l'intervention a placées en vue, et qui résistent encore à l'explication. Pour la première, c'est la validation des acquis, et pour la seconde, les bilans de compétences qui offrent ces sources d'interrogation. *M. Henry* cherche ainsi à mieux rendre compte de la vitalité avec laquelle les mots permettent aux sujets de traverser des milieux de vie et de faire de cette « polyglossie » l'occasion d'une histoire singulière. Il faut considérer pour cela, comme elle l'écrit depuis la formule de Bakhtine, que le mot n'oublie jamais son trajet, « il ne peut jamais se débarrasser entièrement des contextes concrets dont il a fait partie ».

Le travail en orientation est largement fait de mots. On trouve alors facilement le prétexte de douter de sa réalité et de sa performance, puisqu'il est « déclaratif ». Les paroles s'envolent, dit-on. C'est juste le contraire, semble



montrer M. Bournel Bosson, en s'appuyant sur cette activité si difficile et si peu étudiée, qui consiste à rédiger une synthèse de bilan de compétences. L'exercice est technique et on pourrait considérer que c'est un problème réservé aux spécialistes. Il n'en est rien. Tous les formateurs, enseignants et conseillers, ont affaire avec la question traitée dans ce texte : ce ne sont pas les mots qui comptent en eux-mêmes, tels qu'ils sont prononcés une fois, mais leur reprise, l'alternance de l'écrit et de l'oral, puis le retour au dialogue entre pairs. Les conseillers de bilan font alors l'expérience qu'ils font faire aux travailleurs : la succession des contextes énonciatifs « ne laisse pas en l'état » leur expérience et sa signification. Alors même que les dispositifs d'orientation se présentent de plus en plus comme des successions de situations différentes, d'interlocuteurs différents, et comme des alternances de phase de constitution de dossier, de curriculum, d'action et de conversations professionnelles, on voit l'importance de ces deux angles d'analyse. La place du langage au travail est de plus en plus celle du langage « entre » les emplois et dans les passages d'une fonction à une autre, à l'intérieur d'un même emploi. Lorsque les choses ne coïncident plus, les mots en les pensées discordent plus encore, il y a plus à dire, mais c'est difficile à dire.

Il en va de même lorsqu'il s'agit de parler du travail à des élèves. Les documents d'information sur les métiers, quelle que soit leur qualité intrinsèque, ne constituent que la source d'une activité de l'élève qui reste à organiser. Ils ne remplacent pas le travail symbolique de chacun sans lequel ils restent des outils de gestion des effectifs. La visite d'une entreprise ne règle rien non plus en elle-même, si le développement des connaissances et de la pensée personnelle sur le travail n'est pas de la partie. Le texte de *P. Vérillon et R. Ouvrier-Bonnaz* et celui d'*A. Crindal* s'attaquent à fonder une issue méthodique, didactique, à cette difficulté trop peu reconnue par les théories de l'information sur les métiers. Lorsque les connaissances sur le travail sont solidement construites par les enseignants et les conseillers, elles peuvent devenir des objets d'activité consistants pour les élèves, résistants à leurs présupposés, et source de développement du sens et de la signification de leurs apprentissages scolaires, y compris dans les disciplines dites « générales ».

Conclusion

Nous voici revenu aux frontières des genres. C'est à ces frontières que l'expérience individuelle peut échouer à s'inscrire dans d'autres histoires techniques, professionnelles, mais aussi conceptuelles, si l'orientation devient un *no man's land*, dans lequel le travail de traduction des activités est remis à l'expert, ce représentant « moderne » du bureau des méthodes, qui déciderait de l'orientation des compétences, en tant que régulateur du marché. L'homme ne se tourne pas vers l'avenir par compétences séparées ou par unités capitalisables que l'on pour-

rait gérer comme des pièces détachées. L'homme tout entier « est pensée d'avenir », insistait Meyerson². C'est bien ce que montrent les professionnels de l'orientation lorsqu'ils élargissent l'espace intermédiaire de la frontière, lorsqu'ils y provoquent la liaison entre les genres sociaux, au sein même de l'activité de chacun, par l'entremise de dispositifs qui assument la différence des genres et qui impliquent un intense travail du style individuel. C'est là que s'enclenche la transmission, au point où le social et l'individuel sont indissociables. C'est ce qui fait que l'orientation est une question d'avenir pour chacun, mais aussi pour le développement des métiers. ◆

2. Lettre d'Ignace Meyerson à Jean Piaget, 24 octobre 1930, citée par Françoise Parot (2000).

Bibliographie

- AFPA, CENTRE INFFO, CNAM. 1999. *L'orientation professionnelle des adultes*. Paris, La Documentation française.
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- CLOT, Y. 2003. « Vygotski : la conscience comme liaison ». *Présentation de L. Vygotski, Conscience, inconscient, émotions*. Paris, La Dispute.
- CLOT, Y. ; PROT, B. 2003. « Expérience et diplôme : une discordance créatrice ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 2, p. 183-201.
- CLOT, Y. ; PROT, B. 2005. « L'activité en bilan de compétences ». *Travail et emploi*. N° 103, p. 41-52.
- CLOT, Y. ; PROT, B. ; WERTHE, C. (dir. publ.). 2001. « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ». *Education permanente*. N° 146.
- CURIE, J. 2000. *Travail, personnalisation, changements sociaux. Archives pour une histoire de la psychologie du travail*. Toulouse, Octarès.
- DAMBEZA-MANNEVY, A. 2000. « La validation des acquis se met en place ». *Actualité de la formation permanente*. N° 168, p. 53-54.
- FERNANDEZ, G. ; GATOUNES, F. ; HERBLAIN, P. ; VALLEJO, P. 2003. *Nous, conducteurs de trains*. Paris, La Dispute.
- GUICHARD, J. ; HUTEAU, M. 2006. *Psychologie de l'orientation*. Paris, Dunod.
- HAAS, J. ; OURTAU, M. 2007. « Normalisation européenne et certification des agents de la maintenance aéronautique. Débats, solutions et problèmes ». *Dans* : F. Maillard (dir. publ.). « Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux ». *CPC Documents*. N° 3, p. 241-262.
- JOBERT, G. 1993. « Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse ». *Education permanente*. N° 116, p. 7-18.
- JORAS, M. 1995. *Le bilan de compétences*. Paris, PUF.



- JULIEN, C. ; LIÉTARD, B. 2004. « Acquis bénévoles, acquis salariés, même valeur, même dignité ». *Education permanente*. N° 159, p. 51-62.
- LUNEL, P. 2007. *Schéma national pour l'orientation et l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*. Paris, La Documentation française.
- MAILLARD, F. (dir. publ.). 2006. « Les diplômés de l'Education nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux ». *CPC Documents*. N° 3.
- MEHAUT, P. 2003. « Introduction ». *Formation emploi*. N° 81, p. 27-36.
- MERLE, V. 1996. « Formation professionnelle : un nouveau compromis social à construire ». *Education permanente*. N° 129, p. 63-74.
- NAVILLE, P. 1945/1972. *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris, Gallimard.
- ODDONE, I. et al. 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris, Editions sociales.
- PAROT, F. 2000. *Existe-t-il une nature humaine ? Psychologie historique, objective, comparative*. Paris, Les empêcheurs de penser en rond.
- PIÉRON, H. ; TOULOUSE, E. ; VASHIDE, H. 1904. *Technique de psychologie expérimentale*. Doin Editeurs.
- PROT, B. 2006. « Un point critique du développement : le concept potentiel ». *Psychologie de l'interaction*. N° 23, p. 137-165.
- ROGER, J.-L. 2007. *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Toulouse, érès.
- TANGUY, L. (dir. publ.). 1986. *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*. Paris, La Documentation française.
- TANGUY, L. 1998. « La formation, une activité sociale en voie de définition ? ». *Dans* : M. de Coster ; F. Pichault. *Traité de sociologie du travail*. Bruxelles, De Boeck, p. 185-212.
- VIRVILLE, M. de 1996. *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle. Rapport au ministre du Travail*. Paris, La Documentation française.
- VYGOTSKI, L.-S. 2003. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris, La Dispute.