



Chaire Francqui – 8 Février 2018



*Guidance en employabilité
& conseil en life design.*

*Objectifs, finalités et fondements des interventions
d'accompagnement à l'orientation*

Jean Guichard

jean.guichard@lecnam.net

*Guidance en employabilité & conseil en life design :
objectifs, finalités et fondements
des interventions d'accompagnement à l'orientation*
jean.guichard@lecnam.net

Introduction : Rappels et plan

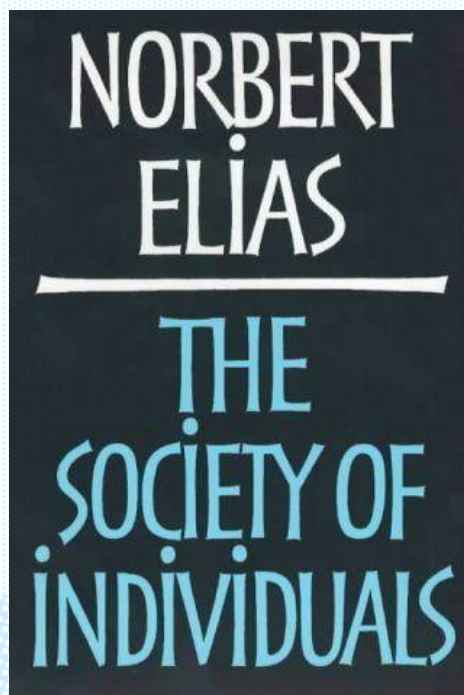
- 1^{er} février : Concevoir, construire sa vie et s'orienter dans un monde en crise. Un siècle d'accompagnement en orientation : vers quel avenir ?
- 8 février : Guidance en employabilité & conseil en life design : objectifs, finalités et fondements des interventions d'accompagnement à l'orientation
- 15 et 22 février : Les dialogues de conseil en life design : Une forme renouvelée d'accompagnement à l'orientation (parties 1 & 2)
- 1er mars : Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement humain équitable et durable ?

Les interventions de professionnels accompagnant les personnes dans leur orientation professionnelle se sont développées dans les sociétés industrialisées à partir du début du 20^{ème} siècle.

Dans celles-ci, chacun doit faire face individuellement à une question existentielle qui ne se posait généralement pas (ou pas dans les mêmes termes) dans les sociétés antérieures :

Par quelle vie active donner sens et perspective à mon existence ?

L'émergence de la question – Par quelle vie active donner sens et perspective à mon existence ? – est la conséquence des transformations sociétales induites par le développement d'une économie libérale fondée sur le principe de la « main invisible » d'Adam Smith : le bien commun résulte de la poursuite par chacun de ses intérêts particuliers.



Les sociétés passèrent d'un type d'organisation fondé sur une pluralité de *Gemeinschaften* (un ensemble de communautés privilégiant le collectif sur l'individu) à une organisation sous forme de *Gesellschaft* (une association d'individus). Elles devinrent des « *sociétés d'individus* » (Norbert Elias, 1987).

D'importants progrès techniques et l'accumulation monétaire sous forme de grandes fortunes capitalistes firent naître de grandes industries. Cela conduisit à la mise en place de nouvelles formes d'organisation du travail (Frederik Winslow Taylor, 1911).

Dans ce contexte, *la question existentielle de la direction à donner à sa vie active a été immédiatement interprétée comme étant un problème d'orientation professionnelle* : celui de l'activité professionnelle qui convient à chaque individu dans ces nouvelles organisations du travail. *L'accompagnement à l'orientation devint – pour l'essentiel – une guidance en employabilité.*

Cette guidance évolua au cours du 20^{ème} siècle en fonction des transformations de l'organisation du travail (et de la formation) consécutives aux développements scientifiques et techniques qui caractérisèrent ce siècle : *la première partie de l'exposé d'aujourd'hui* précise ces changements. Elle *pourrait s'intituler : une brève histoire de la guidance en employabilité au cours du 20^{ème} siècle.*

Cette réduction de la question existentielle de la direction de la vie active à un problème d'insertion et de carrière professionnelles fut rendue possible par une assimilation de l'activité de travail aux formes du travail donnant lieu à un revenu monétaire dans le système prévalent d'échanges du travail et de ses produits.

Cependant, *le travail constitue un phénomène beaucoup plus général que la représentation que l'on s'en fait si l'on se fonde uniquement sur l'attribut – « donne un revenu monétaire » – rendu saillant par les formes dominantes d'organisation et d'échange du travail.* C'est un fait humain essentiel jouant un rôle majeur dans les développements, tant de chaque personne, que de l'humanité dans son ensemble. Cf. Henri Bergson : « *Homo Faber* » et Hanna Arendt : « *Human condition* » & « *Vita activa* ».

Cinq caractéristiques essentielles du travail :

- 1. C'est une ***activité de production de biens et services susceptibles d'être échangés*** avec d'autres biens et services produits dans des conditions analogues.
- 2. Cette activité génère un ***développement de techniques de production et de formes d'organisation de la production*** visant à réduire l'effort requis.
- 3. Ces techniques et formes d'organisation déterminent ***divers types de relations de travail*** entre ceux qui y sont engagés : coopération, compétition, soutien, domination, tutorat, etc.

Cinq caractéristiques essentielles du travail :

- 4. L'activité de travail engage chaque participant dans ***des systèmes variés d'échanges du travail et de ses produits*** contre les produits de l'activité d'autres participants au système d'échange.
 - La forme dominante de cet échange repose sur la monnaie (le travail donne un revenu qui permet d'acheter les produits du travail d'autres personnes).
 - Mais l'échange peut se fonder sur la simple reconnaissance de l'excellence du produit ou des compétences du producteur.
 - Il peut être informel comme dans le cas des personnes qui prennent en charge la vie quotidienne de leur famille.
 - Il peut s'inscrire dans des systèmes traditionnels plus ou moins formalisés de dons – contre-dons.
 - Il peut prendre place dans des systèmes plus formalisés d'échanges locaux.

Cinq caractéristiques essentielles du travail :

- 5. Les techniques, formes d'organisation, modes de relations et d'échanges du travail ont pour conséquence que *l'activité de travail joue un rôle fondamental dans la construction de soi de chaque individu et dans la construction du monde.*
 - *S'agissant de la construction de soi*, l'activité de travail (avec les relations qu'elle implique) est un facteur fondamental de construction de talents, de modes d'interactions avec autrui, de sentiments d'efficacité personnelle, d'estime de soi, de représentations de soi et des autres, ainsi que d'attentes relatives à son avenir.

Cinq caractéristiques essentielles du travail :

- 5. *L'activité de travail joue un rôle fondamental dans la construction de soi de chaque individu et dans la construction du monde.*

- *S'agissant de la construction du monde*, l'activité de travail produit un ensemble d'objets et de services qui constituent notre monde familier et déterminent grandement notre forme de vie.

Cette activité conduit, de plus, à l'élaboration de systèmes de règles et d'institutions organisant les échanges et les rapports entre les différents producteurs (par exemple : des traités entre Etats, des accords tels ceux du GATT, etc.) en vue d'éviter des conflits pouvant résulter dans des guerres (un point développé dans une longue section du Traité de Versailles qui mit fin à la première guerre mondiale). Dans le langage d'Hanna Arendt : le travail est action.

A la fin du 20^{ème} siècle, trois catégories de conséquences des formes dominantes d'organisations du travail et de ses échanges conduisent à s'interroger sur leur pérennité :

- 1. Le développement d'un important capitalisme financier recherchant des profits plus importants et plus rapides que ceux des investissements productifs à moyen ou à long terme. Ce capitalisme, grâce à des progrès technologiques, a entraîné une délocalisation des emplois des sociétés industrialisées vers des pays où ont été instituées des conditions de travail rappelant celles existant dans les sociétés industrielles au 19^{ème} siècle.
- 2. Les développements technologiques liés à l'informatique et à la robotique semblent produire une destruction d'emplois plus importante que ceux qu'ils génèrent. Ils adviennent souvent dans des formes d'organisation et d'échanges du travail différentes de celles qui dominent aujourd'hui (par exemple : les communautés de hackers).
- 3. Les formes actuelles de travail et d'échanges ont des effets délétères sur notre écosystème : réchauffement climatique, pollution, extinction de certaines espèces, etc.

La rapidité et l'importance de ces changements ont eu d'importantes conséquences sociétales : les sociétés d'individus sont passées d'un état solide à un état **liquide** (Zygmunt Bauman, 2000). Les institutions, représentations sociales et croyances collectives ne fournissent plus aux individus des cadres de référence stables et chacun doit redéfinir constamment ses stratégies dans le contexte d'une incertitude généralisée (Bauman, 2007; Beck, 1992 ; Ehrenberg, 1995).

Ce contexte a constitué un terrain favorable à la revivification des débats du début du 20^{ème} siècle sur les finalités et les objectifs déterminés des interventions d'accompagnement à l'orientation.

L'objectif général d'une intervention d'accompagnement à l'orientation est d'aider les personnes ou les collectifs à faire face aux problèmes d'orientation (individuels ou communautaires) qu'ils rencontrent dans leur univers social.

Dans les sociétés d'individus, cet objectif général consiste à aider chacun (à l'occasion d'une réflexion individuelle ou au sein d'un collectif) à trouver ses réponses aux problèmes fondamentaux qu'il se pose relativement à la direction de sa vie active.

La finalité d'une intervention d'accompagnement à l'orientation désigne le sens que prend l'objectif général dans un cadre d'interprétation plus vaste tel qu'une réflexion économique, sociale, politique, ou philosophique, etc. Par exemple : favoriser la croissance économique en augmentant la productivité des travailleurs ou bien contribuer à un développement mondial, équitable et durable.

L'objectif déterminé d'une intervention désigne les transformations des représentations et des conduites qu'elle vise à produire chez celui qui en bénéficie, en fonction du sens que sa finalité (explicite ou implicite) attribue à son objectif général.

La méthodologie d'une intervention est intrinsèquement liée à son objectif déterminé. Celui-ci peut, par exemple, être de développer l'employabilité d'une personne en l'aidant à faire le bilan des compétences qu'elle a pu construire tout au long de sa vie active. Ou bien il peut être de l'aider à construire des perspectives d'avenir qui donne sens à son existence en narrant les différentes expériences qui ont significativement marqué sa vie.

La reprise du débat sur les finalités des interventions d'accompagnement à l'orientation a conduit un groupe de chercheurs – *l'International Life Design Research Group* – à proposer en 2006 de revenir à la question principale d'orientation. C'est-à-dire de ne plus la réduire à une guidance en employabilité.

Deux méthodes de conseil en life design ont été élaborées :

L'entretien de construction de carrière (ECC) de Mark Savickas

Les dialogues de conseil en life designing (DCLD) de Jean Guichard et collègues.

Les points communs et les différences entre ces deux méthodes sont introduits dans la deuxième partie de cet exposé qui décrit la méthodologie de l'ECC.

Les concepts fondateurs, la méthodologie et une étude de cas de la seconde seront détaillés lors des deux prochains exposés.

Ces deux méthodes (ECC & DCLD) ont été conçues en se référant à des savoirs scientifiques contemporains.

Ce n'est pas le cas de bon nombre de méthodes d'accompagnement à l'orientation.

La troisième partie de l'exposé porte sur le *rôle des connaissances scientifiques dans la conception de la méthodologie des interventions d'accompagnement à l'orientation.*

Argument : Bien que ces interventions ne puissent être des procédures scientifiques, celles qui s'appuient sur des savoirs scientifiques précis présentent de sérieux avantages par rapport à celles qui ne reposent que sur le bon sens du praticien

1. L'accompagnement à l'orientation comme guidance en employabilité

En l'absence d'un débat sociétal relatif aux finalités des interventions d'accompagnement à l'orientation et d'une définition explicite de leurs finalités, *ce sont les institutions finançant ces interventions qui leur assignent une finalité de fait : celle de favoriser la croissance économique.*

Une finalité implicite est attribuée à l'intervention par le procédé d'une traduction :

Le problème d'orientation générique des individus des sociétés modernes liquides (par quelle vie active donner sens et perspective à mon existence ?) est traduit dans la langue de l'organisation du travail et des échanges caractérisant l'économie dominante du moment donné.

Cette reformulation transforme le problème existentiel d'orientation en une question d'inclusion dans le monde des fonctions professionnelles caractérisant le monde du travail du moment.

Au cours du 20^{ème} siècle, les formes d'organisation du travail (= « les systèmes de travail », Alain Touraine (1955), Claude Dubar, 1996), ont connu d'importantes évolutions.

La question existentielle d'orientation a été traduite dans le langage de chacun de ces systèmes de travail.

La généralisation et à la prolongation de la scolarisation (principalement dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle) donna lieu à une traduction de cette même question dans le langage propre à cette organisation.

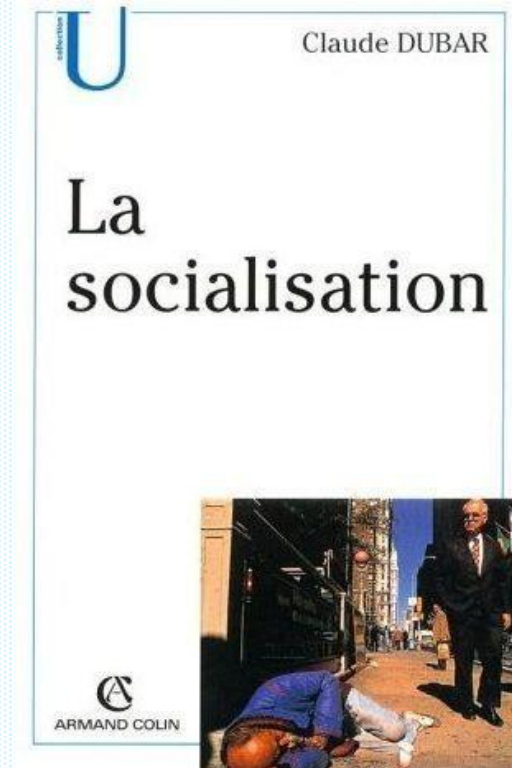
Ces différentes traductions constituent l'histoire des questions sous-jacentes à la guidance en employabilité qui se développa au cours du 20^{ème} siècle.

1.1 Six reformulations de la question générique de l'orientation

- *Quel(s) métier(s) ou profession(s) me conviendrait bien ?*

La forme d'organisation du travail qui dominait à la fin du 19ème siècle et au début du 20ème était le **systeme professionnel de travail** (Touraine, 1955 ; Dubar, 1996) :

- Le travailleur détient un capital de savoirs et de savoir-faire qui définit sa qualification.
- Ce capital *renvoie à son être même, à son identité : il « est » mécanicien, menuisier, avocat ou médecin.*
- Porteur de sa qualification, s'il change d'emploi, il ne la perd pas.
- La formation de cette qualification à un métier suppose un (long) apprentissage.



Reformulation de la question générique d'orientation :

Quel(s) métier(s) ou profession(s) me conviendrait bien ?
Dans quel apprentissage ai-je des chances de réussir ?

- *Dans quel(s) contextes et collectifs de travail puis-je m'insérer ?*

Henry Ford, s'inspirant de Frederick Winslow Taylor (1911), inventa *l'assemblage et la ligne de production*.

- La plupart des agents de production n'ont *plus de métier*. Ils sont *opérateurs* sur un poste de travail.
- La *qualification* n'est plus « attachée » à l'ouvrier, mais *référée au poste de travail* (est-il pénible ? Est-il complexe ? ... ?).
- Si l'opérateur change d'emploi, sa qualification est remise en cause.
- *Son identité professionnelle a pour principal fondement ses identifications à son collectif de travail*: « nous les... » et tout candidat à un poste de travail doit se demander s'il pourra s'intégrer à ce collectif.



Reformulation de la question d'orientation générique :

Dans quel(s) contextes et collectifs de travail puis-je m'insérer ?

- *Quelle direction donner à ma carrière professionnelle ?*

A partir des années 1960, d'importants développements technologiques (automation, puis informatisation de la production) firent émerger un nouveau mode d'organisation du travail : le *système technique de travail*.

Il se caractérise par :

- *Elargissement des tâches, polyvalence et exigence de qualité.*
- L'activité de travail = *maîtriser les événements au sein de situations productives organisées sous la forme de réseaux de travail.*
- Dans ces réseaux, l'activité de travail de chacun est « *fonction* » de l'activité des autres : ces fonctions sont beaucoup moins stables que les métiers, professions ou postes de travail. Elles évoluent en fonction des progrès technologique et des changements dans les réseaux de travail.

- *Quelle direction donner à ma carrière professionnelle ? (suite)*

Dans le système technique de travail (suite) :

- Les notions de compétence et d'entreprise apprenante sont centrales :
Le travailleur est perçu comme un agent qui développe ses compétences et devient capable d'exercer des fonctions professionnelles de plus en plus complexes, s'intégrant dans une carrière professionnelle en développement.

Reformulation de la question d'orientation générique :

Quelle direction donner à ma carrière professionnelle, compte tenu de la variété de mes compétences développées à l'occasion de mes diverses fonctions professionnelles et mes activités extra-professionnelles ?

- *Comment investir au mieux mes compétences ?*

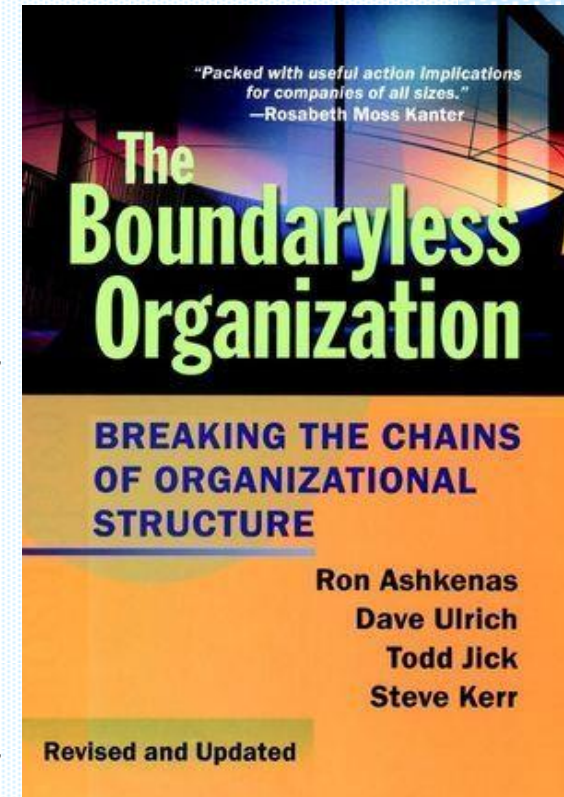
L'idée du développement d'une carrière professionnelle a été ébranlée par *la mondialisation du travail et de l'emploi* qui s'amplifie depuis les dernières décennies du 20^{ème} siècle.

Mue par le développement d'un *capitalisme financier* soucieux de rapides et importants profits (Marazzi, 2010 ; Hudson, 2012), et rendue possible par le développement des *transports* (notamment les navires porte-containers) et des *technologies de l'information* et de la communication, la mondialisation s'est traduite par une concurrence accrue pour les entreprises. Elles se sont adaptées en procédant à **deux grandes catégories de changements**. Première catégorie :

- *Délocalisations d'entreprises* dans des pays à bas coût de main d'œuvre où le droit du travail est embryonnaire (ou inappliqué),
- *Externalisation de certaines productions* chez des sous-traitants (parfois dans ces mêmes pays).
- *Remplacement de contrats de travail salarié* (au sein des entreprises) par des contrats commerciaux avec ces sous-traitants.
- *Fusions-absorptions d'entreprises*.

Second type de changements des entreprises dans le contexte d'une concurrence mondiale :

- *Réorganisation majeure du travail* qui doit devenir extrêmement *flexible* pour pouvoir adapter, à chaque instant, la production à la demande.
- *Les entreprises n'ont aucun devoir quant à la carrière de leurs salariés* : ils sont les seuls responsables de la gestion de leur parcours professionnel.
- Le travail s'organise principalement sous la forme d'une *succession de missions ou de projets*.
- Il est réalisé *par des équipes formées pour la durée de la mission et du projet*.
- Ces équipes regroupent deux grands types de travailleurs : les *travailleurs centraux* et les *travailleurs périphériques*.



Les travailleurs centraux sont polyvalents. *Mémoire du savoir-faire de l'entreprise, ils garantissent la durabilité de la compagnie et permettent son ajustement en cas de crise.* Leurs risques d'être licenciés sont donc réduits.

Cependant *leur vie professionnelle est faite d'une série de missions qui ne se totalisent généralement pas pour former le progrès d'une carrière professionnelle.*

De ce fait, les travailleurs centraux n'ont aucune raison de considérer avoir des devoirs envers une entreprise estimant qu'elle n'a pas à se préoccuper de la progression de leur carrière.

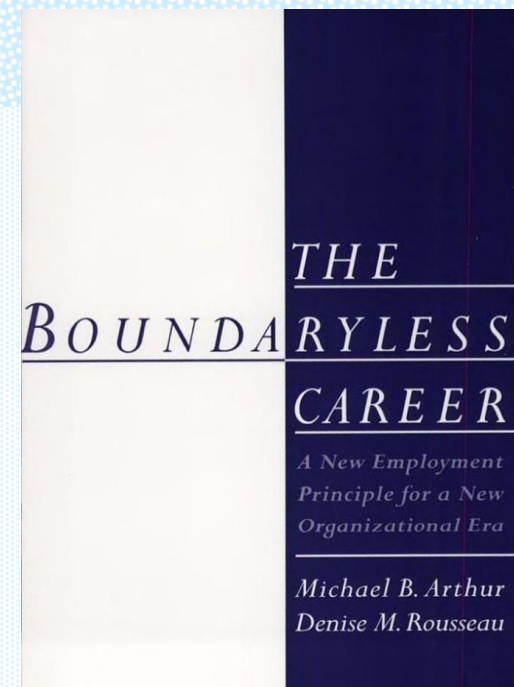
Pour les *travailleurs centraux*, une question se pose donc de manière récurrente :

Dois-je continuer à investir mes compétences dans ces missions successives au sein de l'entreprise qui me paie actuellement ou bien dois-je investir autrement mes compétences ? Quel est le rapport risques / bénéfices potentiels de tel ou tel investissement de mes compétences ?

Ce questionnement est prototypique de ce que certains auteurs ont nommé les « *boundaryless career* » (Arthur & Rousseau, eds., 1996) ou les « *protean career* » (Hall, 2004).

La *reformulation* de la question d'orientation générique pour les travailleurs centraux d'entreprises mondialisées pratiquant des formes très flexibles d'organisation de la production est donc :

Comment investir au mieux mes compétences ?



Douglas T. Hall

Careers In and Out of Organizations

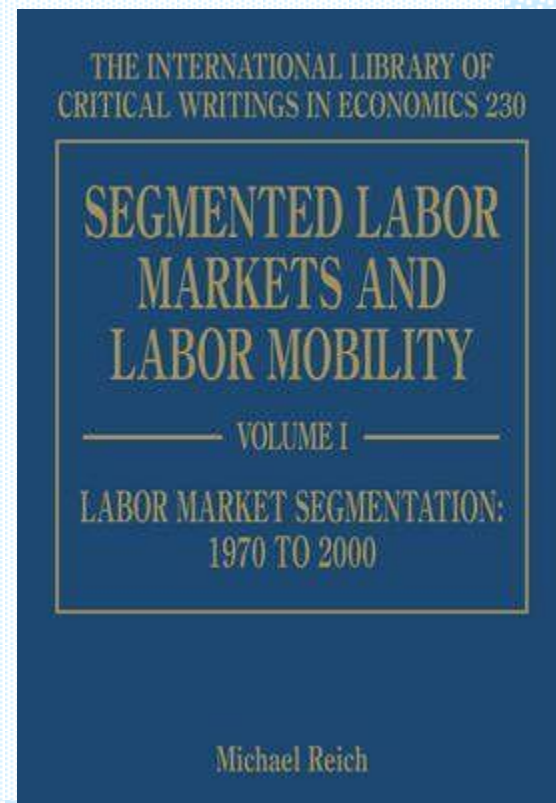


- *Comment faire face aux diverses transitions marquant ma vie professionnelle et personnelle ?*

Quand la conjoncture économique l'impose, *les équipes de travailleurs centraux sont complétées par des travailleurs embauchés seulement pour une durée limitée et formés rapidement pour exécuter certaines tâches.*

Ces *travailleurs périphériques* se trouvent sur le *segment secondaire du marché de l'emploi.*

Selon les *théoriciens de la segmentation* du marché du travail (Reich, Gordon, & Edwards, 1973 ; Doeringer & Piore, 1985), il existe deux segments principaux sur ce marché : primaire et secondaire. La mobilité est faible entre segments : *ceux qui se situent sur le segment secondaire ont une forte probabilité de s'y trouver pendant de longues années* et, peut-être, pendant toute la durée de leur vie active.

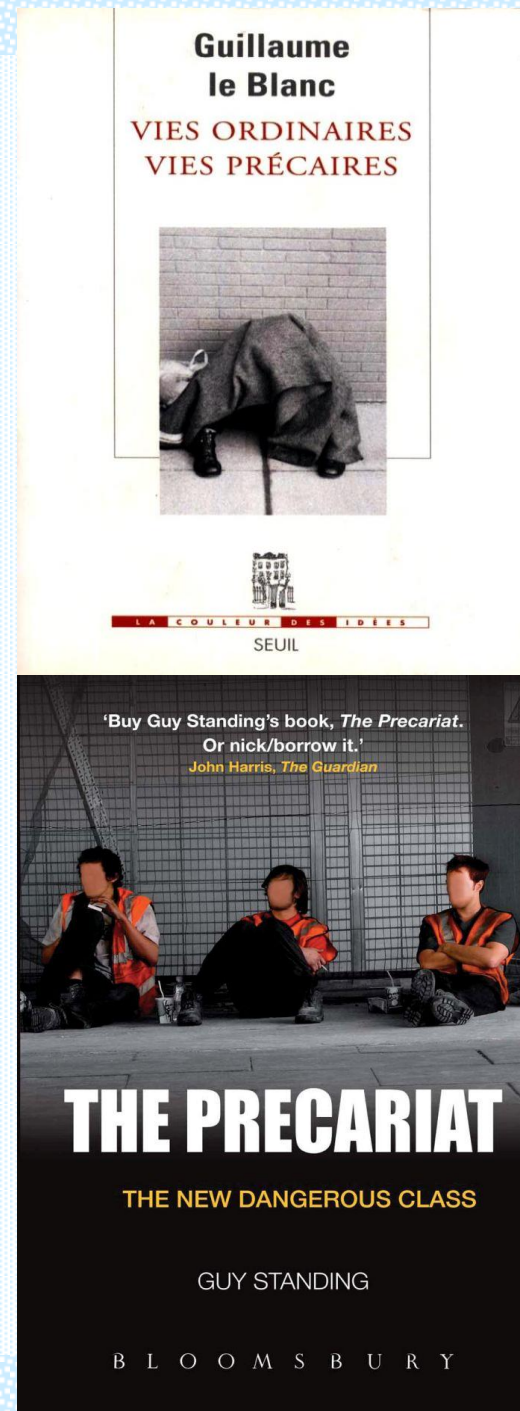


Le parcours professionnel des *travailleurs périphériques* est fait d'une *succession de périodes* plus ou moins courtes *d'emplois* salariés divers, de travail à *temps partiel*, de petits boulots, *d'activités « ubérisées »*, d'auto-entreprenariat, de formations, de *chômage*, etc.

Cette situation professionnelle précaire est fortement corrélée avec des difficultés dans d'autres domaines de la vie : *divorces, problèmes de santé, problèmes sociaux, changements de domicile*, etc. (Le Blanc, 2007). L'ensemble de ces phénomènes détermine une condition sociale que Guy Standing (2011) a nommé « le *précariat* ».

La *reformulation* de la question d'orientation générique pour les personnes dans cette situation de précarité généralisée est donc la suivante :

Comment faire face à chacune de ces diverses transitions qui marquent le cours de ma vie ?



- *Dans quelle formation m'engager ?*

L'école s'est considérablement développée dans tous les pays riches, au cours du 20^{ème} siècle.

Cette institution spécialisée dans la transmission aux jeunes générations des savoirs, valeurs et attitudes requises pour assurer la pérennisation de la société, a progressivement accueilli tous les jeunes pendant une période de plus en plus longue.



Or, l'école est un *mode de socialisation et d'éducation très différent de ceux qui l'ont précédé* (Elias, 1991). C'est une préparation indirecte à la vie adulte : elle dispense sa formation par la médiation de professionnels spécialisés : instituteurs, professeurs.

Les modes antérieurs de formation se fondaient sur un contact direct du formé avec des adultes.

Par exemple, dans le compagnonnage, l'apprenti travaillait avec le compagnon. Une telle formation était à la fois un apprentissage de savoirs, de techniques, de tours de mains et une socialisation globale : le jeune apprenait des manières de faire, des règles d'interaction et des manières de voir propres aux gens du métier.



Par ce contact professionnel prolongé, *le jeune se forgeait par osmose une identité à la fois professionnelle et sociale : un système de valeurs et de représentations propre à la communauté professionnelle à laquelle il s'intégrait ainsi progressivement.*

L'école ne vise pas à construire de telles identités communautaires. *Elle forme des individus, membres de « sociétés d'individus ».*

Dans le cas des formations générales, *l'école se contente de laisser entrevoir aux élèves un horizon de positions sociales et professionnelles auxquelles ils semblent plus ou moins destinés en fonction de leur réussite scolaire.*

Dans celui des formations professionnelles ou techniques, cet horizon est plus circonscrit.

Mais il n'existe généralement pas de lien très étroit entre la formation reçue et les activités professionnelles exercées par la suite.

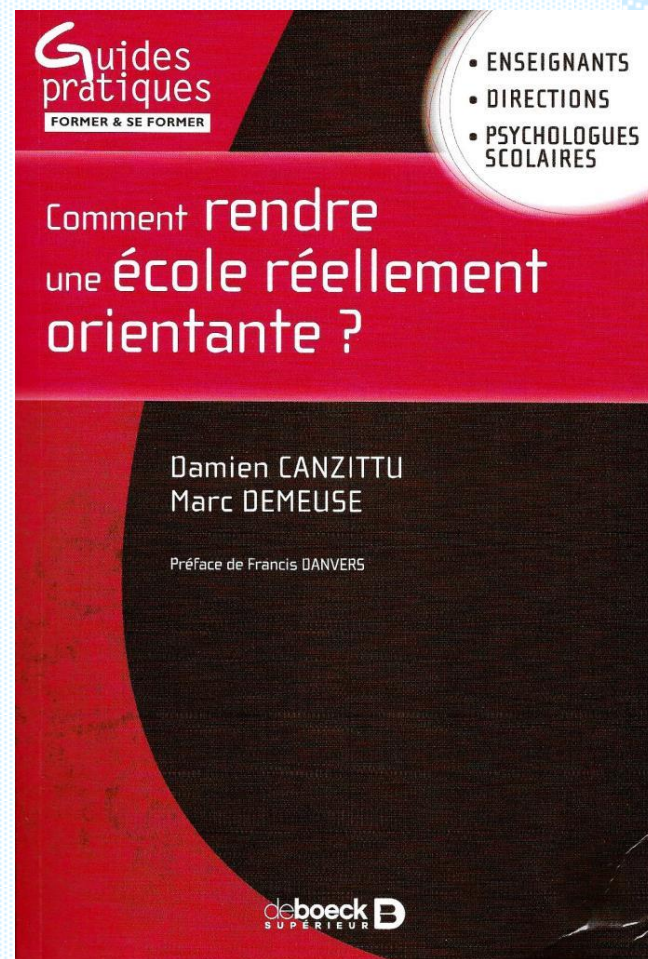
Avec l'école, la question se pose, par conséquent, de la transition du statut d'élève à celui d'un adulte engagé dans une certaine vie active.



Cette croissance de l'école (très importante pendant la seconde moitié du 20^{ème} siècle) a été caractérisée par une ***scolarisation accrue des jeunes d'origines sociales modestes – et des filles*** – pendant une période de plus en plus longue.

Pour accueillir cette population socialement diversifiée, ***l'école s'est différenciée***. Cette différenciation a fait naître des problèmes relatifs, d'une part, à ***l'organisation du dispositif*** scolaire et, d'autre part, à la ***répartition des élèves***. ***Les réponses apportées à ces questions ont différé d'un pays à l'autre***. Notamment, en fonction de la pondération de deux objectifs : qualifier au mieux le plus grand nombre – former au plus haut niveau une petite élite.

Damien Canzittu & Marc Demeuse (2017) : La Belgique a mis en place une organisation particulièrement complexe.



Compte tenu des différences d'architectures des organisations scolaires, ***les questions d'orientation scolaires prennent des formes différentes selon les dispositifs considérés.***

En France, par exemple, les interrogations fondamentales portent sur le « choix » d'une filière scolaire et d'un établissement (ceux-ci étant d'inégales valeurs en termes du positionnement social futur qu'ils laissent entrevoir).

En Allemagne, l'interrogation primordiale porte d'abord sur le type d'établissement : l'entrée au *Gymnasium* présageant la poursuite d'études supérieures longues, alors que les autres formes d'enseignement laissent plutôt entrevoir un destin d'apprenti.

Par-delà ces différences, *dans tous les dispositifs scolaires des pays industrialisés, l'enjeu de l'orientation-répartition scolaire semble être le même : celui de l'insertion professionnelle et sociale à un point donné de l'espace social des professions et des positions.*



Pour les jeunes (et leur famille) des sociétés liquides d'individus, *la reformulation* de la question générique d'orientation est donc la suivante :

Dans quelle formation (établissement, filière, discipline, option, ...) m'engager, compte tenu (1) de l'architecture et des procédures (explicites et implicites) de répartition des élèves du dispositif scolaire, (2) de mes résultats scolaires, et (3) de mes attentes personnelles (et familiales) relatives à une future insertion sociale et professionnelle ?

Contextes organisationnels	Reformulations de la question générique d'orientation (par quelle vie active donner sens et perspective à mon existence ?)	Notions et concepts majeurs
Système professionnel de travail	Quel(s) métier(s) ou profession(s) me conviendrait bien ?	Métier, profession
Taylorisme – Fordisme	Dans quel contexte et collectif de travail puis-je m'insérer / m'intégrer ?	Poste de travail, opérateur Collectif de travail
Système technique de travail	Quelle direction donner à ma carrière professionnelle ?	Réseau durable de travail Fonction professionnelle Projet de carrière
Organisation flexible du travail : emplois centraux	Comment investir au mieux mes compétences ?	Mission Professionnelle Travail flexible Boundaryless career
Organisation flexible du travail : emplois périphériques	Comment faire face aux diverses transitions marquant le cours de mon existence ?	Emploi flexible Précariat
Organisation scolaire de la formation	Dans quelle formation m'engager ?	Orientation scolaire Résultats scolaires

Tableau 1 : Les principales reformulations de la question d'orientation générique des individus des sociétés liquides.

La grande majorité de interventions d'accompagnement à l'orientation conçues au long du 20^{ème} siècle eurent (et ont toujours) pour objectif déterminé d'aider les personnes à trouver leur réponse à l'une ou l'autre des reformulations de la question générique de l'orientation que résume le tableau 1.

De ce fait, *leur objectif déterminé (généralement non explicite) est d'aider les individus à s'insérer dans le monde des emplois, des fonctions professionnelles (et aussi des formations) tel qu'il se présente à eux.*

Ces dernières décennies, *les interventions d'accompagnement proposées aux demandeurs visent généralement à les aider à répondre à l'une ou l'autre des quatre dernières reformulations* de la question générique d'orientation : Quelle direction donner à ma carrière professionnelle ? Comment investir au mieux mes compétences ? Comment faire face aux diverses transitions marquant ma vie professionnelle et personnelle ? Dans quelle formation m'engager ?

Cependant, *les reformulations plus anciennes – Quel(s) métier(s) ou profession(s) me conviendrait bien ? Dans quel(s) contextes et collectifs de travail puis-je m'insérer ? – ne sont pas purement et simplement devenues obsolètes* car il subsiste des métiers et des professions relevant du système professionnel du travail, de nombreux emplois taylorisés (ou néo-taylorisés tels que ceux de la ligne de production en U « toyotiste ». Cf. Shimizu, 1999), ainsi que des modes d'organisation du travail plus traditionnels.

1.2 Des interventions guidant la réflexion des demandeurs en fonction des normes de l'insertion professionnelle

C'est en se centrant sur ces reformulations que les interventions d'accompagnement les plus courantes se proposent d'aider les personnes à s'insérer dans le monde professionnel d'aujourd'hui.

Pour ce faire, ***elles focalisent la réflexion des demandeurs sur les critères de leur employabilité***: des critères qui sont fonction de l'organisation actuellement dominante du travail et de ses échanges.

En utilisant un vocabulaire contemporain, on peut dire qu'***elles doivent conduire le demandeur à centrer sa réflexion sur les critères de son employabilité***: des ***critères qui sont fonctions de l'organisation actuellement dominante du travail et de ses échanges.***

Cette guidance se propose d'aider chacun à ***construire un concept de soi adaptable conforme aux normes actuelles de « l'employabilité »***.

D'une manière générale, ces interventions visent à aider les demandeurs à se préparer (dans le cas, par exemple, de l'éducation à l'orientation des jeunes) ou à trouver (dans le cas d'entretiens avec des adultes) des réponses à ***trois grandes questions entrelacées***:

- (1) Quels genres de ***fonctions professionnelles peuvent satisfaire mes attentes personnelles, notamment en termes d'intérêts et de valeurs ?***
- (2) ***Quelles sont les compétences*** requises pour exercer de telles fonctions professionnelles ? ***Est-ce que je les maîtrise déjà ? Puis-je les développer ?***
- (3) ***Sur quelles ressources*** puis-je compter pour développer ces compétences et réunir les atouts nécessaires à l'exécution de telles activités ? Si ces ressources sont insuffisantes, quel compromis puis-je faire ?

Il existe des *différences entre les interventions de guidance vers l'employabilité effectivement proposées aux demandeurs.*

Ces différences dépendent (1) des institutions qui les proposent. Une institution s'adresse généralement à un public déterminé (demandeurs d'emploi, jeunes scolarisés, personnes cherchant à réorienter leur carrière, etc.). *Et les objectifs déterminés des interventions qu'elle offre sont fonction de la reformulation prototypique de la question d'orientation caractérisant son public.*

Concrètement, telle institution proposera, par exemple, des interventions de bilans de compétences en vue d'aider les demandeurs qui s'y adressent à réfléchir au meilleur investissement qu'ils pourraient. Une autre institution proposera des interventions visant à aider des lycéens à déterminer les formations les plus adaptées pour les préparer à leur future insertion professionnelle.

L'intervention proposée au demandeur dépend (2) de *la culture professionnelle de l'institution à laquelle il s'adresse*.

La culture professionnelle consiste en l'usage systématique ou préférentiel de certaines méthodologies d'intervention.

Exemple : Si un lycéen formule la question immédiate suivante : « je ne sais pas dans quelle genre d'études supérieures m'engager », la pratique usuelle dans une certaine institution peut consister à s'entretenir avec lui pour lui permettre d'élaborer quelque peu sa demande. Dans une autre institution, la culture professionnelle peut induire l'usage quasi immédiat d'un questionnaire informatisé en vue de catégoriser ses attentes selon la typologie structurant le questionnaire.

Une différence importante caractérisant les diverses cultures professionnelles est que certaines privilégient des méthodologies dont les fondements se réfèrent à des savoirs en sciences humaines et sociales alors que d'autres ne font appel qu'à des interventions se fondant sur le bon sens du conseiller.

Ce point sera développé dans la dernière partie de cet exposé, car cette différence de fondements des méthodologie a d'importantes conséquences.

L'intervention proposée au demandeur dépend **(3) de la posture professionnelle qu'adopte le praticien de l'accompagnement qui l'accueille par rapport à la culture professionnelle de son institution.**

Cette posture se fonde sur ce que ce professionnel considère être les finalités fondamentales de sa fonction dans le contexte des finalités que l'institution finançant l'intervention lui assigne et de la liberté qu'elle lui offre ou non de choisir une certaine méthodologie d'intervention et de la mettre en œuvre

L'intervention effectivement mise en œuvre dépend **(4) de la demande que la méthode d'intervention proposée au demandeur lui permet de formuler au praticien de l'accompagnement qu'il rencontre et de la manière dont ce praticien traite cette demande.**

Certains demandeurs parviennent à formuler des préoccupations qui ne correspondent pas aux objectifs déterminés et à la méthodologie de l'intervention.

En observant le déroulement de bilans de compétences destinés à des personnes en situation précaire, Audrey Roquefort (2012) a montré qu'ils étaient des sortes de ***compromis entre les impératifs que déterminent les normes sous-jacentes à leur méthodologie*** (à savoir : développer l'employabilité du demandeur) et ***la demande réaffirmée de conseil en life design*** (à savoir : être aidé dans la construction d'une vie active donnant du sens à son existence).

De tels compromis ne sont pas la règle, mais l'exception.

La plupart des interventions de guidance en employabilité soit méconnaissent la question d'orientation existentielle des individus des sociétés liquides, soit l'abordent en mettant en œuvre une méthodologie la réduisant à une question d'insertion dans le monde actuel de l'emploi : Quelle direction donner à ma carrière professionnelle ? Comment investir au mieux mes compétences ?

2. Le conseil en life design

Différemment, les interventions de conseil en life design visent à aider les demandeurs à trouver leur réponse à la question générique d'orientation.

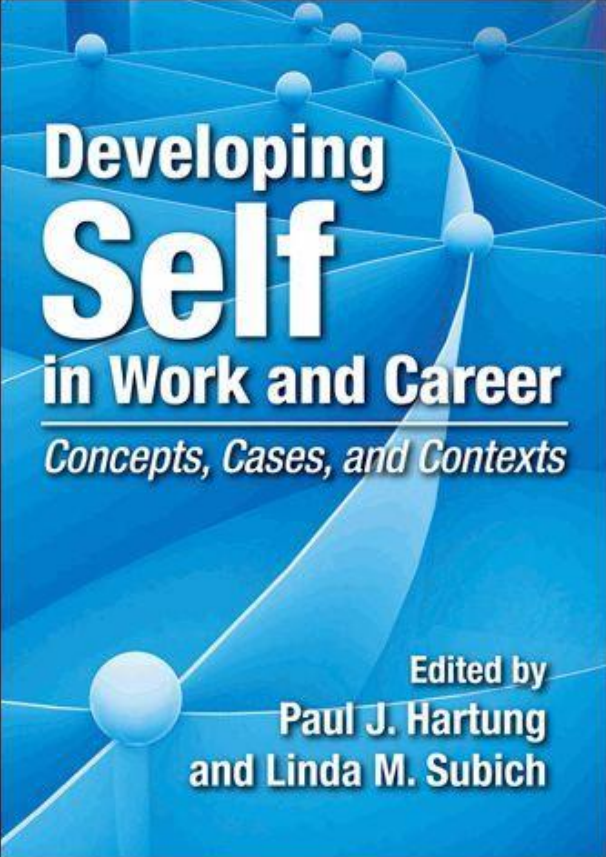
Leur objectif déterminé est *d'aider les individus à construire des perspectives d'avenir et à formuler des normes de vie leur permettant de donner sens et direction à leur existence* (Savickas & al., 2009).

Bien entendu, *ces interventions considèrent qu'une personne peut trouver sa réponse à cette question en définissant un plan d'insertion ou de carrière dans le monde du travail d'aujourd'hui. Mais, à la différence de la guidance en employabilité, elles n'imposent pas une telle vue.*

Elles postulent que les personnes peuvent chercher à définir des perspectives pour leur vie active qui ne se limitent pas à de tels plans et que, certaines d'entre elles, pourront construire des vies actives ayant un sens pour elles dans des systèmes de travail et d'échanges de ses produits différents de ceux qui dominent aujourd'hui.

Les deux principales méthodes de conseil en life design – *l'entretien de construction de carrière (ECC)* (carrière au sens premier : de cours de la vie) de Mark Savickas (2011, 2013) et *le dialogue de conseil en life design (DCLD)* de Jean Guichard (Guichard, 2004, 2005, Guichard & al., 2017) – ont un fondement épistémologique commun : *le « constructivisme - constructionnisme »*.

Le plus petit dénominateur commun aux différents constructivismes et constructionnismes psychologiques ou sociaux (voir Collin et Guichard, in Hartung & Subich, 2011) *est qu'ils considèrent que les différents phénomènes du monde auxquels nous (humains) nous rapportons par nos actions et nos perceptions ne sont pas simplement donnés, mais qu'ils sont cognitivement (et aussi activement) construits en fonction de nos interactions sociales, de nos catégories langagières et de nos attentes, en vue de donner un sens au monde dans lequel nous vivons.*



**Developing
Self**
in Work and Career
Concepts, Cases, and Contexts

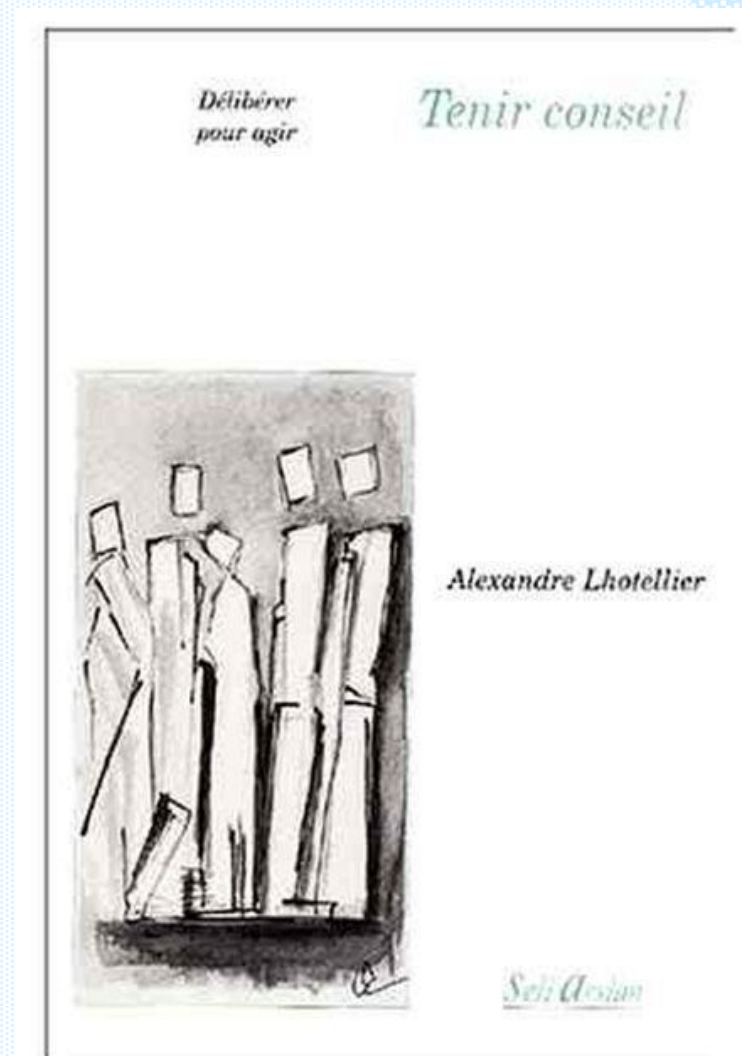
Edited by
Paul J. Hartung
and Linda M. Subich

Les méthodologies des interventions ECC et DCLD portent la marque de cette référence épistémologique commune :

Toutes deux offrent au demandeur une situation telle qu'il puisse « tenir conseil » avec lui-même (pour reprendre le titre de l'ouvrage d'Alexandre Lhotellier, 2001), ***grâce au soutien d'un entretien avec un conseiller.***

Cependant, les modalités concrètes de ces interventions diffèrent quant à la forme des interactions entre le conseiller et le demandeur.

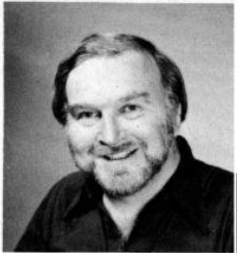
Ces différences méthodologiques sont la conséquence de quelques différences dans les références théoriques de chacune (voir : Guichard, 2016b).



L'entretien de construction de carrière (ECC) : une méthode plus directive que le DCLD.

Mark Savickas se réfère aux travaux d'Alfred Adler (1931, 1956), qui posent que *certains thèmes de vie* (Csikszentmihalyi, & Beattie, 1979) – *ancrés dans des expériences précoces de la personne – structurent son existence.*

LIFE THEMES: A THEORETICAL AND EMPIRICAL EXPLORATION OF THEIR ORIGINS AND EFFECTS



MIHALY CSIKSZENTMIHALYI was born in Italy of Hungarian parents. He grew up in Italy working as a travel agent, translator, painter, and journalist. Although active in art and literature (he wrote for *Le Monde*, published in the *New Yorker*, *The Nation*, and translated books from various languages), he was also concerned with understanding human action from a more systematic perspective. Thus, in 1965 he earned a PhD in Human Development at the University of Chicago, and he has been teaching and doing research ever since. Presently, he is Professor on the Committee on Human Development, Department of Behavioral Sciences, at the University of Chicago. Some of his work has appeared in the *British Journal of Psychology*, the *American Anthropologist*, the *Journal of Personality and Social Psychology*, and the *Journal of Humanistic Psychology*. Two of his recent books are *Beyond Boredom and Anxiety* (Jossey-Bass, 1975) and *The Creative Vision* (Wiley, 1976) written with J. W. Getzels.



OLGA V. BEATTIE was raised in America and in Yugoslavia, speaks five languages, and has worked as a newspaper correspondent, translator, movie actress in France, laborer in a student brigade for Yugoslavian highway construction, and teacher. After earning a B.A. in Slavic Languages and Literature from the University of Chicago, she entered the PhD program in Human Development there. Her ongoing research includes attempting to discover thematic aspects in personality across familial generations to see where individual psychological systems and family systems intersect.

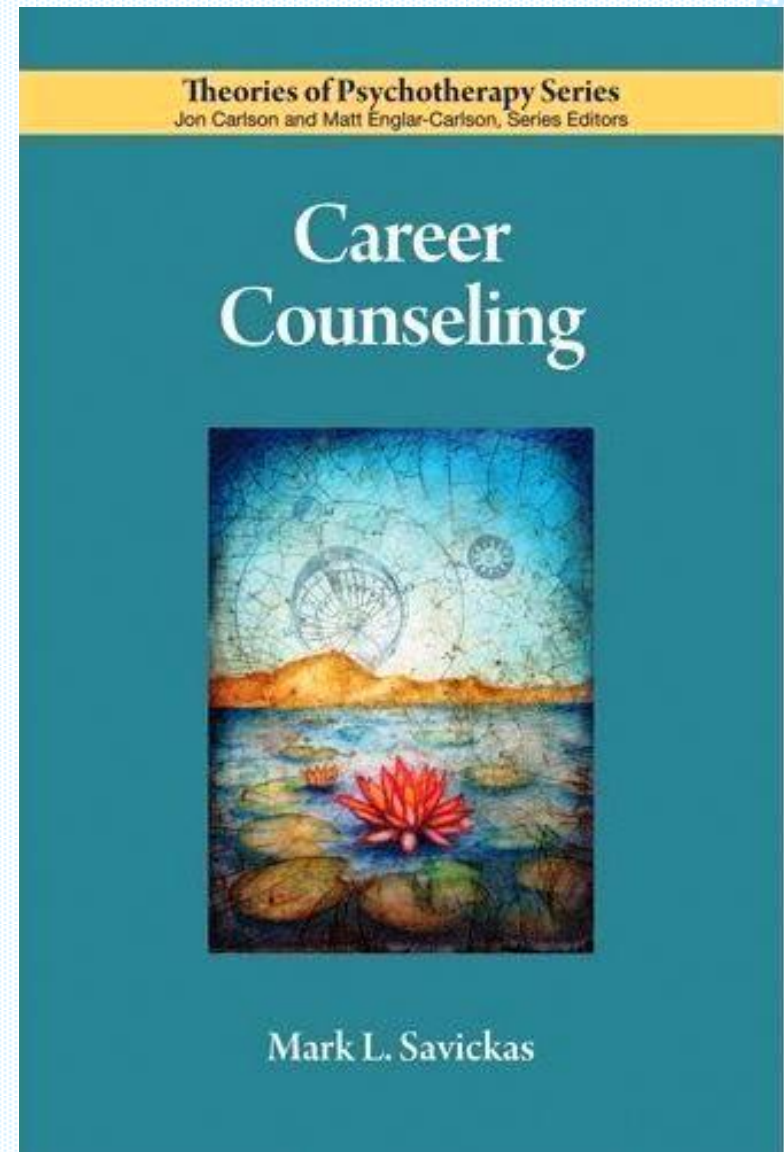
Ses caractéristiques personnelles fondamentales (caractère, personnalité, intérêts) sont les solutions qu'elle a construites au cours de son développement pour « *transformer les tensions en intentions, les problèmes en opportunités et les préoccupations en occupations* » (Savickas, 2011, p. 125).

L'ECC vise à aider le demandeur à s'appuyer sur ses caractéristiques personnelles pour faire face au problème d'orientation auquel il est confronté.

L'entretien de construction de carrière (ECC) offre au demandeur une situation lui permettant de prendre conscience de ces tensions, problèmes et préoccupations, ainsi que du caractère, de la personnalité et des intérêts qu'il a construits sur cette base, afin de s'appuyer sur ses caractéristiques fondamentales pour faire face à ce nouveau problème.

L'ECC comprend deux ou trois sessions.

Première session : Une série de questions adressées au demandeur en vue de le conduire à formuler une série de micro-récits à propos de sa vie.



ECC. La première session s'ouvre par une question du conseiller :

- En quoi puis-je vous être utile dans la construction de votre parcours d'orientation ?

Objectif : aider le conseiller à identifier les problèmes et les attentes du demandeur. Exemple : s'il répond « je voudrais passer un test d'intérêt », le conseiller lui demande « qu'attendez-vous d'un questionnaire d'intérêt ? ».

Ce que le demandeur dit immédiatement – son verbatim – est d'une importance capitale. Exemple : une demandeuse répondit : « Je voudrais savoir si les choix que je suis en train de faire sont bien ceux que je devrais faire ». La suite de l'ECC montra que le mot-clé de cette formulation, était « devrais ». Il annonçait un problème qui récurrent dans la suite de l'entretien : devait-elle faire ce que sa mère et sa tante lui conseillaient plutôt que ce qu'elle faisait et qui lui plaisait ?

Ce premier entretien se poursuit par ***l'investigation de cinq domaines qui – empiriquement – se sont révélés bien adaptés pour révéler les thèmes de vie du demandeur.***

ECC. Premier domaine d'investigation : les concepts de soi du demandeur.

Le conseiller pose les questions suivantes :

- Qui admiriez-vous quand vous étiez jeune ?
- Que pouvez-vous me dire à ce sujet ?

Objectif : Aider le demandeur à évoquer ses concepts de soi à travers leur incarnation dans d'autres personnages afin de ne pas le heurter de front par une question trop directe.

Quand le demandeur a énoncé trois noms, le conseiller l'interroge à propos de chacun d'eux :

- Décrivez-moi chacune de ces personnes.
- Dites-moi juste, comment vous les voyiez alors.
- Dans quelle mesure vous sentez-vous similaire à cette personne ou à ce personnage ?
- Différent de lui ou d'elle ?

ECC. Deuxième domaine d'investigation : les intérêts.

Le conseiller pose une ou plusieurs des questions suivantes (en fonction des réponses du demandeur) :

- Quels sont vos magazines favoris ?
- Quels sont vos programmes de télévision préférés ?
- Quels sont les sites internet que vous visitez le plus fréquemment ?

Il engage ensuite la discussion autour de la question suivante qui vise à mettre à jour ce qui intéresse fondamentalement la personne.

- Qu'est-ce que vous aimez particulièrement dans ces magazines (programmes télévisés ou sites) ?

ECC. Troisième domaine d'investigation : l'appariement soi – environnement.

Le conseiller pose les questions suivantes :

- Quel est votre roman, ou votre film, ou votre série TV, favori ?
- Pouvez-vous m'en raconter l'histoire ? »

Objectif : Aborder ce que les approches classiques de guidance positiviste nomment l'appariement personne-environnement. Dans la perspective constructiviste de l'ECC, il s'agit de *découvrir les histoires que l'individu se raconte à propos de lui-même dans des environnements qui importent pour lui.*

Exemple : une personne déclara que son histoire favorite était celle du film de Francis Ford Coppola : *Le Parrain*, qu'elle avait vu à de nombreuses reprises. Elle le résumait ainsi : « c'est l'histoire d'un homme qui met de l'ordre dans sa communauté en lui fournissant un système de valeurs et en expliquant à chacun les règles fondamentales de la vie ».

ECC. Quatrième domaine d'investigation : les conseils que le demandeur s'adresse à lui-même.

Le conseiller pose la question suivante :

- Quelles sont vos devises ou dictons favoris ?

Si le demandeur a du mal à répondre, le conseiller lui demande :

- Pouvez-vous citer un dicton que vous vous souvenez avoir entendu ou bien pouvez-vous inventer un dicton ou une devise ?

Objectif : Révéler le type de stratégie que le demandeur tendra à privilégier pour faire face au problème d'orientation qui l'amène.

Exemple : la différence d'attitude que suggère le choix de la moralité de la fable de La Fontaine « Le renard et les raisins » par opposition à celle du « Laboureur et ses Enfants ». Le renard « comme il n'y pouvait atteindre » dit : « ***Ils sont trop verts, dit-il, et bons pour des goujats*** ». Le laboureur dit à ses enfants : « ***Travaillez, prenez de la peine : C'est le fonds qui manque le moins*** ».

ECC. Cinquième domaine d'investigation : les convictions fondamentales qui aident le demandeur à organiser sa vie.

Le conseiller pose les questions suivantes :

- Racontez-moi trois de vos souvenirs d'enfance – si possible, relatifs à la période comprise entre trois et six ans – en commençant par premier qui vous vient à l'esprit.
- Pour chacun d'eux, précisez le lieu, l'action et le résultat.
- Quelles émotions ou sentiments ces souvenirs éveillent en vous ?
- Quel titre donneriez-vous à chacun de ces souvenirs, comme si c'était le gros titre du journal de demain ?

Objectif : Ces questions (les plus intimes, d'où leur positionnement en dernier lieu) visent à révéler les grands thèmes constituant l'ossature du personnage qu'est le demandeur à ses propres yeux.

Cette 1ère session se termine par ***une dernière question :***

- Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

Le conseiller résume ce qui s'est passé. Il peut suggérer au demandeur d'effectuer certaines activités le préparant pour la 2ème session qui a généralement lieu la semaine suivante.

ECC. Deuxième session : Discussion d'un récit du conseiller reconstruisant la vie du demandeur : un récit qui souligne les grands thèmes la structurant.

La deuxième session débute par un récit du conseiller : la vie du demandeur telle qu'il a pu la construire en partant des micro-récits du demandeur répondant aux questions de la première session.

Préparation de la deuxième session par le conseiller

Cette préparation suppose une importante activité de la part du conseiller : « Pendant la semaine qui sépare les deux premières sessions, le conseiller se prépare pour la deuxième en procédant à une reconstruction des réponses fournies par le demandeur lors de l'entretien de construction de carrière afin de dessiner un portrait de vie qui prenne en compte sa demande initiale de conseil (...) Le conseiller, tel un artiste narratif, peint un portrait psychologique qui assemble les petites histoires apparemment disparates et mal connectées entre elles pour en faire un récit identitaire clair et cohérent » (Savickas, 2011, p. 68).

ECC. Construction par le conseiller du macro-récit de la vie du demandeur

Pour construire ce macro-récit de la vie du demandeur, le conseiller part généralement des réponses qu'il a apportées aux dernières questions.

Le premier point du macro-récit est *l'énoncé des préoccupations fondamentales* qu'a exprimées le demandeur en racontant les souvenirs d'enfance qui l'ont marqué.

Le conseiller recherche dans ces souvenirs ce qui semble préoccuper fondamentalement la personne. Sa grande question est en effet la suivante : À quelles questions fondamentales le récit de vie tente-t-il d'apporter une réponse ? À quels conflits structurant ces questions renvoient-elles ?

Le deuxième point du macro-récit expose au demandeur comment il a construit *un certain soi afin de faire face à ses préoccupations fondamentales* : Quel personnage ? Quel caractère ? Ayant quels traits de personnalité ?

ECC. Construction par le conseiller du macro-récit de la vie du demandeur (suite)

Le troisième point du récit du conseiller décrit ***les contextes*** dans lesquels le demandeur a cherché – et cherche – à faire face à ses préoccupations fondamentales.

Le quatrième point explicite ***les mises en relation entre le soi et les contextes en en racontant le scénario (script)***. Le conseiller se fonde alors sur les phrases que le demandeur a utilisées pour raconter ses histoires favorites.

ECC. Construction par le conseiller du macro-récit de la vie du demandeur (suite et fin)

Le cinquième point est *un tournant* dans ce récit. Il explique en effet au demandeur que « sa recherche de conseil se situait à la fin d'un acte. Il y a eu un entracte, et c'est désormais le moment pour qu'un nouvel épisode intervienne afin de commencer l'acte suivant. Il doit y avoir une certaine continuité et une cohérence entre le fil du récit sinon, aussi bien le personnage principal que l'auditoire seront perdus. *L'auteur – c'est-à-dire lui-même – doit se donner des indications quant à son orientation en tant que personnage principal. C'est le sens profond du dicton favori : l'orientation que le soi-auteur donne au soi-acteur* » (Savickas, 2011, p. 125).

Pour le conseiller, il s'agit de proposer le début d'un nouvel acte qui s'intègre au scénario tout en développant l'intrigue professionnelle.

Le macro-récit se termine par la *reprise des raisons que le demandeur a indiquées comme étant à l'origine de sa demande de conseil, une reprise qui les relie à l'ensemble des autres éléments du portrait* du personnage du demandeur dessiné par le conseiller.

ECC. Deuxième session : Discussion d'un récit du conseiller reconstruisant la vie du demandeur ; un récit qui souligne les grands thèmes la structurant.

Après le récit par le conseiller de la vie du demandeur telle qu'il l'a reconstruite, une discussion s'engage avec lui relative à ce portrait.

Mark Savickas souligne que cette discussion déclenche généralement chez ce dernier « un processus d'apprentissage transformatif qui [lui] permet de faire face à son dilemme d'orientation ou au bouleversement de sa vie professionnelle » (Savickas, 2011, p. 68).

De fait, on observe que l'exposé et la discussion du portrait donnent souvent lieu à ***l'expression de fortes émotions de la part du demandeur*** (des pleurs, la manifestation d'un grand soulagement, etc.).

Le macro-récit est une sorte de stimulus : ce n'est pas l'affirmation par le conseiller d'une vérité établie, mais une première esquisse ouverte à des questionnements et à des révisions.

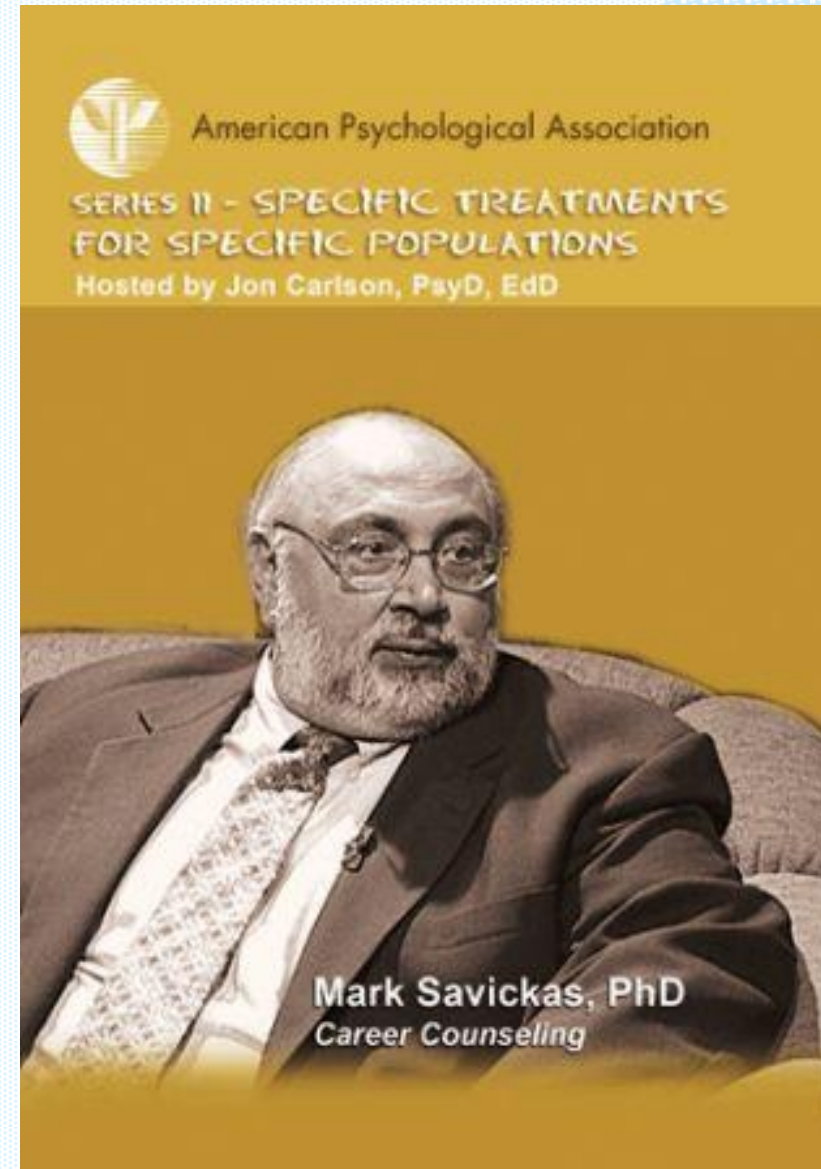
ECC. Troisième session : Conclusion et clôture de la rencontre.

La troisième session est un bilan de ce qui s'est passée lors de l'ECC, une interrogation sur la pertinence de la démarche relativement aux questions du demandeur et une revue des actions entreprises ou à entreprendre par le demandeur pour faire face au problème d'orientation qu'il a pu exprimer.

La troisième session se déroule généralement quelques semaines après la deuxième. Elle peut aussi prendre place immédiatement à la suite de deuxième avec laquelle elle se confond alors.

Les DVD de Mark Savickas publiés par l'APA montrent comment il conduit un ECC et construit un macro-récit à partir des micro-récits du demandeur. Voir :

www.vocopher.com



Le Dialogue de Conseil en Life Design (DCLD) : une méthode plus ouverte que l'ECC.

Le DCLD se réfère à une synthèse de travaux en sciences humaines et sociales (Guichard, 2004 & 2005) qui met l'accent sur la pluralité des expériences de vie de la personne et sur son activité subjective de recherche d'une cohérence et d'une unité constitutives d'un projet de soi à réaliser, donnant aujourd'hui sens à sa vie.

Le DCLD vise à aider le demandeur à repérer les expériences, activités et anticipations passées, présentes (éventuellement espérées dans le futur) importantes à ses yeux, puis à les narrer au cours d'un dialogue avec le conseiller. Cette narration lui permet d'effectuer des rapprochements entre certains de ces événements, notamment en lien avec les affects et émotions qu'il éprouve à l'occasion de ses récits. Il élabore ainsi progressivement une certaine signification les reliant, constituant un fil rouge s'ouvrant sur une certaine perspective d'avenir : une aspiration à se réaliser ainsi, par cette vie active-ci.



En résumé :

Le dialogue de conseil en life design accorde plus de poids à l'avenir et à la capacité de résilience de la personne, que l'entretien de construction de carrière qui met l'accent sur le socle marmoréen des expériences précoces dans la construction d'un sens de la vie relativement stable car ancré dans celui-ci.

Par-delà ces différences, ces deux méthodes d'accompagnement à l'orientation visent à aider les demandeurs à répondre à la question générique de l'orientation : par quelle vie active donner sens et perspective à mon existence ?

L'une et l'autre ont été construites en se référant explicitement à un ensemble de savoirs en sciences humaines et sociales.

Ce n'est pas le cas de l'ensemble des méthodes d'accompagnement à l'orientation. C'est pourtant un grand avantage, comme le montre l'analyse suivante du rôle des savoirs dans la conception des interventions d'accompagnement à l'orientation.

3. Argumentation éthique et explication scientifique : le rôle des savoirs dans la conception des interventions d'accompagnement à l'orientation

Dans le domaine de l'accompagnement à l'orientation (guidance en employabilité ou conseil en life design), certaines interventions sont conçues en se référant explicitement à des savoirs en sciences humaines et sociales. D'autres n'ont pour fondement que des « considérations de bon sens ».

Comment de telles différences sont-elles possibles ?

Quels rôles peuvent jouer ces savoirs dans la conception de ces interventions ?

Les interventions se référant à de tels savoirs présentent-elles des avantages par rapport aux autres ?

Répondre à ces questions suppose de distinguer les logiques sous-jacentes à deux catégories de discours : ceux d'ordre ***scientifique*** et ceux d'ordre ***éthique***. C'est-à-dire – en reprenant la terminologie d'Immanuel Kant – de différencier des discours qui relèvent soit de la raison pure, soit de la raison pratique.



3.1 Discours scientifiques et discours éthiques : les interventions d'accompagnement à l'orientation sont des technologies relatives à l'éthique d'une vie « bonne ».

Les ***discours scientifiques*** visent à décrire des ***processus et des facteurs déterminant des phénomènes***.

Les ***discours éthiques*** visent à définir ***des principes sur lesquels se fonder pour diriger sa conduite*** ou pour ***prendre (ou évaluer) des décisions ayant un impact sur sa propre vie ou sur celles d'autres êtres vivants, proches ou lointains***.

Les conduites d'orientation relèvent de la catégorie des discours éthiques : pour une personne, s'orienter dans la vie, c'est donner une direction à son existence en fonction, d'une part, de tout ce qui détermine sa situation du moment, et d'autre part, des normes relatives à une vie réussie telle que cette personne les a définies.

Ce n'est pas en faisant appel à une rationalité d'ordre scientifique qu'une personne peut s'orienter dans l'existence.

Certes...

Une personne qui cherche à orienter sa vie active a tout intérêt à ne pas ignorer les observations produites par certaines recherches scientifiques qui ont produit des observations dont elle a intérêt à tenir compte pour se décider.

Exemple :

Dans le domaine de l'orientation, des recherches scientifiques ont été conduites autour de la question suivante : quels sont les facteurs et processus expliquant la meilleure réussite de certaines personnes dans l'exercice de certaines fonctions professionnelles plutôt que dans d'autres ?

Une personne qui réfléchit à son orientation peut se dire, par exemple : « on a montré que les personnes qui ont les mêmes capacités que les miennes réussissent bien dans ce genre de fonctions professionnelles ».

Mais cette observation n'est qu'un des éléments parmi tous ceux qu'elle doit considérer dans sa réflexion (par exemple : est-ce la réussite professionnelle qui importe fondamentalement pour moi dans la vie aujourd'hui ?).

En *orientation*, la situation est analogue à celle de la médecine.

La science médicale peut décrire les facteurs et processus déterminant une certaine pathologie (par exemple : montrer qu'une consommation abusive d'alcool risque de produire une destruction du foie par cirrhose ou cancer).

Mais ces descriptions de facteurs et processus ne peuvent conduire à des prises de décision qu'en fonction de considérations de nature éthique relatives à ce qu'est une vie bonne.

Ainsi, le buveur ne peut-il décider de cesser de boire ou de suivre une cure de désintoxication qu'après avoir trouvé sa réponse à des questions telles que : est-ce que je préfère vivre plus longtemps sans les plaisirs de l'alcool ou moins longtemps avec de tels plaisirs ?

Lors de la conception des interventions d'accompagnement en orientation (de la mise au point de leur méthodologie), leurs auteurs se réfèrent généralement de manière plus ou moins rigoureuse, à des notions plus ou moins vagues, à des concepts scientifiques, à des représentations sociales, à leurs expériences, aux contraintes institutionnelles, financières ou politiques du moment, etc.

Souvent, le poids des savoirs scientifiques est faible et les concepts scientifiques ne jouent qu'un rôle métaphorique. Par exemple : la notion de compétence (des bilans de compétences ») provient du concept de compétence construit par Noam Chomsky en linguistique. Mais, l'importation de ce terme dans le domaine de la guidance en employabilité n'a pas donné lieu à une construction conceptuelle qui aurait permis de réaliser des études empiriques aboutissant à terme à la conception d'une méthodologie rigoureuse.

Pourtant, *les interventions d'accompagnement en orientation élaborées en se référant explicitement et rigoureusement à des connaissances scientifiques présentent des avantages* par rapport aux autres.

- Ces connaissances permettent de *centrer l'intervention sur des thématiques, qui ont toutes chances de contribuer à l'atteinte de son objectif*. Celui-ci peut être plus précisément défini, compte tenu des observations scientifiques auxquelles l'intervention se réfère.

Par exemple : les approches scientifiques actuelles de la subjectivité humaine la considèrent comme étant à la fois plurielle et en quête d'unité. Cela implique que l'intervention de conseil en life design qui s'y réfère permette au demandeur, tout à la fois, d'examiner ses rapports à soi, aux autres et aux objets dans ses différents contextes de vie, et de s'interroger sur les liaisons qu'il ressent ou établit entre ses différentes formes d'expériences, en vue de définir une perspective unificatrice.

- Des observations scientifiques peuvent jouer un rôle essentiel dans la ***définition des procédures de l'intervention.***

Par exemple : les spécialistes de la pragmatique (Jacques, 1979) mettent l'accent sur le rôle d'un type de réflexivité – la réflexivité trine – dans la construction, d'interprétations par la personne. Celles-ci peuvent être relatives à son vécu. Cette observation suggère qu'une intervention de conseil en life design stimule la réflexivité trine du demandeur : une réflexivité qui lui permet d'effectuer des comparaisons, des rapprochements et des distinctions entre ses différentes expériences de vie.

- La définition plus rigoureuse des contenus et procédures permet mieux ***d'observer et de décrire ce qui se passe effectivement lors de l'intervention.*** Non seulement, de vérifier si le demandeur progresse dans sa réflexion, mais aussi de décrire les facteurs qui contribuent à sa progression ou, au contraire, l'obèrent. Les observations ainsi produites peuvent contribuer, d'une part, à approfondir les connaissances dans le domaine concerné (par exemple : relatives au dynamisme de la subjectivité humaine) et, d'autre part, à améliorer la méthodologie de l'intervention.



Chaire Francqui – 8 Février 2018



*Guidance en employabilité & conseil en life design.
Objectifs, finalités et fondements
des interventions d'accompagnement à l'orientation*
jean.guichard@lecnam.net

MERCI DE VOTRE ATTENTION

**Guidance en employabilité & conseil en life design :
objectifs, finalités et fondements des interventions d'accompagnement à l'orientation**

Mons – 8 février 2018

Jean Guichard jean.guichard@lecnam.fr

Références

- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Blue Ribbon Books.
- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. New York: Basic Books.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Pocket.
- Arthur, M.B., & Rousseau, D.M. (Eds.) (1996). *The boundaryless careers: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Aubret, J. (1996). Bilan de compétences, orientation des adultes et trajectoires de vie. *Spirale : Revue de Recherches en Éducation*, n°18, 27-38.
- Audry, C. (1966). *Sartre et la réalité humaine*. Paris : Seghers.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide* (traduction par Christophe Rosson de Z. Bauman, 2005, *Liquid life*). Paris : Hachette Pluriel.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U. (2000). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion (Champs).
- Bergson, H. (1907). *L'évolution créatrice [Creative evolution]*. Paris: Felix Alcan.
- Binet, A., & Simon, T. (1907). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 14, 1-94.
- Canzittu, D, & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail [Psychological function of work]*. Paris: PUF.
- Compétence (2017). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Page consultée le 17 février, 2017 : <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Comp%C3%A9tence&oldid=134158990>
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment. An individual-differences model and its applications*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale [Work and mental erosion]*. Paris : Bayard éditions.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant. 1. Sexualité et travail. 2. Travail et émancipation. [Working. 1. Sexuality and work. 2. Work and emancipation]*. (2 volumes). Paris: Payot.
- Doeringer, P. B., & Piore, M. J. (1985). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis* (2nd Ed., with a new introduction). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence [Work sociology facing with qualification and competence]. *Sociologie du Travail*, 2, 179-193.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (2^{ème} édition revue) [*Socialization : The construction of social and professional identities, 2nd edition*]. Paris: Armand Colin.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain [The uncertain individual]*. Paris : Hachette Littératures.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Elias, N. (1991). *The society of individuals*. Oxford, UK: Blackwell.
- Flichy, P. (2017). *Les nouvelles frontières du travail à l'ère numérique*. Paris: Seuil.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In P. H Hutton, H. Gutman, & L. H. Martin (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Anherst, MA: The University of Massachusetts Press. (French translation (1994), *Dits et écrits*, tome IV, pp. 783-813).
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gorz, A. (1988). *Métamorphose du travail. Critique de la raison économique*. Paris : Gallimard. (Folio Essais).
- Guichard, J. (1997). La double assise des pratiques en orientation : fondements conceptuels et finalités sociales. *Revista de Pedagogie* (Bucarest), 46, 105-127.

- Guichard, J. (2001). Quelles peuvent être les finalités individuelles et collectives de l'éducation en orientation ? In J. Guichard, V. Guillon, & V. Lowit (Eds.), *Actes du colloque « Eduquer en Orientation : enjeux et perspectives »* (pp. 49-70). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors Série (juillet).
- Guichard, J. (2002a). Los dos pilares de las prácticas en orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales. In D. Aisenson (Ed.), *Después de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los Jóvenes* (pp. 37-63). Buenos Aires : Eudeba.
- Guichard, J. (2002b). Problemáticas et finalidades de la orientación profesional. *Formación Profesional*, n° 26, mayo-agosto, 5-20.
- Guichard, J. (2002c). Problemáticas sociales, Modelizaciones teóricas, y finalidas de la orientación. In J. H. Elizalde & A. M. Rodriguez (Ed.), *Creando Proyectos en Tiempos de Incertidumbre. Desarrollos teóricos y técnicos en Orientación Vocacional Ocupacional* (pp. 12-39). Montevideo (Uruguay) : Editorial Psicolibros.
- Guichard, J. (2002d). Problématiques et finalités du conseil en orientation. *Formation Professionnelle*, n° 26, mai-août, 5-20.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi [Making oneself self]. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2016a). Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development. In J. Guichard, V. Drabik-Podgorna, M. Podgórnny (eds.), *Counselling and dialogues for sustainable human development*. Toruń (PL): Wyd. Adam Marszałek.
- Guichard, J. (2016b). Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et de la construction de soi au life designing counseling [Life-designing counseling: A comparison of the career construction and self-construction approaches]. *Psychologie Française*, 61, n°1, 15-29. DOI : 10.1016/j.psfr.2013.03.002.
- Guichard, J. (2017a). Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène. In F. Danvers (Ed.), *S'orienter dans un monde en mouvement. Actes du colloque de Cerisy d'août 2015* (sous presse). Paris : L'Harmattan.
- Guichard, J. (2017b). Final purposes for life-and-career design interventions in the Anthropocene era. In V. Cohen-Scali, J. Rossier, & L. Nota (Eds.), *International perspectives on current research in career counseling and guidance. Building careers in changing and diverse societies*. New York: Springer.
- Guichard, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., Robinet, M.-L. (2017). *Concevoir et orienter sa vie : les dialogues de conseil en life design [Designing a life : the life-design dialogues]*. Paris : Editions Qui Plus Est.
- Guichard, J., & Pouyaud, J. (2018). Life design dialogues for self's construction. In J. A. Athanassou & H. N. Perera (Eds.), *International Handbook of Career Guidance (2nd edition)* (chap. 14). New-York: Springer.
- Gysbers, N. C. (2010). *Remembering the past, shaping the future. A history of school counseling*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1–13.
- Hartog, F. (2003). Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps. Paris : Editions du Seuil.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations, software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. London: HarperCollinsBusiness.
- Hudson, M. (2012). *Finance capitalism and its discontents*. Dresden, Ge: ISLET Verlag.
- Huteau, M. (2002a). Édouard Toulouse et les débuts de la psychotechnique en France. *Psychologie et histoire*, 2002, 3, 28-50.
- Huteau, M. (2002b). *Psychologie, psychiatrie et politique sous la troisième république ; la biocratie d'Edouard Toulouse (1865-1947) [Psychology, psychiatry and politics during the third Republic : Edouard Toulouse's biocracy]*. Paris : L'Harmattan.
- Huteau, M. (2009). *Un pionnier de l'orientation professionnelle : Fernand Mauvezin [Fernand Mauvezin : A pioneer in vocational guidance]*. Paris : Documents de l'INETOP.

- Huteau, M., & Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 8, 3-43.
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue*. Paris : PUF.
- Kostulski, K., & Prot, B. (2004) L'activité conversationnelle d'un jury de validation d'acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie Française*, 49 (4), 425-441.
- Lallement, M. (2007). *Le travail. Une sociologie contemporaine [A contemporary sociology approach to work]*. Paris: Gallimard (Folio essais).
- Le Blanc, G. (2007). *Vies ordinaires. Vies précaires [Ordinary lives. Precarious lives]*. Paris: Seuil.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil ; délibérer pour agir [Counselling : A deliberation for action]*. Paris : Seli Arslan.
- Linhart, D., (2015). *La comédie humaine du travail : De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale. [The human comedy of work: From Taylor's dehumanization to managerial over-humanization]*. Toulouse, FR: Editions Erès.
- Marazzi, C. (2010). *The violence of financial capitalism* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Mauvezin, F. (1922). *Rose des métiers. Traité d'orientation professionnelle, qualités et aptitudes nécessaires à l'exercice de 250 métiers différents et défauts réhibitoires [Occupational compass. Treatise on vocational guidance: Qualities and aptitudes required for 250 different occupations and redhibitory defects]*. Paris : Editions littéraires et politiques.
- Méda, D. (2007). *Le travail [Work]*. Paris: PUF (Que sais-je ?).
- Méda, D., & Vendramin, P. (2013). *Réinventer le travail [Reinventing work]*. Paris: PUF.
- Palmade, J. (2003) (Ed.). *L'incertitude comme norme ["Uncertainty as a norm"]*. Paris : PUF.
- Reich, M., Gordon, D. M., & Edwards, R. C. (1973). Dual labor markets: A theory of labor market segmentation. *American Economic Review*, 63, 359-365.
- Robert, P. (1984). *Le petit Robert*. Paris : SNL Dictionnaire Le Robert.
- Rolo, D. (2015). *Mentir au travail [Lying at work]*. Paris: PUF.
- Roquefort, A. (2012). *Précarités, soutiens sociaux et perspectives d'avenir d'allocataires du revenu de solidarité active : Approche psychosociale*. Thèse de doctorat de psychologie sous la direction de Alain Baubion-Broye & Violette Hajjar. Toulouse : Université de Toulouse Le Mirail.
- Rosch, E. H. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Rosch, E. H, (1978). Principles of categorization. In E. Rosch, & B. Lloyd (eds), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Salmaso, P., & Pombeni, M.L. (1986). Le concept de travail [The concept of work]. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.) : *L'étude des représentations sociales [Studying social representations]* (pp. 196-207). Neuchâtel, CH. : Delachaux et Niestlé.
- Savickas, M. L. Voir: www.vocopher.com
- Savickas, M. L. (2006). *Career counseling. DVD. Part of the specific treatments for specific populations video series* (ISBN: 978-1-59147-379-4). Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2009). *Meaning and mattering in career construction: The case of Elaine*. Retrieved from: http://www.cannexus.ca/wp-content/uploads/2014/04/Meaning-and-Mattering-in-Career-Construction-The-Case-of-Elaine-cx10_Dr.-Savickas_A-Demonstration.pdf
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: APA.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Schlanger, J. (1997). *La vocation*. Paris: Hermann.
- Schlanger, J. (2010). *La vocation [Vocation]* (2^{ème} ed. augmentée). Paris: Hermann.
- Shimizu, K. (1999). *Le toyotisme*. Paris : La Découverte.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations* (1st ed.). London: W. Strahan & T. Cadell.

- Standing, G. (2011). *The precariat. The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Tarondeau, J. C. (2002). *Le management des savoirs*. Paris : PUF.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper.
- Touraine, A. (1955). La qualification du travail : histoire d'une notion [Qualification of work: a notion's history"]. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 13, 27-76.
- UN (2015). *Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015. 70/1. Transformer notre monde: le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F (retrieved April 21, 2017).
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. New York: Columbia University Press.