



Master

2018

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Expériences d'accompagnement dans les parcours professionnels et
pouvoir d'agir : la relation comme opportunité d'un agir sensé

Sahli, Shedyà

How to cite

SAHLI, Shedyà. Expériences d'accompagnement dans les parcours professionnels et pouvoir d'agir : la relation comme opportunité d'un agir sensé. Master, 2018.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:110091>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**Expériences d'accompagnement dans les parcours professionnels et
pouvoir d'agir : la relation comme opportunité d'un *agir sensé***

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA

Maîtrise universitaire en Sciences de l'Éducation, Formation des Adultes

PAR

Shedya Sahli

DIRECTRICE DU MEMOIRE

Maryvonne Charmillot

JURY

France Merhan, Caroline Dayer

Genève, septembre 2018



RÉSUMÉ

Ce mémoire associe la thématique de l'orientation professionnelle à celle de l'accompagnement, prenant en compte que, depuis ces dernières années, les vies professionnelles sont devenues plus complexes et incertaines. Les parcours étant moins linéaires, les individus vivent davantage de changements ou de transitions, cela pouvant entraîner le désir, le besoin ou la nécessité d'être accompagnés. La démarche compréhensive guidant la recherche, une attention particulière est portée à la compréhension de l'expérience des individus, c'est-à-dire aux significations que les acteurs.trices attribuent aux événements vécus. Les récits des personnes interviewées révèlent que les dispositifs censés accompagner peuvent constituer tant une ressource qu'une contrainte, pouvant alors faciliter ou entraver le pouvoir d'agir. L'expérience de ces dispositifs s'avère toutefois plus positive lorsqu'il y a *alliance de travail* et qu'une relation se crée entre les deux personnes. C'est bien cette relation qui est à la source d'opportunités d'avancer, autrement dit à la source d'un *agir sensé*.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le 4 septembre 2018

Prénom, Nom : Shedyah Sahli

Signature

Merci à

Maryvonne Charmillot, pour le temps consacré à la réalisation de ce travail et à nos rencontres, pour ses précieux commentaires m'ayant permis d'améliorer mes écrits et réflexions, pour avoir toujours valorisé mes efforts, même si je doutais souvent, et, finalement, pour avoir été à l'écoute, de bons conseils et toujours positive.

France Merhan et Caroline Dayer, pour avoir porté de l'intérêt à ma recherche en faisant partie du jury.

Toutes les personnes interviewées, pour avoir fait preuve de disponibilité et d'avoir partagé avec moi des bouts de leur histoire. Il est évident que sans leur contribution, cette recherche n'existerait pas, mais au-delà de cela, chacun des récits m'a touchée, aussi bien sur le plan académique que personnel.

Stéphane Jacquemet, pour sa lecture avisée d'une partie de la recherche et ses propositions d'ajouts, aidant à mieux couvrir ma problématique.

Névine et Marlise, pour m'avoir facilité la prise de contact avec certaines des personnes interviewées et pour m'avoir toujours encouragée à aller au bout de ce travail de mémoire.

Mes proches, pour leur soutien et pour m'avoir « supportée » tout au long de ces études.

Tous.tes les étudiant.e.s et enseignant.e.s que j'ai côtoyé.e.s durant mes années à l'Université.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	1
INTRODUCTION.....	4
1^{ÈRE} PARTIE CONSTRUIRE LA PROBLÉMATIQUE	
<hr/>	
CHAPITRE I : CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE	6
Détour historique : l'orientation professionnelle.....	6
o <i>La naissance de l'orientation professionnelle, début XX^{ème}</i>	6
o <i>1^{ère} guerre mondiale et nécessité de patronage des jeunes</i>	7
o <i>Durant le XX^{ème} siècle : diversification des publics et formalisation des pratiques</i>	7
o <i>Apprentissage et orientation tout au long de la vie, depuis la fin du XX^{ème}</i>	8
Aujourd'hui : s'orienter dans une société complexe et incertaine.....	9
o <i>Des parcours de vie plus déstandardisés</i>	9
o <i>De la trajectoire au parcours : des transitions à gérer</i>	10
o <i>L'individu face à lui-même : le « management de soi »</i>	11
o <i>Logique volontariste et pluralité de projets</i>	12
L'orientation professionnelle à Genève : bases législatives et dispositifs.....	13
o <i>L'école comme première étape de l'orientation</i>	13
o <i>Organisation de l'orientation et législation.....</i>	14
o <i>La Cité des métiers du Grand Genève : centre d'information et d'orientation</i>	15
o <i>Prestations spécifiques en cas de chômage ou d'invalidité</i>	16
o <i>Efforts des communes pour l'information, l'orientation et l'insertion</i>	17
Synthèse et premiers questionnements	18
CHAPITRE II : APPORTS THÉORIQUES ET CONCEPTUALISATION.....	19
Autour de la notion d'accompagnement	20
o <i>Une définition minimale : être avec et aller vers</i>	20
o <i>Une pluralité de pratiques</i>	23
Ce que « conseiller » veut dire.....	26
o <i>Counselling, conseil, consultance : de quoi parle-t-on ?.....</i>	26
o <i>Conseiller comme « acte de tenir conseil » : délibérer pour agir</i>	27
o <i>Définition et démarche du tenir conseil</i>	29
o <i>Accompagnement et tenir conseil.....</i>	31
Autour de la notion de projet	32
o <i>Le projet comme intention réfléchie.....</i>	32
o <i>Accompagnement et projet.....</i>	33
Théories de l'action et « pouvoir d'agir »	35
Synthèse et fondements de la problématique	38

2^{ÈME} PARTIE CONDUIRE UNE DEMARCHE DE RECHERCHE

CHAPITRE I : POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE	39
o <i>Pourquoi la compréhension ?</i>	39
o <i>Caractéristiques de la démarche</i>	39
CHAPITRE II : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	41
o <i>L'entretien compréhensif et la grille des questions</i>	41
o <i>Personnes interviewées et nouvelles perspectives face à l'objet de recherche</i>	42
CHAPITRE III : L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES	43
o <i>Statut des données issues des entretiens</i>	43
o <i>Comment faire parler les données ?</i>	44

3^{ÈME} PARTIE ANALYSER LES DONNÉES

CHAPITRE I : APERÇU DES PARCOURS DES PERSONNES INTERVIEWÉES	47
o <i>Nancy : « L'accompagnement par le compagnon »</i>	47
o <i>Mirjeta : « Être guidée vers son changement : le déclic pour la psychologie »</i>	47
o <i>Daniel : « Ce n'est pas la structure qui accompagne, mais les personnes »</i>	48
o <i>Ana : « Être guidée, mais toujours faire par soi-même »</i>	49
o <i>Bertrand : « Pas d'accompagnement, mais des sanctions et du contrôle »</i>	50
o <i>Valérie : « S'orienter au gré de personnes-ressource »</i>	51
o <i>Fabrice : « Un parcours fait d'opportunités et de chance »</i>	52
CHAPITRE II : L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DANS LES PARCOURS	53
o <i>Une logique de développement de carrière ou un chaos vocationnel ?</i>	53
o <i>Le « management de soi » face aux personnes-ressource</i>	57
o <i>Des moments de « rupture » et de réflexion</i>	60
o <i>L'orientation comme processus développemental et interactif</i>	62
CHAPITRE III : TENIR CONSEIL, QUELLE DÉLIBÉRATION POUR QUEL AGIR ?	64
o <i>Travail sur le sens : « le voyage de soi »</i>	64
o <i>Travail sur le projet : « un déclic pour se lancer vers le changement »</i>	67
o <i>Travail sur l'agir : un moment opportun ?</i>	72
CHAPITRE IV : ACCOMPAGNEMENT VS APPLICATION DE PROCÉDURES	77
o <i>Une absence de relation et de cheminement ?</i>	77
o <i>Quand accompagnant.e et personne accompagnée ne se rencontrent pas</i>	80
o <i>Une relation « institutionnalisée »</i>	82
o <i>« Un ensemble de contradictions à gérer »</i>	85
o <i>Qu'en est-il du pouvoir d'agir ?</i>	86
o <i>« Sortir du cadre » : les personnes-ressource</i>	89
CHAPITRE V : ACCOMPAGNER, COMMENT ÊTRE AVEC ET ALLER VERS ?	93
o <i>Aller au-delà des procédures pour accompagner ?</i>	93
o <i>Une place pour le dialogue : penser à partir de l'autre</i>	97
o <i>Une réciprocité dans la relation</i>	100
o <i>Des expériences transformatrices ?</i>	103
CONCLUSION : SYNTHÈSE ET DISCUSSION	108
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	114

NB : LES ANNEXES FONT L'OBJET D'UN DOCUMENT SÉPARÉ NON PUBLIÉ.

S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? C'est le titre d'un ouvrage de Francis Danvers (2009) qui, de manière interrogative, laisse penser que l'orientation est une valeur essentielle. À travers l'ancrage anthropologique qu'il mobilise dans ses recherches, l'auteur énonce le postulat suivant : « L'être humain a la capacité d'orienter son devenir, de lutter contre un prétendu destin et chose capitale, il le sait » (p. 15). S'intéresser à l'orientation implique alors une certaine conception de l'Homme, de la société, et de leur articulation.

Si la vie adulte se développait auparavant selon un modèle ternaire (jeunesse, âge adulte, vieillesse) (Bessin, 2009), cette linéarité, depuis la fin du XX^{ème} siècle, a laissé sa place pour confronter l'adulte à des périodes de changements et de transitions, touchant aussi bien la sphère personnelle que professionnelle. C'est autour de l'*orientation professionnelle* que les premiers questionnements de ma recherche se sont ancrés. Les vies professionnelles actuelles étant, pour un nombre important d'individus, marquées par la complexité et la mobilité, il paraît légitime de se questionner quant aux possibilités dont dispose l'adulte pour s'orienter et construire son parcours professionnel. Chacun.e connaît en effet de plus en plus de phases transitionnelles, notamment entre la formation et le premier emploi stable. Chacun.e est également davantage sujet à des périodes de chômage, de réorientation ou reconversion professionnelle. La dynamique individu-étude-travail s'étant complexifiée, elle est plus incertaine qu'autrefois. Pourtant, si la personne s'oriente dans un environnement moins structuré, elle est pour le moins sommée de se prendre en main et construire son chemin. Aujourd'hui plus qu'hier, la personne est non seulement l'acteur ou l'actrice, mais aussi l'auteur.e de sa propre orientation. Elle doit savoir ce qu'elle veut faire, « monter les bons projets » et les mener à bien. Face à cette exigence sociale de « s'orienter » (Danvers, 2009), l'orientation professionnelle a donné lieu au développement d'institutions spécialisées, posant le problème de l'orientation sous l'angle de la responsabilité de la collectivité (Guichard & Huteau, 2001). Dans le secteur de l'emploi, il existe une diversité de pratiques, allant du bilan de compétences au coaching, faisant apparaître des formes d'accompagnement censées répondre aux nouvelles contraintes de l'environnement. C'est la thématique de l'*accompagnement*, articulée aux enjeux de l'orientation professionnelle, qui constitue le cœur de la présente recherche.

Ce sont de précédentes expériences dans le domaine de la formation des adultes et de l'insertion professionnelle qui témoignent de mon intérêt pour les thématiques de l'orientation et de l'accompagnement. Très vite, j'ai constaté que la formation pose inévitablement la question de l'orientation que la personne souhaite donner à sa vie professionnelle, ou plus largement, au mode de vie vers lequel elle souhaite tendre. On parle d'ailleurs d'orientation tout au long de la vie (Guichard & Huteau, 2001). À travers mes expériences, j'ai pu être sensibilisée aux pratiques d'entretien de conseil et à la gestion individuelle des parcours de formation, cela ayant fait naître les questionnements suivants : *Comment aider une personne à s'orienter ? Comment lui permettre de faire le bilan de ses expériences et définir un projet professionnel ? Le projet est-il nécessaire pour s'insérer ?*

Influencée par mon cursus universitaire en Sciences de l'éducation et plus particulièrement en Formation des adultes, je me suis également questionnée sur la capacité d'agir qu'une personne possède réellement pour orienter son devenir : *Comment une personne est-elle réellement actrice de son orientation ? Comment les pratiques d'accompagnement peuvent-elles créer les conditions d'un pouvoir agir ?*

À travers cette recherche, j'ai appréhendé les parcours professionnels de plusieurs personnes en focalisant l'intérêt sur leur orientation professionnelle et les choix effectués. Leurs récits ont permis d'accéder aux changements et/ou transitions vécus sur le plan professionnel et à la manière dont ceux-ci ont été gérés afin d'explorer la thématique de l'accompagnement. De plus, j'ai questionné des professionnel.le.s du domaine afin de pouvoir « croiser les regards », entre, d'un côté, « les personnes qui accompagnent » et, de l'autre, « les personnes accompagnées ». Le matériau empirique produit et le travail d'analyse réalisé ont cependant permis de relativiser ces deux catégories et révélé que l'accompagnement ne prend pas forcément place où on pourrait l'attendre, comme par exemple auprès d'institutions spécialisées ou de « conseiller.ère.s ». Si l'accompagnement ne se manifeste pas forcément où il était attendu, les expériences des personnes interviewées montrent comment la dimension relationnelle est fondamentale et peut être à l'origine d'opportunités d'avancer.

La démarche compréhensive ayant été adoptée dans cette recherche, c'est en portant mon intérêt à la compréhension de l'expérience des individus, c'est-à-dire aux significations qu'ils attribuent à leurs actions, aux phénomènes auxquels ils sont confrontés, que j'ai pu explorer le thème de l'accompagnement et construire progressivement l'objet de recherche.

La présente recherche est organisée en trois parties.

La première partie, *Construire la problématique*, comporte deux chapitres. Le premier propose un ancrage socio-historique permettant d'explorer la thématique de l'orientation professionnelle à travers des éléments historiques puis en abordant plus spécifiquement quelques traits caractéristiques de l'environnement socio-économique actuel. Le second chapitre présente les apports théoriques retenus autour de la notion d'accompagnement, de conseil et de projet. Ce travail de conceptualisation a permis d'élaborer une problématique alliant *accompagnement, expérience et pouvoir d'agir*.

La deuxième partie, *Conduire une démarche de recherche*, est consacrée spécifiquement à la posture épistémologique. Les choix méthodologiques effectués ainsi que des éléments en lien avec le traitement des données empiriques y sont développés.

La troisième partie, *Analyser les données*, comporte cinq chapitres. Le premier est une synthèse des parcours des personnes interviewées. Le deuxième vise à explorer la thématique de l'orientation professionnelle à travers les récits produits. Le troisième est une analyse plus spécifiquement consacrée aux moments de conseil identifiés dans les parcours. Les chapitres quatre et cinq permettent finalement d'aborder certaines « expériences d'accompagnement » présentes dans les parcours et d'y dégager des éléments de compréhension portant notamment sur la différence entre « accompagnement » et application de procédures. Ces analyses donnent également à voir des éléments relatifs à la relation, à l'expérience de dispositifs censés accompagner ou encore à des préoccupations liées au pouvoir d'agir.

Le travail se termine par une conclusion qui reprend, de manière synthétique, les principaux constats dégagés au cours de la recherche.

CHAPITRE I : CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE

En lien avec mes questionnements de départ sur l'orientation des adultes et les pratiques d'accompagnement, le but de ce premier chapitre est, d'une part, d'ancrer la présente recherche dans un certain contexte socio-historique en abordant quelques traits caractéristiques de l'environnement socio-économique actuel et, d'autre part, de préparer le travail de conceptualisation pour la partie plus théorique qui suivra.

Détour historique : l'orientation professionnelle

C'est en partant d'une de mes questions de départ *Comment aider une personne à s'orienter ?* que j'ai jugé pertinent de débiter la recherche en approfondissant la thématique de l'orientation des adultes. L'« orientation » est d'ailleurs un terme ambigu que l'on peut penser ne concerner que les jeunes. Néanmoins, elle touche de plus en plus les adultes confrontés à une vie professionnelle moins stable qu'autrefois et qui sont plus sujets à la mobilité, au changement de carrière, à la « réorientation ».

Comme le soulignent Jean Guichard et Michel Huteau (2007), le terme « orientation » est polysémique. D'un côté, « orientation » renvoie à l'action de « se voir diriger vers certaines études ou professions » et s'apparente ainsi à une « répartition ». De l'autre, « orientation » « fait référence au choix par l'individu d'une formation, d'une voie professionnelle, voire d'un style de vie » (p. 307). Aujourd'hui, l'objet de l'orientation professionnelle est plus vaste et représente l'ensemble de la vie au travail des individus ; depuis leur choix de formation à l'exercice d'une ou plusieurs activités jusqu'à leur départ à la retraite. L'orientation professionnelle comprend alors tous les changements possibles – positifs et négatifs – ainsi que les transitions qui peuvent venir marquer cette vie-là.

L'orientation professionnelle se distingue donc de l'orientation scolaire qui a pour objet la répartition des élèves/étudiant.e.s dans les différentes filières de formations. Toutefois, orientation « scolaire » et orientation « professionnelle » restent liées, notamment car certaines orientations professionnelles exigent au préalable de s'engager dans certaines voies de formation. De plus, plusieurs voies de formation initiale, bien qu'elles ne déterminent pas nécessairement l'avenir professionnel des élèves/étudiant.e.s, viennent restreindre leurs activités futures, cela d'autant plus que les métiers ou professions qui leur sont accessibles correspondent le mieux à leur position sociale d'origine (Guichard & Huteau, 2007).

○ *La naissance de l'orientation professionnelle, début XX^{ème}*

L'orientation professionnelle s'est développée au début du XX^{ème} siècle « pour contribuer à la gestion optimale du système éducatif, confronté à la nécessité de répondre à la fois aux demandes sociales d'un public de plus en plus hétérogène et aux pressions économiques d'une formation adaptée aux nouvelles techniques de production » (Thomann Jeanneret *et al.*, 2007, p. 291). En effet, en Suisse et dans d'autres pays européens, ce sont des motifs d'ordre éducatif, social et économique qui ont conduit au développement de l'orientation professionnelle et ont abouti « à l'émergence d'un nouveau champ professionnel dans le domaine de l'éducation » (Thomann Jeanneret *et al.*, 2007, p. 291).

Le *bureau of vocational guidance*, ouvert à Boston en 1908 par le professeur américain Frank Parsons, marque la naissance du conseil en orientation. Parsons théorise pour la première fois dans son ouvrage *Choosing of vocation* (1909) la question du choix professionnel. La logique était celle d'un appariement entre la personne et l'environnement professionnel. Il s'agissait « de faire une analyse des besoins et des aptitudes de l'intéressé ; de recueillir et d'apporter les informations relatives aux exigences des diverses professions ; enfin, de faire correspondre les informations obtenues de l'intéressé et celles sur les professions » (Danvers, 2006, p. 37). Cette conception déterministe reposait sur l'idée de pouvoir mesurer de manière objective les intérêts de la personne, sa personnalité ou encore ses aptitudes et déterminer ainsi son adéquation aux environnements professionnels. Selon Sophie Perdrix (2013) et sa thèse sur l'efficacité du *counselling* d'orientation, une telle approche était aussi répandue dans d'autres pays, dont la Suisse où l'orientation s'est développée comme aux Etats-Unis.

○ ***1^{ère} guerre mondiale et nécessité de patronage des jeunes***

En Suisse, à la fin de la première guerre mondiale, il existait un seul « Cabinet d'orientation professionnelle », celui-ci se trouvait d'ailleurs à l'Institut Jean-Jacques Rousseau (Ecole des Sciences de l'Education, Genève) (CIIP, 2000). L'orientation professionnelle découlait principalement d'un besoin de patronage des jeunes ; les buts du cabinet étaient de « diriger l'adolescent vers une profession qui corresponde à ses goûts, à ses intérêts, à ses connaissances, à ses aptitudes diverses – physiques, intellectuelles, morales, artistiques et sociales – tout en tenant compte de la situation de la famille et de l'état du marché du travail » (CIIP, 2000, p. 2).

Dès la fin de la seconde guerre mondiale, l'orientation professionnelle s'est particulièrement développée en Suisse et cela tout au long de la période des « Trente Glorieuses ». Cet essor est dû aux importantes transformations économiques ayant touché le pays à la fin de la guerre. Perdrix (2013), en se référant au texte de Jean-Pierre Tabin (1989) portant sur la formation professionnelle en Suisse, explique que ce développement s'insère dans une autre évolution sociale, celle liée à « la pénétration progressive de l'Etat dans la vie et les compétences traditionnellement dévolues aux familles » (p. 8). Il s'agit plus pour l'Etat de répondre aux besoins économiques de l'époque et moins aux besoins individuels. Les pratiques de conseil sont alors fortement corrélées au développement économique et technologique ; elles doivent réguler les forces de travail et combler les professions qui manquent de main d'œuvre.

○ ***Durant le XX^{ème} siècle : diversification des publics et formalisation des pratiques***

À partir des années 1950, l'orientation professionnelle connaît une évolution majeure due à l'allongement des années d'études ayant diversifié les publics d'orientation (Perdrix, 2013). Au niveau théorique, il n'y avait pas eu jusqu'alors de véritables courants de pensées alternatifs à la conception développée par Parsons. Les pratiques de conseil en orientation s'étant étendues dès la fin de la seconde guerre, de nouvelles approches théoriques ont alors émergé (Perdrix, 2013). Donald E. Super (1957, 1980, 1985) « est considéré comme le théoricien ayant libéré la psychologie de l'orientation de la conception du choix professionnel comme un choix unique à l'adolescence (Crites, 1981) » (Perdrix, 2013, p. 8).

Cette théorie du développement de carrière a eu des effets majeurs dans l'évolution des pratiques en orientation professionnelle. Super, comme Parsons, reconnaît l'importance des différences individuelles en orientation professionnelle. Néanmoins, il approfondit cette « logique d'appariement » par de nouvelles perspectives, en postulant notamment que « [l']individu cherche à développer et à réaliser dans une carrière professionnelle, ses concepts de soi » (Perdrix, 2013, p. 9).

Les principaux apports de la théorie développementale de la carrière proposée par Super « sont d'avoir investi les dimensions développementale, adaptative, contextuelle et du concept de soi du développement de carrière, mettant ainsi en lumière l'importance des changements dynamiques chez l'individu en relation avec son environnement [...] » (Le Corff & Gingras, 2011, p. 2). Les contributions de Super viennent relativiser l'idée d'un choix unique d'orientation et mettre en lumière l'aspect dynamique de la carrière. Cette approche paraît plus humaniste, se centrant sur des questions identitaires et motivationnelles, « suggérant qu'un individu exprime celui qu'il voudrait devenir au travers de son choix professionnel » (Guichard & Huteau, 2006, cité par Perdrix, 2013, p. 9).

Durant le XX^{ème} siècle, les procédures d'orientation se formalisent et sont progressivement encadrées par des règles juridiques et administratives. Dans le même temps, différentes institutions voient le jour dans le but de faciliter le processus d'orientation : « Elles affichent toujours un double objectif : satisfaire les individus et contribuer au bien commun en optimisant l'utilisation sociale des ressources humaines. » (Guichard & Huteau, 2005, p. 8).

○ *Apprentissage et orientation tout au long de la vie, depuis la fin du XX^{ème}*

Depuis la fin du XX^{ème}, nous vivons dans une économie du savoir où la formation constitue un enjeu stratégique majeur. Comme l'explique Perdrix (2013), l'Europe s'est donnée pour objectif de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde (Commission Européenne, 2001) » (p. 21). C'est dans cette logique de développer une société de la connaissance, devant répondre à la fois à des enjeux économiques et sociaux, qu'est née l'idée d'apprentissage tout au long de la vie. Celle-ci ne concerne pas uniquement l'acquisition de savoirs et savoir-faire dans le milieu scolaire ou les institutions de formation. D'après Peter Alheit et Bettina Dausien (2005), l'apprentissage doit être « généralisé à tous les domaines de la vie, pour que se mettent ainsi en place des *environnements d'apprentissage* où les différents modes d'apprentissage trouvent à se compléter organiquement » (p. 58). Il englobe l'ensemble des expériences de l'individu et repose sur des modalités d'apprentissages non traditionnelles. Un nouveau rapport à la formation s'est donc développé, accordant notamment plus d'importance aux parcours de vie des individus. Guy Olivier (2006) souligne ainsi l'intérêt croissant donné au « [...] champ de la reconnaissance, de la validation des acquis, de l'évaluation et de la valorisation des compétences par l'instauration du bilan de compétences [...] » (p. 121) ; une diversité de pratiques permettant aux individus de faire reconnaître les acquis issus de leur vie active ou de formations non qualifiantes.

Cette nouvelle manière d'investir la formation n'est pas sans conséquence sur l'orientation professionnelle. Pour Perdrix (2013), l'institutionnalisation de l'apprentissage tout au long de la vie « signe le décloisonnement du choix professionnel considéré comme unique [et] ouvre le champ des possibles en valorisant la capacité à s'orienter » (p. 21). À ce propos, Danvers (2006) explique que « l'orientation professionnelle des individus ne peut plus se limiter au choix professionnel, fait à un moment donné, le plus souvent précocement et dans des conditions limitatives, pour toute une vie professionnelle » (p. 51). En effet, la question de l'orientation professionnelle n'est plus celle du « choix d'un métier » mais du développement d'une carrière tout au long de la vie. L'orientation professionnelle ne se restreint plus à la vie professionnelle mais renvoie à l'orientation que l'individu veut donner à sa vie, c'est-à-dire à ses « choix de vie » fondamentaux (Guichard & Huteau, 2007, p. 308).

Aujourd'hui : s'orienter dans une société complexe et incertaine

S'interroger sur l'orientation nécessite de comprendre le contexte actuel et de considérer les changements et les évolutions sociétales et économiques ayant touché nos sociétés contemporaines au cours des dernières décennies.

L'environnement actuel est caractérisé par une mondialisation de l'économie et du travail, transformant l'organisation de la production et le statut des travailleur.euse.s (Olivier, 2006). Le secteur tertiaire s'étant fortement développé, cela a également transformé le marché du travail et influencé les besoins en formation professionnelle et l'orientation des individus (Perdrix, 2013). Ce nouvel environnement impose une multitude de défis, parmi lesquels on compte l'utilisation croissante des nouvelles technologies, les nouvelles formes de précarité et d'emplois « atypiques » comme les stages, les contrats à durée déterminée ou encore les temps partiels ainsi que les exigences élevées en termes de qualifications et de compétences (Perdrix, 2013). L'individu doit en effet répondre aux exigences exacerbées du monde professionnel en termes de qualifications et de compétences. Posséder un diplôme et de l'expérience professionnelle constituent des « prérequis » facilitant l'accès au travail mais ne le garantissent toutefois pas.

Face à un marché du travail complexe, les personnes doivent faire preuve de flexibilité et de mobilité. À ce propos, Olivier (2006) explique que la flexibilité peut permettre de se dessiner des carrières moins figées que dans le passé. Chacun.e peut ainsi construire une carrière plus personnelle et autogérée. Il est en effet fréquent qu'une personne n'occupe pas le même poste tout au long de sa vie. Cette mobilité peut être subie, mais aussi choisie et s'inscrire par exemple dans une logique de carrière, d'ascension sociale ou encore constituer un moyen de répondre à un besoin de changement ressenti par la personne. Comme le remarque Perdrix (2013), la vision d'une carrière linéaire se déroulant dans une seule entreprise n'est plus pertinente, ce qui implique pour les travailleur.euse.s de « développer de nombreuses compétences, [de] faire preuve de mobilité et de flexibilité afin de préserver leur employabilité jusqu'à l'âge de la retraite » (p. 18).

o Des parcours de vie plus déstandardisés

Depuis la fin des « Trente Glorieuses » (1945-1975), période prospère et de forte croissance économique caractérisée notamment par une situation de plein emploi dans la grande majorité des pays développés, les parcours individuels ont sensiblement évolué et sont devenus moins linéaires et plus incertains.

Si à l'époque des Trente Glorieuses, la vie adulte était dominée par la culture temporelle de la société industrielle et se développait selon un modèle ternaire (jeunesse, âge adulte, vieillesse) (Bessin, 2009), cette linéarité est aujourd'hui brouillée. Pour Marc Bessin (2009), « [o]n assiste à une certaine déstandardisation du parcours de vie, les personnes étant de plus en plus sommées de se prendre en main pour construire un cheminement original, avec la prescription essentielle de se responsabiliser face à celui-ci » (p. 16). Cette déstandardisation des parcours de vie dénote avec une métaphore de la ligne droite souvent utilisée pour qualifier la vie. D'autres métaphores, plus incertaines, viennent alors se substituer. Marc Durand (2006) évoque celles « [...] du réseau, de la débrouillardise [...] de la navigation à vue [...] de la course d'orientation... » (pp. 42-43). Les biographies peuvent prendre des « formes chaotiques et improbables » (p. 42).

À propos des trajectoires biographiques, Durand (2006) explique que celles-ci « ne sont plus contenues dans la personnalité des individus, ni prédéfinies dans les rôles sociaux. Ces trajectoires sont construites en situation, fréquemment re-configurées par les acteurs engagés à chaque instant dans des environnements ouverts et eux-mêmes dynamiques » (p. 42).

Cette déstandardisation dans les parcours de vie peut prendre des formes diverses et concerner par exemple la sphère professionnelle des personnes qui se retrouvent davantage sujettes à des réorientations multiples. S'il est devenu plus rare de passer toute sa vie dans la même entreprise, il est toutefois fréquent que la personne doive et/ou souhaite évoluer dans son poste, tout en restant dans le même environnement de travail. La formation peut devenir un opérateur de déstandardisation en lui permettant de se construire une carrière plus personnalisée et d'évoluer professionnellement.

○ *De la trajectoire au parcours : des transitions à gérer*

Comme évoqué, la déstandardisation des modes de vie a eu pour conséquence de brouiller les schémas de type école/emploi, vie adulte/retraite et d'élargir les perspectives de l'adulte : « À la place attribuée : « Tu es né paysan, tu seras paysan ! », la postmodernité substitue un programme plus incertain mais ouvert. L'identité n'est plus assignée, mais passe par un processus progressif d'acquisition de rôles, de compétences et d'expériences les plus diverses. » (Danvers, 2006, p. 55).

À la logique de « trajectoire » vient se substituer celle de « parcours ». La trajectoire a été définie par Pierre Bourdieu (1994) comme « une série de positions successives occupées par un même agent dans un espace lui aussi en devenir et sujet à d'incessantes transformations » (cité par Boutinet, 2014, p. 9). Ainsi, dans une logique de trajectoire, peu de place était accordée à l'aménagement de transitions et, comme le soulignait Bourdieu déjà en 1979, les individus « ne se déplaçaient pas au hasard dans l'espace social parce que les forces qui composaient sa structure s'imposaient à eux à travers notamment les mécanismes d'orientation » (cité par Boutinet, 2014, p. 9). La trajectoire est synonyme de chemin prédéterminé, prédestiné. Or, aujourd'hui, cette approche ne tient plus, comme en témoignent notamment les différentes évolutions socio-économiques précédemment évoquées. Jean-Pierre Boutinet (2014) explique qu'à la « trajectoire » de l'individu, devenue de moins en moins anticipable, a fait place un « nouveau dispositif socio-psychologique », celui de « parcours », professionnel et/ou personnel qui rend compte de plus de souplesse, de « contours beaucoup plus indécis et fluctuants » (p. 14). À travers son parcours, la personne va toujours tenter de construire une cohérence, selon les expériences et événements qu'elle va rencontrer ou affronter.

Bénédicte Zimmermann (2013) distingue elle aussi la notion de trajectoire et celle de parcours, lequel témoigne d'une possibilité de prise que la personne possède sur son devenir. La personne peut se saisir de sa réalité pour la réorienter. Ainsi, la notion de parcours renvoie à des enjeux à la fois subjectifs, mais aussi environnementaux. L'intérêt pour la notion de parcours est qu'elle suggère également une idée de continuité, c'est-à-dire que dans la conjoncture actuelle qui place un nombre croissant d'individus en situation de mobilité, le parcours « présente un caractère performatif alimenté par l'artefact narratif de la mise en cohérence biographique qui permet de traduire des événements discontinus en un ensemble continu (Bourdieu, 1986) » (Zimmermann, 2013, p. 51). Cette continuité n'implique toutefois pas de linéarité ou de direction prédéterminée car « [s]i le parcours acquiert sa pleine signification dans son but, le chemin pour atteindre ce dernier n'est pas nécessairement donné à l'avance » (Zimmermann, 2013, p. 53).

Les parcours de vie contemporains étant marqués par de multiples transitions, il me paraît nécessaire d'en donner quelques éléments de définition. Lorsqu'on parle de « transition », on se réfère à une période de changement accéléré : l'entrée dans la vie adulte, la vie de couple, l'accès à la parentalité, les changements de partenaire, les déplacements ou encore le passage à la retraite. Isabelle Havet (2006) définit la transition comme « le passage d'un état à un autre » (p. 149). En effet, « [c]'est un événement en soi caractéristique d'une rupture de nature, de durée, de forme, de conséquences variables ayant pour effet une transformation des rapports sociaux, culturels et individuels, la nécessité pour l'individu de concevoir de nouveaux types de régulation, d'imaginer, de choisir » (p. 149). Le vécu d'une transition conduit l'individu à repenser ses conduites, ses représentations ou encore ses valeurs. La transition possède un caractère transformateur et s'inscrit ainsi dans une perspective interactionniste « dans laquelle l'individu est considéré comme participant de façon active au changement social : il utilise donc la transition pour faire des choix dans un environnement qui se transforme » (Perez-Roux, 2014, p. 325). Le vécu de transitions peut potentiellement donner naissance à une narration nouvelle d'un parcours, c'est-à-dire lui (re)donner un sens, une continuité.

S'intéresser à l'orientation de l'adulte, c'est donc prendre en compte l'individu dans sa relation à son environnement et à autrui, ainsi qu'à travers sa relation aux expériences et événements vécus pour donner sens aux transitions (Havet, 2006).

○ *L'individu face à lui-même : le « management de soi »*

Sur le plan individuel, un des traits caractéristiques de notre environnement est l'individualisme, c'est-à-dire que chaque individu est responsable et « doit décider par lui-même de ce qu'il fera de sa vie [...] » (Guichard & Huteau, 2007, p. 311). Le sociologue Alain Ehrenberg (1995) invite à repenser la notion d'individualisme qui, par réflexe, est assimilée à un repli sur la vie privée. L'auteur énonce l'hypothèse suivante :

[...] la subjectivité est devenue une question collective. Là est à la fois la nouveauté et le problème. Nous avons basculé d'une détermination par un passé, à laquelle il était devenu possible d'échapper grâce aux progrès de la protection sociale et à la croissance économique, à une indétermination par l'avenir, qui reporte sur l'individu des responsabilités relevant auparavant de l'action publique. Nous sommes entrés dans une société de responsabilité de soi ; chacun doit impérativement se trouver un projet et agir par lui-même pour ne pas être exclu du lien, quelle que soit la faiblesse des ressources culturelles, économiques ou sociales dont il dispose. (p. 14)

La norme est à l'autonomie et à la responsabilisation de soi. Pour Ehrenberg (1995), les individus sont fragilisés et doivent se produire eux-mêmes dans un monde moins stable qu'auparavant. Il parle de « gouvernement de soi » avec l'idée que l'individu prend de plus en plus lui-même en charge des problématiques diverses : « la société incite à la décision personnelle, qu'il s'agisse de recherche d'emploi, de vie de couple, d'éducation, de manières de travailler ou de se conserver en bonne santé [...] » (p. 18). Bien que confronté.e à l'incertitude, chacun.e « doit s'appuyer sur lui-même pour inventer sa vie, lui donner un sens et s'engager dans l'action » (p. 18). Dans un tel climat, chacun.e doit se construire personnellement et trouver sa place, et cela qu'importe les inégalités existantes, que celles-ci soient liées à l'origine sociale des individus, à leur parcours scolaire ou professionnel. Ainsi, on place l'individu comme étant non seulement acteur mais également responsable de sa propre insertion ou, à l'inverse, de sa propre exclusion (Guichard & Huteau, 2007).

Aujourd'hui, chacun.e « est mis en demeure de se mobiliser subjectivement et de construire les conditions qui lui permettent d'agir. L'individu moderne est contraint d'être libre. Les figures de l'individu-projet sont multiples. » (Danvers, 2009, p. 296). L'individu se choisit et choisit les sphères d'activités qu'il veut investir, avec pour arrière-fond l'idée d'une liberté décisionnelle, comme s'il suffisait de le vouloir pour y arriver. Boutinet (1998) parle de l'avènement d'une société de responsabilités où l'adulte doit continuellement prendre des décisions. Pour cet auteur, « la culture du projet » en est une bonne illustration et se constate à travers de multiples manifestations : « projet d'investissement, projet de formation, projet de mobilité, projet de vacances... » (p. 230).

○ *Logique volontariste et pluralité de projets*

Dans son ouvrage nommé *Psychologie des conduites à projets*, Boutinet (1999) rend attentif au fait que durant ces derniers siècles, l'attention portée au projet est devenue de plus en plus prégnante, « exprimant en cela une sorte de volontarisme soucieux de tout maîtriser, de tout orienter ou réorienter » (p. 7). Le dictionnaire en ligne TLF définit le terme « volontarisme » comme « [La] [t]endance à croire (notamment en politique) que la volonté humaine est capable d'imposer le changement ; thèse, tendance selon laquelle la volonté humaine l'emporte sur toutes les autres facultés, sur le réel, sur les événements, dans l'État et la société. » Le volontarisme du projet et de ses décisions s'inscrit dès lors « logiquement » dans cette montée de « l'individualisation de l'existence ».

Boutinet (1998) parle d'une montée des volontarismes, ceux-ci étant perceptibles au niveau langagier, par le recours qui est fait à la pronominalisation :

[...] il ne s'agit plus d'insérer ou d'être inséré mais bien de s'insérer ; il ne s'agit plus d'orienter ou d'être orienté mais de s'orienter, il est question de se déterminer, de se décider de préférence à choisir. [...] L'adulte dans une telle logique volontariste, ayant à sa disposition peu de repères d'aide à sa décision, reste désormais seul face à la pronominalisation du moindre de ses actes. (p. 232)

Si auparavant le jeune ou l'adulte n'avaient à définir qu'un seul projet d'orientation, professionnel ou de vie, aujourd'hui, la figure du projet est devenue plurielle (Boutinet, 2010) :

[...] le jeune et l'adulte ne sont plus présentement attelés à l'élaboration ou à la réalisation d'un projet unique défini qui polariserait l'ensemble de leurs activités [...]. Ils se trouvent confrontés dans une société communicationnelle de réseaux à mener simultanément une diversité de projets et de micro-projets : un projet de stage, un projet de mémoire, un projet de chantier sur le plan professionnel, un projet associatif dans l'espace social, un projet de changement de résidence sur le plan familial. (p. 8)

Cette pluralité de projets semble constituer une nécessité car, étant donné l'environnement dans lequel se trouve les individus, il vaut mieux pouvoir « mener plusieurs projets à la fois que d'être tributaire d'un seul projet qui pourrait se trouver vulnérabilisé [...] » (Boutinet, 2010, p. 8). L'environnement, par son caractère incertain et complexe, offre peu de stabilité à l'individu et semble lui imposer la mobilité qu'il est contraint d'aménager par lui-même. Pour Boutinet (2010), la montée d'une telle vulnérabilité a vraisemblablement conduit « à penser différentes formes d'accompagnement pour aider cet adulte fragilisé à gérer la diversité des temporalités chaotiques de son parcours de vie » (p. 9).

Boutinet (2010) caractérise alors les pratiques d'accompagnement s'étant développées au cours des dernières années comme étant « l'un des symptômes de cette vulnérabilité, une vulnérabilité qui nécessite le besoin d'être encadrée (Boutinet *et al.*, 2007a) » (p. 9). Face à un environnement complexe et un avenir incertain, les pratiques d'accompagnement peuvent constituer un moyen pour l'adulte de faciliter son passage d'une transition à l'autre. Boutinet (2007b) fait remarquer que c'est d'abord chez l'adulte en formation que l'on rencontre une variété d'accompagnements. De façon générale, c'est au sujet de situations problématiques de la vie adulte que la notion d'accompagnement se voit associée : « accompagnement en recherche d'emploi, accompagnement renforcé pour le retour à l'emploi, accompagnement carriérologique, accompagnement dans le bilan de compétences ou dans la validation des acquis de l'expérience » (Boutinet, 2007b, p. 11).

L'orientation professionnelle à Genève : bases législatives et dispositifs

Pour approfondir la thématique des pratiques d'accompagnement, je termine ce chapitre par un inventaire (non exhaustif) de prestations existantes en Suisse romande, plus particulièrement à Genève, touchant au domaine de l'orientation et l'insertion professionnelle. Il s'agit de comprendre concrètement quels dispositifs s'offrent à l'adulte pouvant se trouver en phase de transition dans le domaine professionnel.

Pour réaliser cet inventaire, je me suis essentiellement référée à des textes de Loi et aux sites internet des différentes institutions. J'ai également fait appel à Stéphane Jacquemet, chargé d'enseignement à l'Université de Genève au secteur Formation des Adultes, qui a fourni des éléments complémentaires afin de couvrir au mieux la thématique.

o *L'école comme première étape de l'orientation*

C'est à la fin de la scolarité obligatoire que les jeunes (14-15 ans) sont confronté.e.s à un premier choix important quant à la suite de leur vie professionnelle. Toutefois, ce choix n'est plus aussi déterminant qu'auparavant et constitue davantage une première étape d'un parcours qui en comptera d'autres. À Genève, avec l'entrée en vigueur de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18) dès la rentrée 2018, les élèves devront poursuivre une formation jusqu'à leur majorité, au moins. En effet, il ne sera plus possible de laisser un.e mineur.e sans formation ou sans projet professionnel. Chacun.e devra petit à petit préciser son projet d'études ou de formation professionnelle. Cette loi vise à lutter contre le décrochage scolaire en donnant des chances supplémentaires aux jeunes de mener à bien une formation et obtenir un diplôme. Pour ce faire, des mesures ont été développées, dont un renforcement du suivi et de l'orientation des élèves et la création de postes supplémentaires : des enseignant.e.s, des assistant.e.s sociaux ou encore des conseiller.ère.s en orientation professionnelle. De nouvelles possibilités de formation ont également été mises en place, notamment au niveau de la formation pré-professionnelle.

Selon le bulletin de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) datant des années 2000, près de 50% de la population ayant recours à des services pour des conseils en orientation est adulte. Cette évolution a eu pour conséquence la mise en place de « structures spécifiques de consultation et d'information pour les chômeurs et pour les adultes en emploi » (p. 8). De plus, des professionnel.le.s du conseil en orientation se sont spécialisé.e.s dans le domaine de l'aide à l'insertion ou de la gestion de carrière.

Ces professionnel.le.s ont dû entreprendre des formations, la tendance étant de considérer « qu'il n'est plus possible pour un professionnel de l'orientation de s'adresser en même temps à tous les publics » (p. 8). Concernant la formation, il en existe deux dans le domaine de la psychologie du conseil et de l'orientation, en Suisse romande (Rossier, Meier Eggenberger & Perdrix, 2012). La première est une maîtrise universitaire en psychologie, ayant pour mention « psychologie du conseil et de l'orientation ». Le titre obtenu est « conseiller.ère diplômé.e en orientation professionnelle, universitaire et de carrière ». La seconde est de niveau postgrade universitaire. Il s'agit d'une Maîtrise d'études avancées (MAS). Le titre obtenu est « Psychologue spécialiste en développement de carrière et en ressources humaines », celui-ci étant délivré par la Fédération Suisse des Psychologues.

○ *Organisation de l'orientation et législation*

Actuellement, c'est la Confédération qui définit le cadre général de l'orientation professionnelle en Suisse. La loi sur la formation professionnelle (LFPr) permet aussi de définir quelques principes de base en stipulant (art. 49) que l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière a pour but d'aider les jeunes et les adultes à choisir une voie professionnelle ou une formation supérieure, ou à établir un plan de carrière.

C'est la loi sur l'information et l'orientation scolaire et professionnelle (LIOSP) qui régit les prestations publiques d'information et d'orientation concernant les études et les professions et définit la politique cantonale en matière d'information et d'orientation. L'information et l'orientation y sont définis comme comprenant des prestations d'appui aux personnes tout au long de leur vie, afin qu'elles puissent élaborer et mettre en œuvre leurs projets de formation et leurs projets professionnels. Parmi les buts de l'information et de l'orientation, on retrouve celui de « [f]aciliter les transitions dans les parcours de formation et les parcours professionnels ».

Concernant l'organisation et le fonctionnement, le Conseil d'Etat représente l'autorité responsable de l'application de la LIOSP et désigne le Département de l'Instruction Publique, de la culture et du sport (DIP) comme étant chargé de l'exécution de la législation fédérale et des dispositions d'application (art. 4). Par délégation du département, l'Office pour l'Orientation, la Formation Professionnelle et Continue (OFPC) est chargé, en collaboration avec les écoles et les services de l'Etat, de l'application des dispositions de la LIOSP.

Le « Portail suisse de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière » (www.orientation.ch) constitue une base de données documentaire nationale (CIIP, 2000) et permet, entre autres, d'accéder à toutes les informations actuellement disponibles en matière de professions et de formations ainsi qu'aux bourses cantonales des places d'apprentissage. Ce site recense également les différents offices et services d'orientation en Suisse. Comme mentionné dans la LIOSP, chaque canton possède son propre office et service d'orientation scolaire et professionnelle. Ces offices gèrent des centres d'information où de la documentation sur les professions, les formations et les possibilités de carrière est mise à disposition. Ils proposent aussi des entretiens de conseil individuels avec un.e conseiller.ère en orientation professionnelle, universitaire et de carrière. Le but de ces entretiens est d'élaborer un projet professionnel, de formation ou de perfectionnement.

Il est à noter qu'il existe un questionnaire en ligne nommé ADOR (Analyse de la Demande d'Orientation), <http://ador-online.ch>, disponible directement sur le portail orientation.ch. Avant de fixer un entretien, les personnes « hors scolarité » peuvent répondre à ce questionnaire qui permet aux offices d'orientation de les guider vers les services les plus adaptés.

ADOR comprend des questions sur « la connaissance de soi », « la disposition au changement », « la connaissance du milieu »¹, « la mise en œuvre du projet », « le degré de satisfaction » dans l'emploi actuel ou ce qui est important dans le poste de travail recherché. Le questionnaire dure une quinzaine de minutes. Il est élaboré selon 5 échelons d'appréciation allant de « (-) Non, pas du tout » à « (++) Oui, tout à fait ». Les personnes reçoivent ensuite un rapport personnalisé.

○ ***La Cité des métiers du Grand Genève : centre d'information et d'orientation***

En octobre 2017, je me suis rendue aux portes ouvertes de la Cité des métiers du Grand Genève, installée dans les locaux de l'OFPC. La Cité des métiers du Grand Genève est un lieu d'accueil, d'information et de conseil, ouvert à tous.tes, sans distinction et dont les prestations sont gratuites et confidentielles. Implantée à Genève depuis 2008, la Cité des métiers a élargi son champ d'action à la région du Grand Genève avec cinq Centres Associés (deux à Genève : Meyrin et Onex, et trois en France voisine : Annemasse, Bellegarde et Bonneville).

Lors de ces portes ouvertes, j'ai été m'informer au stand « conseils en orientation ». Il est à noter qu'environ 90% des consultations concernent les adolescent.e.s et les jeunes adultes. Cela s'explique notamment par la politique mise en place et par la présence de conseiller.ère.s dans les écoles. Concernant l'orientation des adultes, l'OFPC se propose d'aider les adultes cherchant à s'informer sur les différentes opportunités qu'ils.elles ont en matière de perfectionnement, de formation ou de reconversion professionnelle par exemple. À l'aide d'un.e psychologue conseiller.ère en orientation, l'adulte peut faire le point sur sa situation professionnelle et personnelle ainsi qu'élaborer et mettre en œuvre un projet. Les thèmes les plus souvent abordés sont : la planification d'une formation continue, l'obtention d'un diplôme, la réorientation professionnelle, la réinsertion professionnelle, la recherche d'emploi ou encore l'activité indépendante. En outre, la Cité des métiers du Grand Genève propose des prestations spécifiques pour les femmes devant ou voulant reprendre une activité professionnelle. « Femme et emploi » est un lieu de conseil et de soutien ayant pour but de faciliter l'accès à l'emploi aux femmes qui n'ont pas eu depuis un certain temps de contact avec le monde du travail.

Lors de ma rencontre avec la psychologue conseillère en orientation présente sur place, cette dernière m'a précisé que son travail n'était pas d'effectuer un « bilan de compétences » avec la personne mais plutôt un « bilan d'orientation », afin de faire le point sur sa situation, son capital, ses ressources, ses désirs ou encore ce qui lui est possible de faire. Il existe d'ailleurs un centre nommé Centre de Bilan de Genève (CEBIG), celui-ci s'adressant aux employé.e.s, cadres ou indépendant.e.s (en activité ou en recherche d'emploi) afin de leur permettre spécifiquement de faire le bilan de leurs compétences dans le but notamment de faciliter une mobilité professionnelle, d'élaborer un plan de formation ou encore de valider ses acquis.

L'OFPC collabore avec une multitude de partenaires dont notamment (art. 5 de la LIOSP) les écoles et les centres d'information et de formation publics ou gérés par des associations professionnelles reconnues, les écoles supérieures et les hautes écoles spécialisées, les autorités responsables du marché de l'emploi, de l'action sociale et de la santé ou encore les institutions actives dans le domaine de l'orientation et de l'insertion. À titre d'exemple de collaboration, il est possible d'évoquer la structure *Uni Emploi*, devenue *Centre de carrière de l'Université de Genève* depuis janvier 2018, et sa plateforme pour l'emploi des étudiant.e.s et des jeunes diplômé.e.s de l'Université de Genève. Cette structure, conjointement pilotée par l'Université de Genève et l'OFPC, a été créée pour faciliter l'insertion professionnelle des universitaires.

¹ En référence à la fois au marché du travail et à celui de la formation.

Elle propose différents services dont une plateforme en ligne d'offres d'emplois et de stages, des ateliers de recherche d'emploi et des bilans de compétences ainsi que des conseils sur rendez-vous avec des spécialistes pour évaluer les situations individuelles et affiner le projet professionnel. Un autre exemple de collaboration est le centre d'information et de promotion nommé « Le 28 » inauguré en septembre 2016 et situé dans les locaux de l'OrTra santé-social. Cet espace est le fruit d'une collaboration entre l'OrTra santé-social Genève, le Département de l'emploi, des affaires sociales et de la santé (DEAS) et le DIP. Il a été élaboré dans le cadre de la politique cantonale de lutte contre la pénurie de professionnel.le.s qualifié.e.s. « Le 28 » a pour objectif de valoriser les différentes professions de ces secteurs et de promouvoir les formations dans un domaine pourvoyeur d'emplois.

○ *Prestations spécifiques en cas de chômage ou d'invalidité*

Si l'OFPC s'adresse à toute personne, jeune ou adulte, s'interrogeant sur son avenir professionnel, les personnes sans emploi bénéficient de prestations spéciales, au regard de la législation fédérale et cantonale sur le chômage. C'est l'Office cantonal de l'emploi (OCE) qui a pour mission d'accompagner les personnes en recherche d'emploi dans leurs démarches. En ce qui concerne les personnes atteintes dans leur santé, elles peuvent bénéficier de prestations et conseils fournis par les centres de l'assurance invalidité.

La personne au chômage, durant la période couverte par l'assurance-chômage (18 mois), a la possibilité de s'inscrire dans l'un des offices régionaux de placement (ORP) de son canton où elle bénéficie de prestations spécialisées dans les domaines du marché du travail, du placement et du chômage. Les ORP ont pour tâche principale le conseil et le placement. Ils fournissent également des conseils sur les formations et perfectionnements professionnels. En effet, à l'aide d'un.e conseiller.ère ORP, la personne à la recherche d'un emploi peut obtenir des conseils et des renseignements sur les diverses possibilités qui s'offrent à elle et bénéficier de mesures du marché du travail (MMT) visant sa réinsertion. Ces MMT prennent des formes diverses comme des cours, des stages professionnels, des allocations de formation ou encore du soutien à une activité indépendante. Depuis le 1^{er} février 2015, toute personne au chômage arrivée en fin de droit est prise en charge par l'Hospice Général, organe chargé d'exécuter la Loi sur l'insertion et l'aide sociale individuelle (LIASI), sous la surveillance du DEAS.

La LIASI, entrée en vigueur le 1^{er} février 2012, a notamment pour buts (art. 1), de prévenir l'exclusion sociale et d'aider les personnes qui en souffrent à se réinsérer dans un environnement social et professionnel. Concernant les prestations (art. 2), l'aide sociale individuelle comporte trois volets : l'accompagnement social, les prestations financières et l'insertion professionnelle. Au niveau de cette dernière, la LIASI vise à sélectionner les personnes à l'aide sociale les plus « proches du marché de l'emploi », cela à travers un « stage d'évaluation à l'emploi » (art. 42B). Ce stage vise à déterminer la capacité des bénéficiaires à se réinsérer sur le marché de l'emploi et à établir un plan de réinsertion. Le Service de réinsertion professionnelle (SRP) est l'organe spécialisé de l'Hospice Général. Les mesures d'insertion professionnelle (art. 42C), octroyées en conformité avec le plan de réinsertion, se déclinent en bilan de compétences et orientation professionnelle, en formation professionnelle qualifiante et certifiante, en validation des acquis et de l'expérience, en stage en entreprise, milieu protégé ou associatif, ou encore en placement sur le marché ordinaire du travail.

Concernant les prestations de l'assurance-invalidité (AI), celles-ci peuvent comporter un volet en lien avec l'orientation professionnelle. L'AI a pour but, dans la mesure du possible, la réadaptation ou la réinsertion des personnes présentant un handicap dans la vie professionnelle.

L'invalidité est définie comme suit : « *Une personne est considérée comme invalide lorsqu'elle est dans l'incapacité - partielle ou totale - de gagner sa vie en raison d'une atteinte durable ou permanente à sa santé physique, psychique ou mentale, ou par suite d'une affection congénitale, d'une maladie ou d'un accident. Elle est également considérée comme invalide lorsque, pour les mêmes raisons, elle est dans l'incapacité d'accomplir ses travaux habituels (tenir son ménage, par ex.).* ».

Dans une brochure intitulée « Mesures de réadaptation d'ordre professionnel de l'AI », il est indiqué que l'orientation professionnelle a pour but de déterminer le profil du candidat, en évaluant ses capacités, ses intérêts et ses dispositions pour l'exercice d'une activité professionnelle qui soit compatible avec l'atteinte à sa santé. L'orientation professionnelle se compose de conseils spécialisés sous forme d'entretiens et, si nécessaire, de différents tests (d'intérêts, de raisonnement, de français, de mathématiques, de mémoire, de concentration, d'habileté manuelle, etc.). Elle peut aussi prendre la forme de stages pratiques auprès d'employeur.euse.s ou dans des centres de formation professionnelle spécialisés.

○ ***Efforts des communes pour l'information, l'orientation et l'insertion***

Outre les prestations de conseil se déroulant directement dans les lieux de formation ou les associations communautaires et/ou culturelles, il semble pertinent de souligner les efforts des services sociaux de certaines communes, telles que Vernier, Lancy ou Carouge, ayant mis en place des bureaux d'information et/ou des plateformes pour l'orientation et l'insertion.

À titre d'exemple, il est possible de citer la Délégation à l'emploi qui constitue une unité du service de la cohésion sociale de la Ville de Vernier, celle-ci dédiée à l'insertion et à la promotion de l'emploi. Sur le site internet, il est indiqué, qu'en collaboration avec les professionnel.le.s de l'action sociale, institutionnels, privés et associatifs, la mission du service est de soutenir les habitant.e.s de la commune, quel que soit leur âge, dans la formulation et la réalisation de leur projet professionnel ou de formation. Des conseiller.ère.s en insertion professionnelle fournissent des entretiens individuels, que ce soit pour un conseil, pour un accompagnement personnel ou simplement pour une information. Dans les Villes de Lancy et Carouge, il existe deux dispositifs d'aide à l'insertion, respectivement nommés *Contact Emploi Jeunes* et *Projets Emploi Jeunes*. Ceux-ci s'adressent à des adolescent.e.s et jeunes adultes (15/16-25 ans) cherchant, soit à entamer une formation, soit à trouver un premier emploi. L'objectif de tels dispositifs est la promotion de la qualification pour tous.tes afin de favoriser l'emploi de ces jeunes dans le futur. Ces structures valorisent notamment la formation professionnelle qualifiante en partenariat avec des services publics, des entreprises privées et des associations pour développer des lieux de stage et d'apprentissage. L'accompagnement proposé est personnalisé, permettant aux jeunes de clarifier leur projet professionnel et de s'inscrire dans un processus favorisant une entrée en formation ou un premier emploi.

À travers ces références aux Lois et organismes compétents, j'ai souhaité décrire brièvement les prestations en lien avec l'orientation professionnelle des adultes, et cela en ciblant le cas de Genève. Bien entendu, l'accueil de personnes, jeunes ou adultes, en transition professionnelle, s'interrogeant quant à leur avenir ou connaissant des difficultés relatives à leur orientation ou leur insertion, repose sur des prestations plus étendues et diverses dépassant ce qui a été évoqué.

Synthèse et premiers questionnements

Ce premier chapitre a mis en évidence comment l'*orientation professionnelle* a évolué au cours des années ainsi que les courants théoriques ayant accompagné ces évolutions. Dans les pays industrialisés, les pratiques en orientation sont donc nées au début du XX^{ème} siècle et reposaient initialement sur une démarche psychologique, recherchant un appariement entre l'individu et la profession. Ces pratiques visaient essentiellement à favoriser la transition école-emploi, dans un environnement où les parcours de vie étaient très stables. Depuis la fin du XX^{ème} siècle, les pratiques se sont diversifiées et intensifiées ; elles ne se limitent d'ailleurs plus uniquement à la sphère professionnelle, mais concernent l'ensemble de la vie adulte et les différentes transitions qui l'animent.

Se référer à l'orientation renvoie à des problématiques étant à la fois sociales, économiques et individuelles, lesquelles s'inscrivent dans un contexte sociétal particulier. À travers les travaux de différents sociologues, quelques traits caractéristiques de l'environnement socio-économique actuel ont été dégagés. Notre société « postmoderne » est notamment caractérisée par une montée de l'individualisme et de la responsabilité individuelle, laissant reposer sur l'individu le devoir (l'injonction) de s'orienter dans une société complexe, aux horizons certes plus ouverts mais moins sûrs. Si auparavant les structures sociales orientaient les individus, on reconnaît aujourd'hui plus d'indépendance à chacun.e. Notre environnement se caractérise ainsi par une montée du *volontarisme*, et le recours à la notion de *projet* vient en témoigner. L'individu d'aujourd'hui est autonome, responsable, mais incertain face à son avenir. Tout cela n'est pas sans conséquence sur les pratiques d'aide à l'orientation répondant elles aussi à l'obligation qui est faite à chacun.e de penser son orientation et ses choix de vie.

Face à cette exigence sociale de « s'orienter » (Danvers, 2009), l'orientation professionnelle a donné lieu au développement d'institutions spécialisées, posant le problème de l'orientation sous l'angle de la responsabilité de la collectivité (Guichard & Huteau, 2001). Dans le secteur du travail et de l'emploi, il existe ainsi une diversité de pratiques, allant du bilan de compétences au coaching, faisant apparaître des formes d'accompagnement censées répondre aux nouvelles contraintes de l'environnement, caractérisé par une forte pression sociale sur l'individu à « se gérer lui-même ». Boutinet (2010) considère alors *l'accompagnement* comme étant l'une des marques de fragilisation de la vie adulte.

L'inventaire (non exhaustif) de prestations existantes dans le canton de Genève relatives à l'orientation professionnelle et à la gestion des parcours professionnels individuels a permis de décrire certaines offres d'accompagnement actuellement en place et de connaître à quel public elles s'adressent et dans quels buts.

Sur la base de ce qui précède, je formule les premiers questionnements suivants :

Qu'entend-on par « accompagnement » ? Comment ce terme peut-il être défini ?

Le conseil relève-t-il d'une forme d'accompagnement ? Que signifie « conseiller » un individu ?

Quel sens / quelle place est donné(e) à la notion de projet dans l'activité de conseil ?

Ces questionnements permettent d'entamer un second chapitre afin d'entreprendre, d'une part, un travail de clarification terminologique et, d'autre part, de construire progressivement les concepts utiles à l'élaboration de la problématique de recherche.

CHAPITRE II : APPORTS THÉORIQUES ET CONCEPTUALISATION

L'une des caractéristiques de la posture compréhensive est la prise en compte de la dialectique individu-collectif. À ce propos, Marie-Noëlle Schurmans (2008) explique que l'objet de recherche fait en effet partie de « l'expérience sociale » : « il s'insère dans les « conceptions de la vie et du monde » que constituent les connaissances individuelles et collectives, quotidiennes et savantes (cf. Zaccai-Reyners, 1995), et cela sur deux plans : le plan historico-social et le plan biographique » (p. 100). Dans le cadre de la compréhension, le ou la chercheur.euse est reconnu.e comme faisant partie de la connaissance ; il n'y a pas d'extériorité possible. En tant qu'« apprentie chercheuse » pour ce mémoire, mon regard est conditionné, je ne suis pas neutre face à la thématique et l'objet de cette recherche. D'ailleurs, mes questionnements de départ et les choix effectués sont liés à mon parcours, à mon histoire personnelle. L'objet étudié affecte donc le ou la chercheur.euse qui affecte l'objet en retour. Il y a une construction de significations en permanence.

Sur le « plan biographique », je dispose ainsi d'expériences en lien avec les thématiques étudiées. L'orientation professionnelle et l'accompagnement évoquent par exemple pour moi mon expérience à l'université lorsque j'ai effectué le module professionnel². Je garde un souvenir en particulier de mon stage de Bachelor qui constitue ma première expérience dans le domaine de la formation des adultes. À l'époque, je me trouvais dans une situation incertaine quant à mon orientation, ne sachant pas très bien quelle filière choisir pour la suite. De plus, j'étais tiraillée entre l'université d'un côté et le milieu professionnel de l'autre, cette période de stage était difficile et j'étais remplie de doutes. Toutefois, cette expérience m'a permis de tester mes intérêts professionnels et aidée à m'orienter. C'est d'ailleurs ce stage qui m'a poussé à entreprendre le Master en Formation des adultes. Lors de celui-ci, j'étais *accompagnée* à raison d'une heure minimum, chaque deux semaines pendant environ 3 mois, par ma référente universitaire. Cet accompagnement m'a été d'une aide précieuse, je me souviens avoir considéré chaque rendez-vous comme un moment où je pouvais « vider mon sac », parler de mes étonnements sur le terrain, de mes craintes et mes doutes. Cet accompagnement me permettait de voir les choses autrement, de leur donner du sens et très souvent de tourner ce que j'envisageais comme négatif en positif, c'est-à-dire à mon avantage. C'est grâce aux échanges et conseils reçus que j'ai pris davantage confiance en moi et ai pu aborder les différentes situations de stage de manière plus sereine. Pour moi, cette expérience a été vécue comme un « accompagnement », selon les représentations que je m'en fais, à savoir une pratique « aidante », devant soutenir la personne et lui permettre de se développer et se dépasser.

Si cette expérience a été personnellement positive et bénéfique, force est de constater que ce n'est pas toujours le cas. Dans mon entourage au quotidien ou à travers mes activités professionnelles, je rencontre continuellement des personnes, le plus souvent en recherche d'emploi, me partageant leurs « récits d'accompagnement » et ceux-ci ne sont pas toujours positifs. Chaque expérience est donc singulière, il y a différentes perceptions et critères entrant en jeu pour pouvoir considérer un « accompagnement » comme tel.

² Le module professionnel comprend un stage en responsabilités permettant à l'étudiant.e d'expérimenter les fonctions du métier de formateur.trice d'adultes en s'immergeant dans un milieu professionnel. En parallèle, l'étudiant.e suit un séminaire d'intégration à l'Université, visant notamment à l'aider dans la réalisation de sa mission. Finalement, il.elle dispose d'un accompagnement sous forme d'entretiens individuels avec un.e référent.e universitaire.

À ce propos, je pense instinctivement au film de John Loch « *I, Daniel Blake* », palme d'Or à Cannes en 2016, relatant l'histoire d'un menuisier anglais, âgé de 59 ans, devant faire appel à l'aide sociale suite à des problèmes cardiaques l'empêchant de travailler. Il se voit cependant obliger d'effectuer des recherches d'emploi sous peine de sanction et doit se rendre régulièrement dans un « Jobcenter ». Daniel Blake, à la suite d'un arrêt cardiaque, a dû stopper son activité professionnelle d'artisan dans la menuiserie. Il est d'ailleurs déclaré inapte à travailler par son médecin, mais ce diagnostic n'est pas reconnu par le système de protection sociale qui lui refuse une pension d'invalidité. Il doit alors faire appel au service public de l'emploi et se soumettre aux obligations des personnes en situation de chômage, comme par exemple prouver qu'il recherche « activement » un emploi, bien que son état de santé ne lui permette pas de travailler. Le film donne ainsi à voir plusieurs injonctions paradoxales comme le fait que certaines personnes sont contraintes de rechercher un emploi, notamment par le biais des nouvelles technologies qu'elles ne maîtrisent pas forcément, alors qu'elles ne sont pas en capacités, ici physiquement, pour travailler. Ce film dénonce la standardisation dans la prise en charge du parcours des personnes en recherche d'emploi, ce qui rend difficile l'individualisation des situations de chacun.e. « *I, Daniel Blake* » met certes en scène des caractéristiques des politiques et du système de protection sociale britannique, mais permet d'avoir une certaine vision de la situation dans laquelle une personne sans emploi se trouve ainsi que sur la manière dont elle peut être « accompagnée » ou non.

Avant d'entamer un travail plus théorique, j'ai voulu brièvement faire état d'une partie de mon expérience personnelle en lien avec l'orientation professionnelle et l'accompagnement ; le but étant à terme de quitter le « plan biographique » pour accéder à celui de l'expérience collective. À travers ce chapitre, je vais à présent solliciter la littérature pour mieux cerner la thématique des pratiques d'accompagnement des adultes. Il s'agit de dégager des notions-clés et des concepts afin de progressivement élaborer une problématique de recherche.

Autour de la notion d'accompagnement

○ Une définition minimale : être avec et aller vers

Dans leur article, Éric Gagnon, Pierre Moulin et Béatrice Eysermann (2011) écrivent que c'est au cours de ces dernières années que le mot « accompagnement » s'est largement diffusé et a gagné en popularité pour qualifier des pratiques d'intervention auprès de publics divers et dans des secteurs eux aussi divers. Cet attrait pour l'accompagnement s'explique, de prime abord, car le terme permet de se détacher d'une conception de l'assistance comme une aide inconditionnelle à la personne. L'accompagnement n'est pas une prise en charge ; il ne s'agit pas de « faire à la place » de l'autre, mais de lui permettre d'exercer un contrôle plus grand sur sa vie. Par conséquent, l'accompagnement « témoignerait de la promotion de l'autonomie [...] et d'une transformation de l'assistance » (Gagnon, Moulin & Eysermann, 2011, pp. 91-92). Un tel constat rejoint les considérations précédemment développées quant à la montée de l'individualisme, d'une norme d'autonomie et de responsabilisation de soi (Ehrenberg, 1995).

Maela Paul (2002, 2003, 2009a, 2009b) a fait de l'accompagnement son champ de recherche principal et ce depuis une dizaine d'années maintenant. Ces travaux illustrent comment l'accompagnement est devenu incontournable dans notre paysage social depuis près de vingt ans. Si le secteur du travail social a été historiquement le premier à recourir aux pratiques d'accompagnement, celles-ci ne peuvent être conçues que dans la diversité.

Paul (2009a) mentionne d'ailleurs les quatre champs de pratiques professionnelles suivants comme étant les plus concernés : le travail social, l'éducation et la formation, le secteur de la santé et la gestion des emplois et des compétences (insertion, orientation, Ressources Humaines). Cette diversité des pratiques professionnelles pose-t-elle des difficultés à une définition du terme « accompagnement » ? Pour Paul (2009a), l'accompagnement est fondamentalement « une pratique contextuelle » (p. 52). Celui-ci ne peut être réduit à un mode uniforme et « désigne tant une fonction qu'une posture, renvoyant à une relation et à une démarche qui, pour être spécifiques, n'en sont pas moins vouées à devoir s'adapter à chaque contexte et chaque matrice relationnelle [...] » (Paul, 2009a, p. 13).

Pour la présente recherche, le champ professionnel de l'accompagnement qui m'intéresse en particulier est celui du secteur du travail (gestion des emplois et des compétences), où l'on va notamment retrouver des enjeux liés à l'orientation et aux transitions professionnelles.

Paul (2003) fait remarquer que le mot « accompagnement » est absent de la plupart des dictionnaires spécialisés, dont ceux d'éducation. Constat également partagé par Boutinet (2007b) mentionnant que le terme n'apparaît qu'en 2002 avec la sortie du Dictionnaire des sciences de la formation. Un peu avant, en 1996, le terme figurait dans le Dictionnaire de la Formation et du Développement personnel (1996, éd. ESF) et désignait « [u]ne fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire et à cheminer avec lui durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer » (Paul, 2003, p. 123).

Du mot latin *accompagnis*, le verbe « accompagner » évoque à la fois une relation particulière ainsi que son mouvement, son déplacement :

Il y a bien effectivement une structure identique et constitutive de toutes les formes d'accompagnement inscrite dans la sémantique même du verbe accompagner, *accompagnis*, *ac-* (vers), *-cum-* (avec), *-pagnis* (pain), dotant l'accompagnement d'une double dimension de relation et de cheminement. Ainsi la définition minimale de toute forme d'accompagnement est : *être avec et aller vers*, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage. (Paul, 2009b, p. 95)

	accompagner	
<i>ac-</i>	<i>com-</i>	<i>pagn-</i>
<i>a-</i> variante <i>ac</i> issue de <i>ad</i>	<i>cum</i> (<i>co-</i>)	latin <i>panis</i> : pain
<i>ad-</i> exprime le mouvement <i>vers</i> , la direction <i>vers</i> un lieu ou une personne	<i>avec</i>	apparenté à <i>pascere</i> : nourrir
exprime la direction la visée, le passage d'un état à un autre	désigne 1) le rapport, la relation entre personnes, la réunion concrète, la présence physique 2) l'idée temporelle de simultanéité 3) le moyen, la manière d'effectuer une action	symbolise le partage et, par extension, la nourriture, la subsistance
	<i>compain</i>	
	"soldat qui partage la même ration de pain" <i>com-pagnis</i> / compagnon "celui qui vit et partage ses actions avec quelqu'un"	

Figure 1 - Ce qu'accompagner veut dire, Paul, 2003.

À propos du terme *compain*, « compagnon », Paul (2003) explique qu'étymologiquement, il avait d'abord le sens de « celui qui vit et partage ses activités avec quelqu'un », puis désignait celui qui est « logé à la même enseigne », c'est-à-dire vivant dans les mêmes conditions et partageant les mêmes contraintes. Compagnons, accompagnant.e et accompagné.e peuvent-ils alors se confondre ? Dans le premier cas, la relation vise à reconstituer un « ensemble », alors que dans le second, la relation entre les deux pôles est différenciée et productrice d'un dynamisme. Ainsi, l'accompagnement est effectif uniquement si la visée est transformatrice, qu'un déplacement se produit. En se référant à Guy Le Bouëdec (2001), Paul (2003) rappelle que « l'accompagnement n'est pas seulement partage et communion : il est aussi passage et dépassement » (p. 128).

D'un point de vue strictement sémantique, « accompagner » veut dire : « Se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui. » (Paul, 2002, p. 54). Cette définition minimale révèle une démarche d'accompagnement faisant intervenir trois logiques : relationnelle, temporelle et spatiale.

Paul (2003) explicite cette tridimensionnalité comme suit :

- la dimension relationnelle « (se) joindre à quelqu'un » renvoie à une idée de « jonction », au fait de se mettre ensemble, de s'unir ;
- la dimension spatiale est pensée sur le mode d'un déplacement « pour aller où il va », elle renvoie à l'idée d'un lieu vers un autre, de changement de place ou de position ;
- la dimension temporelle « en même temps que lui » renvoie à une idée de synchronicité et de simultanéité temporelle.

Comme le remarque Paul (2009b), il n'y pas de règles définies pour accompagner car l'accompagnement est « par essence une 'com-position' : chaque binôme constitue une matrice relationnelle différente » (p. 96). La dimension relationnelle est première et constitue une opportunité de cheminement, de pouvoir « passer à autre chose » (Paul, 2002, p. 54). L'accompagnement s'inscrit dans une certaine durée et passe vraisemblablement par différents stades devant permettre ce cheminement. Tout accompagnement est dès lors temporaire, il a un début, un développement et une fin (Paul, 2009b).

À travers sa dimension spatiale, l'accompagnement induit la question de direction, *aller vers*. Se pose alors la question de savoir où ? Cette direction n'est pas à prendre au sens hiérarchique mais comme synonyme d'orientation. Fondamentalement, il s'agit « d'aider autrui à faire les choix qui orientent sa vie » (Paul, 2009b, p. 97). Ces choix peuvent intervenir à la suite d'une transition liée à un événement particulier qu'il s'agit de dépasser. Pour cela, la fonction de la personne qui accompagne est « de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné » (Paul, 2009b, p. 96). Par cette fonction, le ou la professionnel.le possède toujours un rôle second, mais nécessaire pour donner lieu à un dépassement. Paul (2009b) parle d'un effet d'ensemble comme caractérisant l'accompagnement car chacun et chacune, c'est-à-dire celui ou celle qui accompagne et la personne accompagnée, est amené.e à s'impliquer et cela à tous les stades du cheminement.

À travers cette idée de cheminement, l'accompagnement porte bien son intérêt sur la mise en mouvement de l'individu et moins sur un but à atteindre. En effet, « [s]e donner une direction constitue une ressource mais ne détermine pas le but » (Paul, 2009b, p. 97). Paul parle alors de non-prédictibilité car la mise en mouvement produit de la mise en mouvement, le changement est possible en permanence.

Concernant plus spécifiquement la posture générale de l'accompagnement, pour Le Bouëdec (2001), celle-ci va concerner

les situations où il y a un acteur principal que d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il ne peut être question de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, ou la direction des événements, ou tant simplement en prenant l'initiative. Posture modeste donc ; à côté de ; de mise en valeur d'un autre ou d'autre chose ; de service ; de retrait, d'ombre, de second plan ; posture essentielle pourtant [...] (cité par Vitali & Barbier, 2010, p. 1)

Je reprends ci-dessous les cinq caractéristiques évoquées par Boutinet (2004, p. 3, cité par Havet, 2006, p. 170) permettant de synthétiser les idées principales auxquelles renvoient la démarche d'accompagnement :

- une situation psycho-sociale qualifiée de duale et symétrique parce que constituée d'une personne accompagnée et d'une personne accompagnatrice ;
- la notion de cheminement, d'itinéraire, de marche que l'on accomplit ensemble sans que les finalités soient bien explicitées et où le processus est privilégié au détriment du but ;
- l'idée de processus reposant sur la manifestation d'un ancrage dans le moment présent, celui d'une certaine durée à aménager qui a un début et qui sous-entend une fin ;
- la logique du mouvement, de la mobilité ;
- elle concerne une classe d'âge déterminée, celle de la vie adulte.

o *Une pluralité de pratiques*

Pour préciser la notion d'accompagnement, Paul (2003) a entrepris un travail à partir de dictionnaires de la langue courante et montre que trois synonymes sont fréquemment associés au verbe accompagner : *escorter*, *guider* et *conduire*. De plus, en ayant mobilisé tout le champ sémantique du verbe accompagner, en passant de synonyme en synonyme, l'auteure constate qu'il y a bien trois registres de praxis, lesquels renvoient à des rôles spécifiques et transversaux :

- avec escorter : tout le registre de l'aide, de l'assistance, du secours et de la protection,
- avec guider : tout le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation,
- avec conduire : tout le registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation.

conduire	guider	escorter
idée d'influence autorité et fermeté poussée vers une mise en mouvement	idée de conseil <i>tenu</i> sur l'orientation à prendre, les repères à se donner pour se situer	idée de protection, faire opposition ou obstacle, protéger contre ce qui empêche ou barre la route
dynamisation	anticipation	réparation
mettre en mouvement	apporter une attention soutenue	soutenir

Figure 2 - Ce qu'accompagner veut dire, Paul, 2003.

Le travail effectué par Paul (2003) n'a pas pour but d'uniformiser la conception du terme *accompagner*, mais bien d'en ouvrir la lecture et d'afficher la pluralité des postures auxquelles l'accompagnement renvoie.

Aussi, dans ses travaux, Paul a inventorié les différentes pratiques se déclarant relever de l'accompagnement : *counselling*, *coaching*, *sponsoring*, *mentoring*, coexistent avec tutorat, conseil ou consultance, parrainage ou encore compagnonnage (2009b).

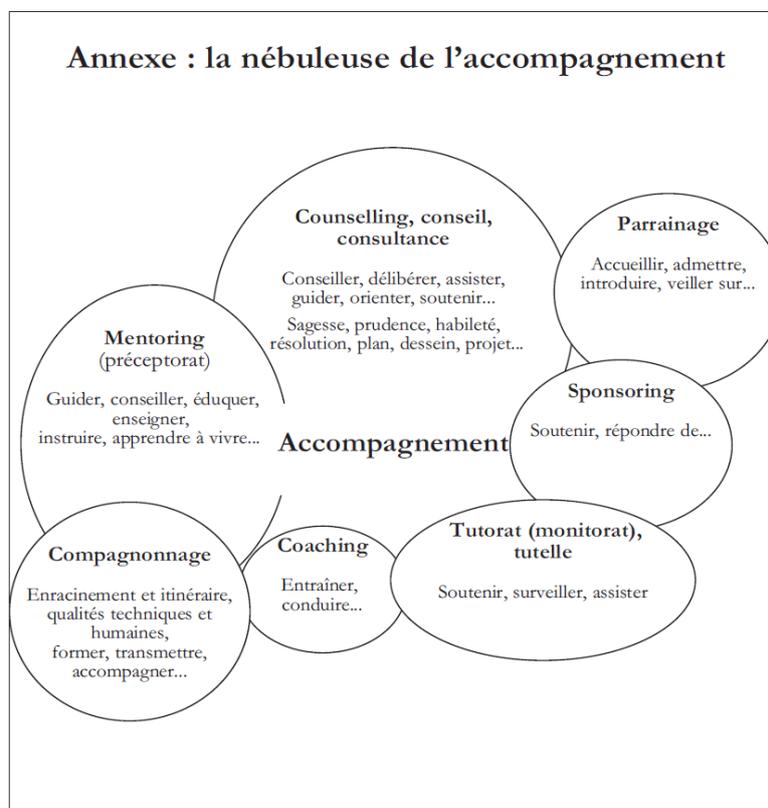


Figure 3 – *L'accompagnement : une nébuleuse*, Paul, 2002.

L'accompagnement se trouve ainsi associé à « une nébuleuse », de par l'ensemble de termes et d'expressions spécifiques lui étant rattachés. En référence à l'article de Paul (2002), je reprends ci-dessous quelques éléments de synthèse quant aux différentes pratiques existantes.

- Le *coaching* et l'idée d'entraînement. C'est une pratique qui se développe de plus en plus et que l'on retrouve dans le monde de l'entreprise afin de développer les compétences et le potentiel des employé.e.s. L'accompagnement résulte d'un besoin professionnel pour lequel il s'agit souvent d'être plus performant ou efficace.
- Le *counselling* (conseil) est « un type d'accompagnement caractérisé par la centration sur des personnes 'normales', la prise en compte de leur développement à l'occasion d'une situation-problème, la mobilisation de leurs ressources, l'intégration de l'interaction personne-environnement » (Paul, 2002, p. 45).
- Le tutorat est une fonction de l'entreprise et s'inscrit à la fois dans une visée éducative et productive. Il est défini comme « relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail » et comme « élément d'un dispositif visant à rendre le travail formateur et l'organisation intégratrice » (Paul, 2002, p. 47).
- Le *mentoring* introduit les concepts de guidance, de conseil et d'éducation. Le ou la mentor est une personne expérimentée et/ou qualifiée accompagnant le développement d'individus souhaitant progresser dans un domaine particulier et dont le contact avec les pairs n'est pas suffisant.

- Le compagnonnage, en regroupant des personnes du même métier, a pour vocation la transmission des gestes du métier ainsi que l'entraide sociale. Il s'agit de former les apprenti.e.s en les confrontant aux problèmes concrets de la vie professionnelle et communautaire. Le compagnonnage a pour principe que « la discipline du métier est propre à forger une sagesse humaine » : le métier 'fait' l'homme. Il n'y a donc pas à séparer les qualités techniques et les qualités humaines » (Paul, 2002, p. 50).
- Le *sponsoring* et l'idée de parrainage. Le sponsor est un « partenaire » d'entreprise artistiques, sportives ou médiatiques ayant une double fonction de soutien, d'une part sur le plan financier (et moral) et, d'autre part, comme « facilitateur de relation » (Paul, 2002, p. 50).

Bien que toutes ces pratiques soient spécifiques, notamment à l'égard de leurs contextes, elles sont considérées comme des formes d'accompagnement, « d'où leur 'air de famille' », écrit Paul (2009b, p. 92). Elles sont en effet toutes fondées sur « une base relationnelle forte (puisque conçue comme sa plus simple expression : deux) dans laquelle la fonction de l'un est de faciliter l'apprentissage ou un passage de l'autre. Il s'agit bien d'être avec et d'aller vers » (Paul, 2009b, p. 95).

Je constate par ailleurs que plusieurs termes anglo-saxons sont utilisés et me demande si un tel usage vient clarifier le sens de ces pratiques ? Pour Paul (2003) ces anglicismes « sont utilisés avec des contenus renouvelés et contribuent notamment à la différenciation entre pratiques spontanées, bénévoles, et pratiques professionnelles » (p. 134). Le terme « accompagnement » reste finalement le moins précis, le moins défini et c'est pourtant celui autour duquel s'opère un consensus et que l'on retrouve dans des secteurs d'activités très diversifiés. Il s'agit alors de considérer l'accompagnement comme « le fond d'où émergent et se réactualisent périodiquement les différentes formes » (Paul, 2009b, p. 92) ; c'est un terme générique. Si toutes ces formes d'accompagnement peuvent être considérées comme telles, c'est parce qu'elles peuvent se définir comme

pratiques intégratives dans laquelle un professionnel essaie d'être au plus près de la personne dans l'exploration d'une situation difficile ou d'une épreuve à franchir, dans les moments de positionnement et d'orientation, de choix et de prise de décision, dans l'évolution d'une situation problématique. Elles participent ainsi d'une dynamique de changement à partir d'une nécessité externe (décision, orientation, reconversion...) qui mobilise les instances du sujet (besoins, désirs, craintes...). (Paul, 2009b, p. 101)

Ainsi, le recours à telle ou telle forme d'accompagnement, qu'il soit souhaité ou non, devrait potentiellement contribuer à avoir un impact significatif dans la vie de l'individu accompagné, tant sur son environnement relationnel que social (Paul, 2009b). Paul met toutefois en évidence le fait suivant : il est possible de conseiller, d'orienter, de former ou encore d'aider, sans pour autant accompagner... Il y a donc un risque de nommer « accompagnement », ce qui ne serait qu'une application de procédures.

Face à ces considérations et cette « nébuleuse » de l'accompagnement, je souhaite approfondir plus précisément la pratique du *counselling*, traduite en français par « conseil », car celle-ci touche tout particulièrement à la thématique de l'*orientation professionnelle*. De plus, c'est bien cette forme d'accompagnement que l'on va retrouver majoritairement dans le champ du travail, de la gestion des emplois et des compétences.

Ce que « conseiller » veut dire

○ *Counselling, conseil, consultance : de quoi parle-t-on ?*

Alexandre Lhotellier (2003) retourne aux origines du verbe « conseiller », *consilium* en latin, et relève ses trois significations (p. 29) :

- Avis, indication donnée à quelqu'un sur ce qu'il doit faire
- Délibération, plan, projet, résolution mûrement pesée
- Réunion de personnes qui délibèrent

Le terme contient, d'une part, l'idée de résolution, de plan, de projet et, d'autre part, l'action de délibérer, celle-ci associée à la réflexion et à la décision. Paul (2009b) à propos du verbe « conseiller » explique qu'il « [...] couvre, tout en les différenciant, les idées aujourd'hui déliées de conseiller/demander conseil/tenir conseil. On voit là apparaître la dimension de délibération et de réflexion, menées ensemble à propos d'un projet » (p. 92). Le terme « conseil » invite donc à aller plus loin que le sens commun qui serait celui d'« opinion donnée à quelqu'un sur ce qu'il convient de faire » (Lhotellier, 2001, p. 27), pour en considérer l'autre portée : la délibération. En effet, « on ne peut conseiller quelqu'un que si l'on est capable de bien délibérer » (Lhotellier, 2001, p. 27).

Dans la culture anglo-saxonne, le terme *counselling* désigne « un ensemble de pratiques aussi diverses que celles qui consistent à orienter, aider, informer, soutenir, traiter » (Tourette-Turgis, 1996, p. 24). Les définitions sont donc multiples, mais toutes ont en commun trois aspects : c'est un processus nécessitant une certaine durée et ne se réduisant pas à une intervention unique, ce processus a des effets dont le changement ou l'amélioration de l'état psychologique du client et, finalement, il ne se restreint pas à un entretien individuel mais peut s'étendre à un groupe. Par ailleurs, dans la culture anglo-saxonne, le *counselling* et la psychothérapie sont considérés comme synonymes (Tourette-Turgis, 1996).

Le succès rencontré par le *counselling*, en France notamment, est lié, selon Paul (2002), à l'influence qu'a exercé Carl Rogers dans les années 1970 avec ses travaux sur la psychothérapie et la relation d'aide, entre autres. Dans ses écrits, Rogers considère le ou la conseiller.ère comme un médiateur devant stimuler l'activité mentale du consultant. Pour cela, le ou la professionnel.le adopte une certaine posture basée sur la non-directivité, l'écoute active ou encore l'empathie. Le *counselling* « est une relation structurée en étapes par lesquelles la personne va passer d'un point considéré comme statique à sa 'remise en mouvement' dans un continuum de changement (Rogers, 1942) » (Paul, 2002, p. 45). Les éléments déterminants ce processus sont :

- l'alliance de travail qui définit la réciprocité de l'engagement ;
- la qualité elle-même de la relation (du lien, de ce qui se passe entre les personnes) ;
- l'expérience affective qui s'y joue, mobilisatrice.

La relation y tient donc une place centrale, ce qui conduit d'ailleurs certain.e.s professionnel.le.s à penser la pratique du *counselling* non plus comme une pratique d'orientation ou de psychothérapie, mais comme une rencontre, « rencontre avec une personne qui, aux prises avec des difficultés passagères ou récurrentes, a besoin d'une aide ponctuelle ou prolongée pour y voir clair dans la situation qu'elle vit » (Paul, 2002, p. 45).

Paul (2002) définit également les termes de *conseil* et de *consultance* en rejoignant la conception développée par Lhotellier (2001, 2003) : « Par définition, le consultant peut donner son avis mais non décider. En contribuant à la pratique de consultance, le conseil consiste donc à ‘accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation problème’ » (Lhotellier, 2001, cité par Paul, 2002, p. 45).

Historiquement, il existe deux types de conseil. Le conseil individuel correspond au premier type et « consiste à permettre à une personne d’intégrer une action dans son histoire et dans ses interactions sociales » (Paul, 2002, p. 46). Le second type est la consultation sociale, celle-ci « tend à privilégier l’analyse de la situation en répondant à des problématiques d’action collective » (Paul, 2002, p. 46). Toutefois, ces deux types de conseil s’entremêlent car « la consultance ne se centre ni sur la personne ni sur l’intersubjectif mais opère un déplacement ‘de la personne-isolat à son réseau constituant’ et à tous ses niveaux d’interaction sociale [...] » (Paul, 2002, p. 46).

La consultance n’a donc plus pour but unique la résolution d’un problème, mais « implique des changements du comportement, de la capacité d’action, des modes de raisonnement, d’imagination ou de relation » (Paul, 2002, p. 46) et vise ainsi à « restaurer le pouvoir d’agir en situation ». Si auparavant, le ou la conseiller.ère était un.e « expert.e » prodiguant des conseils afin de répondre à une commande traitée de manière extérieure, cette posture tend aujourd’hui à se transformer pour laisser place à un.e conseiller.ère considéré.e comme un.e « praticien.ne impliqué.e ». En effet, « [l]a relation suppose un lien de réciprocité comme condition d’un dialogue authentique » (Paul, 2002, p. 46) :

Cette posture fait aujourd’hui du conseil un « accompagnement » par l’instauration d’une dimension relationnelle entre deux personnes considérées comme sujets-acteurs, adossée à une dimension temporelle prenant en compte le temps de maturation et l’inscription dans une histoire, sans recherche de conformité avec des modèles ou des référentiels préétablis puisque le travail s’effectue dans la relation. (Paul, 2002, pp. 46-47)

○ ***Conseiller comme « acte de tenir conseil » : délibérer pour agir***

Ces dernières années, les activités de conseil se sont multipliées : conseil psychologique, conseil professionnel, conseil d’orientation, conseil à la clientèle, conseil familial... la liste est longue. Les travaux de Lhotellier (2001, 2003) permettent d’approfondir ce que « conseiller » veut dire aujourd’hui. Cet auteur souligne d’ailleurs que « le conseil » est une pratique quotidienne, considérée comme évidente et se réduisant au « bon sens » n’étant pas pensée en termes de méthode. On ne s’intéresse pas non plus aux effets que le conseil produit sur les individus.

La réflexion de Lhotellier s’appuie sur un fondement anthropologique. Le conseil y est défini comme une démarche de délibération en vue de l’action : « conseil » est considéré comme « tenir conseil », c’est-à-dire *délibérer pour agir*. Ainsi, le conseil est une question ouverte à tous.tes, dans le sens où elle va concerner chaque individu qui se questionne sur lui-même et sa situation ; « [l]e conseil n’est pas une question qui ne concerne que les gens à problèmes » (Blanchard, 2002, p. 2). Dès lors, le « conseil » comme *acte de tenir conseil* se différencie du *counselling* anglo-saxon. C’est l’agir qui fonde l’axe fondateur du conseil et, par conséquent, « [l]e sens retenu n’a rien à avoir avec donner des conseils (c’est plutôt le conseil sans conseils) et pas davantage avec la mode anglo-saxonne de mélanger psychothérapie et conseil » (Lhotellier, 2003, p. 41).

Tenir conseil constitue une « une méthode d'action pour faire face à l'événement, pour fonder une décision, pour innover face à l'inconnu » (Lhotellier, 2003, p. 42). Lhotellier (2001) énonce une conception socio-existentielle où tenir conseil est une pratique fondée par une éthique et une politique dans un développement socio-historique.

« Éthique » pour la référence à l'individu, c'est-à-dire à l'exigence de soi, celle-ci se manifestant notamment par les actes, les tâches ou les prises de décisions. L'éthique est « une pratique de soi sensée » (Lhotellier, 2001, p. 66) qui ne se contente pas d'intention vague mais exige de passer par une pratique de délibération.

« Politique » car le conseil n'est pas une pratique isolée mais inscrite dans un certain contexte ; le conseil prend place dans une histoire personnelle et collective. « L'éthique est liée au politique car toute intention surgit dans une situation qui est éthiquement marquée » (Lhotellier, 2001, p. 66).

« Un développement socio-historique » pour mettre en évidence l'importance du social et le fait que, trop souvent, le conseil est réduit à « une addition de théories disparates ignorant leur apparition historique et leur ancrage social » (p. 68). Une pratique de conseil se doit de penser sa structure, son dispositif, pour ne pas être déviée de son sens. Il s'agit alors de considérer « sa liaison avec l'ensemble des rapports sociaux du moment » (p. 68). Dans son ouvrage, Lhotellier (2001) parle de *crise de l'agir*, « liée au développement de la complexité et de l'incertitude, corrélatif au développement des connaissances et des techniques » (p. 14) pour caractériser le contexte socio-historique.

Les travaux de Lhotellier sont particulièrement intéressants car ils mettent en avant le postulat suivant : l'acte est la référence fondamentale du conseil. La question du pouvoir de l'acteur est alors posée et c'est à travers le conseil et non pas après lui, que l'autonomie de la personne devrait se développer. Lorsque Lhotellier parle d'autonomie, il se réfère au sens politique du conseil, à savoir viser « l'autonomisation continue de l'acteur (personne, groupe, institution) au sens de se donner à soi-même ses propres lois, de devenir acteur-sujet dans des situations précises » (2001, p. 68). Dans le conseil, il s'agit d'être acteur de sa propre histoire et de conscientiser ce que nous faisons pour parvenir à accomplir ses projets (Blanchard, 2002). L'enjeu du conseil est de « restaurer le pouvoir de l'agir en situation » (Lhotellier, 2001, p. 62).

La référence du conseil est donc *l'acte sensé* et non pas uniquement le sens :

Le conseil est non pas une réflexion sur le pouvoir de nos actes, mais un travail psychosocial par le pouvoir de nos actes, sur le contrôle que nous en avons ou non, sur leur enchaînement, sur leur signification, sur la manière dont ils engagent notre responsabilité. Nos actes produisent du pouvoir et du sens. Ils contribuent à former notre environnement. (Lhotellier, 2001, p. 58)

Il s'agit de « se déconditionner » : « apprendre sans cesse à désapprendre et à apprendre ce qui ne nous a pas été enseigné, apprendre à fonder nos actes de plus en plus à partir de nous-même [...] » (Lhotellier, 2001, p. 60). C'est donc l'autonomie de l'individu dans ses actes, ses conduites et dans sa construction qui sont au cœur du conseil (Gautier, 2003).

○ *Définition et démarche du tenir conseil*

Si le conseil ne peut se définir que par sa pratique, « en tant qu'acte à propos d'un acte en délibération » (Lhotellier, 2001, p. 14), il sera donc défini

par les conditions de l'acte de tenir conseil, à savoir : la création d'une communication dialogique où prévaut la pensée de l'autre, la recherche méthodique et plurielle du sens d'une situation-problème, la construction d'une démarche active et créative. Le conseil se définit par sa situation de dialogue, sa méthode et sa démarche. (Lhotellier, 2001, p. 14)

- LA CRÉATION D'UNE COMMUNICATION DIALOGIQUE

Tenir conseil, c'est entrer en dialogue et cette communication ne peut être réduite à un « entretien chaleureux » mais il faut prendre en compte « [l]e conflit, les contradictions, la domination, la soumission, la hiérarchisation, l'argent, les règlements [...] » (Lhotellier, 2001, p. 73) qui peuvent affecter la relation. Le dialogue fonde le conseil et il est dans le même temps « la reconnaissance d'une altérité et d'une distance » (Lhotellier, 2001, p. 74). Si cette distance est trop grande, elle favorise l'incompréhension entre les acteurs et l'étrangeté de la relation (Lhotellier, 2001). Cette relation est à penser « à partir de l'autre ».

- LA RECHERCHE MÉTHODIQUE ET PLURIELLE DU SENS D'UNE SITUATION-PROBLÈME

Lhotellier insiste sur l'importance de la méthode. Pour lui, agir avec méthode c'est être capable de rendre compte de ses actes : « [u]ne méthode est ce qui nous permet de penser par nous-même » (2001, p. 80). Cette méthode est nécessaire pour produire des actes sensés. L'auteur appelle *sens* la signification globale qu'une personne peut donner « à sa praxis, à son discours, à sa situation, aux interférences, à tous les niveaux symboliques et pratiques, corporels, rationnels, imaginaires » (p. 80). Ainsi, la recherche de sens passe d'abord par un travail de *limitation du sens*, lequel permet un cadrage nécessaire et une compréhension quant à la manière dont la personne construit son « monde propre » et problématise sa situation. Il y a donc limitation du sens puis un travail de recherche du sens. Cette étape s'organise en trois grandes phases (l'exploration du sens, sa confrontation et son élaboration), que je ne juge pas nécessaire, pour la présente recherche, de développer.

- LA CONSTRUCTION D'UNE DÉMARCHE ACTIVE

Tenir conseil, c'est œuvrer « à rendre signifiante, pour l'acteur, une action efficace. Cet accent sur l'agir sensé peut seul valider en définitive la démarche autonomisante d'un individu responsable » (Lhotellier, 2001, p. 84). C'est donc l'action qui est formatrice.

Dans sa pratique, comme précédemment indiqué, le conseil va concerner toute situation-problème, au sens où « [...] [u]ne situation peut être problématique parce qu'incertaine, critique, où l'hésitation (sinon l'inhibition) l'emporte sur l'action » (Lhotellier, 2001, p. 31). Dans cette situation communicationnelle et dialogique, la démarche du ou de la conseiller.ère consiste à accompagner « une personne dans la mise en forme de sa propre démarche pour décider d'une conduite à tenir, d'une action à engager » (Lhotellier, 2001, p. 141). Une telle démarche suppose un « entraînement méthodique » réunissant trois conditions fondamentales : poser la question du sens, élaborer un projet et organiser l'agir.

- LE TRAVAIL DU SENS

« Le travail du sens vise à rendre intelligible une situation, c'est-à-dire à avoir prise sur elle. » (Lhotellier, 2001, p. 141). La démarche du ou de la conseiller.ère consiste à accompagner l'exploration du sens et à favoriser la parole. Ce travail d'exploration permet un premier accès au sens donné par la personne. Il s'agit de répondre à la question *de quoi s'agit-il ?* Et cela peu importe les expressions, claires ou non, choisies par la personne pour rendre compte du problème à résoudre. Ce travail d'exploration permet de révéler peu à peu l'attitude de la personne à l'égard d'elle-même et de sa situation. Progressivement, elle permet de dévoiler le cadre de référence de la personne, celui-ci constitué par « les motivations (désirs, besoins, valeurs), les projets (finalités, objectifs, buts), les systèmes de signification (idées, images, émotions...), et les habitus³, les représentations de l'image de soi, les systèmes d'information, la conscience possible de l'anticipation, les systèmes de temps » (Lhotellier, 2001, p. 145).

- LE TRAVAIL DU PROJET

Dans le tenir conseil, tout le travail du sens est tourné vers celui du projet qui va préparer la décision d'agir. L'élaboration du projet nécessite deux phases : la confrontation et la conscientisation. L'étape de la confrontation permet d'endosser une posture de questionnement vis-à-vis de ce qui est évident ou considéré comme tel. « La confrontation est le passage de la conscience naïve, immédiate, à une conscience critique, pour actualiser une information plus complète, c'est-à-dire une perception plus fine de soi, d'autrui et du monde » (Lhotellier, 2001, p. 165). Il s'agit de se mettre soi-même en question et de ne pas rester enfermé sur des certitudes. L'étape de la conscientisation, quant à elle, permet de développer une conscience critique. Celle-ci est définie comme « la distance prise par rapport à sa propre condition pour cesser de l'interpréter comme un « destin » [...] aux fins de décider de son propre chemin de recherche » (p. 167). Ce travail de conscientisation doit apporter un nouveau regard, une nouvelle orientation du sens aux réalités sociales inférant à la situation-problème vécue par la personne et ouvrir des pistes de résolution.

Le projet va se redéfinir en permanence et de manière progressive ; « [i]l est à la fois une vision et une visée de réalisation », écrit Lhotellier (2001, p. 169). Faire un projet, c'est tout d'abord se donner le pouvoir d'imaginer. C'est également faire des choix et renoncer à d'autres projets possibles. Selon Lhotellier, le projet est pour chaque individu une occasion de se développer et d'atteindre « un épanouissement personnel » (2001, p. 172). Le projet définit également la position que l'individu prend face à sa propre existence.

- LE TRAVAIL DE L'AGIR

Pour Lhotellier (2001), chaque décision est à la fois mort et naissance, fin, rupture et commencement. Nous sommes toujours engagé.e.s dans un processus décisionnel, même si celui-ci conduit à ne pas se décider. Nos décisions ne sont donc jamais abandonnées à d'autres. À l'inverse, il ne faut pas non plus penser que nous sommes totalement libres dans nos décisions, mais rester critique quant au « volontarisme du décideur » prenant uniquement en compte la psychologie de l'acteur. Il s'agit plutôt de s'intéresser à « l'horizon de la prise de décision qui va spécifier le conseil » (Lhotellier, 2001, p. 175), c'est-à-dire prendre en compte tout élément de la situation et de la relation notamment.

³ *L'habitus*, selon Bourdieu, est « un système de dispositions homogène, propre à engendrer des pratiques semblables » (cf. *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979, p. 112) (Lhotellier, 2001, p. 145).

La décision doit ainsi considérer le champ dans lequel elle prend place, à défaut de demeurer sans effets. Lhotellier (2001) explique que la construction de ce champ est un moment très important de la décision et cela pour deux raisons : « celui de l'implication dans la décision, et celui de l'autonomisation de cette décision (sinon cette décision peut apparaître comme la décision d'un autre plus fort, plus expert, qui ne me concerne qu'en partie) » (p. 177).

Pour terminer, l'auteur qualifie la prise de décision de *processus conflictuel*, au sens où la décision n'est pas évidente et que celle-ci amène l'individu à faire appel à un tiers pour tenir conseil. Il doit y avoir prise de décision car il y a « [...] conflit entre des contraintes internes et externes, réelles ou imaginaires, et des possibilités, conflit entre les possibilités elles-mêmes, conflit entre ne rien faire et agir » (p. 185).

○ *Accompagnement et tenir conseil*

Paul (2009a) distingue accompagnement et « tenir conseil », en considérant la démarche de tenir conseil comme « un moment » du processus d'accompagnement, « de l'ordre de la tenue quand l'accompagnement procède du cheminement » (p. 39). Elle précise néanmoins que « ce moment » connaît son propre développement car il s'appréhende comme une démarche et se déploie en un processus. Pour l'auteure, toutes les caractéristiques du « tenir conseil » participent à une conception de l'accompagnement qui conjugue « une nécessité d'opérationnalité avec une dimension relationnelle, conception qui ne renonce pas à une assise éthique au profit d'une production de résultats » (Paul, 2009a, p. 39).

En complément à l'idée que le conseil vise à « restaurer le pouvoir d'agir en situation », cette pratique est également considérée comme un travail de conscientisation sur ce que nous faisons (Lhotellier, 2001) :

La question centrale est que la construction du sens des situations ne peut relever que de la personne concernée, et c'est bien ce travail de construction du sens qu'il s'agit d'accompagner. Un acteur engagé dans une situation progresse dans la réflexion par la mobilisation des ressources (notamment le dialogue) et parvient à une connaissance de lui-même en situation. (Paul, 2009a, p. 53)

L'agir est donc la visée de tout accompagnement et la question du sens est centrale dans l'action humaine. Ce travail sur le sens est essentiel et émerge à travers une pratique dialogique. Paul souligne que ce travail du sens ne peut se réaliser seul, non pas parce que l'individu n'en est pas capable, mais parce que « le sens ne peut émerger que dans la délibération interpersonnelle » (2009a, p. 26). Pour Paul, réflexivité et altérité se pensent ensemble. En effet, « [l]'idée même de sens exige l'intersubjectivité, le rapport au monde et le rapport à autrui n'étant pas donnés indépendamment l'un de l'autre (Rey, 1996) » (Paul, 2009a, p. 26). La différence est donc constitutive de la relation. L'accompagnement doit faire intervenir un tiers à la fois « suffisamment semblable » et « suffisamment autre » (Paul, 2009a, p. 26).

L'acte de tenir conseil devient donc de plus en plus nécessaire, écrit Lhotellier (2001), « non pas pour faire dépendre nos choix du savoir-pouvoir d'autrui [...], mais pour construire notre autonomie, pour utiliser au maximum nos ressources actuelles [...] » (p. 31). À ce propos, Paul (2009b) remarque que c'est dans le secteur du travail et de l'emploi, de la gestion des compétences et des Ressources Humaines que les activités de conseil se sont actuellement intensifiées.

Pour cette auteure, les nouveaux dispositifs (validation des acquis, bilan de compétences, outplacement, aide à la création d'entreprise ou accompagnement à la retraite) placent aujourd'hui le sujet-acteur au centre et valorisent certaines notions dont la question du sens, de l'identité ou encore de la reconnaissance. Le recours toujours plus important au *projet* comme outil de responsabilisation et d'implication a pour conséquences d'inscrire l'accompagnement dans une logique de mobilisation et de changement. Néanmoins, des risques persistent toujours, comme cela a été précédemment mentionné, de nommer « accompagnement » ce qui ne l'est pas, mais qui s'apparente plutôt à du placement ou à de la contrainte au changement (Paul, 2009b). Ces éléments permettent de faire un lien lorsque, dans le tenir conseil, Lhotellier (2001) énonce que la quête de sens est simultanément éthique et politique. En effet, « [l]a question du pouvoir de l'acteur (personne, groupe, institution) est toujours posée : pouvoir accéder à l'information, se l'approprier, pouvoir choisir, pouvoir décider, pouvoir organiser, pouvoir prévoir... Dans l'action, nous faisons l'expérience de notre pouvoir d'exister ou non » (p. 67).

Autour de la notion de projet

À travers ce travail de clarification terminologique et de conceptualisation, un terme revient fréquemment : *projet*. À croire que l'on ne peut évoquer les questions d'accompagnement ou de conseil sans celle du projet. Si j'avais déjà abordé la thématique du volontarisme du projet comme étant caractéristique de l'environnement social actuel, il paraît intéressant de s'arrêter sur cette notion pour mieux comprendre le sens qu'elle prend dans les pratiques d'accompagnement.

Lhotellier (2001) lui-même invite à clarifier cette notion, ainsi que notre attitude envers elle. Il souligne qu'au fond, l'idée de projet peut être refusée, au sens où chacun.e peut « préférer vivre selon l'instant, au jour le jour, faire jour après jour, et voir le tracé après » (p. 163). Pourtant, la nécessité d'avoir un projet, notamment dans le domaine de l'insertion et de l'emploi, paraît légitime. Plusieurs auteur.e.s ont toutefois mis en évidence le fait que le modèle du projet constitue un paradoxe, je reprends par exemple une citation de Claude Coquelle pour qui « les insertions heureuses n'ont pas de projet » (cité par Dugué *et al.*, 1999, p. 249). Le modèle du projet pourrait ne pas correspondre au fonctionnement réel de la construction d'une voie professionnelle. Boutinet (1999) en parle comme « une dérive de la désillusion » ou comme une « injonction paradoxale ».

○ Le projet comme intention réfléchie

Le projet renvoie fondamentalement à l'action, comme son étymologie le suggère, ce mot provient du latin *projectare* qui correspond à « jeter en avant » (Guichard & Huteau, 2007).

Le projet peut être défini comme la « représentation d'une situation ou d'un état que l'on souhaite atteindre – ou d'un objet que l'on se propose de construire ou de transformer – en effectuant une série d'actions constituant l'esquisse d'un plan visant à la réalisation de ce dessein » (Guichard & Huteau, 2007, p. 344). En d'autres termes, il correspond à l'action que l'on désire réaliser et confronte « des éléments personnels à des données sociales et/ou contextuelles précises » (Dugué *et al.*, 1999, p. 248). Le projet comprend l'élaboration et la détermination d'un certain plan d'action, celui-ci n'est pas fixe, tout comme les buts et les objectifs peuvent être revisités au fur et à mesure de l'engagement dans la réalisation du plan. Le projet n'est donc pas un simple désir mais une intention réfléchie. Cette intention réfléchie est inscrite dans le temps et dans l'action. Le projet requiert en effet de l'individu de s'interroger et d'évaluer les moyens disponibles et nécessaires à sa réalisation.

Chacun.e doit donc délibérer et vraisemblablement faire le deuil de certains choix. En effet, Guichard et Huteau (2007) rendent attentif au fait que « [e]n tant qu'intention réfléchie, le projet d'avenir se distingue de vagues désirs, attentes ou espérances : il n'y a projet personnel que lorsque l'individu a délibéré avec lui-même (avec ou sans l'aide d'autrui) » (p. 347). Pour ces auteurs, « cette délibération sur les moyens est aussi essentielle que celle qui porte sur le « déjà là » et sur le futur souhaité » (p. 348). Le projet, en étant au-delà de tout objectif déterminé qu'il vise, forme « un cercle représentatif du déjà là et du futur qui s'inscrit dans une action » (p. 345). Le futur apparaît essentiel au projet d'avenir. En outre, pour qu'il y ait projet, l'individu doit mener une réflexion sur trois plans : quant à sa valeur présente, quant à son hypothétique intérêt futur et quant aux moyens de réalisation. Le projet met donc en relation passé, présent, futur, avec une attention particulière sur cette dernière dimension car « [c]'est ce futur, visé par l'action, qui donne en effet, à un moment donné, un sens déterminé au présent et au passé » (Guichard & Huteau, 2007, p. 348).

La notion de projet d'avenir fait ainsi référence à une conception philosophique de l'humain, considérant ce dernier comme capable de comprendre et d'agir de manière non pas strictement déterminée par sa situation « d'être jeté ». En effet, définir un projet requiert toujours « une lecture, une interprétation, une mise en perspective du passé et du présent » (Guichard & Huteau, 2007). Ainsi, on considère, d'un côté, l'existence d'un « déjà-là » et de déterminismes en tous genres et, de l'autre, l'individu comme « auteur » du projet et capable de pouvoir s'en distancier, au moins dans une certaine mesure (Guichard & Huteau, 2007).

○ *Accompagnement et projet*

Paul (2009a), en se référant au texte de Gérard Wiel (1998), *La démarche d'accompagnement*, reprend l'un des deux principes qui y sont énoncés, à savoir l'idée qu'il n'y aurait pas « d'accompagnement sans projet : les deux sont liés » (p. 29). Il s'agit de considérer le projet comme un processus facilitant le cheminement, la maturation. Ainsi, l'accompagnement devient « le lieu d'une double expérience, relationnelle et temporelle, dans laquelle s'engager avec la personne dans une démarche de projet est d'abord créer les conditions relationnelles de ce cheminer ensemble » (Paul, 2009a, p. 30). L'élaboration d'un projet est facilitée par l'intervention d'un tiers ; comme cela est le cas dans la démarche du tenir conseil. Pour Lhotellier (2001), en effet, « [t]out le travail du sens, dans le tenir conseil, est tendu vers le projet qui lui-même prépare la décision d'agir » (p. 168). La question du sens paraît primordiale et indispensable. Pour qu'il y ait projet, il faut que celui-ci ait un sens pour la personne et « que l'horizon d'attente, l'anticipation, la conscience possible d'un avenir puissent exister » (Lhotellier, 2003, p. 57).

Les travaux de Boutinet (2007c) sur la question de l'accompagnement et du projet permettent un éclairage supplémentaire. L'auteur remarque que l'accompagnement est aujourd'hui de plus en plus amené à croiser le projet. Ce croisement prend forme à travers deux formulations : « l'accompagnement de projet » et « le projet d'accompagnement ». Boutinet s'est intéressé aux attributions de professionnel.le.s de l'accompagnement car il considère celles-ci comme tendant à refléter et exprimer leurs pratiques. Les différentes expressions utilisées par les professionnel.le.s vont renvoyer à des postures spécifiques et, dès lors, définir aussi bien une méthodologie sous-jacente qu'une philosophie du projet d'accompagnement et de la relation sociale qui le fonde (Boutinet, 2007c).

Projet <i>de</i>	Une telle formulation ancre la personne accompagnée dans son autonomie, c'est la formulation typique de l'accompagnement de projet. On parle de « conseil critique » de la part de la personne qui accompagne, considérée comme une référente. Ce conseil intervient à la demande de la personne accompagnée. Le projet <i>de</i> renvoie à l'accompagnement de conseil, selon les formes d'accompagnement déterminées par Paul (2002) et évoquées précédemment.
Projet <i>avec</i>	Cette expression dénote une plus grande fragilité de la personne. Il s'agit alors de « faire ensemble », sachant que l'on apprend et l'on conforte son autonomie dans l'action (co-action). Le travail de suivi et de co-construction vise la conquête de l'autonomie chez la personne accompagnée.
Projet <i>pour</i>	Cette formulation souligne « une défaillance » de la part de la personne accompagnée. La personne qui accompagne se substitue à la personne accompagnée pour la guider, « penser à sa place son devenir, à travers tel ou tel projet qu'elle élabore, dans le meilleur des cas en concertation avec elle » (Boutinet, 2007c, p. 39).
Projet <i>sur</i>	Ici, la logique est à l'imposition et l'assujettissement. La personne accompagnée est « soumise » aux exigences de la personne qui accompagne. Le ou la professionnel.le de l'accompagnement se substitue à la personne accompagnée pour suggérer ou imposer ce qu'elle a à faire. Toute possibilité d'auto-attribution pour la personne accompagnée est difficile.
Projet <i>contre</i>	Une telle expression dénote une posture face au projet qui est insolite, le projet devant se construire en autodétermination. Ici, il est guidé « par une norme d'externalité » (Boutinet, 2007c, p. 40). La personne qui accompagne n'accepte pas le type de devenir que poursuit la personne accompagnée. Cette posture reflète un espace conflictuel dans les pratiques d'accompagnement.

Pour terminer, je souhaite me référer aux écrits de Guy Bonvalot (1992) introduisant l'idée de « projet émancipateur ». Ses réflexions prennent place dans le contexte de l'auto-formation qu'il précise comme suit : d'un côté, comme l'indique le préfixe *auto*, c'est celui qui se forme qui dirige sa propre formation. De l'autre, le terme *formation* est à prendre au sens large : la personne ne se forme pas uniquement de manière formelle (école, universités, stages), mais également en vivant des expériences. Il met alors en évidence l'importance que joue le projet dans la formation de l'adulte car ce n'est pas uniquement le projet de formation qui importe pour se former mais tous les projets quotidiens qui forment notre vie. Pour Bonvalot (1992), le projet peut être défini comme « la représentation d'une action que l'on a l'intention d'accomplir dans le futur » (p. 397). Dès lors, il est impossible d'être « sans projet ». La personne poursuit sans cesse une multitude de projets qu'elle met à jour en permanence. Nous sommes en effet toujours en train de penser à ce que l'on va faire dans les prochaines minutes, heures ou encore semaines, et cela sur différents plans : professionnel, loisirs, privé, etc.

Par projet émancipateur, Bonvalot (1992) entend un projet dans lequel l'individu se reconnaît :

- Le projet a de la valeur à ses yeux ;
- Il s'en sent responsable ;
- Il désire le réaliser, ce qui le prédispose à agir.

L'individu, en cherchant à faire quelque chose, cherche à se réaliser lui-même ; c'est lui l'auteur et c'est également lui qui fera : « Déterminer ma conduite c'est me déterminer moi-même. Ce que je serai n'est pas déjà donné mais dépend de ce que je ferai. Je me reconnais responsable de ma décision. Cette action c'est moi. » (Bonvalot, 1992, p. 398). Ces propos rejoignent ceux énoncés par Lhotellier (2001) lorsqu'il dit que le travail sur le projet est une occasion pour l'individu de se développer et d'atteindre « un épanouissement personnel » (p. 172).

Théories de l'action et « pouvoir d'agir »

La démarche compréhensive guidant la présente recherche, celle-ci s'inscrit, du point de vue théorique, dans les théories de l'action. Il s'agit de considérer l'individu comme un acteur social lequel interagit dans un certain contexte socio-historique. On reconnaît à cet individu une certaine marge de manœuvre, une capacité d'action et de réflexion. Comme le remarquent Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich (2001), les théories de l'action ne constituent pas un « paradigme unifié », mais résultent de plusieurs travaux d'équipes de recherche sur des terrains diversifiés.

En portant mon intérêt sur l'individu et son expérience, je rejoins les propos de Lhotellier (2007) lorsqu'il dit ne pas vouloir contribuer davantage à la montée de l'individualisme, mais du vivre ensemble. Il s'agit de considérer l'être humain dans sa totalité afin d'éviter le risque de catégorisation. Cela peut être le cas, à titre d'exemple, avec le chômage, où l'on prend en compte uniquement la personne à travers la dimension de l'emploi. Le défi consiste à considérer l'individu comme « acteur » dans un contexte donné, empreint de contraintes en tous genres.

Comme évoqué, les pratiques d'accompagnement, et plus particulièrement l'activité de conseil, visent l'action de la personne. La médiation par le conseil est censée permettre à la personne de « restaurer son pouvoir d'agir en situation » (Lhotellier, 2001, p. 62). Il semble pertinent de clarifier ce que l'on entend par « agir ». Lhotellier (2001) considère l'action comme un ensemble de conduites où chaque action est structurée en fonction de plusieurs niveaux de sens :

- L'expérience vécue immédiate (moment de subjectivation à explorer, à développer) ;
- Le comportement comme transformation de l'expérience en objectivation observable, communicable ;
- La praxis, comme un moment de reprise du sens de l'agir au travers des rapports sociaux et de leur transformation historique.

Ces trois moments sont en interaction permanente et une action est définie comme sensée par le travail effectué à ces trois niveaux. L'acte de tenir conseil vise donc cet *agir sensé*, celui-ci – seul – pouvant « [...] valider en définitive la démarche autonomisante d'un individu responsable » (Lhotellier, 2001, p. 85).

Lhotellier définit une action comme sensée, lorsqu'elle est « significative aux différents niveaux d'implication socio-temporelle », dans la mesure où l'acteur va considérer « l'ensemble des données factuelles pertinentes à une situation », mettre en œuvre « un système de valeurs cohérent par rapport à la situation » et produire une action dans un espace-temps optimal (2001, p. 63). Lhotellier associe la question du sens, des connaissances et des valeurs :

J'entends par sens l'agir sensé de la personne. Le sens est l'articulation vivante, vivifiante de nos connaissances (distanciation mais appropriation du savoir) et de nos valeurs symboles dans le déroulement d'une histoire en devenir. La connaissance est une construction personnelle et pas une imposition. Le processus par lequel nous associons des connaissances (provisoires) à des valeurs vécues constitue le travail de notre sens. (2001, p. 196)

Tout comme Yann Serreau (2013), mon orientation pour ce travail est de considérer que nous sommes, pour une part, acteurs et actrices de notre vie. Cette caractéristique d'être acteur peut également être nommée « agentivité », cela en référence aux travaux en psychologie d'Albert Bandura (1986, 2002). Cette agentivité se caractérise par l'intentionnalité (faire des choix), la pensée anticipatrice (prévoir des projets d'actions), l'auto-réactivité et l'autoréflexion (c'est-à-dire mettre en place des actions pour réguler ses projets), (Bandura, 2009, pp. 22-30, cité par Serreau, 2013, p. 118). L'agentivité se définit par « cette capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions » (Carré, 2004, p. 30). C'est l'intention qui va permettre d'élaborer des plans d'action ou des projets. L'individu joue un rôle dans son développement personnel.

Baudouin (2010), à travers la notion d'agentivité, pose la problématique du pouvoir biographique du sujet sur son parcours de vie. Il définit l'agentivité de manière *élémentaire et primordiale* comme la capacité d'agir de la personne, « quels que soient les champs d'action concernés et quelles que soient les questions que l'on peut se poser sur l'autonomie ou l'indépendance de cet agir par rapport aux contextes culturels dans lesquels il se déploie » (p. 5). Baudouin souligne le fait que les recherches en sciences humaines et sociales font état d'une riche terminologie pour rendre compte de l'agir humain, notamment les termes anglo-saxons d'*agency* (traduit en français par agentivité) et celui d'*empowerment*. Danvers (2009) désigne l'empowerment comme « l'élévation de la capacité d'avoir du pouvoir » (p. 205). C'est un processus social par lequel l'individu accroît son pouvoir, son contrôle sur sa situation et « contribue à des changements sociaux qui permettront d'améliorer ses conditions de vie et celles de ses pairs » (European Commission, DG XIII, mars 1999, cité par Danvers, 2009, p. 205). Comme le souligne alors Baudouin (2010), le concept d'empowerment présente la particularité d'articuler individuel et collectif, cela « dans une logique de transformation commune » (p. 3). L'empowerment intègre donc le thème du pouvoir d'action et pourrait être traduit comme « appropriation du pouvoir d'agir ». La notion d'empowerment allie à la fois capacité d'action et prise de conscience (Baudouin, 2010).

Quand est-il alors du « pouvoir d'agir » ? À ce stade de la recherche, j'ai pris comme référence le mémoire d'une ancienne étudiante en Formation des adultes, Saskia Weber Guisan (2016)⁴, portant sur la thématique du pouvoir d'agir et ses constituants, cela dans le champ de l'activité bénévole. Je reprends ci-après quelques-unes de ses références aux travaux de Yann Le Bossé (2003, 2008) sur les notions d'empowerment et de pouvoir d'agir.

⁴ Publié en juin 2018 dans les Cahiers de la section des Sciences de l'éducation <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/publications/cahiers/catalogue/140/>

À propos de l'empowerment en particulier, Le Bossé (2003) souligne le fait qu'il ne s'agit pas seulement de mieux gérer une situation, mais de contribuer à la définition de celle-ci. Ainsi, une démarche d'empowerment est toujours reliée à une question de changement et « consiste à exercer plus de contrôle et à devenir l'acteur de sa propre destinée » (Weber Guisan, 2016, p. 18). En effet, les individus « tentent de devenir les auteurs et les acteurs des événements qui les touchent plutôt que d'en subir les conséquences » (Le Bossé, 2003, p. 42, cité par Weber Guisan, p. 18). Pour Le Bossé, il semble justifié de traduire la notion d'empowerment par l'expression de *pouvoir d'agir* « dans la mesure où le terme pouvoir vise dans ce cas cette nécessité de réunir les ressources individuelles et collectives à l'accomplissement de l'action envisagée » (Le Bossé, 2003, p. 45). Le pouvoir d'agir devient synonyme de « pouvoir de surmonter ou de supprimer les obstacles à l'expression de 'l'être au monde' » (Le Bossé, 2003, p. 45). Il s'agit donc d'« être en mesure d'agir », c'est-à-dire d'avoir les moyens de se mettre en action (Le Bossé, 2003, p. 45). Ces propos rejoignent ceux précédemment abordés à travers les travaux de Lhotellier et la démarche du tenir conseil qui, plaçant l'acte sensé comme référence fondamentale, pose la question du pouvoir de l'acteur.

Synthèse et fondements de la problématique

L'exploration du terme *accompagner* a montré que l'accompagnement est fondamentalement une pratique contextuelle, relevant d'une relation particulière entre deux acteurs.trices, l'accompagné.e et la personne qui accompagne, tous deux impliqué.e.s dans la démarche. Penser l'accompagnement, dit Boutinet (2007), c'est penser la relation d'accompagnement faite d'une quasi-horizontalité entre deux personnes « au statut voisin ». Si l'accompagnement vise à soutenir l'accompagné.e dans la situation qu'il.elle traverse, c'est en favorisant la réflexion critique sur la situation vécue et la construction du sens que l'accompagné.e pourra développer sa capacité d'agir, gagner en autonomie et faire évoluer sa situation.

L'accompagnement vise à « passer d'un état à l'autre » et se définit minimalement par l'idée d'*être avec et aller vers*. Ce terme renvoie à une multitude de pratiques ; on parle d'accompagnement comme une « nébuleuse ». Le conseil (ou *counselling*) fait partie des formes que peut prendre cet accompagnement et, dès son origine, évoque l'idée de délibération, de résolution réfléchie et de projet à mener. C'est en référence aux travaux de Lhotellier (2001, 2003) que j'ai considéré le conseil comme l'activité de *tenir conseil* en tant que *délibération pour agir*, fondée sur une éthique et sur une politique.

Tout comme pour l'accompagnement, le conseil ne peut se définir que par sa pratique et comprend trois dimensions fondamentales : le dialogue, la recherche méthodique du sens et la construction d'une démarche active. L'acte est la référence fondamentale du conseil, où chacun et chacune est considéré.e comme acteur.trice de sa propre histoire (individuelle et collective). Tenir conseil vise en effet à « augmenter la capacité d'agir, augmenter le pouvoir de la personne face à sa propre impuissance » (Lhotellier, 2001, pp. 58-59). Le travail sur le sens est essentiel et le projet s'avère être un outil de mobilisation et de changement facilitant le passage d'un état à un autre.

Le travail de conceptualisation réalisé a permis d'éclairer les connaissances produites par les chercheur.euse.s et les professionnel.le.s sur la thématique de l'accompagnement et du conseil. La question du pouvoir de l'acteur quant à sa destinée étant posée comme centrale, j'élabore ma problématique autour de l'expérience de l'accompagnement, en lien avec les parcours professionnels, et la notion d'*empowerment*. Comme abordé, j'ai fait le lien entre *empowerment* et l'expression *pouvoir d'agir*. L'orientation minimale retenue est de considérer le pouvoir d'agir au sens de dépasser une situation vécue comme insatisfaisante et d'exercer plus de contrôle sur sa destinée.

Les questions de recherches sont :

Dans quelles mesures des expériences d'accompagnement se produisent-elles dans les parcours professionnels actuels et comment celles-ci peuvent-elles participer à développer ou renforcer le pouvoir d'agir des individus ?

Autrement dit, je souhaite appréhender des expériences d'accompagnement susceptibles de marquer les parcours professionnels actuels, comprendre comment celles-ci se manifestent et quels changements ces expériences produisent (ou non) chez les individus.

CHAPITRE I : POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

○ *Pourquoi la compréhension ?*

La posture (ou position) épistémologique indique « le paradigme de recherche dans lequel s'inscrivent les choix théoriques et méthodologiques effectués ([par exemple] : explication, compréhension, description, herméneutique, etc.) » (Charmillot, 2016b, p. 1). Inspirée par les différents cours de méthodologie suivis en Sciences de l'éducation, c'est assez « naturellement » que j'ai souhaité me tourner vers la posture épistémologique de la compréhension pour cette recherche. Mon choix tient essentiellement à deux éléments. D'une part, dans ce paradigme, le ou la chercheur.euse est reconnu.e comme faisant partie de la connaissance et, d'autre part, la logique de recherche est « circulaire » ; elle fait intervenir des moments de réflexion et d'analyse permanents entre le ou la chercheur.euse, le terrain et la théorie.

Entrer dans une démarche de recherche en compréhension, c'est en effet reconnaître le ou la chercheur.euse comme faisant partie de la connaissance et c'est d'ailleurs pourquoi, dans la partie précédente, j'ai fait état de certaines de mes prénotions sur l'objet de recherche. Il s'agit de prendre en compte le sens commun pour le dépasser. Entrer dans une telle démarche, c'est une occasion de considérer mes expériences et mon propre rapport à l'objet. En compréhension, on parle de neutralité comme « une illusion », pensant même que c'est « l'objet qui choisit le chercheur et pas le chercheur » (Charmillot, 2016a). En m'intéressant au phénomène de l'accompagnement à l'heure actuelle, je suis partie de questionnements individuels en tentant d'en exposer des enjeux collectifs (dimension sociale). En outre, dans une démarche de recherche en compréhension, les pôles chercheur-terrain-théorie sont imbriqués et permettent d'évoluer en permanence quant à ses questionnements. Pour Schurmans (2008), la logique de la démarche compréhensive est circulaire : « le lien entre terrain et théorie implique, de la part du chercheur, une analyse constante qui donne à l'ensemble de la démarche son allure circulaire [...] » (p. 98). C'est donc ce processus de triangulation qui permet de faire des allers-retours et de porter un regard réflexif et analytique sur la recherche. C'est également grâce à cette logique « circulaire » que j'ai pu travailler mon rapport à l'objet, en tentant de m'en distancer et me décentrer. Toutefois, cette logique est difficile à rendre compte à l'écrit. Elle passe par un travail de réécriture permanent qui ne laisse pas place aux traces antérieures. Finalement, c'est en procédant à ces « allers-retours » que, du point de vue de l'analyse des données, j'ai développé à plusieurs reprises des éléments théoriques nouveaux ou complémentaires considérant au mieux le matériau empirique produit. Le but n'était donc pas de « coller » aux apports théoriques développés en première partie, mais de pouvoir les approfondir, les compléter, voire s'en distancer, si nécessaire.

○ *Caractéristiques de la démarche*

Le paradigme compréhensif trouve son fondement dans « la recherche des significations que les acteurs sociaux et les actrices sociales attribuent à leurs actions, aux événements et aux phénomènes auxquels ils et elles sont confrontés.e.s. » (Charmillot, 2016b, p. 3). Dans une « logique de la découverte », le ou la chercheur.euse s'intéresse à la compréhension des expériences des individus, ceux-ci considérés comme des acteurs sociaux et comme situés dans un contexte socio-historique (Charmillot, 2016b).

Selon Maryvonne Charmillot et Caroline Dayer (2007), l'une des dimensions qui caractérise la compréhension est le fait d'envisager « la personne humaine en tant qu'acteur et à centrer l'analyse sur la dialectique individuel/collectif » (p. 132). Comme évoqué, en s'ancrant dans les théories de l'action, la démarche compréhensive considère la personne comme un acteur social ou une actrice sociale, n'étant ni complètement déterminé.e, ni complètement libre. La personne possède une marge de manœuvre mais celle-ci est contrainte par des éléments biographiques, des facteurs individuels et environnementaux. La définition de la compréhension établie par Schurmans (2003) explicite cette dialectique individuel/collectif en portant l'intention sur le sens : « si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux –, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes sociohumains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité [...] » (p. 57, cité par Charmillot & Dayer, 2007, p. 132). Autrement dit, le travail du chercheur ou de la chercheuse « porte sur le mouvement dialectique entre l'individuel et le collectif, en se focalisant sur le sens. En effet, bien que les déterminismes existent, ils ne sont pas suffisants pour comprendre la production de sens élaborée socialement par les personnes (Schurmans, 2003) » (Fernandez-Iglesias, 2016, pp. 11-12). Il s'agit d'étudier les contraintes sociales qui pèsent sur la compréhension et l'interprétation des situations vécues par les individus.

Comme l'expliquent Charmillot et Dayer (2007), le paradigme compréhensif, en s'appuyant sur l'interactionnisme historico-social, soutient que « chacun d'entre nous produit du sens autour de ce qu'il fait et autour de ce que font les autres » (p. 126). Dans cette approche, le langage possède un statut particulier : il ne sert pas uniquement à véhiculer des représentations mais c'est également « un système de signes » (Schurmans, 2008) à travers lequel, d'une part, le social se constitue et, d'autre part, les individus « se socialisent en s'appropriant les éléments constitutifs du social » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 137). Le langage est à la fois un vecteur dans les interactions et c'est à travers lui que l'on se construit.

La référence à l'interactionnisme historico-social implique de considérer la personne comme n'étant pas seulement le produit de formations formelles. Ses expériences de vie sont également à prendre en compte et à étudier pour comprendre, par exemple, comment elle se construit et potentiellement se transforme. À ce propos, Schurmans, Charmillot et Dayer (2008) évoquent l'implication du courant de l'interactionnisme historico-social pour les sciences de l'éducation, et, en référence à André Petitat (2005), proposent que :

Toute relation sociale – constituée ou en voie de constitution, figée ou en mouvement – comporte des dimensions éducatives, parmi lesquelles on peut distinguer entre inculcation, apprentissage, et socialisation. Entrer dans une relation, c'est faire l'expérience au moins partielle de la pluralité de ses possibles et éventuellement de ses transformations. (p. 159, cité par Schurmans, Charmillot & Dayer, 2008, pp. 303-304).

De telles considérations permettent de faire le lien avec la problématique élaborée. En effet, en m'intéressant à des « expériences d'accompagnement » dans les parcours professionnels, je considère celles-ci comme pouvant potentiellement permettre aux individus d'évoluer, d'apprendre, voire de se transformer, d'où la référence aux théories de l'action.

CHAPITRE II : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

○ *L'entretien compréhensif et la grille des questions*

Compte tenu du statut du langage dans la démarche compréhensive, la technique d'enquête de l'entretien constitue *a priori* une méthode pertinente car le discours produit permettrait, entre autres, d'accéder aux significations que les individus attribuent à leurs expériences, aux événements vécus. Toutefois, comme le remarque Schurmans (2008), cette technique « n'appartient pas *de facto* à la recherche compréhensive » (p. 101), mais c'est bien le statut conféré à l'entretien et l'objectif dont il est investi qui vont permettre d'assurer « la cohérence entre l'outil et la démarche » (p. 101).

Dans le cadre de ma recherche, la technique de l'entretien m'est apparue justifiée au regard de la problématique élaborée et de la posture de recherche décrite précédemment. En m'intéressant au phénomène de l'accompagnement et aux enjeux d'orientation professionnelle, j'ai souhaité accéder à l'expérience d'individus ayant vécu un (ou plusieurs) changement(s) dans leur parcours professionnel, cela en questionnant la manière dont ils avaient géré ces changements et ainsi approcher la thématique de l'accompagnement, son vécu et les significations attribuées. Si à travers le paradigme compréhensif j'ai pu considérer mes propres expériences et mes prénotions pour construire l'objet de recherche, j'ai opté pour la technique de l'entretien compréhensif qui permettait de maintenir mon engagement, tout en favorisant un travail de décentrement. En effet, comme décrit par Jean-Claude Kaufmann (2013), l'entretien compréhensif a pour particularité d'engager activement « l'enquêteur » dans les questions, cela dans le but de provoquer l'engagement de « l'enquêté ». L'entretien compréhensif est envisagé comme une co-construction où les échanges se font selon les rôles de chacun.e. Ainsi, le ou la chercheur.euse n'est pas considéré.e comme un biais mais comme participant à la construction de l'objet et de la démarche.

En m'intéressant aux parcours professionnels des individus et à la manière dont ils s'orientent, les entretiens ont été réalisés de manière à laisser une place importante aux aspects biographiques. Je qualifie ainsi les entretiens effectués de « compréhensifs », avec une orientation « récit de vie ». C'est Daniel Bertaux qui, en 1976, introduit cette expression en France pour différencier l'histoire vécue et le récit que la personne en fait (Charmillot, 2016c, p. 1). Par « récit de vie », on entend toute référence au moment où une personne raconte à une autre (quelconque soit-elle) un épisode de son expérience vécue (Charmillot, 2016c). Raconter son expérience implique que la personne décrive ses « contextes d'action », ses relations, se réfère à des « personnages », explique ses « raisons d'agir », expose ses opinions, voire porte des jugements, des évaluations (Charmillot, 2016c). Ainsi, « [d]escriptions, évaluations, explications [...] contribuent à construire les significations » (Charmillot, 2016c, p. 2). C'est avec cette orientation par le « récit de vie » que j'ai réalisé la grille des questions. Celle-ci, dans le cadre de l'entretien compréhensif, prend la forme d'un « guide très souple » (Kaufmann, 2013, p. 43) devant, dans l'idéal, « déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions [...] » (p. 43).

À l'instar de Kaufmann (2013), j'ai élaboré le guide d'entretien à travers de « vraies questions » et non pas sous forme de simples thématiques. Pour cela, j'ai tenté d'imaginer les réponses et réactions des futures personnes interviewées. Il s'agissait de construire un guide cohérent et logique, me permettant une meilleure répartition durant l'entretien. Le but étant de favoriser la production d'un discours, il n'y avait pas d'ordre dans les questions, mais celles-ci étaient pensées de manière logique, selon les thèmes à aborder.

Voulant « croiser les regards » avec d'un côté, des personnes ayant vécu une (ou plusieurs) expérience(s) d'accompagnement et, de l'autre, des professionnel.le.s du domaine, j'ai élaboré deux guides d'entretien (cf. annexes 1 et 3). Chacun s'accompagne d'une grille de « pré-analyse » permettant, une fois les entretiens retranscrits, de procéder à une première lecture et au classement des données selon les catégories préalablement identifiées (cf. annexes 2 et 4). Force est de constater que l'intérêt majeur de cette grille de « pré-analyse » résidait dans la catégorie « Autres ». Cette catégorie correspond, en fait, à tout ce qui n'avait pas été pensé en amont, tout ce qui ne m'avait pas été possible d'anticiper avant la réalisation des entretiens. C'est à travers cette catégorie que j'ai d'ailleurs pu repenser les guides d'entretien et y intégrer de nouvelles thématiques à aborder, et cela tout au long de la phase des entretiens. Il s'agissait d'un processus réflexif permanent afin d'enrichir les nouveaux entretiens des précédents. Finalement, cette catégorie « Autres » a été facilitée par la non-directivité qui caractérise l'entretien compréhensif et dont j'ai tenté de faire preuve. Cette non-directivité ne se résume pas au fait de ne pas poser des questions « numérotées », c'est pourquoi je la qualifierai de « réfléchie » car elle se doit de favoriser la production d'un discours « authentique » et « profond » qui engage la personne interviewée. C'est en ne restant pas « collée » à mon guide d'entretien que j'ai pu maintenir la finalité recherchée par l'entretien compréhensif, à savoir accéder à la réalité, au monde de la personne interviewée. J'identifie la non-directivité comme un moyen ayant permis la construction des récits et non pas leur recueil.

○ *Personnes interviewées et nouvelles perspectives face à l'objet de recherche*

J'ai réalisé sept entretiens, dont cinq avec des personnes aux parcours divers ayant pour point commun d'avoir connu un ou plusieurs changement(s) professionnel(s) et d'avoir fréquenté, à un moment donné, un dispositif censé les accompagner dans le changement vécu (principalement une recherche d'emploi ou de formation). Ces entretiens constituent initialement les « personnes accompagnées » dont il s'agissait de croiser le regard avec les « personnes qui accompagnent ». Pour cela, deux professionnel.le.s ont été interviewé.e.s. Ces derniers possèdent au moins une expérience dans l'accompagnement et ont assumé la fonction, à un moment donné de leur parcours, de « conseiller.ère en emploi » ou « conseiller.ère en insertion ». Ces deux personnes ayant également connu des changements dans leur parcours, j'ai intégré leur récit aux autres de manière à approfondir l'analyse des parcours et la question de l'orientation professionnelle.

Chaque entretien a été enregistré et retranscrit (cf. annexe 5) en adoptant des conventions qui, tout en respectant les propos des interviewés, en permettent une lecture facilitée. En effet, ma recherche ne s'inscrivant pas dans une perspective linguistique, je n'ai pas utilisé de conventions de retranscription particulières (intonations montantes et descendantes, temps des silences, etc.), mais une ponctuation standard. J'ai indiqué tout élément jugé significatif entre parenthèses, tels que les rires, les claquements de doigts ou les silences.

Les « personnes accompagnées » ayant toutes pour point commun d'avoir fréquenté un dispositif censé les « accompagner », c'est à travers cette condition que je pensais pouvoir approcher mon objet de recherche et approfondir la problématique élaborée. Toutefois, cette condition constituait un biais qui, grâce à la méthode de l'entretien notamment, a été identifié puis dépassé. En effet, la technique de l'entretien permet « de construire l'activité scientifique à partir des questions que se posent les acteurs en relation avec leurs savoirs concrets, plutôt qu'à partir des questions que le chercheur se pose » (Blanchet, 1985, cité par Charmillot & Dayer, p. 135). C'est donc à travers les entretiens que j'ai pu monter en abstraction et continuer le travail de décentrement, cela en reconsidérant mon rapport à l'objet et le guide d'entretien.

Il ne s'agissait plus de saisir « une expérience d'accompagnement », celle-ci devant prendre place à travers un dispositif censé accompagner, mais élargir l'objet de recherche au parcours professionnel des individus, leurs choix d'orientation et ainsi aborder la question de l'accompagnement de manière plus large, au plus près des expériences des personnes interviewées. Les entretiens réalisés m'ont permis d'effacer les deux catégories préalablement construites, à savoir d'un côté « les personnes accompagnées » et de l'autre, « les personnes qui accompagnent », représentées par des professionnels. C'est ainsi d'ailleurs que j'ai rapidement modifié le guide d'entretien destiné initialement aux « personnes qui accompagnent » pour considérer avant tout leur propre parcours professionnel, les possibles changements vécus et appréhender leur potentielle expérience d'accompagnement, au même titre que les entretiens réalisés précédemment. Ce nouveau rapport à l'objet est discuté à travers les différents chapitres d'analyse qui vont suivre et dans lesquels je développe, à plusieurs reprises, « le pas de côté » que j'ai essayé de faire à travers cette recherche. À ce propos, Jean-Yves Robin (2007) dans un chapitre intitulé « *Convertissez-vous* » se réfère à René Barbier (1996, p. 18) pour qui « l'investissement du chercheur exige de sa part 'une conversion épistémologique, c'est-à-dire un changement d'attitude qui vient interroger la posture académique *habituellement privilégiée* en sciences humaines' » (p. 315). Pour Robin (2007), cette « conversion » n'est donc pas religieuse mais invite le ou la chercheur.euse « à poser un autre regard ». Comme évoqué précédemment, ce « pas de côté », j'ai notamment pu le réaliser grâce à la catégorie « Autres » de mon guide d'entretien et, par conséquent, une attitude d'ouverture à l'autre lors des entretiens.

CHAPITRE III : L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

○ *Statut des données issues des entretiens*

Avec la technique de l'entretien, se pose la question de savoir à quel type de données le ou la chercheur.euse a affaire et quelles sont leurs caractéristiques. Jean-Pierre Olivier de Sardan (2008, cité par Charmillot, 2016a) considère les données comme « [...] la transformation en traces objectives de 'morceaux de réel', de fragments du réel de référence tels qu'ils ont été sollicités, sélectionnés et perçus par le chercheur. Leur intelligibilité suppose un langage conceptuel de description 'déjà-là' » (p. 50). Il introduit ainsi une tension entre ce qui peut paraître objectif dans l'environnement (le réel) et ce qui est subjectif (la perception du ou de la chercheur.euse). S'il l'on considère à présent la méthode de recherche compréhensive, il n'est pas possible de qualifier les données produites comme étant des « données brutes », telles que définies par Charles Taylor (1997, cité par Charmillot, 2016a), c'est-à-dire comme une « unité d'information qui n'est pas l'évaluation d'un jugement, qui ne contient par définition aucun élément de lecture ou d'interprétation » (p. 172). Les sciences sociales sont fondamentalement interprétatives et empiriques (Olivier de Sardan, 1996). Le ou la chercheur.euse construit des données à partir de matériau empirique, dans le but de produire de la connaissance sur une réalité sociale. Les données produites en compréhension ne peuvent donc être considérées comme brutes, c'est-à-dire ne contenant pas d'éléments d'interprétation (de jugement).

Pour Alain Blanchet (2013), l'usage de l'entretien en sciences sociale présuppose d'analyser l'objet thématique « à travers l'expérience qu'en ont un certain nombre d'individus ; perspective subjectiviste tout à fait conforme à la pensée de W. Dilthey (1942) [...] pour qui le monde n'existe que dans la représentation des individus » (p. 86). Comme évoqué précédemment, il ne s'agit pas de recueillir des discours, mais de favoriser leur production et cela est possible en considérant l'entretien comme un moment d'échange et de co-construction (Blanchet, 2013).

o *Comment faire parler les données ?*

Comme le remarque Olivier Schwartz (1999), « les entretiens ne parlent pas d'eux-mêmes » et si l'on souhaite les comprendre, il faut se lancer dans un travail de « traduction », c'est-à-dire « [...] passer des mots des enquêtés à ceux du sociologue [...] » (p. 454). Schwartz (1999) rappelle que les entretiens ne sont rien d'autre que « des faits de langage », et c'est en tant que tels qu'il faut les envisager, à savoir comme des « mises en mots du social ». L'intérêt pour le.la chercheur.euse est de découvrir et d'entrer dans la logique interne des interviewé.e.s. En effet, quand une personne raconte son histoire, son parcours, ou du moins une partie, elle construit son monde.

Face à cet outil méthodologique qu'est l'entretien, reste à clarifier quelle posture adopter. En effet, ce qui compte c'est la manière dont le.la chercheur.euse va s'impliquer dans la démarche. Dans leur ouvrage consacré à l'analyse des entretiens biographiques, Didier Demazière et Claude Dubar (1997, cité par Charmillot, 2016a) définissent trois postures d'analyse reprises ci-dessous :

- Illustrative. Cette posture « correspond aux démarches objectivantes, répondant aux besoins de démonstration du chercheur » (Schurmans, 2008, p. 101). Le.la chercheur.euse va en fait sélectionner des extraits d'entretiens qui viennent confirmer son raisonnement a priori. De fait, la logique est causale.
- Restitutive. C'est une logique de témoignage où le.la chercheur.euse ne porte pas de regard analytique. Le travail d'analyse est laissé aux lecteurs et lectrices.
- Analytique. Dans cette posture, le.la chercheur.euse porte un intérêt particulier pour le langage qu'il considère, d'une part, comme un vecteur de socialisation et, d'autre part, comme véhiculant des représentations.

C'est à travers cette dernière posture que le.la chercheur.euse tente d'accéder au sens produit par les personnes interviewées, en portant son intérêt à l'usage qui est fait de la langue (Demazière & Dubar, 1999). Par conséquent, pour comprendre ce que « les gens veulent dire », il faut analyser les formes langagières structurant leur discours et reconstituer la logique sociale de catégorisation qui organise leur vision du monde (Demazière & Dubar, 1999). « Le monde », ou « l'environnement », peut être considéré comme objectif. Cependant, celui-ci ne prend sens que par sa relation avec l'individu. Cette relation est alors subjective et teintée d'interprétations. Le travail du chercheur ou de la chercheuse peut être considéré comme celui d'interpréter les interprétations des autres. L'étude du texte de Bernard Lahire (1996) met en lumière qu'en tant que chercheur.euse, il faut en effet prendre le risque de l'interprétation et que celle-ci intervient tout au long de la recherche : « le travail interprétatif intervient avant, pendant et après la production des « données » qui ne sont justement jamais données mais constituées comme telles par une série d'actes interprétatifs » (p. 2). Lahire (1996) va plus loin en expliquant que, potentiellement, toute interprétation est « [...] une surinterprétation dans la mesure où elle prend des risques » (p. 14).

Pour ce sociologue, la « surinterprétation » ne peut être définie comme un surplus de sens par rapport aux significations livrées par les interviewés « car [...] le risque serait grand d'avoir à rejeter comme mésinterprétations pour cause de surinterprétation toutes les interprétations qui n'agréeraient pas aux enquêtés » (p. 3). Le.la chercheur.euse doit donc prendre le risque de l'interprétation, et son travail est correctement réalisé lorsque « la signification des événements, des pratiques, des représentations, etc. qu'il propose constitue toujours un *surplus*, un *rajout* par rapport à ce qui se dit ou s'interprète déjà ordinairement dans le monde social » (p. 4).

Néanmoins, il ne faut pas tout considérer comme de la surinterprétation, mais prendre en compte « les droits et les devoirs » du.de la chercheur.euse afin que les interprétations soient considérées comme valides (Lahire, 1996). En effet, les risques de surinterprétation peuvent être limités par un travail interprétatif contrôlé « par les données, par la réflexion sur leurs conditions de production, par la comparaison de ces données [...] etc. » (p. 14). À ses yeux, il s'agit donc de produire une « surinterprétation contrôlée ». Une interprétation sociologique est jugée pertinente quant à « sa capacité à rendre raison du monde social et non sa force intrinsèque, sa rigueur logique ou sa finesse argumentative » (p. 14).

Pour conclure ces réflexions quant à la posture à adopter face aux entretiens réalisés et à la question de l'interprétation des données, je me réfère à nouveau à Olivier de Sardan (1996) qui définit, quant à lui, la surinterprétation comme un excès de sens attribué aux données. Il y a en effet une contradiction significative entre les références empiriques et les propositions interprétatives du.de la chercheur.euse. Cet auteur parle d'ailleurs de « couple empirie/interprétation » comment étant mis à mal, par exemple lorsque le.la chercheur.euse ne tient pas compte de « faits avérés » ou qu'il « invoque à tort un réel déformé » (p. 6). On parle aussi de sous-interprétation lorsque le.la chercheur.euse fait « profil bas », qu'il.elle ne prend pas de risque et colle uniquement aux données. Cette posture revient à la logique restitutive précédemment évoquée. Toutefois, il est possible d'adopter cette forme de sous-interprétation, comme un « moment méthodologique ». Cela a été le cas, par exemple, lorsque j'ai rédigé, sous forme de synthèses, les parcours des personnes interviewées. Ces parcours se doivent de coller aux récits produits et ont permis, par la suite, d'aborder une phase plus analytique notamment à l'aide de la grille de « pré-analyse » élaborée. Comme le souligne Olivier de Sardan (1996), « [...] dans un processus de recherche clairement interprétatif de part en part, des étapes relativement sous-interprétatives sont méthodologiquement nécessaires » (p. 3).

Enfin, Olivier de Sardan (1996) et Lahire (1996) se rejoignent sur la nécessité pour le.la chercheur.euse de prendre des risques interprétatifs, mais ceux-ci se doivent d'être « raisonnés » et argumentés empiriquement.

Jusqu'ici, j'ai fait appel à mon expérience personnelle et à la littérature pour travailler, d'une part, la question de l'orientation professionnelle chez l'adulte, et, d'autre part, celle de l'accompagnement dans le domaine du travail et de l'emploi, en focalisant sur une forme spécifique : le conseil. Celui-ci, en référence aux travaux de Lhotellier (2001, 2003), a été considéré comme *acte de tenir conseil*, c'est-à-dire comme une délibération orientée vers un *agir sensé*. Le conseil est ainsi envisagé comme une question ouverte à tous.tes, chaque individu se questionnant sur lui-même, son avenir et ses projets.

Le travail de conceptualisation réalisé sur le plan théorique a permis d'élaborer une problématique alliant *accompagnement*, *expérience* et *pouvoir d'agir*. J'ai considéré les pratiques d'accompagnement dans le domaine de la gestion des parcours professionnels comme pouvant constituer une ressource pour les individus et les aider à délibérer pour agir ainsi qu'à augmenter leur pouvoir d'agir en situation. Pour appréhender ma problématique, j'ai souhaité m'entretenir avec des personnes ayant vécu une expérience « concrète » d'accompagnement, à savoir qu'elles avaient toutes, à un moment donné de leur parcours, fréquenté un (voire plusieurs) dispositif(s) censé(s) les accompagner dans des démarches de recherche d'emploi et/ou de formation. J'ai ainsi associé accompagnement et dispositif. Or, les entretiens réalisés révèlent que les pratiques d'accompagnement ne constituent pas forcément une ressource pour les individus et peuvent, paradoxalement, entraver leur pouvoir d'agir. Pourtant, même si elle ne bénéficie pas de l'aide escomptée, la personne met en œuvre des ressources personnelles et/ou extérieures pour avancer et (re)prendre du pouvoir sur une situation jugée insatisfaisante. Dans cette quête, l'individu n'est pas seul, mais se crée et/ou saisit des opportunités ; « ces moments qui font sens » démontrent l'attention particulière qu'il faut porter à l'environnement et aux potentielles « personnes-ressource » qui peuvent s'y trouver.

La présente analyse est organisée en cinq chapitres, le premier correspondant à une synthèse des sept parcours des personnes interviewées afin d'en saisir la singularité. À travers le deuxième chapitre, j'explore la thématique de l'orientation professionnelle de manière transversale, c'est-à-dire en associant l'ensemble des interviews afin de développer les points de similarité et de divergence entre les différents parcours. Le troisième chapitre porte sur l'analyse de trois entretiens en particulier afin de traiter plus en profondeur la question du *conseil* et sa démarche. Les chapitres quatre et cinq abordent spécifiquement certaines « expériences d'accompagnement » et visent à en dégager des éléments de compréhension portant notamment sur la différence entre « accompagnement » et application de procédures. Ces analyses donnent également à voir des éléments relatifs à la relation, à l'expérience de dispositifs censés accompagner ou encore à des préoccupations liées au pouvoir d'agir.

Chaque partie d'analyse comprend plusieurs extraits d'entretiens qui sont référencés (pages et lignes) permettant de consulter les retranscriptions en annexe. Il est indiqué (*Ier*) pour « interviewer », lorsqu'il s'agit de mes interventions. Parfois, j'ai mis volontairement certains passages en gras pour insister sur certains propos ou formulations venant appuyer les éléments d'analyse proposés.

CHAPITRE I : APERÇU DES PARCOURS DES PERSONNES INTERVIEWÉES

○ *Nancy : « L'accompagnement par le compagnon »*

Née en 1984 à Genève, Nancy arrête l'Ecole de culture générale (ECG) à cause de soucis familiaux en 2003 et connaît une période de « galère » durant plusieurs années. En 2008, après s'être rendue à l'OFPC pour des renseignements sur les métiers manuels, le domaine de l'horlogerie éveille son intérêt. Elle suit une formation de 3 mois au centre de formation IFAGE avant d'entamer un apprentissage comme termineuse en habillage dans une société horlogère de renom. Début 2009, un lupus lui est diagnostiqué et la contraint à repenser son orientation. D'un commun accord, son apprentissage est arrêté. Nancy finit quand même de suivre les cours. En milieu d'année, elle quitte Genève pour s'installer à Berne et rejoindre son copain de l'époque. Là-bas, elle s'inscrit notamment à l'AI où on lui propose de suivre une formation d'employée de commerce à l'Organisation romande pour la formation et l'intégration professionnelle (ORIF), selon son objectif qui était d'obtenir un diplôme. De 2010 à 2015, cette formation se déroule à Yverdon. Entre temps, sa relation se termine et elle retourne vivre à Genève. Elle fait les allers-retours Genève-Yverdon et son suivi s'effectue toujours à l'AI de Berne. Sa formation à l'ORIF se déroule bien, plusieurs prestations sont mises en place pour aider Nancy dans ses apprentissages. Toutefois, la 3^{ème} année n'est pas réussie. Celle-ci se déroulait dans une entreprise à Lausanne. Nancy ne se décourage pas pour autant, déterminée à obtenir son diplôme, elle reprend une dernière année de formation à l'ORIF d'Yverdon.

Juillet 2015, c'est la consécration, elle obtient son diplôme. Elle s'inscrit en août au chômage à Genève, en espérant trouver rapidement une activité. Ce ne sera pas le cas, Nancy se demandant même à quoi sert sa conseillère, cette dernière ne lui faisant aucune proposition. Nancy effectue alors des recherches par elle-même. Elle trouve un remplacement d'une durée de 6 mois comme secrétaire et effectue par la suite un stage via le Programme d'Expériences Professionnelles dans l'Economie sociale et solidaire (PPE+) proposé par le chômage. Ce stage se déroule dans une Fondation à Lausanne et permet à Nancy de développer ses compétences à travers une expérience professionnelle concrète comme assistante administrative.

Après 2 ans, son indemnité chômage se termine, Nancy se tourne alors vers l'Hospice Général. Après un passage à vide dû notamment à son inactivité et un sentiment d'être « assistée », elle entame en parallèle (fin 2016) une nouvelle relation. Son compagnon, Mathieu⁵, l'aide alors dans ses recherches d'emploi, la motive et la conseille. En somme, il tient le rôle que sa conseillère au chômage n'avait pas assumé. Grâce à lui, Nancy postule dans le même milieu professionnel que lui, à savoir l'aéroport, alors qu'elle n'aurait d'elle-même jamais envisagé un tel environnement de travail. Depuis fin 2017, elle y travaille comme *customer host* (accueil des passagers).

○ *Mirjeta : « Être guidée vers son changement : le déclic pour la psychologie »*

Née en 1974 à Sarajevo, en Bosnie-Herzégovine, Mirjeta fuit la guerre dans son pays et se retrouve en Suisse à l'âge de 19 ans, en 1993. Elle a connu une expérience de migration difficile, durant laquelle sa situation, bien que légale, n'a pas été stable pendant plusieurs années. Elle quitte son pays alors qu'elle obtient l'équivalent de la maturité gymnasiale ici.

⁵ Prénom d'emprunt.

Dans son pays, elle avait pour rêve de devenir médecin-dentiste. Même en ayant quitté le pays, son père entreprend les démarches d'inscription à l'école de médecin-dentiste pour elle, et cela pendant trois années de suite. Toutefois, Mirjeta ne retournera pas à Sarajevo.

Elle arrive en Suisse en 1993 et est suivie par une association spécialisée dans l'asile qui lui permet de prendre des cours de français en classe d'accueil pendant plus d'une année. Avec l'aide de son assistante sociale et d'une amie interprète, Mirjeta entame ensuite une formation de 2 ans comme assistante-dentaire ; il s'agissait à l'époque d'un Certificat cantonal de capacité (CCC). Bien qu'en arrivant en Suisse, Mirjeta avait abandonné son rêve de devenir médecin-dentiste, en ayant accédé à cette formation et en la menant à bien, elle s'est rapprochée de son objectif initial.

Rapidement après être diplômée et recommandée par son maître d'apprentissage, Mirjeta trouve un travail dans un cabinet dentaire. Elle y reste pendant 14 ans. Sa vie professionnelle n'est toutefois pas « statique » car elle continue à se former, via des cours, des séminaires. Mirjeta souligne l'importance de continuer à se former aujourd'hui, par le biais de la formation continue, mais elle insiste sur sa volonté de continuer à évoluer et à se perfectionner. Elle réalise d'ailleurs une procédure lui permettant de valider son CCC comme Certificat fédéral de capacité (CFC). De plus, elle suit une formation pour devenir formatrice d'apprentis. Bien qu'elle diversifie sa pratique, elle éprouve, après quelques années, le besoin de changer. Après un échec à l'examen d'entrée à la Haute-école d'hygiéniste-dentaire, Mirjeta, bien que déçue, sait que ses projets ne s'arrêtent pas là.

Bien décidée à changer de voie mais ne sachant pas vers quoi, un jour, elle se rend à l'OFPC dans le désir d'être guidée dans son changement. Par le biais de cette expérience, elle décide, à l'âge de 35 ans, d'arrêter définitivement sa profession et d'entamer des études universitaires en psychologie.

Fin 2016, elle obtient son Master en psychologie. Elle travaille ensuite pendant plusieurs mois dans une équipe de recherche au sein de l'université. Au mois d'août 2018, elle a débuté une nouvelle activité comme psychologue au sein d'une association lausannoise.

○ **Daniel** : « *Ce n'est pas la structure qui accompagne, mais les personnes* »

Né en 1984, Daniel obtient une maturité technique en 1999. Dès l'époque du Cycle, il affiche une préférence pour ce qui concerne la technique et les sciences. Même s'il le pouvait, il ne s'est pas orienté au Collège, jugeant cette voie trop « théorique » pour lui. Après sa maturité, il poursuit ses études et entre à l'École d'Ingénieurs de Genève où il obtient, en 2006, un diplôme d'Ingénieur délivré par la Haute école spécialisée (HES) en génie chimique. Durant ses années d'études, Daniel enchaîne plusieurs « jobs d'étudiant », travaillant par exemple comme répétiteur en mathématiques ou encore collaborateur à la Migros.

Une fois diplômé, il ne parvient pas à trouver un emploi dans le domaine de ses études et envisage une réorientation. Entre temps, il réalise un séjour linguistique en Irlande qui lui permet de passer le *First Certificate*. Quelque temps après son retour, en 2009, il s'inscrit au chômage dans le but d'être aidé dans ses recherches. Il fait part de son projet en lien avec son intérêt pour le vélo : ouvrir un magasin de vélos pour y faire de la mécanique et former des apprentis. Le chômage ne l'aide pas à explorer cette voie, mais Daniel trouve de l'aide auprès de l'entreprise TOPO⁶ dont il a entendu parler.

⁶ Nom fictif donné à l'entreprise formatrice spécialisée dans les domaines de l'industrie et de la logistique, entre autres, où Daniel a réalisé un stage puis a été engagé plusieurs années comme aide-encadrant au département Logistique-Transport.

Dans cette entreprise, il rencontre notamment deux conseillers et leur fait part de ses aspirations. Ces derniers lui permettent d'effectuer plusieurs stages dans des magasins de vélos. Contrairement au chômage, Daniel se sent écouté et valorisé dans cette entreprise où les personnes sont « humaines ». Arrivé en fin de droit de chômage, il est engagé par cette entreprise comme aide-encadrant Logistique et Transports. Il y reste environ une année jusqu'à ce qu'un collègue lui parle de son ancien milieu professionnel. Aidé par ce collègue, Daniel change d'environnement professionnel et d'expertise en travaillant comme technicien-informatique dans le milieu humanitaire. Pendant 5 ans, il voyage dans le monde entier. Toutefois, ayant toujours été intéressé par le domaine de la formation et ne pouvant développer davantage cette voie-là, Daniel démissionne en juillet 2016. Sa démission fait l'objet d'un accord avec sa direction et il bénéficie d'une aide à la sortie.

Après un projet de pèlerinage qui tombe à l'eau, Daniel s'occupe notamment par le biais du bénévolat en retournant dans un magasin de vélos où il s'était fait des amis. Il se donne pour mission de remettre d'aplomb cet endroit. Il effectue aussi des heures de bénévolat comme formateur d'informatique orienté aide pour la recherche d'emploi dans une association pour femmes majoritairement faiblement qualifiées et/ou scolarisées en Suisse.

En parallèle, en septembre 2016, il s'inscrit une seconde fois au chômage. Là-bas, il est contraint d'effectuer des recherches d'emploi compte tenu de son dernier emploi. Comme Daniel le fait remarquer, le métier d'informaticien est vague, il doute de son insertion dans ce domaine et souhaite, de toute manière, s'orienter dans une autre voie. À nouveau, il n'est pas soutenu dans sa réorientation professionnelle, mais bénéficie de différentes prestations l'aidant, d'une part, à mettre des mots sur ses expériences et les compétences développées et, d'autre part, venant confirmer son besoin de réorientation.

À travers le récit de Daniel, on aperçoit les différents projets qu'il poursuit afin de s'offrir plusieurs opportunités et d'y être le mieux préparé. Il n'oublie pas le domaine de l'informatique en effectuant une validation des acquis. Il précise son projet de magasin de vélos avec un volet orienté mécanique accompagné d'un volet formation d'apprentis, cela en visant une formation comme Maître socio-professionnel (MSP). Finalement, la troisième voie qu'il exploite est celle de la formation d'adultes. En 2017, il entame la formation de formateur d'adultes FSEA1 à l'École-club Migros et rencontre une personne qui lui donne une piste pour son travail actuel. Depuis août 2017, il travaille comme enseignant et anime un cours d'appui à des jeunes en rupture scolaire.

Tout au long de son récit, Daniel a mis en avant l'accompagnement reçu de personnes rencontrées à travers son parcours, ses expériences professionnelles ou bénévoles, et non pas de la structure, en elle-même, censée accompagner.

○ **Ana : « Être guidée, mais toujours faire par soi-même »**

Née en 1974 au Portugal, Ana rejoint la Suisse en 1993, elle n'a pas encore 20 ans. C'est lors d'une année sabbatique, entre ses 17 et 18 ans, qu'elle rencontre pendant une mission humanitaire, un médecin d'origine suisse qui va par la suite l'aider à quitter son pays. En effet, le rêve d'Ana est de quitter son pays d'origine, quitter surtout sa mère à l'éducation trop stricte. Avec l'aide de ce médecin, un an plus tard, Ana s'installe à Genève. Ce dernier a joué un rôle important dans son parcours, elle en parle d'ailleurs comme un guide et l'associe à l'image d'une « échelle », d'un « pont ». Ce médecin suisse a construit « un pont » entre sa vie d'avant, dans son pays d'origine et une possible nouvelle vie à Genève. C'est Ana qui a traversé ce pont, par elle-même.

Aidée pour venir en Suisse, elle a ensuite orienté son parcours du mieux qu'elle le pouvait, en prenant notamment des cours de français et en suivant une formation à la Croix-Rouge, où elle obtient un certificat d'aide-soignante. Toutefois, la conjecture ne lui est pas favorable et elle ne trouve rien dans ce domaine-là.

En 2002, alors qu'elle a un fils âgé d'un an et demi, elle trouve un emploi par le biais d'une connaissance. Elle est engagée comme employée de bureau pour une société spécialisée dans le luxe. Bien que ce ne soit pas ce qu'elle recherche, Ana s'y plait. Elle apprécie le côté humain et simple du lieu, malgré l'environnement luxueux. Elle y travaille pendant 14 ans, avec une progression dans sa carrière allant jusqu'à devenir la suppléante du manager. Toutefois, en parallèle, la société prend rapidement de l'ampleur ; de nouveaux collègues rejoignent le Groupe sans pour autant en partager les valeurs. Peu à peu, Ana perd ses repères et ne se sent plus à sa place. Elle prend alors contact avec un coach professionnel pour être aidée dans ce qu'elle vit. Ces coachings portent leurs fruits, Ana reprend confiance et trouve le courage de démissionner car elle subissait depuis quelques temps une situation de harcèlement par son nouveau manager. En fin d'année, elle part étudier un mois à l'université de Londres et réalise son « vrai » rêve. En effet, au départ, elle souhaitait quitter son pays pour l'Angleterre et non la Suisse, mais la rencontre avec le médecin suisse a changé la donne.

À son retour de Londres, Ana est apaisée et s'inscrit, en début d'année 2016, à 41 ans, au chômage. Elle fait la rencontre d'un « super conseiller » ; c'est grâce à lui qu'elle en est là aujourd'hui, à savoir qu'elle travaille depuis juin 2017 dans l'administration cantonale. Ana dit ne pas avoir connu le chômage, elle n'a jamais angoissé et n'est jamais restée sans rien faire.

○ **Bertrand** : « *Pas d'accompagnement, mais des sanctions et du contrôle* »

Né en 1986, Bertrand arrive à Genève lorsqu'il est âgé de 7 ans et demi et rejoint une classe de deuxième primaire. Il effectue sa scolarité obligatoire « normalement », jusqu'à s'orienter à l'ECG. Bien qu'il avait les notes pour aller en école de commerce, Bertrand a jugé qu'il n'y arriverait pas et a opté pour l'ECG. Il obtient son Certificat de culture générale dans la filière socio-éducative en 2006.

Pensant d'abord poursuivre les études en allant à la Haute école de Travail social (HETS), il effectue plusieurs stages dans ce domaine pour y préparer son entrée. Toutefois, il apprend qu'il doit attendre une année avant de postuler. Il commence alors à travailler dans une fonderie. Il s'agit d'une mission temporaire trouvée par le biais d'une connaissance.

En commençant à travailler, Bertrand « goûte à l'argent » et oublie la possibilité de continuer à étudier pour celle de travailler. La mission temporaire terminée, il travaille comme agent d'escale à l'aéroport, pendant deux ans. Ensuite, il « ne fait rien » pendant quelques mois, mais ne s'inscrit pas au chômage. En effet, il ne souhaite pas être contraint de rechercher un emploi, mais souhaite profiter de cette inactivité professionnelle. Il trouve par la suite un emploi dans une station-service. Dans le même temps, il effectue son service militaire qui s'étend sur une période de 11 mois, lui faisant perdre son travail.

Courant 2013, il s'inscrit au chômage mais ne reçoit aucun suivi jusqu'en 2015 où, arrivé en fin de droit, il doit s'inscrire à l'Hospice Général. Il y effectue un stage d'évaluation, lequel valide ses compétences pour travailler. Il est transféré au SRP où il rencontre une première conseillère avec qui « ça ne passe pas ». Bertrand, ne pouvant supporter cette situation et, à défaut de quitter le SRP, entreprend des démarches pour changer de conseillère ; celles-ci aboutissent positivement.

La seconde rencontre sera positive, à tel point qu'elle fait oublier à Bertrand le fait qu'il déteste les entretiens. En effet, il confie s'entretenir jusqu'à plus d'une heure de temps avec cette nouvelle conseillère. Il est à l'aise, ils parlent de tout et de rien, plaisantent. En fait, cette conseillère est humaine, dit Bertrand, « elle veut aider ». D'ailleurs, Bertrand est rapidement mis en activité et effectue un stage dans une entreprise, celui-ci n'aboutit toutefois pas à une embauche. Pour étoffer son profil professionnel et ses chances de trouver un emploi, il passe un permis de cariste, proposition faite par sa conseillère.

En août 2016, il trouve un stage dans la grande distribution, qui débouche sur un engagement en tant que fixe. Il y travaille depuis comme logisticien. Bien que l'activité soit pénible car très physique (port de charges lourdes), il aime son autonomie ainsi que la bonne ambiance dans l'équipe. Aujourd'hui, Bertrand ne dépend, pour son plus grand bien, d'aucune institution. À travers son récit, il livre en effet un regard négatif sur les institutions et l'absence d'aide perçue par l'Etat pour davantage de sanction et de contrôle.

○ *Valérie : « S'orienter au gré de personnes-ressource »*

Valérie est née en 1970 et possède une formation de base dans le domaine du social, bien qu'elle s'oriente initialement en biochimie, à l'université. Elle pensait en effet que ça allait « être top », pourtant, elle n'est pas à sa place, ne se trouve pas « au bon endroit ». Par le biais d'un échange anodin avec un voisin, elle entend parler de l'Institut d'études sociales (IES) qui éveille son intérêt. Elle intègre cette école et, après trois ans, obtient le titre de travailleuse sociale. C'est donc cet échange tout à fait anodin, cette interaction sociale, qui a influencé et permis une réorientation dans le parcours de Valérie. Cette dernière qualifie ce voisin de personne-ressource. Ces personnes-ressource, il est possible d'en compter plus d'une dans son parcours et toutes, à différents niveaux, ont eu un impact sur son parcours. Valérie dit « cultiver » ces personnes-ressource, tant sur le plan personnel que professionnel.

Durant sa formation en études sociales, elle effectue deux stages déjà très orientés autour de l'accompagnement. Pour Valérie, le social ne constitue qu'une partie de son activité, celle-ci ne peut être conçue qu'avec un volet « insertion professionnelle », et cela lui plaît.

Lors de son premier emploi auprès de sourds et malentendants, elle oriente son accompagnement vers l'insertion professionnelle de ces jeunes et de ces adultes afin qu'ils trouvent une place dans un milieu professionnel adapté. On retrouve cette même volonté lorsqu'elle travaille auprès de jeunes « en rupture » de formation ; rupture d'ailleurs envisagée comme provisoire. Il s'agit de les aider à (re)trouver une place, la place qui leur convient le mieux, en tenant compte de la personne dans sa globalité.

Trouver sa place, c'est aussi ce que cherche à faire Valérie qui explique, à deux reprises, avoir quitté son emploi car elle ne se reconnaissait pas ou plus dans l'institution et/ou les évolutions poursuivies. Elle travaille d'ailleurs aujourd'hui comme référente de formation dans le domaine des soins aux personnes âgées ; milieu qu'elle avait quitté pour saisir une opportunité de travail comme responsable dans un centre de compétences. Toutefois, une fois en poste dans ce nouvel environnement, Valérie « n'est pas à sa place ». Elle met une année et demi à prendre la décision de démissionner. Le hasard fait qu'une ex-collègue l'informe de la disponibilité de son ancien poste. Valérie y retourne travailler. Elle retrouve ainsi « sa place » ; « place » où elle n'est pas en tension vis-à-vis de ses valeurs personnelles, où elle éprouve du plaisir à travailler et où elle peut développer ses compétences.

○ ***Fabrice : « Un parcours fait d'opportunités et de chance »***

Né en 1980 à Genève, Fabrice relate son parcours comme n'étant pas classique, où hasard, chance et opportunités sont très présents. Cela débute dès son orientation au Collège qui ne témoigne pas d'une intention réfléchie, mais d'une pensée future d'aller à l'Université. Toutefois, lorsqu'il commence le droit, cette filière ne l'intéresse pas du tout. Il interrompt cette formation quelques mois après. Avant cela, lors de ses années de Collège, Fabrice était en parallèle sportif d'élite. Il a en effet pratiqué le hockey sur glace en tant que semi-professionnel. Concilier sport et études n'a pas été évident. Fabrice en parle en termes de sacrifices, mais cette expérience, dit-il, a constitué « un certain apprentissage de la vie ». Apprendre par l'expérience, c'est d'ailleurs un élément-clé du récit de Fabrice qui partage, à plusieurs reprises, l'importance de rebondir de situations parfois difficiles. « Toujours faire quelque chose » et tirer une leçon de ses expériences, positives ou négatives, sont des éléments qu'il met en avant, tant pour sa pratique professionnelle que sa vie privée, à travers l'éducation de ses trois enfants, notamment.

Aspects personnels et professionnels s'entremêlent dans le récit de Fabrice qui explique ainsi, qu'à l'âge de 22 ans, il devient père. Cela l'a poussé à débiter sa vie professionnelle. Il décroche un emploi à temps plein, dans une caisse de chômage où il avait d'abord débuté par un job étudiant. S'il commence par s'occuper de tâches mineures, il rencontre une première personne-ressource, qu'il qualifie de « mentor professionnelle », avec laquelle il entretient de très bonnes relations et apprend professionnellement. Très vite, il devient son adjoint et exerce des responsabilités plus importantes. Sur les conseils de cette « mentor », Fabrice entame le Brevet fédéral en assurances sociales.

Peu de temps après avoir été nommé adjoint, il change d'environnement professionnel, ayant pris connaissance par hasard d'une offre d'emploi pour travailler dans une commune en tant que conseiller en emploi. Il débute ce nouveau poste à l'âge de 25 ans et ce fut pour lui une véritable opportunité, lui permettant de quitter un environnement devenu trop structuré et cadré. En parallèle, il finit son Brevet fédéral et suit une nouvelle formation de type postgrade : le *Certificate Advanced Studies* (CAS) en insertion professionnelle. Durant cette formation, il rencontre une seconde personne-ressource qu'il qualifie également de « mentor ». À ses côtés, il dit avoir appris beaucoup sur le domaine social.

Dès 2010, il devient adjoint du pôle insertion professionnelle et intégration pour, par la suite, s'occuper également du pôle de l'action sociale au sein du dispositif communal dans lequel il a été engagé. Récemment, il a pris la relève de son chef parti à la retraite, en assumant la fonction de chef de service ; fonction qui semble l'épanouir, notamment par la diversité des activités assumées et des nombreux projets à imaginer, élaborer et concrétiser.

CHAPITRE II : L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DANS LES PARCOURS

À travers ce chapitre, j'ai analysé les parcours des personnes interviewées en considérant leurs points de similarité et de divergence, cela en tenant principalement compte du chapitre socio-historique présenté en début de recherche. Il s'agit de proposer une lecture des données produites à la lumière des apports sociologiques précédemment abordés, mais également d'amener des éléments complémentaires ayant émergé compte tenu du matériau empirique produit.

○ *Une logique de développement de carrière ou un chaos vocationnel ?*

Comme abordé en début de recherche, depuis la fin du XX^{ème} siècle, la question de l'orientation professionnelle s'est élargie pour ne pas concerner le choix unique d'un métier à la sortie de l'adolescence, mais tous les aspects de la vie professionnelle de l'individu, l'inscrivant dans une logique de carrière. Il ne s'agit plus du choix d'un métier, mais de penser sa carrière, et cela tout au long de sa vie. De telles considérations amènent à concevoir l'orientation professionnelle comme ne se limitant plus uniquement au domaine professionnel, mais bien à la vie de l'individu dans sa globalité.

Au regard du matériau empirique produit, je porte un regard mitigé sur cette idée de développement de carrière laissant penser que l'individu aurait clé en mains l'anticipation nécessaire pour gérer sa vie professionnelle comme il l'entend. À travers la synthèse des parcours des personnes interviewées, il est d'ailleurs facile de constater que le choix initial d'études, souvent basé sur un intérêt pour un domaine et non des perspectives plus larges, ne présente pas (ou peu) d'adéquation avec le reste du parcours professionnel.

Par exemple, Daniel s'oriente initialement à la fin du Cycle dans une filière technique et réalise par la suite un Diplôme HES en Génie chimique. Néanmoins, comme il le fait remarquer, cette filière disparaît peu à peu du marché du travail. Il comprend qu'il aura peu de chance de s'insérer professionnellement avec ce diplôme-là, ce qui le place dans une situation peu confortable et incertaine.

Début 2007, j'étais déjà en mode je vais pas trouver de boulot, car c'est ce que moi j'ai retenu. C'est que la situation était plutôt difficile pour trouver un travail. Moi, ce que j'aurais bien voulu, enfin à l'époque, ce que je voulais... je me disais je pourrais peut-être continuer les études mais... voilà, je sais pas comment. Mais finalement, j'ai assez vite déchanté. J'ai voulu trouver quelque chose à faire. (annexe 5.3, p. 54, lignes 163-166)

Continuer à se former ou commencer à travailler, c'est une question à laquelle Bertrand, quant à lui, a rapidement répondu. S'il entreprend initialement les démarches pour entrer en HES, le fait de devoir attendre une année a poussé Bertrand à débiter sa vie professionnelle en saisissant une opportunité de travail (mission temporaire dans une fonderie) qui pourtant n'a rien à voir avec son domaine d'études. Bertrand met en avant l'importance de gagner en autonomie financière en ayant commencé à travailler, élément qui lui fait oublier son désir de poursuivre une formation.

Non... en fait, une fois que j'ai goûté à l'argent, je voulais même plus reprendre les études, c'était fini. L'école, je voulais plus. Et voilà, après je me suis retrouvé au chômage, je sais plus combien de mois, jusqu'à octobre... (annexe 5.5, p. 89, lignes 40-42)

Bertrand ne suit dès lors aucune formation complémentaire et s'oriente professionnellement de manière pour le moins aléatoire, ne s'inscrivant pas dans une logique de carrière. Il saisit les différentes opportunités s'offrant à lui, cela notamment par le biais de connaissances.

Considérons à présent la situation de Fabrice qui s'oriente après le Collège à l'Université, en droit. Il en parle comme un choix « totalement aléatoire » ; il pensait que cette filière allait l'intéresser, mais ce ne fut pas le cas. Il met un terme à ses études, souhaitant se réorienter, mais sa situation personnelle, à savoir le fait de devenir père, ne lui permet pas d'envisager la poursuite d'une formation. Par chance, il décroche un emploi dans le domaine des assurances sociales pour lequel il n'avait pas de formation particulière. Son récit montre la transition « précoce » qu'il vit, passant d'étudiant à père, avec les responsabilités que cela induit : « *il faut travailler et faire nourrir sa famille* » (p. 2, ligne 149). Son parcours témoigne d'une orientation aléatoire, où l'individu saisit une opportunité de travail répondant notamment au besoin d'être indépendant financièrement.

Le dernier exemple jugé pertinent est celui de Valérie qui « tout naturellement », après le collège, s'inscrit à l'Université. Elle s'oriente en biologie, domaine qu'elle pensait apprécier. Néanmoins, comme elle le souligne, elle n'avait pas vraiment travaillé son projet et, très rapidement, elle se retrouve en difficultés.

Donc voilà, je termine le collège, je me suis dit je vais aller à l'Uni, c'est sûr, je vais aller à l'Uni. Je peux y aller, j'ai les compétences pour y aller... mais sans trop avoir travaillé mon projet. J'aimais bien la biochimie. Et très vite, je me suis retrouvée en difficultés, mais surtout à me dire que j'étais pas au bon endroit. (annexe 5.6, p. 105, lignes 38-41)

Il est intéressant de rappeler que c'est à la suite d'un échange anodin avec un voisin que Valérie entreprend une réorientation pour le domaine du social. C'est ainsi qu'une discussion ordinaire a pu influencer son orientation et permettre une réorientation dans un domaine lui correspondant davantage et pour lequel, par la suite, Valérie s'inscrit dans une logique de carrière en accédant à des fonctions et environnements de travail différents.

Les réorientations dans le choix d'études sont un élément représentatif de la non-linéarité des parcours professionnels actuels. Ceux-ci sont également de plus en plus traversés par des moments d'inactivité pouvant être investis de manière différente.

Par exemple, Ana et Bertrand, à un moment donné, profitent de leur inactivité professionnelle. Celle-ci n'est pas source d'angoisse ou de stress, mais elle est bienvenue. J'irais même plus loin en disant que pour Bertrand, son inactivité est souhaitée ; il ne veut d'ailleurs pas s'inscrire au chômage pour ne pas être contraint de faire des recherches d'emploi ou de formation. La sphère professionnelle peut ainsi prendre une place moindre, où, dans le cas de Bertrand, la personne donne priorité à d'autres activités. Ana, quant à elle, connaît au début du chômage une période d'inactivité où son conseiller l'occupe un minimum (cours d'anglais). Toutefois, elle dispose de temps libre qu'elle investit pour s'occuper d'elle-même, sortir entre amies, etc.

Dès que j'ai arrêté l'aéroport, dès que j'ai fini, pendant 5-6 mois, j'ai plus rien fait. Je me suis même pas inscrit au chômage, tellement je voulais pas qu'ils me mettent des cours ou... je voulais être tranquille. (verbatim Bertrand, annexe 5.5, p. 88, lignes 27-29)

[...] Parce qu'en fait, pendant ces 3 mois-là, j'avais des cours. J'étais maman, je faisais beaucoup la cuisine, j'ai profité en fait d'être femme. Je sortais avec mes copines l'après-midi, boire un thé, sortir, aller papoter avec celles qui étaient disponibles et... j'avais jamais fait ça avant. Voilà, j'ai profité, sans me faire du souci, en ayant l'esprit occupé. [...] C'était que le début... et puis j'avais aussi des économies. [...] (verbatim Ana, annexe 5.4, p. 84, lignes 563-568)

Le chômage peut devenir un moment d'expérimentation et de construction de soi, ce qui ressort chez Ana lorsqu'elle parle du fait « d'être femme ». Il est possible de penser que deux éléments rentrent en compte dans sa situation vécue comme positive. Il s'agit de l'anticipation de la sortie du chômage et de ses ressources matérielles. Ana a eu de très bons rapports avec son conseiller, elle est plutôt sereine quant à la suite des événements et quand elle évoque ses économies, on peut penser qu'elle se trouve dans un certain confort matériel.

À l'inverse, pour Nancy et Daniel, lorsqu'ils sont inscrits au chômage et qu'ils se retrouvent sans activité professionnelle, cela est mal vécu. C'est une période démotivante pour Nancy. Daniel, quant à lui, fait part de son ennui, celui-ci comblé par différentes prestations proposées par sa conseillère chômage.

[...] si ça peut m'aider et avoir une activité au lieu de rester à la maison et faire tes recherches et rien faire. Moi, je me suis dit je vais faire ça, autrement, je me galère et je fais rien et je me démotive, je sors plus, je travaille pas. [...] (verbatim Nancy, annexe 5.1, p. 25, lignes 612-615)

Elle voulait m'occuper en fait. Parce qu'à un moment, je lui ai dit : je m'ennuie. Je m'ennuie vraiment, je ne sais pas quoi faire de mes journées, je déprime en fait, c'est ça que j'ai voulu lui dire. (verbatim Daniel, annexe 5.3, p. 65, lignes 650-652)

Les différents récits des personnes interviewées montrent que la société « postmoderne » semble exposer l'individu à des temporalités constituées de périodes de changement, entre par exemple le choix initial d'études, la poursuite d'études et le premier emploi, ainsi qu'à des périodes d'inactivité plus répandues et qui peuvent être investies différemment. À ce propos, Havet (2006) suggère que « [l]a vie est une trajectoire où alternent des périodes continues et des périodes de changements et de ruptures plus ou moins imprévisibles nécessitant pour l'individu de s'adapter constamment. Elle se caractérise par des temporalités constituées d'événements, de périodes, de transitions » (p. 141). Toutefois, en référence à Zimmermann (2013) et Boutinet (2014), j'ai préféré utiliser le terme de *parcours* afin de mettre en avant le caractère imprédictible que ne permet pas la *trajectoire*.

Comme évoqué, notre environnement actuel contraint les individus à faire preuve d'adaptabilité constante, celle-ci traduite par une forte demande en termes de flexibilité et de mobilité (Olivier, 2006). Plutôt que de considérer la mobilité comme une contrainte pour les individus, celle-ci peut être revendiquée car elle leur permet notamment d'évoluer professionnellement. Cela est le cas dans les récits de Valérie, Fabrice, Mirjeta ou encore Ana. Dans la situation de Valérie, par exemple, ses changements d'emploi sont investis comme des opportunités d'évolution dans sa carrière. Elle fait effectivement preuve d'adaptation, en changeant plusieurs fois d'environnement de travail, mais chaque expérience professionnelle est capitalisée et profite à l'activité professionnelle suivante. Ainsi, la mobilité et l'adaptation dont fait preuve Valérie, lui permettent effectivement de se dessiner une carrière moins prévisible que dans le passé et davantage personnalisée et autogérée (Olivier, 2006).

Cela est également le cas dans le parcours de Fabrice que l'on peut également considérer en termes de mobilité. Ce dernier s'inscrivant aussi dans une logique de capitalisation d'expériences et saisissant des opportunités de travail lui permettant d'évoluer professionnellement. Cela s'illustre par exemple par son activité dans le dispositif communal où il commence en tant que conseiller en emploi et où, aujourd'hui, il est devenu chef de service. La mobilité de Fabrice intervient du côté des postes occupées au sein du même environnement de travail. Cet élément se retrouve également dans les parcours d'Ana et de Mirjeta. Bien que toutes les deux soient restées 14 ans dans le même environnement de travail, elles connaissent l'une et l'autre des évolutions dans les postes et/ou responsabilités assumées. Dans le cas de Mirjeta, en particulier, on remarque que c'est la formation continue qui lui a permis de diversifier sa pratique et exercer des fonctions plus importantes, comme celle de suivre des apprenti.e.s.

Toujours en lien avec cette idée de mobilité, mais cette fois-ci en tenant compte des nouvelles formes de précarité et d'emplois « atypiques » s'étant développées au cours des dernières décennies, tels que les stages, les contrats à durée déterminée ou encore les temps partiels (Perdrix, 2013), les récits de Daniel, Nancy et Bertrand amènent des éléments de contraste où l'environnement renferme moins d'opportunités d'évolution. Bertrand, par exemple, parce qu'il enchaîne des contrats à durée déterminée puis une période d'inactivité avant de travailler à la station-service où il sera licencié. Nancy, quant à elle, évoque sa mission chez PPE+ comme ne lui ayant pas servi de tremplin, ne débouchant pas sur un contrat. Enfin, dans le récit de Daniel, on se rend compte de l'inflation des stages dans les parcours n'aboutissant pas sur quelque chose de concret.

[...] J'ai fait mes 3 mois de stage et puis à la fin, j'ai pas mal travaillé, j'ai produit, j'ai appris plein de trucs... mais en fait, au bout de ces 3 mois, j'avais rien du tout. 6 mois là-bas et puis un mois avant ces 6 mois, on me demande si tu veux prolonger. [...] Et toujours en logistique et transports, je crois que ça a été renouvelé pour 3 mois et puis après re 3 mois, mais j'ai un doute. (verbatim Daniel, annexe 5.3, p. 59, lignes 374-385)

L'ensemble des différents éléments explorés jusqu'ici rejoint l'idée qu'aujourd'hui la logique dominante du développement de carrière « s'apparente plus à la gestion d'un « chaos » qu'à une véritable continuité vocationnelle » (Perdrix, 2013, p. 37). Boutinet (1998) évoque le chaos vocationnel pour caractériser la situation actuelle de l'adulte au regard de l'environnement socio-économique dans lequel il évolue. Il se réfère à l'ouvrage de Danielle Riverin-Simard (1996), *Travail et personnalité*, dans lequel l'auteure considère le chaos comme une composante du développement vocationnel. Le concept de chaos vocationnel « traduit les instabilités et les complexités rencontrées en orientation professionnelle des adultes » (Boutinet, 2007, p. 57) et rejoint l'idée de préférer la notion de *parcours* à celle de *trajectoire* afin de souligner l'instabilité et l'imprédictibilité dans la vie adulte d'aujourd'hui. Toutefois, si l'adulte est confronté à des événements divers dans son parcours et que ceux-ci sont potentiellement perturbateurs,

ces événements ne vont provoquer ni situation totalement hasardeuse, ni situation purement aléatoire ; car les déterminations propres de l'adulte, comme les déterminations de son environnement, peuvent laisser présager en profondeur la mise en place d'une nouvelle structuration ; mais en surface l'adulte donne l'impression de vivre une situation chaotique. (Boutinet, 1998, p. 75)

Dès lors, même si, en apparence, les parcours des personnes interviewées peuvent sembler « chaotiques », compte tenu des formes précaires et/ou atypiques d'emplois, des phases d'inactivité ou encore des moments d'orientation inattendue, ceux-ci s'inscrivent chacun dans une logique interne de l'individu et représentent également une forme d'adaptation à l'environnement. Celui-ci est à la fois contraignant mais offre également des opportunités d'évolution et/ou de changement.

○ *Le « management de soi » face aux personnes-ressource*

L'usage du terme « volontarisme », tel que précédemment défini, met en exergue l'idée selon laquelle l'individu n'est pas seulement acteur mais également responsable de son orientation, de la voie qu'il souhaite donner à sa vie ou, pour reprendre Guichard et Huteau (2007), de sa propre insertion, et à l'inverse, de son exclusion.

Je reprends ci-dessous un bref extrait d'entretien, celui de Daniel, où il évoque sa situation transitionnelle après la fin de ses études. Ses propos montrent comment il tente d'organiser son avenir dans cette société de « responsabilité de soi ».

[...] Je suis passé par une phase où j'avais envie de retourner dans le domaine de mes études, mais pas en études. Et puis après à un moment, je me suis dit non, il faut que je gagne de l'argent et que je me bouge un petit peu. (annexe 5.3, p. 56, lignes 220-222)

Si Daniel hésite à poursuivre dans le domaine de ses études, il sait également qu'il a peu de chance de trouver un emploi dans le Génie chimique. Il est ensuite repris par la réalité, les contraintes financières « *il faut que je gagne de l'argent* ». Le schéma école-emploi tel qu'il pouvait fonctionner auparavant est brouillé, contraignant Daniel à repenser son orientation.

Comme expliqué par Boutinet (1998), avec la logique volontariste, l'adulte « reste désormais seul face à la pronominalisation du moindre de ses actes » (p. 232). C'est comme s'il était complètement libre de choisir. L'idée d'un pouvoir individuel est forte alors que les récits produits témoignent de personnes « qui font avec », qui tentent de saisir (ou créer) différentes opportunités pour donner plus de sens et de cohérence à leur parcours. Pour rappel, je reprends les propos d'Ehrenberg (1995) quant à cette idée de « société de responsabilité de soi » : « [...] chacun doit impérativement se trouver un projet et agir par lui-même [...] quelle que soit la faiblesse des ressources culturelles, économique ou sociales dont il dispose » (p. 14). Les récits des personnes interviewées apportent des éléments concrets sur ce que peuvent constituer « ces faiblesses » culturelles, économiques ou encore sociales.

Pensons à Mirjeta quand elle arrive à Genève à 19 ans. Elle se retrouve dans un environnement inconnu dans lequel elle ne maîtrise pas encore la langue. Mirjeta fait part elle-même de l'abandon de son projet de devenir médecin-dentiste. Aussi, la question de son statut (permis) ne lui permettait pas d'agir comme elle le souhaitait.

J'ai beau avoir 19 ans, on m'a proposé de suivre, de prendre des cours de français, par exemple avec ma tante qui est arrivée un peu plus tard et qui avait déjà 40 ans [...] Et voilà, ça c'était pour moi une déception, parce que je voyais très bien que j'allais pas pouvoir faire grand-chose. Et, en même temps, en parallèle, il y a avait ce problème énorme de statut. [...] Alors la grande question s'est posée... comment faire parce que je voulais pas m'arrêter-là, je voulais vraiment reprendre mes études. (annexe 5.2, p. 33, lignes 119-127)

Si dans un premier temps Mirjeta se voit contrainte d'abandonner son projet d'études, celui-ci se réalise en partie par la suite. En effet, il est facilité par un tiers, à savoir l'assistante sociale qui à l'époque suivait son dossier et lui a facilité, d'une part, le suivi de cours de français adaptés à son âge et à son niveau et, d'autre part, la réalisation d'une formation qualifiante, dans le domaine dentaire.

Pensons maintenant à Fabrice, lorsqu'il évoque le fait d'être devenu père à l'âge de 22 ans alors qu'il était encore un étudiant cherchant sa voie. Avec une telle transition, Fabrice n'a pas eu le temps de repenser son orientation. Il a débuté sa vie professionnelle afin de subvenir aux besoins de sa famille. Quant à cette idée de projet à construire et mener à bien, il est intéressant de souligner que Fabrice parle de son parcours comme une suite d'événements, d'opportunités qu'il saisit et non comme quelque chose de planifié.

*[...] Si vous me demandez, encore aujourd'hui, ce que je voulais faire de ma vie, je suis incapable de vous répondre parce que je m'intéresse à... là je me retrouve nouvellement chef de service et j'aurais très bien pu être cuisiner ou maçon (rire) parce que je m'intéresse à plein de choses ! J'aime bien bricoler, j'aime bien cuisiner, voilà. Ce qu'il y a de compliqué dans un choix, c'est qu'on sacrifie autre chose. C'est un peu... un peu **le hasard qui a guidé mon parcours professionnel...** de la chance, effectivement **des rencontres**, je vais en parler. Mais c'est vrai que **rien n'a été un choix opéré, déterminé.** (annexe 5.7, p. 124, lignes 18-24)*

J'associe ce verbatim aux réflexions menées quant à la notion de projet. Le parcours de Fabrice semble en effet s'inscrire dans une logique d'insertion sans projet, au sens de la citation de Coquelle : « les insertions heureuses n'ont pas de projet » (cité par Dugué *et al.*, 1999, p. 249). À travers ses propos, Fabrice dévoile qu'il n'a pas de « vocation », au sens que certaines personnes, dès leur plus jeune âge, affichent un intérêt clair pour une profession. Fabrice, à l'image d'autres parcours comme ceux de Nancy, Bertrand ou encore Ana, n'a jamais eu de projet précis, mais s'est orienté en fonction des opportunités offertes, de « rencontres », de ses aspirations et sa personnalité.

Pour poursuivre quant à cette idée d'« absence de projet » dans les parcours, du moins concernant la sphère professionnelle, il est possible de se référer aux récits d'Ana et Bertrand. Ce dernier, en ne poursuivant pas ses études, débute sa vie professionnelle et exerce différentes activités, non qualifiées et temporaires, qui ne le sécurisent pas jusqu'à finalement devoir s'inscrire au chômage. Bertrand, dans son récit, évoque l'importance des connaissances pour trouver un emploi.

*(Ier) [...] Et quand tu parlais des différentes activités que t'as faites, la fonderie, la station... tu parlais de tes connaissances.
Ouais, c'est ça qui marche maintenant. C'est encore pire maintenant. Faut dire ce qui est. Je vois à mon travail, c'est que des connaissances qui sont engagées, maintenant. (annexe 5.5, p. 96, lignes 356-359)*

Ces propos appuient l'idée selon laquelle les connaissances (son réseau personnel) peuvent constituer un moyen pour accéder à l'emploi. Néanmoins, cela pose la question des ressources individuelles : Chacun.e est-il.elle à même de « réseauter » ? Quelles qualités sont nécessaires pour le faire ? Comment s'y prendre ? Parfois, le réseau « se présente de lui-même » et l'individu se doit de saisir l'opportunité. C'est le cas avec Ana qui, en se promenant au parc, rencontre une amie et apprend la disponibilité d'un poste.

Dans son cas, Ana fait preuve de disponibilité et saisit l'occasion d'accéder à cet emploi, bien qu'il ne corresponde pas à sa formation car il s'agit d'un poste d'employée de bureau dans le domaine des produits de luxe. Ci-après, je reprends le moment de l'entretien où Ana fait part des contraintes qui pèsent sur sa vie personnelle (vie de couple, enfant, finances) illustrant que parfois, l'individu n'a pas vraiment le choix et « fait avec » ce qu'il trouve.

*[...] Et il fallait parce que mon mari ne gagnait pas non plus énormément. J'avais envie d'avoir une vie de femme, d'avoir ma vie indépendante donc... je voulais travailler à 50% ou 80, malheureusement, j'ai trouvé 100. **J'ai pris, j'ai pris ce qu'on m'a donné.***

(Ier) Et tu as trouvé comment ce travail-là ?

Par des connaissances qui travaillaient là-bas [...] Une maman qui travaillait là-bas [...] en discutant, j'ai dit que je cherchais du travail, ça fait longtemps que je suis à la maison. C'est elle qui m'a présentée. (annexe 5.4, pp. 74-75, lignes 84-91)

Les extraits sélectionnés montrent que l'individu peut trouver ressource dans son environnement, que ce soit auprès de proches, de connaissances, d'institutions. L'individu n'est pas seul et bénéficie d'opportunités, parfois qualifiées de chance ou de hasard. Ces opportunités se manifestent fréquemment par des rencontres. J'ai désigné toutes personnes ayant facilité le parcours et l'orientation professionnelle comme des « personnes-ressource ». Cette formulation a d'ailleurs émergé lors de l'entretien avec Valérie. Cet élément sera approfondi dans le chapitre III, mais permet d'ores et déjà de relativiser les conceptions d'Ehrenberg (1995) quant à l'individualisme et à la sur-responsabilisation de l'individu, au sens où ce dernier se trouve seul et personnellement impliqué pour trouver sa place en société. Je tiens en effet à mettre en avant l'importance « des autres » dans les parcours. En fait, comme « on n'apprend jamais seul », je dirais également qu'« on ne s'oriente jamais seul ». Chaque personne interviewée se réfère à des « personnes-ressource » (professionnel.le.s ou non, ami.e.s, connaissances, voisin.e.s, collègues, maître.sse d'apprentissage ou encore professeur.e d'université) ayant facilité l'orientation ou certaines prises de décision relative à la sphère professionnelle.

En lien avec l'approche de l'interactionnisme historico-social, je rejoins les idées développées par Havet (2006) lorsqu'elle dit que l'individu est « producteur de son développement » et qu'il « interagit avec ses contextes changeants » (p. 143). Il s'agit de mettre en lumière l'importance de l'environnement et la relation de l'individu à cet environnement. Les conceptions individualistes précédemment évoquées et la logique volontariste développée comportent le risque d'enfermer l'individu dans une espèce de liberté inconditionnelle, laissant de côté les facteurs contextuels et oubliant surtout l'aspect « interactionnel », c'est-à-dire la relation avec l'environnement. L'individu participe donc à son propre développement, en exerçant une influence sur celui-ci qui l'influence à son tour (Havet, 2006).

Les parcours ne se manifestant plus de manière linéaire, cela demande une adaptation de la part de l'individu. En effet, le parcours « nécessite une réorganisation plus ou moins importante selon la nature de l'événement mais surtout selon le sens que lui attribue la personne pour aborder la transition entre l'avant et l'après événement » (Havet, 2006, p. 141). Havet (2006) considère notamment les entretiens biographiques comme permettant d'accéder au développement de l'adulte ainsi qu'aux situations et événements ayant fait rupture et continuité. Elle considère que narrer son parcours participe « à la création d'une cohérence interne spécifique à son parcours » (p. 141). L'intérêt réside dans le fait de considérer les interactions que les individus entretiennent avec l'environnement et les différents contextes dans lesquels ils interagissent. L'analyse se poursuit en considérant spécifiquement certains moments de transition dans les parcours afin de tenter d'en saisir leur « cohérence interne ».

○ *Des moments de « rupture » et de réflexion*

En lien avec la thématique de la transition, associée dans ce travail à la sphère professionnelle, je rappelle que celle-ci est définie minimalement comme le passage d'un état à un autre (Havet, 2006 ; Perez-Roux, 2014). La transition se réfère particulièrement à une période de changement accéléré. À travers le vécu d'un événement particulier, qui va constituer une rupture, au sens d'un changement significatif (conçu comme pouvant être négatif ou positif), l'individu va reconsidérer ses cadres de référence. L'idée de transition fait naître celle de transformation. Je n'ai pas souhaité entamer une analyse des possibles moments de transition vécus par les personnes interviewées, mais plutôt soulever le fait que dans plusieurs entretiens, il est possible de repérer des moments-clé ayant fait « rupture », au sens où l'individu a été mis en situation de repenser son orientation ou sa situation professionnelle.

Comme évoqué, chacun.e cherche à donner et construire une cohérence à son parcours, selon les événements vécus. L'exemple de l'orientation inattendue d'Ana dans le domaine des produits de luxe a été introduite. Ana débute en effet un emploi dans un domaine éloigné de sa formation initiale. Pourtant, cet emploi fait sens pour elle et n'est pas si éloigné de ce à quoi elle tend professionnellement : Ana évoque la chaleur humaine, le côté familial du lieu ou encore le côté humble des chefs. En fait, elle mentionne ses « valeurs », ce qu'elle cherche à trouver dans son environnement professionnel. C'est d'ailleurs en lien avec ses valeurs, qu'Ana se retrouve par la suite en « rupture » sur sa place de travail. En effet, le Groupe se développe rapidement et l'atmosphère de travail change. Ana ne se sent plus à sa place, notamment car les nouveaux arrivants ne s'inscrivent justement pas dans les valeurs simples et saines de l'entreprise, avant son développement. Ces changements produisent une remise en question chez Ana qui s'interroge sur son orientation professionnelle.

Moi, je suis pas superficielle, je m'en fous du paraître. Et oui, peu à peu, j'ai pris conscience qu'il fallait que je prenne un chemin... justement, j'arrivais sur mes 40 ans et je me suis dit, qu'est-ce que je fais, à 40 ans à Genève, si je veux changer de métier ? C'est maintenant ou jamais. [...] (annexe 5.4, p. 76, lignes 153-155).

Dans cet exemple, l'élément âge, « 40 ans », m'a interpellée. S'agit-il d'une crise de la quarantaine, comme on en entendant souvent parler ? Danvers (2007) apporte des éléments éclairants, en parlant de « crise du mitan de vie ». En effet, il s'agit d'une étape de mi-vie/mi-carrière où l'individu connaît des bouleversements l'invitant à une « réévaluation de soi » (p. 112). En somme, c'est un moment où l'individu compare ses aspirations, ce qu'il aurait souhaité (faire, être) et ce qu'il a effectivement fait, ce qu'il est effectivement devenu : « Les personnes au mitan de leur vie examinent leurs réalisations et les valeurs qui les fondent, le sens que prennent ces dernières par rapport aux attentes ; elles apprécient leurs parcours familiaux, professionnels, sociaux. » (Danvers, 2007, p. 112). Cette « réévaluation de soi » peut être positive, le bilan tiré se réalise en termes d'accomplissement ou encore de confiance en soi. A *contrario*, cela peut faire émerger « une période de crise, de remise en question, de bouleversement émotionnel [...] » (p. 112). Selon Riverin-Simard (1984), « l'âge en soi n'expliquerait rien. Il s'agirait plutôt de la marche continue du temps et de son irréversibilité qui jouerait un rôle prépondérant dans les cycles inter-étapes de la vie adulte et en particulier, celui de la mi-carrière » (cité par Danvers, 2007, p. 112).

Ces moments de « rupture » se retrouvent dans d'autres parcours d'interviewé.e.s, comme celui de Fabrice lorsqu'il décide de quitter son emploi dans une caisse de chômage, milieu très cadré et dont les tâches étaient devenues trop administratives, pour un dispositif de proximité dans lequel il dispose de plus de libertés et dont il parle en termes de bienveillance.

*[...] J'en avais un peu marre de ce travail administratif... je m'étais aussi spécialisé dans les oppositions, les recours pour des personnes qui... parce qu'on devait mettre des pénalités, des suspensions dans le cadre du chômage et du coup, **c'est pas toujours en accord avec moi-même**, dans ce contexte-là. Et là, j'avais l'opportunité, finalement, d'apporter mes connaissances, mais dans un contexte social, pour finalement aider les gens à faire valoir leur droit, à les défendre. **Donc pour moi, c'était aussi une opportunité de travailler dans un domaine, dans le contexte social qui m'a toujours intéressé parce que le contact avec l'humain, c'est une chose qui est pour moi primordiale.** (annexe 5.7, p. 121, lignes 51-58)*

Lorsque Fabrice parle de « *contexte social* », d'« *aider les gens* » et de « *contact avec l'humain* », il met en avant certaines valeurs qu'il souhaite retrouver dans son travail. Or, comme il l'explique, il se retrouve à faire l'inverse, devant notamment « *mettre des pénalités, des suspensions* ». De là naît une « tension », « *c'est pas toujours en accord avec moi-même* » et un désir de changement professionnel. Celui-ci, dans le cas de Fabrice, est facilité par « le hasard ». En effet, il tombe par hasard sur une offre d'emploi pour travailler dans un dispositif communal comme conseiller en insertion. Ce hasard constitue une opportunité de l'environnement sur laquelle Fabrice n'a pas de prise mais qu'il décide de saisir, affirmant dès lors son désir de trouver un environnement professionnel lui correspondant davantage.

C'est une situation de « tension » différente que l'on peut identifier chez Valérie mais qui témoigne également d'un désaccord avec l'environnement de travail. Elle quitte en effet son emploi dans une association cantonale car elle n'adhère pas aux évolutions poursuivies par l'institution. Pour comprendre cette tension, il faut considérer son investissement dans les programmes pédagogiques qu'elle a mis en place et qui sont par la suite devenus des services. Très indépendante dans son activité, elle ne se retrouve plus dans les perspectives de l'institution, ce qui la pousse à démissionner.

*[...] En disant voilà, je m'étais beaucoup engagée [...] quand vous créez un bébé entre guillemets avec un groupe de pilotage qui vous fait confiance et ça devient un service... Vous pouvez gérer jusqu'à un certain laps de temps... qui doit certainement en théorie exister... et à un moment donné, l'institution s'en empare. [...] **Et ils le façonnent PAS forcément dans le sens que vous, vous voulez. Et là, vous êtes en tension. J'ai été en tension et j'ai fait le choix de partir.** (annexe 5.6, p. 110, lignes 267-275)*

Poursuivons avec l'exemple de Daniel qui montre comment son projet d'orientation dans le domaine de la formation d'adultes l'amène à quitter un poste qu'il occupe pourtant depuis 5 ans. En effet, lorsqu'il quitte son emploi comme technicien informatique de terrain, c'est parce qu'il a conscience de ne pas pouvoir aller plus loin dans le domaine de la formation. Le choix de quitter son emploi est réfléchi, Daniel a analysé son lieu de travail et ce à quoi il aspire, jugeant les deux incompatibles.

*[...] je me suis dit en fait, j'ai quitté mon ancien boulot pour quoi faire. Je me suis posé la question. Je sais que je l'avais quitté parce que [nom de l'organisation médicale d'aide humanitaire], **j'aurais pas d'autres opportunités. Donc du coup, je me suis rappelé que la formation me plaisait et que j'avais envie d'y retourner. J'ai démissionné.** (annexe 5.3, p. 62, lignes 519-522)*

La situation de Mirjeta constitue un autre exemple de « rupture » dans les parcours. Bien qu'elle se soit formée pour évoluer professionnellement, elle sait/sent qu'elle peut aller plus loin.

*Et, à un moment donné, j'ai commencé à m'ennuyer. À me dire... ça va plu. Je peux pas dire que j'étais... que j'étais pas bien, c'est juste il manquait quelque chose. Et, je sais pas... parfois, j'avais des flashes comme ça... En fait, je me voyais plus. Tout à coup, tu te projettes dans l'avenir et tu te dis, mince... est-ce que tu te vois là, dans 10 ans, dans ce métier ? Peu importe chez ce médecin ou chez un autre...
Et non ! Je me voyais plus [...] (annexe 5.4, p. 37, lignes 285-290)*

Le fait que Mirjeta ait commencé sa vie professionnelle jeune est un élément qui peut expliquer le sentiment d'ennui qu'elle ressent. Mirjeta, comme Daniel dans une autre mesure, souhaite se développer professionnellement, en allant plus loin et en faisant valoir d'autres capacités. Mirjeta n'est pas en tension avec son milieu professionnel, au contraire, elle souhaite toujours travailler en contact avec l'humain, mais c'est l'activité elle-même qui crée une situation problématique. Lorsqu'elle évoque son désir de changement, elle révèle son rapport au travail. Pour elle, l'important est d'être épanouie et de « pouvoir donner », au sens de contribuer au bien-être d'autrui. La sécurité financière, « un bon salaire », n'est pas prioritaire, contrairement à la pensée dominante comme elle le laisse sous-entendre.

[...] j'étais pas là, en train de couvrir un intérêt, une sécurité, un bon salaire... C'était vraiment pas ça. [...] je voulais vraiment quelque chose qui va me plaire, où je vais être épanouie, remplie, satisfaite, contente. [...] Moi je voulais vraiment trouver quelque chose où je serai épanouie. Où je pourrais vraiment pouvoir donner [...] (annexe 5.2, pp. 40-41, lignes 456-465)

À travers ces exemples, on constate que des moments de « rupture » dans les parcours peuvent dévoiler les valeurs professionnelles/personnelles et le rapport au travail des individus. Ces éléments permettent d'appréhender la logique de l'individu dans la construction d'une continuité dans son parcours et d'entrevoir comment un processus de changement professionnel peut s'initier. Ces moments révèlent aussi qu'un poste de travail pourtant « sûr » et occupé depuis longtemps n'est pas significatif et que la « tension » vécue par l'individu est si importante qu'il va chercher à (re)trouver une place dans laquelle il se reconnaît et faisant sens pour lui. Chaque parcours comporte fondamentalement son caractère singulier et leur mise en récit a dévoilé des éléments quant au rapport au travail des individus. Des moments communs ont été identifiés, à savoir des moments de rupture invitant l'individu à repenser sa situation et ce qu'il souhaite professionnellement. Cela en partant du principe qu'actuellement, se questionner sur son orientation professionnelle, c'est plus largement considérer ses choix de vie fondamentaux (Guichard & Huteau, 2007) ce qui permet de comprendre l'émergence de la notion de valeur dans les récits. Celle-ci fait l'objet d'un approfondissement dans le point qui suit.

○ ***L'orientation comme processus développemental et interactif***

Les récits produits par les personnes interviewées montrent comment aujourd'hui les individus font face à des moments de réorientation, à des phases d'inactivité ou encore de chômage dans leurs parcours. Chacun.e doit faire preuve de mobilité, mais celle-ci, comme on l'a vu, peut être souhaitée et investie. La mobilité permet à l'individu d'évoluer professionnellement et de se dessiner un parcours plus personnalisé et qui fait sens. Toutefois, il ne s'agit pas seulement pour l'individu d'être disposé au changement, mais de pouvoir effectivement mettre en œuvre cette mobilité. L'environnement et les « personnes-ressource » constituent un champ de possibles.

À l'appui du matériau empirique, des moments de « rupture » ont été identifiés et ont fait émerger la notion de valeurs professionnelles et/ou personnelles auxquelles peuvent aspirer les personnes interviewées. Comme Havet (2006) le souligne, l'individu est « capable de réguler ses comportements » (p. 175) afin de s'adapter aux situations vécues. Dès lors, l'auteure considère la notion de valeur comme essentielle car elle va donner « un sens aux choix, au parcours » (p. 175). L'individu se questionne sur son avenir (professionnel et personnel), sur ses aspirations, sur ce qui est important à ses yeux : l'aspect financier, les besoins de sa famille, se dégager du temps libre pour les loisirs, pour la pratique sportive, être utile aux autres, aider, faire valoir ses compétences, avoir des responsabilités, s'identifier aux projets de l'institution... Tant d'éléments retrouvés dans les récits. L'orientation est à considérer comme « un processus développemental et interactif qui engage la personne dans sa relation à son environnement, à autrui en faisant appel à des facteurs intrinsèques et extrinsèques » (Havet, 2006, p. 175). La relation à l'environnement est primordiale, d'où l'importance, tant de personnes-ressource que de temporalités qui font sens dans les parcours, c'est-à-dire d'opportunités.

Les pratiques d'accompagnement peuvent représenter un moyen pour l'individu de repenser sa situation personnelle et parvenir à une meilleure connaissance de lui-même et des facteurs (internes et externes) intervenants dans son parcours pour lui en faciliter la construction (Havet, 2006). Comme suggéré par Danvers, il s'agit de « repenser une anthropologie de l'orientation en termes d'anthropologie de l'accompagnement tout au long de la vie à travers maintes transitions professionnelles à aménager » (Boutinet, 2007b, p. 23). Comme j'ai pris le parti de le faire pour cette recherche, j'ai considéré les pratiques d'accompagnement comme pouvant constituer une ressource pour les individus vivant une transition ou un changement dans leur vie professionnelle.

L'accompagnement pourrait permettre à la personne de (re)donner du sens à ce qu'elle vit et donc faciliter « le passage d'un état à un autre ». Ainsi, le recours au *conseil*, tel que défini par Lhotellier (2003) « n'est pas l'aveu d'une faiblesse, mais au contraire la construction de l'intelligibilité de la situation, l'intelligence de l'agir » (p. 42).

Le prochain chapitre est spécifiquement consacré à des moments de *tenir conseil* identifiés dans les parcours des personnes interviewées.

CHAPITRE III : TENIR CONSEIL, QUELLE DÉLIBÉRATION POUR QUEL AGIR ?

Pour rappel, *tenir conseil*, tel que défini par Lhotellier (2001), concerne toute situation-problème, au sens où « [...] Une situation peut être problématique parce qu'incertaine, critique, où l'hésitation (sinon l'inhibition) l'emporte sur l'action. » (p. 31). Tenir conseil, c'est avant tout « entrer en dialogue » et, à travers cette situation communicationnelle, la démarche du ou de la conseiller.ère consiste à accompagner « une personne dans la mise en forme de sa propre démarche pour décider d'une conduite à tenir, d'une action à engager » (Lhotellier, 2001, p. 141). Cette démarche repose toujours sur trois conditions : « poser la question du sens, élaborer un projet et organiser l'agir » ; en ce sens, il s'agit d'un « travail méthodique » (Lhotellier, 2001, p. 141).

Ce sont spécifiquement ces trois conditions que je propose d'analyser de manière contrastée, à travers trois récits d'expérience : celui d'Ana lorsqu'elle fait appel à un coach professionnel, celui de Mirjeta lorsqu'elle se rend à l'Office pour l'orientation et celui de Valérie, à la fois pour son expérience de professionnelle de l'accompagnement ainsi que pour un élément de son parcours qui sera détaillé par la suite.

Ana et Mirjeta ont pour point commun de vivre une situation insatisfaisante sur le plan professionnel et de recourir à un tiers, respectivement un coach professionnel et un psychologue-conseiller en orientation, pour traverser leur situation et *délibérer pour agir*. Valérie, quant à elle, décide, sans être accompagnée, de quitter son emploi. J'ai souhaité intégrer son récit à l'analyse car il permet d'amener des éléments de contraste quant aux conceptions du tenir conseil. Ces trois expériences permettent un éclairage sur la question de la délibération avec ou sans l'aide d'autrui, avec ou sans l'aide d'un.e conseiller.ère.

○ *Travail sur le sens : « le voyage de soi »*

Le travail sur le sens a pour but de rendre intelligible une situation, c'est-à-dire d'avoir prise sur elle. En cela, la démarche du ou de la conseiller.ère vise à accompagner l'exploration du sens et à favoriser la parole de la personne accompagnée (Lhotellier, 2001).

Pour traiter de cette question du sens, je débute en évoquant le récit d'Ana. La situation sur laquelle elle cherche à reprendre du pouvoir correspond au moment où elle travaille comme employée dans un Groupe de luxe, mais qu'elle ne se sent plus à sa place. Dans le chapitre II, j'évoquais la question des valeurs pour tenter de comprendre la situation d'inconfort d'Ana.

*[...] Au départ... c'était simple et quand on a déménagé en 2006... ça a commencé à grandir, chaque fois plus de monde. Et, les nouveaux arrivants, ils étaient très snobs. Peu à peu... je me suis rendu compte que j'avais perdu mes repères...
(Ier) Tu te sentais plus à ta place ?
Je me sentais plus à ma place. [...] (annexe 5.4, p. 75, lignes 105-109)*

Si au départ, l'environnement désigné comme humble et chaleureux faisait sens, peu à peu, l'entreprise se développe et les évolutions, notamment l'état d'esprit des nouveaux employés, ne lui correspondent plus. Ana commence à chercher un autre emploi et se rend régulièrement sur *Linkedin*. Sur ce site professionnel, elle tombe par hasard sur un message d'un coach professionnel qu'elle commente. Une discussion s'amorce et un « déclic » se produit. Elle prend contact avec ce coach pour bénéficier d'un suivi et de conseils.

À travers les entretiens de coaching, un travail sur la confiance et l'estime de soi émerge. Le coach aide Ana à affronter son milieu professionnel et à continuer d'y travailler. Toutefois, arrivée en fin de coaching, elle connaît une situation de harcèlement qui l'affecte énormément. Elle refait alors appel à ce coach, ce dernier lui fournissant notamment des conseils juridiques aidant Ana à démissionner.

Ana parle de cette expérience comme « *le voyage de soi* ». « Voyage » qui lui a permis de porter un autre regard sur sa situation et d'y faire face. Elle a aussi pu retrouver confiance à travers un travail sur elle-même. Les séances de coaching lui ont permis de mieux se connaître et de retrouver une image positive d'elle-même.

Moi, j'étais en perte de confiance, je me rendais pas compte. Je recherchais des réponses en fait à l'extérieur de moi et pas à l'intérieur... (annexe 5.4, p. 83, lignes 516-517)

Et voilà... le cours de la vie fait que... le fait d'avoir ce coach-là, qui était là au moment où j'ai eu besoin... [...] Mais oui, ça m'a donné cette force de donner ma démission, de me faire respecter ! [...] (annexe 5.4, p. 77, lignes 196-199)

Je reprends ci-dessous un verbatim plus complet lorsqu'elle évoque cette expérience :

*[...] **Si j'ai su garder le contrôle, c'est grâce à ce coaching.** Je crois que, quelque part, il m'a préparée peu à peu. Des fois, je lis encore... parce qu'en fait, on avait une séance, on discutait et, à la fin de la séance, il m'envoyait un... pas un rapport... mais le résumé. Et il me faisait travailler des choses. Il me donnait des sujets à lire, ce que j'en pense. Pour voir aussi le mental, parce qu'il n'est pas psychologue. Un coach professionnel n'est pas un psychologue et ça, il me l'a dit dès le départ. **Je ne suis pas un psychologue, je peux aider un peu l'émotionnel mais je suis là... voilà, c'est pas lui qui donne les solutions, c'est à nous-mêmes de les trouver. Il va en fait nous mettre dans la voie... essayer un peu de montrer la voie... mais c'est même pas la voie, parce que la voie, c'est toi que la choisis.** Comment expliquer ça... c'est par rapport à toi, à ton état, il va te faire un résumé de ce qu'il a entrevu, de ce qu'il en pense, ce qu'il faut qu'on travaille, par rapport à nous et la confiance, oui, elle est ressortie. **Moi, j'étais en perte de confiance, je me rendais pas compte. Je recherchais des réponses en fait à l'extérieur de moi et pas à l'intérieur...***

(Ier) Hum, hum... donc il t'a permis une autre réflexion ? De prendre le problème autrement ?

Oui. Il m'a donné la vision de 360 degrés... un peu le voyage de soi... Le voyage de soi (silence). [...] (annexe 5.4, p. 83, lignes 506-519)

Il est intéressant de relever comment Ana insiste sur le fait qu'il s'agit d'un travail personnel, qu'aucune réponse toute faite ne lui a été donnée par le coach, mais c'est bien elle qui « choisit sa voie ». Cela rejoint d'ailleurs l'idée selon laquelle tenir conseil vise à permettre à la personne de « construire sa conduite » (Lhotellier, 2003, p. 43) ; le coach est un facilitateur et ne possède pas de pouvoir décisionnel. En outre, je relève également les formulations utilisées par Ana. Lorsqu'elle utilise d'abord le *je*, elle prend la place du coach, comme si elle, c'était lui. Ensuite, ce coach reprend sa place : *lui, il*. Il prend la place qui lui convient, celle de personne-ressource et Ana retrouve la sienne : *Moi, je*, avec la problématique de la confiance qui lui faut retrouver.

À travers cette image de « *voyage de soi* », je vois un lien avec les dires de Lhotellier (2001) quant au fait que tenir conseil, « c'est nécessairement produire du sens, pour élucider une situation confuse, un avenir incertain, une décision hésitante » (p. 141). Le terme « sens » signifie « acte sensé, acte signifiant ou à rendre signifiant pour/par l'acteur concerné » (p. 141). Les séances de coaching ont fait ressortir des difficultés liées à la confiance et à l'estime de soi, des éléments qu'Ana, seule, n'avait pas identifiés : « *je me rendais pas compte* ».

Comme elle le dit, le coach n'est pas psychologue, mais le coaching peut avoir un effet sur l'émotionnel. Son travail a davantage consisté à aider Ana dans ses réflexions pour qu'elle puisse d'elle-même entrevoir des solutions aux difficultés vécues. Elle parle de « *vision de 360 degrés* », le coaching lui ayant permis de donner un sens nouveau à sa situation et de réduire les tensions vécues, tant au niveau affectif (en lien avec l'image de soi et les croyances), qu'au niveau pragmatique (décision de quitter cet emploi).

Lhotellier (2001) explique en effet que le travail d'exploration que le la conseiller.ère accompagne va révéler « l'attitude de la personne à l'égard d'elle-même et de sa situation » (p. 145). C'est ce qui ressort par exemple lorsqu'Ana dit : « *Je recherchais des réponses en fait à l'extérieur de moi et pas à l'intérieur...* ». Une réflexion nouvelle est permise, Ana ne s'identifie plus comme étant « en cause », mais analyse son environnement de travail, ainsi que ses collègues, ce qui lui permet notamment de reprendre confiance en elle.

Le coach, j'ai commencé en 2014, voilà... quand je cherchais par rapport au travail. [...] Donc ça a commencé quand j'ai vu qu'il y avait trop de commérages, de nouvelles personnes qui arrivaient et qui... étaient pas cohérentes avec moi. Mais au départ, je voyais pas que c'était eux, le défaut venait de moi. (annexe 5.4, pp. 83-84, lignes 524-528)

Ces éléments rejoignent l'idée que tenir conseil est un « acte de confrontation », cette confrontation « n'est pas affrontement mais lutte pour le sens (dialogue), reconnaissance des différences et un vrai travail *de production de soi, de construction identitaire* » (Lhotellier, 2003, p. 43). Si au départ, Ana contacte le coach pour des conseils professionnels, le fait qu'il l'aide ensuite dans sa situation de harcèlement lui permet de « restaurer son pouvoir d'agir en situation » (Lhotellier, 2001, p. 62) et de prendre la décision de démissionner. En ce sens, le coach, ou « le médiateur » selon Havet (2006), a « pour objectif de faciliter l'adaptation de l'individu à son environnement, pour lui permettre d'être et de devenir acteur de son parcours » (p. 169).

Pour continuer sur la question du travail sur le sens, je considère à présent l'expérience de Mirjeta. Pour rappel, cette dernière a travaillé pendant 14 ans comme assistante-dentaire. Bien qu'elle évolue dans sa pratique professionnelle, elle se questionne quant à son avenir et ne se projette plus dans la profession. Cette expérience apporte selon moi un éclairage différent car le travail sur le sens est une activité que Mirjeta entreprend par elle-même et qui l'a conduit, ensuite, à faire appel à un tiers. Cette « autonomie » dans l'exploration de sa situation rejoint d'ailleurs les théories de l'action précédemment évoquées, lesquelles reconnaissent l'individu comme étant doté d'une capacité d'action et de réflexion. Mirjeta élabore seule du sens sur sa situation et cela débouche sur un besoin d'évoluer professionnellement. C'est pour être accompagnée vers son changement qu'elle se tourne vers un tiers, en se rendant à l'OFPC.

*Et je me suis dit, tu commences déjà un peu à être dégoûtée de tout ça, donc c'est pas un bon signe. Et puis... il y avait pas que ça... y avait... quelque chose qui te dit, une petite voix à l'intérieur : **Tu peux faire plus, tu peux aller plus loin. Mais c'était pas très clair. Comment et quoi ?*** (annexe 5.2, p. 37, lignes 309-312)

Mirjeta est en état de questionnement, elle confronte ce à quoi elle aspire et l'environnement dans lequel elle travaille. Elle ne prend toutefois aucune décision pour changer de voie, les projets auxquels elle pense ne sont que de vagues idées, ne lui permettant pas de se mettre en mouvement.

[...] je me voyais plus dans ce domaine, mais par contre, je me suis dit quand même, avec mes connaissances dans la médecine dentaire, je pourrais quand même les utiliser pour par exemple, avec une formation en parallèle, avec des cours le soir ou le week-end peu importe, par exemple trouver un job dans une assurance, voilà c'était ça par exemple une des idées.

(Ier) Par toi-même, tu avais pensé un peu à ça...

*Exactement, voilà. Et puis, j'ai pensé aussi, j'ai entendu parler d'une école pour les techniciens en radiologie aussi. Donc, toujours milieu médical, aspects relationnels, mais plus de médecine dentaire. C'est clair, voilà. Je suis restée dans cet esprit-là. **Mais j'ai rien fait concrètement.** (annexe 5.2, p. 39, lignes 388-396)*

Pour Lhotellier (2001), « questionner, c'est fonder un chemin de recherche active [...] » (p. 155). Mirjeta recherche sa voie et c'est dans le but d'agir qu'elle se tourne vers un tiers. Elle parle de son expérience auprès de l'OFPC comme « un accompagnement vers son choix final ». Son expérience permet de poursuivre en abordant des éléments relatifs au travail sur le projet puis sur celui de l'agir.

○ **Travail sur le projet : « un déclic pour se lancer vers le changement »**

Si l'entretien d'Ana a révélé plusieurs éléments quant à la question du travail sur le sens, cela est moins le cas pour le projet. En effet, comme évoqué, le coaching conduit Ana à prendre la décision de démissionner. Toutefois, la question de son orientation professionnelle n'est pas élucidée. Lorsqu'elle quitte son travail, Ana part étudier à Londres pour perfectionner son anglais et obtenir un certificat pouvant faciliter de prochaines recherches d'emploi. C'est à son retour qu'elle s'inscrit au chômage et c'est à travers cet accompagnement-là qu'elle se dessine de nouvelles perspectives professionnelles. Cette expérience sera abordée dans le chapitre V.

Pour aller plus loin quant à cette question du travail sur le projet, je poursuis à travers l'expérience de Mirjeta. Comme indiqué, cette dernière se questionne quant à son avenir. Elle sait qu'elle veut changer de voie, tout en restant dans le domaine de l'humain.

*[...] Moi je suis venue quand même avec une idée précise. De nouveau, je tiens à souligner que **je savais pas ce que je voulais exactement.** Mais ce qui est sûr, c'est que **je voulais un changement.** Apparemment, **il manquait encore cette rencontre à la rue Prévost-Martin pour vraiment... comme un... un déclic pour me lancer vers le changement.** [...] (annexe 5.2, p. 45, lignes 678-681)*

Sa consultation à l'OFPC lui a permis de trouver ce vers quoi elle allait s'orienter. À travers cet accompagnement, une proposition de suivre des études en psychologie émerge et fait sens.

*[...] Bon, **il m'a encouragée quand même, dans 2-3 situations, il m'a poussée vers un changement définitif.** Mais je pense, comment te dire, il y avait une bonne base. [...] Et je peux te dire que malgré le fait que je suis venue plus ou moins prête et préparée, c'est quand même **grâce à lui... cette idée de faire les études universitaires.** Car ça vraiment, c'est là qu'il y a eu (**claque des doigts**). (annexe 5.2, p. 45, lignes 663-668)*

Quand Mirjeta évoque les études universitaires, elle claque des doigts, comme pour dire : « c'est ça qui me faut ». Comme l'explique Lhotellier (2001), dans le tenir conseil, tout le travail du sens est tourné vers celui de projet, celui-ci détermine ensuite l'agir. Elaborer un projet nécessite deux phases qui sont, pour rappel, la confrontation et la conscientisation.

L'étape de la confrontation permet à la personne de se remettre en question, d'entreprendre un travail de « déconstruction ». La confrontation, c'est l'art « [...] d'être une question pour soi-même, pour ne pas être enfermé avec raideur dans des certitudes, ou des représentations de soi erronées ou incomplètes » (Lhotellier, 2001, p. 165). À travers cette confrontation, la personne peut envisager la situation différemment. C'est le cas avec Mirjeta qui se questionne quant à son avenir et envisage un changement professionnel, par le biais de cours du soir ou d'une formation courte (3-6 mois). Lorsque la proposition de suivre des études universitaires en psychologie émerge, elle en parle comme « un choc ». C'est un choc car, en ayant quitté son pays et rejoint la Suisse, elle avait renoncé à son projet d'étudier à l'université. Arrivée à Genève, elle a dû apprendre la langue et la formation qu'elle a pu réaliser était un apprentissage. C'est un choc aussi car elle ne savait pas que l'université était accessible, sous certaines conditions, à des non-porteurs de maturité gymnasiale.

[...] Jamais, ça m'est jamais venu à l'idée de faire les études. Alors que je suis restée un peu... un peu avec comment dire... les ailes un peu coupées à cause de ce projet qui n'a pas pu aboutir, déjà à Sarajevo. (annexe 5.2, p. 41, lignes 499-501)

L'étape de la conscientisation vise ensuite à développer une conscience critique. Cette conscience critique est définie par Lhotellier (2001) comme

une mise en relation avec l'ensemble des données économiques, culturelles et sociales de la situation. La réalité devient problème à résoudre [...] Cette conscientisation suppose un enracinement, un ancrage dans les réalités sociales qui paraissent bloquées. Elle est donc une élucidation de chaque élément abordé dans son rapport entre la situation particulière et la société globale, dans son lien avec les moyens d'action (financiers, techniques, organisationnels). (p. 167)

Le travail de projet n'est donc pas seulement celui d'imaginer et de concevoir, il faut également l'éprouver à la réalité. Dans le récit de Mirjeta, il est possible de dégager trois « réalités problématiques », à savoir :

- Son âge et la durée d'études ;
- Son absence de maturité gymnasiale pour accéder à l'université ;
- L'aspect financier.

À propos de l'âge :

[...] Et puis surtout qu'à l'époque, j'avais déjà 35 ans. Tu penses bien, une jeune femme, elle a plutôt envie de fonder une famille, rencontrer quelqu'un, avoir des enfants... Tu peux pas t'empêcher, c'est plus fort que toi, tu te mets tout de suite à compter. [...] Je me suis mise tout de suite à compter, 35, 36 ans (rires) plus 3, donc bientôt 40. « Mama mia, non ! ». (annexe 5.2, p. 41, lignes 503-508)

Et il me dit : Madame, mais c'est 3 ans, mais ça va vite. Et puis de toute façon, même si vous faites une formation, c'est aussi sur une année ou deux, et vous rajoutez encore une et puis c'est bon. (annexe 5.2, p. 42, lignes 515-517)

À propos de l'absence de maturité :

Et puis en plus, je lui ai dit ça, tout de suite : Écoutez de toute façon, j'ai pas la maturité suisse. Il m'a dit : Ah non, non... attendez, il y a une condition (rires), faite pour vous ! (rires). Il faut juste avoir, je sais pas, quelques années d'expérience dans un métier, payer les impôts depuis quelques années dans le canton de Genève, et puis c'est tout. Vous déposez votre dossier, et vous attendez qu'on vous appelle. J'ai dit mais vous êtes sérieux ! Non mais (rires), c'était vraiment comme ça. (annexe 5.2, pp. 41-42, lignes 508-513)

À propos des ressources financières :

D'abord, le premier choc, l'université, des études à l'université... mais c'est devenu réel parce que je me suis posé 36'000 questions, comment je vais faire, parce qu'il faut que j'arrête de travailler. Et puis il me dit : Mais, Madame, premièrement, vous pouvez faire à mi-temps, surtout vous dans votre cas, c'est justifié, au lieu de faire sur 3 ans, vous pouvez faire sur 5 ans. Ou bien, si vous voulez, vous pouvez aussi arrêter votre travail, faire les études à plein temps et demander une aide financière. Mais tout ça, pour moi... tu vois, je savais pas tout ça. Déjà, je viens d'apprendre que je peux faire une demande ! (annexe 5.2, p. 42, lignes 528-534)

Outre les considérations en lien avec le projet qui, comme l'expérience de Mirjeta l'illustre, n'est pas un simple désir mais bien comme une intention réfléchie, il paraît intéressant de prendre en compte le rôle du conseiller qui, à chaque « réalité à résoudre » propose une remédiation. Le travail d'élucidation est facilité par ce conseiller.

*[...] est-ce que c'est son **attitude**, il savait peut-être **me convaincre** sur le moment, j'en sais rien. Il était peut-être **convaincant**. (annexe 5.2, p. 45, lignes 671-672)*

Cette idée de « conseiller convaincant » fait écho aux propos d'Emmanuel Nal (2013) lorsqu'il parle de *persuasion* dans la relation d'accompagnement au projet. Pour cet auteur, le projet marque à la fois un résultat et un commencement. C'est, d'une part, un résultat au sens où il y a « décision de faire quelque chose et le postulat de pouvoir faire quelque chose », et, d'autre part, un commencement, c'est-à-dire un « cheminement vers une réalisation qui peut appeler un accompagnement » (p. 218). Ainsi, Nal parle de *circulation du persuader* qui permet, dans la relation, de maintenir « le croire » et justifier le sérieux du projet. *Persuader, c'est plus que convaincre* car « [...] la persuasion ajouterait à la conviction la force nécessaire qui conduit à l'action (Perelman, 1952, p. 3) » (Nal, 2013, p. 223).

L'auteur rend toutefois attentif aux dérives de la persuasion, au sens où il est difficile d'en prendre toute la mesure et qu'elle pourrait être assimilée à une influence de la personne qui accompagne. Pour s'en prémunir, il invite non seulement à mettre à l'épreuve le projet ainsi que « la valeur de la relation d'accompagnement » (p. 224), cela dans le but de conserver « une dynamique réflexive et critique », tant à l'égard de l'autre que du projet. Sur la question du projet, cette dynamique réflexive et critique peut être rapprochée des phases de confrontation et de conscientisation précédemment abordées. Concernant la relation d'accompagnement, il paraît intéressant de relever comment Mirjeta décrit son expérience :

*[...] j'avais juste besoin, peut-être **derrière moi**, un professionnel qui va me dire voilà, vous avez ci et ça comme possibilités. Y avait un énorme désir, de mon côté... (annexe 5.2, p. 40, lignes 432-433)*

La formulation « derrière moi » révèle son besoin d'être encouragée, rassurée et « poussée » vers son changement définitif. Tout cela a été notamment permis par une communication dialogique, au sens de Lhotellier (2001), entre elle et le conseiller-psychologue. Si tenir conseil, c'est entrer en dialogue, celui-ci ne se réduit pas à un « entretien chaleureux ». Si Mirjeta fait d'ailleurs état des « rapports très corrects » entretenus avec le conseiller avec qui elle était à l'aise, l'élément-clé de ce rapport dialogique est l'investissement réciproque dont chacun.e fait preuve. Il y a une réciprocité dans la relation, le désir de changement de Mirjeta est considéré par le conseiller, ce dernier faisant des propositions qui font sens. Par des attentes réciproques, tous deux créent un climat de confiance. Je reprends ci-dessous un verbatim qui montre, à travers l'utilisation du pronom personnel *on*, cet investissement réciproque.

peut-être une bonne énergie, moi je suis prête, lui, il est prêt à s'investir, à me donner des bons conseils. Parce qu'il a vraiment cherché à m'aider. On s'est renseigné, on regardait ensemble, on regardait ci, ça, c'est faisable... (annexe 5.2, p. 45, lignes 688-690)

Ces éléments écartent selon moi l'idée d'influence du conseiller dans le projet de Mirjeta. Projet qui fait davantage état d'un attachement personnel et dans lequel elle se reconnaît.

[...] Et je sais pas, dès le moment où il m'a parlé de ça, ça commençait à me travailler. Et je sais que je suis à l'aise dans le contact, ça veut pas dire que je sais tout, que je suis parfaite, mais j'ai ce côté un peu humain, je suis à l'aise, je vais aller vers l'autre et les gens viennent vers moi aussi. J'ai dit mais attends, peut-être qu'il a raison, peut-être c'est justement ce qu'il me faut. (annexe 5.2, p. 42, lignes 546-550)

La capacité d'imagination, voire de « projection », dont fait preuve Mirjeta est le dernier élément de compréhension que j'identifie comme lui ayant permis de passer de l'état de « choc », à celui de projet « réaliste » et « réalisable ».

Pour Lhotellier (2003), le projet n'est porteur que s'il trouve « son origine dans la motivation de la personne » (p. 58). Si Mirjeta considère les études en psychologie comme un projet, c'est parce que les deux étapes de confrontation et de conscientisation, facilitées par le conseiller, lui ont permis de revoir son cadre de référence, ses représentations. Il n'y aurait pas de changement possible sans travail sur les représentations, ou comme évoqué plus haut, sur ce qui paraît « fixe » : les certitudes. « Le projet repose sur la conscience d'un « inédit possible ». Faire un projet, c'est imaginer l'avenir [...] » (Lhotellier, 2001, p. 168). Néanmoins, il ne s'agit pas seulement d'imaginer, comme on l'a vu, le projet doit être éprouvé à la réalité et y être ancré, au sens où il s'agit de « créer une continuité durable et de situer la finition comme nécessité [...] » (Lhotellier, 2001, p. 171).

Dans un autre registre, mais toujours en lien avec la question du travail sur le projet, j'évoque ci-après l'expérience de Valérie, en tant que professionnelle lorsqu'elle accompagnait des jeunes et jeunes adultes majoritairement en rupture de formation dans le cadre d'un dispositif d'insertion communal. Lors de notre entretien, j'ai tenté de la questionner sur la notion de projet et son utilité dans l'accompagnement. Elle évoque le projet comme quelque chose qui va permettre à la personne de se (re)mettre en mouvement. Ce projet passe par différentes étapes qu'il s'agit de penser et réaliser. Ainsi, le projet constitue également un moyen d'inscrire la personne dans le temps, notamment dans le cas de jeunes ayant interrompu leur scolarité. Cette inscription dans le temps peut par ailleurs être jugée problématique pour certain.e.s jeunes qui ne considèrent pas les différentes étapes à réaliser mais uniquement le résultat final.

Je leur disais toujours, ça, c'est votre ligne du temps. Vous êtes là (trait au début de la flèche du temps) et c'était concrètement de leur dire, voilà... c'était un outil tout simple, je prenais toujours une feuille de papier. Je leur faisais rechercher (plusieurs traits sur la feuille), leur centre d'intérêts, c'est-à-dire concrètement de mener une recherche sur orientation.ch, sur les différents métiers... voilà, tu m'en choisis 10, sur les 10 tu choisis les 3 principaux et tu regardes dans le temps (dessine deux flèches du temps supplémentaires), tu regardes dans le temps ce que ça veut dire pour toi. [...] (annexe 5.6, pp. 107-108, lignes 147-153)

Plusieurs scénarios. Et très vite : Non, non, ça c'est trop long ou non, non, je préfère ça, etc. Cette ligne, elle me va mieux. Donc après, finalement, c'était la trajectoire ou en tout cas les étapes que le jeune il était prêt à investir là, à l'instant t, parce que c'était ça qu'il fallait faire, et après ça, puis ensuite ça. Et puis des fois, ça peut être en parallèle. Donc le fait de le représenter sur la ligne du temps, et souvent, c'était une des problématiques... c'est que le jeune, il se voyait là (désigne le bout de la flèche du temps) et il n'arrivait pas à se positionner ici (désigne le début de la flèche du temps). Parce que pour atteindre sa cible ici, il fallait d'abord entreprendre une formation professionnelle initiale de base. Là, tu peux pas tout de suite y aller. [...] (annexe 5.6, p. 108, lignes 166-173)

La question du temps renvoie au projet telle une mise en relation à la fois du passé, du présent et du futur, avec, comme on l'a vu, une attention particulière sur cette dernière dimension car « [c]'est ce futur, visé par l'action, qui donne en effet, à un moment donné, un sens déterminé au présent et au passé » (Guichard & Huteau, 2007, p. 348). Lhotellier (2001), lorsqu'il évoque la mise en œuvre d'un projet, donne plusieurs exemples d'« exercices » ayant pour but d'en faciliter la réalisation. Parmi ces exercices, il évoque l'action de *temporaliser* faisant écho aux dires de Valérie. En effet, *temporaliser*, c'est travailler « les dimensions plurielles du temps personnel et social (priorités, délais, emploi du temps, ...) » (p. 172), en éprouvant sa capacité d'anticipation (son horizon temporel, sa biographie du futur, sa visée existentielle). Cette capacité de se projeter dans le temps et d'anticiper est bien représentée dans le récit de Mirjeta. L'élément âge peut vraisemblablement jouer un rôle. Comme le relate Valérie, certain.e.s jeunes ont dû mal à s'inscrire dans le temps, *a contrario*, Mirjeta, âgée de 35 ans lorsqu'elle se rend à l'OFPC, possède une capacité à « temporaliser » plus affûtée et détermine avec facilité une série de « réalités à résoudre », compte tenu de son « temps personnel et social ».

L'entretien avec Valérie a également permis d'évoquer l'absence de projet chez certaines personnes. Cette situation, elle en parle en prenant l'image d'une personne qui aurait « épuisé son stock de cartouches ». La personne se retrouve « immobilisée » et c'est à travers de l'information extérieure, une « personne-ressource », que la situation va pouvoir se débloquer.

[...] quelqu'un qui est sans projet, c'est quelqu'un qui aujourd'hui a épuisé son stock de cartouches. Et il a beau mettre son puzzle dans un sens, dans un autre, il a plus d'éléments pour le nourrir. Donc il a fait avec ce qu'il avait. Et à un moment donné, c'est parce qu'il y a de l'information extérieure, par une personne-ressource, que ça va le nourrir et puis ça va permettre d'autres, de composer un projet. Mais du moment où il peut plus avancer, c'est qu'il a épuisé son stock de cartouches. Pour moi, c'est vraiment ça, donc il faut ouvrir... aller faire rencontre un tel, aller voir... regarder sur internet... Et du moment où il est nourri par des nouveautés, il va reconstruire les choses et il va peut-être pouvoir effectivement avoir un projet et nommer. [...] (annexe 5.6, p. 117, lignes 603-610)

Valérie met en avant l'idée selon laquelle une des actions du travail d'accompagnement consiste à « ouvrir le champ des possibles » de l'individu. Comme le propose Valérie, c'est à travers de l'information extérieure ainsi qu'une personne-ressource, (un.e professionnel.le en insertion mais pas uniquement), que l'individu va pouvoir décloisonner son champ de possibles. Cette idée rejoint à nouveau les conceptions de Lhotellier (2001) quant à la confrontation et à la conscientisation. De plus, à travers l'idée de personne-ressource, il est possible de faire un lien avec l'action de *coopérer* que Lhotellier désigne comme facilitant la réalisation d'un projet. En effet, l'auteur souligne le fait qu'un projet se réalise « rarement en navigation solitaire », mais qu'il « résulte d'un effort interactif » et qu'il « nécessite la création d'un réseau d'appuis, de relais, de ressources » (2001, p. 172).

Si l'on reprend le récit de Mirjeta, le conseiller-psychologue constitue une ressource l'ayant aidée à déterminer comment et ce vers quoi elle allait s'orienter. Toutefois, ce n'est pas la seule personne ayant facilité la mise en œuvre de son projet. En effet, Mirjeta évoque, par exemple, son ancien employeur comme l'ayant soutenue dans ses démarches de réorientation. Aussi, elle se réfère à sa cousine qui lui a permis de trouver un emploi à temps partiel, dans un théâtre. Ce job d'étudiant lui permet d'entreprendre ses études, tout en s'assurant une certaine autonomie financière. Ces quelques éléments pratiques illustrent le rôle de personnes-ressource, à la fois dans les parcours et dans l'accompagnement. Ils mettent également en avant comment des éléments de l'environnement peuvent faciliter la mise en œuvre d'un projet et sa réalisation.

○ ***Travail sur l'agir : un moment opportun ?***

À travers son expérience de conseil, Mirjeta a envisagé un projet auquel elle n'avait jamais pensé : étudier à l'Université de Genève, en psychologie. Ce projet fait sens, mais comme on l'a vu, la référence fondamentale du conseil est l'*acte sensé* ; celui-ci pose ainsi la question du pouvoir de l'acteur. C'est à travers le conseil que l'autonomie de la personne devrait se développer. Dans son cas, Mirjeta a pu avoir une meilleure prise sur sa situation, en déterminant sa réorientation professionnelle. Il est possible de penser qu'elle Mirjeta gagne en pouvoir d'agir dans la mesure où elle a entamé une formation de niveau tertiaire lui permettant d'obtenir un titre plus élevé (Master). Aussi, le choix pour la psychologie a répondu au besoin qu'elle ressentait d'évoluer, d'« en faire plus » et lui a ouvert d'autres perspectives professionnelles plus épanouissantes que le domaine dentaire dans lequel elle s'ennuyait.

Pour poursuivre sur la question de l'agir, ce qui est également en jeu dans le conseil, c'est la question de la décision. Comme le fait remarquer Lhotellier (2001), celle-ci « se pose déjà avec celle de rencontrer quelqu'un pour parler d'une situation-problème. Chaque phase du conseil implique une décision à tenir qui permet de mieux poser l'acte final » (p. 175). La décision n'est donc pas unique, mais elle va générer ou nécessiter une série de « micro-décisions indispensables », pouvant déclencher des ruptures et amener à leur tour d'autres décisions (Lhotellier, 2001). Si Mirjeta est passée du « choc » au projet, il lui reste le travail de l'agir. Au moment où elle décide de réaliser le projet d'études à l'Université, Mirjeta fait face à des « micro-décisions ». Par exemple, elle se questionne quant à quitter son emploi ou réduire son temps de travail. Elle explique avoir rapidement fait le choix d'arrêter, consciente de la pénibilité du métier et le jugeant inadapté à un temps partiel. Dans l'élaboration de ses décisions, l'individu n'est ni complètement libre, ni complètement déterminé. En ce sens, il apparaît fondamental de s'intéresser à l'interaction de Mirjeta avec son environnement et les individus le constituant.

Donc là, j'ai assez vite coupé... assez vite je me suis dit qu'il faut que j'arrête et j'ai rapidement parlé à mon chef. Il m'a dit écoutez c'est très bien. Il m'a soutenu, il m'a vraiment soutenu. Il m'a même dit au pire des cas, on verra si je peux de temps en temps vous engager quelques heures... [...] Et puis les choses, tu sais, quand la machine se met en route et en place petit à petit, à 2 mois avant que le semestre commence, grâce à ma cousine qui était au théâtre, elle me dit si tu veux, je vais demander à ma responsable qu'elle t'engage comme ça tu peux travailler ici. (annexe 5.2, pp. 43-44, lignes 604-612)

« la machine se met en route », cette expression révèle comment le travail de l'agir peut être facilité par des éléments de l'environnement sur lesquels l'individu n'a pas forcément de prise et que l'on peut nommer « opportunités ». Dans le cas de Mirjeta, l'opportunité surgit d'une proposition d'emploi dans un théâtre facilité par une « personne-ressource » (sa cousine). Ces « occasions », ces « opportunités » ou encore ces « moments qui font sens » sont souvent médiées par un autre (un.e proche, un.e ami.e, un.e collègue, un.e professionnel.le, ...). Comme abordé dans le chapitre II, les parcours des personnes interviewées sont ponctués par ces opportunités, souvent décrites en termes d'hasard, de coïncidence ou de chance. Pourtant, ce sont bien ces moments qui ont pu influencer l'individu dans ses prises de décision.

Pour tenter d'approfondir l'idée d'« opportunité » dans les parcours, je fais appel à la notion de *kairos*. Dans son article *Temps et orientation : le projet de vie adulte à l'épreuve de la postmodernité*, Danvers (2007) s'est intéressé à la notion de temps en se référant notamment aux Grecs qui possédaient deux mots pour en parler : *chronos*, correspondant au « temps linéaire, programmé, répétitif qui fonde le calendrier » (p. 105) et *kairos*, traduisant « le temps de l'occasion, le moment propice, l'événement dont on n'a pas la maîtrise et qui du coup permet l'improvisation et l'habileté dans un contexte frappé d'incertitude » (p. 105).

En référence à Gaston Pineau (2000), Danvers souligne que le temps et le faire sont associés à *chronos* alors que l'espace et l'être le sont à *kairos*. Lhotellier (2003), quant à lui, parle de « moments signifiants » et définit ce moment comme « un temps fort avec effet de sens (le *kairos*) » (p. 53). Le conseil, en étant centré sur l'agir sensé, demande à considérer la dimension temporelle et donc de saisir le moment opportun, l'occasion favorable. L'accompagnement lui-même peut devenir *kairos*, dans le sens où la relation potentielle qui s'y crée peut devenir « opportunité de cheminer ». C'est ce que l'expérience de coaching d'Ana et celle de Mirjeta à l'OFPC semblent révéler.

Pour continuer à approfondir cette notion de *kairos*, je me réfère finalement à un élément du parcours de Valérie qui, quant à elle, n'a pas fait appel à tiers pour tenir conseil. Toutefois, son récit met à nouveau en évidence l'influence de « personnes-ressource » dans les parcours, ainsi que l'idée de « moment favorable » à l'action, à la prise de décision.

Pendant quatre ans, Valérie a occupé un poste de référente de formation et chargée de projet dans le domaine des soins aux personnes âgées. À la suite d'un *assessment*, elle change de milieu professionnel et saisit cette « opportunité », comme elle dit, afin de devenir responsable dans un centre de compétences.

Donc j'ai eu un processus de recrutement, un assessment, très bien. C'était un très chouette moment de vie. Donc je me dis, c'est une opportunité dans ma vie professionnelle où tu réunis tout, tout ce que tu as capté pendant ton parcours professionnel, voilà, c'était une opportunité, sensible, mais opportunité. (annexe 5.6, p. 114, lignes 452-455)

Toutefois, très rapidement, elle ne se sent pas à sa place dans ce milieu professionnel. Si le poste correspond à ses attentes et à une opportunité d'évoluer professionnellement, Valérie évoque « le climat institutionnel » comme un élément problématique.

*[...] au bout de 3 jours, 3 jours, je me suis dit ça va être chaud. Je pense... comment dire, j'ai essayé en tout cas, qu'est-ce que je pouvais faire de cette situation... et **j'ai mis une année et demie à prendre la décision de partir.** [...] Après, le climat institutionnel, pour moi, et c'est... peut-être la première fois dans ma vie, **le climat institutionnel est tellement... prend tellement de place** au quotidien que finalement, c'est un critère qui devient un **critère principal de prise de décision.** En disant ok, le cahier des charges me plaît, ça fait sens, mais je prends la décision de partir. J'ai annoncé ça, en disant que **je ne pouvais pas continuer.** J'ai essayé de trouver des personnes-ressource [...] mon réseau personnel aussi, mais ça prenait une telle place, **je me suis dit c'est juste pas possible.** (annexe 5.6, p. 114, lignes 456-465)*

On retrouve dans l'expérience de Valérie cette idée de « rupture » dans les parcours. Elle se trouve en « tension » avec ce nouvel environnement professionnel, et cela très rapidement après avoir commencé. Toutefois, sa prise de décision n'est pas immédiate, mais s'est construite à travers le temps pour finalement aboutir à une démission, à l'*agir sensé*. Pour comprendre son processus décisionnel, Valérie fait part de trois critères ayant été fondamentaux :

- Le plaisir à travailler ;
- L'utilisation des compétences ;
- Les valeurs personnelles.

*[...] quand on parle de prise de décision, finalement, pour moi, il y avait trois critères : **est-ce que j'ai du plaisir à être au travail ?** La deuxième c'est, **est-ce que je peux déployer mes compétences ?** Ce qui n'était pas possible, ce que je n'arrivais pas à faire... de par la dynamique institutionnelle, même moi, je faisais partie de cette dynamique. Et la troisième chose, **c'est les valeurs, vos valeurs, vos valeurs personnelles... si vous êtes en désaccord sur ces valeurs... si vous cumulez ces trois facteurs, vous êtes en grande difficulté. J'étais en grande difficulté,** en me disant je ressens ça, ces trois facteurs là... qu'est-ce que je fais... Et, à un moment donné, même si vous vous dites : oui, c'est intéressant, oui, ça va pas durer, oui, ça va évoluer, mais voilà, **si je cumule ces trois éléments-là, je choisis de ne pas rester, donc je pars.** (annexe 5.6, p. 111, lignes 469-477)*

Ces critères, Valérie les pose comme une sorte de « questionnement intérieur » faisant écho à l'idée de « réévaluation de soi » (Danvers, 2007). Cette « réévaluation de soi » s'apparente à une période de crise où l'environnement professionnel est source d'insatisfaction. Comme évoqué, la question des valeurs est importante car ce sont bien celles-ci qui donnent « un sens aux choix, au parcours » (Havet, 2006, p. 175). Les critères référencés par Valérie peuvent être identifiés comme un « travail sur le sens » lui permettant de rendre intelligible sa situation. Elle « délibère avec elle-même » pour savoir quoi faire et comment agir.

Se pose à présent la question de comprendre comment, de ce travail sur le sens, Valérie passe au projet et à l'action. C'est là que l'interaction de l'individu à l'environnement prend, à nouveau, de l'importance. Si elle n'a pas fait appel à un tiers pour tenir conseil, la prise de décision de Valérie a pourtant été influencée par son environnement, les personnes qui le constituent et les « opportunités » offertes.

De son récit, je dégage deux « moments qui ont fait sens » et qui l'ont poussé à démissionner. Il s'agit, d'une part, du moment passé chez sa coiffeuse, dont elle parle en termes de « déclic » et, d'autre part, de la proposition d'une ancienne collègue de récupérer son poste précédent. Je reprends ci-dessous les verbatims illustrant ces deux moments, toujours pour appuyer la notion de *kairos*.

À propos du moment chez la coiffeuse qui soutient son désir de changement professionnel et qui déclenche le « projet de démission » de Valérie :

*Je veux dire moi, je suis allée chez le coiffeur... en novembre, [...] j'étais chez ma coiffeuse, en train de me poser des questions, par rapport à mon avenir professionnel, etc. Je l'écoute parler... J'ai dit : tu as raison, **le plaisir c'est quand même fondamental** dans la v-, dans son travail. Et c'était le **déclic** ! J'étais un peu immobilisée, voilà, ça allait pas bien. [...] Et, à un moment donné, vous avez une fenêtre ! Et puis, c'est la situation, les propos... ça peut être l'entretien, la rencontre, là... **je pense que c'est ce qui m'a permis et de mettre en projet. Le projet de donner ma démission.** (annexe 5.6, p. 117, lignes 614-620)*

L'exemple peut paraître dérisoire, mais cet échange anodin produit un « déclic » chez Valérie. Le critère du « plaisir » prend une importance particulière. En fait, à travers cette conversion, Valérie explore davantage sa situation, le travail sur le sens s'affine pour qu'elle puisse considérer d'autres perspectives et déterminer, de manière arrêtée, qu'elle ne souhaite pas continuer à travailler dans cet environnement. Un tel exemple permet de rebondir sur les propos de Lhotellier (2001) quant à la place de *l'ordinaire* dans le conseil. En effet, pour l'auteur, la vie ordinaire, dite « courante », est trop souvent mise de côté. Pourtant, « [l]e quotidien est ce qu'il y a de plus difficile à découvrir » et « le souci du conseil est justement de qualifier le quotidien, lui donner qualité, vitalité » (p. 33).

Je poursuis en évoquant l'opportunité donnée à Valérie de retrouver son ancien poste :

***Et la vie fait que, une personne-ressource, qui est une direction de [l'association faîtière dans le domaine des soins aux personnes âgées où elle travaillait précédemment], m'a dit... voilà, elle me voyait en difficulté, et elle m'a dit pourquoi tu retournes pas, le poste que tu as laissé, la personne elle est partie.** (annexe 5.6, p. 114, lignes 480-483)*

La proposition de cette ancienne collègue tient à *kairos*, c'est une opportunité, « une chance », sur laquelle Valérie n'a – a priori – pas de prise. Est-il néanmoins possible de comprendre comment cette opportunité se manifeste ? Outre l'aspect professionnel, c'est-à-dire l'idée selon laquelle Valérie est considérée comme une personne compétente pour occuper ce poste puisqu'elle en avait la charge auparavant, je pense que l'aspect relationnel, que je lie à l'idée de « réseau » est un élément de compréhension. Avoir entretenu de bonnes relations avec ses collègues et gardé le contact a facilité une telle proposition, sans toutefois la créer. Ces éléments témoignent du fait que Valérie s'est construit un réseau et est reconnue par ses pairs. Dans son récit, elle met d'ailleurs en avant l'importance des relations humaines, que ce soit sur un plan personnel ou professionnel. C'est donc cette dimension personnelle et sociale qui lui a permis de regagner en pouvoir d'agir. Un second élément de compréhension serait l'attitude de l'individu à *kairos*. Pour pouvoir saisir une opportunité, il faut en être « sensible », comme dit Valérie. « Sensible » aux personnes-ressource qui nous entoure, sensible à toute personne, toute rencontre qui peut donner un sens nouveau, différent, à son parcours. Il s'agit d'adopter une attitude d'ouverture, de se « déconditionner » (Lhotellier, 2001).

Adopter une attitude d'ouverture au changement, aux autres, correspondrait à une qualité à développer et/ou à cultiver qui permettrait aux individus de maintenir et/ou développer un pouvoir d'agir et ainsi se construire un parcours, certes non linéaire, mais dans lequel ils puissent se reconnaître et y donner du sens. Cette attitude d'ouverture et de questionnement est également à l'œuvre dans l'expérience de conseil en elle-même, tel que cela a été illustré avec les récits d'Ana et Mirjeta.

L'analyse des trois entretiens a permis d'amener des éléments de compréhension quant à la démarche du tenir conseil. S'il s'agit d'un « travail méthodique », les expériences d'Ana, Mirjeta et Valérie apportent des éléments qui ne collent pas nécessairement aux trois conditions de cette démarche. On remarque d'ailleurs que chacune de ses conditions (travail sur le sens, le projet et l'agir) peut prendre une place plus ou moins importante dans le tenir conseil. De plus, l'exemple de Valérie illustre comment l'individu peut délibérer pour agir sans passer par un tiers « expert.e » pour l'accompagner. Toutefois, chaque expérience témoigne de l'importance de l'environnement et de ses ressources. Une notion particulière a été dégagée, celle de *kairos*, pour tenter de comprendre l'élaboration d'un projet et d'une décision ainsi que la mise en action, à savoir l'*agir sensé*.

Si le présent chapitre se consacrait spécifiquement au tenir conseil dans les parcours, les deux prochains traitent d'expériences d'accompagnement, au sens où, comme l'explique Paul (2009a) le tenir conseil correspond à « un moment du processus d'accompagnement » (p. 39), relevant de l'ordre de « la tenue », alors que l'accompagnement correspond au cheminement.

CHAPITRE IV : ACCOMPAGNEMENT VS APPLICATION DE PROCÉDURES

L'accompagnement évoque une relation particulière ainsi que son mouvement. Il est effectif lorsque la visée est transformatrice pour l'individu considéré comme acteur principal alors que la personne qui accompagne possède un rôle secondaire, devant notamment valoriser et soutenir la personne accompagnée. En référence aux travaux de Paul (2009b), j'ai soulevé le fait qu'il est possible de conseiller, d'orienter, de former ou encore d'aider, sans pour autant accompagner. Il existe en effet un risque de nommer « accompagnement » ce qui correspond en fait à une application de procédures. Se référer à la tridimensionnalité constitutive de l'accompagnement, à savoir les références à la relation (s'unir), à l'espace (se déplacer) et au temps (synchronicité), a permis de guider la lecture des expériences relatées par les personnes interviewées.

Pour ces analyses, j'ai considéré trois entretiens en particulier, ceux de Nancy, Daniel et Bertrand ; tous les trois ayant fréquenté des dispositifs censés les accompagner dans leurs démarches d'orientation et/ou de recherche d'emploi.

L'analyse de ces trois entretiens a permis de dégager les constats principaux suivants :

- La double dimension de l'accompagnement, à savoir la relation et le cheminement, ne se retrouve pas (ou peu) dans leurs expériences.
- S'il n'y a pas d'accompagnement auprès des institutions fréquentées, un soutien financier est toujours évoqué.
- L'individu, même s'il ne bénéficie pas de l'aide escomptée, met en œuvre des ressources personnelles et/ou extérieures pour avancer et parvenir à ses fins.
- L'accompagnement peut être trouvé auprès de personnes-ressource extérieures « au cadre » institutionnel.

○ *Une absence de relation et de cheminement ?*

Afin de comprendre cette nuance entre accompagnement et application de procédures, j'aborde en premier lieu l'expérience de Nancy, lorsqu'elle est inscrite à l'AI, peu après le diagnostic de sa maladie et l'arrêt de son apprentissage dans l'horlogerie. Une proposition de suivre une formation CFC d'employée de commerce à l'ORIF voit le jour.

Par rapport à cette expérience, il paraît intéressant de relever le fait que le projet de formation via l'ORIF est initié par l'AI. C'est un élément à considérer car lorsqu'on évoque la notion d'accompagnement, la secondarité de la personne qui accompagne est un élément important. En effet, en termes de posture, le professionnel n'est pas autorisé.e à prendre l'initiative (Le Bouëdec, 2001, cité par Paul, 2009b). Cela peut être mis en lien avec les considérations relatives au projet (Boutinet, 2007c), comme s'approchant de l'idée de « projet pour », car justement l'initiative se trouve davantage du côté de la personne qui accompagne que de l'accompagné.e. Toutefois, ces propos peuvent être relativisés en considérant attentivement la situation de Nancy. Tout d'abord, elle ne connaissait pas la structure ORIF et ses offres de formation, ce qui ne lui permettait pas d'imaginer un tel projet. Par ailleurs, initialement, ce projet de CFC, pouvant être perçu comme « projet pour », est accepté et intégré par Nancy. Se former à l'ORIF et obtenir le CFC devient le « projet de » Nancy. Son objectif d'obtenir « un papier » est précisé et prend un sens concret, à travers le suivi de cette formation.

[...] J'étais surprise qu'elle me propose ça parce que **je n'avais jamais entendu parler de cette structure** [...] (annexe 5.1, p. 14, lignes 138-139)

En fait, quand j'étais à l'AI, ils m'ont proposé justement cette structure à l'ORIF. Mais, avant ça, ils m'ont demandé ce que je souhaitais faire de ma vie, vu que j'avais quitté le monde de l'horlogerie. Moi, j'avais dit que j'étais toujours intéressée par le commerce, la bureautique, tout ce qui est administration. **Et c'est là que vient la proposition de l'ORIF, via l'AI, qui te permet de te réinsérer et d'avoir un diplôme. Et moi, j'étais tout à fait d'accord de faire ça car je voulais quand même avoir quelque chose au bout et sachant qu'il y avait ce genre de structure, j'ai dit oui directement.** (annexe 5.1, p. 21, lignes 429-434)

Il est pertinent de considérer, qu'au départ, l'AI propose à Nancy des « ateliers protégés », qu'elle refuse. Son objectif est d'avoir un papier et elle souhaite faire quelque chose le « plus normal possible ». Ce projet-là ne faisait pas sens à ses yeux.

(Ier) Hum... les ateliers protégés ?

Voilà, exactement. On m'avait proposé ça, j'ai dit « mouais » pas trop... j'ai vraiment envie d'avoir un papier au bout. Je leur ai demandé s'ils avaient des structures qui proposent ça...

(Ier) En fait, tu avais envie d'un truc le « plus normal » possible ?

Exactement, voilà. Malgré que je sois à l'AI. Parce que je voulais pas être à l'AI et faire un petit peu de merde. Donc là, les ateliers protégés, tu trouves vraiment des gens... voilà...

(Ier) Qui sont très atteints...

Ouais, **je voulais pas ça. C'est là qu'elle m'a proposé l'ORIF. J'ai dit ok. Je suis intéressée par la bureautique, l'administration.** (annexe 5.1, pp. 23-24, lignes 534-542)

Ce verbatim est particulièrement intéressant car, en référence à Demazière et Dubar (1997, cité par Charmillot, 2016a), il dévoile des éléments de « significations de sens » produits par Nancy quant au fait d'être à l'AI mais ne pas s'identifier comme quelqu'un d'invalide. Les ateliers protégés ne permettraient pas à Nancy d'exploiter ses capacités, « malgré », comme elle le dit, d'être à l'AI. On peut penser qu'elle se trouve en tension, car elle ne souhaite pas que cette étiquette de personne atteinte dans sa santé lui soit attribuée. C'est d'ailleurs un élément qui permet de comprendre pourquoi Nancy choisit de se former à l'ORIF, structure débouchant sur l'obtention d'un diplôme, plutôt que les ateliers qui n'allaient rien lui apporter.

Je voyais quand même pas mal de personnes atteintes physiquement et c'était dur de dire je me retrouve dans le même bain qu'eux... Et après, je me suis dit, mon but c'est d'avoir mon CFC, je fais ces 3-4 ans et après « ciao ». C'est passé et aujourd'hui je suis contente d'être arrivée jusque-là, malgré cette étiquette de... atteinte à la santé on va dire quoi. (annexe 5.1, p. 21, lignes 443-446)

« Malgré » le fait d'être à l'AI, se former à l'ORIF constitue un moyen pour Nancy, d'une part, d'aboutir à son objectif d'obtenir un papier, et, d'autre part, de sortir de la structure AI, dont « elle souffre », à quelque part, de l'étiquette qui lui est associée. De plus, cet exemple illustre comment un désir flou (obtenir un papier) devient « projet » en tant qu'intention réfléchie. En effet, pour qu'il y ait projet, l'individu doit mener une réflexion sur trois plans : quant à sa valeur présente, quant à son hypothétique intérêt futur et quant aux moyens de réalisation.

Dans le cas de Nancy, elle y perçoit une valeur présente, à savoir sortir de son inactivité. Elle souhaite avancer dans sa vie et se réorienter, compte tenu du diagnostic de sa maladie. Il y a un réel intérêt pour son futur, à savoir l'obtention d'un diplôme facilitant son insertion dans le marché du travail. Finalement, l'ORIF, structure spécialisée, constitue un moyen de réalisation. La volonté dont fait preuve Nancy pour parvenir à ses fins peut également être considérée comme un moyen de réalisation (cf. annexe 5.1, p. 28, lignes 739-749). En outre, je pense qu'il est possible d'évoquer la conception de « projet émancipateur » (Bonvalot, 1992) pour la situation de Nancy. Pour comprendre ce lien, je reprends ci-dessous ses paroles quant au fait de ne pas souhaiter dépendre de l'assurance-invalidité toute sa vie.

*[...] Quand j'y repense, j'ai du mal à croire tout le parcours que j'ai fait pour en arriver-là. C'est quand même... j'arrive pas à m'en rendre compte... mais c'est quand même assez fort de ma part, je trouve. **Parce qu'il y en a qui aurait pu se foutre à l'AI et puis voilà. Moi, je voulais pas tout ça.** (annexe 5.1, p. 15, lignes 203-205)*

Ainsi, le projet de formation via l'ORIF peut être investi comme « projet émancipateur », au regard de ses trois dimensions. Ce projet a de la valeur pour Nancy, elle en est responsable, notamment aux yeux de la détermination dont elle fait preuve pour le mener à terme, malgré un échec en troisième année. Enfin, c'est bien elle qui désire le réaliser ; ce projet la prédispose à agir. En s'inscrivant dans ce projet, Nancy cherche à se réaliser et à tendre vers une meilleure situation (personnelle et professionnelle) que celle de rester à l'AI.

À travers cette expérience, le constat suivant est dégagé : L'AI, en orientant Nancy à l'ORIF et en lui permettant d'accéder à une formation qualifiante ayant du sens à ses yeux, lui a permis « un déplacement », tel que visé dans l'accompagnement. En effet, ces institutions ont participé à « un changement de statut » pour Nancy, dans le sens où cette dernière avait quitté l'école à 20 ans, « sans rien », et se retrouve, des années plus tard, diplômée, à 31 ans. Ces éléments peuvent être associés à l'idée de pouvoir d'agir. En effet, se retrouvant dans une situation difficile après le diagnostic de sa maladie et devant se réorienter, l'AI a permis à Nancy d'avoir les moyens de se mettre en action, au sens de Le Bossé (2003). Elle a pu mieux gérer sa transition ainsi que contribuer à la redéfinition de celle-ci, en s'appropriant le projet de formation proposé par l'AI. Néanmoins, si je conçois la formation et le fait d'être diplômé comme une façon de pouvoir gagner en pouvoir d'agir, je suis forcée de rappeler qu'aujourd'hui, le diplôme n'est pas gage d'insertion professionnelle. C'est d'ailleurs le cas pour Nancy qui parviendra difficilement à trouver un emploi.

Au terme de ces réflexions, je souligne que les structures (AI, ORIF) ont participé à une logique d'accompagnement dans le sens où elles ont permis à Nancy un déplacement, « à partir d'une nécessité externe (décision, orientation, reconversion...) » ayant mobilisé « les instances du sujet (besoins, désirs, craintes...) » (Paul, 2009b, p. 101). Cette expérience lui a effectivement permis de dépasser la transition dans laquelle elle se trouvait. Toutefois, si j'y trouve l'idée d'atteinte d'objectif et de déplacement (*aller vers*), je pense que la dimension relationnelle est absente. Selon moi, il s'agit davantage d'une « application de procédures », dans le sens où l'AI a tenu son rôle de conseil et d'orientation, et l'ORIF celui de soutien à la formation, mais il n'y a pas d'éléments significatifs quant à la relation, au sens d'*être avec*. Paradoxalement ? Il y a bien un déplacement : Nancy gagne en pouvoir d'agir sur sa situation car, en menant à bien sa formation, elle augmente ses chances d'insertion professionnelle, mais je prends le parti de penser que si la relation d'accompagnement avait été significative, il y aurait des éléments précis quant à cette relation. Ce n'est pas le cas dans le récit de Nancy. D'ailleurs, ce qui ressort davantage, c'est l'idée d'y être arrivée seule, ce qui dénote avec l'idée d'*être avec*.

[...] C'est vraiment dans le sens où je me suis auto-motivée... [...] Ouais, je me suis dit c'est le moment ou jamais de montrer que je suis capable... et que je veux atteindre mes objectifs. Je pense, on va dire, que ça m'a permis ouais, vraiment d'avoir confiance en moi et de me fortifier, de me dire t'es pas là pour rien, [...] (annexe 5.1, p. 28, lignes 742-747)

○ **Quand accompagnant.e et personne accompagnée ne se rencontrent pas**

Cette absence de relation se retrouve dans le récit d'expérience de Bertrand lorsqu'il est au SRP, de Daniel lorsqu'il est au chômage et, à nouveau, de Nancy, lorsqu'elle aussi se trouve au chômage, une fois après avoir été diplômée. Chacun d'eux a évoqué l'aspect financier comme étant le seul soutien reçu laissant apparaître le manque d'accompagnement perçu.

[...] après le fait que le chômage m'aide c'était juste sur le plan financier, vraiment. (verbatim Nancy, annexe 5.1, p. 27, ligne 677)

Mais bon, pour moi le chômage, c'était vraiment financier, je voulais toujours continuer à toucher mon salaire. Et puis, au départ, pour ma formation. Du coup, ça a été assez rapidement répondu. [...] (verbatim Daniel, annexe 5.3, p. 68, lignes 787-789)

(Ier) Donc c'était vraiment recevoir l'aide financière. Ouais, moi, c'était juste pour ça que je me suis inscrit, si non, je m'inscris pas. (verbatim Bertrand, annexe 5.5, p. 94, lignes 258-260)

Le dernier verbatim est particulièrement intéressant car il ouvre sur une nouvelle réflexion quant au rapport de l'individu aux institutions d'aide et au fait de devoir s'y inscrire. Cet élément sera par la suite développé.

À l'appui des verbatims précédents, je me suis demandée comment se fait-il que les personnes interviewées ne retirent qu'un soutien financier des dispositifs qu'elles ont fréquentés ? Qu'en est-il de l'accompagnement ? Si l'accompagnement renvoie à l'idée de transition qu'il s'agit de dépasser, j'ai constaté que les personnes interviewées étaient davantage maintenues dans la transition qu'elles vivaient. Pour comprendre cela, je prends tout d'abord appui sur le verbatim de Nancy démontrant comment ses attentes personnelles ne se rencontrent pas avec celles de sa conseillère au chômage. L'important est moins de dégager des éléments explicatifs ou de blâmer cette conseillère ou l'institution en elle-même, mais plutôt d'amener des éléments de compréhension quant à la manière dont la personne expérimente cet « accompagnement » et ce que cela produit chez elle.

Alors mes attentes [...] que ma conseillère puisse me proposer... parce que je sais qu'au chômage ils pouvaient te proposer des missions temporaires [...] Et, à chaque rendez-vous, à chaque fois je lui demandais s'il y avait quelque chose et elle me disait : Oui, mais j'ai quand même envoyé votre dossier, mais c'est pas sûr que vous pourrez être prise. Et je lui demandais pourquoi elle ne m'en parlait pas : Vous me proposez maintenant, sur le moment, mais pourquoi vous ne m'avez pas proposé avant alors que je vous ai demandé s'il y avait des places... Ah oui, j'étais pas sûre si vous étiez d'accord de rentrer dans ce genre d'entreprise ou autre donc je me suis permise de pas vous demander... Mais votre rôle, c'est justement de me proposer des choses, pour que je sorte... le plus rapidement possible du chômage ! Et effectivement, ça s'est pas passé comme ça et du coup... comme je t'avais dit, j'ai regardé par moi-même. (annexe 5.1, p. 25, lignes 588-598)

Le verbatim précédent illustre une complète inadéquation entre les attentes de Nancy et la non activité perçue de sa conseillère. À propos de la situation de *counselling*, Paul (2002) identifie le processus nommé « alliance de travail » comme un élément déterminant, celui-ci définissant la réciprocité de l'engagement. L'extrait sélectionné témoigne d'une absence d'alliance de travail, ce qui impacte de fait la relation d'accompagnement. « *J'ai regardé par moi-même* », c'est ce que l'absence d'accompagnement produit chez Nancy. C'est un élément que je lie à la posture, plus précisément à l'agentivité de l'individu. D'une attitude « passive » (en attente de propositions de sa conseillère), Nancy passe à une attitude « active », voire « pro-active », en prenant les rênes et menant des recherches par elle-même. Cet élément fera par la suite l'objet d'un commentaire approfondi, en lien avec la notion de pouvoir d'agir.

L'expérience de Daniel comporte des similarités avec celle de Nancy, dans le sens où lui aussi, dans le cas de ses deux expériences au chômage, n'a pas reçu l'aide escomptée. Lors de sa première inscription, Daniel possède des attentes différentes de celles de Nancy car ce dernier est plutôt indécis quant à son orientation professionnelle. Tout comme avec Nancy, on note une absence de relation entre Daniel et son conseiller et tous deux ne « s'allient pas », rendant tout procédé de cheminement difficile.

Déjà, ce qui s'est produit la première fois que j'étais au chômage, c'est que la personne ne connaissait pas du tout le métier. [...]. Moi, je l'ai bien pris parce que la personne en avait mais absolument rien à faire. [...] Mais je l'ai bien pris, dans le sens où je me suis dit, j'avais un but avec TOPO⁷, je me suis construit un but avec TOPO et je vais me débrouiller tout seul. Là, j'ai commencé à me construire un but, pour cette fois-ci, du coup la formation mais ça allait un peu à contre-courant de ce que voulait le chômage. [...] (annexe 5.3, p. 64, lignes 593-604)

À travers le verbatim ci-dessus, Daniel se réfère à ses deux expériences au chômage où, dans les deux cas, il n'a pas été aidé dans sa réorientation. Si Daniel n'attend plus rien du chômage et dit s'être « résigné », il trouve une aide extérieure auprès d'une entreprise où il effectue un stage. En effet, il se débrouille pour imposer à son conseiller d'effectuer un stage dans l'entreprise TOPO dont les activités l'intéressent. À nouveau, je perçois des éléments relatifs à la posture de l'individu, ce dernier mettant lui-même en œuvre des ressources pour parvenir à ses fins. Comme l'explique Daniel, il se construit « un but » avec l'entreprise TOPO qui l'aide à effectuer d'autres stages et à éclaircir ses intérêts professionnels. C'est donc à l'extérieur de l'institution chômage que Daniel trouve l'accompagnement escompté pour penser son orientation et se construire un projet qui fait sens.

Lors de sa seconde expérience au chômage, Daniel se retrouve dans une configuration similaire à la première où le chômage ne le soutient pas dans son projet de réorientation. Daniel parle de frustration due au fait de devoir postuler à des offres d'emploi dans le domaine de l'informatique alors que ce n'est pas ce qu'il souhaite. Il qualifie alors son but comme allant à « contre-courant » de ce qui est attendu de lui. Cette formulation « contre-courant » peut être associée aux propos développés par Boutinet (2007c) sur le projet. Le chômage est dans une logique de « projet sur » : Daniel se voit imposer d'effectuer des recherches d'emploi dans le domaine de l'informatique. Ne pouvant soutenir sa réorientation, il est également possible de penser que la logique dominante est celle de « projet contre ». Cette référence au projet est primordiale car, bien qu'il ne soit pas soutenu par l'institution, Daniel ne se démonte pas et poursuit son but, à savoir s'orienter dans le domaine de la formation d'adultes.

⁷ Nom fictif donné à l'entreprise formatrice spécialisée dans les domaines de l'industrie et de la logistique, entre autres, où Daniel a réalisé un stage puis a été engagé plusieurs années comme aide-encadrant au département Logistique-Transports.

À propos du projet personnel, Guichard et Huteau (2007) mettent en avant la relation forte du projet et la valeur que celui-ci tient pour l'individu. En effet, « [c]'est parce que cela m'apparaît essentiel à la réalisation de celui que je veux être que ce projet à une valeur pour moi » (p. 348). Même s'il est seul face à l'institution, Daniel, on l'a vu, évoque plusieurs personnes-ressource l'ayant aidé ou conforté dans ses différents projets et c'est à ce niveau-là qu'il situe l'accompagnement.

Avec le récit de Daniel, j'ai constaté que le dispositif censé accompagner peut constituer une contrainte pour l'individu et entraver son cheminement. Daniel met en avant différentes personnes (professionnel.le.s ou non) ayant marqué son parcours et influencé son orientation et non « les structures » qu'il a fréquentées ; celles-ci n'ayant pas été significatives pour lui. C'est ainsi qu'au cours de notre entretien l'idée d'informalité dans l'accompagnement a émergé et permis de désigner les différentes personnes-ressource auxquelles il se référait. Cet élément sera développé en fin de chapitre.

○ *Une relation « institutionnalisée »*

Considérons à présent plus en détails l'expérience de Bertrand. Arrivé en fin de droit de chômage, il s'inscrit à l'Hospice Général afin de recevoir une aide financière. À la suite d'un stage d'évaluation pour l'emploi, il est référé au SRP, service censé l'aider à se réinsérer professionnellement. Il est important de souligner l'état d'esprit dans lequel se trouve Bertrand, à savoir qu'il charrie une mauvaise image du lieu, notamment car il ne souhaite dépendre de personne, d'aucune institution. Au SRP, il est suivi pendant 2-3 mois par une première conseillère avec qui les rapports sont conflictuels. La situation d'accompagnement ne se crée pas. À l'appui de son récit, les éléments suivants ont été dégagés comme ayant fait défaut à l'accompagnement :

- Une mauvaise entente (« *Ça l'a pas fait avec elle... avec elle, ça le faisait pas du tout.* », annexe 5.5, p. 92, lignes 155-156) ;
- Son projet d'entreprendre un apprentissage dans la logistique n'est pas considéré ;
- Les propositions de la conseillère ne font pas sens pour Bertrand (passer des tests scolaires d'évaluation alors qu'il possède le diplôme de l'ECG, travailler comme logisticien dans le milieu social où les tâches à effectuer ne sont pas celles escomptées), cf. annexe 5.5, p. 92, lignes 160-176.

Ce qui paraît significatif de relever dans cette expérience, outre l'absence de relation et de cheminement, c'est la question de l'altérité.

Non mais franchement, une vieille... dès le premier jour, j'ai vu qu'avec elle ça allait pas aller. Elle avait une dégainé de raciste, ça se voyait direct. Ça l'a pas fait avec elle... avec elle, ça le faisait pas du tout. (annexe 5.5, p. 92, 154-156)

En fait, dès le premier jour, je t'ai dit, déjà, je le sentais, ça se voyait à sa dégainé et quand elle m'a dit qu'elle était là pour me sanctionner [...] (annexe 5.5, p. 94, ligne 269-271)

[...] je me demandais qu'est-ce qu'elle faisait dans le social, sérieusement. Elle aurait dû faire flic ou juge, je sais pas. [...] (annexe 5.5, p. 96, lignes 331-332)

Pour comprendre cette question d'altérité, j'ai notamment considéré les propos de Bertrand lorsqu'il parle de sa conseillère : « *une vieille* » et « *ayant une dégaine de raciste* ». L'idée est moins de s'attarder sur la véracité de ses propos mais de comprendre ce qui se joue dans leur relation qui, dans ce cas, fait défaut. L'utilisation des verbes « voir » (« *j'ai vu* », « *ça se voyait* ») et « sentir » (« *je le sentais* ») paraissent importants et témoignent d'une subjectivité dans les rapports humains. Lorsqu'il arrive au SRP, alors que ce n'est pas ce qu'il souhaite, Bertrand rencontre cette conseillère qui véhicule finalement ce qu'il pouvait redouter : le contrôle et les sanctions. Si la différence est constitutive de l'accompagnement, dans ce cas, il est possible de penser que cette différence est trop importante pour envisager une quelconque alliance de travail ; il n'y a pas d'engagement réciproque. Si l'accompagnement doit faire intervenir un tiers à la fois « suffisamment semblable » et « suffisamment autre » (Paul, 2009a, p. 26), dans l'expérience relatée par Bertrand, « l'autre » est jugé trop éloigné et ne permet ni empathie, ni ne favorise la qualité de la relation.

Après, je pense qu'ils ont des quotas à respecter, je sais pas... je sais pas comment ça marche chez eux... mais franchement, en gros, pour moi, ils sont pas là pour t'aider, je te dis la vérité, ce que je pense. Ils sont pas là pour t'accompagner dans tes trucs, ils sont là, ils regardent OK, sanction, pas sanction. Ouais, c'est qu'administratif. Pour moi, c'est qu'administratif, parce qu'ils doivent rendre des comptes plus haut, c'est tout, voilà... (annexe 5.5, p. 100, lignes 523-527)

Les propos de Bertrand, à la fois liés à son expérience et au regard qu'il porte sur les institutions d'aide permettent d'ouvrir la réflexion sur la composante politico-économique. Comme le souligne Perdrix (2013), notre époque est marquée par la rationalisation des dépenses publiques. Avec l'introduction de la nouvelle gestion publique (new public management), « c'est-à-dire la transposition d'un style managérial venant de l'économie privée dans la gestion des services publics », le but est à l'amélioration du « rapport coûts-efficacité des politiques publiques » (p. 42). Le new public management, implanté dès 1980 dans plusieurs États occidentaux vise notamment à « faire face [...] aux déficits publics et à l'endettement » (p. 42). C'est une gestion par les résultats où « [o]n tente en effet de se tenir sur cette corde raide entre satisfaire l'intérêt général tout en visant profit et rentabilité des services » (Perdrix, 2013, p. 42).

À ce propos, dans son texte, *Travail social et nouvelle gestion publique*, Jean-Pierre Tabin (2002) critique cette logique dominante à penser les pratiques sociales ou éducatives en termes de prestations, laissant de côté la complexité des métiers de l'humain, devant pourtant considérer la personne dans sa « globalité ».

Les pratiques sociales ou éducatives, traditionnellement, reposent au contraire sur différentes théories et savoir-faire qui postulent que la personne doit être considérée dans sa « globalité » et qu'un travail social et éducatif ne prenant pas en compte les multiples dimensions de son développement est voué à l'échec. Obliger à simplifier les pratiques sociales ou éducatives en les transformant en prestations, c'est imposer une dévalorisation de toutes les activités complexes et une démotivation du personnel et de l'institution à les affronter, parce que cela ne rapporte pas (ou pas assez) de « points ». (p. 5)

En parallèle à ces dimensions politico-économiques et dans la continuité de la pensée de Tabin, il paraît nécessaire de rappeler, en référence aux travaux de Paul (2009a), que l'accompagnement passe par un questionnement éthique incontournable. Je reprends ci-après ses propos faisant écho aux expériences relatées et évoquées jusqu'ici.

[...] L'accompagnement est donc le nom donné à cette fonction consistant à assumer un double paradoxe : « celui que font peser sur lui les exigences de fonctionnalité et de rentabilité économique, celui qui est lié au mouvement de subjectivation et de responsabilisation qui caractérise le rapport des individus à leur propre parcours et à leur place dans la société » (Biarnès, 2006) : le premier est fondé sur le travail sur autrui mettant en échec le second, la relation de personne à personne, le travail avec autrui. (p. 56)

Ayant questionné deux professionnels de l'accompagnement au cours de la recherche, Valérie et Fabrice, j'ai tenté de les interpeller sur la question des dispositifs et de cette « absence de relation ». Il est important de rappeler que Valérie possède une expérience comme conseillère en insertion dans un dispositif communal pour jeunes et jeunes adultes en situation de rupture de formation et que Fabrice, quant à lui, a travaillé comme taxateur dans une caisse-chômage puis comme conseiller en emploi dans un dispositif communal. J'ai repris, ci-dessous, les verbatims les plus éloquents pour en approfondir deux éléments en particulier : la relation biaisée et la libre adhésion.

*[...] ces dispositifs communaux, ils sont pas soumis à un règlement légal... la loi sur l'assurance-invalidité, la loi sur l'assurance-chômage... parce que la contrainte, elle est où ? C'est faire appliquer la loi. **Vous avez un cadre pour obtenir des prestations financières, ce que les dispositifs communaux n'ont pas.** (verbatim Valérie, annexe 5.6, p. 116, lignes 540-543)*

*Mais le rapport, il est déjà biaisé. Quand vous allez au chômage ou à l'aide sociale... [...] déjà 1, il y a un rapport pas hiérarchique, mais il faut faire attention car on peut être très vite là-dedans. Et puis **le rapport est biaisé**, parce que si tu fais pas ça, au final, il y a **la sanction** et on te donne pas de quoi vivre... c'est un peu fort ce que je dis mais c'est quand même ça, on délivre pas la prestation ou on la délivre de façon nuancée parce que t'as pas fait tout comme on l'attendait de toi, au sens de la Loi. Donc **l'accompagnement, il est différent, il est biaisé.** [...] On se doit rien. Quand les gens viennent ici, à [nom du dispositif d'aide à l'insertion], [...] Moi, je suis là pour t'accompagner, pour t'aider, si tu veux pas... Y a ce principe de **libre adhésion.** (verbatim Fabrice, annexe 5.7, p. 128, lignes 403-416)*

*J'entends, **le rapport est totalement différent.** C'est pour ça que je parle... c'est une véritable chance dans ce travail. Tout collaborateur ou toute collaboratrice qui travaille dans une institution comme le chômage, l'Hospice Général, l'AI, c'est à respecter parce que c'est pas simple. C'est pas simple de dire à quelqu'un il faut donner, il faut faire, je te sanctionne... [...] Pour avoir fait les deux, **c'est pas le même métier.** [...] (verbatim Fabrice, annexe 5.7, p. 128, lignes 421-427)*

Ces extraits amènent des éléments de compréhension complémentaires pour mieux lire mon questionnement quant à la nuance entre accompagnement et application de procédures. Cette idée de « rapport biaisé » est apparue fondamentale et j'y vois un lien tout particulier avec l'une des caractéristiques fondant la démarche d'accompagnement, à savoir que celle-ci repose sur une situation psycho-sociale qualifiée de duale et symétrique parce que constituée d'une personne accompagnée et d'une personne accompagnatrice (Boutinet, 2004, p. 3, cité par Havet, 2006, p. 170). C'est bien cette relation « duale » et « symétrique » qui fait défaut dans les expériences relatées et la manière dont est pensé le dispositif (devant appliquer la Loi) et le rapport de l'individu (obtenir une prestation financière).

La dimension éthique qui traverse l'accompagnement va notamment dépendre « [...] de la représentation que l'on se fait de l'accompagné en tant que sujet, personne, de la valeur que l'on accorde au 'sujet en mouvement', à l'idée de 'création continue de soi' » (Paul, 2009a, p. 50). C'est donc bien « la relation de personne à personne, ce rapport d'être humain, qui fait de l'accompagnement autre chose qu'un dispositif de régulation c'est-à-dire de contrôle social, à la condition que 'les valeurs s'incarnent dans l'action' (Vial, Caparros-Mencacci, 2007) » (p. 50). Dans les configurations de Nancy, Daniel ou encore Bertrand, il s'est avéré difficile de penser la relation d'accompagnement comme « faite d'une quasi-horizontalité entre deux personnes au statut voisin » (Boutinet, 2007b, p. 6). Cette relation d'accompagnement qui de fait devrait différer de relations « plus hiérarchiques comme la relation pédagogique, la relation thérapeutique ou la relation d'évaluation professionnelle » (Boutinet, 2007b, p. 6) se voit mise à mal, notamment car elle est prise dans un système institutionnel devant respecter des Lois, mais également parce que les personnes qui fréquentent ces institutions n'ont pas forcément le choix de le faire (principe de libre adhésion, mentionné par Fabrice).

○ « *Un ensemble de contradictions à gérer* »

Le choix de se tourner vers un service spécialisé, vers un.e professionnel.le en vue de répondre à un besoin en particulier, comme cela était le cas pour Ana ou Mirjeta ou le fait de devoir faire appel à telle ou telle institution dans laquelle des prestations financières sont notamment en jeu est un élément à considérer et qui permet d'aborder la question de l'accompagnement différemment.

C'est au cours de l'entretien réalisé avec Bertrand que cette question de demande d'accompagnement est particulièrement apparue, cela en écho à l'affirmation de Wiel (1998) : il n'y aurait « pas d'accompagnement authentique sans demande » (cité par Paul, 2009a, p. 29). Comme abordé, ce n'est pas un choix de s'inscrire dans un dispositif institutionnel tel que le chômage, l'AI ou l'Hospice Général. Toutefois, à travers les trois entretiens analysés, tous ont évoqué leurs attentes au départ : pouvoir accéder à des offres de missions (Nancy), être aidé dans son orientation ou réorientation (Daniel), entreprendre un apprentissage ou s'orienter dans le domaine de la logistique (Bertrand). Tous souhaitent en effet tirer parti de la situation, même si celle-ci n'est pas choisie. Boutinet (1998) définit la notion de choix comme « l'état de liberté dans lequel se trouve l'acteur ou le décideur inventoriant les possibles vis-à-vis desquels il va lui falloir opter » (p. 233). La question des prestations financières induites par l'assurance-chômage, la LIASI ou l'assurance-invalidité peut entraver cette question du choix et constituer un biais ou une contrainte.

Par contre, ça me faisait chier d'aller au SRP parce que j'aimais pas ce lieu. Même quand je suis au chômage, tu sais, c'est des trucs, c'est des endroits où je n'aime pas aller. [...] (verbatim Bertrand, annexe 5.5, p. 97, lignes 369-371)

En fait, j'aime pas dépendre de quelqu'un... et là, c'est comme si tu dépends d'eux. Et j'aime pas dépendre [...] (verbatim Bertrand, annexe 5.5, p. 97, lignes 375-376)

Arrivé en fin de droit du chômage, Bertrand est obligé de s'inscrire à l'Hospice Général pour des questions financières. Si cela ne tenait qu'à lui, il ne fréquenterait pas ce genre de dispositifs. D'une part, car il ne souhaite pas en dépendre et, d'autre part, car il a horreur de ce que cela impose : les entretiens en face à face, le fait de fournir de la documentation personnelle, comme ses relevés bancaires, par exemple. Ces quelques éléments permettent d'accéder à la « logique interne » de Bertrand et comprendre qu'il se trouve en tension lorsqu'il fréquente une institution d'aide. L'idée de dépendre d'autrui, d'un service, est mal perçue et vécue. Cela ne

lui correspond pas, « cette action, ce n'est pas lui », *a contrario* de l'idée de projet émancipateur (Bonvalot, 1992). Dépendre d'une institution d'aide renvoie à Bertrand une image très négative à laquelle il ne s'identifie pas, c'est d'ailleurs pourquoi il souhaite quitter le SRP au plus vite.

En se référant au texte de Wiel (1998), Paul (2009a) met en avant l'idée selon laquelle, dans le contexte socio-économique actuel, l'accompagnement répond à une prescription. Dans cette configuration, il faut alors « reconsidérer ce qu'on entend par 'demande' » (p. 29). En effet, « l'accompagnement est aujourd'hui une commande sociale mise en œuvre au travers de dispositifs » (Paul, 2012, p. 16). En se référant au philosophe Michel Foucault, Paul (2012) rappelle qu'un dispositif correspond à « ce qu'une société met en place pour 'lutter contre' ce qui, pour elle, 'fait problème'. Un dispositif est conçu en vue de produire 'dans le corps social' un certain effet, effet situé, selon Foucault, entre normalité et anormalité » (p. 15). L'accompagnement est un choix politique, dit Paul (2012), qui se traduit par une double injonction : « à des professionnels à qui est confiée la fonction d'accompagnement, et à des publics cibles qui reçoivent l'injonction de devoir être accompagnés » (p. 15). C'est le cas pour Bertrand qui, de plus, véhicule une image négative des institutions d'aide. « L'accompagnement se révèle alors moins sous l'angle d'"un projet impossible" mais davantage comme "un ensemble de contradictions à gérer" » (Lhotellier, 2001, cité par Paul, 2009a, p. 29). Ces contradictions ont pu être abordées par l'analyse des entretiens sollicités jusqu'ici et je cite ci-après les propos de Paul (2009a) en guise de synthèse.

L'accompagnement sollicite donc une « intelligence circonstancielle » autant que contextuelle. Il reste à explorer les rapports complexes entre espaces (la relation, la place, la position, l'espace institutionnel et politique) et temps (de parole, de rencontre, fulgurance des instants et périodicité des moments, enchaînement des séquences) avec leurs dynamiques paradoxales : proximité et distance, présence et absence, d'où découlent les autres couplages en tension tels qu'engagement / désengagement ou implication / retenue. (p. 47)

Faute de relation, d'engagement, de travail *avec* la personne, d'une altérité « trop conséquente », la personne accompagnée ne peut-elle compter que sur elle-même ?

Faut compter que sur toi-même, faut rien attendre d'eux, sérieusement, faut rien attendre d'eux. Ils cherchent qu'à te sanctionner, faut dire ce qui est. Genre, quelqu'un qui est au chômage, s'il fait pas ses recherches correctement, ils vont le sanctionner mais eux, ils sont pas là pour dire, écoute, je t'ai trouvé quelque chose. Ils s'en fichent. C'est à toi de le faire. (verbatim Bertrand, annexe 5.5, p. 100, lignes 516-519).

○ *Qu'en est-il du pouvoir d'agir ?*

En inscrivant ma recherche dans les théories de l'action, j'ai tenu à souligner la marge de manœuvre ainsi que la capacité d'action et de réflexion des individus, bien qu'ils interagissent dans un environnement pouvant être contraignant. Cette caractéristique d'être acteur a été nommée *agentivité*, en référence aux travaux de Bandura (1986, 2002). Cette agentivité prend forme notamment par l'idée d'intentionnalité de l'acteur : faire des choix, élaborer des actions et réguler ses projets. C'est en effet cette intentionnalité qui pousse l'individu à aller de l'avant et à se développer personnellement.

Les expériences de Nancy, Daniel et Bertrand ont montré que cette agentivité peut être mise à mal par les dispositifs d'accompagnement eux-mêmes. Dès lors, si le dispositif censé accompagner ne le fait pas, peu ou mal, qu'en est-il du pouvoir d'agir des individus ? À travers la notion d'*empowerment*, Le Bossé (2003) désigne l'individu comme « conquérant », au sens où ce dernier souhaite pouvoir exercer plus de contrôle sur sa destinée ; « [...] Les individus tentent de devenir les auteurs et les acteurs des événements qui les touchent plutôt que d'en subir les conséquences » (p. 42, cité par Weber, pp. 17-18). Les extraits suivants montrent comment, en lien avec la notion d'*empowerment* ou, plus globalement, l'expression « pouvoir d'agir », les personnes interviewées tentent de (re)prendre le pouvoir et d'influer intentionnellement sur leur situation afin de se créer des issues favorables.

C'est le cas avec Nancy qui entreprend ses propres recherches.

*Entre temps, avec mes entretiens avec ma conseillère, elle m'avait proposé... **Non, non, non, là, c'est moi.** Parce qu'à ce moment-là, je voyais que ma conseillère me proposait pas de trucs. [...]* (annexe 5.1, p. 16, lignes 222-224)

*Donc, **par moi-même**, je me suis inscrite, enfin, j'ai fait les démarches pour m'inscrire.* (annexe 5.1, p. 16, lignes 237-238)

*[...] Pendant le chômage, on va dire que quand même **j'ai pris les devants** parce qu'à un moment donné... c'est pas eux qui vont chercher pour toi. **J'ai pris les devants** pour vraiment trouver quelque chose quoi. **Moi je cherchais vraiment** à avoir quelque chose et pas ne rien faire et me retrouver... carrément à me retrouver à refaire une demande à l'AI parce que j'arrive pas à trouver de travail ou autre. Et je voulais pas ça, **j'ai persévéré et j'ai essayé** de faire en sorte d'avoir quelque chose au bout. Et après c'est là qu'on en vient à mon boulot que j'ai maintenant... (annexe 5.1, p. 27, lignes 683-688)*

Ces extraits mettent en évidence comment Nancy tente de reprendre du pouvoir sur sa situation. Le chômage ne répondant pas à ses attentes, elle fait des recherches par elle-même et sollicite son entourage pour trouver une activité. C'est en « réseautant » qu'elle trouve un remplacement comme secrétaire pendant 6 mois. Elle continue ensuite ses recherches et trouve un stage dans la structure PPE+ du chômage, structure dont sa conseillère ne lui avait même pas parlé.

C'est une situation différente chez Daniel mais qui témoigne aussi des ressources personnelles que l'individu met en œuvre, à défaut d'être soutenu par le dispositif. En effet, dès qu'il le peut, Daniel tente de tourner la procédure à son avantage, dans le sens qu'il poursuit et qui va à « contre-courant » de ce qui est attendu de lui par le chômage.

*[...] Je lui ai posé la question : mais vous voulez que je fasse des recherches pour rien ? Et puis, elle m'a dit bah non. Alors, **j'ai dit : virez** cette histoire d'ingénieur en génie chimique, parce que c'était mon titre et mettez qu'informaticien. Par contre, **je lui ai fait une requête, je lui ai demandé** est-ce que vous pourriez me mettre, [...] **j'ai dû mettre en avant le côté formation.** Parce qu'elle, elle ne voulait rien entendre, la personne du chômage ne voulait rien entendre, voilà, j'étais informaticien. Informaticien, c'est quoi... ça c'était encore un autre problème. **Mais je lui ai demandé : rajoutez** s'il vous plaît la formation, le domaine de la formation. [...]* (annexe 5.3, p. 63, lignes 571-579)

De plus, comme cela a été précédemment mentionné, lors de sa première expérience au chômage, Daniel, qui cherche sa voie, ne trouve pas le soutien souhaité et décide, par lui-même, de faire un stage dans une entreprise dont les activités l'intéressent.

[...] Et en fait, j'ai insisté, enfin j'ai imposé [...] j'ai imposé de faire un stage chez TOPO. (annexe 5.3, p. 57, lignes 289-290)

Les formulations utilisées par Daniel « insister », « imposer », témoignent vraisemblablement d'un effort pour construire son parcours professionnel comme il l'entend et non pas subir sa situation de chômage. On trouve ici des éléments liés à l'éthique au sens d'exigence de soi (Lhotellier, 2001). En effet, vivant une situation insatisfaisante, Daniel met tout en œuvre pour donner un sens personnel à ce qu'il vit et, comme relevé par Lhotellier (2001), cette quête de sens n'est pas seulement éthique mais également politique. Cela s'illustre à travers l'expérience de Daniel et du dispositif chômage à travers duquel il « prend le pouvoir de décider ». C'est en allant à *contre-courant* de l'institution que Daniel s'autonomise, c'est-à-dire qu'il tente de donner naissance à un projet faisant sens à ses yeux, projet pour lequel il n'est pas seul mais aidé par l'entreprise TOPO où il effectue un stage. Daniel ne peut en effet accepter de rester au chômage sans rien faire, en n'étant pas suivi par un professionnel de son domaine et en ne recevant aucun conseil. Il met alors en œuvre des ressources personnelles qui, je pense, sont de l'ordre de la persuasion et de la persévérance, entre autres, et impose ce stage à son conseiller. Par cette action, Daniel se crée des opportunités d'évoluer et de définir son orientation. Il est à l'origine de sa (re)mise en mouvement, alors que paradoxalement il est suivi dans une institution censée l'accompagner dans ses démarches de recherche d'emploi ou de formation.

Dans le cas de Bertrand, on peut évoquer la démarche qu'il entreprend afin de changer de conseillère, à savoir écrire une lettre au chef de service, comme une manière de ne pas subir la situation et de se créer une issue plus favorable que celle dans laquelle il se trouve. C'est à travers cette démarche qu'il se crée une opportunité de « pouvoir décider » (Lhotellier, 2001). Il vit une situation tellement conflictuelle avec sa conseillère qu'il sait qu'il ne pourra bénéficier d'aucune proposition ou prestation s'il ne trouve pas à un moyen pour changer cette situation.

Si j'ai considéré l'accompagnement comme devant permettre à l'individu de dépasser sa situation, de progresser ou encore de développer son pouvoir d'agir, il s'avère que les expériences d'accompagnement relatées par Nancy, Daniel ou Bertrand révèlent le poids qui repose sur l'individu en termes d'autonomie et de responsabilisation. On en revient alors aux conceptions d'Ehrenberg (1995) sur l'individualisme et le management de soi, (paradoxalement) amplifiées par les pratiques d'accompagnement. En effet, par individualisme, Ehrenberg (1995) souligne bien la montée de la norme d'autonomie : « se comporter en individu signifie décider de sa propre autorité pour agir par soi-même, avec les libertés, les contraintes et les inquiétudes qu'une telle posture implique » (p. 19). Le dispositif censé accompagner peut venir constituer une contrainte dans l'agir des individus, ces derniers mettant alors en place des stratégies pour se créer des issues plus favorables. Les éléments dégagés des récits de Nancy, Daniel et Bertrand rejoignent un des paradoxes soulevés par la littérature au sujet des formes d'accompagnement actuelles, à savoir que celles-ci tendent de plus en plus à être conditionnées par une même injonction : « l'incitation faite à un sujet censé aspirer pour lui-même à l'autonomie à faire démonstration d'un agir sensé, injonction généralisée à (s')inscrire dans une logique d'individualisation, d'autoréalisation et de responsabilisation » (Paul, 2009b, p. 104). J'ai identifié en effet l'individu comme étant à l'origine de sa (re)mise en mouvement. Cela est particulièrement le cas pour Nancy et Daniel qui se retrouvent face à des pratiques d'accompagnement lacunaires et doivent alors penser leur situation et où ils souhaitent aller, sans conseils ou prestations pouvant les guider.

Ces considérations m'amènent à faire un lien avec les travaux de l'économiste Amartya Sen et son approche par les *capabilités*. En distinguant les *capacités* et les *capabilités*, Sen met en avant l'idée suivante : les capacités relèvent d'un *savoir-faire quelque-chose* alors que les capabilités se réfèrent au fait d'*être en mesure de faire quelque-chose* et témoignent ainsi d'un « pouvoir d'être et de faire » (Fernagu-Oudet, 2012, p. 10). La mise en œuvre d'une capacité ne dépend donc pas seulement de sa disponibilité et Sen introduit la notion de facteurs de conversion. En effet, « [l]a relation entre un bien et l'accomplissement de certains états ou actes [...] est l'essence même des facteurs de conversion, qui désignent le degré de transformation d'une ressource en accomplissement opéré par une personne » (Baudouin & Parson, 2014, p. 2). Parmi ces facteurs de conversion, il existe ceux désignés comme « personnels », c'est-à-dire internes aux individus (condition physique, sexe, santé psychique, compétences en littératie, culture générale...). Les expériences de Nancy et Daniel en particulier témoignent de ressources personnelles, que l'on peut ici lier aux facteurs de conversion personnels, leur ayant permis d'améliorer leur situation de chômage. Nancy fait notamment preuve de persévérance, elle fait des recherches par elle-même, utilise les nouvelles technologies de l'information pour trouver des offres d'emploi, de formation ou de stage. Daniel fait lui aussi preuve de persévérance, il se renseigne et entend parler de l'entreprise TOPO qu'il souhaite investir comme un lieu potentiellement formateur pour lui. Il fait preuve d'assurance en « imposant » un stage dans cette entreprise à son conseiller et met aussi en œuvre plusieurs compétences relationnelles.

À travers l'expérience de dispositifs censés accompagner, la référence aux théories de l'action permet d'interpréter le comportement des personnes interviewées en termes d'agentivité. Chacune a mis en œuvre des ressources personnelles pour gagner en autonomie, c'est-à-dire exercer davantage de contrôle sur sa destinée, au sens de pouvoir d'agir. L'importance des ressources personnelles mises en œuvre par les individus confirment la prégnance d'une norme d'autonomie telle que décrite par Ehrenberg (1995). Dans cette quête, l'individu n'est cependant pas seul, mais se crée et/ou saisit des opportunités qui se manifestent très souvent par la sollicitation et/ou l'intervention de tiers. Il s'agit à nouveau de porter une attention particulière à l'environnement et aux personnes-ressource présentes dans les parcours.

○ « *Sortir du cadre* » : les personnes-ressource

Lorsque j'ai pensé au profil des personnes à interviewer, j'ai tenu à ce qu'elles aient toutes eu une expérience « concrète », « formelle » d'accompagnement, au sens d'avoir fréquenté un dispositif et donc un.e professionnel.le du domaine de l'orientation et de l'insertion professionnelle. J'ai associé accompagnement et dispositif. Or, dès le premier entretien réalisé avec Nancy, j'ai constaté que le fait que cette dernière ait fréquenté plusieurs institutions (l'AI, l'OCE ou encore l'HG) ne permettait pas forcément de parler d'*accompagnement*. Les entretiens ayant suivi ont confirmé l'idée qu'une expérience d'accompagnement n'est pas uniquement à rechercher dans une « structure formelle », auprès d'un.e conseiller.ère, mais qu'il faut élargir « ce cadre », en considérant par exemple, comme le récit de Daniel en témoigne, le côté informel que peut prendre l'accompagnement, à travers des personnes-ressource.

Dans le cas de Nancy, on peut par exemple citer son compagnon Mathieu, qu'elle associe à un « conseiller personnel ». La relation privilégiée du couple trouve des similitudes avec ce qu'accompagner veut dire. Son compagnon permet à Nancy d'oser postuler dans un milieu professionnel qu'elle n'aurait pas envisagé sans lui, elle a revu ses cadres de référence et même si elle ne travaille toujours pas dans l'administration, elle garde espoir d'évoluer.

Il m'a motivée, il m'a poussée. On pourrait considérer ça comme une forme d'accompagnement aussi. Mais là, accompagnement... accompagnement du compagnon justement. Tu peux utiliser ce terme ouais. Il m'a vraiment accompagnée. Regarde aujourd'hui où je suis grâce à lui. Accompagnée aussi soutenue, ouais. Motivée quoi. (annexe 5.1, p. 29, lignes 793-796)

[...] Il me motivait, on faisait des lettres ensemble. C'était un peu un conseiller personnel. Non, mais vraiment. Il a cherché à me motiver, pas que je baisse les bras. Et franchement aujourd'hui, je le remercie parce que bon là, j'étais un peu déprimée... [...] Et lui... voilà, il m'a reboostée quoi. [...] (annexe 5.1, p. 27, lignes 698-702)

Ces éléments montrent qu'une forme d'accompagnement peut être trouvée auprès d'une personne en particulier, celle-ci n'étant en rien un.e professionnel.le du domaine. C'est un élément qui a été nommé au cours de l'entretien réalisé avec Daniel « accompagnement informel » et dont il donne plusieurs exemples.

À propos de son expérience dans l'entreprise TOPO :

Mais, ce qui est intéressant à ce niveau-là, parce que ta question, c'est par rapport aux structures... cette personne de TOPO, même si j'étais gentiment en train de sortir, elle a continué à me suivre, indirectement. [...] C'est elle qui finalement est restée... parce que finalement, quand je suis passée en emploi chez TOPO, j'avais plus besoin de conseiller, mais voilà, la structure fait qu'on discutait à la cuisine, on discutait aux ateliers... et puis voilà, elle était au courant de ça. Donc là, je trouve que c'était bien mais on était déjà plus dans le cadre du chômage, mais vraiment plus d'accompagnement... informel. [...] (annexe 5.3, p. 60, lignes 424-433)

Par rapport à son expérience lorsqu'il travaille dans un dispositif d'aide à l'insertion :

Et là, par rapport à [nom du dispositif d'aide à l'insertion de jeunes], [...] J'ai fait ces 3 mois où en fait Sophie⁸ [conseillère en insertion professionnelle dans ce dispositif], elle aussi... J'ai aussi... pas la structure, c'est pour ça que le terme de structure, il me dérange... parce qu'il s'applique pas à moi... mais j'ai eu des personnes qui sont sorties de leur structure justement et qui sont venues vers moi et qui m'ont proposé des trucs. Sophie, elle m'a... diagnostiqué, je sais pas comment dire ça, elle m'a analysé comme ça et elle m'a dit c'est ça, et puis c'est vrai. [...]. (annexe 5.3, p. 61, lignes 474-480)

Daniel ne fait pas l'expérience de l'accompagnement à travers une structure ou des personnes censées accompagner, mais ce sont des personnes rencontrées au cours de son parcours qui ont pu jouer un rôle quant à son orientation, en s'intéressant à lui, à ses projets et en le conseillant.

[...] il y a ces entretiens un peu informels et je pense que toutes les personnes ont réussi à me lire et puis à me dire : voilà, ça, vous pourriez tenter ça, ça, ça et ça. Et puis, j'ai essayé et j'ai trouvé que c'était des très bons conseils. (annexe 5.3, p. 68, lignes 807-809)

⁸ Prénom d'emprunt.

Pour Daniel, il y a accompagnement lorsque la personne lui permet d'avancer, de mieux se connaître et/ou de construire ou réaliser un projet qui fait sens à ses yeux. L'accompagnement, appréhendé au sens large, c'est-à-dire en référence à ses différents registres : conduire, escorter, guider, peut se réaliser « hors cadre », hors institutions, hors professionnel.le.s, mais auprès de personnes-ressource jugées significatives par les individus.

À ce stade, je souhaite évoquer un entretien qui n'a pas encore été mentionné dans cette partie d'analyse, celui réalisé avec Ana. Je me réfère ici à son expérience lorsqu'elle est adolescente et qu'elle rencontre un médecin d'origine suisse lors d'une mission humanitaire, ce dernier désigné comme « déclencheur » dans son parcours. C'est pour appuyer cette question d'informalité dans l'accompagnement que je développe ci-après son expérience.

Lors de cette mission humanitaire, Ana fait la rencontre d'un médecin suisse à qui elle raconte son vécu et le fait de vivre une relation conflictuelle avec sa mère. En effet, Ana ne se sent pas libre, elle parle de sa vie comme un triangle « école-maison-église ». Elle partage également à ce médecin son rêve de quitter son pays. Touché par son histoire et jugeant la relation qu'Ana vit avec sa mère comme injuste, ce médecin lui propose de venir s'installer en Suisse. De retour au Portugal et après une année, Ana reprend contact avec ce médecin. La situation familiale avec sa mère ne s'étant pas arrangée et ayant échoué sa première année d'université, Ana est bien décidée à changer de vie. Une fois arrivée à Genève, ce médecin suisse prend Ana sous son aile : il lui trouve un logement, l'informe sur la ville, lui propose un emploi comme baby-sitter... Cette expérience témoigne de l'existence de « main tendue » dans les parcours individuels.

[...] C'était un homme d'un certain âge déjà, c'était pas un amoureux ou quoi que ce soit, c'était un coach, entre guillemets, c'était un coach sans être un coach, c'était un guide... je sais pas comment tu veux appeler ça... c'était un conseiller, voilà, un conseiller humain ! Voilà, qui m'a guidé par rapport à l'histoire que je lui ai raconté de moi [...] (annexe 5.4, pp. 73-74, lignes 39-42)

Je pense qu'il était très humain... il a vécu dans l'or, entre guillemets... (silence) Il a pas eu pitié, c'est pas la personne à avoir pitié. Je crois, c'est son côté humain qui a fait qu'il s'est dit, je vais aider cette fille. Il m'a pas donné des sous, alors qu'il est riche. Tu vois ce que je veux dire. Par contre, il m'a aidé à sauter le pas, à avancer... en me faisant avancer par moi-même et c'est ça je le remercie. (annexe 5.4, p. 83, lignes 475-478)

Ana utilise l'image d'une échelle pour parler de cette expérience. Ce médecin lui a fourni une échelle, à un moment donné de sa vie où elle voulait changer, où elle voulait « passer à autre chose ». S'il fournit l'échelle, c'est bien Ana qui s'en sert. Elle insiste sur ce point et c'est un élément qui permet d'envisager cette expérience comme un accompagnement, certes « informel » au regard des éléments développés jusqu'ici. La rencontre avec ce médecin et la relation privilégiée qui se crée permet à Ana « un déplacement » et une augmentation de son pouvoir d'agir. En bénéficiant d'un environnement favorable, Ana a pu avoir « les moyens de se mettre en action » (Le Bossé, 2003, p. 45) et ainsi construire peu à peu sa vie comme elle l'entendait. À Genève, Ana trouve l'indépendance qu'elle n'avait pas dans son pays d'origine. Elle construit par elle-même son chemin, tout en ayant bénéficié d'une aide par ce médecin suisse. En ayant suivi les conseils de cette personne-ressource, Ana a pu changer de vie, se développer autrement que si elle était restée dans son milieu d'origine et, assurément, gagner en pouvoir d'agir.

Pour terminer sur la question des personnes-ressource, je souhaite revenir sur l'expérience de Bertrand. Si j'ai mis en avant le rapport négatif qu'il entretient avec les institutions d'aide et son expérience auprès de sa première conseillère, je reprends ci-dessous un verbatim où il se réfère à la seconde conseillère qu'il a connue au SRP.

(Ier) [...] Parce que comme je t'ai dit, ce qui m'intéresse à la base c'est ces questions d'accompagnement, si tu t'es senti aidé...

Avec ma deuxième conseillère, oui. Si non, la première, jamais.

(Ier) Ouais, donc comme tu as dit, avec la deuxième, la bonne entente était importante. Et le fait qu'elle prenne en compte ce que t'avais envie de faire et qu'elle aille dans ce sens-là...

Ouais, voilà. Justement, elle m'a dit qu'est-ce que tu veux. Je lui ai parlé de l'apprentissage, elle était d'accord. Donc là, déjà, j'ai vu qu'elle n'avait rien à voir avec l'autre. Elle, c'était vraiment une conseillère avec qui je parlais de tout, avec elle vraiment, on parlait de tout. Même le privé, si elle me demandait quelque chose, voilà. Et puis on parlait. Normalement moi, j'aime pas ces trucs d'entretiens, je hais ça. Je hais ça. C'est vraiment un truc que je hais. Mais avec elle, parfois dans son bureau, je restais une heure et demie, deux heures... Mais à la base, j'aime pas, j'aime pas rester longtemps assis au même endroit... Mais avec elle j'arrivais, ça se passait vraiment bien. (annexe 5.5, p. 98, lignes 421-432)

Ce verbatim est particulièrement intéressant car Bertrand explique, qu'à travers la rencontre avec cette seconde conseillère, il a entretenu un rapport différent à « l'accompagnement ». En effet, avec l'exemple des entretiens en face à face, qu'il dit d'ordinaire détester, Bertrand révèle ici être resté plusieurs heures à discuter avec cette seconde conseillère : « *Mais avec elle j'arrivais, ça se passait vraiment bien* ». Il semblerait que cette seconde conseillère a joué un rôle de personne-ressource. Ce verbatim permet d'entamer un dernier chapitre ayant pour but d'explorer des expériences d'accompagnement vécues comme « positives » au sein d'un cadre institutionnel qui pourtant, on l'a vu, peut laisser moins de place à la dimension relationnelle constitutive de l'accompagnement.

CHAPITRE V : ACCOMPAGNER, COMMENT ÊTRE AVEC ET ALLER VERS ?

Ce sont des expériences d'accompagnement désignées comme « positives » qui font l'objet de ce dernier chapitre. À travers l'adjectif « positif », je souhaite mettre en avant l'idée que les expériences analysées ci-après se rapprochent davantage d'un accompagnement, au sens de la définition minimale de ce qu'accompagner veut dire : *être avec et aller vers*. Il ne s'agit pas pour autant de considérer les expériences précédemment abordées comme « négatives » du fait qu'elles présentaient une absence de relation et/ou de cheminement et correspondaient davantage à une application de procédures. Les éléments d'analyse proposés ont permis de souligner le fait que l'individu, même s'il ne perçoit pas l'aide / l'accompagnement escompté, met en œuvre des ressources personnelles et fait preuve d'agentivité pour ne pas subir sa situation et pouvoir (re)prendre une prise sur elle. L'analyse des récits a, à nouveau, révélé l'importance de personnes-ressource dans les parcours et fait naître l'idée d'« accompagnement informel », ne prenant pas place dans le champ professionnel ou dans un dispositif dédié. Toutefois, il arrive aussi que « le dispositif » accompagne, et c'est à travers deux récits en particulier, à savoir celui de Bertrand avec sa seconde conseillère et celui d'Ana lorsqu'elle est inscrite au chômage, que je tente d'amener des éléments de compréhension relatifs aux questionnements suivants : Qu'est-ce qui fait qu'on se sente accompagné ? Qu'une relation d'accompagnement se crée et que la personne puisse avancer, cheminer ?

○ *Aller au-delà des procédures pour accompagner ?*

Pour débiter ce chapitre, je souhaite développer l'idée selon laquelle un accompagnement peut être rendu possible lorsqu'il ne s'arrête pas au travail prescrit. C'est une interprétation qui a émergé lors de l'entretien avec Bertrand où il dévoile les différentes « magouilles » ou « combines », selon ses termes, mises en œuvre par sa conseillère.

*Oui, mais comme je t'ai dit, c'est cette conseillère-là. Parce qu'elle, elle était dans... carrément, elle a dû magouiller pour m'obtenir ce permis. Si j'avais proposé ça à la première, elle aurait porté plainte contre moi, si ça se trouve (rires). Tu vois. Surtout la première (rires), sérieux ! **Elle est pas là pour ça, elle l'aurait dit cash. Alors que l'autre, elle a regardé...** je sais pas comment elle a fait. Mais la plupart des gens, surtout maintenant, ils vont pas chercher à magouiller... ils vont flipper justement qu'eux, ils se retrouvent au chômage (rires). Ils savent comment ça se passe. Donc non, en vrai... **ceux qui suivent le règlement, ils t'aident pas.** Et ceux qui rentrent les derniers, ils suivent le système, parce qu'ils connaissent pas les combines, donc ils sont vraiment pas là pour t'aider... ou quelqu'un d'ancien mais c'est pas dans sa nature...*

(Ier) En fait, les bons conseillers, entre guillemets, c'est ceux qui transgressent un peu... le système, les règles.

Voilà, voilà. Oui. (annexe 5.5, p. 101, lignes 558-569)

Au vu des éléments évoqués par Bertrand, j'ai proposé au cours de l'entretien une interprétation selon laquelle « les bons conseillers seraient ceux qui transgressent les règles ». Par « bons conseillers », j'entends « les professionnel.le.s qui accompagnent ». Cette interprétation peut être rapprochée du concept d'*offre de sens* développé par Marc Glady (2008) qui traduit l'idée suivante : le.la chercheur.euse intervient et interprète les propos de l'interviewé.e, en lui proposant un sens à ce qu'il ou elle vient de dire. Lorsque l'offre de sens est acceptée, on parle d'« alliance de travail » et « un monde de sens commun a été rendu possible par le retour interprétatif du chercheur » (p. 55).

Par « transgression », j'ai souhaité mettre en avant l'idée que « transgresser » les règles institutionnelles, ou du moins s'en écarter, peut permettre de favoriser la relation d'accompagnement. Toutefois, je ne possède pas assez d'éléments pour approfondir en l'état cette interprétation car les connaissances du travail prescrit dans le cadre du dispositif SRP n'ont pas fait l'objet d'une recherche plus approfondie. Ce qui paraît néanmoins exploitable dans les dires de Bertrand, c'est l'idée que certain.e.s conseiller.ère.s vont « plus aider que d'autres ». Comme il le dit, sa première conseillère avec qui, je le rappelle, il ne s'entendait pas du tout, ne lui aurait jamais proposé de passer ce permis de cariste. À l'inverse, cette seconde conseillère « s'est débrouillée » pour appuyer ce projet, même si une telle formation ne fait pas partie des prestations les plus fréquemment proposées. Cette seconde conseillère a donc soutenu ce projet, en considérant la situation de Bertrand et le fait qu'une telle formation pouvait augmenter ses chances de trouver un emploi. Ce projet fait sens pour Bertrand et a constitué un moyen de favoriser sa sortie du dispositif.

Outre l'idée de « transgression », Bertrand fait part du côté humain de sa conseillère. Il se réfère notamment au fait qu'elle lui versait sa prestation financière, même s'il n'avait pas fourni la totalité des documents nécessaires. Lors de l'entretien, j'ai alors fait une autre *offre de sens*, à savoir que cette seconde conseillère « s'est mise à sa place », en faisant preuve d'empathie. Cette qualité pourrait expliquer qu'elle l'aide davantage que la première et permettrait de comprendre le « côté humain » évoqué par Bertrand.

Mais avec ma deuxième conseillère, elle me versait l'argent, quoi qu'il arrive. Même s'il manquait des documents, elle me versait l'argent. Elle m'envoyait juste un mail pour me dire, t'as oublié ce papier là. Et puis je lui ramenait vite. Mais, elle me versait l'argent. Voilà, elle bloquait pas. La première, elle s'en fichait. Il te manquait un papier, elle te versait pas pendant 3 mois s'il le fallait.

*(Ier) Hum, hum... on revient un peu à cette idée de transgression, entre guillemets. Ouais, ouais. **C'est humain, en fait.** Elle se dit voilà, il a besoin d'argent, on va lui verser... déjà que c'est pas grand-chose.*

(Ier) [...] elle se met un peu à ta place en fait.

Voilà. Peut-être qu'elle est passée par là, je sais pas ! Peut-être qu'elle est passée par là, elle comprend. Mais faut dire ce qui est, c'est aussi une question d'origine. Je te dis la vérité... par rapport aux gens... quelqu'un qui a vécu à l'étranger, qui est venu en Suisse d'un pays pauvre surtout, il va être différent. Il va plus chercher à aider les gens que quelqu'un qui a grandi ici, qui a tout eu... Bon, pas tout eu mais... (annexe 5.5, p. 102, 617-630)

Il est intéressant de relever la référence de Bertrand à l'élément « nationalité », ou à l'« origine », pour le citer, comme un élément significatif pour lui. C'est un élément qui permet d'accéder à sa logique interne, à la manière dont il construit du sens et qui révèle, si je reformule ses dires, qu'un « bon accompagnant » serait celui qui lui-même aurait vécu le besoin d'être accompagné. Pour Bertrand, un.e conseiller.ère d'origine modeste, voire pauvre, serait plus à même d'accompagner car lui.elle-même serait passé.e par-là, en quelque sorte. Je ne souhaite pas considérer l'élément « origine » comme significatif pour la présente recherche car il comporte le risque de réduire la personne qu'à une seule dimension. Pour tenter d'aller plus loin sur cette question, je me réfère à Paul (2007) lorsqu'elle dit qu'il faut appréhender l'accompagnement à travers quatre dimensions dont il faut maintenir l'équilibre : la fonction, la posture, la démarche et la relation.

La *fonction* est toujours « donnée » car elle correspond à la « mission institutionnellement définie » (p. 266) et elle fournit le cadre qui va permettre de réguler l'action. La *posture* est « prise », dans le sens où « elle résulte du choix par lequel un professionnel se situe aux côtés d'un autre avec ses valeurs propres » (p. 266). Concernant la *relation*, celle-ci ne peut être qu'« investie » alors que la *démarche* est « justifiée » car « elle suppose que le professionnel soit capable de la rendre objectivement vérifiable » (p. 266). La démarche peut être rapprochée de la *méthode* telle que définie par Lhotellier (2001) au sens où c'est celle-ci qui permet de rendre compte de nos actes. Paul (2007) explique que si l'accent est uniquement porté sur la *relation*, cela comporte un risque de se retrouver dans l'incapacité de pouvoir justifier sa démarche. À l'inverse, « s'il se porte sur la *démarche*, la rigueur d'un protocole l'emporte au détriment de l'enceinte relationnelle et de ce qui s'y joue [...] ». Ce qui a pu être illustré à travers l'expérience de Daniel, notamment. Si l'accent est porté sur la *fonction*, comme on l'a vu avec l'expérience de Bertrand auprès de la première conseillère, la demande d'accompagnement peut être délégitimée par l'absence de relation, notamment. Finalement et inversement, si l'accent est porté sur la *posture*, « le professionnel engage quelque chose de lui-même contrebalançant l'impersonnalité de la fonction mais cette implication, pour autant qu'elle soit nécessaire, devra être distanciée, sans oublier que la prise en compte de la demande s'effectue dans un cadre institutionnel » (p. 266). L'accompagnement ne peut donc se réduire à un mode uniforme (Paul, 2009a), mais doit être appréhendé à travers ces quatre dimensions, dont l'équilibre est à trouver.

C'est vraisemblablement la posture du/de la professionnel.le qui est en jeu dans l'expérience de Bertrand auprès de cette seconde conseillère. Si Bertrand évoque l'origine de sa conseillère comme un élément pouvant expliquer qu'elle s'implique davantage dans la relation et veut l'aider, je pense qu'il est préférable de considérer l'origine de l'individu comme une dimension parmi d'autres de son identité et que le parcours biographique dans son ensemble peut apporter davantage d'éléments. Je n'ai toutefois pas interrogé cette conseillère, mais il me paraît intéressant de relever que dans les récits des deux professionnels interviewés au cours de la recherche, Valérie et Fabrice, chacun a fait plusieurs analogies entre sa pratique professionnelle, le public rencontré (jeunes et jeunes adultes en recherche d'emploi ou de formation, entre autres) et le vécu de son propre parcours.

Je reprends ci-dessous les propos de Fabrice en particulier où il fait part d'une méthode de travail assez « intuitive », celle-ci à la fois liée à sa personnalité et à sa manière de fonctionner, mais également au travail d'accompagnement lui-même qui s'avère difficile à prescrire, justement car, comme l'a souligné Paul (2009b), l'accompagnement est « par essence une 'com-position' : chaque binôme constitue une matrice relationnelle différente » (p. 96).

[...] dans le cadre de la structure, on a travaillé sur des canevas d'entretien, des choses comme ça. Je l'ai suivi 5 minutes et voilà, je disais à mes collègues : ouais, ouais, je l'ai fait. Je faisais l'entretien comme je vous parle aujourd'hui, c'est-à-dire de façon tout à fait déstructurée, même si dans ma tête ça l'est, je sais comment je commence, mais pas comment je vais finir. Et après, il y a des questions qu'on peut se permettre de poser, en fonction du moment. Y a des gens, je vais pas aborder l'entretien de la même façon [...] (annexe 5.7, p. 125, lignes 258-264)

Mais voilà, pour en revenir à cette histoire de travail d'accompagnement [...] j'ai toujours favorisé cette façon de travailler assez intuitive. En fonction, de nouveau, du moment, de la personne... parce qu'on est tellement dépendant aussi de notre propre état au moment de l'entretien. [...] (annexe 5.7, p. 125, lignes 275-278)

Fabrice pouvait ainsi privilégier la dimension relationnelle, jugeant la *démarche*, ici le canevas d'entretien comme un outil peu pertinent. Cet exemple illustre bien comment l'accompagnement est affaire de « com-position », d'ajustement à la personne se trouvant en face de soi. Fabrice fait également une analogie entre les personnes qu'il a accompagnées et les difficultés qu'elles pouvaient rencontrer et son propre parcours.

(Ier) [...] Et par rapport au travail avec les jeunes, ça c'est quand vous étiez conseiller en insertion. Donc là, ça rejoint la thématique de l'accompagnement... Est-ce que par rapport à tout ce que vous avez raconté sur votre parcours, est-ce que vous voyez des liens avec cette pratique professionnelle ?
*Oui, dans le sens où des jeunes gens qui étaient indécis, qui étaient en difficultés par rapport à, effectivement, à leur parcours... **oui, je me suis beaucoup servi de ma propre expérience, sans forcément leur dire. Mais leur dire que rien n'était une fin en soi, c'est toujours cette dynamique de se dire que rien n'est perdu. Tout ce qu'on fait a une valeur et on peut l'utiliser un jour. Je veux dire qu'on soit poissonnier, boucher ou n'importe quoi. Et même de leur dire que dans toute expérience négative, et c'est d'ailleurs souvent là qu'on apprend plus... voilà, c'est toujours essayer de tirer quels sont les éléments qui peuvent m'enseigner quelque chose et me permettre de me remettre en question.*** (annexe 5.7, p. 125, lignes 248-257)

Fabrice allie ainsi des éléments de sa pratique professionnelle et de son expérience personnelle. Son propre parcours a été porteur d'enseignements, les transitions vécues, notamment son passage précoce de jeune étudiant à parent, lui ont forgé une certaine philosophie de vie qu'il charrie lors de son travail d'accompagnement. Pour lui, toute expérience, positive ou négative, a de la valeur et est potentiellement formatrice.

*[...] dans mon travail d'accompagnement, c'est pas toujours simple, c'est d'admettre qu'on est dans une période où ça stagne, où on peut pas, où c'est pas la peine de forcer. Il faut admettre que la personne en face, elle a aussi un rythme, elle doit être respectée. [...] **Parce que nous-même, il y a des choses qui bloquent, qui bloquent, et, on sait pas pourquoi, il y a une rencontre, une discussion, une dynamique, une expérience qui fait que tout se débloque. Et dans l'accompagnement, pour moi, effectivement, c'est ce vécu... j'essayais aussi de dire à des gens qui étaient perdus : bah c'est pas grave d'être perdu, en fin de compte. Ce qu'il y a d'important, ce que j'ai toujours dit, et ce que je dis toujours, l'important, c'est de faire quelque chose.*** (annexe 5.7, p. 125, lignes 280-290).

Ces quelques éléments illustrent comment un professionnel de l'accompagnement occupant une fonction de conseiller peut se référer à ses expériences de vie et s'en servir dans sa pratique professionnelle pour accompagner des personnes le plus souvent en situation de transition. Le parcours biographique du/de la professionnel.le peut donc influencer sa *posture*, sa manière d'investir l'accompagnement et, plus globalement, la personne se trouvant en face de lui ou elle. En outre, se référer au parcours biographique de l'individu est un moyen de le considérer dans sa globalité et non pas le réduire qu'à une seule dimension, par exemple son origine comme cela a émergé lors de l'entretien avec Bertrand.

○ *Une place pour le dialogue : penser à partir de l'autre*

Je poursuis l'exploration d'expériences d'accompagnement jugées « positives » en reprenant appui sur celle de Bertrand avec sa seconde conseillère au SRP. Cette expérience se différencie de la première, notamment car il fait la rencontre d'une personne avec laquelle il s'entend très bien. L'entente apparaît comme un élément primordial et rejoint la dimension relationnelle constitutive de l'accompagnement.

Avec cette seconde conseillère, Bertrand accède à du coaching professionnel, à un stage avec un éventuel emploi à la clé, ainsi qu'à une formation pour passer le permis de cariste. Autant d'opportunités qu'il n'avait pas eues avant et qui lui permettent d'avancer et améliorer son profil professionnel. Il trouve finalement un stage de 6 mois comme préparateur logisticien où le permis de cariste effectué a facilité son engagement.

*[...] Je lui ai réexpliqué. Alors l'autre, déjà, elle était pas trop d'accord que je postule pour un apprentissage de logisticien. Elle, **elle m'a dit direct, on commence tout de suite à chercher. Elle était d'accord pour l'apprentissage.** La deuxième, ouais. Carrément, elle me cherchait des sociétés qui pourraient aller. (annexe 5.5, p. 93, lignes 210-213)*

Sur la question de l'altérité, que j'avais précédemment identifiée comme problématique, Lhotellier (2001) explique que c'est le dialogue qui fonde le conseil et cela « parce qu'il est le lieu commun de parole, mais en même temps la reconnaissance d'une altérité et d'une distance » (p. 74). Si cette distance est trop grande, elle favorise l'incompréhension entre les acteurs et l'étrangeté de la relation.

Cette seconde conseillère correspond aux attentes de Bertrand, il sent qu'elle est là pour l'aider et une proximité se crée (*être avec*). Elle tient compte de son projet en lien avec la logistique et lui permet une mise en activité qui déboucherait potentiellement sur un engagement. À la suite de ce stage, elle propose à Bertrand de passer le permis de cariste afin d'augmenter ses chances de trouver un emploi, proposition qui fait sens pour lui. Il y a un investissement réciproque et une communication dialogique, au sens de Lhotellier (2001).

Pour Paul (2007), pour que la communication devienne dialogique, il faut que les participant.e.s « puissent se situer l'un et l'autre à l'abri de toute violence (domination, autorité) et qu'une médiation institutionnelle donne légitimité au dialogue afin que la dynamique de la relation incarne une reconnaissance réciproque de l'un et de l'autre [...] » (p. 254).

*[...] quand je lui ai donné le rapport de stage, elle m'a dit : **ça vous intéresse ? Et je lui ai dit, bien sûr que ça m'intéresse le permis de cariste.***
(Ier) Hum ok, vous en avez discuté ensemble.
*Ouais. Elle, **elle était là vraiment pour m'aider.** Elle, ça se voyait qu'elle voulait aider les gens. (annexe 5.5, p. 93, lignes 203-207)*

On pourrait ici, à la place de parler d'alliance de travail en référence au *counselling*, parler d'association vers un but commun (*aller vers*), à savoir la sortie de Bertrand du dispositif pour un retour à l'emploi. Par le dialogue, la conseillère invite Bertrand à occuper une place de partenaire, le travail d'accompagnement devient une co-construction. Si Bertrand se réfère au registre de l'aide pour parler de cette expérience, il paraît possible de considérer sa conseillère comme une personne-ressource, avec laquelle « un déplacement » s'est effectué. En lien avec la définition du verbe « accompagner » : *se joindre à quelqu'un pour aller où il va et en même temps que lui*, on retrouve ici l'idée que « l'action (la marche, le pas, le cheminement) se règle sur autrui soit aller où 'il' va et 'en même' temps que lui ce qui suppose de s'accorder à celui que l'on accompagne » (Paul, 2012, p. 14).

Bertrand est associé au processus et sa conseillère, par ses actions, met en œuvre une démarche favorisant son « mouvement ». Il parle d'ailleurs de motivation et c'est bien lui qui trouve finalement un emploi comme fixe.

Ça passait super bien. Et même, ça te motivait à chercher du travail...

(Ier) Hum, hum... et pourquoi ça ? Parce qu'elle écoutait en fait tes demandes...

Ouais, et elle proposait des choses, elle proposait. L'autre, elle était là juste pour toucher son salaire. (annexe 5.5, p. 93, lignes 222-224)

Ouais, elle, son but c'était que je trouve quelque chose. C'est ça qu'elle voulait.

(Ier) Et c'était ton but aussi. [...] (annexe 5.5, pp. 94-95, lignes 280-281)

Je souhaite à présent me référer plus en détail au récit d'Ana lorsqu'elle est inscrite au chômage car j'identifie cette expérience comme relevant à plusieurs niveaux d'un accompagnement. Pour rappel, avant de s'inscrire au chômage, Ana démissionne du Groupe de luxe dans lequel elle a travaillé pendant 14 ans. Durant sa dernière année de travail, elle connaît une situation de harcèlement par son nouveau manager et, aidée par un coach professionnel, elle réussit à donner sa démission. Peu de temps après, elle part un mois à Londres où elle suit des cours d'anglais. Elle revient apaisée de ce séjour, toutefois, quand elle arrive au chômage, elle reperd confiance étant donné la situation d'inconfort et inconnue dans laquelle elle se retrouve. Ana n'est pas à l'aise et fait preuve d'honnêteté en avouant à son conseiller le mal-être qu'elle ressent.

*[...] au bout d'un moment il me dit... parce qu'il était très à l'aise, il va voir dans le CV : Ah, vous avez fait ça ! Ah mais vous avez ça ! Ah ça ! Et je savais pas si c'était bon ou mauvais, parce que j'arrivais rien à ressentir. Donc... (silence) tu veux parler, t'arrives pas. Et à la fin, il me dit : je vous ai posé une question, vous répondez... vous avez l'air d'une femme intelligente [...] **Et, j'ai osé lui dire, je me sens pas du tout intelligente, au contraire. J'ai osé lui dire, je me sens perdue parce que c'était le cas [...]** (annexe 5.4, p. 79, lignes 286-291)*

Il y a donc ce moment-clé dans leurs échanges où Ana fait part au conseiller qu'elle ne se sent « pas du tout intelligente », qu'elle se sent perdue. Cette vérité déclenche une conversation. D'ailleurs, l'entretien s'est prolongé plusieurs heures alors qu'il ne devait durer qu'une vingtaine de minutes. Si « l'abordage était violent », comme elle dit, les rapports avec le conseiller étaient bons. Ana dit être à l'aise, il y avait du respect et une entente cordiale. Ce sont des éléments qui ont contribué à son mieux-être. Le conseiller a considéré ses objectifs et lui a fait des propositions faisant sens pour elle (cours d'anglais, semaine de théâtre, stage dans un environnement qui l'intéresse). Cette dernière s'investit dans tout ce qui lui est proposé.

(Ier) Mais en fait, il t'a pas trop demandé ton avis... il savait que ça correspondait...

*Il savait que j'étais ouverte (rires). Non, il m'a pas demandé mon avis. On va faire ça, on va faire ça. **Il m'a guidée** et je le remercie. [...] Mais je pense que s'il a fait ça aussi, c'est parce qu'il a senti qu'il pouvait le faire. Parce que dès le premier jour, voilà, comme je t'ai dit, il a proposé ça, ça, ça... [...] **Et je crois qu'à ce moment-là, j'avais besoin de quelqu'un qui me propose** (plusieurs coups sur la table) **des choses concrètes et pas juste des paroles.** [...] (annexe 5.4, p. 80, lignes 356-367)*

On retrouve l'image du guide dans le verbatim d'Ana, qu'elle avait aussi utilisée pour parler du médecin suisse. Du point de vue de l'accompagnement, cela pose la question, à nouveau, de l'initiative et de la place de la personne qui accompagne. En effet, comme on l'a vu, pour parler d'accompagnement, la fonction du professionnel est claire, il s'agit « de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné » (Paul, 2009b, p. 96), cela en gardant un rôle second car c'est bien la personne accompagnée qui occupe le rôle principal. Lorsque je demande à Ana : « *il t'a pas trop demandé ton avis [...] ?* », cela pourrait laisser penser que c'est son conseiller qui décide pour elle et qu'il pourrait même y avoir un rapport de force. Or, j'identifie Ana comme « actrice principale » car, comme pour l'expérience de Bertrand, sa situation est considérée ainsi que ses objectifs. Les propositions font sens pour elle et c'est bien cela qui la maintient en mouvement, qui l'engage dans l'action (Lhotellier, 2003). Pour Ana, c'est en ayant cette posture d'ouverture, qu'elle dit « *prendre le taureau par les cornes* » (annexe 5.4, p. 79, ligne 320). Plutôt que de penser qu'elle *suit* (logique passive) les propositions du conseiller, je préfère proposer qu'elle *saisit* (logique active) les opportunités offertes, ce qui place Ana comme actrice, au regard des théories de l'action.

À travers l'expérience d'Ana, on retrouve des éléments constitutifs de l'*accompagnement*. Les rapports entre espaces et temps (Paul, 2009a), pouvant être complexes, sont ici bien gérés. Au niveau des *espaces*, certes le cadre est institutionnel, mais la position de chacun ne se fait pas sentir. On se trouve en présence de deux personnes « au statut voisin » (Boutinet, 2007b, p. 6). La personne qui accompagne possède une expertise qu'elle met à profit de la personne accompagnée, dont les compétences sont aussi considérées. Concernant le *temps*, bien que cet accompagnement s'inscrive dans un environnement cadré, les temps de parole et de rencontre semblent dépasser ce qui est habituellement attendu.

Moi j'ai eu de la chance que chaque rendez-vous, c'était une heure, deux heures... parce que là, on parlait des objectifs. [...] Mon objectif, c'était ça et il a tout mis en œuvre pour que je puisse atteindre cet objectif. Et cet objectif, c'était le nôtre. On a réussi. (annexe 5.4, p. 85, lignes 578-581)

Il est intéressant d'analyser les formulations utilisées par Ana. Elle dit *mon objectif*, puis se réfère à son conseiller, *il*, pour revenir à elle-même, *je*, et terminer par *nôtre*. Ses formulations illustrent l'idée que « la démarche est de l'ordre d'un mouvement qui se règle à partir de l'autre « pour aller où 'il va' et que les deux avancent 'de concert', c'est-à-dire 'en même temps', 'au même pas' » (Paul, 2012, p. 14). « *On a réussi* » démontre la réciprocité dans l'accompagnement et l'idée de s'unir vers un but profitant à la personne accompagnée où la personne qui accompagne constitue une ressource, un facilitateur.

En outre, ce qu'Ana met en avant dans son expérience, c'est que son conseiller, « un super conseiller » comme elle le désigne, s'est mis à sa place. On retrouve ici l'idée d'un.e professionnel.le de l'accompagnement qui se met au plus près de la personne accompagnée et le verbatim d'Ana témoigne du fait qu'en se mettant à sa place, son conseiller a essayé de la comprendre, de comprendre tant sa situation que l'état dans lequel elle se trouvait.

[...] il faudrait plutôt essayer de se mettre à la place de la personne qui est en face. Tu vois, mon conseiller, le mien (rire), un homme de 20 ans de carrière, il a su se mettre à ma place. Il a compris que j'étais perdue. Il m'a dit... de ce que je vois, vous êtes une femme intelligente et vous répondez pas ! Non, parce que j'étais perdue. Et je crois, qu'il attendait vraiment que je lui dise, et je lui ai dit... là je me sens pas du tout intelligente, je me sens perdue. [...] (annexe 5.4, p. 85, lignes 592-597)

À ce propos, Paul (2012) explique que « la compétence du professionnel ne consiste plus à énoncer des compréhensions, des explications, des interprétations, mais à s'ouvrir aux savoirs et vérités construits par les échanges et les dialogues, en situation » (p. 16). Ainsi, le professionnel « entre dans le jeu dialogique encourageant une recherche mutuelle du sens » (p. 16). Cette idée de « se mettre à la place de l'autre » n'est pas à appréhender dans le sens de « se substituer à autrui », c'est-à-dire comme « un acte d'ingérence, une négation de l'autre en tant qu'autre » (Paul, 2012, p. 16), mais rejoint davantage les propos de Lhotellier (2001) lorsqu'il dit que ce qui fonde le dialogue c'est de penser à partir de l'autre. Il souligne que ce dialogue n'est pas évident, « c'est le travail de la parole et de l'écoute pour chaque personne » (p. 74). En fait, entrer en dialogue est une action qui va supposer « un pouvoir de questions et réponses de chaque partenaire » (p. 74).

Paul (2007), en se référant à Le Bouëdec (1998), rappelle que « la formation, et donc l'insertion dans la communauté de tout être humain, nécessite la relation des hommes entre eux » (p. 271). En effet,

c'est bien « l'humanisation de l'homme » qui est en jeu dans l'accompagnement car « chacun n'accède à son humanité que par la relation » - alors l'accompagnement contribuerait aujourd'hui à rappeler que la formation de tout être humain, et par là son intégration sociale, nécessite le rapport des hommes entre eux. C'est donc bien cette relation de personne à personne, ce rapport d'être humain, qui fait de l'accompagnement autre chose qu'un dispositif de régulation, c'est-à-dire de contrôle social. (Paul, 2007, p. 261)

L'accompagnement est donc fondamentalement quelque chose d'humain, « une relation de personne à personne », qui peut toutefois être mis à mal par différentes contradictions à gérer pouvant émaner du dispositif lui-même, censé accompagner.

○ *Une réciprocité dans la relation*

Si « l'accompagnement est aujourd'hui une commande sociale mise en œuvre au travers de dispositifs » (Paul, 2012, p. 16), on a vu que ces dispositifs peuvent davantage être contraignants pour les individus et ne s'apparenter qu'à une application de procédures. Néanmoins, la seconde expérience de Bertrand et celle d'Ana permettent une lecture différente car ces deux expériences s'inscrivent à plusieurs niveaux dans une logique d'accompagnement selon la conceptualisation qui en a été faite. Cet accompagnement prend place dans « un dispositif » et un élément de compréhension complémentaire pourrait se situer au niveau des professionnel.le.s eux-mêmes, comme le soulève Paul (2012) pour qui « ce n'est pas parce que l'accompagnement est 'prescrit', avec une attente de résultat en termes économiques, que les professionnels doivent en rester là. Il leur appartient de le 'recevoir' comme commande et de le 'retourner' comme ressource » (p. 16). Si la fonction attribuée aux professionnel.le.s est celle d'accompagner, Paul (2012) ouvre une réflexion quant à la posture qui, elle, n'est pas garantie. Cette posture est désignée comme « une manière d'être en relation à autrui dans un espace et à un moment donné. C'est une attitude 'de corps et d'esprit' » (p. 15). Dès lors, pour cette auteure, c'est bien aux professionnel.le.s d'œuvrer pour permettre, dans tout accompagnement, la dimension relationnelle « d'un être humain avec un autre, quel que soit le cadre de contrainte dans lequel il s'exerce » (p. 16).

Les expériences de Bertrand et Ana laissent apparaître comme un effacement du « cadre », du dispositif, qui peut être contraignant, pour révéler avant tout des rapports humains, une rencontre entre deux acteurs.

Par cet effacement du « cadre », je me réfère plus particulièrement à la *posture* du.de la professionnel.le qu'à la *fonction*, c'est-à-dire la mission poursuivie par les dispositifs. Comme évoqué, c'est la posture qui engage le.la professionnel.le alors que la fonction est impersonnelle. L'engagement du.de la professionnel.le est nécessaire, mais pour autant, il.elle doit faire preuve de distanciation, « sans oublier que la prise en compte de la demande s'effectue dans un cadre institutionnel » (Paul, 2007, p. 266).

Ana qualifie son expérience au chômage de « *coïncidence* » car, au départ, elle n'était pas destinée à être suivie par ce conseiller-là :

Et, parce qu'en fait, lui, il était remplaçant. La personne qui allait me recevoir, elle était malade. Pour moi, c'est une grande coïncidence, mais si j'avais pas cet homme, je serai peut-être pas là où je suis aujourd'hui. (annexe 5.4, p.78, lignes 263-265)

*[...] Il m'a posé quelques questions et au bout de 2-3 minutes. Il me dit : **Je vous garde !** Je savais pas qu'il gardait que les gens à problème ou qu'il était le chef. Il est venu me chercher en tant que remplacement, donc je ne savais rien. [...] il commence à expliquer que voilà, **normalement c'est pas moi**, il explique la chose et il me demande « quels sont vos objectifs ? ». Et voilà, je lui ai parlé.* (annexe 5.4, p. 79, lignes 292-298)

Le conseiller d'Ana n'était donc pas celui initialement prévu. Toutefois, en situation, il prend la décision de « garder » Ana, c'est-à-dire de continuer à la suivre. Ce qui se passe durant leur entretien est en quelque sorte tellement fort, que le conseiller veut s'investir dans l'accompagnement. À travers la communication dialogique créée entre eux, il identifie vraisemblablement Ana comme « une bonne candidate », à qui il propose des activités qui font sens jusqu'à lui trouver un stage au sein même de l'institution. Après un mois, l'employeur veut l'engager mais il n'y a pas de poste disponible. En attendant, son conseiller s'arrange pour qu'elle change de lieu de travail et continue à se former.

*Comme lui, il avait des connaissances chez [nom d'un syndicat], son but à lui, c'était de m'occuper, que j'apprenne tout ce que j'ai à apprendre et après retourner chez eux, quand une place se libère. Et c'est ce qui s'est passé.
(Ier) Hum, hum. Il a vraiment pensé à toi.
De A à Z, de A à Z. [...] (annexe 5.4, pp. 80-81, lignes 376-380)*

Si plusieurs personnes interviewées faisaient état d'absence de propositions de la part des conseiller.ère.s et d'absence de travail sur le projet, c'est l'inverse dans cette situation où l'engagement du professionnel est important. Je me réfère ici à l'engagement professionnel tel que défini par Jean-Marie De Ketele (2014) comme « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifestent l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donnent sens à la vie professionnelle [...] » (p. 102). Cet engagement professionnel peut être questionné : Comment se fait-il que le conseiller d'Ana sorte quelque peu de son rôle institutionnel pour « en faire plus » ? S'agit-il d'un « surplus » d'engagement de sa part ou ne fait-il finalement que remplir sa mission ?

La dimension relationnelle constitutive de l'accompagnement peut certainement représenter un élément de compréhension. Lors de l'entretien avec Valérie, je l'ai questionnée sur ce point et reprends ci-dessous ses paroles qui, bien que spontanées, apportent des éléments de signification intéressants.

Je pense qu'il y a toujours cet engagement... quand je dis cet engagement, oui... quand vous voyez quelqu'un qui a envie, qui a envie de se mobiliser, qui a l'air d'avoir une certaine forme de sincérité, etc., vous avez envie de l'aider. Parce qu'on a tous envie d'être des supers héros, faut le dire. Quand je dis ça, c'est un peu en rigolant, mais c'est vrai... dans cette relation d'aide, d'accompagnement, voilà, je veux dire... même si c'est pour l'individu, etc., ça amène quand même une dimension à notre ego, voilà qui est très... valorisante, je pense. [...] la relation d'aide, ça nourrit aussi. On a tous envie d'être des supers héros... quand vous avez en face de vous, quelqu'un qui est motivé, un jeune, un adulte et vous, vous avez en tout cas un certain nombre de cartes, que vous pouvez bouger, etc. et ça aboutit. C'est win-win, y a quelque chose de l'ordre du win-win, quelque part. (annexe 5.6, p. 116, 577-586)

Valérie considère la relation d'accompagnement / la relation d'aide comme pouvant à la fois être bénéfique à la personne accompagnée qu'à celui.celle qui accompagne. Autant elle permet à la personne accompagnée d'avancer, autant elle a un impact sur le.la professionnel.le qui s'en voit « nourri.e ». C'est un travail valorisant pour les professionnel.le.s ; la relation est qualifiée de « gagnante-gagnante ». Ces propos rejoignent ceux développés par Paul (2002), lorsqu'elle dit que la posture du.de la professionnel.le est moins celle de l'expert.e mais davantage celle d'un.e « praticien.ne impliqué.e ». En effet, « [m]ême si la relation est contractuelle, [le praticien] ne règle pas une commande ni ne traite un dossier, mais répond à une demande avec des sujets. » (p. 46).

Un autre élément de compréhension que j'ai relevé comme pertinent et qui ressort autant dans le récit de Bertrand que celui d'Ana est la confiance et la croyance en l'autre comme étant capable.

Un bon conseiller qui est là, qui te soutient justement dans ce que tu fais. Justement quand je voulais faire un apprentissage, voilà, quelqu'un qui te dit que c'est bien, machin... comme ma conseillère justement qui a commencé à chercher des places d'apprentissage, des sociétés... Et pas une personne qui dit ok et qui s'en fout. Tu sais, si la personne elle croit pas déjà en toi à la base, ça sert à rien. (Ier) Ah ouais, qui croit en toi... y a un peu une histoire de confiance à avoir. Ouais, ouais, voilà. Ça, c'est important. (verbatim Bertrand, annexe 5.5, pp. 96-97, lignes 362-367)

[...] D'ailleurs, la première fois, j'étais mal mais quand je suis sortie, j'étais bien. Ça a duré 3 heures. Il m'avait dit ça va même pas duré 20 minutes. Parce qu'on a parlé de tout, ce jour-là, on a parlé de tout. Du pourquoi je suis sortie, voilà ce que j'attends, ce que lui, il attendait moi aussi, voilà, tous les mois, ça, ça, ça... Donc, pendant ces trois heures, on était à l'aise, un respect, on a ri, blagué... il a su. Voilà, la psychologie... les gens arrivent à vous mettre à l'aise. Je suis sortie de cet entretien très confiante. Je me suis dit, voilà, j'ai quelqu'un en qui je peux faire confiance... (verbatim Ana, annexe 5.4, pp. 79-80, lignes 327-332)

Pour le.la professionnel.le de l'accompagnement, la relation « suppose un lien de réciprocité comme condition d'un dialogue authentique » (Paul, 2002, p. 46). À ce propos, Nal (2013) évoque la réciprocité comme une marque de « cocréation » : « L'être rencontré se soucie de moi comme moi je me soucie de lui... Je le crée en tant que personne dans le temps même où il me crée en tant que personne (Bachelard, Préface à Buber, 1969, p. 25) » (p. 222).

En se référant à l'ouvrage de Paul (2004), *L'accompagnement : une posture spécifique*, Nal (2013) rappelle ce qui suit : « L'accompagnement ne commence qu'avec la mise en mouvement dans le temps des deux personnes et présume de cheminer au risque de la confiance, autrement dit de croire l'autre réciproquement capable de répondre à son attente (Paul, 2004, p. 135) » (p. 221). Même si la croyance peut être synonyme d'inconfort, il y aurait pour Nal « un vouloir-croire nécessaire pour ménager la possibilité à ce qui n'est pas encore de survenir » (p. 217). Il est possible de penser que s'il n'y a pas ce « vouloir-croire », il n'y a pas de cheminement possible. Alors que lorsqu'il y a des attentes de part et d'autre de la relation, celles-ci fondent une confiance réciproque. C'est cette confiance réciproque qui va permettre « d'engager ce pari de changement, de l'advenue, d'un *autrement* [...] » (Paul, 2007, p. 268).

Je reprends finalement ci-dessous le verbatim de Fabrice lorsqu'il se réfère à son expérience comme conseiller en emploi auprès de jeunes majoritairement en rupture de formation. Il se réfère à l'importance de considérer le rythme de la personne et le respecter. Il fait une analogie entre son propre parcours et sa personnalité, et les jeunes qu'il a pu accompagner.

*[...] Faut admettre que la personne qui est en face de moi, c'est pas moi. Ça aussi, c'est important. Ça veut pas dire que si ça a marché pour moi, ça va marcher pour vous, par exemple. Et puis... moi, j'ai un peu cette hyperactivité, mais c'est pas le cas de tout le monde, mais je pense que c'est une **notion de respect, d'empathie**, en fait. [...]* (annexe 5.7, p. 126, lignes 299-302)

Lorsqu'il dit « *faut admettre que la personne qui est en face de moi, c'est pas moi* », et qu'il mentionne le respect et l'empathie, ses propos rejoignent l'idée de réciprocité, dans le sens où, comme l'explique Lhotellier (2001), « [l']empathie se fonde sur une similarité *a priori* et non sur une identité, une égalité abstraite » (p. 105). Ainsi, l'empathie « est 'connaissance' réciproque » et elle devient « l'expérience vécue de la compréhension dialoguée » (p. 105).

○ *Des expériences transformatrices ?*

À travers ce dernier chapitre d'analyse, mon intention était d'interpréter des expériences d'accompagnement jugées « positives », au sens où celles-ci se rapprochaient davantage de la conceptualisation de l'accompagnement et de la définition minimale de ce qu'accompagner veut dire : *être avec et aller vers*. Les récits d'Ana et Bertrand confirment l'importance de la relation et du dialogue dans l'accompagnement. Comme évoqué au long de la recherche, cette dimension relationnelle constitutive de l'accompagnement « est au fondement d'une opportunité de renouvellement, autrement dit d'un 'passage à autre chose' » (Paul, 2002, p. 54). En cela, j'avais jugé que le recours à telle ou telle forme d'accompagnement, qu'elle soit souhaitée ou non, pouvait potentiellement permettre aux individus d'évoluer, d'apprendre, voire de se transformer.

En référence aux théories de l'action, je souhaite pour terminer aller plus loin dans l'analyse des expériences d'Ana et Bertrand afin de tenter de comprendre comment celles-ci ont pu participer à développer (ou renforcer) leur pouvoir d'agir ou, de manière plus générale, tenter d'appréhender les changements ou non que ces expériences ont pu avoir dans leur vie et/ou leur parcours professionnel. Il ne s'agit donc pas uniquement d'évoquer l'accompagnement en termes de relation, de réciprocité, de dialogue ou d'empathie, mais également de considérer les théories de l'action. En ce sens, je rejoins les propos de Paul (2007), lorsqu'elle dit qu'aujourd'hui, il ne s'agit non plus de penser à « ce qu'accompagner veut dire », mais d'appréhender ce qu'est l'agir dans un dispositif d'accompagnement.

Pour appréhender l'agir dans les expériences d'Ana et Bertrand, j'ai tout d'abord pensé qu'une entrée par la notion de projet était pertinente. En effet, l'accompagnement, pour qu'il soit considéré comme tel et non comme une application de procédures ou une contrainte au changement, fait intervenir la notion de projet. Celui-ci peut être considéré comme un outil de responsabilisation et d'implication (Paul, 2009b) permettant d'inscrire l'accompagnement dans une logique de mobilisation et de changement des individus. Autrement dit, le projet peut venir symboliser cet « aller vers » définissant le verbe accompagner. Ce sont avec ces éléments théoriques que j'ai initié la lecture des expériences relatées par Ana et Bertrand. Toutefois, comme précédemment mentionné dans le chapitre II, la référence au projet est absente dans leurs deux récits.

À propos de son expérience au chômage, Ana préfère parler d'« objectif », terme qu'elle n'associe cependant pas à celui de projet.

(Ier) [...] Alors pour toi, tu dirais que tu t'es orientée avec ou sans projet ? Toi, tu parlerais plutôt d'objectifs ?

*Oui. **Ils proposent pas de projet.** Et sincèrement, pas par rapport à mon expérience personnelle parce que je t'ai dit j'ai eu beaucoup de chance, mais je sais que pas beaucoup de monde a la chance que j'ai eue. Je connais beaucoup de chômeurs, je les entends parler, ils sont très étonnés qu'ils soient pas plus soutenus. Ils sont pas assez soutenus. Moi j'ai eu de la chance que chaque rendez-vous, c'était une heure, deux heures... parce que là, **on parlait des objectifs. Pas de projet, il n'y avait pas de projet.** [...] (annexe 5.4, pp. 84-85, lignes 573-578)*

Les propos de Bertrand rejoignent ceux d'Ana lorsque je le questionne quant aux différents dispositifs qu'il a fréquentés et qu'il affirme qu'il n'y avait pas de travail sur le projet, même s'il s'agit d'une des missions poursuivies par les institutions (cf. annexe 5.5, p. 95, lignes 311-319 et p. 99, lignes 454-473). Bertrand laisse sous-entendre une tension entre « travail prescrit », le dispositif étant censé fournir une aide dans l'élaboration et la concrétisation d'un projet professionnel et « travail réel ».

Cette absence de référence au projet dans les deux récits m'a interpellée, notamment car en référence aux travaux sollicités sur l'accompagnement, le projet apparaissait comme un élément fondamental, engageant l'individu et son intentionnalité dans l'action. Dès lors, en ne se référant pas au projet, les deux protagonistes laissent penser que l'accompagnement était davantage axé sur la relation (*être avec*) que sur la maturation et le cheminement, ceux-ci symbolisés par un projet (*aller vers*). Toutefois, dans les deux cas, il est possible de constater « un déplacement », correspondant, aussi bien pour Ana que Bertrand, à la sortie du dispositif pour un retour à l'emploi. Que peut-on dire sur ce retour à l'emploi ? S'agissait-il simplement d'un accompagnement sous couvert d'une logique de placement ou a-t-il permis d'aider la personne à trouver l'orientation professionnelle ayant du sens à ses yeux et lui permettant de faire valoir ses potentialités ?

Cette distinction paraît particulièrement pertinente et permet de rappeler, par exemple, la situation de Bertrand lorsqu'il est au SRP et qu'il fait part de « son projet » en lien avec la logistique. La première conseillère lui propose de travailler dans un environnement social qui ne lui permettait pas de réaliser les tâches auxquelles Bertrand portait de l'intérêt. Dès lors, il ne s'agissait pas d'un environnement enrichissant pour lui, *a contrario*, de son emploi actuel qui, bien que pénible, est apprécié par Bertrand. Il s'y sent d'ailleurs compétent et exerce des tâches jugées valorisantes, ce qui n'aurait pas été le cas du projet proposé par sa première conseillère.

Cet exemple témoigne de l'importance de la relation dans l'accompagnement au sens où avec la seconde conseillère, la situation de Bertrand ainsi que ses intérêts ont été considérés et lui ont permis d'étoffer son profil professionnel en accédant notamment à une formation (permis de cariste) augmentant ses chances de trouver un emploi. Cette expérience a constitué un « coup de pouce » dans son parcours mais n'a pas été particulièrement significative pour lui. Comme précédemment évoqué, l'expérience au SRP est davantage synonyme de contrôle et de sanction pour lui que d'accompagnement. Si l'expérience auprès de la seconde conseillère a été jugée positive, et que Bertrand se réfère notamment à cette conseillère comme exemple de « bonne conseillère », elle ne change néanmoins pas sa perception des institutions.

(Ier) Est-ce que tu dirais que tu t'es senti accompagné, à certain moment, dans tes transitions... que ce soit par les institutions que t'as fréquentées ou par des proches ou je sais pas...

*Ouais, les proches sont toujours-là pour t'aider mais si non, rien du tout. Franchement non. J'ai jamais eu... l'Etat... j'ai **jamais eu besoin d'eux en fait**. À part le soutien financier. (annexe 5.5, p. 96, lignes 352-355)*

T'es obligé, de faire toi-même, t'es obligé. Si toi déjà, t'as pas confiance en toi, c'est foutu.

(Ier) Mais du coup je me dis, peut-être les rapports que tu as eus avec la deuxième conseillère qui étaient plutôt bons, est-ce que peut-être ça t'aide dans tes démarches...

*Parce qu'elle en fait, elle était déjà un peu « magouilleuse », donc tu sais, ça t'aide. **Faut dire ce qui est, quelqu'un qui suit le système, il va pas t'aider.** (annexe 5.5, pp. 100-101, lignes 539-543)*

Si j'avais associé « accompagnement » et « dispositif », les propos de Bertrand les mettent en tension. La notion d'accompagnement évoque sans doute en lui l'idée d'assistanat, de dépendance et lorsqu'il dit « *j'ai jamais eu besoin d'eux en fait. À part le soutien financier.* », il confirme ne pas concevoir les institutions comme potentiellement porteuses de ressources pouvant l'aider dans son parcours professionnel. Bertrand met avant l'importance d'y arriver seul et de ne compter que sur soi-même ; éléments qui rejoignent les conceptions développées par Ehrenberg (1995) quant à l'individualisme et la norme d'autonomie, mais qui comportent toutefois le risque d'oublier l'environnement et ses potentielles « personnes-ressource ». Le récit de Bertrand a ainsi révélé le poids que peut constituer pour un individu de devoir fréquenter un dispositif d'accompagnement. Son expérience a cependant pris une autre forme à travers la rencontre de cette seconde conseillère où la relation créée a notamment contribué à l'effacement du « cadre » et permis à Bertrand de profiter au mieux du dispositif, de le motiver et finalement de décrocher un emploi, retrouvant ainsi son « indépendance ».

Concernant Ana, elle se réfère à l'ensemble de son parcours comme ayant été formateur pour elle. À travers ses expériences professionnelles et personnelles, que ce soit son départ pour la Suisse, sa vie de maman ou encore son entrée dans le monde professionnel, ses différentes expériences lui ont permis de « se construire par soi-même » et d'évoluer constamment. Elle évoque l'expérience dans le Groupe de luxe comme formatrice, bien qu'il s'agissait d'une période difficile où elle a notamment fait appel à un tiers, à savoir un coach professionnel pour dépasser cette situation. Comme abordé en chapitre III, à travers cette expérience, Ana a développé une meilleure connaissance de soi, de ses valeurs et a pu déterminer ce vers quoi elle voulait tendre professionnellement.

Ces éléments ont été pris en compte lors de son accompagnement au chômage et, à travers la communication dialogique et réciproque avec son conseiller, Ana a accédé à des offres faisant sens pour elle et finalement décroché un contrat de travail dans un environnement certes difficile, mais où elle se sent à sa place.

Aujourd'hui, j'ai 44 ans, alors oui, avec toutes ces expériences, j'ai pu me connaître parce que justement, j'ai pu voir que je n'étais pas faite pour rester là, dans ce milieu-là. Personnellement, ça me... ça me correspondait pas... Voilà, j'ai pris en considération en fait mes valeurs, ce que j'aime, mes envies et... j'ai pu me trouver quelque part. Parce que ce truc-là, de jeune, est revenu (fait comme un rond avec sa main) et donc oui, c'était les retrouvailles. Après cette expérience de 14 ans, c'était les retrouvailles pour pouvoir ENFIN faire ce que j'aime. (annexe 5.4, pp. 85-86, lignes 625-631)

C'est donc moins l'expérience d'accompagnement au chômage, mais l'ensemble de son parcours qui a été formateur pour Ana et qui lui a permis une meilleure connaissance d'elle-même. C'est un constat que je peux généraliser à l'ensemble des interviews réalisées où, contrairement à l'attention de départ qui était d'appréhender une expérience d'accompagnement et comprendre comment celle-ci pouvait participer à produire ou non des changements chez les individus, les récits produits montrent qu'il n'y a pas « une expérience d'accompagnement », mais plusieurs, et que celles-ci ne se manifestent pas forcément où je l'attendais, à savoir de manière « formelle », à travers des dispositifs. De manière générale, l'ensemble du parcours de l'individu peut paraître davantage significatif et potentiellement transformateur pour lui que l'expérience de dispositifs censés accompagner. Toutefois, l'individu étant de plus en plus sujet à des réorientations ou à des phases d'inactivité dans son parcours, il est amené de fait à fréquenter davantage de structures censées l'accompagner dans ses transitions. L'expérience de ces dispositifs peut s'avérer positive lorsqu'il y a *alliance de travail*, et que la relation entre les deux acteurs constitue effectivement une opportunité d'avancer. Le dispositif peut aider l'individu à se maintenir ou se (re)mettre en mouvement et lui faciliter l'accès à des activités telles que de la formation, du coaching ou encore des stages, jusqu'à trouver une orientation qui fait sens.

Pour conclure ce chapitre, je reprends les propos de Valérie où elle parle notamment d'humilité dans le travail d'accompagnement. Cette humilité vient caractériser la *posture* du ou de la professionnel.le.

[...] C'est là où je crois qu'on doit garder une humilité, en se disant que le moteur est chez l'individu et que y a que lui qui sait mieux que tout le monde. Voilà, l'idée c'est de lui faire construire son chemin et pas de lui construire son chemin. En sachant qu'on est dans des relations humaines. Y a beau avoir du travail prescrit, on est dans des relations humaines et professionnellement, aujourd'hui, je vois bien que les choses ne tiennent pas juste à des compétences, à de l'expertise, mais qu'il y a beaucoup de choses qui se construisent dans l'interaction humaine, avant tout. Et les affinités, les affinités, ça a une influence. Influence que moi aussi j'utilise dans mon réseau... pour obtenir des choses, et tout le monde le fait. Bien sûr. Et des personnes-ressource, on en a autour de nous, à des moments de vie différents, ça peut être dans notre circuit personnel, familial, professionnel, amical... Et puis des fois, totalement hasardeuses, je pense aussi. (annexe 5.6, p. 117, lignes 639-648)

Avec l'image du « *moteur* », Valérie met en avant le fait que l'individu reste maître de lui-même, de son parcours. Il est possible de rapprocher cette image du « moteur » à la notion d'agentivité précédemment évoquée. C'est l'individu qui va construire son chemin et pas le ou la conseiller.ère. Si l'individu est maître de son parcours, on l'a vu à travers les différentes analyses, il n'est jamais seul. Il côtoie des personnes-ressource, à l'intérieur et/ou à l'extérieur des dispositifs qu'il peut fréquenter, et jouit également de « moments qui font sens », d'un temps opportun (*kairos*) qui va pouvoir influencer ses réflexions, ses démarches de projets ou encore ses prises de décision. Les expériences d'accompagnement présentes dans les parcours sont à rapprocher de l'idée de *kairos*, au sens où celui ou celle qui accompagne, en occupant une place secondaire mais nécessaire, peut permettre à l'autre de développer un regard nouveau sur sa situation et « se dépasser », « se déplacer », facilitant ainsi l'*agir sensé*. Cette opportunité de cheminement est en grande partie rendue possible par la dimension relationnelle qui constitue l'accompagnement (Paul, 2002).

Le travail d'analyse a toutefois montré qu'il ne suffit pas d'être « deux » pour parler d'accompagnement. Les expériences d'Ana et Bertrand illustrent alors comment le dispositif et, plus particulièrement, le ou la professionnel.le rencontré.e devient personne-ressource, notamment par l'instauration d'une communication dialogique (Paul, 2002, Lhotellier, 2001, 2003). Comme l'explique Paul (2002), en référence aux travaux de Varela et sa perspective de l'énaction, l'accompagnement « [...] renvoie pour une large part au travail de la parole et de l'écoute et à la création d'un 'terrain d'entente', mais il ne procède véritablement d'une réalisation sociale que par ce '*modelage mutuel d'un monde commun*' dont parlait Varela [...] » (p. 125). Ainsi, « l'accompagnement ne se réduit ni aux personnes en présence ni à leur relation : il est aussi espace de co-existence et ce qui en résulte » (Paul, 2002, p. 125). L'accompagnement n'est réel que s'il passe par une implication relationnelle réciproque ; dimension qui toutefois peut se perdre compte tenu des contraintes et contradictions à gérer, à l'intérieur même du dispositif censé accompagner. Finalement, c'est sans doute la dimension humaine qui permet de comprendre la participation de diverses « personnes-ressource » dans les parcours, donnant ainsi l'impression que, potentiellement, chacun.e peut devenir, pour un temps, « accompagnant.e ». Comme l'explique Paul (2002), « qu'il soit partagé d'un morceau de route ou d'un morceau de temps, qu'il faille pour accompagner *être avec, contre, à côté, devant ou derrière...* peu importe : deux existences distinctes occupent le même terrain, le même temps et cette bi-partition est créatrice de mitoyenneté » (p. 129). On retrouve peut-être ici l'idée de *partage*, valeur symbolique entrant dans la définition de toute forme d'accompagnement (Paul, 2009b).

CONCLUSION : SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Pour conclure ce travail, un retour aux fondements de ma problématique et ses questions de recherche s'impose. C'est avec des questionnements généraux quant à la manière dont les adultes s'orientent aujourd'hui dans le domaine professionnel que la présente recherche a débuté. La thématique de l'orientation en elle-même a nécessité d'éclairer la manière de concevoir l'humain et son articulation avec la société. Ancrer ma démarche dans les théories de l'action était un moyen de considérer l'individu comme étant à la fois « acteur » et « agent ». *Acteur* de son destin, c'est-à-dire en partie libre de se déterminer et *agent* car soumis à des déterminismes en tous genres, pouvant agir à son insu. En ce sens, la démarche compréhensive adoptée permettait de considérer les individus comme des acteurs sociaux et de centrer les analyses en articulant des éléments individuels et collectifs (Charmillot & Dayer, 2007), c'est-à-dire s'intéresser en particulier aux contraintes sociales intervenant dans la compréhension et l'interprétation des situations vécues par les individus.

Comme l'écrit Havet (2006), « l'orientation apparaît au carrefour de l'individu et du social, des déterminismes sociaux et de l'expression personnelle de soi » (p. 176). Il s'agissait donc de prendre en compte l'individu dans sa relation à son environnement et à autrui, ainsi qu'à travers sa relation aux expériences et événements vécus pour donner sens aux changements et transitions (Havet, 2006). En m'intéressant aux parcours professionnels des individus et à la manière dont ils se sont orientés et continuent à le faire, j'ai tenté de comprendre au mieux les changements vécus ainsi que la manière dont ceux-ci avaient été traversés. J'ai associé la thématique de l'orientation professionnelle à celle de l'accompagnement, prenant en compte que, depuis ces dernières années, les vies professionnelles sont devenues plus complexes et incertaines. Les parcours étant moins linéaires, les individus vivent davantage de changements ou de transitions dans leur parcours, cela pouvant entraîner le désir, le besoin ou la nécessité d'être accompagnés.

En élaborant ma problématique autour de l'accompagnement, j'ai posé la question du pouvoir de l'acteur quant à sa destinée comme centrale et formulé les questions de recherche suivantes :

Dans quelles mesures des expériences d'accompagnement se produisent-elles dans les parcours professionnels actuels et comment celles-ci peuvent-elles participer à développer ou renforcer le pouvoir d'agir des individus ?

Si j'ai initialement considéré les pratiques d'accompagnement dans le domaine de la gestion des parcours professionnels comme pouvant constituer une ressource pour les individus en les aidant à délibérer pour agir et, potentiellement, en augmentant leur pouvoir d'agir en situation, l'entrée par « les dispositifs » ne s'est pas révélée suffisante pour appréhender l'accompagnement. C'est grâce à la méthode de l'entretien compréhensif que j'ai pu repenser mon rapport à l'objet de recherche et progressivement le construire, celui-ci s'élargissant à l'idée d'« expériences d'accompagnement » dans les parcours. Ces expériences ne prenant pas forcément place à travers un « dispositif censé accompagner » et ne se manifestant pas nécessairement là où je l'attendais. Les entretiens réalisés m'ont permis d'effacer les deux catégories préalablement construites, à savoir d'un côté « les personnes accompagnées » et de l'autre, « les personnes qui accompagnent », représentées par des professionnel.le.s. Les entretiens ont également révélé que les pratiques d'accompagnement ne constituent pas forcément une ressource pour les personnes et peuvent, paradoxalement, entraver leur pouvoir d'agir.

PARCOURS, ORIENTATION ET ACCOMPAGNEMENT : ENJEUX DE POUVOIR ET VOULOIR

J'ai qualifié les entretiens réalisés de « compréhensifs », en référence notamment aux écrits de Kaufmann (2013). Aussi, ayant accordé une place importante aux aspects biographiques, ces entretiens avaient une orientation « récit de vie », selon l'expression introduite par Bertaux (1976). En somme, les personnes interviewées ont produit des récits de leur parcours, entremêlant aspects professionnels et personnels. Si pour Vincent De Gaulejac (2008) la notion de parcours se situe « du côté de l'expert » et de « la politique gestionnaire » (p. 121), le récit, quant à lui, « remet le sujet au centre dans son rapport avec le pouvoir, que ce soit le pouvoir de décider, de nommer ou encore le pouvoir d'interpréter » (p. 121). En lien avec l'idée de pouvoir, Zimmermann (2013) écrit à propos du parcours que celui-ci est toujours inscrit dans un ou plusieurs espace(s) qu'il convient d'identifier car celui-ci ou ceux-ci contribu(ent) « à en définir le périmètre, les visées et les moyens » (p. 53). Le parcours est ainsi tributaire de ressources (personnelles, familiales et collectives) mobilisables dans cet ou ces espace(s). Par conséquent, le parcours

engage le pouvoir au sens de ce que chacun peut dans la position et la situation qui sont les siennes dans un espace donné [...] il est tributaire de l'intention et de la volonté d'une personne singulière. De ce point de vue, il engage le vouloir. Le parcours articule intimement ces enjeux de pouvoir et de vouloir [...] Au-delà du volontarisme individuel, la dimension du pouvoir – au sens d'avoir les moyens de, d'être en situation de – ouvre sur une approche qui n'est pas centrée sur la seule personne, mais qui prend en compte l'environnement (aussi bien familial, institutionnel que social et économique) et les appuis offerts par ce dernier. (Zimmermann, 2013, p. 53)

Les récits produits par les personnes interviewées ont montré comment aujourd'hui les individus font face à des moments de réorientation, à des phases d'inactivité ou encore de chômage dans leurs parcours ; ces moments pouvant être vécus positivement ou négativement. Si, en apparence, leurs parcours ont pu sembler « chaotiques », de par des formes précaires et/ou atypiques d'emplois, par des phases d'inactivité ou encore par des moments d'orientation inattendue, ceux-ci s'inscrivent pourtant dans une logique interne de l'individu. Comme Havet (2006), j'ai considéré que les entretiens et le fait de narrer son parcours permettait d'accéder « à la création d'une cohérence interne spécifique à son parcours » (p. 141). C'est ainsi que plusieurs des récits ont révélé des moments ayant fait « rupture » dans les vies professionnelles. Ces moments ont permis notamment d'accéder aux valeurs professionnelles/personnelles ainsi qu'au rapport au travail entretenu par les individus. À travers le récit de Mirjeta, Daniel, Valérie et Fabrice, en particulier, ces moments de « rupture » ont montré comment la personne peut se retrouver en « tension » vis-à-vis du poste occupé et/ou de son environnement professionnel, et qu'elle va alors chercher à retrouver une place dans laquelle elle se reconnaît et faisant sens pour elle.

L'intention et la volonté de l'individu sont donc engagées, l'idée de « vouloir » rejoint les conceptions de Lhotellier (2001, 2003) quant au tenir conseil en tant que pratique fondée sur une éthique et une politique dans un développement socio-historique. Ces moments de rupture invitent l'individu à se questionner, à repenser sa situation devenue problématique ainsi que ce qu'il souhaite professionnellement. De là peut naître le besoin de *tenir conseil*, dans le sens où il s'agit pour l'individu de « [...] sortir de l'emprise d'une situation pour en marquer la prise actuelle » (Lhotellier, 2001, p. 61). C'est ici que s'articulent les enjeux en termes de « pouvoir » (Zimmermann, 2013), qui peuvent être rapprochés du sens politique fondant la pratique du tenir conseil.

Dans les changements qu'il vit (difficultés au travail, licenciement, démission, réorientation souhaitée ou forcée...), l'individu peut, de lui-même, faire appel à un tiers afin de délibérer pour agir. C'est le cas des expériences d'Ana et Mirjeta, ayant pour point commun de vivre une situation insatisfaisante sur le plan professionnel et de recourir à un tiers, respectivement un coach professionnel et un psychologue-conseiller en orientation, pour traverser leur situation. Ces deux expériences montrent, dans leur singularité, que le recours au *conseil*, tel que défini par Lhotellier, leur a permis de repenser leur situation, de construire un sens nouveau et/ou de s'engager dans un *agir sensé*. Pour Ana, le coaching l'a aidée dans ses réflexions et permis notamment de considérer différemment sa situation et de réduire les tensions vécues, tant au niveau affectif (en lien avec l'image de soi et les croyances), qu'au niveau pragmatique (décision de quitter son emploi). Pour Mirjeta, le conseiller-psychologue a constitué une ressource l'ayant aidée à déterminer comment et ce vers quoi elle allait s'orienter. Mirjeta s'est notamment engagée dans un projet d'études qu'elle n'aurait pas envisagé seule et qui a répondu à son besoin d'évolution. Le conseil, en étant centré sur l'agir sensé, demande à l'individu de se questionner (travail sur le sens), de passer par une étape de confrontation et de conscientisation (travail sur le projet) et de considérer la dimension temporelle, en saisissant « le moment opportun » (travail sur l'agir). Ces étapes pouvant être facilitées par « un.e conseiller.ère » agissant en « praticien.ne impliquée » (Paul, 2002).

Si ces expériences se sont révélées significatives dans ces parcours, force est de constater que la demande d'accompagnement n'est pas toujours un choix opéré par l'individu, ni un souhait. Le choix de se tourner vers un dispositif spécialisé ou un.e professionnel.le pour être accompagné.e dans son parcours professionnel ou être contraint.e à le faire, peut jouer un rôle sur le vécu de l'accompagnement. Cela soulève donc plusieurs questions quant au fait de soi-même solliciter un soutien, une aide, un conseil ou d'y être contraint.e. Dans les récits de Nancy, Daniel ou Bertrand, la question des prestations financières induites par l'assurance-chômage, la LIASI ou encore l'assurance-invalidité a pu constituer un biais. En outre, le récit de Bertrand en particulier a témoigné d'une tension importante entre « son vouloir » et « son pouvoir ». S'il veut trouver un emploi à la suite de son licenciement dans la station-service et retrouver son indépendance financière, Bertrand doit s'inscrire au chômage puis à l'HG et fréquente ainsi des dispositifs d'aide dans lesquels il se trouve en tension. En effet, il investit le dispositif non pas comme une ressource mais avec l'idée d'en dépendre, et cela est mal perçu et vécu. C'est une expérience à peu près similaire que l'on retrouve chez Nancy lorsqu'elle est inscrite à l'AI mais qu'elle ne souhaite pas que cette étiquette de personne atteinte dans sa santé lui soit attribuée.

LES DISPOSITIFS CENSÉS ACCOMPAGNER : DES EXPÉRIENCES AMBIVALENTES

Bien qu'ils ne soient pas nécessairement investis de manière « volontaire », les dispositifs peuvent toutefois être perçus comme une ressource ; les personnes interviewées pensant notamment accéder à des offres de missions, recevoir des conseils pour leur orientation ou encore pouvoir démarrer une formation. Toutefois, le dispositif, au lieu de permettre d'avancer, maintient parfois l'individu dans sa situation, sa transition. À l'appui des récits de Nancy, Daniel et Bertrand, j'ai notamment constaté que la double dimension de l'accompagnement, à savoir la relation et le cheminement, ne se retrouve pas (ou peu) dans leurs expériences. La dimension politico-économique constitue un élément de compréhension où l'introduction de la nouvelle gestion publique, « c'est-à-dire la transposition d'un style managérial venant de l'économie privée dans la gestion des services publics » (Perdrix, 2013, p. 42), a vraisemblablement transformé les pratiques par le biais d'une gestion par les résultats. Ainsi pour des questions de manque de temps, d'argent, de profit ou encore de rentabilité, la dimension relationnelle peut se voir négligée et laisser sa place à plus de contrôle et de sanction, comme en témoigne l'expérience de Bertrand.

En parallèle à ces dimensions politico-économiques qui mériteraient d'être amplement approfondies, la notion d'accompagnement invite à un questionnement éthique incontournable (Paul, 2009a) posant notamment au centre la manière de considérer autrui et la valeur qu'on lui accorde. Pour rappel, c'est bien « la relation de personne à personne, ce rapport d'être humain, qui fait de l'accompagnement autre chose qu'un dispositif de régulation c'est-à-dire de contrôle social, à la condition que 'les valeurs s'incarnent dans l'action' (Vial, Caparros-Mencacci, 2007) » (Paul, 2009a, p. 50). Il s'agit de travailler avec autrui, à travers une relation de personne à personne. Dans les récits de Nancy ou Daniel lorsqu'ils sont au chômage et Bertrand avec sa première conseillère au SRP, j'ai identifié la relation d'accompagnement comme ayant fait défaut, compte tenu notamment de la manière dont est pensé le dispositif (devant appliquer la Loi) et le rapport de l'individu à ce dispositif (obtenir une prestation financière).

L'ACCOMPAGNEMENT : UNE « COM-POSITION »

Si « l'accompagnement est aujourd'hui une commande sociale mise en œuvre au travers de dispositifs » (Paul, 2012, p. 16), ces dispositifs peuvent s'avérer pour le moins contraignants pour les individus, en ne s'apparentant qu'à une application de procédures. Néanmoins, il arrive aussi que le dispositif accompagne, comme en ont témoigné les expériences de Bertrand (avec sa seconde conseillère au SRP) et d'Ana auprès de son conseiller au chômage. Ces deux expériences démontrent l'importance de la relation et du dialogue dans l'accompagnement où chacun.e est personnellement impliqué.e dans le processus. L'analyse de leurs expériences a révélé que l'accompagnement est difficile, voire impossible à prescrire et qu'il s'agit effectivement d'une « com-position » (Paul, 2009b), d'un ajustement permanent entre les deux protagonistes. En ce sens, bien que leur accompagnement prenne place dans un dispositif, les expériences d'Ana et Bertrand révèlent comme un effacement du cadre, des règles, voire de la *fonction* des professionnel.le.s pour un investissement plus grand pour la relation, engageant la *posture* professionnelle. J'ai ainsi rejoint les propos de Paul (2012), lorsqu'elle écrit que « ce n'est pas parce que l'accompagnement est 'prescrit', avec une attente de résultat en termes économiques, que les professionnels doivent en rester là. Il leur appartient de le 'recevoir' comme commande et de le 'retourner' comme ressource » (p. 16). La posture du.de la professionnel.le et son engagement sont des thématiques qui mériteraient également d'être plus approfondies. Dans le cadre de l'accompagnement, les pratiques des professionnel.le.s sont source de tension, où cohabitent *fonction*, *démarche*, *relation* et *posture* (Paul, 2007).

Aux questions *Qu'est-ce qui fait qu'on se sente accompagné ? Qu'une relation d'accompagnement se crée et que la personne puisse avancer, cheminer ?* Les expériences d'Ana et Bertrand révèlent des éléments rejoignant la tridimensionnalité constitutive de l'accompagnement, à savoir les références à la relation (s'unir), à l'espace (se déplacer) et au temps (synchronicité). « S'unir » dans un dispositif contraignant est toutefois difficile, mais pas impossible. La posture et l'engagement des professionnel.le.s semblent constituer des leviers pouvant faciliter ou entraver la création d'une relation qui, par la suite, maintient ou engage l'agir de la personne accompagnée. J'ai ainsi partagé les propos de Paul lorsqu'elle explique que « la compétence du professionnel ne consiste plus à énoncer des compréhensions, des explications, des interprétations, mais à s'ouvrir aux savoirs et vérités construits par les échanges et les dialogues, en situation » (2012, p. 16). C'est bien cette place pour le dialogue et la pensée de l'autre qui a été déterminante dans les expériences d'accompagnement d'Ana et Bertrand. La réciprocité dans la relation ainsi qu'une confiance mutuelle ont ainsi constitué une opportunité pour eux d'avancer, de sortir du dispositif pour s'engager dans une voie faisant sens à leurs yeux.

Finalement, l'ensemble des données produites lors des entretiens révèle que l'expérience de dispositifs censés accompagner ne représente qu'un élément du parcours de l'individu, celle-ci pouvant être plus ou moins significative dans le maintien et/ou le développement de son pouvoir d'agir. L'expérience de ces dispositifs s'avère toutefois plus positive lorsqu'il y a *alliance de travail* et qu'une relation se crée entre les deux personnes. C'est bien cette relation qui est à la source d'opportunités d'avancer et donc de « pouvoir ». Dans la construction de son parcours et son orientation, le « vouloir » des individus n'est pas suffisant et la logique volontariste dominante est risquée.

LE « MANAGEMENT DE SOI » ET LES « PERSONNES-RESSOURCE »

Si le dispositif peut aider l'individu à se maintenir ou se (re)mettre en mouvement en lui facilitant l'accès à des activités tels que de la formation, du coaching ou encore des stages, cela n'est pas toujours le cas, au contraire. Le récit de Daniel en particulier permet de constater comment le dispositif censé accompagner peut constituer une contrainte et entraver l'avancement de la personne. N'étant pas soutenu dans sa réorientation, Daniel se voit contraint de chercher un emploi dans un domaine dans lequel il ne se projette plus et dont ses chances d'insertion ne sont pas des plus certaines. Daniel a ainsi mis en avant différentes personnes (professionnel.le.s ou non) ayant marqué son parcours et influencé son orientation, et non « les structures » qu'il a fréquentées. L'idée d'informalité dans l'accompagnement a émergé et permis de désigner les différentes « personnes-ressource » auxquelles il se référerait. Une forme d'accompagnement peut donc être trouvée auprès d'une personne en particulier, celle-ci n'étant pas nécessairement un.e professionnel.le du domaine. L'accompagnement peut se réaliser « hors cadre », hors institutions, hors professionnel.le.s, mais auprès de personnes-ressource jugées significatives par les individus.

À travers l'expérience de dispositifs censés accompagner, la référence aux théories de l'action a permis d'interpréter le comportement des personnes interviewées en termes d'agentivité, dans le sens où chacune a mis en œuvre des ressources personnelles pour gagner en autonomie, c'est-à-dire exercer davantage de contrôle sur sa destinée. L'importance des ressources personnelles mises en œuvre par les individus a cependant confirmé la prégnance d'une norme d'autonomie telle que décrite par Ehrenberg (1995). Constat qui renvoie à l'idée d'individualisme caractérisant notre société. Si le dispositif ne constitue pas forcément une ressource et peut parfois même être contraignant, il est nécessaire de s'intéresser aux stratégies des personnes (pouvoir) et à leur intentionnalité (vouloir). C'est ainsi que les récits produits montrent que l'individu n'est pas seul, mais se crée et/ou saisit des opportunités qui se manifestent très souvent par la sollicitation et/ou l'intervention de tiers.

Chacune des personnes interviewées s'étant référée à des « personnes-ressource » (professionnel.le.s ou non, ami.e.s, connaissances, voisin.e.s, collègues, maître.sse d'apprentissage ou encore professeur.e d'université) ayant facilité l'orientation ou certaines prises de décisions relatives à la sphère professionnelle, ces éléments ont permis de relativiser les conceptions d'Ehrenberg (1995) quant à la sur-responsabilisation de l'individu, au sens où ce dernier se trouve seul et personnellement impliqué pour trouver sa place en société. L'individu n'est pas seul et bénéficie d'opportunités, parfois qualifiées de chance ou de hasard, se manifestant fréquemment par des rencontres. Toutefois, en associant l'idée de « personnes-ressource » et celle de réseau, cela pose la question des ressources individuelles. Comment favoriser les liens et jouer de ses relations pour créer ou accéder à des opportunités ? Chacun.e est-il.elle à même de « réseauter » ? Quelles qualités sont nécessaires pour le faire ?

Explorer la thématique de réseau, étroitement liée à l'importance des relations sociales, constituerait une piste de réflexion supplémentaire. En lien avec l'ouvrage *La vie en réseau* (Bidart, Degenne & Grossetti, 2011), il serait intéressant d'approfondir la thématique des réseaux et des relations interpersonnelles pour mieux comprendre, par exemple, comment un réseau se construit, dans quel contexte, comment il évolue et ce qu'il engage pour les personnes.

KAIROS : DES MOMENTS OPPORTUNS

C'est sur cette question des opportunités que je terminerai la présente recherche. Si j'avais fait appel à la notion de projet comme incontournable pour aborder les thématiques de l'orientation et de l'accompagnement, dans la réalité, les parcours des personnes interviewées se révèlent davantage comme étant aléatoires, non planifiés, voire irréfléchis. Pourtant, comme déjà mentionné, chaque parcours comporte bien sa logique, sa cohérence interne. La notion de *kairos*, synonyme de temps de l'opportunité, de l'occasion propice, constitue

une façon de redonner consistance à l'action elle-même en développant une temporalité [...] liée à l'événement favorable ; car l'art de l'action est bien celui du *kairos* : prendre une décision au moment opportun, développer une action en sachant utiliser des circonstances appropriées. (Boutinet, 1998, p. 149).

L'expérience de Valérie lorsqu'elle quitte son emploi et se retrouve en tension dans son nouvel environnement professionnel a donné l'exemple d'une délibération pour agir sans l'aide d'un.e expert.e. Néanmoins, elle n'est pas seule dans sa prise de décision. C'est une situation pour le moins ordinaire qui a d'ailleurs influencé l'agir de Valérie dans son projet de démission. L'attitude de l'individu à *kairos* a constitué un élément de compréhension se retrouvant dans l'intégralité des récits produits. Pour pouvoir saisir une opportunité, il faut en être « sensible », comme l'a dit Valérie. Sensibles à toute personne, toute rencontre qui peut nous donner « un coup de pouce », débloquer une situation jugée insatisfaisante ou encore nous permettre de donner un sens nouveau, différent, à notre parcours. Il s'agit d'adopter une attitude d'ouverture, de se « déconditionner » (Lhotellier, 2001). Adopter une attitude d'ouverture au changement, aux autres, correspondrait à une qualité à développer et/ou à cultiver qui permettrait aux personnes de maintenir et/ou développer un pouvoir d'agir et ainsi se construire un parcours, certes non linéaire, mais dans lequel elles pourraient se reconnaître et y donner du sens.

Souvent, dans leurs récits, les personnes interviewées mentionnaient le hasard, la chance, les coïncidences lorsqu'elles narraient leurs parcours. En ce sens, la théorie du chaos – en référence à l'idée de « chaos vocationnel » (Boutinet, 1998) laquelle traduit les complexités que les adultes rencontrent dans leur orientation professionnelle – permet d'insister « sur l'importance à accorder à la non-linéarité des événements afin d'évoquer la portée de 'l'extraordinaire ordinaire du quotidien' qui, le plus souvent à notre insu, marque l'existence humaine » (Danvers, 2007, p. 106).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alheit, P., & Dausien, B. (2005). Les processus de formation et l'apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34/1, 57-83.

Récupéré de : <https://journals.openedition.org/osp/563>

Baudouin, J.-M. & Parson, C. (2014, mars). *Recherche biographique en formation des adultes et capacité : la problématique des facteurs de conversion*. Communication présentée à la conférence ESREA Life History and Biographical Research, Magdeburg (Allemagne).

Baudouin, J.-M. (2010). Recherche biographique en formation des adultes et déstandardisation des parcours de vie : bifurcation, transition et développement de l'agentivité. In *Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation AREF (Université de Genève, 13-16 septembre 2010)*.

Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (2001). Introduction. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 7-24). Bruxelles : De Boeck.

Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique, *Informations sociales*, 156/6, 12-21.

Récupéré de : <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-12.htm>

Bidart, C., Degenne, A. & Grossetti, M. (2011). *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*. Paris : PUF.

Blanchard, S. (2002). A., Lhotellier. Tenir conseil. Délibérer pour agir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/1, 1-6.

Récupéré de : <http://osp.revues.org/4892>

Blanchet, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.

Bonvalot, G. (1992). Le projet émancipateur. In J. P. Boutinet. *Le projet, un défi nécessaire face à une société sans projet* (pp. 397-403). Paris : L'Harmattan.

Boutinet, J-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43/4, 1-13.

Récupéré de : <http://journals.openedition.org/osp/4463>

Boutinet, J.-P. (2010). Logiques communicationnelles et mutations de temporalités : enjeux et défis pour l'adulte contemporain.

Récupéré de : www.jeanpierreboutinet.fr/upload/100215170848Conference_JPB.pdf

Boutinet, J-P. (2007a). L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/1, 19-32.

Récupéré de : <https://osp.revues.org/1259>

Boutinet, J.-P. (2007b). Introduction. L'accompagnement dans tous ses états. In J.-P. Boutinet. *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (pp. 5-25). Paris : PUF.

Boutinet, J.-P. (2007c). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. In J.-P. Boutinet. *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (pp. 27-49). Paris : PUF.

Boutinet, J.-P. (1999). *Psychologie des conduites à projet* (3e éd.). Paris : PUF.

Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : PUF.

Carré, Ph. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs* [Hors-série], (5), 9-50.

Charmillot, M. (2016a). *Analyse de données en compréhension : interactions discursives et construction de l'information dans l'entretien de recherche*. Cours suivi au semestre de printemps 2016. FPSE. Université de Genève.

Charmillot, M. (2016b). *L'entretien biographique*. Support du cours Panorama et ancrage des différents types d'entretien. Cours suivi au semestre d'automne 2016. FPSE. Université de Genève.

Charmillot, M. (2016c). *Définir une posture de recherche*. Support du cours Panorama et ancrage des différents types d'entretien. Cours suivi au semestre d'automne 2016. FPSE. Université de Genève.

Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Numéro Hors-Série*. Québec : ARQ.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2000). L'orientation scolaire et professionnelle, *Politiques de l'éducation et innovations*, 7, 1-20. Récupéré de : <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2197>

Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? : essai d'anthropologie de la formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Univ. Septentrion.

Danvers, F. (2007). Temps et orientation : le projet de vie adulte à l'épreuve de la postmodernité. *Carriérologie*, 11(1-2), 103-120.

Danvers, F. (Ed). (2006). *Méthodes, concepts et pratiques en orientation des adultes*. Villeneuve d'Ascq : Presses Univ. Septentrion.

De Ketele, J.-M. (2014). Engagement professionnel. In A. Jorro. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 101-104). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

De Gaulejac, V., Le Fourn, J.-Y., & Francequin, G. (2008). Parcours, trajectoires, histoires, récits ? *Enfances & Psy*, (1), 114-121.

Durand, M. (2006). *Activité(s) et formation*. Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève. FAPSE.

Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.

Fernagu-Oudet, S. (2012) Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In E. Bourgeois, & M. Durand (Ed.) *Apprendre au travail* (pp. 201-213). Paris : PUF.

Fernandez-Iglesias, R. (2016). *Penser l'intégration scolaire à partir de l'expérience des enseignant-e-s : la construction de sens en tant que cheminement transactionnel*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.

Gagnon, É., Moulin, P., & Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), 90-111.

Récupéré de : <https://www.erudit.org/en/journals/ref/2011-v17-n1-ref1812734/1005234ar/abstract/>

Gautier, X. (2003). A. Lhotellier. Tenir conseil. Délibérer pour agir, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/1, 1-2.

Récupéré de : <https://osp.revues.org/3217>

Glady M. (2008). Destination(s) de la connaissance dans l'entretien de recherche : l'inégale appropriation des offres de sens, *Langage & société*, 123, 53-72.

Guichard, J. & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Paris : Dunod.

Guichard, J. & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.

Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

Havet, I. (2006). Transitions dans la vie adulte et médiation. In F. Danvers. *Méthodes, concepts et pratiques en orientation des adultes* (pp. 141-177). Villeneuve d'Ascq : Presses Univ. Septentrion.

Kaufmann, J.-C. (2013), *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.

Perrez-Roux, M.-T. (2014). Transition professionnelle. In A. Jorro. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 325-328). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Lahire, B. (1996). Risquer l'interprétation. Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (3), 61-87.

Le Corff, Y. & Gingras, M. (2011). L'Inventaire des préoccupations de carrière : une mesure de l'adaptabilité à la carrière, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/1, 1-14.

Récupéré de : <http://osp.revues.org/3011>

Lhotellier, A. (2007). Accompagner et tenir conseil : démarche fondamentale ou anesthésie sociale. In J. P. Boutinet. *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (pp. 99-114). Paris : PUF.

- Lhotellier, A. (2003). L'accompagnement : tenir conseil. *Carriérologie*, 9(1), 26-65.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil : délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.
- Nal, E. (2013). Réciprocité du croire et circulation du persuader dans la relation d'accompagnement au projet. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (2), 215-227.
Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2013-2-page-215.htm>
- Olivier, G. (2006). L'impact des changements sociaux et économiques sur l'orientation des hommes et des femmes. In F. Danvers. *Méthodes, concepts et pratiques en orientation des adultes* (pp. 61-139). Villeneuve d'Ascq : Presses Univ. Septentrion.
- Olivier de Sardan, J. P. (1996). La violence faite aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (3), 31-59.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : l'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20.
- Paul, M. (2009a). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63.
Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.html>
- Paul, M. (2009b). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Paul, M. (2007). L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. In J. P. Boutinet. *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (pp. 251-274). Paris : PUF.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, 9(1), 121-144.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.
- Perdrix, S. (2013). *Efficacité du counseling d'orientation : impacts de l'alliance de travail et du contexte psychosocial* (Thèse de doctorat). Université de Lausanne.
Récupéré de : https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_141C6B0DF714.P001/REF
- Robin, J.-Y. (2007). Le statut de l'accompagnement dans un processus de recherche-formation : le cas particulier de l'entretien carriérologique. In J. P. Boutinet. *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds* (pp. 313-329). Paris : PUF.
- Rossier, J., Meier Eggenberger, C. & Perdrix, S. (2012). La formation des psychologues conseillères et conseillers en orientation en Suisse, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/2, 1-17. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/osp/3765>
- Schurmans, M.-N. (2008). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, 177(4), 91-103.
Récupéré de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37460>
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M. & Dayer, C. (2008). Processus interactionnels et construction de la connaissance. Elaboration négociée d'une démarche de recherche. In : L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, (pp. 299-318). Bruxelles : De Boeck.

Schwartz, O., Paradeise, C., Demazière, D., & Dubar, C. (1999). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion. *Sociologie du travail*, 41(4), 453-479.

Serreau, Y. (2013). *Accompagner la personne en formation*. Paris : Dunod.

Tabin, J.-P. (2002). Travail social et nouvelle gestion publique, 16(4), *Dépendances*, 4-7.

Thomann Jeanneret, A., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (2007). L'orientation professionnelle et les sciences de l'éducation : deux voies contrastées. In R. Hofstetter & B. Schneuwly. *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée des traditions académiques contrastées. Fin du 19e- première moitié du 20e siècle* (pp. 291-320). Berne : Peter Lang.
Récupéré de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33686>

Tourette-Turgis, C. (1996). *Le counseling*. Paris : PUF.

Vitali, M. L., & Barbier, J.-M. (2010). La figure sociale de l'accompagnement. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.

Weber Guisan, S. (2016). *Parcours bénévoles et pouvoir d'agir : choix, valeurs, actions*. Maîtrise en Formation des adultes, Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Zimmermann, B. (2013). Parcours, expérience(s) et totalisation biographique. Le cas des parcours professionnels. In S. Ertul, J.-Ph. Melchior & E. Widmer (Ed.), *Travail, santé, éducation : individualisation des parcours sociaux et inégalités* (pp. 51-61). Paris : L'Harmattan.