

SOMMAIRE

Présentation 5

Le mot du Président 7

« De plus en plus, nous sommes soumis au nom de l'efficacité et du rendement à une rationalisation accrue de nos actes et de nos organisations. Partout on restructure, on rationalise. Tout doit être compté, évalué et ne finit par compter que ce qui se compte. »
Dominique Hocquard

Quel paradigme pour des interventions d'accompagnement contribuant au développement durable d'un monde plus équitable au cours du XXI^e siècle 19

« C'est la raison pour laquelle, on peut dire que réfléchir à sa vie et l'orienter se déroule toujours sur un horizon de considérations éthiques. »
Jean Guichard

L'Orientation « Verte » : une voie à suivre 27

« A moindre échelle, les conseillers d'orientation eux-mêmes doivent inspecter leur propre pratique : les routines de recyclage des déchets, de réduction de la consommation d'énergie, etc. sont-elles satisfaisantes ? »
Peter Plant

L'orientation, un nouveau droit de l'homme ? 35

« La place qu'elle a prise dans le cursus des jeunes, la mise en œuvre de procédés et d'institutions désormais reconnus, autant que la reconnaissance de sa nécessité pour éviter le gâchis de parcours erratiques, semblent à l'évidence conduire à une réponse affirmative... »
Michel Miaille

Question préliminaire à toute politique de l'orientation... 53

« Parmi les étudiants interrogés, 1/3 des étudiants en histoire et la moitié des étudiants en sciences entrent à l'université sans projet d'insertion professionnelle défini. Ils se sont tous inscrits à l'université parce qu'ils portent un intérêt pour le contenu de la discipline enseignée. Ils souhaitent tous satisfaire leur curiosité, acquérir une culture générale, s'enrichir sur le plan personnel et acquérir un savoir utile. Ils se représentent l'université comme un lieu de savoir, de rencontre, d'apprentissage, de travail, d'autonomie et de culture. »
Marie-Jean Sauret et Patricia Rossi-Neves

L'orientation et la logique libérale selon Jean-Claude Michéa 59

« Bien sûr, en tant que philosophe, j'ai toujours été sensible au paradoxe fondamental de votre métier : comment espérer, en effet, résoudre la question de l'orientation professionnelle des élèves dans un monde dont, d'un côté, la structure sociale est pyramidale, alors que, de l'autre, la structure de son école (pour tout un ensemble de raisons) tend à devenir cylindrique : les deux structures ne peuvent, évidemment, jamais coïncider. »
Denis Cornette et Jean-Louis Guerche

Table ronde : Former l'Homme, le Citoyen et/ou le Travailleur ? Les paris de la formation professionnelle initiale : comparaisons internationales 71

« Où convient-il de former les ouvriers et employés de demain ? A l'école ? Dans l'entreprise ? Que doit-il en être des finalités et des contenus de leur formation ? S'agit-il de former l'homme ? Le travailleur ? Le citoyen ? »
Nadia Mamamra, Mona Grant, Valérie Capdevielle-Mougribas

Le Life designing au XXI^e siècle 107

« Il faut se préoccuper de son avenir, être responsable, curieux, confiant...mais, n'oublions pas qu'un « bon job », c'est celui qui prépare au suivant ! Il faut désormais préparer les gens à toute une période d'employabilité et non pas à un emploi ! »
Mark Savickas

PRESENTATION

Vous trouverez dans ce numéro de larges échos du Congrès International de l'Orientation de Montpellier, en particulier, la quasi-totalité des conférences qui y furent prononcées. Ce congrès était organisé par l'ACOP. F et l'ACOP. Languedoc-Roussillon, en lien avec l'AIOSP. C'est ainsi que nos collègues de l'académie de Montpellier ont œuvré avec constance et détermination sous la férule souple de Suzanne Bulthéel, Commissaire Générale, assistée dans son immense tâche par Elisabeth Perrin et Pascale Kollen. Un grand merci à tous pour ces belles journées de réflexion et de...convivialité qui ont réuni plus de 800 congressistes venus du monde entier et représentant 45 nationalités.

Nous vous rappelons l'argument qui orientait la réflexion des travaux :

L'orientation : un droit de l'Homme ou du citoyen ?

L'article premier de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme pose que : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité ». Dans quelle mesure les pratiques de conseil en orientation – et les politiques publiques en cette matière – peuvent-elles contribuer à réaliser un tel idéal ? Les sociétés des pays riches d'aujourd'hui sont des sociétés d'individus : elles reposent sur des personnalités très conscientes de leur individualité, des personnalités qu'elles façonnent ainsi. Ces individus tendent à vivre leur « soi » intérieur comme radicalement séparé du « nous social ».

Dans un tel contexte, comment préserver le souci du bien commun ? Comment former une société humaine équitable. Quelle voie trouver entre le Charybde du totalitarisme niant l'individu et le Scylla du libéralisme radical où chacun est arc-bouté sur ses droits propres ? Comment le conseil en orientation peut-il contribuer à construire des citoyens concevant leur développement personnel en relation avec celui d'autrui et avec le bien commun ? Quelles politiques publiques mettre en place à cet effet ?



DISCOURS D'OUVERTURE

Dominique HOCQUARD¹

.../... En ces temps où dans nos centres, dans nos organismes, nous avons parfois le sentiment d'être seuls et de «ramer à contre-courant », il est plus que jamais, nécessaire de faire vivre nos liens et nos solidarités. Et cette manifestation internationale est la parfaite illustration de ce que travailler ensemble signifie. Nous sommes aujourd'hui près de 800 participants, originaires de plus d'une cinquantaine de pays et j'imagine le travail colossal qu'au jour le jour les équipes locales ont fourni pour faire de ce congrès un succès. Avant d'aller plus loin, permettez-moi d'adresser mes remerciements à celles et ceux qui ont travaillé si fort pour organiser cette belle manifestation. Bravo et félicitations.

Je vais essayer de vous parler avec une sincérité dans le propos qui va probablement vous interpellier mais je crois que les praticiens de l'orientation que nous sommes, les psychologues en charge des questions d'orientation sont assignés aujourd'hui à la lucidité et je voudrais, modestement, dans cette courte allocution vous faire partager ces quelques réflexions. Je le ferai à partir de quatre remarques très courtes que je ne développerai pas mais qui donneront quelques repères.

Mais auparavant, je voudrais dire quelques mots sur la situation économique et particulièrement sur la situation de l'emploi telle qu'elle implique l'orientation et justifie les réformes actuellement en cours. Je ne vous apprends rien, du point de vue de l'emploi la situation n'est pas bonne. Je rappellerai simplement ces quelques chiffres. Rien qu'en Europe, il n'y a pas moins de 28 millions de chômeurs. Les jeunes paient un lourd tribut à la crise. En Espagne, 55 % des moins de 25 ans sont au chômage. La Grèce, l'Espagne, l'Italie, le Portugal sont redevenus des terres d'émigration des jeunes. Concernant la Pauvreté, 2,8 milliards de personnes, soit près de la moitié de la population mondiale, vivent avec moins de 2 dollars par jour et 20 % de la population mondiale détient 90 % des richesses. On vit dans ce monde-là; et c'est dans ce monde-là que se pose la question de l'orientation.

¹ Dominique HOCQUARD est conseiller d'orientation -psychologue, directeur du CIO de Metz et Président de l'ACOP-F.

D'où cette première remarque: l'orientation, c'était vrai hier, ça l'est aujourd'hui, se restructure toujours dans les périodes de crise, dans les moments chauds de l'histoire des sociétés et particulièrement lorsque les mécanismes d'intégration sont en panne ou que la situation de l'emploi est telle qu'elle menace la cohésion sociale. Et le sociologue Vincent Merle soutenait que paradoxalement l'orientation n'est jamais aussi nécessaire que dans les circonstances où elle est la plus inopérante, c'est-à-dire lorsque le déficit d'emplois laisse un grand nombre de jeunes sans perspectives professionnelles solides ou avec des petits boulots qui ne leur permettent pas de construire dignement leur vie. C'est là toute l'ambiguïté d'une orientation qui, à défaut de pouvoir ouvrir sur des perspectives, ne serait plus que l'instrument d'une politique d'assistance auprès de certaines personnes fragilisées, une sorte d'aide sociale destinée non pas à insérer mais à contenir le mécontentement et à assurer autant que faire se peut la paix sociale!

Ma deuxième remarque concerne la croyance selon laquelle une contribution moderne et efficace à la lutte contre l'exclusion, le chômage, la précarité serait une affaire de méthode, d'outils ou de bonne communication. On assiste dans le champ de l'orientation à l'émergence de dispositifs techniques, numériques de plus en plus sophistiqués et qui sont présentés comme autant de réponses possibles aux problèmes d'emploi et d'insertion. Accompagner, conseiller, c'est souvent aider Sisyphe à pousser son rocher et si l'amélioration des techniques d'accompagnement est toujours souhaitable, elle ne remplacera jamais la part proprement humaine du conseil tel que l'accomplissent les professionnels de l'orientation. De plus en plus, nous sommes soumis au nom de l'efficacité et du rendement à une rationalisation accrue de nos actes et de nos organisations. Partout on restructure, on rationalise. Tout doit être compté, évalué et ne finit par compter que ce qui se compte

La troisième remarque concerne la représentation économique sur laquelle fonctionne l'orientation. Je ne suis pas économiste, et je vais être très prudent dans ce que j'avancerais, je citerai un économiste Keneth Boulding: « celui qui croit, disait-il, qu'une croissance forte peut continuer dans un monde fini est soit un fou, soit un économiste ». Dont acte...

Plus sérieusement, la plupart des spécialistes de ce domaine, pensent que nous sommes partis pour vivre durablement avec une croissance faible dans les pays dits développés et que c'est également ce qui guette à assez courte échéance les pays émergents à forte croissance actuelle. Une croissance forte et durable telle que nous l'avons connue notamment en France avec ce que nous avons appelé *les trente glorieuses* est impensable. Et en tout état de cause, le monde, la planète est absolument incapable de supporter écologiquement une généralisation d'un productivisme sans limite.

Cette prise de conscience peut être salutaire puisqu'elle pourrait bien nous amener à revoir la finalité des pratiques en orientation en ne les référant plus uniquement à un modèle économique tel qu'il aggrave les inégalités, et tel qu'il implique de manière fort discutable la mise en œuvre des concepts d'employabilité, de flexibilité... dès l'école primaire comme le

suggère dans son rapport au Parlement européen, la commissaire européenne à l'éducation.

Je crois par conséquent qu'en tant que praticien et théoricien de l'orientation, nous ne pouvons éviter d'entreprendre une réflexion sur d'autres modèles de développement plus soucieux de l'homme et du bien commun.

Ceci pourrait alors nous conduire à placer le souci du lien social, du vivre ensemble à l'horizon du conseil.

Je conclurai par cette quatrième remarque concernant le « vivre-ensemble » : comment faire vivre au cœur même des pratiques d'orientation, des démarches qui loin de former à la concurrence, à la compétition préparent au vivre-ensemble et valorisent les principes de coopération, de solidarité pratiqués à travers des relations collectives plus égalitaires. Dans une époque gestionnaire où l'individu hyperindividualisé est érigé en valeur suprême, au moment où un marché de l'épanouissement personnel se structure, n'est-il pas concevable comme praticien de l'orientation d'apporter à chacun, quelle que soit sa situation, son quartier, son origine, ses difficultés... ce supplément d'humanité et d'intelligence qui l'aidera à grandir avec les autres au milieu des autres.

Le défi est là immense. Insister sur les moyens de faire vivre cette idée de lien social dans nos pratiques c'est admettre que l'orientation n'est pas qu'une simple affaire de technique ou de dispositifs censés produire de la motivation, de l'ambition ou du développement personnel, non, elle est de part en part une construction sociopsychologique complexe. Voilà pourquoi nous sommes – et devons être – mobilisés et déterminés, unis et outillés, intellectuellement, voilà pourquoi nous devons associer, selon la formule de Gramsci, « le pessimisme de la raison », qui permet la lucidité, et « l'optimisme de la volonté », qui reste une exigence à l'égard de l'avenir. Dans ces conditions, j'ose croire que demeurer humain, dans l'exercice de nos pratiques ne devrait pas être une tâche aussi accablante que cela.

Je vous remercie et vous souhaite à toutes et à tous un excellent congrès



QUEL PARADIGME POUR DES INTERVENTIONS D'ACCOMPAGNEMENT EN ORIENTATION CONTRIBUANT AU DEVELOPPEMENT DURABLE D'UN MONDE PLUS EQUITABLE AU COURS DU XXI^E SIECLE ?

Jean Guichard¹

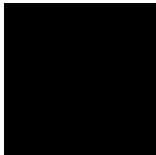
Abstract

The globalization of the jobs' distribution, the development of new forms of work organisation and the emergence of a new scientific perspective on the human subjectivity gave birth to a new paradigm for the career development's interventions. The model of individuals who direct their work paths and lives is progressively replacing that of matching individuals and work activities. This new paradigm gave rise to three major types of career development's interventions, which can be characterized by the words: information, guidance and dialogues. Nevertheless, the observations that some major crises affect currently education, work, and, more generally the human world, suggest that such a model would be sustainable in the long run only if some reforms occur. These reforms would be about the ends and methods of education; they would aim to set up a universal labor law, the purpose of which would be to eradicate indecent work. And they would also place at the very heart of counseling dialogues the care for distant others, for fair institutions and for the preservation of a human world.

Cette conférence de l'AIOSP et de l'ACOP-F a pour thème la relation entre les interventions d'accompagnement en orientation et les droits de l'homme et du citoyen. Je souhaiterais contribuer à cette réflexion en abordant une question qui me semble d'une importance majeure en ce début de XXI^e siècle : comment les conseillers d'orientation pourraient-ils contribuer, par leurs interventions, à aider les personnes et les sociétés à faire face aux défis majeurs auxquels l'humanité est aujourd'hui confrontée ? Ces défis étant, pour n'en nommer que quelques-uns : une explosion démographique, un épuisement des ressources naturelles, un déficit de travail décent, des différences croissantes entre les plus riches et les plus pauvres, etc.

D'une manière plus générale, la question que je souhaiterais aborder est celle de savoir si l'on

¹ Conservatoire National des Arts et Métiers (Paris), Chaire Unesco « Orientation et conseil tout au long de la vie (Université de Wrocław. Pologne).



L'ORIENTATION « VERTE » : UNE VOIE A SUIVRE

Peter Plant ¹

Abstract: With global warming and environmental plights, new guidance concepts are needed to question the mainstream individualistic career development theories and practices. There is more at stake. Green Guidance puts a wider perspective to career choices: what is the environmental impact of a particular career path? Guidance needs a re-orientation, a new approach. It is argued that, just like Frank Parsons a hundred years ago in the USA was seen as a utopian in his vision of the role of guidance and counselling to create a balanced, just, and peaceful society, the guidance philosophies of our times need to envisage a shift towards a greener future. The role of guidance in this respect has far-reaching implications: Green Guidance could be pro-active, questioning, probing, reflexive, and client-centred in the new sense. It also points to new and green dimensions of social justice.

INTRODUCTION

Un certain nombre de théories reconnues du projet professionnel se concentrent sur la carrière individuelle: par exemple, la *life-span theory* de Super (Super, 1957), illustrée plus tard par le *Career Rainbow*, « l'arc-en-ciel de carrière » qui monte puis redescend sur une base individuelle (Super, 1980). Holland (1997) a quant à lui utilisé la métaphore de l'hexagone pour illustrer sa théorie très influente d'un ajustement personne/environnement: une autre approche individualiste. Gottfredson (2002), dans sa théorie de circonscription et de compromis, s'est également concentré sur la carrière individuelle. De même que Gelatt (1989) en introduisant la notion d'incertitude positive; Krumboltz et al. (1999) et Krumboltz et Levin (2004) avec leurs idées tout aussi bipolaires et dialogiques du *Planned happenstance* (« hasard planifié »). Ce que ces théories nord-américaines, concernant principalement la classe moyenne, ont en commun c'est qu'elles reflètent une culture individualiste dominante; une culture occidentalisée. Même les approches constructivistes prennent ce biais pour aborder les questions morales et éthiques dans le projet professionnel: « Toute inquiétude et difficulté, petite ou grande, qu'une personne peut éprouver, comporte une dimension éthique et morale. Poser la question: quel type de carrière professionnelle est possible et la meilleure pour moi? c'est se demander: *comment dois-je vivre ma vie?* » (Peavy, 2002)

¹ Le Docteur Peter Plant a travaillé dans le domaine de l'éducation et de l'orientation professionnelle depuis 1974 dans des écoles, des établissements d'enseignement supérieur, et dans le service pour l'emploi au Danemark.

Au-delà des limitations dans l'introduction de la *Boundaryless Career* (« métier sans frontières ») (Arthur & Rousseau, 1996), les mentalités demeurent limitées à la carrière individuelle. Il n'est donc pas étonnant que les praticiens de l'orientation professionnelle adoptent pour la plupart une approche individuelle: ils œuvrent principalement avec des individus, et s'appuient sur des principes profondément enracinés d'approches centrées sur le consultant (Rogers, 1951). En outre, en inventant le concept d'Éthique Protestante du Travail, Max Weber (1958), dans son analyse des valeurs occidentales individualistes du travail, a relié prospérité, croissance économique, éthique protestante du travail et capitalisme, indiquant ainsi les liens complexes entre la culture, la religion, et la philosophie économique. Ces concepts et valeurs se retrouvent dans les théories et pratiques (occidentales) contemporaines du conseil en orientation.

Actuellement, les rapports clés tels que la Résolution de l'Union européenne sur l'Orientation tout au long de la vie (Commission européenne, 2004, p. 7), se focalisent sur les parcours individuels:

« Tous les citoyens européens devraient avoir accès à des services d'orientation à tous les stades de la vie (...). Le rôle préventif des services d'orientation est d'encourager l'achèvement des études et de contribuer à l'autonomisation des individus vis-à-vis de leurs apprentissages et de leur profession. »

Les modèles influents concernant les dimensions d'apprentissage de l'orientation sont également construits sur des approches individualistes, comme par exemple le modèle de la stratégie DOTS, qui a joué un rôle déterminant dans la formulation des objectifs d'apprentissage pour l'orientation (Law & Watts, 1977, p 8)

- D: Apprentissage de la Décision
- O: Sensibilisation aux Opportunités
- T: Apprentissage de la Transition
- S: Conscience de Soi

Même dans ces termes généraux, O pour la sensibilisation aux Opportunités, est associé au progrès individuel:

« Par conscience des opportunités, nous entendons également désigner l'exploration des différents parcours et stratégies ouverts (ou fermés) à chaque individu pour accéder à ces opportunités. Et au niveau de l'individu considéré, les offres et les stratégies qui correspondent aux caractéristiques propres de cet individu. » (Ibid.).

En bref, il semble y avoir un angle mort. Des principales racines de la pensée individualiste découlent la pensée orientée vers le marché qui suppose que des décisions individuelles, égocentriques, pilotées par une main invisible, produisent un bien collectif, comme il a été formulé par Adam Smith (Smith, 1776). Watts (2003, p12) avance ceci:

« Le projet professionnel pourrait être considéré (et pas seulement par les économistes libéraux) comme un cas classique de la célèbre maxime d'Adam Smith stipulant que les individus encouragés à poursuivre leurs intérêts propres sont menés par une « main invisible » à promouvoir une fin qui ne fait pas partie de leur intention – l'intérêt public. En ce sens, les services d'orientation pourraient être l'incarnation de la main invisible de Smith ».

VERITES QUI DERANGENT : CROISSANCE ET BONHEUR

Les valeurs qui animent la pensée d'Adam Smith répondent manifestement aux questions de la société de son temps. Il semble néanmoins juste d'observer que Smith et ses adeptes ne peuvent détenir la réponse finale aux problèmes (post) modernes, comme en témoigne la crise financière et environnementale présente à travers le monde. Peut-être que la poursuite des intérêts propres à un individu dans un sens étroit ne sert pas l'intérêt public. Dans son film *Une vérité qui dérange*, Al Gore (Etats-Unis) déclare que: « L'humanité est assise sur une bombe à retardement. Nous avons à peine dix ans pour éviter une catastrophe planétaire – un dérèglement majeur du système climatique qui entraînerait des perturbations météorologiques extrêmes, des inondations, de longues périodes de sécheresse, des épidémies, des vagues de chaleur meurtrières. Cette catastrophe d'une ampleur sans précédent, nous en serions les premiers responsables; nous seuls pouvons encore l'éviter. »

L'argument persuasif d'Al Gore est que nous ne pouvons plus nous permettre de voir le réchauffement climatique comme une question politique, mais plutôt comme le plus grand défi moral auquel notre civilisation mondiale doit faire face. (<http://www.climatecrisis.net>). Al Gore n'est pas seul: d'autres décideurs influents ont soulevé ces questions. Le commentateur influent français Nicolas Hulot (2006), par exemple, a présenté cinq propositions concrètes sur les questions et les politiques environnementales, incluant la taxation du CO2, l'agriculture durable et l'éco-éducation. Dans son rapport important, Stern (2006) (Royaume-Uni), a relié les questions économiques au changement climatique. Aux États-Unis, le commentateur Jeremy Rifkin (2010) déclare, plus radicalement encore, que le passage à la « conscience de la biosphère » est déjà amorcé: la jeune génération est en train de se rendre compte que la consommation quotidienne d'énergie et d'autres ressources par chacun affecte inéluctablement l'humanité entière, en plus de toutes les autres créatures/êtres vivants qui peuplent la Terre. Enfin, dans une prévision pour les 40 prochaines années, Randers (2012) prédit un intérêt croissant pour le bien-être humain plutôt que pour la croissance du revenu par habitant.

Cela étant, le rôle actuel de l'orientation professionnelle est clair dans les documents stratégiques tels que la Résolution de l'Union européenne sur l'Orientation tout au long de la vie (Commission européenne, 2004) mentionnée plus haut: l'orientation est vectrice de croissance économique dans la course mondiale pour une meilleure compétitivité, l'ironie étant que l'essentiel de cette croissance, dépourvue de considération pour son impact environnemental, a été qualifiée de « croissance sans emploi ». Une croissance économique sans impact négatif sur l'environnement est possible; reste à s'y consacrer enfin. Le *Global Green Growth Institute*, par exemple, a été fondé avec « la conviction que la croissance économique et la durabilité environnementale sont des objectifs purement incompatibles, donc leur intégration est essentielle pour l'avenir de l'humanité... » (II) se charge de la diffusion d'un nouveau modèle de croissance économique, connu sous le nom de "croissance verte", qui cible simultanément les aspects clés de la performance

économique, comme la réduction de la pauvreté, la création d'emplois et l'intégration sociale; et ceux du développement durable, tels que l'atténuation du changement climatique et du déclin de la biodiversité et la sécurité de l'accès à l'énergie et à l'eau: (Voir <http://www.gggi.org/>), la solution à de tels problèmes constituant des aspects importants de la justice sociale.

Au vu de ses objectifs pour 2020, l'Union européenne (UE), a constaté la nécessité d'affiner sa réflexion sur ces questions. La croissance en elle-même n'est plus la réponse aux défis à venir, une croissance *intelligente, durable et inclusive* faisant partie des futurs concepts clés (Commission européenne, 2011). Même si ces concepts s'appuient fortement sur l'idée de croissance unidimensionnelle traditionnelle, ils représentent des étapes vers une conception plus écologique et plus large. Cela aura un impact sur les objectifs sociétaux de l'orientation qui, jusqu'à présent, dans de nombreux pays ont été focalisés sur les parcours individuels, et doivent se tourner maintenant vers, notamment, la diminution de l'échec scolaire, l'employabilité, la compétitivité internationale, ou le plein-emploi. Autant d'objectifs louables, mais motivés par un étroit concept individualiste et de croissance économique, grimés en objectifs d'inclusion sociale.

Incidemment, le PNB (Produit National Brut), indicateur établi de prospérité et de croissance économique, est aujourd'hui remis en question, et ce même par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), qui, jusqu'alors, cultivait une vision étroite de la croissance économique. L'OCDE (2011) a mis en place la *Better Life Initiative* (« Initiative pour une Vie meilleure »), qui vise à mesurer le bien-être et le progrès. L'indice permet aux citoyens de comparer leurs modes de vie à travers 34 pays, sur une base de 11 dimensions: logement, revenu, travail, communauté, éducation, environnement, gouvernance, santé, sentiment de satisfaction, sécurité, équilibre travail/vie privée. L'orientation professionnelle n'est pas (encore) sur la liste. Dans l'UE, la France a commandité le rapport Stiglitz (Stiglitz, Sen et Fitoussi, 2009) qui examine la notion de PNB par rapport au progrès social, et a débouché sur des recommandations visant à compléter les conceptions actuelles du PNB. D'autres chercheurs, comme ceux du *German Wuppertal Institute for Climate, Environment and Energy* (Institut allemand de Wuppertal pour le climat, l'environnement et l'énergie), visent à élaborer des stratégies pour favoriser le développement durable. L'objectif de ces efforts est d'analyser et de soutenir les innovations technologiques et sociales pour la préservation des ressources naturelles, en utilisant par exemple le modèle complet du cycle de vie pour illustrer l'empreinte écologique de chaque produit. Voir <http://www.wupperinst.org/>

Enfin, à l'échelle mondiale, le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) a publié un certain nombre de *Human Development Reports* (rapports sur le développement humain). Le premier rapport, en 1990, était introduit par le principe simple qui a guidé tous les rapports ultérieurs: « Les personnes sont la vraie richesse d'une nation ». Doté d'un Indice de Développement Humain, le dernier en date (PNUD, 2011) expose les synergies positives potentielles dans la quête d'une plus grande égalité et de durabilité. En outre, le rapport de 2011 souligne le droit de l'homme à un environnement sain, l'importance d'intégrer l'équité sociale dans

les politiques environnementales, et la nécessité cruciale de participation du public et de prise de responsabilité des autorités officielles. Le PNUD appelle à de nouvelles approches audacieuses pour le financement du développement mondial et des contrôles environnementaux, en faisant valoir que ces mesures sont à la fois essentielles et réalisables. Voir <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/>. L'Orientation Verte, qui ne figure pas (encore) sur l'ordre du jour du PNUD, pourrait en faire partie: elle se rattache à la Justice sociale, et donc, aux Droits de l'Homme.

SOURCES D'INSPIRATION NON-EUROPÉENNES

Fait intéressant, les cultures non-occidentales regorgent de sources d'inspiration qui donnent à réfléchir sur les conceptions et valeurs qui sous-tendent nos théories individualistes d'orientation professionnelle. Non que l'individu dans cette perspective soit dénué de volonté propre, mais les professions doivent être envisagées dans une plus large perspective.

En Inde, par exemple, les professions sont envisagées comme comportant quatre étapes qui ne sont pas toutes axées sur l'individu. Le besoin de « Servir l'humanité », tel que mentionné ci-dessous, figure à peine dans les plans de carrière occidentaux traditionnels (Arulmani & Nag-Arulmani, 2004, p 9):

- Brahmacharya Ashrama (apprentissage)
- Grahastha Ashrama (famille, développement personnel)
- Vanaprastha Ashrama (service de la société, et non de fins personnelles)
- Sanyasa Ashrama (service de l'humanité).

Sans entrer davantage dans le système de croyance Ashrama d'où ces quatre étapes sont issues, il semble juste d'observer que les facteurs culturels viennent au premier plan lorsque les objectifs de la politique économique et sociale sont exprimés. Des modèles occidentaux similaires, tels que « l'arc-en-ciel de carrière » de Super, comprennent un « déclin » dès l'âge de 60 ans, à côté de la croissance, de l'exploration, de la création, du maintien et du déclin (Super, 1980).

Autre fait intéressant, dans l'extrême Nord, les considérations écologiques sont importantes. Dans son discours lors de la Conférence de l'Assemblée générale circumpolaire Inuit de 1998, Finn Lynge, politicien Inuit indigène du Groenland (qui fait partie du Commonwealth danois), a évoqué les valeurs Inuits suivantes:

« NUNAMUT ATAQQINNINNEQ, i.e. fierté de cette Terre merveilleuse, faire corps avec elle, avec ses baleines et ses caribous, ses plaines et ses montagnes à perte de vue, sa lumière et son obscurité uniques au monde, sa brutalité et sa beauté.

AKISSAASSUSEQ, i.e. Responsabilité envers la Terre et ses habitants. Nous récoltons uniquement ce dont nous avons besoin pour vivre: les Inuits ne tirent aucune fierté du meurtre inutile. Les poissons, les phoques et les baleines, les caribous et les boeufs musqués, les oiseaux de la mer et de la terre, tous nous sont parvenus pour être traités avec respect. Ceux qui vivent le plus modestement savent mieux que beaucoup d'autres.

TUKKUSSUSEQ, i.e. générosité et hospitalité. Elles ont leurs racines dans les liens étroits de

nos familles élargies, et ont toujours été gardées et cultivées dans les petits endroits où les préoccupations d'argent ne dictent pas l'emploi du temps (Lyngé, 1998, p 2-3).

Ces valeurs sont loin de la plupart des préoccupations des sociétés occidentales. Elles impliquent une gestion des relations et une responsabilité mutuelle sur une base durable. Plus au Sud, le Bhoutan, par exemple, a introduit le concept de Bonheur National Brut (BNB), qui s'appuie sur quatre piliers de développement: (1) le développement socio-économique durable et équitable, (2) la conservation de l'environnement, (3) la préservation et la promotion du patrimoine culturel et (4) la bonne gouvernance (voir www.grossnationalhappiness.com; Plant, 2007a). 33 indicateurs fournissent un cadre à l'indexation de l'approche BNB, regroupés dans ces domaines fondamentaux:

- Bien-être psychologique
- Santé
- Éducation
- Culture
- Emploi du temps
- Bonne gouvernance
- Vitalité des communautés
- Diversité écologique et résilience

Même en se référant à cette courte liste de facteurs, il est clair que les questions écologiques sont mises en lumière plutôt que laissées dans l'oubli.

Dans le même esprit, le concept d'« économie suffisante » est essentiel pour comprendre les principaux objectifs de la politique économique et sociale en Thaïlande. L'économie suffisante se base sur l'approche de la « voie du milieu » comme mode de conduite; c'est-à-dire, vivre dans la modération. Vivre ensemble dans la paix et l'harmonie avec la nature et l'environnement: « Yuyen Bhensuk » (i.e. « vivre heureux et en bonne santé ») est ici la politique motrice. Dans cette perspective les politiques d'orientation professionnelle ne viseront pas, par exemple, à faire progresser la croissance économique au détriment de la durabilité. Les choix de carrière individuels se dotent d'une portée plus large que la seule poursuite d'objectifs individuels.

L'orientation devra prendre position dans ces défis. L'argument mené est le suivant: l'orientation professionnelle sert de lien entre l'objectif de la croissance économique au détriment d'autres objectifs plus importants et les valeurs essentiellement individualistes qui ont étayé la théorie du projet professionnel au cours des dernières générations dans les cultures occidentales. Cela ne veut pas dire que l'individu ne peut plus chercher son épanouissement personnel et le bonheur à travers son projet professionnel personnel: l'Orientation Verte sera un élément central dans le concept déjà controversé de profession (Barham & Hall, 1996; NCGE 2009; Plant, 1996; 1999; 2003; 2007b; 2008). Les choix de métier, aussi personnels qu'ils soient, portent au-delà de l'individu, en particulier lorsqu'ils sont liés à des objectifs sociétaux plus larges de justice sociale, comme le soulignent Irving et Malik (2005). Il est grand temps de reconnaître ces questions.

ORIENTATION VERTE : ÉCONOMIE ET ÉCOLOGIE

Une nouvelle approche est en marche, et elle est verte. En réaction à la pensée économique souvent unidimensionnelle et ses principes de marché, une nouvelle vague concernée par les questions écologiques arrive. Se limiter à des objectifs économiques à court terme n'est tout simplement pas rentable. De toute évidence, l'analyse des rapports coûts/avantages, par exemple, se situe loin derrière un certain nombre de questions importantes en termes de préoccupations environnementales. De grandes entreprises comme General Electric, l'ont reconnu, et ont introduit la stratégie d'Ecomagination, i.e. produire avec moins d'énergie et de pollution. D'autres grandes entreprises comme Wall-Mart, Tesco, BP et Virgin ont vu ces signes avant-coureurs et ont introduit le C.R, i.e. *Corporate Responsibility* (responsabilité des entreprises), pendant que les banques s'adonnent au *Conscious Banking* (Opérations bancaires conscientes). La comptabilité verte comprend également d'autres facteurs que les aspects purement économiques de la performance (Schaltegger & Burritt, 2000).

L'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle, AIOSEP, avait déjà adopté en 1995 une déclaration sur les *Ethical Global Standards* (Standards Éthiques Mondiaux), qui reconnaissait des tensions entre la croissance économique et les questions environnementales, i.e. l'écologie. Retour en 1995, le texte est suivi d'un point d'interrogation. Aujourd'hui, il serait plus susceptible d'être suivi par un point d'exclamation :

« Comment les services d'orientation scolaire et professionnelle peuvent-ils répondre de manière éthique aux tensions mondiales entre les enjeux économiques et environnementaux dans la vie professionnelle et les lieux de travail des consultants? »

(Voir <http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=2&menu=1&submenu=2>)

En bref: de nouveaux concepts se forment pour remettre en question les paradigmes actuels de la croissance aveugle: l'Orientation Verte en fait partie. Qu'est-ce que cela indiquerait?

Cela définirait l'orientation, et en particulier les choix de métiers en termes d'écologie plutôt qu'uniquement d'économie. La préoccupation environnementale sera mise au-devant de nombreuses activités quotidiennes, y compris l'orientation, et les conseillers d'orientation auront la tâche difficile de transformer cette idée en pratique quotidienne – en vue de perspectives mondiales. Ce que les personnes font de leur vie professionnelle importe plus que jamais: si elles produisent des armes meurtrières ou des pompes à eau pour l'irrigation simple, ce n'est pas la même chose. La nécessité de faire de tels choix est globalement évidente: la pollution, la surconsommation dans certains secteurs et des besoins fondamentaux dans les autres, la pression sur les ressources en eau limitées, la surpêche, le réchauffement climatique, les trous d'ozone, etc., la liste est interminable. Lors de la récente réunion de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (CCNUCC) en décembre 2011, examinant le changement climatique à Durban, en Afrique du Sud (appelée COP 17), Nnimmo Bassey, président des Amis de la Terre International, a évoqué la notion d'apartheid en déclarant:

« Retarder l'action réelle jusqu'en 2020 est un crime aux proportions mondiales. Une augmentation de la température mondiale de 4 degrés Celsius, autorisée en vertu de ce plan, est une condamnation à mort pour l'Afrique, les petits États insulaires, les pauvres et les plus vulnérables dans le monde entier. Ce sommet a amplifié l'apartheid climatique où les 1 % du monde ont décidé qu'il est acceptable de sacrifier les 99 % autres. »

(Voir <http://cop17insouthafrica.wordpress.com/>).

Certains économistes et politiciens sont conscients de l'affrontement entre une croissance économique insensée et les problèmes environnementaux. Des guerres sont déjà menées pour le pétrole, celles à venir le seront pour les ressources en eau, sans aucun doute. Alors que la croissance économique était la solution, elle semble maintenant créer le problème. Une croissance sans emploi et une détérioration des ressources naturelles font partie des dilemmes actuels. Dans cette situation l'orientation doit faire partie de la solution plutôt que du problème. Une nouvelle approche, un revirement des mentalités (Scharmer, 2007) est nécessaire, basé sur un certain nombre de principes pour *l'Orientation Verte*:

- L'orientation doit prendre en compte l'impact environnemental des choix professionnels et en faire prendre conscience;
- L'orientation doit jouer un rôle actif dans la création de possibilités de formation et d'éducation avec une contribution positive en termes d'environnement;
- Du matériel d'information sur les choix professionnels doit inclure les aspects environnementaux;
- L'orientation doit être mesurée non seulement avec des critères économiques, mais aussi par la comptabilité verte, c'est-à-dire en intégrant les objectifs environnementaux des activités d'orientation;
- Les théories et pratiques de l'orientation doivent aborder les questions de projet professionnel collectif en plus des approches individualistes - avec un accent sur les répercussions environnementales des choix de métiers.
- A moindre échelle, les conseillers d'orientation eux-mêmes doivent inspecter leur propre pratique: les routines de recyclage des déchets, de réduction de la consommation d'énergie... sont-elles satisfaisantes? Comment les TIC peuvent-elles être employées pour réduire les déplacements?

Cette liste n'est pas exhaustive, et doit être lue en complément d'une liste d'exemples d'emplois et activités verts:

- Militant vert s'occupant de créations de jardins de quartier écologiques.
- Intendant vert travaillant avec une approche sans pesticide pour l'entretien des terrains de sport.
- Juriste vert travaillant avec les affaires environnementales.
- Ingénieur de transports verts utilisant des moyens de circulation et de transport non polluants.
- Agriculteur vert adoptant des pratiques écologiques dans les champs et les étables.
- Peintre vert utilisant des peintures non toxiques et biodégradables.
- Constructeur écologique utilisant des matériaux isolants naturels.
- Coiffeur vert, etc.

En bref, la plupart des métiers peuvent être considérés comme potentiellement verts.

CONCLUSION

Certains praticiens de l'orientation trouveront sans doute l'approche décrite dangereusement *directive*: on peut en effet s'interroger sur certaines pratiques d'orientation actuelles, et peut-être même sur l'approche traditionnelle Rogérienne centrée sur le consultant. Mais alors, toutes les nouvelles approches menaceraient les plus anciennes, et les nouvelles philosophies prendront un certain temps à percer. Même Frank Parsons (1909) – célèbre révolutionnaire de l'orientation, considéré comme le père de l'orientation et du conseil modernes – avait des visions portant bien au-delà du simple conseil en orientation. Sa vision était centrée sur une société équilibrée, juste et pacifique. Il reconnut le lien entre le projet professionnel et une société qui fait le meilleur usage de ses ressources humaines par le biais de l'orientation professionnelle, au bénéfice de tous. À son époque, croissance économique et justice sociale vont de pair. Basée sur « l'amour fraternel », il a qualifié la société qu'il envisageait, de « mutualiste » (Parsons, 1894) et, sans doute aujourd'hui, aurait-il ajouté une dimension d'orientation verte à sa pensée. C'était un prophète et un utopiste pragmatique (Gummere, 1988). Maintenant, nous avons besoin de nouveaux utopistes – des utopistes écologistes.

Idéalement, l'Orientation Verte serait pro-active: axée sur le client au sens propre elle se proposerait de questionner, sonder, faire réfléchir, et les décisions seraient laissées au consultant avec, peut-être, un niveau d'engagement plus important. Par ailleurs, en particulier en ce qui concerne la mondialisation, l'orientation serait sur le devant de la scène: les questions et les préoccupations environnementales ne connaissent pas de frontières (Monbiot, 2006). C'est pourquoi il est si urgent que les conseillers d'orientation apportent leur contribution à des changements écologiques.

Avec ce genre d'approche, la profession individuelle est reléguée à l'arrière-plan, et des objectifs communs, questions de justice sociale incluses, entrent en jeu.

C'est l'Orientation Verte.

REFERENCES

- Arulmani, G. & Nag-Arulmani, S. (2004). *Career Counselling. A handbook*. New Delhi: Tata Mc Graw-Hill Publishing.
- Arthur, M.B. & Rousseau, D.M. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. New York: Oxford University Press.
- Barham, L. & Hall, R. (1996). Global guidance goes green. *Career Guidance Today*, Vol. 4, N° 1, 1996, pp. 26-27.
- European Commission (2004). *Resolution on Lifelong Guidance*. Bruxelles: European Commission. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf
- European Commission (2011). EU's 2020 Growth Strategy. Bruxelles: European Commission. Retrieved from: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
- Gelatt, H.B (1989). Positive Uncertainty: A new Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology* 36, pp. 252-256.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation (in) D. Brown (Ed.) (2002). *Career choice and development* (4th ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gummere, R.M. (1988). The Counselor as Prophet: Frank Parsons, 1854-1908. *Journal of Counseling and Development*, Vol 66, No 9, pp. 402-05.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: PAR.
- Hulot, N. (2006). *Pour un Pacte écologique*. Paris: Éditions Calman-Lévy.

- Irving, B.A. & Malik, B. (2005) (eds). *Critical Reflections on Career Education and Guidance: Justice within a Global Economy*. London: Routledge Falmer.
- Krumboltz, J. D., Levin, A.L & Mitchell, K.E. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of counselling & development*, vol. 77, pp 115-124.
- Krumboltz, J. D. & Levin, A.S. (2004). *Luck is no accident: Making the most of Happenstance in your life and Career*. N.Y.: Impact Publishers.
- Law, B. & Watts, A.G. (1977). *Schools, Careers and Community. A Study of Some Approaches to Careers Education in Schools*. London: Church Information Office.
- Lynge, F. (1998). *Subsistence values and ethics*. Nuuk, Greenland. Paper presented to the 1998 General Assembly of the Inuit Circumpolar Conference. Retrieved from: http://arcticcircle.uconn.edu/HistoryCulture/icc_lynge.htm
- Monbiot, G. (2006). *Heat – How we stop the planet burning*. London: Penguin.
- NCGE (2009). *Creative Guidance in Challenging Times*. Dublin: National Centre for Guidance in Education. Retrieved from <http://www.ncge.ie/reports/Creative%20Guidance%20FINAL.pdf>
- OECD (2011). *Better Life Initiative: Measuring Well-being and Progress*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/61/26/48299306.pdf>
- Parsons, F. (1894). *The philosophy of mutualism*. Philadelphia: Bureau of Nationalist Literature.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Peavy, R.V. (2002). *Wisdom-Based Helping Practice*. Victoria, B.C.: Human Science Research.
- Plant, P. (1996). *Economy & Ecology: Towards a Change of Paradigms in Careers Guidance*. Paper at the IRTAC/BCSCA/CGCA International Conference on Counselling: Enhancing Personal Issues in the Global Community, Vancouver, Canada, May 1996.
- Plant, P. (1999). Fringe Focus: Informal Economy & Green Career Development. *Journal of Employment Counseling* Vol. 36, No. 3, 1999.
- Plant, P. (2003). Green Guidance: Fringe Focus. Kalinowska, E. et al. (2003). *Counsellor: Profession, Passion, Calling?* Wrocław: Dolnoslaska Szkoła Wyzsza Edukacji.
- Plant, P. (2007a). *When is enough enough? Economic and social goals in career guidance*. Copenhagen: Gratisartikler. Retrieved from : <http://www.gratisartikler.com/articleDetail.php?artid=241&catid=381&title=When+is+enough+enough?+Economic+and+social+goals+in+career+guidance>
- Plant, P. (2007b). An inconvenient truth: Green Guidance. *IAEVG Newsletter*, 58/2007, pp.1-3. Retrieved from <http://www.iaevg.org/crc/files/newsletters/Newlet58en.doc>
- Plant, P. (2008). Green Guidance. *Career Edge* 19/2008, pp. 4-6.
- Randers, J. (2012). 2052. *A Global Forecast for the Next Forty Years. A Report to the Club of Rome Commemorating the 40th Anniversary of The Limits to Growth*. New York: Chelsea Green.
- Rifkin, J. (2010). *The Empathic Civilisation: The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. New York: Tarcher/Penguin.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schaltegger, S. & Burritt, R.: *Contemporary Environmental Accounting: Issues, Concept and Practice*. Sheffield: Greenleaf, 2000.
- Scharmer, C.O. (2007). *Theory U: Leading from the Future as it Emerges*. Cambridge, MA: Society for Organizational Learning/Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of The Wealth of Nations*. Edinburgh: Nelson.
- Stern, N. (2006). The Economics of Climate Change: *The Stern Review*. London: H.M. Treasury.
- Stiglitz, J.E, Amartya, S. & Fitoussi, J.P. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Paris: French Government Retrieved from: www.stiglitz-sen-fitoussi.fr
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers: an introduction to vocational development*. New York: Harper.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 16, Issue 3, June 1980, pp. 282–298.
- United Nations Development Programme (2011). *Sustainability and Equity: A Better Future for All*. New York: UNDP.
- Watts, A.G. (2003). Presentation to *Working Connections: a Pan-Canadian Symposium on Career Development, Lifelong Learning and Workforce Development*, Toronto, 16-18 November 2003. Retrieved from: http://www.iaevg.org/crc/files/Watts-Toronto_Canada_2003719_2.pdf
- Weber, M. (1958). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York: Charles Scribner's Sons.



L'ORIENTATION, UN NOUVEAU DROIT DE L'HOMME ?

Michel Miaille¹

Abstract

Has career guidance become the medium and expression of a new human right? The place it has held in the curriculum of young people, the implementation of now formally recognized processes and institutions, as well as the recognition of its necessity to avoid the mess of erratic pathways: all seems to lead to an affirmative.

For now, we won't be venturing towards a quick and definitive answer: that would be akin to assuming we have answered at least two questions.

The first one aims to figure out which category, among commonly recognized and protected human rights, guidance might fit into. Contrary to popular belief, human rights are not a homogeneous set. Instead, several "generations" of such rights have taken place since the eighteenth century.

The second question is, in a sense, just the deepening of the first. By changing our way of looking at it, we shall reconsider the effective practice of guidance: which is not merely a technical and mundane question. It indeed tells us about the actual contents of the right in question. We will try to have the approach Michel Foucault had on Law of the eighteenth or nineteenth century.

Thus, through two interdependent questions, we may be able to answer the original: is guidance the new human right?

L'orientation serait-elle devenue le support et l'expression d'un nouveau droit de l'homme? La place qu'elle a prise dans le cursus des jeunes, la mise en œuvre de procédés et d'institutions désormais reconnus, autant que la reconnaissance de sa nécessité pour éviter le gâchis de parcours erratiques, semblent à l'évidence conduire à une réponse affirmative.

Pour l'instant, on ne se hasardera pas à une réponse rapide et définitive: car celle-ci suppose que l'on ait répondu à au moins deux questions.

La première est de savoir, parmi les droits de l'homme aujourd'hui reconnus et protégés, dans quelle catégorie pourrait se retrouver l'orientation. Contrairement à une idée reçue, les droits de

1 Michel Miaille est professeur honoraire de la Faculté de Droit, Université de Montpellier I.

QUESTION PRÉLIMINAIRE A TOUTE POLITIQUE DE L'ORIENTATION...

Marie-Jean Sauret et Patricia Rossi-Neves¹

Argument : What is the subject introduced by career guidance? What is meant by 'social link' ? Isn't the subject of the speech - deemed responsible for his actions and his position - included as such in the opposition between individualism and social matters? What becomes of it, in a civilization that seems to disregard its ontological instability and the means used to treat it thus far? Furthermore, does the subject escape the formatting and mutation of knowledge and institutions that mark out the construction process of globalized companies ? If so, how? Our objective could be ambitious, yet modest: to contribute to the characterization of this logic of globalization, the accuracy of the changes it induces, the tracking of both subjective and "structural" resistance points ...

Chacun a sûrement à l'esprit l'affirmation freudienne selon laquelle le conseil fait partie, avec l'éducation et la psychanalyse, des trois « métiers » impossibles². Il s'agit en effet des métiers qui affrontent l'impossible relatif à trois des quatre modalités du lien social distinguées par Jacques Lacan³: le discours du maître, le discours universitaire, le discours analytique. C'est la quatrième modalité, le discours hystérique, qui au fond en exemplifie la raison, en situant cet impossible au niveau du sujet lui-même: il est impossible d'obliger un sujet à désirer. Il est sans doute plus facile de le suggestionner pour qu'il veuille ceci ou cela – nous y reviendrons. Mais que vaut une position adoptée de cette manière? L'expérience montre que si elle « fonctionne », le sujet la reconnaît comme sienne, et que si elle s'avère un échec, il la retient contre le « conseiller ». Sans doute y a-t-il d'ailleurs quelque chose de comique à voir les tâches freudiennes impossibles être inscrites par Daniel Lagache comme définissant la visée du métier de psychologue clinicien: conseiller, éduquer, soigner. Ce qui est impossible en psychanalyse deviendrait miraculeusement possible avec la psychologie clinique⁴!

- 1 Marie-Jean Sauret, Psychanalyste (APJL), Professeur de Psychopathologie clinique, Co-directeur du Laboratoire de Clinique Psychopathologique et Interculturelle (EA 4591); Patricia Rossi-Neves, Maître de conférences en psychologie sociale, Université de Toulouse – Site du Mirail.
- 2 Freud écrit en 1925 une préface pour le livre d'August Aichorn *Jeunesse à l'abandon* dans laquelle il affirme qu'il y a trois métiers impossibles: éduquer, guérir, gouverner. Il modifie cette affirmation dans son article de 1937 sur *analyse finie, analyse infinie* en substituant *psychanalyser à guérir* (August Aichorn (1925, 2002) *Jeunes en souffrance*, Champ Social Éditions: Nîmes, 2002. (réédition de l'ouvrage de 1925, *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse: Privat, 1973), texte préfacé par S. Freud; S. Freud, *L'analyse finie et l'analyse infinie suivi de Constructions dans l'analyse*, Paris, PUF, collection quadrige 2012).
- 3 Jacques Lacan, *Le séminaire livre 17: L'envers de la psychanalyse (1969-1970)*, Paris, Le Seuil, collection Le champ freudien, 1991.
- 4 Daniel Lagache, « Psychologie clinique et méthode clinique », in *L'évolution psychiatrique* n° 1, 1949, avril/juin, pp. 155-173.

L'ORIENTATION ET LA LOGIQUE LIBERALE SELON JEAN-CLAUDE MICHEA¹

Denis Cornette et Jean-Louis Guerche²

Abstract : "From the moment the question of career guidance is gradually understood as only depending on the wish (or even the whim) of an individual and the community's role only consists in registering this wish, the actual forms of selection and guidance of persons will inevitably be determined by an economic logic. In order to understand this apparent paradox, one must understand the nature of this liberal logic responsible for the structure our society and its educational organization. This paper will show how this logic, shaped in the 18th century, has always combined a political and cultural chapter – centered on the ideology of the rule of law and on the ceaseless development of "individual liberties" – and an economic chapter – centered on "self-regulated" markets and continual competition between nations and between individuals. Hence a perpetual contradiction between the conception of subjects who are supposed "supreme" (meant to live and guide themselves on their own and "as they wish"), and that of the market which always ends by having the last word in determining the actual existence of individuals. This presentation will endeavor to highlight that permanent dialectic between the unlimited development of "human rights" and the effective rule of the market."

Jean-Claude Michéa n'est, à aucun titre, un spécialiste des questions d'orientation scolaire et professionnelle. Dans ce domaine, il n'a que l'expérience que lui confère le fait d'avoir enseigné la philosophie en classe de terminale pendant – excusez du peu – près de quarante ans; ce qui, bien entendu, lui donne sur la question un recul réflexif que pourraient lui envier bien des spécialistes auto-proclamés.

« Bien sûr, en tant que philosophe, j'ai toujours été sensible au paradoxe fondamental de votre métier ».

En effet, la question de l'orientation professionnelle lui paraît insoluble dans la mesure où la structure sociale est *pyramidale* tandis que la structure scolaire tend à devenir *cylindrique*

1 Ce texte s'appuie sur les propos tenus par Jean-Claude Michéa lors de la conférence qu'il donna le mercredi 25 septembre à Montpellier.

2 Denis Cornette est conseiller d'orientation-psychologue, directeur du CIO de Blois (41) et Jean-Louis Guerche est conseiller d'orientation-psychologue au CIO de Bergerac (24); ils interviennent ici en qualité de rapporteurs, gentils.




TABLE RONDE : FORMER L'HOMME, LE CITOYEN ET/OU LE TRAVAILLEUR ? Les paris de la formation professionnelle initiale : comparaisons internationales

Abstract: TRAINING THE HUMAN BEING, THE CITIZEN AND / OR THE WORKER ?

The challenges of vocational education : international comparisons

In France, the history of vocational education appears as particularly eventful. No other sector of the educational system has been faced with so many upheavals. These resulted in the cohabitation of two different systems in the professional training of young people: on the one hand, apprenticeship in a firm, on payroll status, allowing young people to alternate between a job in a firm and time spent at the Apprentice Training Center (Centre de Formation d'Apprentis: CFA); on the other hand, apprenticeship with student status, under the authority of 'Lycées Professionnels' (LP). Ever since the creation of vocational education, two ideological streams have opposed each other without ever reaching an agreement. One is called "scolariste" – in favor of forming the person, the worker and the citizen – and was the prevailing stream after the war; the other called "professionnaliste", reinforced by the economic crisis and unemployment, defends the adaptation of apprenticeship to the local job markets and values the loyalty of workers towards their employers. Although this ideological debate has considerably evolved, it is still visible today in the manner schools and firms tend to get closer to each other, and to collaborate more and more. A double movement tends to organize the evolutions of vocational education. On the one hand, job training in firms is more obviously geared to respect and apply school norms whereas 'Lycées Professionnels' are increasingly opening up to the world of work.

This proposed Round Table aims at questioning the manner in which vocational education systems are now addressing this apparent contradiction. What are their objectives? How do they succeed in training both workers and citizens? Besides presenting the place and characteristics of the vocational education system set up in each country, the speakers – through a presentation of results from several empirical research studies – will focus on the points of view of the actors involved in the process (apprentices, apprentice tutors, trainers...) whose opinions are too often neglected for the benefit of macro-sociological discussions on the choice of vocational education policies.

From a comparison between France, Germany and Switzerland, three speakers will contribute to launching the discussion.

En France, l'histoire de la formation professionnelle apparaît particulièrement mouvementée. Aucun autre secteur du système éducatif n'a été confronté à autant de bouleversements. Ils ont abouti à la mise en place d'une cohabitation entre deux systèmes de formation professionnelle des jeunes: l'apprentissage en entreprise, sous statut salarié, conduisant les jeunes à alterner travail en entreprise et temps en centre de formation (CFA); l'apprentissage sous statut scolaire pris en charge par des écoles, les lycées professionnels (LP). Depuis la création de cette voie de formation, deux courants idéologiques s'opposent sans jamais être arrivé à s'accorder. L'un, - dominant au sortir de la guerre - est tourné vers une logique scolaire, à visée formatrice. L'enjeu est la transmission de savoirs permettant de former l'homme, le travailleur et le citoyen; l'autre - renforcé par la crise et le chômage - est tourné vers le monde professionnel et défend l'idée d'un apprentissage adapté aux besoins du marché du travail. Bien qu'il ait considérablement évolué, ce débat idéologique perdure encore aujourd'hui et participe de la manière dont école et entreprise tendent à se rapprocher et de plus en plus à collaborer. Un double mouvement tend aujourd'hui à organiser les évolutions de ce système de formation. D'un côté, l'apprentissage en entreprise continue à rejoindre la norme scolaire alors que le lycée professionnel s'ouvre de plus en plus au monde productif.

La table ronde proposée vise à interroger la manière dont les systèmes de formation professionnelle tentent aujourd'hui de décliner cette apparente contradiction. Quelles sont leurs finalités? Comment parviennent-ils à former à la fois les travailleurs et les citoyens? Outre une présentation de la place et des caractéristiques du système de formation professionnelle mis en œuvre dans chaque pays, les intervenants mettront, à partir de la présentation des résultats de plusieurs recherches empiriques, l'accent sur le point de vue des acteurs concernés (apprentis, maîtres d'apprentissage, formateurs...) dont l'avis est souvent occulté au profit d'une réflexion macro-sociologique sur les politiques éducatives mises en œuvre en matière de formation professionnelle initiale.

Trois interventions ont permis, à partir d'une comparaison internationale (France, Allemagne, Suisse) d'ouvrir la discussion :

La première « *Entre produire et former: tension entre éducation générale et préparation à l'entrée sur le marché du travail dans la formation professionnelle suisse* », rédigée par **Nadia Lamamra**, interroge les programmes d'enseignements généraux proposés aux apprentis. Elle montre que la question de la formation du / de la citoyen-ne ou du travailleur ou de la travailleuse se pose avec moins d'acuité dans le système suisse et doit être mise en perspective avec la tension existant au sein de tous les systèmes de formation professionnelle entre les logiques de production et de formation.

La deuxième « *La formation en alternance en Allemagne: Former l'Homme ou le Jeune? Le Citoyen ou le Travailleur?* », rédigée par **Mona Granato**, met l'accent sur les représentations qu'ont les jeunes et les formateurs, des finalités de la formation professionnelle. Elle souligne le décalage qui existe entre les attentes de ces différents acteurs et l'organisation de l'apprentissage. Pour tous, il s'agit non pas uniquement de former des travailleurs mais bien de donner aux jeunes adolescents qui entrent en apprentissage les moyens de construire leur existence.

La troisième « *Les enjeux de la formation des apprentis en CAP. Le point de vue des artisans-maîtres d'apprentissage* », rédigée par **Valérie Capdevielle-Mognibas**, montre la nécessité de rompre avec une vision caricaturale qui réduirait le rôle et les missions des maîtres d'apprentissage à la seule formation du travailleur. Pour la plupart des artisans, leur engagement dans la fonction de MA s'étaye sur une dialectique complexe où il s'agit pour eux avant tout de transmettre à leurs apprentis un rapport au monde. Ils souhaitent former des hommes de métier, soit, selon leurs dires, des hommes fiers de leur expertise et des valeurs qui leur ont été transmises.

Cette comparaison internationale, qui montre que la formation professionnelle peut avoir une place très différente au sein du système éducatif, met ainsi en évidence l'existence de positions intermédiaires entre les pôles évoqués même s'ils continuent à exister.

Sur le plan politique, le débat a fait l'objet de réaménagements à partir du modèle de l'employabilité. Il s'agit aujourd'hui, conformément à l'idéologie libérale, non plus de former des travailleurs mais des individus dotés de compétences, autonomes, responsables de leur trajectoire tout au long de leur vie.

Ainsi dans un contexte où cette nouvelle conception de la qualification a profondément reconfiguré les finalités de la formation professionnelle, force est de constater que les acteurs eux-mêmes développent des formes de résistance à ce modèle. Les candidats à l'apprentissage attendent de leur orientation vers la formation professionnelle qu'elle leur offre l'opportunité de faire leur vie et pas uniquement un métier. De la même manière, les artisans-maîtres d'apprentissage résiste à ce modèle en adoptant une position qui mixe l'Homme et le travailleur. L'apprentissage du métier n'est pas selon eux la seule finalité de l'apprentissage. Il tente ainsi chacun à leur façon de faire valoir la nécessité de ne pas oublier la figure de l'adolescent en développement et de la fonction psychologique du travail derrière celle de l'apprenant, du travailleur mais aussi du citoyen.

Entre produire et former : tension entre éducation générale et préparation à l'entrée sur le marché du travail dans la formation professionnelle suisse.

Nadia LAMAMRA¹

En Suisse, la formation professionnelle est la voie post-obligatoire la plus suivie. Sans entrer en détail sur les spécificités de ce système, il est important de rappeler que la Suisse accorde à la formation professionnelle une place prépondérante, contrairement à nombre de pays européens, qui y associent fréquemment des préjugés négatifs. Ainsi, en fin de scolarité près de 2/3 des jeunes d'une classe d'âge optent pour cette filière (OFFT, 2012). En outre, au sein de cette voie de formation, une nette majorité d'adolescent-e-s (80 %) choisit le système dual, qui alterne formation théorique en école professionnelle (1 à 2 jours par semaine) et formation pratique en entreprise (3 à 4 jours par semaine).

Le système dual étant le système le plus répandu en Suisse, la formation professionnelle se déroule en grande partie en entreprise, soit en lien direct avec les besoins du marché (Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes, & De Puy, 2007), ce qui rend la question de la tension liée à l'adéquation avec le marché du travail moins intense qu'ailleurs. De plus, la formation professionnelle est mise en œuvre au niveau fédéral par trois partenaires: la Confédération, les Cantons et les Organisations du monde du travail, et au niveau cantonal par les directions de l'instruction publique, les services d'orientation professionnelle, les entreprises, qui mettent à disposition des places d'apprentissage et les associations professionnelles, qui mettent sur pied des cours inter-entreprises. Les associations professionnelles et les entreprises sont donc partie prenante du système, y compris dans la constitution des curricula.

¹ Responsable du champ de recherche et développement «Processus d'intégration et d'exclusion» à l'Institut Fédéral des Hautes études en Formation Professionnelle (IFFP) de Lausanne, en Suisse (Adresse :IFFP- Avenue de Longemalle 1- Case postale 192 - CH 1000 Lausanne 16 Malley ; Courriel : nadia.lamamra@iffp-suisse.ch).

De ce fait, le débat entre former des hommes, des citoyens ou des travailleurs, est relativement peu présent en Suisse, en tout cas pas de façon explicite comme en France. Il se pose parfois en amont, notamment dans les récriminations faites par le marché du travail au système scolaire, en matière de préparation des jeunes au marché du travail, lors de leur entrée en formation professionnelle. En effet, la place des entreprises dans le système dual, la place des représentants du monde du travail dans le système de la formation professionnelle leur donne un poids considérable dans la discussion. Certains milieux patronaux posent donc bien la question, mais en amont, en attendant de l'école obligatoire de déjà former le travailleur. Certaines entreprises aimeraient donc que les jeunes destiné-e-s à entrer en formation professionnelle, aient déjà des notions pratiques, techniques, ce qui permettrait dès la première année d'apprentissage d'avoir des personnes non pas en formation, mais déjà productives...

Ainsi, et compte tenu de l'importance du système dual, largement lié au cadre productif, ce débat recoupe une tension typique de la formation professionnelle et que Gilles Moreau (2003) a très bien décrite, soit la tension entre une logique de production et une logique de formation. Cette tension traverse en effet l'entier de la formation professionnelle et l'ensemble de ces acteurs: système politique, entreprises, formateurs et formatrices en entreprise, enseignant-e-s et enfin apprenti-e-s. Elle touche également les collègues, y compris si elles et ils ne sont pas directement impliqués dans la formation des apprenti-e-s.

La présente contribution s'intéressera à cette tension à trois endroits:

- Lors de la mise en place du système suisse de formation professionnelle à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e;
- Dans les cours dits de culture générale, dispositif toujours en vigueur aujourd'hui;
- Dans les changements récents du système de formation professionnelle suisse.

1. MISE EN PLACE DU SYSTEME SUISSE DE FORMATION PROFESSIONNELLE : ENTRE BESOINS DE L'ECONOMIE ET CONTROLE SOCIAL.

Pour mieux saisir les enjeux helvétiques, liés à la double logique qui traverse la formation professionnelle, un détour historique semble indispensable². Ainsi, la mise en place du système suisse a tout d'abord répondu à un besoin accru de main-d'œuvre qualifiée né de la révolution industrielle.

La formation professionnelle se développe donc dans les traces du salariat. Avec la révolution industrielle, le besoin d'une main-d'œuvre qualifiée se fait sentir (Lamamra & Masdonati, 2009). Ainsi, dans le dernier tiers du XIX^e siècle, la Loi sur les Fabriques (1877), qui

2 Les documents historiques ont été mis à ma disposition par mon collègue Lorenzo Bonoli (Bonoli, 2012), que je remercie ici.

propose les premières réglementations du travail en usine, en particulier le travail des enfants et des femmes, et la création de l'Union suisse des arts et métiers (USAM, 1879), l'association faïtière patronale des métiers de l'artisanat, donnent le premier signal d'une volonté de légiférer et de s'organiser à un niveau national, prémisses à la mise en œuvre concertée d'un véritable système de formation professionnelle suisse (Collectif, 2007).

Dans un premier temps, la main-d'œuvre qualifiée est recrutée à l'extérieur des frontières. Mais la pénurie liée aux conflits mondiaux, ainsi que la nécessité de former des cadres, contraint le patronat à développer une formation sur place (Waardenburg, 2007). S'ajoute à cela la peur de la concurrence étrangère, ainsi très vite la formation professionnelle devient un enjeu de politique nationale :

« On est pénétré de la nécessité de faire tout ce qui sera possible en faveur de l'enseignement professionnel, afin de ne pas rester en arrière des progrès que le temps amène avec lui et de pouvoir soutenir la lutte contre la concurrence étrangère. Il n'y a aucun doute que le moyen le plus efficace de soulager les industries et les métiers dans le malaise, consiste dans l'amélioration de l'enseignement qui s'y rapporte » (Conseil Fédéral, 1883 : 656-657).

A la nécessité de réglementer la formation et de produire une main-d'œuvre qualifiée locale, s'ajoute la volonté de produire une main-d'œuvre indigène, à qui l'on offre une qualification minimale. Cela ne concerne alors que les jeunes hommes suisses (Waardenburg, 2007). Ainsi au départ, en Suisse comme dans les pays voisins, « l'enseignement technique et professionnel est d'abord un univers masculin. Il n'a longtemps scolarisé que des garçons vers des métiers masculins, ne réservant aux filles qu'une place marginale [...] Cette inégalité de scolarisation ne fait que traduire les fortes résistances longtemps opposées à la professionnalisation des femmes » (Baudelot & Estabiet, 1992 : 178). L'enjeu est alors clairement et uniquement économique et vise donc prioritairement à « former le travailleur ».

Très vite, la formation professionnelle a un autre but, celui d'éduquer les classes populaires, considérées alors de façon paternaliste comme des enfants à éduquer, l'homme qu'on cherche alors à faire émerger a le goût du travail, l'amour du devoir accompli. Il s'agit donc d'adapter l'humain à l'économie, ce que l'Union syndicale suisse dénonce (Bois, 1980). Cette volonté de formation tant morale que technique des masses laborieuses apparaît dès les premières lois régissant la formation professionnelle en Suisse :

« ...mais ce qui est en premier lieu indispensable, c'est non d'apprendre aux enfants tel ou tel métier, ni même les orienter vers une profession répondant à leurs aptitudes, mais de leur inculquer, le goût du travail, l'amour du devoir accompli » (ASCAPA, 1920)

L'enjeu d'éducation de ce nouvel homme dépasse dans ce premier extrait le besoin de former le travailleur ou encore de lui permettre de s'épanouir en choisissant un métier conforme à ses aptitudes.

La formation de l'homme est clairement énoncée, en particulier la formation des ouvriers, même si la dimension politique n'apparaît pas encore explicitement ici :

« Le jeune homme placé en apprentissage doit non seulement devenir un bon ouvrier, mais il doit être formé à la pratique de tous les autres devoirs d'un homme », Emil Savoy (1910)³.

« Ces cours ont à remplir un rôle social de la première importance. Ils doivent achever l'instruction intellectuelle et technique de l'ouvrier, développer en lui le sentiment de sa personnalité, lui inculquer les sentiments d'ordre et de devoir dont notre population ouvrière a un si grand besoin. », Léon Génoud (1903)⁴.

Se mêlent alors à l'enjeu économique, présenté précédemment, des enjeux d'acculturation à la norme dominante, de transmission des normes du travail, de l'ordre et du devoir.

Enfin, un troisième aspect se mêle très vite aux enjeux évoqués ci-dessus. Ainsi, au-delà de former des travailleurs, d'éduquer des hommes, il s'agit de contrôler les classes populaires, perçues au tournant du siècle (XIX^e-XX^e) comme « classes dangereuses », car sans formation, notamment professionnelle « les apprentis et les ouvriers, malgré leur meilleure volonté de marcher en avant, resteront, leur vie durant, ce qu'ils ont été dans l'atelier. Aussi, aigris par l'inutilité de leurs efforts, ils seront relégués dans la grande armée de ceux qui se dressent contre l'état, qui ne les a pas instruits, et contre le capital, qui les écrase » (Commission du Conseil des États, 1884: 942).

En effet, le développement du mouvement ouvrier, qui connaît dès la fin du XIX^e siècle un fort essor en Suisse, fait des ouvriers un groupe à tenir sous contrôle, à maîtriser. Cette volonté de contrôler les ouvriers, en particulier lorsqu'ils ne restaient pas à leur place, soit dans une position dominée, influence les réflexions de l'époque sur la formation professionnelle.

« Les travailleurs qui ont été mal instruits n'ont pas de réel plaisir dans leur profession et ils ont un salaire inférieur aux travailleurs bien instruits. Ils sont insatisfaits de leur destin, et petit à petit ils deviennent fainéants, alcooliques, ils tombent dans les mains des agitateurs socialistes, sont mécontents de l'ordre social – ils tournent souvent mal et deviennent parfois des criminels. », Union suisse des Arts et Métiers – USAM 1881 (Schweizerische Gewerbeverein (SGV), 1881)⁵.

« Or un bon ouvrier n'est jamais un mauvais citoyen, il sait gagner sa vie honorablement, et n'ira point grossir l'armée des nihilistes et des partageux. », Louis Albert Roulet, 1882⁶.

La formation professionnelle est alors censée devenir un rempart au développement du mouvement ouvrier.

3 Emil Savoy (1877 – 1935) était Docteur en économie et science sociale, politicien et Préfet de la Gruyère.

4 Léon Génoud (1859- 1931) était instituteur, politicien et membre du comité des écoles art et métier. Il a occupé le poste de Directeur du Technicum de Fribourg et a été inspecteur cantonal des apprentissages.

5 Cette citation est traduite de l'allemand par nos soins.

6 Louis Albert Roulet (1841-1886) est Conseiller d'Etat à Neuchâtel (il siège à l'exécutif du canton) en charge de l'Instruction et des Cultes. Ses propos sont extraits d'un discours qu'il a tenu lors du VIII^e congrès scolaire de la suisse romande. Louis Munier cite ses propos dans le Journal de Genève du 02.08.1882.

Ainsi, dès la mise en œuvre de la formation professionnelle en Suisse, les enjeux se mêlent, et la tension produire/former apparaît. Il s'agit de préparer des ouvriers qualifiés, pouvant rivaliser avec le personnel qualifié engagé en dehors des frontières, il s'agit également d'avoir une industrie concurrentielle, mais le volet formation est également présent. Issue d'une vision encore très paternaliste, la formation doit permettre à élever l'ouvrier hors de sa condition, même s'il est clair qu'il doit rester à sa place (l'ordre social ne doit pas être perturbé). L'enjeu est une acculturation aux valeurs du travail, de l'ordre, du devoir. Parallèlement, c'est la période des courants hygiénistes, luttant notamment la lutte contre l'alcoolisme et pour le développement de logements salubres pour les ouvriers (Heller, 1979). Éducation, santé morale et hygiène allaient alors de pair.

Cependant, une forme d'éducation du citoyen se dégage également, même si elle ne correspond pas à ce que nous entendons aujourd'hui. L'idée n'est pas de permettre aux ouvriers d'apprendre à avoir un point de vue critique sur la société, de pouvoir avoir des outils d'analyse du monde, mais de les empêcher de contester l'ordre social établi, de s'engager dans le mouvement ouvrier.

2. L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE GENERALE : DE L' « OUTILLAGE » DU TRAVAILLEUR A LA FORMATION DE L'INDIVIDU

Une originalité du système suisse, et qui est fortement lié à son histoire, est l'intégration d'une formation de type généraliste au sein de l'enseignement professionnel. Les cours de culture générale dispensés à l'école professionnelle parallèlement aux cours professionnels sont donc probablement un reste de la volonté initiale d'éduquer les classes populaires, pour les contrôler (voir supra).

Ainsi, le deuxième aspect sur lequel cette contribution s'arrêtera afin de questionner la tension produire/former est cet enseignement dit de culture générale, dispensé dans les cours professionnels en école.

Si l'on s'intéresse à la semaine type des apprenti-e-s en formation professionnelle duale, celle-ci se déroule entre deux lieux de formation: les apprenti-e-s passent 1 à 2 jours en école professionnelle et 3 à 4 jours en entreprise. Durant la journée ou le jour et demi de cours théorique, les apprenti-e-s ont 6 périodes de branches professionnelles et techniques et 3 périodes de culture générale. Jusque dans les années 1990, ces trois périodes étaient constituées d'une période de droit, d'une période d'économie/politique et enfin d'une période de français.

Dans ce modèle, et compte tenu des branches enseignées, on peut considérer que l'enjeu de l'enseignement de la culture générale était de poursuivre une formation généraliste (français, politique, civisme) et donner des outils aux futur-e-s travailleurs, le droit étant axé prioritairement sur le droit du travail, les droits et devoirs de l'apprenti-e, les instances de recours. Ici

les trois niveaux sont réunis, les cours de civisme (apprentissage des instances politiques) sont primordiaux dans une démocratie comme la Suisse, où les citoyen-ne-s sont sans cesse appelé-e-s à voter, le droit prépare le travailleur, tandis que les cours de français, généralistes, forment l'homme. Parallèlement à cela, les enseignements professionnels et techniques forment le travailleur.

Ce système a été réformé dans les années 1990. Les branches ont été remplacées par des thématiques transversales.

Tableau 1. Enseignement de culture générale

| Langue & Communication | | Société |
|-----------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| - Rédaction de courriers | | - Éthique |
| - Présentation de soi | | - Culture |
| - Analyse des médias | | - Identité/socialisation |
| | | - Écologie |
| | | - Technologie |
| | | - Droit |
| | | - Économie |
| | | - Politique |
| Histoire | Développement durable | Genre |

A la lecture de ce tableau, on peut constater que la posture a évolué. Les cours de culture générale préparent moins le travailleur à savoir se défendre et le citoyen à agir, qu'à former un individu en prise avec le monde. Il s'agit de préparer un acteur social à comprendre les enjeux de la société qui l'entoure, que ceux-ci soient technologiques ou médiatiques. Le programme est ambitieux et est rarement suivi, chaque école définissant en effet son plan d'études détaillé.

L'enjeu de la formation à la culture générale est central. Il s'agit en effet de ne pas réduire l'enseignement professionnel à la production de futur-e-s travailleurs et travailleuses. Malheureusement, ces enjeux ne sont souvent guère compris par les apprenti-e-s :

« Euh, en fait les branches techniques j'aimais bien mais c'était très dur. C'est pas que ça me plaisait pas... c'était l'ECG [École de culture générale] où j'suis, j'suis très bon, mais qu'je détestais ! », Ex-apprenti réparateur en automobile, 16 ans⁷.

Cette incompréhension de la part des apprenti-e-s peut s'expliquer par les raisons qui les ont poussés à choisir la formation professionnelle, soit une envie d'entrer dans le monde du travail et de privilégier l'apprentissage du métier. En outre, l'enseignement de la culture générale est régulièrement attaqué par certaines associations patronales, qui préféreraient une formation encore plus axée sur les besoins du marché de l'emploi.

⁷ L'extrait est tiré de l'étude que j'ai menée dans le canton de Vaud sur les arrêts prématurés en formation professionnelle (Lamamra & Masdonati, 2009).

3. CHANGEMENTS RECENTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE SUISSE. VERS UN MOUVEMENT PARADOXAL ENTRE ADAPTATION AUX REQUISITS DU MARCHÉ ET OFFRE D'ÉPANOUISSEMENT DES INDIVIDUS

Dernier aspect de ce survol des enjeux de la formation professionnelle suisse, les réformes récentes qu'a connues le système. Depuis la révision de la Loi sur la formation professionnelle (2004), des changements importants ont marqué le système suisse.

La première réforme consiste en un élargissement de l'offre au secondaire II supérieur et au tertiaire professionnel (niveau baccalauréat professionnel, hautes écoles spécialisées, passerelles vers les universités, etc.) avec en parallèle la création de nouveaux diplômes du supérieur professionnel (bachelor, master). Il y a, derrière ces changements, une claire volonté d'élévation et d'académisation du niveau de formation.

La deuxième réforme porte sur la création d'une nouvelle filière en 2 ans, l'attestation fédérale professionnelle (AFP), diplôme inférieur au diplôme de base en Suisse, le Certificat fédéral de capacités (CFC). Cette nouvelle filière et le nouveau diplôme qui y est associé mettent en évidence une logique inverse à la précédente, soit la mise à disposition d'un niveau de formation inférieur. Cette nouvelle filière est présentée comme un premier accès dans le système de la formation professionnelle, destiné aux personnes qui connaîtraient des difficultés scolaires. Elle fonctionnerait comme une passerelle vers la formation professionnelle, puisque le système prévoit que les jeunes, qui auraient achevé cette filière avec succès, pourraient rejoindre une voie CFC, en entrant directement en deuxième année. Pour l'heure, quasi aucune étude permet de certifier que l'AFP a bien cette fonction et qu'elle ne vise pas à « occuper » les jeunes qui ne seraient pas en mesure d'entrer en voie CFC et de leur décerner un diplôme permettant au marché du travail d'employer des personnes qualifiées à moindre prix.

On assiste donc à un mouvement contradictoire qui rend visible des logiques diverses. D'une part, une élévation du niveau général de la formation professionnelle, qui semble répondre à la volonté de développer l'offre de formation, de permettre aux individus de poursuivre des trajectoires et opérer ainsi certaines mobilités. Cette offre « vers le haut » répond également à des enjeux de positionnement politique de la Suisse, dans la lutte entre les nations pour l'excellence (PISA, par ex.) D'autre part, la préparation, par l'intermédiaire de l'AFP, d'une frange de jeunes qualifié-e-s répond au programme politique helvétique, qui vise un taux de 95 % de diplômé-e-s du secondaire II en 2020. Bien qu'au bénéfice d'un diplôme se situant en deçà du diplôme de référence suisse, ces personnes seraient bien diplômées du secondaire II, elles participeraient donc à l'atteinte de cet ambitieux objectif. En outre, selon les secteurs d'activité, les logiques sous-jacentes à la création de cette nouvelle filière semblent répondre à d'autres intérêts: avec une formation qualifiée inférieure à la formation de référence en Suisse, le

marché du travail peut se segmenter davantage et les professions s'organiser autour d'une hiérarchie plus marquée. L'AFP amplifierait ainsi une inégalité de chances qui caractérise déjà les très nombreux CFC (plus de 200), qui offrent déjà des chances inégales de formation continue et de carrière (Waardenburg, 2011). Par ailleurs, c'est également la logique du marché de l'emploi qui explique pourquoi certains secteurs d'activité ont préféré renoncer à créer de telles filières, il s'agit de domaines d'activité où une tradition de main-d'œuvre non qualifiée est ancrée, et surtout où le bassin de recrutement n'est pas tari.

Ces nouveaux diplômes et ces nouvelles filières, si elles offrent des accès à de nouvelles formations et à de nouvelles carrières (il est maintenant possible de suivre une filière complète en formation professionnelle, de l'AFP jusqu'à un bachelor ou un master) répond en parallèle à des enjeux économiques directement liés au marché de l'emploi. Cette nouvelle organisation s'inscrit dans une tendance largement partagée en Europe de formation tout au long de la vie. On ne forme plus uniquement un futur travailleur qualifié, un homme disposant de savoirs et de savoirs-faire ou encore un citoyen qui s'engage pour la cité. L'enjeu actuel est de former un individu – comme nous l'avons vu avec l'enseignement de culture générale – en prise avec le monde qui l'entoure. Un individu, qui peut atteindre l'épanouissement au travers de sa formation, mais surtout un individu qui est seul responsable de sa formation, de sa formation continue, de son « employabilité ». Le paradigme a changé, l'État au travers de la formation qu'il offre ne construit plus l'homme, le citoyen, le travailleur, il donne les outils à chaque individu, qui est dès lors responsabilisé des succès et des faillites de sa carrière. Ce modèle, dominant actuellement dans les sociétés néo-libérales, fait fi des contraintes sociales, des obstacles.

Si ce modèle de l'individu responsable en permanence de sa propre employabilité est déjà particulièrement difficile pour des travailleurs adultes, que dire pour des adolescents, en formation professionnelle. Car outre l'apprentissage des savoirs, savoir-faire liés à un métier, la socialisation professionnelle aux valeurs, aux symboles du métier, aux normes, aux contraintes du travail, l'enjeu de la formation professionnelle, et non des moindres, est d'accompagner l'adolescent dans son passage vers le marché du travail, mais aussi vers l'âge adulte. Une logique dominante qui porte toute la responsabilité sur les individus ne peut être que délétère pour ces jeunes travailleurs. La formation professionnelle devrait – comme d'autres espaces de formation – laisser ce temps à la transition vers le marché du travail, vers le monde du travail, et cette transition devrait pouvoir être faite d'essais et d'erreurs, d'arrêts et de reprises, de choix et de réorientations...

REFERENCES CITEES

ASCAPA. (1920). *Orientation professionnelle*. Conférence du 24-25.09.1920 à l'Université de Genève. Genève: Meyer/Association Suisse de Conseils d'Apprentissage et de Protection des Apprentis.

Baudelot, C., & Establet, R. (1992). Enseignement professionnel: une mixité difficile. In C. Baudelot & R. Establet (Eds.), *Allez les filles!* (pp. 159-185). Paris: Le Seuil.

- Bois, P. (1980). L'Union syndicale suisse et le droit du travail. In USS (Ed.), *Un siècle d'Union syndicale suisse 1880-1980* (pp. 79-102). Fribourg: Office du Livre / Union syndicale suisse.
- Bonoli, L. (2012). La naissance de la formation professionnelle en Suisse: entre compétences techniques et éducation morale. *Éducation Permanente*, 192(3), 209-221.
- Collectif. (2007). Formation professionnelle. *Dictionnaire historique suisse*. Retrieved from <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/F/F13911.php>
- Commission du Conseil des États. (1884, 31.05). Rapport de la commission du Conseil des États à l'Assemblée fédérale concernant l'enquête industrielle, du 3 mai 1884. *Feuille fédérale*, 4, 934-952.
- Conseil Fédéral. (1883). Message du Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale sur l'enquête industrielle du 3 décembre 1883, *Feuille fédérale*, pp. 613-724.
- Genoud, L. (1903). *L'organisation des cours professionnels pour apprentis des métiers en Suisse*. Lausanne: Payot & Cie.
- Heller, G. (1979). "Propre en ordre". *Habitation et vie domestique 1850-1930: l'exemple vaudois*. Lausanne: Editions d'En bas.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne: Antipodes.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B., & De Puy, J. (2007). Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale. *Formation Emploi*, 100, 15-29.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris: La Dispute.
- OFFT. (2012). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données chiffrées*. Berne: Office fédéral de la formation et de la technologie - OFFT.
- Savoy, E. (1910). *L'Apprentissage en Suisse*. Louvain: Peeters.
- Schweizerische Gewerbeverein (SGV). (1881). *Das Gewerbliche Lehrlingswesen. Zwei Preisschriften, auf Veranlassung des schweizerischen Gewerbevereins*. Winterthur: Westfeling.
- Waardenburg, G. (2007). Passer de l'école au travail productif. La reproduction sociale par la voie suisse de l'apprentissage professionnel. In M. Roca i Escoda & N. Panayotopoulos (Eds.), *Structures sociales en transformation. Approches théoriques, méthodologiques et empiriques. Actes de la II^e École d'été ESSE* (pp. 102-111): Université de Crète.
- Waardenburg, G. (2011). Le système suisse de diplôme. In M. Millet & G. Moreau (Eds.), *La société des diplômés* (pp. 81-96). Paris: La Dispute.

La formation en alternance en Allemagne : former l'Homme ou le Jeune ? Le Citoyen ou le Travailleur ?

Mona Granato⁸

1. LA FORMATION EN ALTERNANCE EN ALLEMAGNE : FORMER L'HOMME, LE CITOYEN OU LE TRAVAILLEUR ?

En Allemagne, la formation professionnelle par la voie de l'apprentissage, appelé « système dual » ou « système en alternance », est la filière la plus importante proposée aux jeunes à la fin du niveau secondaire. Sachant qu'en Allemagne seulement 37 % d'une classe d'âge obtiennent un baccalauréat, la voie non académique est plus importante encore que la voie académique. Sur un total de 2 millions de jeunes qui accèdent en 2011 à une formation professionnelle (académique ou non académique) : environ 496.000 jeunes entament une formation académique dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur, 730 000 jeunes reçoivent une formation professionnelle non-académique en dessous du niveau universitaire, et 276.000 se trouvent dans un cours dit du « système de transition », qui ne mène pas à un diplôme professionnel (Statistisches Bundesamt 2013). Parmi les jeunes qui entrent dans une formation professionnelle non-académique menant à un diplôme professionnel, la majorité (70 %) se retrouve dans le système en alternance, les 30 % restant intégrant une formation scolaire à temps complet (école professionnelle à plein temps) (Statistisches Bundesamt 2013).

Donc une majorité de jeunes en Allemagne parcourt une formation en alternance. Avant de pouvoir entamer une formation, les jeunes doivent par contre trouver une entreprise prête à les former : les entreprises décident quel(le) jeune elles embauchent en tant qu'apprenti(e), dès lors qu'elles souhaitent en former (Eberhard & Ulrich 2010 ; Imdorf 2010). Les jeunes signent ensuite un contrat d'apprentissage avec cette entreprise et perçoivent une rémunération au titre de leur formation. Ce système de formation, qui relève de l'économie de marché, repose sur l'alternance entreprise / école professionnelle. Les apprenti(e)s accomplissent la partie pratique de leur

8 Chargée d'études à l'Institut Fédéral de la Formation Professionnelle (BIBB), à Bonn, en Allemagne (Adresse : BIBB, Robert-Schuman-Platz 3, D-53175 Bonn ; Courriel : granato@bibb.de).

apprentissage pendant trois ou quatre jours par semaine dans une entreprise (ou une administration) et la partie théorique à l'école professionnelle pendant un ou deux jours.

Ainsi l'apprentissage fait d'un côté partie du monde de l'éducation générale, dont le principal objectif est d'enseigner aux élèves suivant les principes de l'enseignement général et d'éduquer l'homme et le (futur) citoyen. De l'autre côté l'apprentissage fait partie du monde de l'économie, avec ses exigences de production et de service, du monde du travail ainsi que du marché de travail, qui suivent de toutes autres « règles » et objectifs : transmettre les savoirs et savoirs faire du métier aux jeunes et former ainsi des ouvriers / ouvrières et des employé(e)s qualifié(e)s.

Ces différentes logiques créent une tension, et de vives discussions en Allemagne. Les enjeux politiques autour de la formation en alternance non seulement reflètent ces logiques divergentes, mais ils les renforcent par leurs revendications. Les pouvoirs publics eux-mêmes poursuivent, en ce qui concerne cette formation en alternance, plusieurs objectifs très différents. Par la formation en alternance, ils voudraient assurer :

- une formation qualifiée pour chaque jeune
- un nombre assez grand d'ouvriers/ères et employé(e)s qualifié(e)s
- l'intégration professionnelle des jeunes défavorisés, soit sur le plan éducatif soit sur le plan social, dans le marché du travail en tant qu'ouvrier/ère ou employé(e) qualifié(e)
- en même temps ils souhaitent ne pas négliger d'éduquer et de former l'apprenti en tant qu'homme et citoyen.

Ce sont surtout les deux premières revendications - les entreprises devraient être capable de (1) proposer une place d'apprentissage en entreprise à chaque jeune qui le désire et (2) de former un(e) jeune - qui sont partagées non seulement par les représentants des salariés mais aussi par une grande partie de la société en Allemagne. Ces revendications créent des grandes tensions avec les représentants du patronat, notamment dans les périodes où les entreprises n'offrent pas assez de places d'apprentissage pour former tous les jeunes qui le désirent (Granato & Ulrich 2013).

Ces logiques, longtemps considérées comme étant divergentes, sont perçues de plus en plus comme contradictoires. Loin de pouvoir y remédier, la politique a installé tout un système d'institutions pour gérer la formation en alternance, espérant pouvoir en même temps équilibrer les différentes revendications. La régulation du système en alternance suit le principe dit « néocorporatiste ». Il est géré en commun par les pouvoirs publics et les organisations professionnelles d'employeurs et de salariés (Möbus & Verdier 1997, 1997a; Busemeyer 2009). Ce mode de gestion et de concertation est ancré au sein d'institutions et de processus corporatifs (Bund-Länder-Kommission, 1998). L'État délègue la gestion de cette tâche publique, l'éducation des jeunes en formation professionnelle, à des institutions « privées » (Möbus & Verdier 1997, p. 2). Les pouvoirs publics détiennent la responsabilité du cadre juridique mais transfèrent, dans le cadre de standards minima régis par l'État, aux représentants de la sphère

économique la responsabilité de la gestion de la formation en entreprise, et aux entreprises la responsabilité de former les jeunes (principe de subsidiarité). Les processus de concertation entre les acteurs impliqués (pouvoirs publics, partenaires sociaux) reposent sur le principe du consensus (Bund-Länder-Kommission 1998). Cela nécessite une étroite collaboration entre tous les acteurs pour définir les contenus des formations ainsi que les grandes lignes de la politique de formation (Granato & Ulrich 2013; Möbus & Verdier 1997).

2. LE DEFI DE LA FORMATION EN ALTERNANCE : FORMER LES JEUNES

Ce cadre institutionnel de la formation en alternance peut-il assurer au jeune une formation répondant aux défis de logiques contradictoires qui sont de former en même temps l'homme, le citoyen et l'ouvrier ?

En Allemagne la formation professionnelle en alternance est conçue autour du concept de « métier » : la formation se regroupe autour du « Ausbildungsberuf », ce qui veut dire « métier appris en formation », « ensemble structuré, indivisible et singulier de compétences professionnelles » (Möbus & Verdier 1997, p. 1). Malgré tous les défis que le système en alternance a connu depuis une vingtaine d'années, la « référence au 'métier' reste prédominante » (Möbus & Verdier 1997, p. 4), même si elle a été vivement mise en question à plusieurs reprises (Busemeyer 2009).

L'importance accordée au « métier » reflète le fait que pour un(e) apprenti(e), il s'agit non seulement d'acquérir les savoirs et savoirs faire du métier mais aussi de faire l'expérience du « goût » du métier, afin de pouvoir s'identifier avec le métier appris (Lempert 1974; Moreau 2003). Cela nous rappelle vivement, que l'apprentissage forme non seulement l'homme, le travailleur ou le citoyen, mais que tout d'abord elle forme le ou la jeune : il faudrait avant tout parler des jeunes et de la jeunesse, de cette période biographique dans laquelle les apprenti(e)s se trouvent. Bien que l'adolescence, passage ou même espace biographique entre l'enfance et l'âge adulte, puisse être vue comme une période relativement protégée, appelée « moratoire » dans la transition de l'enfance à l'âge adulte, la complexité autant que la fragilité de cette période ont considérablement augmenté (Stauber et al. 2007). Nos sociétés contemporaines ont des images assez précises sur cette période de vie. Ainsi l'adolescence est pleine de revendications divergentes, contradictoires même, et d'exigences multiples changeant continuellement. Pour un(e) jeune, il s'agit non seulement de maîtriser (par exemple à travers une formation) la transition entre l'école et le monde du travail, mais aussi de se détacher peu à peu des parents, et en même temps de concevoir sa vie familiale – actuelle et future - ses amitiés, ses loisirs, son entourage social, tout autant que son insertion sociale. C'est pourquoi il est important pour lui (elle) de développer des stratégies « appropriées » pour pouvoir répondre à la fois aux tâches de développement spécifiques à l'adolescence et aux exigences de la société. Les réponses des jeunes sont « nouvelles » de

génération en génération: des milieux juvéniles très différents, et constamment en changement, reflètent leurs attitudes et valeurs, et semblent être une des réponses aux exigences de la société. Pour la formation en alternance il s'agit donc non seulement de former l'homme, le travailleur et le citoyen, mais aussi (et avant tout) le jeune. Cela demande, au-delà des exigences de la formation, de tenir compte des besoins spécifiques de la jeunesse pendant cette formation.

La discussion en Allemagne porte, en conséquence, sur la question: comment peut – on, au cours de la formation en alternance, former l'ouvrier(ère) / l'employé(e) tout autant qu'enseigner et éduquer le jeune à devenir homme majeur et citoyen? Pour ce faire, il est nécessaire de prendre en considération les logiques de l'éducation et de l'enseignement, les logiques de l'économie autant que les logiques des jeunes. Autrement dit: il s'agit de concevoir une formation en alternance apte à répondre de manière appropriée aux besoins des jeunes, et en même temps apte à transmettre aussi bien les savoirs et savoirs faire du métier que les savoirs et savoirs faire de la vie à un(e) futur (e) majeur et citoyen. Cela demande selon Jungkunz (1995):

- d'une part que l'apprenti(e) acquière les savoirs et savoirs faire du métier, aussi ceux spécifiques à l'entreprise et ceux nécessaires à l'examen final de la formation;

- et d'autre part que l'apprenti(e) acquière, au niveau de sa personnalité, les aptitudes et compétences pour gérer son avenir professionnel autant que sa propre vie, sur le plan privé et politique, dans une société contemporaine et démocratique.

Les débats actuels sur l'alternance en Allemagne s'affichent divisés sur cette question: d'un côté les sceptiques critiquent que le système de la formation en alternance ne soit pas en mesure de fournir aux apprenti(e)s les connaissances et les compétences nécessaires pour réussir sur le marché du travail dans une société du savoir (Baethge et al. 2007). De l'autre côté, les défenseurs de la formation en alternance, tout en admettant les tensions existantes entre les différentes logiques mentionnées ci-dessus, voient les tâches et objectifs divergents de la formation en alternance non pas en termes de contradictions mais de complémentarité, vu que, dans la formation professionnelle, le développement de la personnalité et des compétences tant professionnelles que civiques sont inséparables (Jungkunz 1995; Busemeyer 2009).

3. LA FORMATION EN ALTERNANCE : VISION ET REALITE DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES

La question est de savoir si, et comment, les jeunes apprécient leur formation: qu'attendent les apprenti(e)s eux-mêmes de leur formation professionnelle? Quelles sont les idées et revendications du / de la jeune envers sa formation? Qu'est-ce qu'un(e) adolescent(e) attend de son apprentissage pour acquérir les savoirs et savoirs faire du métier, pour réussir avec succès sa formation, sa transition vers le monde du travail, ainsi que sa vie privée et civique? Et dans quelle mesure la réalité de la formation répond-elle à ces attentes?

Une enquête réalisée en Allemagne par l'Institut Fédéral de la Formation Professionnelle (BIBB) permet de faire face à ces questions. À l'aide d'un sondage par questionnaire, environ 6.000 apprenti(e)s ont été interrogé(e)s en deuxième année de leur formation en alternance. Les apprenti(e)s, sélectionné(e)s au hasard, sont en formation dans quinze « métiers de formation » différents, couvrant un large éventail de métiers et par conséquent une grande variété de conditions de formation en alternance (Krewerth et al. 2009).

Une très grande majorité des apprenti(e)s interrogé(e)s, plus que 80 %, estime qu'il est important pour eux que l'apprentissage leur fournisse les savoirs et savoirs faire du métier, qu'ils soient reçus avec succès à l'examen final de la formation, et qu'ils soient bien préparés par leur apprentissage pour travailler plus tard dans leur profession (Krewerth & Granato 2014). La grande majorité des apprenti(e)s juge également important d'apprendre à se débrouiller dans la vie à travers l'apprentissage. Par contre, seulement une minorité d'entre eux pense qu'il est important que l'apprentissage aborde leur intérêt par rapport à la politique ou l'économie (Krewerth & Granato 2014).

Ces résultats indiquent l'importance que les jeunes accordent aux contenus de leur formation, aussi bien qu'aux aspects de développement personnel. Ainsi les apprenti(e)s de deuxième année semblent-ils hautement motivé(e)s par leur avenir professionnel autant que par leur développement personnel. Qu'attendent les apprenti(e)s de leur formation et à quel degré la réalité de leur formation correspond - elle à leurs attentes élevées ? Il est rare que les jeunes pensent que la formation favorise leur intérêt pour les questions politiques et économiques (Krewerth et al 2009). Environ la moitié des jeunes en deuxième année estime qu'à la fin de l'apprentissage ils auront acquis les savoir et savoir faire du métier et seront bien préparés tant pour leur vie professionnelle que privée (Krewerth & Granato 2014).

En même temps, les analyses effectuées montrent une grande divergence entre les revendications des jeunes et leur expérience dans la formation. Cela est le cas pour toutes les dimensions impliquées (Krewerth & Granato 2014). Les plus grandes différences entre les revendications et les résultats attendus de la formation concernent l'acquisition des savoirs et savoirs faire à travers l'apprentissage et l'avenir professionnel (40 points de pourcentage), mais aussi leur développement personnel (40 points de pourcentage ; Krewerth & Granato 2014). Les écarts les plus faibles se trouvent dans les dimensions qu'ils jugent les moins importantes, les plus grandes différences se trouvent dans les dimensions auxquelles les jeunes s'intéressent le plus – les savoir faire du métier, l'avenir professionnel ainsi que le développement personnel (Krewerth & Granato 2014).

Si on prend en compte toutes les dimensions, seulement 32 % des apprenti(e)s interrogé(e)s considèrent (à un très haut degré) que leur formation les mènera à de bons résultats, à la fois pour les savoirs et savoirs faire de la profession, pour leur future vie professionnelle ainsi que pour leur vie privée et civique. Par contre environ un(e) apprentie(e)s sur 5 (19 %)

estime que sa formation correspond « assez peu » ou « pas du tout » à ses besoins. Près de la moitié (49 %) s'exprime plus prudemment, et s'attend à ce que ses attentes vis-à-vis de la formation ne se réalisent que de façon « moins forte ». (Krewerth et al 2009).

En ce qui concerne le déroulement et le processus de la formation en alternance, les analyses indiquent pareillement que les attentes des jeunes et la réalité de l'apprentissage sont assez éloignés (Krewerth et al 2009; Beicht & Krewerth 2010; Krewerth & Beicht 2011). Les apprenti(e)s sont très intéressé(e)s à une formation de bonne qualité dans l'entreprise, à des formateurs / formatrices engagé(e)s, à un bon environnement d'apprentissage dans l'entreprise. Ils veulent être intégré(e)s non seulement dans le processus de travail, mais aussi dans la « communauté » de l'entreprise. La reconnaissance de leurs bonnes performances leur est également importante (Krewerth et al 2009; Krewerth & Beicht 2011). En même temps, ils et elles désirent avoir assez de temps pour accomplir les tâches de formation en entreprise, d'avoir l'opportunité et le temps d'expérimenter de nouvelles tâches dans le cadre de leur apprentissage en entreprise.

4. SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Les résultats mettent en évidence que les revendications des apprenti(e)s envers leur formation sont en ce qui concerne le processus et les résultats attendus de la formation beaucoup plus élevées que ce qui leur est proposé pendant leur apprentissage.

Ces résultats donnent-ils raison aux sceptiques critiquant le système de formation en alternance comme incapable de transmettre aux jeunes les connaissances du métier dans une société du savoir? Ou bien y a-t-il, malgré ces résultats, des possibilités d'intégrer le développement de la personnalité, l'acquisition des compétences professionnelles et civiques dans la formation en alternance? Beaucoup d'apprenti(e)s attendent notamment que leur formateur/ formatrice ait suffisamment de temps pour leur expliquer et leur transmettre les contenus et techniques importants de la profession (Krewerth u.a. 2009). Les formateurs / formatrices ont une place centrale dans la logique de l'apprentissage. Ils et elles sont « sous pression », pour beaucoup de raisons (Bahl 2013). Intégrer les différents objectifs de la formation c'est tout d'abord intégrer les formateurs et formatrices en entreprise. Les formateurs/formatrices ont besoin de temps et d'espace pour fournir aux apprenti(e)s les compétences du métier, les soutenir dans leur développement personnel et leur offrir suffisamment de temps pour un feedback continu. Ainsi est-il important d'institutionnaliser dans le cadre de l'apprentissage des possibilités de feedback au sein de l'entreprise.

BIBLIOGRAPHIE

Autorengruppe 2011 (Autorengruppe BIBB/ Bertelsmann Stiftung: Beicht, Ursula; Eberhard, Verena; Gei, Julia; Granato, Mona; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd; Gouverneur, Christine; Wieland, Clemens: Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere 122. BIBB, Bonn.

- Baethge, Martin; Solga, Heike; Wieck, Markus 2007: Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.
- Bahl, Anke 2013: Führungskräfte unter erschwerten Bedingungen: Empirische Einblicke zur Teilhabe des auszubildenden Personals in Wirtschaftsorganisationen. In: Weber, Susanne; Göhlich, Michael, Schroer, Andreas, Fahrenwald, Claudia, Macha, Hildegard (eds.): Organisation und Partizipation. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden 2013, p. 209-217.
- Beicht, Ursula; Krewerth, Andreas 2010: Geld spielt eine Rolle! Sind Auszubildende mit ihrer Vergütung zufrieden? In: BIBB Report No 10. BIBB, Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Eds.) 1998: Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens – und Dissenslinien ». Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn, n° 62.
- Busemeyer, Marius 2009: « Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. », Schriften aus dem Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung Köln, n° 65.
- Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd 2010: Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, Gerhard et al. (Eds.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden. p. 133-164.
- Granato, Mona; Stephan Kroll 2013: Alternance en Allemagne: différenciation de la formation sans différenciation des diplômes? In : Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs : Les « Petits » Diplômes Professionnels en France et en Europe. No 4. p. 109 – 131.
- Granato, Mona; Imdorf, Christian; Moreau, Gilles; Waardenburg George (Eds.) 2010: Sociology of Vocational Education and Training in Switzerland, France and Germany. *Revue Suisse de Sociologie*, Vol. 36, No. 1.
- Granato, Mona; Ulrich, Joachim Gerd 2013: Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche. In : *Revue Suisse de Sociologie*, Vol. 39 Issue 2. p. 315 – 340.
- Imdorf, Christian 2009: Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe. In: *Empirische Pädagogik* 23, No.. 4, S. 392-409.
- Jungkunz, Diethelm 1995: Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim.
- Krewerth, Andreas; Beicht, Ursula 2011: Qualität der Berufsausbildung in Deutschland: Ansprüche und Urteile von Auszubildenden. In: Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly (eds.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld, p.221-241.
- Krewerth, Andreas; Beicht, Ursula; Eberhard, Verena; Granato, Mona 2009 : Viel Licht - aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In BIBB Report No 09. BIBB, Bonn.
- Krewerth, Andreas; Granato, Mona 2014: Wie Auszubildende ihre Ausbildung sehen und was sie von ihr erwarten. (en préparation).
- Lempert, Wolfgang 1974 : Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt/M.
- Möbus, Martine; Verdier, Éric 1997: La Construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France. In: *Bref* No 130. CEREQ, Marseille.
- Möbus, Martine; Verdier, Éric 1997a: *La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France*. Paris.
- Moreau, Gilles 2003 : *Le monde apprenti*. Paris.
- Statistisches Bundesamt 2013 : Bildung und Kultur. Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern. Wiesbaden.
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Pohl, Axel (eds.) 2007: Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim, München.
- Verdier, Éric 2008: L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. In: *Sociologie et sociétés*, 40(1), p. 195-225.

Les enjeux de la formation des apprentis en CAP. Le point de vue des artisans-maîtres d'apprentissage

Valérie Capdevielle-Mougnibas⁹

En France, l'apprentissage est un dispositif sous statut salarié qui associe une formation en alternance chez un employeur et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis (CFA). Depuis le XIX^e siècle, il fait l'objet de vifs débats visant tour à tour à définir son financement, les publics auxquels la formation est destinée, le statut des ouvrier(e)s et des apprenti(e)s, les contenus des savoirs à transmettre ou, encore et surtout, les lieux les mieux appropriés à la transmission de ces savoirs. Les différentes controverses ont opposé les défenseurs d'un apprentissage réalisé en entreprise adapté aux évolutions du monde économique et les promoteurs d'une formation en école militant pour une reconnaissance nationale des diplômes.

Bien qu'il ait considérablement évolué, ce débat idéologique perdure encore aujourd'hui. Ces questions restent encore irrésolues. Où convient-il de former les ouvriers et employés de demain ? À l'école ? Dans l'entreprise ? Que doit-il en être des finalités et des contenus de leur formation ? S'agit-il de former l'homme ? Le travailleur ? Le citoyen ?

A l'occasion de ce colloque, nous avons choisi d'apporter une contribution à ce débat en utilisant les conclusions d'une recherche financée par le Conseil Régional et la Chambre Régionale de métiers et de l'artisanat de la Région Midi-Pyrénées que nous venons de réaliser auprès d'une population de maîtres d'apprentissage (MA).

De nombreuses informations sur les caractéristiques des entreprises susceptibles de recruter des apprentis ou sur les particularités sociales de ce groupe d'apprenants en fonction des différentes filières professionnelles ou niveaux de certification sont apportées par les différents travaux existants, mais la population des MA est par contre beaucoup moins bien connue. La plupart des données s'intéressent aux entreprises susceptibles de recruter des apprentis (taille de l'entreprise, secteurs d'activités...) sans pour autant analyser de manière plus précise

⁹ Maître de conférences à l'Université Toulouse le-Mirai ; Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation. EA 1687 (Adresse: Laboratoire PDPS, Maison de la Recherche, Université de Toulouse 2, 5 Allée A. Machado, 31058 Toulouse Cedex 9 ; Courriel : capdevie@univ-tlse2.fr).

les particularités des personnels qui, en leur sein, assurent cette fonction. Ainsi, il apparaît particulièrement difficile de décrire qui sont les MA, leurs itinéraires personnels, les raisons pour lesquelles ils s'engagent dans ce dispositif de formation. De la même façon, on connaît mal le point de vue de ces professionnels qui sont pourtant des acteurs incontournables des formations par apprentissage. Si plusieurs études récentes ont mis en évidence le rôle majeur joué par les conditions d'accueil, de formation et de travail dans le cadre de l'alternance pour la construction des parcours de formation des apprentis (Capdevielle & de Léonardis, 2010 ; Cart, Toutin-Trelcat & Henguelle, 2010 ; Lamamra & Masdonati, 2009), peu de recherches se sont intéressées aux expériences sociales et subjectives des maîtres d'apprentissage (Favreau & Capdevielle, 2011 ; Moreau, 2003 ; Ramé & Ramé, 1995 ; Zarca, 1987).

Cet article vise à éclairer cette zone d'ombre et à apporter une contribution à l'analyse du rapport à la fonction de MA des artisans au sein de l'apprentissage salarié de niveau V. L'étude réalisée par questionnaire auprès de 285 artisans-maîtres d'apprentissage montre, à partir de plusieurs classifications hiérarchiques ascendantes, qu'il existe des formes très diversifiées de rapport à la fonction de tuteur (mobiles de recrutement, représentations de la relation à l'apprenti, représentations des difficultés rencontrées...) chez les artisans.

1. PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS

Notre équipe de recherche s'intéresse depuis plusieurs années aux conditions de réussite dans l'apprentissage salarié. Nous inscrivons nos travaux dans un paradigme épistémologique socio-constructiviste (Guba & Lincoln, 1989) dont l'opérationnalisation vise à privilégier le point de vue de l'acteur en développement. Ils s'inscrivent dans la longue tradition de la psychologie historique initiée par Meyerson et proposent un modèle de la socialisation spécifique (Baubion-Broye, Dupuy & Prêteur, 2013), permettant de dépasser la dichotomie classique entre les pôles subjectif et social qui se fonde sur la conception d'un sujet envisagé à la fois comme un acteur social et comme l'agent de sa propre socialisation.

Dans cette étude, nous avons souhaité nous intéresser au niveau des actions et opérations qui structurent l'activité des tuteurs, soit à la diversité des objectifs, buts et moyens mis en œuvre par les maîtres d'apprentissage travaillant dans de petites entreprises. Nous formulons l'hypothèse qu'il existe, en matière de socialisation professionnelle des apprentis, une pluralité de formes de rapport à la fonction de tuteur fondées en particulier sur des motifs de recrutement et des objectifs de formation hétérogènes.

2. DISPOSITIF DE LA RECHERCHE

Nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux MA en charge de la formation d'apprentis préparant un CAP et travaillant dans le secteur de l'artisanat. En effet,

même si l'apprentissage se développe désormais hors de sa sphère d'origine (Moreau, 2008), il reste un dispositif essentiellement utilisé par les petites entreprises artisanales : les deux tiers environ des apprentis sont dans des entreprises de moins de 10 salariés alors que ces dernières ne représentent qu'environ 20 % de l'emploi salarié privé. Les toutes petites entreprises dont l'artisanat traditionnel est le plus représentatif, sont les plus nombreuses au sein de cette organisation. Elles forment 60 % des apprentis, dont 57 % qui préparent un CAP ou un BEP. Ainsi, même si l'apprentissage a connu une forte expansion dans l'enseignement supérieur, les contrats d'apprentissage concernent principalement les niveaux V qui représentent encore 60 % des contrats signés (Dubois, Jauneau & Neros, 2011).

2.1. Population

285 artisans maîtres d'apprentissage ont répondu au questionnaire, 172 hommes et 113 femmes âgés de 24 à 64 ans (âge moyen : 42,88 ans), répartis dans les 4 principaux secteurs de métiers - Services (45,1 %), métiers de bouche (37 %), bâtiment (14 %), mécanique (5 %). Au moment de l'enquête, 26 % d'entre eux n'accueillaient pas d'apprenti mais tous en ont formé par le passé. 50 % de la population exerce la fonction depuis plus de 10 ans et 25 % ont formé plus de 10 apprentis au cours de leur carrière. Une minorité déclare avoir plus d'un apprenti actuellement en formation (30 %). Ils préparent tous leurs apprentis au CAP ou au BEP (niveau V). Conformément aux spécificités largement connues de ce public, les artisans rencontrés ont majoritairement un niveau CAP-BEP (63 %). Ils sont 18 % à avoir un niveau baccalauréat et 11 % ont fait des études supérieures. 69 % sont d'anciens apprentis et 56 % ont redoublé au cours de leur scolarité. Ils exercent dans des entreprises qui emploient en moyenne 3,44 salariés (ET = 3,81). Parmi elles, 15 % n'emploient aucun salarié et l'apprenti se trouve dans une relation duelle avec l'artisan MA. 22 % ont un salarié, 46 % ont entre 2 et 5 salariés et 17 % plus de 5 salariés. Enfin, la moitié de la population a connu une ou plusieurs ruptures de contrat (50 %), l'autre moitié n'a jamais été confrontée à cette situation (50 %).

2.2. Instruments de recueil et d'analyse des données

Pour étudier la diversité des formes de rapport à la fonction tutorale des MA, nous avons construit, à partir d'une enquête préliminaire (Capdevielle-Mognibas & de Léonardis, 2010) un questionnaire de 40 questions et 179 items intitulé « Être maître d'apprentissage aujourd'hui ». Les pratiques tutorales ont été identifiées à partir de quatre questions : Comment procédez-vous pour recruter un apprenti ? Comment organisez-vous la formation de l'apprenti ? Plus généralement, que se passe-t-il pendant les périodes en entreprise de l'apprenti ? À propos de vos relations avec le CFA ? L'ensemble des items utilisés visent à étudier 7 groupes de pratiques différentes :

- Les pratiques de relation avec le CFA (14 items);
 - Les pratiques de recrutement des apprentis (6 items);
 - Les pratiques centrées sur la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise (10 items);
 - Les pratiques centrées sur la transmission des valeurs de l'artisanat (2 items);
 - Les pratiques de coopération CFA/Entreprise (5 items)
 - Les pratiques centrées sur la formation personnelle du MA (2 items);
 - Les pratiques centrées sur l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise (7 items);
 - Les pratiques centrées sur la construction d'une relation de proximité avec l'apprenti ou prise en compte des autres sphères de vie de l'apprenti (4 items).
- Oltre les variables relatives aux pratiques tutorales, quatre dimensions ont été analysées:
- Données socio-professionnelles et biographiques des artisans interrogés (âge, statut dans l'entreprise, secteur professionnel, itinéraire de formation personnel, nombre d'apprentis formés...)
- (20 questions)
- Rapport à la fonction tutorale (3 dimensions)

2.3. Stratégie d'analyse

En ce qui concerne la stratégie d'analyse des résultats, différents types d'analyses statistiques (univariée de type Khi2 ou analyse de la variance) ont été utilisés en fonction du statut des indicateurs et de la nature des variables étudiées.

Deux typologies ont été construites à partir de cette démarche.

La première vise à étudier les liens existant entre les motifs de recrutement des apprentis, la nature des difficultés rencontrés dans l'exercice de leur fonction et les caractéristiques de la relation entretenue avec l'apprenti.

La seconde s'intéresse à la diversité des modes d'exercice de la fonction de tuteur à partir de l'analyse des pratiques déclarées par les MA principalement en matière de recrutement des apprentis, de coopération avec le CFA, d'organisation de la formation au sein de l'entreprise à partir de l'analyse de 41 variables actives dont 27 ont été retenues dans le cadre de l'analyse discriminante.

Nous ne présenterons pas ici le détail des analyses réalisées pour nous intéresser de manière plus spécifique à l'interprétation des profils identifiés. Pourquoi les artisans-MA recrutent-ils des apprentis? Comment envisagent-ils les finalités de la formation des jeunes qui leur sont confiés?

3. DES FORMES DE RAPPORT A LA FONCTION DE TUTEUR HETEROGENES

Conformément à notre hypothèse et aux données de la littérature, nous avons identifié à partir des analyses réalisées dans ce chapitre, trois groupes de MA qui mettent en œuvre des modes d'exercice de la fonction tutorale très différents.

Tous ne s'engagent pas dans la formation des apprentis pour les mêmes raisons. Tous ne se fixent pas les mêmes objectifs et tous ne conçoivent par leur relation à l'apprenti de la même manière.

3.1. Trois formes de rapport à la fonction de MA

Tableau 1 : Tableau de synthèse de l'interprétation de la typologie du rapport à la fonction tutorale

| | Classe 1 Un rapport facile, fondé sur une reconnaissance d'un statut spécifique pour l'apprenti 26% des effectifs | Classe 2 Un rapport difficile fondé sur l'absence de reconnaissance d'un statut pour l'apprenti 34% des effectifs | Classe 3 Un rapport facile, fondé sur la reconnaissance d'un statut non différencié de l'apprenti 40% des effectifs |
|---|--|--|---|
| Raisons du recrutement | Economiques Altruistes Liés au développement personnel Tradition de l'artisanat | 1 seul item : pour apporter à la vie professionnelle une dimension enrichissante et intéressante | Economiques mais pas de recrutement de la main d'œuvre et à bas coût Altruistes Liés au développement personnel Tradition de l'artisanat |
| Nature des difficultés | Aucune difficulté (très facile) | Mise en œuvre de la formation Comportements ou caractéristiques du jeune Gestion des relations Fonctionnement de l'entreprise | Aucune difficulté (facile) |
| Désir d'abandonner la fonction | Jamais | Souvent | Rarement |
| Nature de la relation à l'apprenti | Apprenti considéré comme un élève, un collègue, un employé, un salarié, un enfant Dissymétrique Non conflictuelle Satisfaisante | Absence de statut de l'apprenti dans l'entreprise Dissymétrique Conflictuelle | Apprenti considéré comme un élève, un collègue, un employé, un salarié Symétrique Non conflictuelle Satisfaisante |

Classe 1 : un rapport facile à la fonction tutorale, fondé sur une reconnaissance d'un statut spécifique pour l'apprenti

La classe 1 (n = 53 ; 26%), se distingue par le fait qu'à propos des raisons de recrutement, il y a surreprésentation de la modalité « tout à fait d'accord » à la majorité des items. Le profil caractéristique des sujets de cette classe est donc de recruter à la fois pour des raisons personnelles (« intéressant et enrichissant d'être en contact avec des jeunes »), financières (coût d'embauche réduit) et altruistes (« aider un jeune »), avec un souci de favoriser la productivité de l'entreprise.

À propos des difficultés éventuelles, les sujets de cette classe répondent de façon surreprésentée « très facile » à la majorité des questions. Ils indiquent donc ne rencontrer aucune difficulté dans leur rôle de tuteur.

Une majorité des sujets caractéristiques de cette classe indiquent ne jamais avoir été tentés d'abandonner leur fonction de MA.

Enfin, en ce qui concerne *les modalités de relations privilégiées avec le jeune*, ces sujets indiquent entretenir des relations basées sur la confiance, qui ressemblent à celle existant entre un formateur et son élève, entre collègues de travail. De la même manière, les tuteurs perçoivent cette relation comme identique à celle entretenue avec les autres salariés. Ceci étant, à la différence des MA de la classe 3, les relations sont définies comme marquées par la différence d'âge. Ainsi, l'apprenti fait l'objet d'une reconnaissance qui lui confère un statut spécifique dans l'entreprise puisque le MA n'hésite pas à affirmer que la relation qu'il entretient avec lui est comparable à celle entre un parent et son enfant. Enfin, la relation n'est pas décrite comme conflictuelle.

Classe 2 : Un rapport difficile à la fonction tutorale, fondé sur l'absence de reconnaissance d'un statut pour l'apprenti

La classe 2 (n = 69 ; 34%), se distingue par le fait qu'à propos des raisons de recrutement, la modalité de réponse « pas d'accord » est surreprésentée : ainsi, ces sujets indiquent ne pas recruter pour des raisons altruistes envers les jeunes (aider un jeune à s'en sortir, à avoir son diplôme...), ni pour des raisons de productivité de l'entreprise (former un jeune aux besoins de l'entreprise, améliorer la productivité...). Les items liés aux raisons de recrutement par intérêt personnel (par goût, plaisir de transmettre...) sont non discriminants car les modalités de réponses sont réparties de façon proche de la répartition théorique. Apporter à leur vie professionnelle, une dimension enrichissante et intéressante constitue pour ce groupe de MA, le seul motif de recrutement qui suscite une adhésion.

Cette classe regroupe des tuteurs qui indiquent rencontrer des *difficultés* dans l'accomplissement de leur rôle de tuteur et ce à tous les niveaux puisqu'il y a surreprésentation des réponses « difficile » et « très difficile » à tous les items significativement dépendants de la variable de classification.

Une majorité des sujets caractéristiques de cette classe 2 indiquent avoir « souvent » déjà eu envie d'*abandonner* leur fonction de MA.

En ce qui concerne *les modalités de relations privilégiées avec l'apprenti*, les sujets prototypiques de cette classe indiquent être tout à fait d'accord avec l'idée que la relation est différente de celle entretenue avec les autres salariés. Ainsi, selon eux, l'apprenti n'a pas la même place que les autres membres de l'entreprise. Il n'est considéré ni comme un employé, ni comme un élève, ni comme un collègue ou encore un enfant. Contrairement aux deux autres classes, le statut de l'apprenti n'est pas défini. La relation est néanmoins décrite « marquée par la différence d'âge » et comme conflictuelle.

Classe 3 : Un rapport facile, fondé sur la reconnaissance d'un statut non différencié de l'apprenti

Enfin, la classe 3 (n = 81 ; 40%), est caractéristique de tuteurs d'accord avec l'idée qu'ils recrutent des apprentis pour aider ces jeunes (« à s'en sortir », « à avoir son diplôme », « lutter contre le chômage des jeunes »), pour des raisons liées au développement personnel (« plaisir de transmettre les connaissances et le savoir-faire », « pour que l'expertise soit reconnue », « par goût pour la formation des jeunes »), pour perpétuer la tradition de formation de l'artisanat. Néanmoins, contrairement aux MA de la classe 1, même s'ils mentionnent des raisons économiques (« former un jeune aux besoins de l'entreprise », « bénéficier d'un coup de main »), ceux de ce groupe recrutent l'apprenti non pour remplacer un salarié (« coût réduit », « ne pas être seul dans le travail », « ne pas arriver à trouver de la main-d'œuvre qualifiée ») mais pour lui-même, en fonction de son statut .

Cette classe regroupe des tuteurs qui indiquent globalement ne pas rencontrer de difficultés dans l'accomplissement de leur rôle de tuteur (surreprésentation de la modalité de réponse « facile ») et ce dans la gestion des relations (avec l'apprenti, sa famille, les autres salariés), dans la transmission des valeurs de l'artisanat, dans la motivation du jeune, dans le fait d'assumer le coût économique, etc. Néanmoins, en ce qui concerne les items liés à l'organisation de la formation dans l'entreprise, ces derniers apparaissent majoritairement comme non discriminants au sein de cette classe.

Les maîtres d'apprentissage caractéristiques de cette classe indiquent n'avoir que rarement envisagé d'*abandonner* leur fonction de tuteur.

En ce qui concerne *les modalités de relations privilégiées avec l'apprenti*, les sujets prototypiques de cette classe indiquent être d'accord avec le fait que ce sont des relations fondées sur la confiance et procurant une satisfaction. Ils reconnaissent un statut à l'apprenti décrit comme un élève, un collègue, un employé ou un salarié. Pour autant, contrairement au MA de la classe 1, la relation est envisagée non marquée par la différence d'âge.

3.2. Trois modes d'exercice de la fonction de MA

Tableau 2: Tableau de l'interprétation de la classification des pratiques tutorales déclarées

| | Classe 1 Des pratiques engagées dans la fonction de tuteur, l'artisanat et l'alternance 25% des effectifs | Classe 2 Pas de pratiques d'organisation de la formation du jeune 12% des effectifs | Classe 3 Pratiques centrées sur la formation en entreprise 62% des effectifs |
|--|---|---|--|
| Pratiques de recrutement visant la constitution d'un dossier de candidature écrit | Dossier écrit : CV et bulletins scolaires | Pas de dossier écrit | ND |
| Pratiques de recrutement visant l'organisation d'un entretien | Entretien avec les parents (toujours) | Pas d'entretien avec les parents | Entretien avec les parents (souvent) |
| Pratiques de coopération avec le CFA | Coopération engagée | Pas de coopération | Coopération uniquement quand elle sert l'organisation de la formation du jeune dans l'entreprise |
| Pratiques visant à tenir compte de la formation dispensée par le CFA | Recherche d'information sur le comportement du jeune au CFA (toujours) | Pas de recherche d'information | Recherche d'information sur le comportement du jeune au CFA (souvent) |
| Pratiques centrées sur la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise | Apprenti mis en situation de travail immédiatement (toujours) Présentation des différentes facettes du métier (toujours) | ND Jamais de contact avec la clientèle | Apprenti mis en situation de travail immédiatement (souvent) Présentation des différentes facettes du métier (souvent) |
| Pratiques d'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise | Disponibilité et organisation d'une formation théorique de l'apprenti | Pas de disponibilité et pas d'organisation de la formation théorique de l'apprenti | Disponibilité mais pas de formation théorique de l'apprenti |
| Pratiques de transmission des valeurs de l'artisanat | Transmission des valeurs de l'artisanat | Pas de transmission | Pas de transmission |
| Pratiques de formation personnelle du MA | Auto-formation relative à la fonction de MA et à partir des informations diffusées par les CMA | Pas d'auto-formation | Auto-formation à partir des informations diffusées par les CMA mais pas relative à la fonction de MA |
| Pratiques extra-professionnelles | Activités partagées en dehors du travail Soutien en matière de déplacement Relation avec la famille de l'apprenti | Lien réduit à « discuter de ce qui n'a rien à voir avec la formation » Pas de relation avec la famille de l'apprenti | Rares activités partagées en dehors du travail Soutien en matière de déplacement : rare Relation avec la famille de l'apprenti |

Classe 1 : Des pratiques engagées dans la fonction de tuteur, l'artisanat et l'alternance

La classe 1 (n = 55; 25,2%), se distingue par le fait qu'au sein des *pratiques de coopération avec le CFA*, la modalité de réponse « toujours » est surreprésentée à tous les items significatifs. Cette classe caractérise une pratique tutorale qui se veut proche du CFA par la participation aux réunions organisées par le CFA, par la prise d'informations auprès du CFA au sujet de la formation au CFA et l'aménagement du temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA. Ces MA tiennent compte de l'enseignement dispensé par le CFA pour organiser la formation de l'apprenti dans l'entreprise, mais ils se tiennent aussi à la disposition du CFA, n'hésitent pas à se déplacer ou à le contacter pour discuter du comportement du jeune au sein de l'entreprise et/ou du CFA.

Concernant les *pratiques de recrutement*, les sujets caractéristiques de cette classe demandent systématiquement à rencontrer la famille du jeune qu'ils reconnaissent ainsi comme un des acteurs impliqués dans la formation du jeune. Ils fondent leur décision de recrutement sur la base d'un dossier contenant notamment des informations relatives au niveau scolaire du jeune. C'est donc selon un processus formalisé autour d'un dossier de candidature que les recrutements se font.

Parmi les trois items relatifs à la *participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise*, nous notons une surreprésentation des réponses « toujours ». Les MA caractéristiques de cette classe cherchent de manière systématique à mettre dès le début de la formation l'apprenti au travail, à lui confier des activités liées à la clientèle et à sensibiliser le jeune aux risques du métier. Il s'agit de l'initier à tous les aspects du métier.

Il y a également une surreprésentation de réponse « toujours » dans cette classe à propos des items relatifs à la *transmission des valeurs de l'artisanat*. Évoquer et vanter les valeurs de l'artisanat et montrer et faire visiter des œuvres et ouvrages par des artisans font partie des pratiques tutorales systématiques des MA caractéristiques de ce profil. Il s'agit de donner l'exemple, de transmettre l'amour du « travail bien fait », les valeurs et les traditions de l'artisanat.

Tous les MA ne semblent pas utiliser des pratiques d'autoformation, en particulier en ce qui concerne leur fonction de tuteur. En ce qui concerne la dimension *formation personnelle du MA*, lire des revues et notes d'informations envoyées par la Chambre des métiers mais aussi des articles consacrés au rôle de MA est très caractéristique de cette classe. Il témoigne ici encore de l'engagement de ce profil dans l'alternance et la prise en compte d'autres partenaires impliqués dans la gestion et l'organisation de l'apprentissage. Ces artisans font attention aux productions des organismes qui les représentent. Ils ont à cœur de se tenir informés des conditions d'exercice de leur profession. On peut peut-être aussi y voir l'indice d'un type de rapport à l'écrit spécifique, en tous les cas différent de celui de la classe 2 (qui indique ne jamais lire ces documents).

À propos de l'*organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise*, la modalité de réponse « toujours » est surreprésentée. Les MA caractéristiques de cette classe indiquent

dégager systématiquement du temps pour se rendre disponible pour la formation de l'apprenti, faire lire systématiquement des revues techniques à l'apprenti et aménager le temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler les cours dispensés par le CFA.

Tout comme les précédentes dimensions, en ce qui concerne la *socialisation extra-professionnelle*, la modalité de réponse « toujours » est surreprésentée. Les pratiques tutorales exercées par les MA caractéristiques de cette classe sont basées sur une relation de proximité avec l'apprenti et de ses parents. En effet, il y a dans ce profil un partage d'activités en dehors des heures de travail entre le MA et l'apprenti. De même, il peut arriver aux tuteurs d'aller chercher l'apprenti à son domicile et d'avoir des contacts avec ses parents.

Classe 2: Des pratiques centrées sur une relation de proximité avec le jeune

La classe 2 (n = 27 ; 12,4%), se distingue par le fait qu'au sein de la dimension des *pratiques de coopération avec le CFA*, la modalité de réponse « jamais » est surreprésentée. Cette classe est caractéristique des MA qui prennent leur distance avec le CFA avec qui il n'y a pas de contact (à travers des réunions ou des rencontres) ni de coopération dans l'évaluation de l'apprenti ou dans la recherche d'informations sur la formation de l'apprenti au CFA. Le CFA n'est pas envisagé comme un partenaire susceptible de contribuer à l'organisation de la formation de l'apprenti en entreprise.

En ce qui concerne les *pratiques de recrutement*, les MA caractéristiques de cette classe indiquent ne jamais demander de CV, ni de bulletins scolaires et indiquent ne jamais organiser (ou rarement) un entretien en présence des parents. Nous supposons donc que la procédure de recrutement est uniquement centrée sur la rencontre avec le jeune. La famille ne semble pas être considérée comme un partenaire avec lequel il importe de coopérer dans le système de formation en alternance (entreprise, CFA, jeune, famille). Elle est tenue relativement à l'écart.

Parmi les formes de *participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise*, les sujets prototypiques de cette classe indiquent ne jamais confier au jeune des activités d'accueil, de réception et de contact clientèle.

Ils indiquent également ne pas être dans la transmission des *valeurs de l'artisanat* avec l'apprenti et ne pas montrer des œuvres réalisées par d'autres artisans.

Cette classe se caractérise par une non-recherche de *formation personnelle* : en effet, les sujets prototypiques de la classe 2 indiquent ne jamais lire d'articles consacrés au rôle de MA et des revues envoyées par la Chambre de métiers. Est-ce à dire que ce profil partagerait le désamour pour tout ce qui se rapporte à la forme scolaire décrit par Ramé et Ramé (1995) ?

Les réponses aux questions liées à l'*organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise* reflètent l'absence d'aménagement et d'action pour intégrer la formation de l'apprenti dans l'entreprise. Les MA de cette classe avouent ne jamais lire des revues techniques à l'apprenti.

Concernant la *socialisation extra-professionnelle*, les MA disent ne pas avoir de contact (ou rarement) avec les parents de l'apprenti, ne pas partager d'activités en dehors des heures de travail, ne pas aller chercher l'apprenti à son domicile. Par contre, ils indiquent discuter avec le jeune de « sujets qui n'ont rien à voir avec le travail ou la formation ». La première modalité de réponse « toujours » apparaît ici pour la première et l'unique fois dans la classe 2. Il est assez remarquable que l'item concerne précisément le « rien à voir avec la formation ». Il nous indique *a minima* une relation qui se met en place en dehors de l'exercice de la fonction tutorale et qui n'a rien à voir avec la formation.

Classe 3: pratiques centrées uniquement sur la formation du jeune au sein de l'entreprise

La **classe 3** (n = 136; 62,4%) se distingue par le fait qu'au sein de la dimension « pratiques de coopération avec le CFA », la modalité de réponse « souvent » est surreprésentée en ce qui concerne la prise en compte du CFA dans la formation de l'apprenti. Néanmoins, pour les items liés aux contacts avec le CFA, la modalité « rarement » est surreprésentée. Les MA de cette classe se tiennent au courant du comportement de l'apprenti au CFA et discutent avec l'apprenti de ce qui s'est passé au CFA. Cependant les démarches plus engagées (comme participer aux réunions organisées par le CFA, aller au CFA rencontrer les formateurs ou appeler le CFA en cas de difficultés) sont peu fréquentes. Les modes de relation avec le CFA apparaissent orientés avant tout par les nécessités de la professionnalisation du jeune en entreprise et non pas par un véritable engagement dans une coopération avec le CFA. À la différence du profil de la classe 1, il s'agit d'une forme de relation école-entreprise plus pragmatique, mise en œuvre dans la mesure où elle sert directement à l'apprentissage du métier au sein de l'entreprise.

En ce qui concerne les *pratiques de recrutement*, les MA caractéristiques de cette classe demandent « souvent » un entretien avec les parents. Ils reconnaissent ainsi la famille comme un des acteurs impliqués dans la formation du jeune.

À propos de la *participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise*, il y a une surreprésentation de la modalité de réponse « souvent » aux trois items significatifs. L'apprenti est mis plutôt rapidement en situation de travail au début de sa formation, se voit confier des tâches en contact avec la clientèle et est sensibilisé aux risques du métier. Tout comme pour la classe 1, il s'agit de l'initier à tous les aspects du métier.

Ils indiquent ne pas être dans la transmission des *valeurs de l'artisanat* avec l'apprenti mais par contre indiquent qu'ils montrent souvent ou font visiter des œuvres /ouvrages réalisées par d'autres artisans.

Cette classe se caractérise par une quête de *formation* personnelle: en effet, les sujets prototypiques de la classe 3 indiquent lire souvent des revues envoyées par la Chambre de métiers. Par contre, ils ne lisent que rarement des articles consacrés au rôle de MA. La formation personnelle

se fait sous condition que la Chambre des métiers en facilite la démarche... autre indice d'une pratique orientée par une visée plus professionnaliste que formative?

À propos de l'*organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise*, la modalité de réponse « rarement » est surreprésentée. Ils indiquent aménager rarement le temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA. De la même manière, ils lui font rarement lire des revues techniques. Ceci étant, les MA caractéristiques de cette classe indiquent qu'ils dégagent souvent du temps pour la formation de l'apprenti. Enfin, en ce qui concerne la *socialisation extra-professionnelle*, les pratiques tutorales exercées par les MA caractéristiques de cette classe sont basées sur une absence de contact avec l'apprenti en dehors de l'entreprise mais sur des sujets de discussion autres que relatifs au travail et par un lien avec les parents du jeune.

Les deux typologies¹⁰ construites dans le cadre de cette étude apparaissent corrélées entre elles. Ainsi les MA de la classe 1 (relative à la fonction tutorale qui développe un rapport facile à la fonction de tuteur, fondée sur une reconnaissance d'un statut spécifique de l'apprenti, qui n'est jamais tenté d'abandonner leur rôle de tuteur) sont aussi ceux qui mettent en œuvre des pratiques engagées dans la fonction de tuteur, l'artisanat et l'alternance.

Comme Agulhon (2000) l'a déjà souligné, certains MA mettent en œuvre de véritables protocoles de recrutement et d'accueil des jeunes qu'ils emploient. Ils fondent la sélection de leurs apprentis sur la réalisation d'entretiens mais aussi sur la base d'un dossier écrit qui leur permet de s'informer sur le niveau scolaire du jeune candidat. Ces MA sont aussi engagés dans une logique d'organisation des apprentissages qui les amènent à coopérer avec le CFA.

De la même manière, nous pouvons conclure que les MA qui rencontrent des difficultés, qui ne reconnaissent pas de statut à l'apprenti, qui sont souvent tentés d'abandonner leur fonction, tendent à ne pas mettre en œuvre de pratiques très organisées aussi bien de formation que de socialisation professionnelle des apprentis.

Si les deux premiers profils constituent une minorité de MA, il apparaît que le groupe le plus important des MA engagés dans la formation des apprentis développent un rapport à la fonction tutorale qui certes présente peu de difficultés à leurs yeux et est source d'enrichissement et de satisfaction mais qui reste très centré sur le fonctionnement de l'entreprise, au point qu'ils éprouvent peu la nécessité de coopérer avec le CFA. De la même manière, si pour eux l'apprenti a bien une place au sein de l'entreprise, ils ne lui accordent pas pour autant un statut spécifique ou n'envisagent pas véritablement de se professionnaliser en tant que formateur.

10 Pour examiner les liens existant entre les deux typologies mises en œuvre, nous avons travaillé uniquement sur les individus affectés à un groupe (observations correctement classées) dans le cadre des deux typologies. Cela nous a conduit à étudier 162 observations sur les 285 de départ (56,8% des observations). L'analyse révèle qu'il existe bien un lien de dépendance entre les classes d'affectations des sujets dans les deux typologies ($F = 24.812$; $p < 0.001$).

La majorité des MA se différencie de ces deux premiers profils sur la base d'une différence dans le caractère systématique de la mise en œuvre de certaines pratiques (toujours/souvent). Néanmoins, en ce qui concerne l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise, l'item « aménager le temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA » tranche. Cette pratique, à la différence du groupe précédent, est rarement utilisée par ce groupe. Ces MA apparaissent davantage engagés dans une logique de gestion de la mise au travail ou d'intégration des normes de la production. Ils utilisent des pratiques de recrutement plus centrées sur la rencontre avec le jeune et mettent en œuvre une alternance juxtapositive (Combes, 1984) qui les amène à entretenir des relations avec le CFA réduites au strict minimum. L'enseignement théorique dispensé par le CFA ne semble pas être repris pour être approfondi dans le contexte de formation offert par l'entreprise. La totalité du temps de formation en entreprise est consacré au travail sans offrir l'opportunité au jeune d'être accompagné pour faciliter sa réussite au CFA. Ces MA ne prennent en compte aucun des autres partenaires de l'alternance que sont le CFA ou la famille de l'apprenti.

Comme indiqué dans la littérature, l'existence d'une coopération entre le jeune, le Centre de Formation d'Apprentis (CFA) et l'entreprise, souvent présentée comme indispensable au sein de ce dispositif par alternance n'existe pas dans la majorité des entreprises. Néanmoins, à la différence des observations d'Agulhon et Lechaux (1996) qui insistent sur le lien existant entre ces modes d'intégration de l'apprenti, la taille et le secteur d'activité des entreprises, nos analyses montrent qu'ils existent aussi au sein des entreprises artisanales.

Il convient d'adopter une lecture positive de l'activité des MA, qui s'attache à repérer le sens de l'expérience tutorale pouvant conduire certes à des modes d'exercice de la fonction de maître d'apprentissage qui paraissent approximatifs mais qui sont en fait le résultat d'un développement complexe de l'activité d'un sujet confronté aux enjeux et paradoxes de sa fonction. Ainsi, la rupture de contrat n'apparaît corrélée à aucune de ces formes de rapport à la fonction de tuteur et de modes d'exercice de la fonction de MA. Il n'existe pas en la matière de bonnes et mauvaises pratiques et on aurait tort de considérer que la prévention des ruptures de contrat d'apprentissage relève d'une action sur cette unique dimension.

4. SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Dans un contexte où la fonction de MA apparaît peu définie et souvent réduite à un ensemble de compétences pédagogiques et sociales renvoyant à l'acquisition de savoirs-faire et savoirs-être (voir le chapitre 1), nous avons souhaité dans le cadre de cette étude donner la parole aux MA et analyser la manière dont ils conçoivent leur rôle et leurs missions dans la formation des apprentis.

Leurs témoignages montrent que cette définition de la fonction de MA ne correspond guère à la réalité. Elle ne relève pas d'une activité prescrite et ne peut être résumée dans le cadre de

référentiels de compétences aussi précis puissent-ils être. Il n'existe pas de guide de bonnes pratiques en la matière. Elle demande un investissement sur le plan subjectif, de faire des choix, de l'intelligence, de l'invention et il n'existe pas une seule manière de concevoir et d'exercer une fonction aussi complexe. Les hommes et les femmes de métier qui l'exercent l'ont bien compris et insistent tout particulièrement sur le rapport « intime » qu'ils entretiennent avec cette fonction qui doit être comprise comme fondée par une forme de rapport au monde, au métier, aux autres dans laquelle l'histoire de vie du MA et la question de leur développement personnel joue un rôle fondamental. Cette fonction les intéresse parce qu'elle leur offre l'opportunité d'une construction de soi. Elle fonctionne comme un opérateur d'identité. On ne peut véritablement exercer cette fonction sans y mettre quelque chose de soi-même. Elle est avant tout affaire de désir et d'enrichissement personnel et si la logique économique propre à l'entreprise compte dans le recrutement des apprentis, elle ne peut suffire à expliquer la place qui est la leur au sein de l'entreprise et la manière dont se déroule leur formation.

S'agit-il pour ces groupes de MA de former l'homme, le citoyen ou le travailleur ?

La plupart des MA convoquent simultanément les différents objectifs pour définir leur mission. Recruter un apprenti apparaît ici comme une démarche orientée très souvent par la promesse d'une satisfaction liée au développement personnel qu'elle permet, même si des considérations économiques pèsent de tout leur poids sur l'investissement du tuteur. Ainsi, plusieurs buts peuvent coexister et être assignés à l'action de recruter. L'embauche d'un apprenti apparaît comme un projet visant tout autant l'intérêt de l'entreprise que celui plus personnel du maître d'apprentissage lié à la valeur accordée à la formation, au plaisir qu'il a de transmettre ses connaissances. La coexistence des objectifs scolaires (aider le jeune à obtenir son diplôme et à poursuivre sa formation) et professionnels est sans doute l'indice de l'appropriation par les MA des particularités du système de formation en alternance, qui nécessite de concilier les exigences de l'école (via le diplôme) et celles de la formation en entreprise. On mesure ici l'importance des enjeux liés à l'engagement des tuteurs dans la fonction tutorale, puisqu'il s'agit souvent à la fois de chercher à en retirer une satisfaction personnelle, un intérêt pour le jeune, et un bénéfice pour l'entreprise.

Ainsi, s'il s'agit pour ce MA de former un travailleur, expert dans son métier mais aussi et surtout en en faire un « homme-debout » pour reprendre l'expression d'un MA, soit avant tout lui transmettre les valeurs qui sont selon eux celles de l'artisanat (l'amener à devenir autonome, indépendant ; lui apprendre à être avec les autres ; lui transmettre l'amour, la passion du métier ; lui apprendre la vie...). Ils développent pour la plupart une position qui mixe l'Homme et le Travailleur : il s'agit pour eux de transmettre au sein des formations par apprentissage des savoirs et des valeurs spécifiques, pas uniquement celles du métier.

La manière dont ces professionnels insistent sur l'importance qu'ils accordent à l'amour et à la passion du métier dans la transmission et l'acquisition du métier témoigne de leur résistance au modèle de la compétence qui organise aujourd'hui le champ de la formation.

Notre enquête montre que si la logique économique est bien présente et fait partie des motifs d'embauche de l'apprenti, elle ne suffit pas à expliquer l'engagement des MA dans la fonction tutoriale. Beaucoup de MA embrassent volontairement la fonction pour des mobiles qui touchent à leur développement personnel et à leur histoire. Il s'agit pour tous d'apporter une dimension intéressante à leur activité professionnelle. Transmettre l'amour et la passion du métier, les valeurs de l'artisanat, apporter une contribution sociale constitue une priorité pour beaucoup d'entre eux. Cet aspect doit selon nous être davantage mis en valeur et montre la nécessité de reconnaître et valoriser la fonction du MA. Il explique que même dans les secteurs d'activités dans lesquels l'embauche d'apprentis présente un intérêt toutes les entreprises n'utilisent pas le dispositif. Dans le secteur de l'artisanat, l'intérêt économique constitue une raison nécessaire mais pas suffisante pour expliquer le recrutement des apprentis. Former, accompagner un jeune, non pas pour ce que cela va rapporter à l'entreprise, mais pour lui donner une chance, intéresse les MA et les pousse à s'engager dans la fonction.

L'intérêt pour le titre de maître artisan délivré par les Chambres de métier, dont sont titulaires 44 % de notre population nous semble témoigner d'un souhait pour beaucoup de MA de voir reconnaître leur expertise en matière de formation des apprentis. Peut-être conviendrait-il d'étendre cette certification à d'autres secteurs d'activités et de faire évoluer ce titre dans une logique de validation des acquis de l'expérience ainsi que de lui donner davantage de visibilité auprès des publics concernés. Il s'agirait de susciter davantage de vocations de MA en reconnaissant leur savoir en matière de formation et en leur accordant un véritable statut. L'enjeu est important.

Beaucoup d'entre eux affirment que ce n'est pas le cas. L'organisation de plus en plus formalisée de l'alternance aujourd'hui contraint les maîtres d'apprentissage à rejoindre la norme scolaire. Il leur est de plus en plus demandé de compléter l'enseignement scolaire dispensé par les CFA: ce sont les établissements scolaires qui sont censés conduire le processus, prendre contact avec les tuteurs avant le stage, leur préciser les objectifs de la formation et leurs attentes en termes de contenus et d'évaluation. Or dans la plupart des entreprises, la formation des apprentis s'organise précisément sur la base d'une rupture avec le modèle scolaire d'acquisition des compétences (Agulhon, 2000).

À l'encontre de ce mouvement de scolarisation de l'apprentissage, apprentis et maîtres MA insistent sur la nécessité de maintenir au sein du système éducatif plusieurs modes de transmission du savoir. Le CFA et l'entreprise ne mettent pas en jeu les mêmes savoirs, les mêmes espaces, les mêmes rationalités, les mêmes temporalités, les mêmes rythmes. Ils sont irréductibles l'un à l'autre. Le registre de l'apprendre ne peut être réduit à la seule forme

scolaire de la transmission ou encore à la maîtrise d'un référentiel de compétences professionnelles. Travailler n'est jamais appliquer ce qu'on apprend à l'école. « *Il s'agit de créer un espace où puissent se rencontrer ces savoirs-là mais en assumant la tension voire la conflictualité entre ces deux types de savoirs; et donc de faire de cette rencontre conflictuelle l'objet commun de parole et de pensée, commun aux professeurs, aux élèves et aux tuteurs* » (Jobert, 2013, p.15). Selon les MA, si l'apprentissage offre l'opportunité à un jeune de réinvestir le champ des savoirs pour construire son existence, c'est avant tout parce qu'il lui offre une expérience diversifiée entre les savoirs transmis au CFA et ceux produits en entreprise, qui lui permet de donner un sens à son expérience d'apprenant.

Il s'agit d'encourager le maintien de cette diversité pédagogique et professionnelle en accordant à l'ensemble des formateurs – MA et enseignants de CFA – la place qu'ils méritent dans le dispositif. Il importe de considérer chacun comme détenteur d'un savoir sur ce qu'il y a lieu de faire, au service de la réussite des apprentis.

BIBLIOGRAPHIE

Agulhon, C. (2000). L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques fragmentées. *Revue française de pédagogie*, 131, 55-63.

Agulhon, C., & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques. *Recherche et Formation*, 22, 21-34.

Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (Eds), (2013) *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Mabrieu*. Toulouse: Editions ERES.

Capdevielle-Mougnibas, V. & Courtinat-Camps, A. (2013). Préparer un certificat d'aptitude professionnelle en 2011. In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (Eds.), *Le CAP, un diplôme du peuple*. 1911-2011. (pp. 281-295). Rennes: PUR

Capdevielle-Mougnibas, V., Prêteur, Y. & Favreau, C. (2013) Rapport au savoir et construction des parcours de formation au sein de la formation professionnelle initiale de niveau V. Genèse des ruptures de contrat d'apprentissage. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 42, 1, 103-126.

Capdevielle-Mougnibas, V., Garric, N., Courtinat-Camps, A., & Favreau, C. (2011). Diversité des formes du rapport au savoir chez des lycéen(ne)s professionnels et apprenti(e)s de niveau V. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 60, 2, 94-100.

Capdevielle-Mougnibas, V., & de Léonardis, M. (2010). Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie: donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. *Recherche Qualitative*, 29, 2, 134-159.

Capdevielle-Mougnibas, V. (2010). Sens de l'expérience scolaire, socialisation différenciée et orientation vers la formation professionnelle initiale de niveau V. In V. Rouyer, S. Croity-Belz et Y. Prêteur (Eds.). *Socialisation de genre de l'enfance à l'âge adulte. Regards transdisciplinaires*. (pp. 85-97). Ramonville St-Agne: Erès.

Cart, B., Toutin-Trelcat, M.-H., & Henguelle, V. (2010). Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture. *Bref-Céreq*, 272, 1-4.

Clot, Y. (2006). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

Combes, M. (1984). Apprentissage et alternance. *Formation et emploi*, 7.

Dubois, H., Jauneau, Y. & Neros, B. (2011). L'emploi dans les très petites entreprises en décembre 2010. Dares-Analyses, 091, 1-6. <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2011-091.pdf> (page consultée le 3 juin 2013).

- Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2003). *Market: études et recherche en marketing*. Paris: Dunod.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 105-117. London: Sage.
- Jobert, G., (2013). Le formateur d'adulte: un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 31-44.
- Kinney, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales: maîtriser le traitement de données*. Bruxelles: de Boeck
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne: Antipodes.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris: Editions sociales.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques - Les dires du je*. Toulouse: ERES.
- Malrieu, P. (1977). La notion d'interstructuration du sujet et des institutions. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur, (Eds), (2013) *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. (pp. 189-204). Toulouse: Editions ERES.
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (Eds.), *Traité de Psychologie de l'enfant* (Vol. 5, pp. 10-234). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moreau, G. (2008). Apprentissage: une singulière métamorphose. *Formation Emploi*, 101, 119-133.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris, La Dispute.
- Ramé, L. & Ramé, S. (1995). *La formation professionnelle par apprentissage*. Paris: l'Harmattan.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- Saporta, G. (1990). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Paris: Technip
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Zarca, B. (1986). *L'artisanat français. Du métier traditionnel au groupe social*. Paris: Economica.

LE LIFE DESIGNING AU XXI^E SIECLE¹

Mark Savickas²

Abstract: this presentation highlights the shift from 20th century *fitting self to work* to 21st century *fitting work to self*. Twentieth century models of vocational development and career counseling emphasize individualism, actualization of an inner self, and strategies for self-development in corporate bureaucracies. In the 21st century, models emphasize that individuals co-construct themselves with the help of their societies, narrate life stories in a community, and allocate their resources according to their own life-history strategies. This presentation will discuss how individuals construct a self, shape an identity, and design a life by drawing on resources provided by society. The goal of life design counseling is to help citizens find work that needs doing, activities that are personally meaningful, and projects that matter to the community.

Cette présentation met en lumière le changement qui s'opère entre l'adaptation de soi au travail au XX^e siècle et l'adaptation du travail à soi au XXI^e siècle

Le mot-clé de ce thème: construire sa vie c'est s'adapter, c'est-à-dire trouver l'équilibre pour sa propre survie dans son environnement. C'est le but de la culture. Outre la survie, l'adaptation nous apporte également la satisfaction personnelle et familiale. C'est pour cela que le conseil en orientation et la psychométrie se sont intéressés à l'adaptation. Le conseil en orientation vise à aider les acteurs à trouver une place qui leur convient dans la société. Pour aider les personnes, toutes les cultures racontent des histoires, des narrations, au travers des mythes, des livres, des films, des pièces de théâtre, dans lesquels les personnes puisent des ressources pour construire leur propre scénario de vie.

La socialisation (la culture), transmise par les parents puis par l'école, apporte des repères sur les étapes et le déroulement de la vie (école, études, travail, enfants...). Qu'observe-t-on avec l'évolution de la société, le passage de la campagne à la ville avec les nouvelles technologies? La ville a entraîné une normalisation des scénarios de vie. Dans les années 60, on observe, dans la plupart des sociétés occidentales, un modèle dominant. Les populations du

1 Ce document a été réalisé d'après l'enregistrement filmé de la conférence de Mark Savickas par Elisa Blanchard, directrice du CIO de Nîmes Ouest, et Christine Jacquet, COP au CIO de Montpellier Centre.

2 Mark Savickas est Professeur de médecine familiale et communautaire à l'Université de médecine du nord-est Ohio et professeur-adjoint pour la formation des conseillers à l'Université d'État du Kent.

melting-pot ont assimilé ces normes ainsi que la langue du pays, pour être américains. Malgré les inégalités sociales et les différences de genre ou d'origine ethnique, un modèle de vie normalisé s'est imposé.

À tel point qu'après la seconde guerre mondiale, Eric Erickson pouvait écrire « voici l'histoire de la vie » avec les différentes étapes qui la jalonnent. Puis une psychologue de Vienne, Charlotte Bühler, décrivit les étapes de la vie : croissance, exploration, réalisation, sur lesquelles Donald Super s'est appuyé pour décrire le développement de carrière. Ainsi, après la seconde guerre mondiale, est née l'éducation à la carrière. Elle apprend comment réussir sa vie professionnelle, gravir les échelons hiérarchiques. Le concept de parcours professionnel (*career*) s'est développé avec les bureaucraties des grandes entreprises, à l'intérieur desquelles les salariés peuvent gravir les échelons. Dans les années 50, on parlait d'entretien d'orientation professionnelle (*vocational guidance*) et pas de parcours professionnel (*career*). Le concept de parcours professionnel a donc émergé avec le développement pyramidal des emplois dans les grandes entreprises.

Nous avons alors deux services : un service d'orientation professionnelle en France avec les tests psychométriques (Piéron) et un service d'éducation à la carrière apprenant aux gens comment réussir dans les affaires, dénommé aujourd'hui « coaching ».

Dans les années 70 aux USA, le concept de scénario de vie a suscité beaucoup d'intérêt. L'abondante littérature décrivant les étapes de la vie et la préparation des transitions témoigne de ce succès (exemple : évocation des moments de crise à la quarantaine ou la cinquantaine).

Les étapes de la vie engendrent des rôles. Sachant que l'identité est le Moi qui s'exprime dans un rôle social, on a plusieurs identités, en tant qu'étudiant, travailleur, parent, membre d'un parti politique ou d'une association... Les rôles fondamentaux sont vécus par tous : travailler, avoir des amis, aimer quelqu'un, appartenir à une communauté. Ainsi à la question, quel est le sens de la vie, on répond, dans le monde occidental : le travail, les amis, l'amour. C'est le sens de la vie, mais le travail aujourd'hui ne tient plus le rôle principal.

En tant que conseillers, nous représentons, la société, la réalité, et devons aider le jeune à développer les compétences non apprises dans le milieu familial, lui donner des repères sur la société, et lui faire prendre conscience de la place qui lui conviendrait.

Dans les années 70, les philosophes disaient « tout est autorisé, mais rien n'est possible », et par ailleurs, on expérimentait la drogue, la vie en communauté, le libre-amour... Ces années-là ont été suivies d'une période de chaos (crise économique initiée par la crise pétrolière en 1980). Au lieu d'être normalisés par les institutions, les gens ont commencé à s'individualiser. Les grandes institutions (les grandes religions, compagnies, industries) ont commencé à s'effondrer et de ce fait les cadres contenant se sont délités. La société est devenue beaucoup plus individualiste car les gens ont compris qu'ils ne devaient compter que sur eux-mêmes et devenir

acteur, auteur de leur vie. Dans les sociétés avancées, l'évolution a entraîné de grands changements: révolution numérique et technologique, mondialisation. Le monde est devenu moins prévisible, moins régulé, moins stable, moins ordonné. Avec la désinstitutionnalisation, les repères traditionnels disparaissent. Nous ne pouvons donc plus prédire notre histoire de vie. Nous avons plus de choix à faire, plus de flexibilité, mais une liberté précaire, un avenir incertain, dans une société instable. D'où la fracture sociale.

Nous sommes donc passés d'une institutionnalisation de nos vies à une individualisation. L'industrialisation nous avait donné un cadre, une histoire, un modèle, qui disparaissent. L'urbanisation a développé le vivre ensemble, ainsi, les conseillers, autrefois, apprenaient d'abord aux jeunes nouveaux arrivants à devenir des citoyens avant de dispenser des conseils en orientation. Maintenant, ils accompagnent des employés mobiles changeant de ville ou de pays. La famille cadrait les enfants en leur apprenant les règles, les limites, les attentes et l'organisation cadrait les adultes (salaires réguliers, retraite, sécurité sociale, réseau social). Mais les grandes entreprises disparaissant ou se restructurant, on observe un nivellement par le bas (déqualification...) et l'impossibilité de développer une carrière. Les emplois permanents diminuent, les emplois temporaires (intérim, CDD) augmentent. Les patrons veulent payer le travail mais pas des travailleurs, d'où des embauches pour des projets, des missions, mais pas de contrat social. Aux USA, une personne sur quatre a un employeur pour moins d'un an, une sur deux pour moins de cinq ans. Environ deux tiers des jeunes employés en Allemagne n'ont pas de travail permanent. Ils ont un travail, pas un métier. 24 % des travailleurs américains sont à temps partiel, de même que 66 % des nouveaux emplois. Un exemple de cette évolution: pour réaliser un film, on va embaucher 300 personnes pour trois ans. Aux USA, 40 % ont des emplois standards, traditionnels, 40 % ont des emplois précaires et 20 % sont au chômage. Face à cette nouvelle organisation sociétale, c'est notre rôle d'aider les jeunes et les adultes à s'adapter. La période de transition école/travail devient un cauchemar. Par ailleurs, une autre tendance est de ne plus attribuer de bureau fixe aux employés

Les jeunes ne savent pas comment s'y prendre, ils sont angoissés et ont besoin des conseillers pour les aider à réfléchir, leur donner des explications, et leur faire trouver des solutions. Le scénario d'avant: école/travail/temps plein/appartement/famille est fini. C'était le scénario de 80 % des femmes en 1960, de 50 % des femmes en 2000 et de 40 % en 2010. Le scénario standard s'estompe. Les nouveaux comportements des jeunes: ils vivent seuls, en cohabitation sans être mariés, avec des naissances hors mariage. En 2006, plus de 50 % des enfants de femmes de moins de trente ans sont nés hors mariage.

L'individualisation empêche les gens de faire des projets. Ils doivent développer des compétences pour être employables et doivent apprendre à être flexibles. Selon Beck, nous entrons dans une société de risque et d'anxiété, les personnes ne sont plus sûres de rien, hésitent et ont du mal à prendre des décisions.

En 1910-1912, l'industrialisation créait une nouvelle étape de la vie : l'adolescence (à l'ère agricole, on passait de l'enfance à l'âge adulte). À l'ère de la désindustrialisation apparaît une autre étape : l'adulte en devenir, de 19 à 29 ans (taux de chômage élevé). Ces jeunes arrivent cependant à se faire une place, avec des petits emplois, et vivent en colocation.

J'entends parler dans beaucoup de pays des NEET (*not in employment, not in education or training*). Ils ne peuvent construire une place d'adulte : aux USA, on les appelle les enfants boomerang, en France, les enfants Tanguy (ils partent étudier et reviennent à la maison). Au Japon, on les appelle les « parasites célibataires ». En Angleterre, en 2009, on comptait presque un million de NEET ; 40 % d'entre eux vivent dans une maison où personne ne travaille. Ces chiffres sont en hausse en Espagne, en Turquie, au Mexique, en Italie, et partout dans le monde, la tranche d'âge étant plus ou moins étendue en fonction du pays.

Les NEET eux, hésitent à se lancer dans quelque chose car les voies identitaires s'estompent. À notre époque, la vie sociale stable n'existe plus et notre rôle est de créer de l'espoir car la société est incertaine et pleine de risques et quand vous n'êtes pas sûr, vous ne foncez pas. Le « script » (scénario) a disparu et ils cherchent vainement à s'adapter.

Selon Beck : « Nous entrons dans une société de risque et d'anxiété où nous ne sommes plus sûrs de rien ».

La carrière aujourd'hui est le chemin que l'on voit lorsque l'on se retourne. Il est très difficile de planifier dans une société à risques.

L'entretien constructiviste de conseil de carrière est un outil qui permet au sujet de se repérer dans un monde où il n'y a plus de sécurité : il concerne ces jeunes qui ont à s'auto-construire, à se faire eux-mêmes, à se créer leur propre biographie, leurs propres options. Ils doivent définir leurs propres buts dans tous les domaines dans un contexte de « dé-traditionnalisation ».

La connaissance de sa biographie et de celle de ses parents permet, lors de l'entretien, une prise de conscience qui à son tour module les choix. Il est important de mettre en mots sa propre histoire et celle de sa famille, et de savoir d'où l'on vient.

L'histoire familiale » est passionnante, et il est possible d'aider le sujet à créer sa propre biographie en lui proposant de nombreuses questions lors des entretiens, telles que :

- **Quelle est votre histoire ?* », « **Quelle est l'histoire de votre famille ?* », « **D'où venez-vous ?* »
- **Où votre père et votre mère se sont-ils connus ? Où se sont-ils mariés ? Quelle a été leur première crise ?* » « **Quelles sont vos croyances, vos valeurs, vos intentions dans la vie ?* ».

Le sujet doit s'approprier son histoire, comprendre sa trajectoire unique en prenant conscience de ses différences : en quoi son histoire est-elle unique dans ce contexte social ? Quelles sont ses responsabilités ? :

« *Quelles sont les actions dans votre histoire que vous avez construites individuellement ?* »

En orientation, Il est aussi naturel d'évoquer ses loisirs, sa religion et sa culture, car ces facteurs ont eux aussi une histoire et inter-agissent avec le scénario (le « script de sa vie ») :

« *Que lisez-vous ? Quels livres, quelles pièces de théâtre, quels films aimez-vous ? Quels sont vos loisirs ?* »

...*et à quelle culture, à quelle religion appartenez-vous ?* »

« Quel est le script de sa religion ? » (c'est peut-être le travail et les amis, mais pas la vie sexuelle : c'est sa réalité).

Pour citer mon propre exemple, mon père parlait sept langues mais moi, pour devenir Américain, j'ai dû me contenter d'une seule langue !

Certes, je suis unique, nous sommes tous uniques, mais, il y a des gens qui nous ressemblent et la tâche consisterait également à chercher nos propres points communs avec ceux-ci :

« *Où travaillent les gens qui me ressemblent ?* ». En vérité, il y a très peu de métiers que l'on peut exercer !

Lors de ce dialogue constructif, le sujet prendra conscience de ses propres besoins et sera plus apte avec le temps à assumer plus de responsabilités.

Le conseil en orientation de carrière (également traduit par *coaching*) met désormais l'accent sur les caractéristiques uniques du sujet. Le conseil exige le dialogue : pour écouter sa propre histoire, sa biographie, pour faire face aux contraintes sociales. Cependant au cours de ce dialogue, l'individu doit faire de la reconstruction permanente : se construire et se reconstruire à travers le récit de sa propre biographie (biographicité). L'accent est mis sur la quête pour que le sujet prenne conscience de ce qui est le plus important pour lui. Cette phase l'aidera ainsi à conserver un équilibre avec son environnement afin que la vie soit faite de joie.

Le *life desingning (career management)* signifie deux choses : adaptabilité et identité dans une société à risques. On a le devoir de préparer les jeunes à s'adapter et à se développer, à devenir responsables de leur propre vie, à devenir un citoyen et aimer les autres. « Votre sécurité est dans votre flexibilité ».

Nous devons expliquer à ceux qui viennent nous voir « ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent devenir ». En permettant le dialogue, ils s'écoutent raconter leur histoire et prennent conscience de la façon dont ils se distinguent en tant qu'être. Nous faisons en sorte qu'ils soient aidés à penser à leur propre place dans le monde, à saisir les opportunités et à faire de leur mieux. L'orientation est un droit mais notre responsabilité est de faire face aux besoins de cette nouvelle génération afin de développer une meilleure appréhension de l'organisation du monde.

Notre mission est le *life planning, life education* : c'est-à-dire « parler de la vie » en faisant

émerger une conscience de soi et en aidant à clarifier son identité afin de devenir plus adaptable.

Nous devons devenir conscients de la façon dont on transite d'une vie de travail à une vie de famille et à une vie de relations pour penser sa place dans le monde. Et ceux qui clarifient leur identité sont plus à même d'aider leur famille, leur communauté, leur ville, leur pays à devenir plus adaptables.

L'orientation, c'est le service dans le respect or, en temps de crise, nous restructurons l'orientation! (cf. Jean Guichard et les auteurs qui appartiennent au « *Life Design International Research Group* »).

Au XX^e siècle, la réponse était donnée par la science.

Au XXI^e siècle, la réponse est: « Votre propre vérité, c'est ce à quoi vous souscrivez ».

Nous devons nous adapter, prendre à bras-le-corps notre propre développement.

Il faut se préoccuper de son avenir, être responsable, curieux, confiant... mais, n'oublions pas qu'un « *bon job* », c'est celui qui prépare au suivant! Il faut désormais préparer les gens à toute une période d'employabilité et non pas à un emploi!

Je suis fier d'appartenir à la communauté des conseillers d'orientation car nous aidons les jeunes générations. Nous remplissons une mission humaniste et dans un monde sans sécurité, nous créons de l'espoir.

Retenons que dans le *life desing* ce qui est le plus important pour soi est de conserver un équilibre avec son environnement afin que la vie soit faite de joie.

*N.B. : À la fin de sa conférence, Mark SAVICKAS a offert de manière entièrement désintéressée la possibilité de télécharger son ouvrage: « **Théorie de la construction d'une carrière** » sur le site:*

http://www.acoc.info/database/Image_usager/2/RaymondJean/Construction_carri%C3%A8re