



**HAL**  
open science

# Le diagnostic du projet professionnel comme outil d'apprentissage autodirigé

Charles Calamel

► **To cite this version:**

Charles Calamel. Le diagnostic du projet professionnel comme outil d'apprentissage autodirigé. [Rapport de recherche] CREF. 2014. hal-01130471

**HAL Id: hal-01130471**

**<https://hal.science/hal-01130471>**

Submitted on 12 Mar 2015

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

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

# *Le diagnostic du projet professionnel comme outil d'apprentissage autodirigé*

**Charles Calamel**

Centre de Recherche en Education et Formation, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense  
charles.calamel@orange.fr

---

## **RÉSUMÉ**

Cette proposition présente une expérience de diagnostic du projet professionnel comme générateur d'apprentissages pour les individus qui en bénéficient. Un dispositif mis en place par le Département de Paris, permet le diagnostic du projet professionnel des artistes allocataires du rsa. Au regard de plus de 600 résultats, on observe que trois niveaux d'apprentissage sont à distinguer à l'issue des diagnostics : un niveau 0 pour les individus qui ne transforment pas leurs savoirs et ne modifient pas la situation professionnelle figée dans laquelle ils se trouvent ; un niveau 1 pour les individus qui « travaillent » leur fonctionnement, notamment en lui insufflant une nouvelle dynamique, mais sans pour autant changer le système d'apprentissage sur lequel il repose ; le niveau 2 pour les individus qui perçoivent la nécessité de changer leur fonctionnement et prennent conscience que le système d'apprentissage lui-même doit être modifié.

## **MOTS-CLÉS**

Allocataire du rsa ; Artiste ; Diagnostic du projet professionnel ; Apprentissage autodirigé.

---

## **Introduction**

Agir sur l'insertion professionnelle des allocataires du rsa ne va pas de soi pour une institution. C'est le grand mérite du Département de Paris d'avoir pris en compte cette problématique sociale et de s'attacher à la traiter, notamment auprès des artistes représentant un public spécifique très éloigné de l'emploi.

Au centre des prestations composant un dispositif dynamique de relais à l'insertion professionnelle et sociale, on trouve celle de l'évaluation courte du projet professionnel (diagnostic), qui se révèle être un véritable outil de formation autodirigée pour les allocataires. Deux effets à ce diagnostic seront abordés ici : l'émergence de nouveaux savoirs impactant la volonté des allocataires de changer leurs situations professionnelles ; l'incapacité actuelle du Département à répondre, par un accompagnement personnalisé, aux fragilités des allocataires révélées par le diagnostic même.

Cette communication envisage une approche de ces effets en deux parties : la première repose sur une lecture du contexte, une définition du public spécifique artiste au rsa et une description du diagnostic d'un point de vue méthodologique et épistémologique ; la seconde partie propose une analyse des effets du diagnostic à partir de trois exemples pour comprendre en quoi le diagnostic est un cadre pour l'autodirection et ses effets sur le changement de la situation des allocataires.

## **La problématique de l'institution départementale**

Le Département de Paris, en charge du suivi des bénéficiaires du rsa, cherche à favoriser l'employabilité du public artiste en difficulté d'atteindre une autonomie économique par la pratique artistique. Parmi les prestations d'accompagnements sociaux, le diagnostic du projet professionnel intervient dans l'aiguillage de l'allocataire artiste vers des prestations relais en vue de réduire l'écart entre : le travail artistique et l'emploi rémunérateur.

Cette communication va s'attacher à mettre en lumière non pas les résultats en termes de placement ou de bifurcation professionnelle attendus par le Département, des évaluations annuelles en rendent compte officiellement, mais les capacités des allocataires à apprendre à partir des entretiens qui étudient leur situation. Cette analyse devient possible si l'on déplace la problématique économique et systémique posée par le Département vers une problématique sociale et opérative émergente de l'expérience des allocataires.

### **Regard sur le public spécifique artiste au rsa**

Le projet professionnel d'un artiste ne le conduit pas toujours à une meilleure employabilité. Celle-ci se définit généralement par le niveau de capacité d'une personne à conserver ou obtenir un emploi. Or, dans le milieu artistique, la question de l'employabilité oblige à distinguer les notions de travail et d'emploi, car tout travail artistique (praxis) ne donne pas nécessairement lieu à un emploi, tandis qu'un même travail peut prendre plusieurs formes d'emploi. Par travail, on entend l'activité réalisée correspondant à une fonction de production ; le terme emploi renvoie à une forme juridique de l'exercice de l'activité liée à une rémunération. Ainsi, l'emploi apparaît implicitement comme une enveloppe juridique et administrative du travail.

En réalité, les artistes, qu'on regroupe artificiellement dans une catégorie socioprofessionnelle qu'on souhaiterait homogène, sont massivement éloignés de l'emploi. Les sociologues les définissent comme « précaires du travail » (Menger 2010) dès lors qu'ils participent à une activité productive non valorisée, à un travail mal rétribué et faiblement reconnu ; ils sont également considérés comme « précaires de l'emploi », leur activité étant liée à une incertitude à l'emploi conjuguée à un manque de prévisibilité d'un avenir professionnel stable.

### **Contexte départemental**

Les départements ont en charge le financement du rsa, et la Ville de Paris a mis en place dès 2008 un dispositif d'accompagnement social particulier pour le public artiste<sup>1</sup> visant à le rapprocher de l'insertion et de l'autonomie économique par la recherche d'activités rémunératrices<sup>2</sup>.

Depuis 2006, le nombre d'allocataires du rsa s'autoproclamant artiste reste stable. Les 9 000 inscrits à Paris, représentent environ 18% des allocataires. En 2007 et 2012, des marchés publics ont identifié les opérateurs de prestations ciblées : diagnostic du projet professionnel ; bilan de compétences ; accompagnement vers l'emploi ; aide à la constitution d'entreprise.

### **Finalité et méthodologie du diagnostic**

#### *L'organisation formelle du diagnostic*

Le diagnostic s'organise en 3 séances d'entretien et en un bilan rédigé, transmis à l'allocataire, à son référent social et au service départemental. Les séances s'organisent à raison d'une à deux fois par semaine, en fonction des agendas. En règle générale, un délai de trois semaines suffit à la réalisation du diagnostic. Les entretiens semi-directifs structurent les séances, et les informations recueillies sont analysées en fonction des dimensions de l'expérience artistique (VPI) : Vocation (V), Projet (P), Intégration (I).

#### *Méthodologie et situation interlocutive*

Le corpus de données repose sur le récit des allocataires dont le cadre théorique VPI s'est construit progressivement à partir des travaux sociologiques d'A. Touraine (1966) puis de F. Dubet (1994), pour finaliser une méthodologie adaptée à « l'agir professionnel » des artistes (Calamel 2006).

---

<sup>1</sup> L'expression « public artiste » englobe les acteurs des diverses disciplines artistiques et les techniciens évoluant dans les milieux : musique, danse, théâtre, arts plastiques (peinture, sculpture), arts visuels (photographie vidéo), écriture (auteur, compositeur, interprète)....

<sup>2</sup> Michel Amar et Malik Koubi, in division Salaires et revenus d'activité. *Les entreprises du spectacle de 1995 à 2001*. Emploi, salaires et gestion de la main-d'œuvre. Insee ; N° 978 - Juillet 2004.

L'expérience est considérée comme un capital des savoirs acquis à travers les ressources cognitives et les savoir-faire stockés par les pratiques successives. Les conditions d'entretiens, échanges et relances créent le cadre des situations interlocutives et réflexives favorisant une analyse de l'expérience et du socle des capacités que l'individu à apprendre de son fonctionnement professionnel (Schön 1994).

Les entretiens ont pour effets de cadrer le récit expérientiel de l'artiste, de proposer une situation d'accompagnement et faire émerger des interprétations potentielles et dynamiques (Denoyel 2014). Le récit de l'expérience devient alors le support de questionnements et d'analyses de l'employabilité de l'artiste (Calamel & Pesce, 2008) permettant d'appréhender le sujet dans un « entre-deux » état toujours recommencé, actif dans un agir diversifié ou au contraire, figé dans un fonctionnement qui « tourne à vide ».

### **Le concept de l'Expérience Artistique**

Le monde artistique s'organise dans une compétition du marché du travail, qui prend en compte le système du « jeu d'interdépendance » entre les individus. Cela occasionne des pressions qui activent une instabilité souvent identifiée comme la précarité du statut d'artiste, et le résultat d'une variété complexe des trajectoires individuelles. Ainsi, définir le fonctionnement de l'artiste suppose de considérer cette complexité par les choix rationnels et irrationnels qui président à ses actions.

C'est à partir de l'intentionnalité à se mettre en mouvement dans un « agir professionnel », que les logiques d'action VPI éclairent les aspects irrationnels de la Vocation (système de subjectivation), où valeurs et aspirations déterminent les orientations individuelles d'une part, et d'autre part les aspects rationnels des choix qui se concrétisent dans les projets (système d'interdépendance) et dans la constitution du réseau relationnel (système de socialisation).

Ce cadre d'analyse de l'expérience artistique permet de dépasser la contradiction entre les perceptions subjectives où le récit d'activités tend souvent à expliquer de manière caricaturale l'autonomie, la culture de l'authenticité, la désinvolture à l'égard des institutions, les formes d'articulation entre vie privée et vie professionnelle, qui conduit l'artiste à décrire une réalité du travail réduite à son seul univers (mise en concurrence, course aux cachets, constitution des réseaux).

### **Le cadre théorique du diagnostic VPI : Vocation / Projet / Intégration**

Issue du système de subjectivation, la logique de Vocation représente l'artiste comme un sujet critique qui, confronté à l'environnement, révèle ses envies, désirs d'évoluer et les croyances en sa propre culture. Ses choix et positionnements esthétique, politique, social montrent que ses actions s'appuient sur un système de valeurs.

Issue du système d'interdépendance, la logique Projet décrit la capacité de l'artiste à se réaliser dans la conception qu'il se fait de ses intérêts dans un environnement conçu comme un marché. Le projet peut être perçu comme le résultat d'un « jeu » stratégique dans lequel l'artiste prend place. Le Projet (Boutinet 1992) s'exprime par la formulation d'une projection de soi.

Issue du système de socialisation, la logique d'intégration définit les appartenances, affiliations, et manières dont l'artiste vise à les maintenir et/ou à les renforcer au sein des groupes de travail. Les artistes fonctionnent indispensablement en réseau créant ainsi des échanges de savoirs formels et informels (Perrenoud 2005).

A travers les effets induits, le diagnostic rappelle l'autodirection en apprentissage, parce que les capacités cognitives de l'individu se mêlent à ses dispositions motivationnelles (Guglielmino 1977). L'apprentissage autodirigé est défini par Long (1991) comme un processus mental intentionnel dirigé par la personne accompagnée et soutenue par des activités comportementales d'identification et de recherche d'informations. En fait, si nous définissons ici le diagnostic comme un cadre favorable à l'autodirection, c'est parce qu'apparaissent les capacités cognitives comme : l'auto-organisation, le raisonnement, la créativité, la planification et les dispositions motivationnelles comme : le goût, le

désir, la volonté, l'initiative, la passion, la persistance. La démarche d'autodirection est spécifique en ce sens qu'elle interroge le dynamisme de la personne, ses dispositions motivationnelles et affectives et ses capacités cognitives (Carré 1997).

### **Une modification des savoirs de l'allocataire**

La situation interlocutive des entretiens fait émerger chez certains allocataires une posture réflexive et constructive de nouveaux savoirs. Cela conduit l'allocataire à étudier les éléments marquants de son passé professionnel, et en analyser les résonances sur le mode réflexif (Breton 2009). Ce travail réflexif le pousse à la formalisation de connaissances, et on retrouve ici l'apport théorique de Nonaka (Carré *op cit*) sur la dynamique des savoirs implicites vers des savoirs explicites.

Les échanges dialogués font émerger les processus dynamiques qui sont en jeu dans les logiques d'action de l'expérience : entre Vocation et Projet, l'allocataire prend conscience de son « processus d'autorisation » ; entre Projet et Intégration, il mesure la rationalité de sa démarche et son propre degré de maîtrise des règles pour « jouer le jeu » sur un « marché professionnel » ; entre Vocation et Intégration, il souligne l'importance du « processus de reconnaissance » (Guéguen 2012) contenu dans les sphères de la construction relationnelle et de l'altérité. C'est dans cette prise de conscience que le diagnostic apparaît comme un enchevêtrement des inférences et des savoirs (Dénoyél 2002).

A l'issue des entretiens, l'artiste allocataire étudie avec le chargé de bilan les points marquants de son parcours d'expérience et les recommandations qui lui sont proposées et transmises à son référent social. Enfin, il déclare s'il est prêt à suivre les orientations préconisées.

Parmi un important corpus qui se constitue depuis 2008 (plus de 1000 projets étudiés) nous avons isolé à titre d'exemple trois parcours d'expérience. Ils apparaissent significatifs parce qu'ils éclairent une typologie des niveaux d'apprentissage.

Le premier exemple est celui de Monsieur A qui est photographe. Il perçoit le rsa depuis 2002 et ne déclare que des rémunérations très irrégulières et insuffisantes pour vivre de manière autonome de son activité. Ce qui apparaît rapidement dès la première séance d'entretien, c'est que M. A est positionné contre l'institution et refuse l'idée qu'une structure officielle pourrait lui apporter un soutien logistique utile. Pour lui toute institution est politique et ne peut comprendre l'artiste. Il amalgame le Département, les fondations ainsi que les structures associatives spécialisées dans son domaine. Son attitude très réservée le conduit à communiquer très peu d'informations. Finalement l'allocataire ne recueillera aucun élément positif de ces séances d'entretien et ne modifiera pas ses représentations sur le système d'accompagnement qui lui est proposé. Cependant, bien que M.A présente de grandes fragilités sociales, il est sûr de lui, de sa pratique. Les possibilités qu'il « cache son jeu » et retire de son activité des revenus masqués sont des hypothèses plausibles, mais si l'on s'en tient à l'échange, rien de positif ne peut en sortir.

Le deuxième exemple est celui de Madame B graphiste. Ses difficultés d'insertion relèvent de sa capacité à comprendre comment administrer son activité du point de vue technique : gestion ; planification ; prospection ; comptabilité. Les échanges dialogués lui permettent d'apprendre que certaines structures existent dans son domaine et peuvent lui apporter une aide précise.

L'artiste commence à appréhender de nouvelles manières de fonctionner et porte un nouveau regard sur le dispositif départemental. Elle comprend comment solliciter les structures susceptibles de l'aider et envisage d'adopter une autre posture pour poursuivre sa route en s'armant pour le faire.

Le troisième exemple est Monsieur Y, peintre et calligraphe. Rapidement, il apparaît comme un individu engagé auprès de public en grande difficulté (jeunes en difficulté sociale, publics issus de l'immigration, personnes incarcérées) à qui il apporte une découverte et une pratique de l'écriture calligraphique. Monsieur Y est guidé par un système de valeurs et par des principes très prégnants pour l'orientation de sa vie. Sa posture est à la marge des institutions bien qu'il ne les considère pas négativement. Il a recours à elles lorsque les difficultés économiques qu'il rencontre sont trop

importantes. Il a 50 ans et s'est débrouillé économiquement jusqu'à la fin 2013 où il a demandé l'appui du rsa. Les entretiens le bousculent profondément dans la mesure où il prend conscience de la fragilité de son fonctionnement et du changement qu'il doit opérer. Mais il éprouve le besoin d'être accompagné dans ce changement en profondeur, et le Département n'a pas prévu de répondre à ce type de cas de figure dans son dispositif de suivi.

### **Constructivisme et apprentissage**

Du point de vue pédagogique, le diagnostic conduit l'artiste à réaliser que les savoirs resitués dans son récit d'expérience sont déjà mémorisés, et l'éveille sur les combinaisons qu'il pourrait faire pour trouver des solutions pour débloquer sa situation. Ainsi, le diagnostic s'inscrit dans un processus d'apprentissage actif et construit, consistant à établir de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures, impliquant une (ré)organisation des connaissances par l'individu lui-même (Tardif, 1997). En cela, le diagnostic relève du constructivisme.

La théorie constructiviste affirme que l'humain construit sa connaissance dans le processus de son adaptation par un double mécanisme « assimilation/accommodation » (Astolfi & al, 1997). Cette construction n'a de sens que si elle permet à l'individu de résoudre des problèmes rencontrés lors de la poursuite de buts, ou de réaliser des projets (Pépin, 1994).

Le constructivisme donne de fait une dimension épistémologique à la prestation de diagnostic qui prend alors sa source dans l'analyse de l'expérience et dans la considération du sujet en entretien. Le constructivisme s'articule donc autour de deux réalités : une réalité ontologique, et une réalité vécue et tangible de l'expérience de laquelle nous tirons nos connaissances (Glaserfeld, 1994; Pépin, 1994). Dans ces conditions, le diagnostic devient une sorte de modèle d'apprentissage où l'individu devient le centre organisateur essentiel de son savoir (Astolfi, 1985).

L'interaction du sujet connaissant et la construction de ses savoirs révèlent le caractère constructif et récursif du savoir. Ainsi, le paradigme constructiviste s'oppose au positivisme dans la mesure où les prestations d'accompagnement ont tendance à vérifier, *a priori*, si l'allocataire est bien artiste, et s'il est capable de vivre économiquement de son art.

Le constructivisme se différencie donc du positivisme par le statut qu'il attribue aux connaissances acquises et par la représentation de leur mode de production. Dans la perspective constructiviste, la connaissance est une représentation de l'activité cognitive d'un sujet connaissant (Le Moigne, 1995). Au regard de cette démarche, l'accompagnateur doit développer ses compétences d'instauration du dialogue, une sorte de pédagogie du dialogue, de la rencontre (Denoyel, 2000), où les descriptions de l'expérience se conjuguent pour construire une coréférence. A ce sujet, Pineau (1998) parle de « parité de la relation » et de « disparité des places ».

### **Une typologie des niveaux d'apprentissage**

Selon Bateson (1977) le mot « apprentissage » indique un changement par un processus de séquences « essai/erreur ». Kourilsky-Belliard (1998) explique les différents niveaux d'apprentissage.

- L'apprentissage de type 0 correspond à l'arc réflexe et désigne les cas où un même stimulus provoque systématiquement une même réponse : c'est le mouvement qui nous fait instinctivement retirer notre main d'une source de chaleur trop vive.
- L'apprentissage de type 1 fait référence au conditionnement (le chien de Pavlov) qui correspond à un changement dans l'apprentissage 0 : l'individu a appris à faire une chose et ne modifiera pas ce savoir appris.
- L'apprentissage de type 2 est qu'il n'y a plus simplement apprentissage d'une réponse systématique à un stimulus, mais transfert du même apprentissage à d'autres contextes. Le sujet apprend à apprendre : il est capable de transposer ce qu'il a appris. Exemple : j'ai appris à jouer de la guitare, je peux jouer sur toutes les guitares.
- L'apprentissage de type 3 est celui de l'accès au changement profond. Il consiste à modifier les prémisses qui ont gouverné les apprentissages de type 2 pour générer ensuite des

comportements nouveaux et plus adéquats. L'individu accède au type 3 lorsque des contradictions, inadéquations, souffrances, blocages sont engendrés par des savoirs inappropriés. Ainsi lorsque les apprentissages de type 2 deviennent inopérants et en quelque sorte, des sources d'enfermement, échecs et insatisfactions, l'individu a besoin d'apprendre à changer ses habitudes et à réorienter ses comportements.

Cette typologie fait ressortir 3 niveaux de changements possibles : les apprentissages de type 0 et 1 correspondent selon Bateson à un changement de niveau 0. C'est-à-dire que l'allocataire ne modifiera pas son mode de fonctionnement, même s'il lui est démontré qu'il n'aboutira pas à une autonomie économique. Il n'a rien appris du diagnostic. Cet instant de dialogue ne lui a finalement rien apporté en terme de nouveau regard, nouvelle lecture, nouvelle analyse. Pire, le diagnostic a pour effet de figer l'allocataire dans son fonctionnement antérieur où l'allocataire perd la main sur la construction de son parcours à venir en s'appuyant sur l'institution.

L'apprentissage de type 2 correspond à un changement de niveau 1. Il intervient à l'intérieur du système où l'individu préserve son équilibre. La modification du fonctionnement s'opère simplement au niveau des éléments du système. L'individu s'appuie sur ses aptitudes à exercer des processus auto-correcteurs sur les éléments internes ou externes qui menacent son équilibre. Même si le diagnostic permet de constater que ce niveau de changement n'est pas suffisant, l'institution ne peut ici se borner qu'à proposer à l'allocataire un accompagnement prévu en amont du diagnostic.

L'apprentissage de type 3 correspond à un changement de niveau 2. Il affecte et modifie le système lui-même. Au contraire de l'apprentissage de type 2 qui maintient et renforce l'individu dans son équilibre premier, seul l'apprentissage de type 3 permet d'accéder à un changement de niveau 2.

Les risques dit Bateson, sont liés au fait que lorsqu'un système humain ne parvient plus à réguler ses échanges par les mesures habituelles d'autocorrection et d'ajustement, il entre alors en crise : cela signifie qu'au sein du système, des changements de niveau 2 s'imposent et que, s'ils ne sont pas introduits, le système « tombe malade ». Le changement de niveau 2 se caractérise par le fait que c'est le système lui-même qui se modifie.

La métaphore du changement de niveau 1 est celle du musicien qui monte le volume de son ampli pour jouer à un volume sonore supérieur, mais en conservant la même technique, tandis que le changement de niveau 2 correspond à une intervention sur la technicité du mode de jeu lui-même. L'accès à ce niveau 2 nécessite que les règles fonctionnelles et organisationnelles subissent des transformations. Et cette modification des règles relève d'une reconstruction.

Berman (1984) considère l'apprentissage de type 3 comme incontournable pour sortir d'un fonctionnement essentiellement ancré dans le paradigme qui nous emprisonne dans nos schémas habituels de raisonnement cloisonnés et qui entretient nos difficultés. Bateson met en garde que « cette redéfinition profonde du soi » peut prendre des formes hasardeuses, indiquant que l'apprentissage de type 3 n'est pas sans risques. D'où l'importance qu'il soit réalisé de façon sécuritaire, et que l'individu soit accompagné dans cette restructuration.

Les trois exemples évoqués ici ne sont pas isolés, et sont quantifiables à partir d'un travail en cours. Ils font apparaître les trois niveaux de changement dont parle Bateson : un niveau de changement 0 qui correspond à 6% des allocataires ; un changement de niveau 1 pour 62% des allocataires ; un changement de niveau 2 pour 21% des allocataires. Les 11% d'allocataires restant correspondent aux sorties du dispositif pour mauvais aiguillages, maladie, déménagement, prise d'emploi.

## **Conclusion**

Nous avons présenté trois exemples de diagnostic qui peuvent être analysés selon une typologie des trois niveaux d'apprentissage de Bateson. En d'autres termes, l'apprentissage de type 3 s'avère précieux pour permettre l'accès au changement profond dans la capacité d'apprendre, de se changer

et de se recadrer. Il permet au sujet d'apprendre à orienter son apprentissage de sorte que les savoirs déjà acquis ne constituent pas un frein à ce qui est à apprendre pour que sa situation change. Cela nous permet d'imaginer une nouvelle catégorie de prestations adaptées aux allocataires fragilisés par la conscientisation de la profondeur du changement à opérer.

Il ressort de cette expérience que lorsque le diagnostic s'inscrit dans une perspective constructiviste, on constate que l'allocataire développe des savoirs dans un cadre d'autodirection. Les connaissances sont jugées viables par l'allocataire « non pas parce qu'elles correspondent à la réalité des choses telles qu'elles sont vécues, mais parce qu'elles lui permettent d'organiser le monde de son expérience et de résoudre les problèmes auxquels il doit faire face pour élargir son employabilité (Ruel, 1992). On peut donc conclure que dans la perspective constructiviste, le diagnostic conduit l'allocataire à développer de nouveaux savoirs sur lui-même et qu'il n'est pas un individu statique, mais « en » dynamique.

Les situations interlocutives modifient les représentations des individus et l'on assiste alors au glissement d'une « relation d'aide » vers une « aide à la relation » (Paul 2010), ce qui semble pouvoir être le socle d'un accompagnement personnalisé efficace et efficient pour permettre aux artistes allocataires de quitter le rsa.

Enfin, cette analyse nous conduit à remarquer les risques encourus par l'allocataire s'il n'est pas pris en charge par un accompagnement personnalisé le sécurisant dans une modification en profondeur du système fonctionnel professionnel. Le dispositif existant propose une série d'accompagnements préalablement imaginés en fonction des cas de figure présumés, mais n'a pas envisagé pour l'instant de proposer un accompagnement adapté aux allocataires en fonction de ce que le diagnostic peut révéler d'imprévus et de fragilités pour quitter le rsa.

## **Bibliographie**

- Amar, M. & Koubi, M., in division Salaires et revenus d'activité. *Les entreprises du spectacle de 1995 à 2001*. Emploi, salaires et gestion de la main-d'œuvre. Insee ; N° 978 - Juillet 2004. Les Cahiers de L'Observatoire de l'ANPE : Emploi & activité, Publics, Méthodes, Suivi de conjoncture, *Les métiers qui bougent* : Octobre 2003 Centre d'Etudes de l'Emploi : *Connaissance de l'emploi*, n°47, Octobre 2007.
- Astolfi, J.P. (1985). *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*. Paris : INRP.
- Astolfi, & al. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Paris : De Boeck Université. Collection Pratiques pédagogiques.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit, Tome 1* (Traduit de l'Américain par Ferial Drosso, Lanrencine Lot et Eugène Simion). Paris : Édition du Seuil.
- Berman, M. (1984). *The Reenchantment of the World*. NewYork : Bantam.
- Boutinet, J.P. (1992). *L'anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Breton, H. (2009). Pratiques réflexives en formation. In : *Pratiques Réflexives en Formation. Ingéniosité et Ingénieries émergentes*. Dir Guillaumin, C., Pesce, S., & Denoyel, N. Paris : L'Harmattan Calamel, C.2006). *L'artiste dans la cité, Recherche universitaire DEA*, 320 pages, Université Paris X - Nanterre B.U.
- Calamel, C. & Pesce S. (2009). Entre vocation, projet et intégration : le contrat de volontariat est-il un moyen d'inscription sociale de l'artiste ? in : *Transition professionnelles dans le monde associatif et l'animation*. Dir. Raibaud, Y. & Gallibour, E. Paris : L'harmattan.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*. Paris : PUF.
- Denoyel, 2002). *La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques. Quelques réflexions autour du paradigme du dialogue*. Revue de l'éducation permanente. N° 153.
- Dénoyel, N. ( 2014). La délibération, tournant interlocutif de l'expérience / Noël DENOYEL in *Education permanente, n°198*.
- Denoyel, N. (2000). « *Alternance tripolaire et réciprocité interlocutive. Réflexions sur l'expérience des Maisons familiales rurales* ». Education permanente. N° 144.
- Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.



Glaserfeld, 1994). *Pourquoi le constructivisme doit-il être radical*. Revue des sciences de l'éducation, Vol. 20, N° 1.

Guéguen, H. & Malochet, G. (2012). *Les théories de la reconnaissance*. Paris : La Découverte.

Guglielmino, L. (1977). *Development of the Self-directed Learning Readiness Scale*, Doctoral dissertation, Athens, University of Georgia.

Kourilsky-Belliard, F. (1998). *Du désir au plaisir de changer Comprendre et provoquer le changement*. Paris : Dunod – 2<sup>e</sup> édition (première éd. : 1995, InterÉditions).

Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Que sais-je. Paris : PUF.

Long, H. (1991). Challenges in the study and practice of self-directed learning, in H. Long et assoc., *Self-directed learning : Consensus and conflict*, Norman, Okl. : University of Oklahoma, p.11-28.

Menger, P.M. (2010). *Un pas vers l'utopie, in Artistes en 2020. Variations prospectives*. Paris : IRMA.

Paul, M., *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan, 2010.

Pépin, Y. (1994). *Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation*. Revue des sciences de l'éducation, Vol. 20, N° 1.

Perrenoud, P. (2005). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 6<sup>e</sup> édition.

Pineau, G. (1998). *Accompagnement et histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.

Ruel, F. (1992). *La complexification conceptuelle des représentations sociales discursives à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement chez les futurs enseignants et enseignantes des sciences*. Thèse de doctorat, Ste-Foy : FSE, Université Laval.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif, M. & Ziarko, H. (éd.) (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Touraine, A. (1966). *La sociologie de l'action*. Paris : Hachette, Livre de Poche.