



HAL
open science

ETUDE DES INTERACTIONS CONSEILLER / BENEFICIAIRE DANS LE BILAN DE COMPETENCES

Marie-Hélène Doublet

► **To cite this version:**

Marie-Hélène Doublet. ETUDE DES INTERACTIONS CONSEILLER / BENEFICIAIRE DANS LE BILAN DE COMPETENCES. Psychologie. Conservatoire National des Arts et Métiers Paris, 2006. Français. NNT: . tel-03624266

HAL Id: tel-03624266

<https://hal.science/tel-03624266>

Submitted on 30 Mar 2022

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.

INETOP / CNAM
Paris

Ecole doctorale ETE « Travail, Entreprise, Emploi »

ETUDE DES INTERACTIONS CONSEILLER / BENEFICIAIRE DANS LE BILAN DE COMPETENCES

Doublet Marie-Hélène

Thèse de doctorat de psychologie

Soutenue le 12 décembre 2006

Sous la direction de Monsieur le Professeur Jacques Aubret
Et la co-direction de Madame Bernadette Dumora

Membres du Jury :

Jacques AUBRET, Professeur, Directeur de la Thèse,

Bernadette DUMORA, Codirectrice de la thèse, HDR de psychologie,

Patrick GILBERT, Professeur des Universités, Professeur IAE de Paris,

Anne LANCRY-HOESTLANDT, Professeur des Universités, Professeur à
l'INETOP/CNAM,

Alexandre LHOTELLIER, Maître de Conférences Honoraire, Docteur en
Psychologie,

Georges MASCRET, Professeur des Universités, Université Lille 3.

I / INTRODUCTION GÉNÉRALE	2
PARTIE THEORIQUE.....	9
II / LE BILAN DE COMPETENCES : UNE REPOSE A LA GESTION DE L'INCERTITUDE.....	10
1. – DES ORIGINES DANS LE CHAMP DE LA RECONNAISSANCE ET VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE	10
1. 1 <i>Contexte politique et historique du bilan de compétences</i>	10
1. 1. 1 Naissance de l'éducation permanente dans les bassins miniers de Lorraine et législation sur la formation permanente de 1971 : les prémices du bilan de compétences.....	10
1. 1. 2 La qualification : moyen privilégié au développement de l'autonomie	11
1. 1. 3 Evolution des conceptions de l'individu et des dispositifs de prise en charge	12
1. 2 <i>Le bilan de compétences : les éléments marquant son évolution</i>	15
2. – LE BILAN DE COMPETENCES : UNE REPOSE DANS UNE SOCIETE MARQUEE PAR LA COMPLEXITE	16
2. 1. <i>Une société post moderne : détraditionnalisation, individualisme et réflexivité</i>	16
2. 2 <i>Evolution des situations professionnelles : complexité, imprévus et singularité</i>	18
2. 3 <i>La complexité d'un contexte incertain, précaire et dominé par les aléas : une réalité pour tous les professionnels et usagers des dispositifs</i>	20
3. – CONCLUSION	22
III° / LES PRATIQUES ET LES THEORIES DU CONSEIL DANS LE CHAMP DE L'ORIENTATION.....	24
1. – PRATIQUES DU CONSEIL : UN FOISONNEMENT COMPLEXE	24
1. 1 <i>La fonction conseil en orientation scolaire</i>	25
1. 2 <i>Les fonctions conseil en orientation professionnelle pour adulte</i>	30
1. 3 <i>Des professionnels du conseil se questionnent</i>	33
2. – THEORIES DU CONSEIL	42
2. 1 <i>Le conseil : une activité qui a du mal à structurer son identité</i>	42
2. 1. 1 Une lecture du métier à travers l'évolution des problématiques de recherche	44
2. 1. 2 Délimitation du champ du conseil : la position anglo-saxonne du counseling	47
2. 2 <i>Des points de repère dans les grands courants théoriques</i>	51
2. 2. 1 L'apport de Carl Rogers.....	52
2. 2. 2 Les apports des théories cognitives et comportementales	53
2. 2. 3 L'apport des théories psychanalytiques	55
2. 2. 4 L'apport des approches systémiques.....	56
2. 2. 5 Les apports des théories développementales et sociales	58
2. 3 <i>Des points de repères à travers la notion de posture professionnelle</i>	62
3. – LES RECHERCHES SUR LES CRITERES D'EVALUATION DE L'EFFICACITE DU CONSEIL	68
3. 1 <i>Les apports de l'évaluation de l'efficacité en thérapie</i>	69
3. 2 <i>Recherches sur l'efficacité du bilan de compétences : des résultats qui questionnent</i>	74
3. 2. 1 Les recherches sur la mesure de satisfaction post bilan	74
3. 2. 2 Les recherches sur les processus psychologiques impliqués dans le bilan de compétences.....	75
3. 3 <i>Les points clefs du bilan de compétences</i>	79
3. 3. 1 La qualité de la relation.....	79
3. 3. 2 La relation d'influence.....	83
3. 3. 3 Les représentations : objet de travail.....	88
3. 3. 4 La demande : point central de la démarche de bilan	89
4. – CONCLUSION DU CHAPITRE	90
IV° / CONTRIBUTION DE LA LINGUISTIQUE Á L'ANALYSE DE LA RELATION DE CONSEIL.....	94
1. – LA LINGUISTIQUE MODERNE ET LA NEGATION DE L'ENONCIATEUR.....	95
1. 1 <i>L'opposition langue / parole</i>	95
1. 2 <i>L'opposition énonciation / énoncé</i>	97

2. – LES THEORIES DE L’ENONCIATION ET DE L’INTERACTION : PLACE DE L’ENONCIATEUR ET DU CONTEXTE	
D’ENONCIATION	99
2. 1 <i>L’appareil formel de l’énonciation</i>	100
2. 1. 1 L’énonciation selon Benveniste	100
2. 1. 2 Catégorisation des marques de l’énonciation	103
2. 2 <i>Les approches du discours en interaction</i>	105
2. 2. 1 La théorie des actes de langage de J.-L. Austin	106
2. 2. 2 Théorie des interactions verbales de Kerbrat-Orecchioni	109
2. 2. 3 Théories et recherches liées aux approches interactionnistes	114
3. – L’ANALYSE DE DISCOURS	121
3. 1 <i>Fondements théoriques de l’analyse de discours</i>	121
3. 2 <i>Des outils méthodologiques d’analyse de discours</i>	123
3. 2. 1 L’approche sémantique	127
3. 2. 2 L’analyse lexicométrique de discours	128
3. 2. 3 L’analyse structurale de discours	130
3. 3 <i>L’analyse de discours en psychologie</i>	132
3. 3. 1 Apport des perspectives interactionnistes	132
3. 3. 2 Pertinence de l’analyse de discours dans le repérage des pratiques professionnelles	137
4. – CONCLUSION DU CHAPITRE	138
V° / PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHESES	141
1. – L’EVOLUTION DE NOTRE OBJET D’ETUDE	141
2. – LES HYPOTHESES DE NOTRE RECHERCHE	143
PARTIE METHODOLOGIQUE	145
VI° / PRINCIPAUX CHOIX METHODOLOGIQUES	146
1. – LES RAISONS DE NOS CHOIX METHODOLOGIQUES	146
1. 1 <i>Le manque de recherches et de conceptualisation sur les pratiques de conseil</i>	146
1. 2 <i>Difficultés méthodologiques dans l’analyse des pratiques</i>	147
2. – LE CHOIX D’UNE DEMARCHE INDUCTIVE	149
2. 1 <i>Difficultés et risques d’une démarche inductive</i>	149
2. 2 <i>Nouvelles orientations des approches inductives</i>	150
3. – LE CHOIX DE L’ENTRETIEN ET DE L’OBSERVATION DE SITUATIONS REELLES	153
3. 1 <i>Le statut de la parole de l’enquêté</i>	154
3. 2 <i>L’entretien d’explicitation</i>	157
3. 3 <i>Le contrat de communication</i>	159
3. 3. 1 Le code de déontologie des psychologues	160
3. 3. 2 Elaboration d’une alliance de travail dans une relation de gain réciproque	161
3. 4 <i>Entretien de recherche / entretien naturel</i>	162
4. – LE CHOIX DU LOGICIEL DE TRAITEMENT DE DONNEES : SUPPORT PRECIEUX DES DEMARCHES INDUCTIVES	163
4. 1 <i>Principes généraux des logiciels d’analyse de données</i>	163
4. 2 <i>Principes spécifiques du logiciel ALCESTE</i>	167
5. – LE CHOIX METHODOLOGIQUE D’ANALYSE DE DISCOURS	171
6. – CHOIX DU DISPOSITIF ETUDIE : BILAN DE COMPETENCES / BILAN DE COMPETENCES APPROFONDI	174
VII° / PRESENTATION DU PLAN DE RECHERCHE	178
1. – DEFINITION DE NOTRE POPULATION	178
1. 1 <i>Règles de constitution des groupes de recherche</i>	178
1. 2 <i>Composition de notre population de recherche</i>	181
1. 2. 1 Groupe de conseillers	181
1. 2. 2 Groupe de bénéficiaires	183

2. – LE RECUEIL ET LA PREPARATION DES DONNEES	184
2. 1 Les différentes prises de données	184
2. 2 Les procédures de préparation des données	185
3. – L'ANALYSE DES DONNEES	186
3. 1 Les différentes situations énonciatives	186
3. 2 Les différentes analyses réalisées	187
3. 2. 1 Les analyses de l'énonciation par ALCESTE	187
3. 2. 2 Les analyses de l'interaction	187
3. 3 Les étapes de la recherche	188
3. 3. 1 Définir une typologie des pratiques	188
3. 3. 2 Repérer les pratiques dans des interactions de conseil	188
3. 3. 3 Analyse des effets des pratiques dans les discours des bénéficiaires	189
3. 4 Les éléments significatifs de chaque classe	189
3. 4. 1 Le contenu des énoncés : les mondes lexicaux et leurs u.c.e.	189
3. 4. 2 Le repérage des modèles d'énonciation : les marqueurs de l'énonciation	190
3. 5 L'analyse des interactions en situation réelle de bilan	191
3. 5. 1 La structure de l'interaction:	191
3. 5. 2 Le contenu de l'interaction	192

VIII° / PRESENTATION DES RESULTATS 193

1. – PRESENTATION DES RESULTATS CONCERNANT LA DEFINITION D'UNE TYPOLOGIE DES PRATIQUES DE CONSEIL ...	193
1. 1 Les éléments significatifs de la classe 2	195
1. 1. 1 Les mondes lexicaux et leurs u.c.e: ce qui est dit	195
1. 1. 2 Les marqueurs de l'énonciation : comment c'est dit	197
1. 1. 3 Les modalités des variables de notre recherche associées à la classe:	200
1. 2 Les éléments significatifs de la classe 4	202
1. 2. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e.	202
1. 2. 2 Les marqueurs de l'énonciation	204
1. 2. 3 Les modalités des variables de la recherche associées à la classe	205
1. 3 Les éléments significatifs de la classe 1 :	208
1. 3. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e.	208
1. 3. 2 Les marqueurs de l'énonciation	212
1. 3. 3. Les modalités des variables de recherche associées à la classe	217
1. 4 Les éléments spécifiques de la classe 3	219
1. 4. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e.	219
1. 4. 2 Les marqueurs de l'énonciation	222
1. 4. 3 Les modalités des variables de recherche associées à la classe	223
1. 5 Les éléments significatifs de la classe 5	225
1. 5. 1 les mondes lexicaux et les u.c.e.	225
1. 5. 2 Les marqueurs de l'énonciation	227
1. 5. 3 Les modalités des variables de recherche associées à la classe	231
2. – PRESENTATION DES RESULTATS CONCERNANT LES PRATIQUES DE CONSEIL EN SITUATION REELLE DE BILAN DE COMPETENCES : ANALYSE DU DISCOURS DU CONSEILLER	235
2. 1 les éléments significatifs des discours de la classe "Expertise Analytique"	237
2. 1. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe "Expertise Analytique"	237
2. 1. 2 les marqueurs de l'énonciation de la classe "Expertise Analytique"	239
2. 1. 3 Les modalités des variables associées à la classe "Expertise Analytique"	246
2. 2 Les éléments significatifs des discours de la classe "Pédagogique"	248
2. 2. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. spécifiques de la classe "Pédagogique"	248
2. 2. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe "Pédagogique"	250
2. 2. 3 Les modalités des variables associées à la classe "Pédagogique"	253
2. 3 Les éléments spécifiques de la classe "Expertise Evaluative"	254
2. 3. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe "Expertise Evaluative"	254
2. 3. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe "Expertise Evaluative"	256
2. 3. 3 Les modalités des variables associées à la classe "Expertise Evaluative"	259
2. 4 Les éléments significatifs de la classe Informative	260
2. 4. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe "Informative"	260
2. 4. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe "Informative"	262
2. 4. 3 Les modalités des variables associées à la classe "Informative"	265
2. 5 Les éléments spécifiques de la classe "Stratégique"	267

2. 5. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe "Stratégique"	267
2. 5. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe "Stratégique"	269
2. 5. 3 Les modalités des variables à la classe "Stratégique"	274
3. – PRESENTATION DES RESULTATS CONCERNANT LES PRATIQUES DE CONSEIL EN SITUATION REELLE DE BILAN DE COMPETENCES : ANALYSE DES INTERACTIONS	276
3. 1 Pratique "Expertise Analytique"	276
3. 1. 1 Structure de l'interaction.....	276
a/ L'organisation du tour de parole :	276
b/ L'organisation hiérarchique des unités.....	276
3. 1. 2 Contenu de l'interaction.....	277
a/ Thèmes et sous thèmes	277
b/ Signes et opinions.....	277
c/ Actes de langage.....	278
3. 2 Pratique "Pédagogique" :	282
3. 1. 1 Structure de l'interaction.....	282
a/ L'organisation du tour de parole :	282
b/ L'organisation hiérarchique des unités.....	282
3. 1. 2 Contenu de l'interaction.....	283
a/ Thèmes et sous thèmes	283
b/ Signes et opinions.....	284
c/ Actes de langage.....	285
3. 3 Pratique "Expertise Evaluative"	286
3. 1. 1 Structure de l'interaction.....	286
a/ L'organisation du tour de parole :	286
b/ L'organisation hiérarchique des unités.....	286
3. 1. 2 Contenu de l'interaction.....	287
a/ Thèmes et sous thèmes	287
b/ Signes et opinions.....	289
c/ Actes de langage.....	290
3. 4 Pratique "Informativ"	291
3. 1. 1 Structure de l'interaction.....	291
a/ L'organisation du tour de parole :	291
b/ L'organisation hiérarchique des unités.....	291
3. 1. 2 Contenu de l'interaction.....	292
a/ Thèmes et sous thèmes	292
b/ Signes et opinions.....	292
c/ Actes de langage.....	294
3. 5 Pratique "Stratégique"	294
3. 1. 1 Structure de l'interaction.....	294
a/ L'organisation du tour de parole :	294
b/ L'organisation hiérarchique des unités.....	294
3. 1. 2 Contenu de l'interaction.....	295
a/ Thèmes et sous thèmes	295
b/ Signes et opinions.....	296
c/ Actes de langage.....	297
4. – PRESENTATION DES RESULTATS CONCERNANT LES LIENS ENTRE LES PRATIQUES DE CONSEIL ET LES DISCOURS DES BENEFICIAIRES.....	300
4. 1 les éléments significatifs des discours de la classe "Informativ".....	301
4. 1. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe	301
4. 1. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe	304
4. 2 Les éléments significatifs de la classe "Pédagogique"	306
4. 2. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e.	306
4. 2. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe	308
4. 3 Les éléments spécifiques de la classe "Expertise Evaluative" :	311
4. 3. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe	311
4. 3. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe	314
4. 4 Les éléments spécifiques de la Classe "Stratégique"	317
4. 4. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe	317
4. 4. 2 Les marqueurs de l'énonciation	320
4. 5 Les éléments spécifiques de la classe "Expertise Analytique".....	321
4. 5. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe	321
4. 5. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe	324

IX° / DISCUSSION ET CONCLUSION.....	330
1. – DES PRATIQUES ORGANISEES AUTOUR DE CONTENUS, DE PRESUPPOSES ET FINALITES DIFFERENTES	331
1. 1 <i>Définition d'une typologie de pratiques à partir des contenus préférentiels de la prestation</i>	331
2. 2 <i>Contenu de bilan et construction du savoir sur soi</i>	334
2. – LA RELATION DE CONSEIL SE MATERIALISE DANS DES MARQUEURS LINGUISTIQUES	336
2. 1 <i>La place de l'individu dans la situation de conseil</i>	336
2. 2 <i>La place laissée à l'imprévu</i>	339
3. – LA RELATION ENTRE PRATIQUE DE CONSEIL ET DISCOURS DES BENEFICIAIRES	341
4. – LES CARACTERISTIQUES DES CONSEILLERS IMPLIQUEES DANS LE CHOIX DES PRATIQUES	342
5. – LES LIMITES DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES	343
6. – ET POUR CONCLURE	346
X° / BIBLIOGRAPHIE.....	351

Remerciements

Ce parcours de thèse est long et laborieux mais il a cela de riche et réjouissant, d'avoir mis sur mon chemin tant de personnes portant la volonté de m'accompagner, de m'éclairer, de me soutenir que je peux dire aujourd'hui que ce travail est une œuvre collective.

Comment contenir dans une page les remerciements de toute une tranche de vie ?

Ma reconnaissance va à mes deux Directeurs de thèse, Jacques Aubret et Bernadette Dumora. Je cherchais à définir une pratique de conseil qui place l'individu au centre, ils m'en ont fait la démonstration à chaque étape de leur accompagnement, encourageant mes efforts et me laissant libre du chemin, rigoureux dans la demande d'étayage des mes points de vue, neutres quant à mes choix. Merci de m'avoir permis de confronter mes parti pris à la diversité des possibles, j'ai pu ainsi progressivement avancer sur le terrain de la recherche.

Je remercie de leur précieux concours Alexandre Lhotellier, Jean Guichard, Serge Blanchard et André Chauvet et Bruno Boutges qui m'ont permis d'avancer dans ma réflexion en m'apportant pour les premiers des illustrations théoriques pour les derniers des traductions pratiques. Et Bernard Langelier mon conseiller bilan à l'origine de cette aventure.

Merci à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à créer les conditions de ce travail. Mesdames Riolland et Babin, Monsieur Sucharaud du Conseil Régional d'Aquitaine, Monsieur Naudou de la Direction Régionale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Mesdames Hoare et Cabanne et Monsieur Uriéta anciens responsables du PLIE de l'Agglomération Paloise pour leur concours financier et la confiance dont ils ont fait preuve à l'égard de mon projet de recherche.

Mes remerciements également à mes employeurs Elisabeth Lahorgue et François Banizette pour avoir en permanence accepté des aménagements de temps de travail et développé une croyance inconditionnelle dans mes capacités à aller jusqu'au bout. Bernard Garrigou et Muriel Pecassou pour avoir financé une première recherche permettant la réalisation de la seconde.

Un merci tout particulier à mon équipe à Cathy, Marie, Cécile, Claudine, Sandra et Cécile, Juliette, Maïté, Valérie et Claire, si encourageantes, chaleureuses et compréhensives.

Le travail de thèse est une véritable entreprise, qui implique de nombreuses compétences. Merci à tous ceux qui ont alimenté ce travail d'idées, de méthodes, de techniques, d'efforts et de contacts : Johan, Michel, Julien, Sandrine Véronique, Florence et Jean...

Un grand merci à ma famille pour sa patience, acceptant que je sois envahissante par mon absence. Leur soutien malgré tout, s'occupant de tout, encourageant mes efforts, créant des diversions dans ma solitude me permet de poser un point final aujourd'hui.

Sans oublier mes amis pour leur coaching sportif bien utile dans cette course de fond.

Enfin merci à tous les participants sans qui rien n'aurait été possible et à qui je dédie ce travail.

I / INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis une vingtaine d'années, on assiste à un développement considérable des pratiques de conseil qui voient leurs champs d'application se diversifier : conseil en orientation, en développement personnel, en carrière professionnelle ou trajectoire professionnelle, mais aussi conseil conjugal, régulation d'équipe, coaching...

Concernant l'orientation professionnelle, on comprend son développement au regard du nombre croissant de salariés et de demandeurs d'emploi, tentés ou contraints à une reconversion. Il n'y a encore que quelques dizaines d'années, le choix professionnel était bien souvent une décision faite dans le cadre de l'école. Le cheminement professionnel était ensuite balisé au sein des entreprises ou des administrations.

En période de mutation profonde et de forte croissance du chômage, le dispositif « bilan de compétences » porte plusieurs enjeux :

- en tant qu'outil de gestion prévisionnelle des emplois et des évolutions de carrière ;
- en tant qu'outil d'insertion professionnelle.

Inscrit également dans une politique globale de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, on comprend ainsi qu'il soit devenu en France le dispositif emblématique de l'orientation professionnelle des adultes.

Dès le début de sa mise en œuvre, nous avons eu l'occasion de nous investir dans cette expérience au sein d'un CIBC¹ en tant que conseillère psychologue. L'ambition portée par le dispositif était grande mais tout était à construire. Comme beaucoup nous avons commencé en utilisant ce qui faisait notre spécificité de psychologue : les tests psychotechniques, outils dont l'objectivité nous rassurait face à l'autre inconnue, à savoir le contexte professionnel dont tous s'accordaient à dire qu'il était opaque et peu encourageant. Nous essayons alors de réaliser des appariements individu / profession souvent sur la base de connaissances parcellaires du domaine professionnel et sur nos représentations quant à l'estimation des débouchés.

Très vite notre travail nous est apparu dans toute sa complexité : complexité des situations du public (majoritairement demandeurs d'emploi) qui nous obligeait à considérer parfois bien autre chose que le domaine professionnel, complexité des enjeux de cette prestation auprès de nos partenaires prescripteurs qui en attendaient des résultats au-delà du possible et parfois du

¹ CIBC : Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences

souhaitable, complexité des résultats enfin puisqu'il nous était toujours difficile de comprendre pourquoi le même dispositif produisait des effets très différents.

Les questionnements sur nos pratiques étaient travaillés dans des réunions mensuelles d'équipe laquelle, malgré sa pluridisciplinarité², n'arrivait pas à mobiliser des moyens pertinents pour dépasser le stade des questionnements. Ces rencontres n'en étaient pas moins utiles pour constater que nous rencontrions tous les mêmes difficultés :

- des projets que nous estimions irréalistes ;
- des situations personnelles trop contraignantes ;
- des pressions extérieures pour la transmission des résultats qui nous mettaient dans des conflits de valeurs ;
- des difficultés à faire valoir les résultats de notre travail auprès des partenaires décideurs ;
- et surtout : une question qui restait en suspend dans toutes nos rencontres sans que nous puissions établir un consensus sur les critères de réussite de la prestation : « Pourquoi cela fonctionne avec certains et pas avec d'autres ? »,

Trois possibilités s'offraient à nous pour dépasser ce qui allait devenir un objet permanent de réflexion et une source d'inquiétude à chaque début de bilan :

- attribuer la responsabilité de "l'échec" à l'individu : « J'ai fait ce que j'ai pu mais on ne peut pas faire à la place des personnes ». Un ensemble de dispositions personnelles ou de contraintes de vie argumentait alors cette position ;
- attribuer la responsabilité de "l'échec" à l'environnement : « Le contexte est difficile, il n'y a pas d'emploi pour tout le monde ; le financement de la formation n'est pas obtenu ; le prescripteur n'a pas validé le projet... ». Le fait est qu'à l'évidence nous n'avions aucun impact sur la création des emplois ou sur les décisions administratives nous permettant de tenir cette position ;
- attribuer la responsabilité de l'échec au conseiller : « je n'ai pas su.... ». Un ensemble considérable de raisons pouvait alors être évoqué : manque de prise en compte de l'individu,

² Notre CIBC fonctionnait sur une mise à disposition de personnels issus des institutions les plus représentatives du département. Ainsi du Greta, de l'ANPE, de l'AFPA, de divers associations travaillant avec des publics spécifiques (travailleurs handicapés, jeunes etc.).

du contexte, des contraintes, des ressources, incapacité à créer une relation de confiance et de collaboration, incapacité à créer un réseau spécifique capable de prendre le relais, etc.

Notre position était le plus souvent la dernière :

- tout d'abord parce nous étions convaincues que quel que soit l'individu ou l'environnement il était de notre responsabilité de créer les conditions pédagogiques, humaines, matérielles, pour que la personne en attente de solutions ait la possibilité de réfléchir sur sa situation et de la faire évoluer. Nous ne pouvions faire l'impasse de nous questionner sur ce que nous produisions. Notre sentiment était que si nous ne posions pas les bonnes questions pour l'individu, nous ne pouvions recueillir le bon matériau. Notre souhait était de réfléchir sur ce qui se joue dans l'interaction³ de conseil et produit ou pas de la mobilité ;
- ensuite, parce que nous avons plus de facilité et de légitimité à agir sur notre pratique que sur les autres ou l'environnement.

Deux souvenirs de bilans difficiles ont alimenté nos réflexions :

- Le premier est celui d'un jeune garçon originaire d'Afrique du Nord qui souhaitait travailler dans le spectacle en tant que "technicien son et lumière". Nous le trouvions particulièrement vif et "débrouillard" et nous avons porté crédit à ce projet. Tous les problèmes annexes ont été réglés (souvent par nous) dans le cadre du bilan : la sélection dans une école parisienne, le financement de la formation, la rémunération stagiaire, le logement. Et c'est avec un fort sentiment de réussite, légitimé par des remerciements chaleureux de notre bénéficiaire, que nous avons terminé notre travail. Trois mois après, il quittait la formation, rejeté de tous, collègues et équipe encadrante, des dettes nombreuses, une expérience de toxicomanie et il demandait à me rencontrer pour nous dire que tout ceci est de notre faute.
- Le deuxième est celui d'une jeune femme qui est envoyée par son assistante sociale pour une orientation professionnelle "réaliste", le travailleur social insiste bien sur ce terme. Cette dame souhaitait être conseillère conjugale, « et rien d'autre », ce qui semblait très difficile au regard de ses difficultés personnelles perceptibles au premier contact. Nous avons mis en œuvre tous les moyens à notre disposition pour amener cette personne à reconsidérer son projet. Nous avons utilisé ses résultats aux tests de niveau scolaire lesquels s'avéraient incompatibles avec la formation et nous

³ Tout au long de ce document nous utiliserons le terme d'interaction pour signifier la situation de conseil. Nous ne faisons pas de référence à un usage statistique de ce mot.

lui avons proposé de faire des enquêtes auprès des professionnels. Elle revenait de ces enquêtes avec des informations plus que surprenantes confirmant totalement son projet, elle ignorait les résultats aux tests et refusait toutes recherches d'information sur les débouchés, « c'était possible » elle connaissant quelqu'un qui l'avait fait. Au cinquième rendez-vous de ce « traitement », notre bénéficiaire est accompagnée de son assistante sociale, qui oubliant sa commande implicite sur le réalisme du projet, nous demande des explications sur le mal-être développé par la personne depuis qu'elle fait un bilan.

C'est ainsi que, forte de quelques expériences de ce type, que nous avons fait pour nous-même une démarche de bilan de compétences, qui confirma notre orientation mais préconisa un retour en formation. Nous avons débuté un parcours universitaire qui devait nous permettre d'apporter quelques éléments de réponses à un ensemble de questions et qui à son début se résumait à questionner les effets :

Qu'est-ce que je fais réellement lorsque je fais un bilan de compétences ?

À quoi je peux voir que le bilan est réussi ?

Nous avons débuté un travail de thèse en janvier 2001 avec l'idée générale de définir ce qui déterminait notre pratique de bilan et vers quoi la faire évoluer puisque nous étions alors convaincue que nous avions une pratique non adaptée qui produisait des effets irréguliers.

Nous avons rencontré une quantité d'obstacles, ce qui correspondait bien aux difficultés des bénéficiaires que nous accompagnions souvent jusqu'à la définition du projet mais rarement sur sa mise en œuvre, parfois même nous étions dans l'incapacité de définir des étapes de réalisation. C'était somme toute que nous étions dans une situation habituelle de tout porteur de projet. A quelles conditions une personne persévère malgré les aléas et difficultés, à partir de quelles contraintes elle abandonne ? Quels sont les éléments aidant dans ce parcours d'incertitude ? Selon les statistiques sur le bilan de compétences, nous faisons partie des 90% extrêmement satisfaits de leur bilan, ferions-nous partie des 6/10 qui abandonnent leur projet ou des 4/10 qui vont jusqu'au bout ?

Les questions de financements ont été les plus délicates. Notre dispositif de recherche coûte cher, il nous fallait dégager du temps de nos activités professionnelles et nous n'entrons dans aucune des dispositions d'aide financière existantes, il a fallu créer les conditions, refuser l'évidence que ce n'était pas possible, poursuivre jusqu'à ce que se dégage une voie.

Notre stratégie a été de démontrer l'utilité de notre recherche en participant à des colloques organisés par des instances décisionnaires. Pour cela, nous avons réalisé une recherche similaire à

notre thèse sur une population de 8 formateurs et 24 stagiaires dans un organisme de formation aquitain qui a accepté de financer cette étude. Nous avons ainsi présenté nos résultats lors des biennales de Lyon et surtout lors d'une université de la formation professionnelle ce qui nous a permis d'obtenir l'accord pour un financement Européen par le Conseil Régional et la Direction Régionale de Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle d'Aquitaine.

Ce parcours de réflexion et d'actions se termine donc après presque six années dont deux ont été entièrement consacrées à créer les conditions nécessaires.

Pour suivre cette introduction générale sur le contexte dans lequel est notre projet de thèse, nous présentons sommairement l'articulation de notre document. Nous avons organisé la présentation de la partie théorique de autour de deux idées :

1. Le bilan de compétences est une réponse à des caractéristiques contextuelles de notre époque. Les définir apporte un éclairage important pour notre questionnement sur les effets des pratiques.

Dans le chapitre II, après avoir replacé le bilan de compétences dans le contexte historique qui a suscité sa création, et les grandes étapes qui ont alimenté son évolution, nous avons cherché à définir les éléments de notre contexte socio politique et économique qui influencent aujourd'hui les pratiques de conseil en orientation.

2. Les pratiques de conseil ne s'appuient pas sur une conception théorique et méthodologique unique. Chacun d'entre nous a développé de véritables patchworks de références plus ou moins précises et claires, plus à même de répondre à la diversité des situations rencontrées.

Dans le chapitre III, nous présentons les différentes conceptions théoriques organisant le champ du conseil. La théorie ne suffisant pas toujours à rendre compte des réalités du professionnel, nous avons laissé une large place à sa parole. Nous avons enfin alimenté le débat des recherches empiriques apportant des éléments de repère sur la question des effets et des processus psychologiques impliqués dans la relation de conseil.

Ce travail nous a permis de redéfinir plus précisément notre questionnement et la problématique de cette recherche. La "qualité de la relation" est souvent envisagée comme étant un élément déterminant dans l'efficacité du conseil. L'entretien de conseil est défini par les

professionnels et les théoriciens comme une *pratique psychologique* dont la relation est centrée sur la communication intersubjective.

Nous n'avons trouvé que peu de recherches permettant une modélisation de cette relation et mettant en évidence le lien entre le type de relation de conseil et les effets sur les individus bénéficiaires.

D'autre part, quelques pré-interviews de professionnels sur la définition du conseil, du métier, et de la relation engagée nous avaient fait entrevoir qu'il serait difficile de dégager des éléments de différenciation. Tous parlaient le même langage : il s'agissait d'amener la personne à faire des choix professionnels sans influencer, avec l'objectif de rendre la personne autonome et actrice de son bilan.

Notre difficulté était de concevoir un dispositif de recherche nous permettant d'approcher la dimension relationnelle réellement mise en œuvre et non le point de vue des professionnels sur la question.

Ces différents éléments nous ont amenés à faire des choix théoriques et méthodologiques importants pour notre travail que nous retraçons dans les chapitres IV et V.

Le chapitre IV explicite notre première orientation vers les théories linguistiques et notamment les théories de l'énonciation et de l'interaction comme des cadres permettant d'approcher notre matériau de recherche d'une manière toute autre, nous évitant ainsi les analyses de contenu thématiques et les inférences qu'elles supposent.

Ces conceptions théoriques nous ont permis d'approcher la relation sous l'angle de l'inscription de l'énonciateur dans son discours. Pour ce champ théorique, la façon dont est dit un énoncé est plus importante que son contenu. Elle renseigne sur le rapport de l'énonciateur à son discours, de son rapport au monde et de sa relation à l'autre, l'interlocuteur.

Nous avons, dans cette partie, présenté ces approches de l'énonciation et des interactions verbales ainsi que les adaptations que nous en avons faites dans la perspective de notre travail. Nous avons également développé dans cette partie un panorama des outils théoriques et méthodologiques d'analyse de discours. Enfin nous avons retracé quelques recherches empiriques montrant l'ouverture heuristique de telle approche dans notre problématique.

Le chapitre V résume notre problématique après ces apports théoriques et empiriques, ainsi que les hypothèses générales qui structurent notre travail de recueil de données.

Le Chapitre VI concerne l'explicitation de nos principaux choix méthodologiques.

Le chapitre VII présente notre plan de recherche organisé autour de trois prises de données :

- des entretiens individuels d'analyse de pratiques avec des conseillers en bilan de compétences en poste : « Racontez-moi un bilan de compétences » ;
- des entretiens réels de fin de bilan : l'enregistrement audio du dernier entretien d'un bilan de compétences en l'absence du chercheur ;
- des entretiens post-bilan avec les mêmes bénéficiaires de la phase précédente : il s'agit d'entretiens de recherche des effets du bilan dans le discours du bénéficiaire.

La présentation des résultats en *chapitre VIII* est articulée autour de nos trois prises de données qui permettront :

- de définir une typologie des pratiques de conseil en bilan de compétences ;
- d'observer comment cette typologie se matérialise dans des situations réelles de bilan ;
- de repérer les effets des pratiques dans les discours des bénéficiaires après leur bilan.

Nous concluons le *chapitre IX* par une discussion de nos résultats et par une mise en perspective dans le champ du conseil en orientation. Nous donnerons les limites de notre recherche ainsi que les possibilités de poursuite que nous envisageons.

PARTIE THEORIQUE

II / LE BILAN DE COMPETENCES : UNE REPONSE A LA GESTION DE L'INCERTITUDE

1. – Des origines dans le champ de la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience

1. 1 Contexte politique et historique du bilan de compétences

1. 1. 1 Naissance de l'éducation permanente dans les bassins miniers de Lorraine et législation sur la formation permanente de 1971 : les prémices du bilan de compétences

En France, Colardyn (1989) situe à la fin des années 60 les premières préoccupations autour de la validation des acquis extra-scolaires. Elle remarque que comme aux USA, c'est l'université par le CUCES (Centre Universitaire de Coopération Economique et Social) qui va investir cette problématique notamment avec les professeurs Schwartz et Elie, soucieux d'ouvrir l'université au monde du travail et de participer à la création des institutions d'éducation permanente. Les premières tentatives se réalisent sur le bassin minier de la Lorraine alors en pleine crise de reconversion. De nombreuses recherches préalables permirent de proposer un dispositif d'éducation permanente sur le principe que « c'est le milieu lui-même qui doit analyser ses besoins et décider de sa propre formation....Chaque individu est libre, d'unité en unité, de bâtir ce qui fut dénommé son "Itinéraire de formation" », Colardyn (1989, p. 28).

Le projet pédagogique est d'établir un dialogue avec le futur « élève » afin qu'il précise ce que pourrait être son projet personnel de formation. Un entretien « bilan des acquis » permet ensuite de cerner les connaissances préalables, les attentes, les motivations à se former, le niveau de la personne sur la base de son passé de façon à ce que la personne détermine son choix parmi les unités de formation disponibles. On voit apparaître les premières préparations de CAP en formation continue qui respectent des méthodes pédagogiques adaptées aux adultes et compatibles avec leur situation de travail. De ces expériences est né le « système d'unités capitalisables » qui permet aux salariés d'acquérir des connaissances et des aptitudes exigées dans un CAP, mais selon son propre rythme, et ses disponibilités et en tenant compte de ses acquis. La notion de bilan d'évaluation des acquis est inhérente à ce dispositif

Pour permettre à l'individu de maîtriser son parcours, la loi de 1971 va proposer de faciliter son accès au diplôme par le biais d'un système d'unités capitalisables. Le changement est radical

dans l'organisation et le contenu de la formation puisque l'on intègre les stages en entreprise dans le système éducatif et l'ambition de reconnaître et valider les expériences en dehors de la formation et de faciliter le lien formation éducation et vie active.

Ces orientations ne se réalisent pas sans difficulté dans notre paysage formatif. Ainsi l'intégration des séquences en entreprise dans la globalité et la continuité d'une démarche éducative est inexistante et, par voie de conséquence, l'évaluation reste centrée quasi exclusivement sur les savoirs et savoir faire acquis dans le cadre de la formation.

1. 1. 2 La qualification : moyen privilégié au développement de l'autonomie

Dans les années 80 avec la mise en place du dispositif de formation alternée pour les 16-18 ans, la question de la mise en œuvre d'une politique de reconnaissance et de validation des acquis expérimentiels est réaffirmée par des textes officiels⁴. Partant du constat de chômage de dizaines de milliers de jeunes sans formation ni qualification, les dispositifs de formation doivent mettre la qualification au centre des préoccupations et utiliser des procédures de validation des savoirs acquis dans les stages. Traditionnellement la France place le diplôme et la qualification comme les seuls points de références valides et légitimes, il n'est donc pas étonnant que les mesures de lutte contre le chômage des jeunes et des adultes s'orientent vers l'acquisition de ces passeports indispensables pour l'insertion.

« La qualification professionnelle et l'insertion sociale des jeunes sont une obligation nationale. Les jeunes, qui sont dégagés de l'obligation scolaire et qui n'ont pas atteint leur majorité légale doivent pouvoir poursuivre leur formation tant qu'ils n'ont pas acquis une qualification professionnelle.../... Dans toute la mesure du possible, la formation offerte devra comporter une part d'expérience de travail dans une entreprise, une administration ou une association.../... Les modalités de validation des acquis pour la délivrance de diplômes nationaux seront déterminées par décret du ministre de l'éducation nationale, contresigné le cas échéant par les ministres de tutelle des organismes de formation concernés. »⁵.

Les difficultés de mise en œuvre de ces directives relèvent aussi bien du manque de moyens méthodologiques pour évaluer, en terme de diplôme, autre chose que des connaissances acquises (par exemple l'adoption de comportements professionnels), que de la confusion entre les qualifications des jeunes et qualifications des emplois. Il ne s'agit alors pas de validation mais tout au plus de reconnaissance des acquis formalisés par une attestation de stage. Cette nouvelle étape,

⁴ Pour une synthèse des références législatives se reporter à l'annexe n°1, p.2.

⁵ Extrait de l'ordonnance n°82-273 du 26 mars 1982

sur un public de jeunes, va poser clairement la difficulté de concevoir et mettre en œuvre un système formatif qui intègre de manière cohérente : certification, validation et reconnaissance.

C'est dans ce contexte de mise en place de reconnaissance des acquis de formation et de l'expérience que va naître l'idée du bilan de compétences. Se dessine l'idée d'un dispositif, en amont de la validation, sous la forme d'un bilan des acquis à valider. C'est aussi le début de préoccupations autour de la constitution d'éléments de traces ou de preuves de son expérience. Si la création du bilan de compétences répond à ces ambitions, il deviendra dès son origine un outil au service de l'orientation et de l'insertion.

L'INETOP et l'équipe d'Aubret et Damiani (1990) ont la charge de définir des axes d'orientation théoriques et méthodologiques. Ses objectifs « se situent dans une logique de développement de la formation professionnelle et des nécessités culturelles, sociales et économiques qui la sous-tendent » (Aubret et al., 1990, p.5). À partir de 1986, le dispositif bilan de compétences fait l'objet d'une expérimentation sur quinze régions françaises. Le rapport d'expertise de Barthe et Hirn (1987) permettra qu'il se généralise sur tout le territoire, dès 1988, à travers la mise en place progressive des CIBC. Le droit au bilan de compétences pour tous les salariés sera institué par l'accord interprofessionnel du 3 juillet 1991, puis la loi du 31 décembre de la même année.

Comme le précise Blanchard, « le bilan de compétences marque donc la naissance d'un nouveau droit : le droit à l'orientation » (Blanchard, 2000, p.3).

1. 1. 3 Evolution des conceptions de l'individu et des dispositifs de prise en charge

La création des dispositifs, l'avènement de nouvelles lois, la définition de l'action publique sont certes les produits du contexte historique et économique. Le bilan de compétences trouvait de la pertinence dans une problématique de reconnaissance des acquis et dans un contexte de développement du chômage. Mais l'action publique se nourrit également de nouvelles conceptions de l'individu dans le monde à venir.

Dès 1969, les idées de Schwartz, portées par un projet politique d'émancipation de l'individu, vont largement influencer la législation française de la formation permanente promulguée en 1971. L'auteur envisage déjà des objectifs autour d'un développement de l'autonomie de l'individu qui demeurent inchangés dans toutes les orientations législatives actuelles. « Les objectifs fixés à l'éducation permanente sont de rendre toute personne capable de devenir agent de changement, c'est-à-dire de mieux comprendre le monde technique, social, culturel qui l'entoure et d'agir sur les structures dans lesquelles elle vit et de les modifier ; d'apporter à chacun une prise de conscience de son pouvoir en tant qu'être agissant, de faire des êtres autonomes dans le sens d'être capable de se situer et de comprendre leur environnement, de l'influencer et de comprendre le jeu relatif entre

l'évolution de la société et la leur propre, d'être capable de "riposter" à l'évolution et à la mutation de notre société. » (Schwartz, 1969, p.72)

Les idées et propositions de Schwartz sont très influentes, son rapport au premier ministre (1981) va contribuer à la redéfinition globale des politiques sociales en cherchant à leur faire perdre leur caractère trop exclusivement « assistantiel » et en mettant en question les clivages traditionnels entre l'économique et le social. L'insertion professionnelle permet-elle l'insertion sociale des jeunes ? Il faut qualifier socialement et professionnellement les jeunes : « Si pour certains privilégiés, l'insertion sociale se réglera d'elle-même aussitôt qu'ils auront un emploi, pour d'autres qui sont nombreux, il n'en est rien, et pour certains, même si on leur « trouvait » un emploi, rien ne serait résolu ». Pour ce faire, le rapport Schwartz propose de « garantir une qualification professionnelle et sociale pour tous les jeunes de 16 à 18 ans et de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes de 18 à 21 ans » (Schwartz, 1981, p.33).

Le rapport Schwartz montre que l'existence de mesures ne suffit pas à régler le problème d'insertion des jeunes : il faut un endroit où l'on peut traiter des problèmes de façon globale (l'ensemble des droits sociaux) et individualisée : « seuls les jeunes qui trouvent un lieu où il leur est possible de « reglobaliser » une vie éclatée : école, rue, entreprise, logement (...), arrivent à se situer et à s'insérer dans la société ».

L'ordonnance de 1982⁶ est traduite par la mise en place d'une expérimentation des Missions Locales associées à des PAIO qui ont en plus la responsabilité du versant formation et insertion. Comme plus tard dans les CIBC, ces structures sont composées au départ de personnel mis à disposition par d'autres institutions publiques (Education nationale, ANPE, etc.). Selon le texte d'ordonnance : « Des missions locales seront mises en place, dans un premier temps à titre expérimental, pour apporter aux jeunes une aide plus étendue, dépassant l'orientation professionnelle, leur permettant d'élaborer un projet d'insertion sociale et professionnelle, et de le mettre en œuvre dans tous ses aspects de vie quotidienne. Elles suivront les jeunes dans leur itinéraire ».

Bertrand Schwartz écrit qu'en matière d'insertion sociale, il faut « utiliser les capacités créatrices des jeunes et les préparer à une qualification sociale ». Pour ce faire, il est nécessaire d'associer les jeunes à toutes les décisions qui concernent la société et agir sur la société dans son ensemble. Pour que cela fonctionne, il faut un investissement personnel du jeune, il faut qu'il réalise une action et qu'il se réalise lui-même afin de retrouver l'estime de soi. « Il convient d'inventer de

⁶ <http://www.vie-publique.fr>

nouvelles modalités d'insertion dans une société qui n'est pas fixe et immuable, mais au contraire en voie de bouleversement et de restructuration... Il faut que d'une part, les adultes soient à l'écoute du comportement des jeunes, et que d'autre part, on donne à ces derniers les instruments individuels et collectifs nécessaires, au premier rang de ceux-ci, l'autonomie, la gestion d'eux-mêmes, de leur travail, de leur vie» (Schwartz, 1981, p.30).

Malgré ces analyses et propositions d'intervention, sur le terrain les pratiques s'organisent sans intégrer et traduire les éléments de contexte qui justifient la création du dispositif. Il n'est pas rare que les dispositifs mis en œuvre soient contre productifs par rapport aux finalités qui les fondent. Dans les Missions Locales les pratiques s'organisent autour d'une fonction diagnostique largement dépendante des possibilités de réponses qu'offrent les dispositifs. À chaque handicap diagnostiqué par des conseillers Mission Locale correspond une possibilité de traitement sous la forme d'une prestation : la construction de l'action avec le jeune, dès le repérage initial des problèmes, se fait en référence à la panoplie d'outils. Ces orientations ont un caractère quasi systématique qui indique bien que l'accompagnement individualisé est limité à l'existant.

Ces constats perdurent aujourd'hui comme en témoigne Farvaque (2004) analysant les dispositifs d'insertion : « "qu'offrir et imposer aux jeunes ?" On a tenté de montrer que l'élaboration de réponses à cette question par la puissance publique impose de lui ajouter une autre problématique : "qu'offrir et imposer aux acteurs chargés de les aider ?" ». Farvaque constate qu'il existe une similitude entre le rapport Schwartz de 1981 et le rapport Charvet de 2001. Cette similitude peut s'expliquer par le fait que l'administration opte toujours pour une identification du public à traiter sous la forme de catégories sociales à classer, avant d'imaginer des mesures pour chacune d'entre elles.

Ainsi depuis la fin des années soixante, l'idée d'un individu autonome et créatif, capable de saisir des opportunités dans un monde chaotique, est la conception défendue par l'ensemble des dispositifs relevant de l'action publique. La multiplication des prestations individualisées, la finalité de rendre l'individu acteur de son parcours (rappelée dans tous les appels à projets), les divers rapports nationaux et européens⁷ sur la question de l'autonomie et l'émancipation en sont des démonstrations. Malgré un affichage systématique de l'individualisation des prestations, on constate que les dispositifs d'insertion socioprofessionnels reposant sur une fonction diagnostique des handicaps de l'individu ou du réalisme de son projet instaurent, de fait, une relation à l'individu qui laisse ce dernier en dehors de l'élaboration de solutions qui le concerne. Cette approche experte est

⁷ Charvet, D. (2001). *Jeunesse : le devoir d'avenir : Rapport du commissariat général du plan*. Paris, La documentation française ; De Foucauld, J.-B., et Roth, N. (2002). *Pour une autonomie responsable et solidaire : Rapport au premier ministre*. Paris, La documentation française

renforcée en 1998 par la contrainte d'obligation de résultats imposée par le programme TRACE. De l'obligation de moyens on passe à l'obligation de résultats.

Qu'en est-il actuellement de la traduction de cette conception de l'individu au niveau des finalités des dispositifs et au niveau des actes professionnels ? Autrement dit, quels sont les principes qui sous-tendent les pratiques et produisent de l'autonomie chez l'individu, qui développent une capacité d'adaptation à l'environnement contraignant ?

1. 2 Le bilan de compétences : les éléments marquant son évolution

L'élaboration du bilan de compétences débute en 1986 par l'expérimentation de dix Centres Interinstitutionnels de Bilan de Compétences initiée par le Ministère du Travail de l'Emploi et de la Formation. L'objectif explicite est de « favoriser la naissance de la demande individuelle de formation ».⁸

Comme nous l'avons indiqué, le bilan de compétences est devenu un droit suite à la loi du 31 décembre 1991 sur la formation professionnelle. Au départ, ce dispositif s'adressait aussi bien au public de salariés et était même conçu par les législateurs pour lui, plus que pour un demandeur d'emploi. Cette prestation innovante, spécificité française, pose très vite le problème de son efficience et de son efficacité.

Un rapport de l'IGAS (1997) indiquait que le dispositif était peu utilisé dans le contexte pour lequel il avait été créé. Les enquêteurs Aubin, Salzberg, Sarazin et Villain constatent une certaine méfiance des salariés parce que leur entreprise est informée de la démarche. Ils relèvent entre autres la peur des licenciements dans un climat généralisé d'incertitude sur le maintien dans l'emploi. Ces constats ont amené les organismes paritaires à proposer des bilans hors temps de travail, sans devoir en informer l'entreprise. Le bilan est alors dans la contradiction d'être centré sur les ambitions personnelles en dehors de l'intérêt collectif, alors que ces ambitions se réalisent dans le collectif. Ceci renforce l'éloignement des intérêts individuels et collectifs en proposant des prestations réalisées dans le plus grand secret. Ainsi aujourd'hui on constate que la prestation à l'initiative des salariés peut créer des revendications d'évolution auxquelles l'entreprise ne peut ou refuse de répondre.

Pour les demandeurs d'emploi, le problème de la confidentialité se pose tout autant : la pression pour la transmission des informations aux prescripteurs est renouvelée à chaque commande et met le conseiller devant un problème d'éthique. La règle de confidentialité est réfutée par

⁸ Circulaire du 14 mars 1986

l'ANPE qui y voit un obstacle à la cohérence et à la pertinence d'une démarche d'accompagnement. Pourquoi prescrire une prestation fort onéreuse s'ils ne peuvent en utiliser les résultats ? Les règles de confidentialité et de propriété individuelle qui encadrent la prestation rendent difficile son utilisation pour l'orientation des demandeurs d'emploi. La convention d'assurance-chômage du 1er janvier 2001 a permis de résoudre ce problème par la création du bilan de compétences approfondi (BCA), prestation spécifique pour les demandeurs d'emploi et inclus dans le Projet d'Action Personnalisé (PAP) au sein du Plan d'Aide au Retour à l'Emploi (PARE). Dorénavant, le BCA est le bilan de compétences pour les demandeurs d'emploi.

2. – Le bilan de compétences : une réponse dans une société marquée par la complexité

Pour Guichard et Huteau (2001), l'évolution des pratiques d'orientation est à mettre en relation avec le contexte historique, social et économique dans lequel elles s'inscrivent. Lhotellier (2003) indique également que l'on ne peut faire l'impasse sur la connaissance du contexte historique des pratiques car la plupart des développements du conseil sont issus des chocs historiques. Chaque société pose un problème particulier, dans des contraintes spécifiques. Quels sont aujourd'hui les éléments pertinents de notre contexte qui ont une implication dans la définition des finalités du bilan de compétences (et plus généralement de la fonction orientation) ? Quels sont les éléments qui ont un effet direct sur les pratiques et les moyens méthodologiques à mettre en œuvre pour accompagner l'individu ?

2. 1. Une société post moderne : détraditionnalisation, individualisme et réflexivité

Les sociologues ont développé une analyse de notre société qui met en évidence la difficulté à comprendre et à réagir au monde qui nous entoure dans les conditions actuelles de détraditionnalisation et de réflexivité. On peut citer Ehrenberg (1998) et Beck (2001) qui brossent les caractéristiques des évolutions fondamentales et une nouvelle conception de l'identité et des rapports humains. Ehrenberg décrit un individu fragile sur lequel porte l'injonction de définir sa vie et « d'être soi-même ». Beck évoque un individu nécessairement réflexif qui doit se donner les moyens de lire le monde, de le comprendre et de développer son propre système de valeurs.

Partant d'une conception d'une "société du risque" (Beck, 1995/2001) où la menace est générée par la société elle-même (risques produits par l'activité humaine : menace industrielle,

manipulation du vivant), Beck considère que tous les domaines de la vie sont sous ce paradigme du risque. Il analyse la montée de l'individualisme, la décomposition des liens familiaux et l'abandon des modes de vie et des repères de l'ancienne société industrielle. C'est un changement radical : les bases de l'identité (famille, travail, groupes sociaux), forme traditionnelle d'appartenance, déclinent et ne remplissent plus leur fonction de repère, la difficulté étant qu'aucun nouveau modèle ne remplace les anciens. La caractéristique de la post modernité est l'absence de modèle qui oblige chacun à se créer le sien.

Sans repère ni prise en charge par les instances traditionnelles (classe sociale, famille, corporation), nous sommes tous soumis aux choix permanents dans un contexte où il est de plus en plus difficile de prévoir l'avenir : les trajectoires professionnelles ne sont plus linéaires, les familles éclatent, les rôles de chacun ne sont plus clairement délimités. Chacun dans ce contexte doit définir sa trajectoire mais aussi clarifier son propre système de valeurs ; c'est l'injonction à "être soi-même", à "se réaliser" qui met en difficulté tous ceux qui n'ont pas les moyens, notamment culturels et intellectuels, d'une telle réflexion. La tâche de lire le monde, le comprendre, le traduire pour soi est de la responsabilité de l'individu, tâche des plus difficiles dans un système d'une grande complexité où "rien ne va de soi" (les valeurs traditionnelles) et "rien ne se passera comme prévu" (la société des aléas et imprévus).

Kaufmann (2004b) développe des idées similaires sur un individu nécessairement réflexif, injonction difficile à assumer pour les plus fragiles. Pour lui, le grand changement de notre époque est que la production de l'identité est la condition de l'action. Il considère que les structures sociales qui portaient l'individu et lui permettaient d'agir ne jouent plus leur rôle. Paraphrasant Dubet (2002), c'est « le déclin des institutions » et d'un état providence qui ne donne plus de cadre suffisamment solide. Comme le note également Palmade (1990), « si le rapport au travail est de moins en moins un lieu d'ancrage identitaire et de lien social, si la famille satisfait de moins en moins un étayage de la constitution du Soi, si la vie relationnelle alentour de l'habitat n'est pas significative d'un sentiment d'affiliation ou d'intégration sociale, si par la médiation de l'habitat, on ne peut pas trouver parmi le monde, sa place, une place, alors comment préfigurer l'avenir ? » (Palmade, 1990, page 27). Pour chacun il s'agit de construire par soi-même les conditions qui permettront d'agir. Kaufmann situe à la fin des années soixante l'émergence d'un individu comme centre de sa propre vie, nécessairement réflexif, autonome dans ses analyses et sa capacité de choix. Les écrits de Schwartz en 69 témoignent déjà de ces nouvelles formes de construction identitaire. L'individu doit alterner en permanence réflexivité ou prise de distance sur soi et passage à l'action. Ce travail permanent de construction du sens est une injonction de tous les jours et suppose une

certaine prise de conscience de soi par soi et pour soi. C'est certainement une des données actuelles les plus centrales dans la fonction conseil en général puisque celle-ci doit considérer en permanence que l'individu doit être capable d'opérer seul ces analyses réflexives et mises en action.

2. 2 Evolution des situations professionnelles : complexité, imprévus et singularité

Guichard et Huteau (2001) réfèrent l'évolution des pratiques d'orientation à l'évolution des modes particuliers d'organisation du travail. Ils distinguent quatre grandes périodes depuis le début du vingtième siècle. À chaque époque, l'organisation du monde du travail induit une question sociale particulière et pose l'évolution des pratiques de conseil comme une obligation.

- Au début du 20^{ème} siècle, le monde professionnel est organisé autour de métiers caractérisés par des activités stables et clairement définies. Le choix d'un métier engage pour la vie, mais une difficulté d'orientation apparaît alors que les jeunes reprennent de moins en moins l'activité de leurs parents. La fonction d'orientation naît sur cette question de définir un métier pour chacun en évitant les erreurs d'orientation qui ont un coût économique important. Ce début de siècle voit les conceptions humanistes et égalitaires poser l'idée d'orienter en fonction des aptitudes de chacun et non en fonction de sa naissance. Dans ce contexte, le conseiller d'orientation devient un expert qui s'appuie sur la science psychotechnique pour édicter des décisions d'orientation au service d'une société où chacun est à la place qui lui revient, le client n'ayant pour sa part que peu de voix au chapitre.
- Le fordisme et l'orientation vers des emplois : l'introduction de la division du travail et de la chaîne de production dans les usines va remettre en cause le métier au profit de l'emploi : « La qualification [...] n'est plus attachée à l'ouvrier. Elle n'est plus définie en référence aux compétences incorporées par les salariés [...], elle est référée au poste de travail ». Le conseiller en orientation ne se préoccupe plus tant de mettre en relation aptitude et métier, mais cherche surtout à déterminer les centres d'intérêt et les valeurs de son client pour s'assurer qu'ils permettront une insertion durable et productive au sein du collectif de travail.
- Le modèle de la compétence et l'orientation vers des fonctions professionnelles : ce qui importe désormais c'est la possession de compétences générales, le plus souvent comportementales, et transférables à différents contextes : sociabilité, autonomie, initiative... Le travailleur détient des compétences et il est capable d'en développer de

nouvelles, si nécessaire. Dans ce cadre, le conseiller visera à rendre manifeste et à faire valider les compétences de son client et à l'aider à les structurer autour d'un projet (*cf.* bilans de compétences, validation des acquis, etc.)

- La mondialisation et le chaos vocationnel : l'orientation comme aide aux transitions. Le contexte économique actuel est marqué par l'incertitude et par la précarité de l'emploi pour un nombre croissant de salariés, et plus particulièrement pour ceux disposant d'un niveau de formation modeste. Il devient dès lors problématique d'élaborer des stratégies articulées autour d'un projet professionnel stabilisé. Dans ce contexte, la problématique soumise à la fonction d'orientation est d'accompagner les personnes dans leurs transitions multiples, de les aider à clarifier leur situation, d'anticiper les conséquences de leurs choix professionnels pour leur permettre de saisir au mieux et en connaissance de cause les opportunités susceptibles de se présenter. Ces nouvelles orientations posent la question de l'autonomie de l'individu comme une finalité de plus en plus incontournable.

Plusieurs raisons peuvent expliquer le consensus de tous les dispositifs sur le développement de l'autonomie. Ce contexte général d'incertitude et de ruptures professionnelles répétées met la fonction conseil en orientation dans l'impossibilité d'accompagner chacun à chacune des ruptures et décisions professionnelles qu'il rencontrera. L'orientation n'est plus un acte unique au service d'une société mais un processus tout au long de la vie et en ce sens, elle doit être transférée à l'individu. Cela pose la question de définir précisément ce que la personne doit être en capacité de faire seule. De quelles compétences a-t-on besoin ? Quelles sont les activités liées aux choix professionnels ? La recherche et le traitement d'informations, le repérage et l'utilisation des ressources internes et externes, la connaissance et la présentation de soi, la capacité à réagir aux imprévus et à définir des compromis acceptables ?

Les situations de travail actuelles, quels que soient la fonction et le métier, se caractérisent par l'augmentation d'une dimension implicite, non visible, non conscientisée, qui est plus directement responsable des résultats obtenus. Chacun utilisera des voies différentes et singulières pour répondre aux exigences de son poste. Dès 1991, Revuz analyse les situations de travail sous l'angle de leurs repères de plus en plus flous, de leurs compétences « non techniques » qui jouent un rôle de plus en plus grand. Dans tous les contextes professionnels, on note l'augmentation de situations imprévues auxquelles il faut faire face dans l'instant en utilisant ses propres ressources et celles de l'organisation. Cette capacité de réactivité, ou compétence à réagir aux imprévus, est recherchée sur le marché du travail et chacun doit être en mesure de faire la démonstration qu'il a été confronté à ce type de situation en y réagissant avec efficacité. Les compétences avérées

comptent moins que le « potentiel » et l'adaptabilité. Ainsi, par voie de conséquence, le marché du travail n'est plus vu sous l'angle seul des descriptifs d'activités, il faut l'aborder dans la complexité de ses dimensions techniques, sociales, culturelles et économiques.

Là encore les conséquences sur les modalités d'intervention des pratiques de conseil ne sont pas anecdotiques. Si ce sont les compétences qui sont au cœur de la problématique de l'employabilité, alors leur définition ne peut plus relever d'une pratique experte et déductive sous la responsabilité du professionnel du conseil. On note un glissement à plusieurs niveaux :

- Au niveau des objets d'investigation : il s'agit moins d'analyser un contenu d'activité et d'en déduire des compétences que de repérer des situations professionnelles significatives pour définir des modalités de réponses singulières représentatives de capacités d'adaptabilité de l'individu. Au-delà de ce que fait la personne, c'est bien comment elle s'y prend qui est en question.
- Il faut que ce soit la personne elle-même qui prenne conscience car dans un environnement de sous-emploi, c'est celui qui saura expliciter ses compétences dans une logique de démonstration et de preuve qui sera reconnu et retenu. Il s'agit moins pour le professionnel du conseil d'analyser des matériaux fournis par l'individu, de les organiser et de lui en restituer le sens que de développer des modalités de questionnement qui permettent à celui-ci de prendre conscience et de définir par lui-même les éléments de son professionnalisme. Autrement dit le lieu de compréhension se situe chez l'individu et non plus prioritairement chez le conseiller.

2. 3 La complexité d'un contexte incertain, précaire et dominé par les aléas : une réalité pour tous les professionnels et usagers des dispositifs

Riverin-Simard (1996) développe le concept de "chaos vocationnel" pour évoquer la tourmente et le questionnement permanent de chaque individu concernant son parcours professionnel. Boutinet (1998) évoque le chaos comme un élément qui oblige chacun à adopter de nouvelles modalités de réponse, à développer une attitude positive qui amènera à considérer que l'incertitude a aussi ses avantages.

Cependant le caractère profondément incertain de notre époque peut produire, quel que soit le statut (demandeur d'emploi ou salarié), de la résignation, de la détresse, mais aussi de la mobilisation pour ceux qui ont quelques dispositions à saisir les opportunités et rester ainsi dans le mouvement. Beaucoup d'auteurs posent le problème de la souffrance au travail comme l'incapacité à maîtriser les situations qui nous concernent. Dejours (2000) analyse les processus qui entraînent

une dépossession du pouvoir sur soi dans un contexte de banalisation de la souffrance. Ce phénomène se généralise. Les Anglo Saxons le définissent comme le sentiment généralisé de ne pas avoir de pouvoir d'action sur les situations qui nous concernent et mettent en place des actions visant au développement de « l'empowerment ». C'est la conception de Pelletier (1999) qui pose la maturité vocationnelle plus proche d'une compétence à diriger sa vie que le fait de posséder un savoir spécialisé. « Cette maturité les fait par exemple planifier leur avenir, être plus conscients de leurs besoins, les fait se mettre en démarche active d'information, les fait être beaucoup plus proactifs dans la gestion du changement et des transformations à opérer dans leur environnement immédiat [...]. La maturité vocationnelle serait en grande partie une disposition fondamentale à devenir la cause d'un effet », (Pelletier, 1999, p.28).

Dubar (2000) considère l'orientation dans le contexte social de mondialisation et d'évolution de l'organisation du travail et du statut du travailleur. Les carrières professionnelles sont rares et il faut imaginer la gestion d'une carrière dans sa dimension chaotique où chaque individu est confronté à une remise en cause de sa stabilité professionnelle. La précarité est également inscrite dans la vie personnelle avec une disparition des grands repères liés à la famille traditionnelle laissant place à des organisations familiales plus solitaires (le nombre de familles monoparentales a considérablement augmenté).

Les conseillers en bilan de compétences le savent bien, l'obtention d'un poste tient plus à des opportunités et des rencontres fortuites qu'à une réelle stratégie de décision comprenant une élaboration de projet et la définition d'un plan d'action. L'analyse des parcours professionnels qu'ils réalisent chaque jour en est une démonstration. Ainsi le lien formation initiale / emploi est relativement distendu dans de nombreux champs.

L'ensemble de ces données interroge la fonction conseil en orientation et l'on peut se demander dans ce contexte comment un professionnel de l'orientation peut définir son rôle dans l'expertise de la relation individu / projet. Ces données psycho-sociologiques nous semblent remettre en cause la capacité de quiconque à assurer qu'un projet est « réaliste » ou non. C'est ainsi que la fonction de conseil est profondément questionnée et l'on peut considérer que l'instabilité caractérise également cette fonction comme le souligne Costalat-Fourneau (1999). La situation instable des professionnels permet la libre construction d'espace référentiel et c'est une des originalités de notre contexte. L'objectivation sociale qui habituellement se réfère à l'existant, à l'état social normatif, laisse les professionnels dans un espace de liberté mais aussi d'inconfort, obligés de construire eux-mêmes leurs propres références. Or pour l'auteur, la construction de la

situation est le fruit de leur production personnelle. « C'est dans cet effort pour construire une *compétence d'action* que le sujet trouve le moyen de cerner une identité professionnelle moins diffuse. Il lui reste encore le pouvoir de la liberté qui se trouvera fortement réduit dans un statut rigidifié après l'institutionnalisation du métier ». (1999, p. 340)

Chacun est dans une tentative de maîtrise de l'incertitude, dans un essai d'analyse et de modélisation de la complexité et c'est parfois au détriment du public dont on a la charge. Demazière (1991), au sujet des demandeurs d'emploi de longue durée (désormais : DELD), remarque une transformation des catégories de description qui passent de l'évaluation de l'employabilité (objective) à l'appréciation de la motivation (subjective). C'est pour l'auteur une évolution des représentations des DELD qui entraîne une interprétation dispositionnelle sur des facteurs endogènes, intrinsèques (comportements face à l'emploi, traumatisme personnel...) et non plus sur des facteurs situationnels exogènes, extrinsèques (pénurie d'emploi, fonctionnement du marché du travail...). Il remarque également qu'il n'existe pas d'indicateurs univoques ou de techniques standardisées pour apprécier ces facteurs et c'est en grande partie la bonne impression et la dimension subjective qui alimentent les évaluations. Il en conclut que l'utilisation du concept de motivation est une « psychologisation » du problème du chômage parce l'ancien modèle normatif caractérisant le chômeur n'est plus opérationnel. Le chômeur n'est plus « temporaire, homme adulte, à la recherche active d'emploi ».

3. – Conclusion

De ces différentes analyses du contexte nous retenons certains éléments qui nous semblent importants à prendre en compte dans notre questionnement sur les pratiques du conseil en orientation.

- l'individu est responsable de la gestion de son parcours qui comportera des ruptures multiples, choisies ou subies ;
- l'individu doit développer des capacités personnelles de réflexivité sur son travail, sur soi et son rapport au monde ;
- l'individu doit être capable de défendre par lui-même ses compétences dans une logique de preuve ;

- l'individu doit prendre en considération la part d'aléatoire et d'incertitude de l'environnement et adopter une posture positive « en attente active de hasard », (Pelletier, 1999, p. 33).

Les conséquences sur le métier de conseil sont nombreuses et imposent des évolutions très importantes. Dans ce contexte, il s'agit moins de donner le bon conseil que de produire de la compétence à faire par soi-même. En dehors des activités classiques fondatrices du bilan de compétences (évaluation, définition de projet), il s'agit d'utiliser le dispositif dans une finalité de développement d'autonomie ou d'empowerment.

- Qu'est-ce qui, dans la pratique de conseil, est déterminant pour faire "émerger" des capacités à faire par soi-même ?
- Est-ce une question d'outils, de méthode, de démarche ?

Ces éléments de contexte ont quelque peu précisé nos questions de départ. Nous allons maintenant rechercher à travers les différentes conceptions théoriques et les recherches empiriques des éléments de réponses ou tout au moins de nouveaux éclairages à notre problématique. Nous avons également recherché comment les praticiens de différents horizons du conseil en orientation, concevaient leur métier, définissaient leurs difficultés et construisaient leurs réponses.

III° / LES PRATIQUES ET LES THEORIES DU CONSEIL DANS LE CHAMP DE L'ORIENTATION

1. – *Pratiques du conseil : un foisonnement complexe*

La fonction conseil en orientation scolaire et professionnelle est organisée de manière sensiblement différente en France, suivant qu'il s'agit de conseillers d'orientation psychologue (désormais C.O.P.) exerçant au sein de l'Education Nationale et en universités ou bien de conseillers travaillant dans des organismes⁹ et cabinets¹⁰. Les appellations de postes sont dans ce cas très variées, conseiller est le plus souvent associé soit au domaine d'action spécifique, soit au dispositif concerné, soit à l'organisme de rattachement, soit au public : conseiller professionnel, conseiller emploi, conseiller (ou accompagnateur) de bilan de compétences, d'insertion, conseiller ANPE, conseiller PLIE¹¹, conseiller travailleurs handicapés..., mais tous définissent leur métier comme une relation d'aide à l'individu dans une problématique professionnelle.

Environ 4500 conseillers d'orientation-psychologues et près de 25000 autres professionnels remplissent des missions de conseil en orientation dans l'Education Nationale et dans des organismes d'accueil de jeunes adultes et d'adultes et d'aide à l'insertion ou à la réinsertion professionnelle. Mais comme le fait remarquer Aubret (2006, p.305), « parce que le conseil à la personne constitue le cœur du métier de conseiller d'orientation, celui-ci se trouve placé à l'interface des organismes sociaux, du monde de la formation et de l'éducation et de celui du travail, dans une position de conciliateur entre les intérêts de tous, en privilégiant toutefois ceux des personnes ».

Ainsi, les éléments de différenciation entre l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle ne sont plus si flagrants. Les C.O.P. ont aussi pour mission d'apporter de l'information sur le monde économique, les métiers et les débouchés. Ils peuvent être à l'origine d'actions collectives relevant de cet objectif. Leur champ d'intervention sort alors de l'école pour concevoir des liens partenariaux. Ils ne se cantonnent pas à une orientation au sein du parcours scolaire et universitaire, ils doivent aujourd'hui amener le demandeur à se projeter bien au-delà. En ce sens, l'orientation dans le système scolaire est tout aussi professionnelle. Cependant, malgré ces points de convergence, il n'en reste pas moins que l'exercice du métier revêt des réalités très

⁹ Nous appelons organismes ici les structures publiques ou associatives qu'elles soient de taille locale, régionale ou nationale.

¹⁰ Nous appelons cabinet toute structure privée de taille locale, régionale ou nationale.

¹¹ PLIE : Plate Forme Locale d'Insertion Economique

différentes. Nous avons fait le choix de présenter séparément les grandes caractéristiques de la fonction conseil en orientation dans ces deux contextes.

1. 1 La fonction conseil en orientation scolaire

Ce qui caractérise l'orientation en milieu scolaire en France, c'est la relative homogénéité des profils des C.O.P. Nous pouvons avancer plusieurs raisons :

- ils sont tous fonctionnaires recrutés sur concours ouverts aux titulaires d'une licence de psychologie ;
- le dispositif de formation initiale date du début du 20^{ème} siècle. Aujourd'hui elle est dispensée dans quatre établissements universitaires, à Paris, Rennes, Lille, Aix-Marseille. Elle comporte des enseignements de psychologie, de sociologie, d'économie et de sciences de l'éducation et des périodes de pratique professionnelle, dont une partie en établissement scolaire et dans un organisme d'orientation (12 à 14 semaines) et une autre en entreprise (6 à 8 semaines) ;
- il existe une activité de recherche et de diffusion d'informations scientifiques depuis son début (depuis 1929 le Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle (BINOP) puis de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (OSP)) ;
- la qualification du métier s'est progressivement construite à travers divers débats et évolutions (1931 création du premier diplôme d'état de conseiller d'orientation, 1991 : création du diplôme (DECOP) de Conseiller d'Orientation Psychologue).

Aubret (2006) définit quatre étapes significatives dans la construction de l'identité du COP en France¹² :

Les années 1900-1930 correspondent à la naissance de la fonction imprégnée alors des idées de progression sociale de Toulouse (1865-1967) et de Binet (1857-1911). Contribuer à une société plus juste où chacun est à la place qui correspond à ses aptitudes, telles sont les ambitions de l'époque. La conception d'un individu aux caractéristiques stables et mesurables, des métiers dont on sait définir précisément les contours et exigences et le développement considérable de la recherche en matière d'outils psychotechniques vont inscrire l'identité de la profession dans sa

¹² Pour une connaissance de l'histoire de l'orientation en France on peut aussi consulter l'article de Huteau (1999). Psychologie et société : l'évolution des rôles et méthodes des conseillers d'orientation au cours des années 1920 à aujourd'hui.

dimension d'expertise de l'appariement aptitudes du sujet / exigences du métier. La fin de cette période est marquée par la création des offices d'orientation (1922) : les conseillers d'orientation professionnelle, appelés aussi orienteurs, reçoivent une formation à l'Institut National d'Orientation Professionnelle (INOP¹³) sanctionnée par le diplôme de l'Institut¹⁴.

Dans les années 1930-1950, avec la formalisation plus précise du référentiel métier, le conseiller d'orientation se voit confier des missions d'éducateur et de conciliateur auprès des jeunes, de leur famille et du système scolaire. Malgré les précisions du référentiel, Aubret note des difficultés dans les relations avec les établissements scolaires. En 1938, les bases d'un service public d'orientation professionnelle seront posées.

Les années 1950-1980 constituent une période clé dans la construction du rôle et du statut du Conseiller d'orientation. À partir de 1953, le personnel est rémunéré par l'Etat, le service s'organise au niveau académique et les dimensions professionnelles et éducatives sont réaffirmées. L'identité du métier se construit autour d'un professionnel à la fois au service et faisant partie d'une équipe éducative, au service des jeunes dans une approche de développement intellectuel et de la personnalité, au service de la collectivité en contribuant au développement du capital humain. Ses fonctions doivent donc contenir l'observation des élèves dans une finalité d'orientation individualisée et l'observation du fonctionnement des institutions éducatives dans une finalité de participation à sa cohérence et à son développement.

Le tournant des années 1980, marqué par la montée du chômage, voit l'orientation professionnelle prendre une importance considérable. Les actions de recensement montrent qu'un nombre considérable de jeunes sort du système scolaire sans qualification. Des dispositifs ministériels sont créés, dont le droit au bilan de compétences en 1991. La mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience est renforcée, c'est le début des Missions Locales et de l'Education Permanente. Il ne s'agit plus simplement d'orientation des jeunes à la fin de la scolarité mais d'orientation tout au long de la vie et de gestion de trajectoires professionnelles. Le champ de l'orientation des adultes est apparu trop vaste pour que les conseillers d'orientation-psychologues formés pour travailler dans l'Education nationale puissent s'investir massivement dans ce nouveau champ. L'attrait du rôle de psychologue dans le système éducatif et leur statut de fonctionnaire, les

¹³ L'Institut National d'Orientation Professionnelle (INOP) a été créé en 1928, et placé sous la direction Henri Piéron, professeur de psychologie au Collège de France, assisté de Henri Laugier, universitaire, professeur de physiologie, et de Julien Fontègne, Inspecteur Général de l'enseignement technique. L'institut prendra le nom d'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP), en 1939.

¹⁴ Le diplôme de l'INOP deviendra diplôme d'Etat de conseiller d'orientation professionnelle en 1944, puis diplôme d'Etat de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle en 1961, certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller d'orientation en 1972, pour redevenir diplôme d'Etat de conseiller d'orientation-psychologue en 1990.

ont conduit à œuvrer préférentiellement dans des activités d'orientation éducative au collège et au lycée.

Pour Aubret (2006) se développe une conception du métier de COP sur trois axes :

- "Le conseil personnalisé en orientation" est au cœur du métier de conseiller. « Le conseiller intervient pour éduquer les capacités du jeune qu'il accompagne à se rendre autonome et responsable de ses choix et de ses décisions. Ses actions ne se limitent donc pas à la transmission d'informations sur les métiers et les filières de formation, il est accompagnement d'un processus d'*empowerment*, c'est-à-dire d'appropriation ou réappropriation de son pouvoir sur soi. Concrètement, le conseiller participe à la construction des points de repères qui permettent au sujet de comprendre le monde qui l'entoure, d'orienter ses motivations vers l'action, d'interpréter les effets de ses actions sur soi et sur autrui, et de participer de manière active aux changements personnels qui en résultent. L'entretien constitue le mode d'intervention privilégié du conseiller ». (Aubret, 2006)
- Il définit également comme prioritaires les actions de suivi du parcours des élèves dans des perspectives de prévention et à partir d'examens psychologiques et de bilans. Dans le contexte du système éducatif plaçant les évaluations des acquis scolaires comme critère prioritaire de la définition du parcours de l'élève, l'approche du COP a certainement une place d'importance à tenir. Les tests psychométriques et les questionnaires de personnalité, d'intérêts et de motivation peuvent contribuer à remplir une fonction de prise de distance. Ils sont un moyen de questionner et de relativiser les évaluations scolaires lorsque se formulent des projets d'orientation (en conseil de classe par exemple) ou se décident des affectations. Cependant, rappelons qu'en moyenne un conseiller en collège ou lycée suit 1400 élèves, en université 18000 étudiants.
- Enfin, la participation à des actions éducatives collectives constitue le troisième axe. Elles peuvent porter sur les étapes de la constitution du projet, sur des démarches d'élaboration de soi, de compréhension de l'environnement...

Ces axes de travail sont portés par de nombreux professionnels et chercheurs. Cependant, leur mise en œuvre n'est pas sans difficultés. Elle soulève à la fois des questions politiques, éthiques, organisationnelles, elle pose la question des contraintes liées à l'institution et celle de la délimitation de son champ. Dès 1986, Josette Zarka¹⁵ relève les paradoxes de l'orientation scolaire

¹⁵ Article non publié, consultable à l'INETOP, Paris.

et professionnelle telle qu'elle s'exerçait à l'époque. Mais le contexte n'a peut-être pas connu d'évolution notable depuis :

- un *paradoxe idéologique* né d'un conflit de valeurs entre une orientation « libérale » (tenant compte du point de vue des sujets : dimension de l'intérêt individuel) correspondant aux intentions du pouvoir public et une orientation « sélective et dirigiste » (répartissant les élèves en fonction des nécessités des filières et des compétences personnelles des intéressés : dimension de l'intérêt social) imposée par les contraintes des structures scolaires qui ont du mal à actualiser les directives gouvernementales. Ce conflit de valeurs se traduit par des initiatives conjuguant les deux formes d'intérêt selon le paradoxe « *travailler dans le social avec les individus et inversement travailler pour les individus en étant dans le social* » (Zarka, 1986, p.7). Selon l'auteur, cette situation va entraîner une modification notable : le passage de l'orientation au conseil en orientation, visible à travers les finalités de prévention et de sensibilisation à la réalité et les moyens de l'éducation aux choix ;
- un *paradoxe pragmatico-épistémologique*, est une conséquence du changement de fonction de l'orientation vers la dimension conseil : les finalités d'aide et de prévention posent l'obligation de disposer de plusieurs registres (psychopédagogique, éducatif, soutien personnel et familial). Le paradoxe relevé par Zarka est que « *pour garder sa spécificité, l'orientation est tenue de diversifier ses fonctions* » en intégrant la dimension de conseil psychologique.
- un *paradoxe méthodologique* né de l'éclectisme des interventions car pour répondre à la complexité des phénomènes qu'il doit prendre en charge, le professionnel doit être en mesure de sortir de son rôle de conseil : « *pour faire du conseil, il faut sortir du conseil* ».
- enfin, un *paradoxe topologique* né d'une situation de conseil qui « stipule qu'il (le conseiller d'orientation) fasse partie de l'équipe en même temps qu'il en reste étranger. Cette position dedans/dehors aussi nécessaire qu'inconfortable est un état de fait qui génère ce que je pourrais appeler un paradoxe topologique signifiant qu'il peut être partout et nulle part à la fois. Cela revient à dire qu'il a certes une place, mais pas une place toute faite. Il faut qu'on lui reconnaisse ses fonctions, qu'on les comprenne, qu'on les admette pour qu'il parvienne à les trouver ». (Zarka, 1986, p.18)

Pour l'auteur, l'ensemble de ces paradoxes pose le problème de l'identité de la profession : le conseiller est un consultant interne et non un décideur. N'occupant aucun rang dans la hiérarchie

il n'a aucun pouvoir de fait, mais lui en donner serait, selon l'expression de l'auteur, « introduire le ver dans le fruit ». C'est un des paradoxes du conseil : son pouvoir interpersonnel et sur le contexte tient à cette absence de pouvoir factuel. « *Le pouvoir paradoxal* du conseiller s'ancre dans ce statut sans pouvoir qui se traduit par un pouvoir sans statut. Autrement dit son audience comme celle de tout consultant d'ailleurs, s'établit sur son seul impact personnel ». (Zarka, 1986, p.20)

Zarka pose le conseil en orientation scolaire comme ayant un caractère foncièrement paradoxal, devant à la fois « *influencer et laisser faire* », conséquence d'autres paradoxes institués par le rapport entre l'évolution politique des conceptions de l'orientation, les contraintes et les résistances issues du terrain d'application.

En 2000, Zarka renouvelle sa conception du paradoxe en conseil en orientation, déplaçant le concept sur la demande du bénéficiaire. Le rôle du conseiller est alors la clarification et la négociation de cette demande. Les points caractéristiques du conseil qui viennent le distinguer de la thérapie sont les modalités d'écoute et de compréhension du problème et les relations instaurées entre le conseiller et le consultant. Dans ce contexte le besoin d'appartenance théorique est fort mais les théories de l'orientation sont multiples ainsi que les méthodologies à l'identique, souvent éparpillées et non spécifiées.

La crise d'identité relevée par Zarka semble toujours d'actualité (Guichard & Huteau, 2001 ; Guichard, 1997). « Dans le cadre d'une éducation à la carrière, l'objectif ne sera pas de lui (élève) faire actualiser une image de soi .../... puis de le conduire à accepter une autre orientation. Ce sera d'abord de réfléchir avec lui aux enjeux que recouvre cette orientation dans le système français d'aujourd'hui, à l'importance pour lui de suivre une telle voie, aux avantages et aux inconvénients que représenteraient d'autres filières. La conclusion de cette réflexion - menée dans la perspective d'une éducation à la carrière - pourra être que l'adolescent accepte une autre orientation ou, au contraire, qu'il fasse tout pour obtenir ce qu'il désire. (Ce qui signifiera que le praticien de l'orientation pourra être amené à aider ce jeune à bâtir un solide dossier pour une commission d'appel ou bien à s'inscrire dans l'enseignement privé) ». (Guichard, 1997, p.25)

Dans cet exemple, la contribution des COP à l'éducation à la carrière se fait sur trois axes : sur l'axe psychologique, sur l'axe pédagogique et sur l'axe de l'analyse du système éducatif. Il est fondamental d'interroger la question des finalités sociales, économiques, politiques et éthiques de l'activité du praticien pour définir une cohérence de l'acte professionnel sur ces trois axes. « La finalité ultime est-elle d'amener l'élève à reconnaître comme bien fondées les règles de fonctionnement d'un système qui lui assigne une certaine position ? Ou, au contraire, s'agit-il de lui permettre de prendre une position personnelle face à cette assignation (dont on l'aide à analyser les tenants et les aboutissants) ? » (Guichard, 1997, p.21.).

1. 2 Les fonctions conseil en orientation professionnelle pour adulte

Dans le champ professionnel, la finalité de la fonction orientation peut s'entendre comme toute activité participant à aider l'individu à trouver une solution professionnelle. Des actions portent plus spécifiquement sur l'avant (le projet professionnel et les conditions favorisantes en terme de formation et de qualification), le pendant (la recherche d'emploi) et le après (l'adaptation et le maintien au poste). Pour les publics dits « en difficultés », les actions en amont sont dominantes et touchent différents domaines : social, personnel, familial et professionnel.

Dans ce contexte élargi, il n'est pas étonnant que la caractéristique principale de l'orientation professionnelle soit son éclectisme tant au niveau de la diversité des décideurs politiques impliqués que des structures qui en ont la charge, des dispositifs à son service et des professionnels qui la mettent en œuvre. Ce constat laisse à penser que l'orientation est l'affaire de tous et qu'en la matière, l'appel aux bonnes volontés est sans limites.

Du point de vue des décideurs politiques, l'implication se retrouve à tous les niveaux, suivant la définition des champs de responsabilités de chacun alloués par la loi de décentralisation. À titre d'exemple : au niveau local, les municipalités et les communautés de communes possèdent des dispositifs d'accompagnement comme les Plate Formes Locales d'Insertion. Au niveau départemental, les Conseils Généraux ont constitué des équipes chargées d'accompagner les bénéficiaires du RMI. Au niveau régional, les Conseils Régionaux gèrent le dispositif de Programme Régional de Formation avec actions qualifiantes mais aussi infra-qualifiantes. Chacun de ces partenaires ayant ses propres conceptions de l'orientation et de ses finalités, ils transmettent de manière plus ou moins implicite des objectifs à des professionnels internes ou externes. Tous font appel à des évaluations quantitatives des dispositifs fondées sur un critère omniprésent : la sortie positive du dispositif d'aide dont relevait l'individu.

Au niveau des structures impliquées dans la fonction orientation, l'éclectisme relève du fait que leur finalité est organisée en fonction du public accueilli (stigmatisé par le type de « handicap »), en fonction du problème traité (freins à l'emploi, orientation, formation, insertion...) et éventuellement lorsque c'est explicite en fonction des méthodologies utilisées. On peut citer, à titre d'exemple, les structures d'Insertion par l'Activité Economique, relevant essentiellement des financements des Conseils Généraux et développant la conception que « c'est par la mise en action en immersion dans des situations aménagées de travail que l'individu se resocialise ». Elles sont structurées autour de plusieurs dispositifs adaptés au niveau d'handicap du public accueilli. Les personnes les plus éloignées de l'emploi relèvent des chantiers écoles, les plus socialisées des entreprises d'insertion. Dans chacun de ces dispositifs, la fonction orientation est intimement liée à

la définition du parcours d'insertion au sein de la structure (en terme d'acquisitions professionnelles et comportementales) puis à l'extérieur (insertion directe ou poursuite du parcours dans d'autres dispositifs). Les organismes de formations proposent des formations qualifiantes ou infra-qualifiantes et peuvent se spécialiser sur les caractéristiques du public (jeunes, RMistes, étrangers, femmes, analphabètes, gens du voyage, chômeurs longue durée, travailleurs handicapés...). Leurs méthodologies relèvent souvent des contraintes d'un appel à candidatures très structuré qui laisse peu de place à l'expression de leur part de créativité. C'est le cas lorsque leurs actions s'inscrivent dans le Plan Régional de Formation initié par le Conseil Régional. Cependant, certains organismes s'impliquent sur des projets spécifiques et originaux et vont alors développer des alliances et rechercher des financements. Des associations spécifiques constituent également des partenaires de cette fonction orientation. Elles naissent souvent de l'initiative d'une personne se sentant concernée ou motivée par ce champ d'activité et ayant quelques conceptions du problème et de ses remédiations possibles. La mise en place effective de la structure dépend alors de la capacité de son fondateur à monter le projet, et à le soutenir dans la recherche de financements et des appuis dont il devra disposer. Cependant, il est à noter que dans le paysage actuel très concurrentiel du fait de la stagnation voire de la baisse des crédits alloués à la fonction orientation /insertion et face à une volonté politique de structurer cette fonction considérée comme trop éclatée, les initiatives individuelles ont beaucoup de difficultés à se concrétiser.

Les dispositifs instaurés sont très nombreux étant donné la multiplicité des financeurs et des initiatives des structures. Souvent de courte durée, ils se superposent et rendent opaque le champ des possibles tant pour les professionnels qui ont à les utiliser en tant qu'outils, que pour les bénéficiaires qui doivent en tirer profit. Ces programmes peuvent être à l'initiative nationale (prestations ANPE, dispositif PAQUE « Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi » puis TRACE...) ou locale (Programme de la Région). Ils sont cadrés par des objectifs, des pré-requis en terme de public, mais leur contenu n'est pas toujours explicite et les pratiques qui les sous-tendent ne le sont que très rarement.

Enfin les professionnels, dans ce contexte, possèdent des profils très hétérogènes mais plusieurs démarches qualité mises en place par les décideurs politiques obligent les structures à garantir aujourd'hui un niveau de formation minimal BAC+2 associé à des actions de professionnalisation régulières. En ce sens, chaque région possède un programme de professionnalisation annuel à l'intention de tous les acteurs de la formation, de l'emploi, de l'orientation et de l'insertion. Ces actions recouvrent aussi bien des actions en direction des directeurs sur des problématiques de gestion et de management, que des responsables de formation sur des thèmes liés à la compréhension du système des marchés publics, que des professionnels sur des questions de pratiques et de compréhension du public. L'inscription peut se faire à titre

individuel ou portée par la structure. Suivant les régions, elle est gratuite, payante ou nécessitant une participation. Notre expérience dans l'animation d'actions relevant de ce dispositif nous montre à quel point les participants (professionnels en contact avec le public) recherchent des moyens concrets et rapides qui pourraient combler leur sentiment de vide méthodologique. Ils ne viennent que très rarement avec une interrogation sur leur pratique et la motivation de fonder une démarche personnelle d'intervention. Ils ont toujours la demande de « mallette d'outils ». Majoritairement, c'est la relation de face à face qui domine et ils expriment leur professionnalisme à travers l'instauration de cette relation qui reste la condition d'efficacité de leur action. Quelle que soit leur formation initiale (formation de formateur, psychologie, enseignement, BTS de commerce, DUT d'animation, DE d'éducateur spécialisé...), ils sont rarement dans la possibilité de travailler sur les fondements théoriques de leur pratique et de repérer leur mise en œuvre à travers des actes professionnels. Ils n'ont aucun temps ni lieu d'accompagnement des pratiques si ce n'est quelques rares réunions d'équipes ou parfois l'intervention ponctuelle d'un thérapeute en analyse de pratique. Ces interventions ont certes tout leur intérêt et le mérite d'exister mais elles ne constituent pas une clarification de la pratique.

Les caractéristiques générales du contexte sociopolitique permettent de comprendre l'intérêt d'une définition plus précisément des pratiques de conseil. Il existe une demande sociale forte émanant aussi bien :

- des politiques qui ont besoin de définir des critères d'évaluation de l'utilisation des fonds publics ;
- des structures en panne, de faire valoir leur travail et manquant de repères épistémologiques ;
- des professionnels évoquant souvent la souffrance liée à un conflit de valeurs entre une demande des institutions plus ou moins implicites et une demande du client plus ou moins paradoxale ;
- et enfin des clients ballottés de dispositifs en dispositifs qui ne comprennent pas toujours ce que l'on fait avec eux et constatent amèrement que leur situation reste inchangée.

Nous concluons sur ce thème de la complexité du champ des activités de conseil en orientation par le rapport d'étude de Sandjian, Eckert et Brown (2000) sur les pratiques d'orientation des adultes en Europe. La tendance à la complexité est généralisée et ils arrivent à des conclusions proches :

- une pluralité des dispositifs ;

- un développement des partenariats ;
- la difficile lisibilité des finalités de l'orientation ;
- une certaine segmentation des publics ;
- la diversité des niveaux de pratiques, de l'expertise et de la formation des professionnels ;
- la rare articulation de la recherche et de la pratique ;
- le manque d'évaluation des pratiques.

1. 3 Des professionnels du conseil se questionnent

Les numéros de la revue *Education Permanente* consacrés au "Bilan et orientation" en 1992 témoignent de cet intérêt pour le repérage des pratiques de conseil dans le champ de l'orientation. De nombreux professionnels affirment la réalité multiple de leur travail, les obstacles qu'ils rencontrent, les contradictions auxquelles ils doivent trouver des réponses acceptables, les outils et les méthodes qu'ils utilisent. Nous avons repris certains de ces témoignages, démonstratifs de différents contextes professionnels et représentatifs de problématiques récurrentes dans les pratiques de conseil en orientation, encore d'actualité quinze ans plus tard. Relevant de contextes différents (ANPE, centre de formation, CIBC), ces articles ont un point commun : la prédominance de problématiques identitaires à travers le questionnement autour de la définition et de l'instauration de la relation conseiller / consultant. Tous posent bien la relation comme élément central dans la compréhension des processus en œuvre et dans l'identité de leur fonction.

Les auteurs envisagent la relation sous l'angle :

- de son évolution en analysant les éléments contextuels qui en sont responsables (contributions de Foret, 1992 ; Boudier, Hokim, & Macrez, 1992) ;
- des difficultés des professionnels soumis à des demandes d'expertise quasi « magiques » (Marty, 1992) ;
- des contradictions entre les finalités des dispositifs et les valeurs des professionnels (Léauté, 1992 ; Hortefeux, 1992) ;
- de la cohérence entre des finalités et une éthique clairement posées (Trouillet, 1992) en relation avec une conception émancipatrice du conseil (Mouveaux, 1992).

Foret (1992) s'appuie sur les conclusions d'une étude sur les pratiques d'orientation du service publique de l'emploi depuis sa création dans la fin des années 1960. Cette étude part de l'analyse des notes de service et montre la place de l'information comme élément représentatif de l'évolution des pratiques et de l'identité du conseiller professionnel ANPE. Boudier, Hokim et Macrez (1992) proposent une analyse similaire en mettant l'accent sur l'évolution des finalités de la fonction conseil et de la place de l'utilisateur dans la relation.

Ces évolutions sont sous la dépendance de plusieurs éléments contextuels en interaction:

- À la création des ANPE, dans un contexte où les agences accueillent principalement un public volontaire, ne présentant pas de difficultés sociales et personnelles particulières, portant une demande de service relativement bien circonscrite à la recherche d'emploi ou à la définition d'une orientation, la place de l'information va tout d'abord être centrale. Ceci s'inscrit dans une conception de l'orientation où posséder une information exhaustive et objective permet la décision. Sa place évolue ensuite pour être plus discrète, considérée comme un moyen et non comme une fin. C'est le bilan diagnostic qui devient prépondérant, point de départ de la démarche. Cette évolution est liée aux directives gouvernementales, qui en réaction à l'amplification de la crise économique, vont demander aux agences de traiter prioritairement le public de plus d'un an de chômage. L'orientation est envisagée dans sa dimension « traitement de masse » sous forme de convocations régulières d'un public qui présente plus de difficultés. Le diagnostic d'employabilité devient central et doit déboucher sur l'utilisation d'un ensemble de prestations adaptées. Enfin, à partir du milieu des années 1980, l'information retrouve sa place tout au long du processus, à travers une orientation éducative de l'accompagnement du demandeur d'emploi. La conception majoritaire ici est que l'orientation doit avoir une finalité d'autonomisation de l'individu dans la gestion de sa vie professionnelle.
- De l'analyse de la place de l'information dans les pratiques de conseil, on peut repérer plusieurs évolutions concomitantes :
 - la posture du professionnel qui d'expert de l'environnement socio-économique devient expert du diagnostic de l'employabilité à partir d'outils de connaissance de soi, puis animateur éducateur capable de mettre en œuvre des sessions de groupe ;
 - la place de l'utilisateur dans la relation : d'abord considéré comme un travailleur privé d'emploi, porteur d'une demande d'information sur l'emploi dans une relation de service avec l'ANPE, il va devenir un individu présentant des difficultés d'employabilité, sans demande exprimée face à un agent qui va diagnostiquer et proposer des solutions. Enfin, il va être placé au cœur de la relation en tant

qu'individu éduicable. « Le rôle respectif du conseiller (expert sur la méthodologie à mettre en œuvre) et du consultant (expert dans la connaissance de son problème) se clarifient ». (Foret, 1992, p. 68) ;

- les finalités du conseil qui vont de « donner des moyens objectifs de prise de décision », pour devenir « rendre employable » et enfin « rendre l'individu acteur de son insertion » ;
- la conception du conseil évolue en conséquence d'une fonction informative puis diagnostique/prescriptive et enfin pédagogique.

Bien que dans la réalité du terrain, persiste de manière concomitante la mise en œuvre de toutes ces approches relationnelles, nous pouvons considérer la relation de conseil comme un indicateur pertinent d'évolution des pratiques. Boudier et al. (1992) relèvent ce point et considèrent l'acquisition d'outils comme des éléments déterminants dans l'évolution de la professionnalisation des conseillers. « Grâce à ce support de réflexion (un exercice d'écriture sur les valeurs), le conseiller professionnel donne la parole à l'utilisateur et se met en retrait. Ayant ainsi "passé le relais", il lui a donné le pouvoir d'accepter ou non d'entrer dans la démarche d'orientation et de devenir acteur de son insertion.../...Les rôles entre le conseiller et le consultant sont plus clairs. .../...Le conseiller est là pour chercher avec lui la meilleure façon de s'y prendre sans jamais se substituer à lui.../...On est passé d'une démarche d'utilisateurs d'outils à une démarche pédagogique où l'on a proposé au consultant une méthode pour résoudre son problème à travers des mises en situation, qui sont des expériences à vivre et à analyser ». (1992, p.168-169)

Marti (1992) dans *Mythe du métier charmant* évoque la difficulté de recevoir une demande de client qui place leur avenir entre les mains du conseiller. « Dites-moi le métier qui me correspond, donnez-moi ma vocation ». Cette demande renvoie à un mythe du « métier pour la vie » qui serait déterminé grâce à un accompagnement permettant de se révéler à soi-même. L'auteur, conseiller dans une ANPE, pose la question de savoir « Que faisons-nous ? Quelle est la base commune qui peut nous servir de point de repère ? Qu'est-ce qui peut expliquer que parfois "ça marche" ou "ça ne marche pas ?" ». Si les demandeurs d'emploi laissent une place si importante au conseiller, c'est certainement au nom de "l'expertise" supposée de celui-ci. Pourtant, Marti ne reconnaît ni l'expertise des métiers trop vastes et trop sujets à évolution, ni celle du marché du travail au regard de la complexité du recrutement et la part du marché caché de l'emploi, ni celle de la psychologie des individus en raison du manque de formation des agents ANPE dans ce domaine. Par contre, il pose la méthode comme la seule forme d'expertise dans un objectif de mettre la personne en relation avec sa vision du monde. Il s'appuie sur les conceptions de médiation de

Vygotsky, Wallon et Bruner concernant le développement de l'enfant et les transpose à l'accompagnement des publics demandeurs d'emploi les plus fragilisés. Son hypothèse est que le chômage peut être un événement traumatisant entraînant une détérioration des fonctions cognitives qui permettent l'adaptation. Une nouvelle médiation peut remédier ou prévenir cette détérioration. Le médiateur a un rôle de « filtre » entre la personne et son environnement avec, à un bout de la chaîne, la médiation entre les expériences de la personne et la façon dont elle les a vécues, et, à l'autre bout, une médiation pour l'aider à interagir avec le monde, à organiser ses actions, à les planifier, à organiser son discours. Dans cette perspective, le conseiller se situe comme une aide non pas à résoudre les problèmes ou changer ce que vit la personne, mais comme une aide lui permettant de changer sa façon de voir les choses.

Léauté (1992) s'interroge sur le "terrorisme" du projet. En tant qu'exigence généralisée, il peut représenter pour l'individu une culpabilisation, une violence morale et psychologique de la part de l'entourage et des institutions. Le projet est un point de référence obligatoire à toute demande d'orientation mais doit également satisfaire des conditions de "réalisme" c'est-à-dire de conformité à des normes souvent implicites. La conformité aux besoins de l'économie est en effet souvent laissée à l'appréciation du conseiller et de ses propres représentations. D'autre part, l'auteur relève que pour des publics en difficultés, un projet trop lourd et trop éloigné des possibilités concrètes de réalisation peut entraîner un nouvel échec. La mise en œuvre du projet ne passe pas obligatoirement par une trajectoire déterminée, chaque étape, chaque réalisation vont amener l'individu à se redéfinir et à se construire en tant que sujet choisissant, capable de repérer des opportunités, de les saisir, ce qui permettra au projet de prendre corps. Cette conception de l'accompagnement de l'individu dans la réalisation de son projet suppose d'abandonner une représentation unique de projet à trajectoire directe pour laisser la place aux parcours n'obéissant à aucune logique normative dans le respect du point de vue de l'individu, de sa façon de penser et d'agir. L'auteur pose les rôles de chacun : « l'attitude du "conseiller" doit être directive sur le plan du processus et permissive sur celui des contenus. Il n'a pas à imposer de valeurs, ni à juger de l'opportunité d'un choix, car cela dépend de ce qu'éprouve l'individu, du degré de risque qu'il est prêt à prendre et des aléas du marché » (Léauté, 1992, p.76).

Hortefeux (1992), chargé de mission à RETRAVAILLER, explicite les convictions de sa structure mais aussi ses questionnements notamment concernant l'évolution des contraintes imposées par les dispositifs. L'éthique de RETRAVAILLER pose l'auto-orientation comme un principe organisateur de la méthodologie, même si le premier obstacle est la demande d'expertise car il est difficile « à quelqu'un "dans le flou" d'admettre que c'est lui le principal acteur de son

orientation » (Hortefeux, 1992, p.94). La méthodologie passe alors par une réactivation des aptitudes. En se découvrant des capacités à faire avec réussite, les stagiaires développent leur autonomie à s'orienter. Les capacités d'autodirection et d'autodéveloppement, en relation avec la motivation et l'environnement socio-économique de l'individu, sont alors au centre des questions de formation. Cette conception suppose la considération d'un individu fondamentalement capable de résoudre des problèmes de choix et de s'évaluer professionnellement. L'individu est pris en compte dans sa globalité et dans son contexte socio-économique. L'auteur regrette l'évolution du champ de l'orientation soit vers une réduction des actions d'orientation au profit des bilans évaluations, soit vers un affaiblissement de la prise en compte de l'individu pour une référence de plus en plus répandue aux seules exigences supposées du bassin d'emploi. Ces nouveaux choix politiques ne permettent pas au conseiller / formateur de mettre en œuvre les moyens indispensables au développement de l'autonomie de l'individu dans la gestion de son parcours. Outre la perte financière due à de nombreuses erreurs d'orientation d'un système qui place plus qu'il n'accompagne la capacité de choix, Hortefeux relève deux tendances chez les demandeurs d'emploi : un public dans des situations d'urgence qui acceptent n'importe quel emploi sans tenir compte de ses compétences et aspirations et, à l'opposé, un public mal informé sur ses compétences et le marché de l'emploi qui développe des aspirations irréalistes.

Mouveaux (1992), conseiller en bilan de compétences dans un CIBC, pose ainsi sa conception du métier : « un professionnel ne se définit pas par ses outils mais par ses compétences technologiques, autrement dit par sa capacité à analyser une situation, définir une problématique et développer des processus susceptibles de concourir aux objectifs fixés » (Mouveaux, 1992, p.99). Il analyse les éléments du contexte induisant l'obligation pour chacun d'évoluer en permanence sous peine d'être laissé pour compte. Ainsi, l'objectif du bilan devient de permettre à l'individu de maîtriser son propre destin, de prendre conscience de son pouvoir d'action sur les situations qui le concernent, de concevoir le développement permanent de ses compétences dans une logique de maintien de son employabilité. Cette conception met le développement de la capacité d'action de l'individu au centre des préoccupations du conseiller. Les présupposés de cette finalité sont de travailler sur les représentations car les situations d'impasse sont moins dues à une réalité objective de la situation qu'à la signification que la personne s'en fait. Le deuxième axe de travail concerne la croyance en sa capacité à réaliser des actions efficaces. En ce sens, l'auteur réintroduit la subjectivité véhiculée par le discours du sujet comme objet principal de travail. Le rôle du conseiller cesse d'être dans la neutralité pour adopter une attitude plus active de médiation renvoyant des observations et des points de vue différents, créant des moyens pédagogiques qui permettront une évolution des représentations. Le recours à des techniques de remédiation cognitive

et de gestion mentale peut être utilisé pour restaurer le sentiment de réussite, permettre la progression et renseigner la personne sur son attitude face à la tâche. En ce sens, cet auteur pose le bilan de compétences dans sa dimension de formation : « On ne devrait pas ressortir du bilan comme on y est entré : les représentations du monde et de soi-même doivent être différentes, des perspectives nouvelles doivent apparaître » (Mouveaux, 1992, p.106). Le conseiller doit être en mesure d'analyser un système de représentations, les processus intellectuels utilisés mais aussi de partager son expérience avec ses partenaires et, comme les individus qu'il accompagne, de développer en permanence ses compétences à travers les dispositifs de formation. C'est aussi l'avis de Boudier, Hokim et Macrez (1992) exprimé dès le titre de leur article « Quand le conseiller se professionnalise, le consultant s'autonomise ». Les conseillers professionnels sont souvent investis d'une toute puissance dont ils doivent assumer seuls le poids. Le conseil induit une situation de dépendance dans l'imaginaire du bénéficiaire. Pour sortir de cet isolement, l'auteur fait trois propositions : le travail en équipe, la formation à l'orientation (outils formalisés) et le partenariat. Face à l'aggravation de la situation économique et la naissance d'une nouvelle catégorie de chômeurs, les chômeurs longue durée DELD, les plans gouvernementaux ont contraint les agences ANPE à redéfinir leur fonction conseil autour d'une convocation systématique de ces publics. Ces conditions de « traitement de masse » ont permis la mise en place de conditions plus appropriées à un objectif d'autonomisation de l'individu : autant le travail en équipe pluridisciplinaire, en interne et en relation avec des partenaires externes, que l'acquisition de techniques et de démarches notamment éducatives, ont contribué à développer des capacités de recul pour offrir un service individualisé aux problématiques singulières des demandeurs.

Enfin, Trouillet (1992), professeur au centre pédagogique et technique d'appui de l'AFPA, questionne l'objet de la relation d'orientation. Il note lui aussi une prolifération sémantique non explicite à l'AFPA (conseiller, orienteur, psychologue, animateur, médiateur, expert, facilitateur, formateur) qui renseigne sur la difficulté de structuration de l'identité professionnelle de ses praticiens. Cette identité est intimement rattachée à la question de savoir qui est le client : le demandeur (qui n'est pas toujours demandeur et rarement le payeur), le prescripteur (qui peut être le bénéficiaire réel du dispositif quand celui-ci est au service d'une intention plus ou moins implicite du type « casser un projet professionnel jugé irréaliste »), le commanditaire (qui est souvent le payeur, impliqué ou non dans les résultats). Cette question est centrale et va influencer le choix de la méthodologie employée qui peut prendre différentes clefs d'entrée : partir de l'individu à travers l'expression de ses désirs, de ses acquis, de son mode de fonctionnement ; partir des secteurs professionnels locaux et de leurs besoins en terme de main d'œuvre qualifiée ; partir du projet de la personne ou de son entreprise c'est-à-dire partir de la situation et de sa problématique actuelle.

Suivant le positionnement du professionnel sur ces questions, son identité se structure de manière très différenciée : expert de l'évaluation des aptitudes individuelles en relation avec des besoins sociaux, expert de l'écoute des déterminants psychiques et des comportements, expert de modèles pédagogiques permettant de construire les étapes du projet professionnel. Dans tous les cas, l'auteur souligne la difficulté du conseiller à la recherche de modèles pouvant donner des repères pertinents pour la gestion de relations duelles difficiles, confronté à des demandes multiples et ambiguës. L'orienteur est exposé au risque d'une relation mal définie qui peut devenir facilement infantilisante, telle que « je sais ce qui est bon pour toi », relation perverse si le conseiller a pour intention plus ou moins consciente d'amener la personne, à son insu, là où il souhaite l'amener, relation paradoxale quand le conseiller laisse l'individu persévérer dans son projet en laissant à la conjoncture le soin de le mettre en échec.

Nous avons développé ces questionnements parce qu'ils restent manifestes aujourd'hui et on peut en prendre la mesure lors de colloques où ces professionnels ont l'occasion de s'exprimer. Ainsi, lors du colloque de l'AFPA (2002) à Lille sur la place de l'évaluation dans l'orientation, Jallon (2002), psychologue au service de l'orientation professionnelle de l'AFPA, note des conflits de valeurs dans l'exercice de sa profession. « Le recentrage de mon activité sur ce type de prestations (activité d'élaboration de parcours de formation impliquant une démarche psychotechnique) a amplifié mes interrogations et une certaine forme de malaise. Je ne pouvais faire table rase de ce que ces années de pratique de bilan m'avaient appris et d'un autre côté le cadrage institutionnel est si précis, sur « quoi faire » et « comment le faire », que j'ai eu le sentiment de devoir faire sans cesse le grand écart entre des pôles tellement éloignés. La nécessité d'évaluer encore et toujours jouait beaucoup dans cette sensation d'écartèlement. Une question récurrente s'imposait : pourquoi ne met-on pas la personne au cœur des préoccupations ? En effet, tout semble conçu pour faciliter le fonctionnement des institutions qui ont en charge le traitement du chômage, jusqu'à en oublier parfois le fait que le demandeur d'emploi est fragilisé par sa situation, qu'un système complexe rend encore plus vulnérable ».

Elle choisira pour sa part de reprendre un cursus universitaire (DEA et thèse) pour prendre du recul par rapport à sa pratique et se donner un cadre extérieur. Elle prévoit de focaliser ses observations sur l'entretien de conseil, éclairées par deux questions : Que se passe-t-il quand le praticien n'est pas à l'écoute ? Que se passe-t-il quand le praticien impose son objectif ? Elle pense intituler son travail « L'entretien comme analyseur de la pratique ». Cet angle de questionnement fonde l'hypothèse que c'est à travers l'entretien que se révèle une pratique parce que c'est dans l'entretien que l'on peut repérer comment le conseiller a développé des compromis acceptables entre les contraintes politiques, économiques et institutionnelles.

Quelques initiatives originales d'écriture de pratique ont également permis à ces professionnels de clarifier les éléments importants de leur travail. C'est le cas de l'action initiée dans la région Rhône-Alpes par l'Espace Formateurs qui après un an de travail d'écriture de praticiens de l'orientation et de la formation a rassemblé ses témoignages dans un ouvrage diffusé dans les structures concernées par ce champ¹⁶. On y trouve aussi bien des témoignages de professionnels explicitant leur pratique - le premier entretien, espace de paroles à entendre... (Thierry, 2003), que d'autres évoquant des actions innovantes : L'orienteur désorienté (Chizelle et Lataste, 2003), ou que ceux d'un directeur de structure donnant son point de vue sur les pratiques : Comment développer la qualité des pratiques ? (Solazzi, 2003).

Il existe bien chez les professionnels du conseil aujourd'hui, et peut-être plus qu'hier la motivation à travailler sur les fondements théoriques, méthodologiques, éthiques des pratiques de dispositifs d'aide à la personne. Nous avons organisé notre démarche d'exploration des apports scientifiques à travers plusieurs questionnements issus de notre perception du contexte de l'orientation au sens large mais aussi des réflexions apportées par les professionnels rencontrés dans nos formations et au gré de nos lectures. Il est frappant mais peut-être aussi normal et rassurant que les interrogations aient une similitude dans leur expression. Il existe pour tous une difficulté à identifier des éléments fondateurs de l'identité professionnelle.

Après avoir exposé les différents angles de vue concernant la question des pratiques d'orientation, nous aborderons les apports scientifiques sous l'angle :

- Des apports liés aux différentes conceptions théoriques.
- Des apports liés aux recherches sur des dispositifs de conseil (contenu et finalités, processus psychologiques impliqués, effets produits).
- Des apports liés à la relation psychologique (cadres théoriques et processus en jeu).

Les manières de pratiquer le conseil prennent donc des formes extrêmement variées. Bercovitz (1987) tente de dégager des traits communs :

¹⁶ Ces écrits sont également consultables sur Internet : <http://www.espace-formateurs.org>

- Il s'agit toujours d'une relation, c'est-à-dire d'un échange (cognitif, économique, affectif...) qui à l'origine pose un problème à formuler de manière plus ou moins explicite.
- Le conseiller est censé posséder des savoirs, des outils, une expérience et des compétences sur le problème.
- La demande est toujours formulée sous forme d'une demande d'aide.
- La consultation doit déboucher sur des actions à réaliser.

Pour l'auteur, les situations de conseil varient ensuite à partir de deux paramètres : la précision avec laquelle le problème est posé et la quantité d'imprévus (et d'ajustements) tolérables. Toutes les combinaisons entre ces deux variables sont possibles : problème précis mais dont l'évolution est incertaine, problème imprécis dont le pronostic doit être certain, une situation limpide dont le diagnostic est inacceptable...

En dehors de professionnels qui se questionnent, c'est aussi l'institution qui est en question. Dubet (2002) souligne les mêmes faits :

1. L'hétérogénéité des principes qui sous tendent les actions
2. Un jeu complexe d'emprise paralysant l'initiative et la créativité : emprise de l'organisation, de l'acteur au sein de l'organisation, de l'acteur contre le sujet mais aussi emprise de l'expérience du travail sur autrui, dans ses habitudes, ses croyances et ses stéréotypes.

Les institutions sont en déclin car, selon lui, les individus comptent bien faire entendre leurs droits personnels contre la contrainte collective, ce qui change profondément le type de travail sur autrui.

Dubet explique qu'il y a « programme » (un projet d'institution) lorsque ce sont les valeurs qui orientent les activités professionnelles et que celles-ci ont pour but de produire un individu socialisé et autonome. Le lien valeur / activités professionnelles est un travail essentiel qui consiste à poser la question de savoir comment l'institution traduit les valeurs partagées en son sein en actes professionnels concrets déclinables sur tous les lieux de l'institution. Il constate que ce lien est peu explicité, peu travaillé ce qui peut entraîner une perte de crédibilité et de légitimité face à un individu qui réclame de comprendre et d'être entendu.

2. – Théories du conseil

2.1 Le conseil : une activité qui a du mal à structurer son identité

Pour introduire la contribution des conceptions théoriques à la problématique des pratiques dans le champ de l'orientation, nous sommes partie de cet état des lieux émanant du terrain : une difficulté à définir précisément les éléments fondateurs de l'identité professionnelle. Pour apporter un nouvel éclairage, nous avons repris la manière dont les théoriciens analysent cette difficulté et les éléments de compréhension qui s'y rapportent. Nous avons donc retenu : un point de vue sémantique, un point de vue historique, et un point de vue épistémologique avec la conception anglo-saxonne du counseling.

Le terme de conseil entraîne de nombreux malentendus et il est difficile pour l'étudiant comme pour le praticien expérimenté de se construire des repères pour cerner le champ de son intervention. Il faut dire que le terme de conseil s'applique à toutes sortes de pratiques appartenant à la relation d'aide, dans des contextes très diversifiés ce qui rend indispensable le questionnement sur les paradigmes qui encadrent ces pratiques en œuvre.

Sur le plan sémantique, Blanchard (2000, p.4) se rapporte à la définition du dictionnaire historique de la langue française d'Alain Rey¹⁷ (1995, p.477) :

« CONSEIL, nom masculin, est issu (v. 980) du latin consilium d'abord employé dans la langue juridique pour « endroit où l'on délibère » par métonymie « consultation, délibération », et passé dans la langue commune au sens de « projet, dessein » et notamment « dessein mûri et réfléchi » d'où « bon avis, sagesse, prévoyance ». Consilium est dérivé de consulere, « réunir pour une délibération » (consulter) ».

L'acception la plus vivace reste la délibération portée par la dénomination de certaines institutions comme « le conseil d'état », « conseil général », « conseil régional », mais aussi certaines pratiques comme « conseil de classe », « conseil municipal », « conseil d'administration »...

Pour un développement de ces problèmes sémantiques, on ne saurait faire l'impasse sur l'article de Lhotellier (2003). Il regrette le manque de questionnements sur la prolifération du vocabulaire et l'introduction de termes anglo-saxons pour désigner une activité répandue

¹⁷ Rey, Alain (1995). Dictionnaire historique de la langue française. Paris : Ed. Le Robert.

aujourd'hui dans toutes les sphères de la vie. L'auteur ne relève pas moins d'une quinzaine de mots pour désigner des activités professionnelles au dénominateur commun de l'aide à autrui. À titre d'exemple, il cite : aide, accompagnement, tutorat, médiation, coaching, pilotage, mentorat, guidage, counseling, tutelle... De la même manière, le vocabulaire désignant la personne bénéficiant d'une prestation de conseil est tout aussi varié : consultant, client, usager, bénéficiaire, personne, individu... Pour notre part, nous n'avons pas souhaité faire le choix d'un nom plutôt qu'un autre. Aussi, au fil des références utilisées, nous reprendrons les dénominatifs empruntés aux auteurs. Quant à Lhotellier, il préfère en toutes circonstances le mot conseil et remarque que « même s'il est méconnu, ce mot (conseil) tient toujours depuis plus de 1000 ans. C'est un mot mal aimé ou déformé qu'on ne sait faire mourir » (2003, p.29).

Son modèle conceptuel du « tenir conseil » est construit sur la définition de « *consilium* » qui revêt trois sens : l'avis en tant qu'indication donnée à quelqu'un sur ce qu'il doit faire, la délibération en tant que plan, projet, résolution mûrement pesée, et la réunion de personnes qui délibèrent. Le « tenir conseil », en opposition à « donner des conseils », renvoie dans cette perspective à un « délibéré pour un agir sensé, en situation d'une personne en devenir ».

Cette incertitude dans la définition et dans la stabilisation sémantique est due aux difficultés des praticiens pour déterminer leur place et les limites de leur intervention. Pour Revuz (1991), ces interrogations sont essentielles et restent non travaillées dans l'espace professionnel. Les efforts de professionnalisation concernent les outils. La réflexion sur la relation et l'entretien est renvoyée à des options individuelles d'ordre quasi privé. « L'opacité reste à peu près totale, et ce qui constitue le point névralgique de la compétence professionnelle du conseiller (capacité à instaurer une relation adéquate) reste enfermé dans l'indétermination des fonctionnements individuels » (Revuz, 1991, p.58). En dehors d'un vide théorique, elle note également une divergence massive entre les théorisations, les modèles dont se réclament dans leur majorité les conseillers, et les pratiques qu'ils mettent en œuvre. Elle s'appuie, pour cela, sur deux analyses de pratiques menées entre 1989 et 1990 sur des agents de l'ANPE et des professionnels du conseil dans différentes structures. La relation théorie/pratique se fait soit sous forme d'agrégats divers sans que les relations et la cohérence entre les différents éléments soient interrogées, soit sous forme d'un affichage théorique qui ne correspond pas aux pratiques, soit sous forme d'un lien partiellement ou approximativement énoncé.

Dans un contexte socio-économique et politique où les structures offrant des prestations de bilan orientation, et fonctionnant sur des fonds publics, ne peuvent prendre position dans le débat scientifique, les institutions préfèrent taire le débat et laisser s'instaurer un pluralisme de fait des pratiques « faute d'un référent explicite et collectivement partagé chacun est renvoyé à lui-même »

(Revuz, p. 59). La diversité des itinéraires professionnels et personnels qui conduisent aux métiers de l'orientation, l'absence d'un cursus de formation initiale et d'un diplôme, sont également des éléments explicatifs de la diversité des pratiques. Il est bon de préciser que c'est moins le cas aujourd'hui avec la création de masters spécifiques à la fonction conseil et accompagnement des trajectoires professionnelles.

Malgré des avancées notables sur les questionnements liés aux pratiques et aux apports scientifiques, il persiste une difficulté à dessiner de manière stable les frontières qui séparent les métiers du conseil en orientation de ceux des formateurs, psychologues, experts, ou thérapeutes. Il y a une dispersion à la fois théorique, méthodologique et pratique et l'on gagnerait à réfléchir sur ce qui est central dans toute activité de conseil, quel que soit son lieu d'exercice, pour donner une véritable identité et une légitimité à ce champ.

Comme le soulignent Angeville et Bellenger (1989, p.112), il est indispensable d' "éliminer l'implicite qui "embolise" les pratiques professionnelles. Si le conseiller ressent le besoin d'une identité professionnelle qui le satisfasse et le dynamise, le client a besoin, lui, d'un partenaire cohérent".

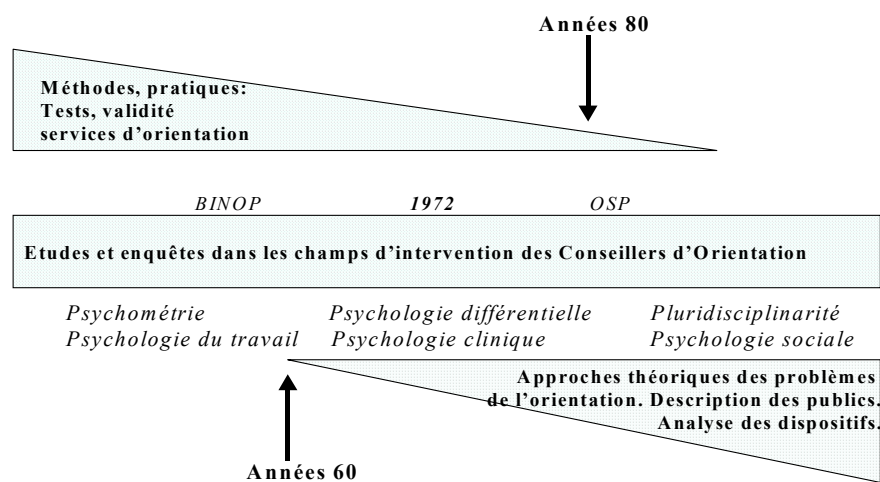
2. 1. 1 Une lecture du métier à travers l'évolution des problématiques de recherche

Les pratiques d'orientation sont sous la détermination des avancées liées aux recherches scientifiques censées apporter quelques éclairages aux questions sociales auxquelles les professionnels sont confrontés (Guichard, 1997). En ce sens, l'analyse réalisée par Aubret (2003) pour le colloque des 75 ans de l'INETOP nous semble tout à fait intéressante. Il montre la spécificité de l'évolution du métier de conseiller d'orientation en France à partir d'une lecture des thématiques scientifiques traitées par le Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle (BINOP) depuis sa création (janvier 1929) puis par l'Orientation Scolaire et Professionnelle (OSP). Il caractérise les traits essentiels du métier ainsi que les principales étapes de son évolution afin de tenter d'anticiper le futur du métier dans une société qui valorise, « à travers ses représentations des rapports "individu-collectivité" et "homme-métier", l'image d'un individu capable de s'autodéterminer et responsable de son employabilité ».

Les contenus scientifiques de ces revues, analysés avec le programme informatique ALCESTE, relèvent de trois grandes thématiques en fonction des périodes :

- les connaissances psychotechniques et psychologiques (théories et pratiques) relatives à la connaissance de l'individu (1928-1950) ;

- les données d'enquêtes et les problématiques permettant de situer et de comprendre l'individu dans son environnement scolaire et social (1951-1984) ;
- les problèmes théoriques sous-jacents aux pratiques d'orientation avec une centration, dans la première partie de cette période, sur les approches cognitives, motivationnelles, sur l'éducatibilité, les représentations et le projet. Pour la seconde partie, il s'agit davantage de débats autour de l'identité et des différences de genres (1985-2003, date de fin de l'étude).

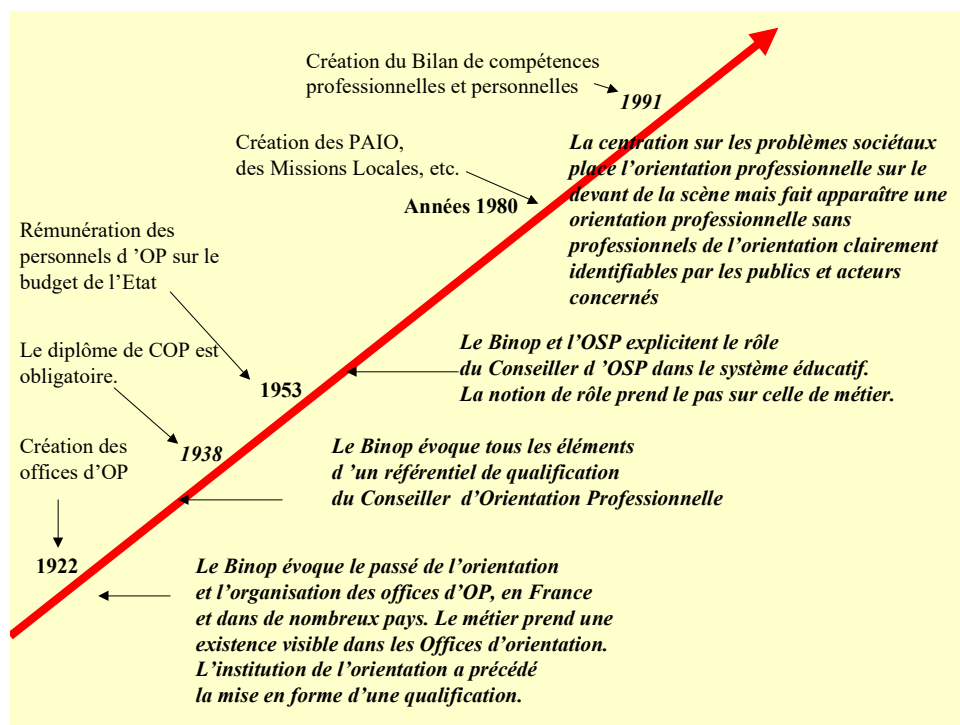


Aubret 2003 : Représentation de la continuité de la spécificité des contenus scientifiques des revues de l'INETOP à partir d'analyses de contenus réalisées à l'aide du programme ALCESTE

Figure 1

Une analyse spécifique des articles a amené l'auteur à différencier quatre périodes dans l'histoire de la construction du métier.

- l'élaboration du métier à travers son lieu d'exercice (offices d'orientation), sa qualification (1931, Conseiller d'orientation professionnel de l'INOP) et sa formation (1900-1930) ;
- le référentiel métier organise la profession. C'est une période d'approfondissement de la fonction d'expertise et de son application scolaire et professionnelle (1931-1950) ;
- les activités et le statut du conseiller sont en question. Les débats s'intensifient sur l'intégration du conseiller dans l'école (1951-1980) ;
- à partir des années 1980, l'orientation professionnelle reprend une place d'importance, avec une diversification des angles d'approche et des modalités de pratique. C'est le début d'une époque aux contours de l'orientation peu clarifiés.



Aubret, 2003 : Quatre périodes de l'histoire d'un métier de conseiller d'orientation
Figure 2

On voit bien à travers cette lecture de l'histoire que les pratiques d'orientation scolaires et professionnelles vont suivre deux mouvements :

- une inscription du métier dans une identité d'expertise scientifique du lien entre aptitudes (et plus généralement caractéristiques de l'individu) et métier, avec une définition de la professionnalité fondée sur la psychologie différentielle ;
- un élargissement du problème d'orientation pour prendre en compte toutes ses dimensions impliquées (psychologiques, sociologiques, culturelles, économiques) et rendre compte de la réelle complexité du phénomène social. La professionnalité s'organise alors dans une pluridisciplinarité qui, si elle n'est pas travaillée et conscientisée, rend opaque la définition du métier. La revue de l'INETOP tente de clarifier des problèmes théoriques sous-jacents aux pratiques. Aubret indique, concernant cette période, « la centration sur les problèmes sociétaux place l'orientation professionnelle sur le devant de la scène mais fait apparaître une orientation professionnelle sans professionnels de l'orientation clairement identifiables par les publics et acteurs concernés » (Aubret, 2003, p.11).

2. 1. 2 Délimitation du champ du conseil : la position anglo-saxonne du counseling

Aux Etats-Unis et en Amérique du Nord, beaucoup d'auteurs insistent sur les liens existant entre counseling de carrière et counseling personnel dans le sens où il existe des relations fortes entre travail et santé mentale. (Gysberg, Heppner & Johnston, 2000 ; Lecomte & Guillon, 2000). Les Nord-américains distinguent counseling de carrière (relevant des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle), le counseling personnel (relevant des problèmes d'adaptation situationnelle d'individus normaux) et psychothérapie (relevant de dysfonctionnements touchant la structure de la personnalité d'individus présentant des problèmes de santé mentale) bien que Rogers, à l'initiative des conceptions de counseling, juge les frontières plutôt arbitraires.

Le contexte historique de la naissance du counseling explique pour partie ce rapprochement personnel/professionnel. Á la sortie de la 2^{ème} Guerre mondiale, les conseillers ayant pour tâche l'orientation des anciens combattants se voient confrontés à des problèmes de carrière mais intimement imbriqués dans une problématique psychologique personnelle voire pathologique. Les

apports du counseling rogérien naissant vont leur permettre d'obtenir des résultats remarquables et remarqués qui vont conforter le tournant vers des approches « centrées sur l'individu¹⁸ ».

Lecomte et Guillon (2000) expliquent en quoi le counseling de carrière et la psychothérapie ne peuvent être dissociés si l'on considère le caractère personnel de toute démarche d'orientation. Les auteurs relèvent qu'en France plusieurs éléments de difficulté s'opposent à cette conception élargie du conseil :

- en France, bien que certains auteurs développent l'idée d'une approche globale personnelle et professionnelle et ont une influence importante dans les pratiques de conseil, il n'en reste pas moins qu'il n'existe pas de véritable courant de psychologie du conseil ;
- la définition de la psychothérapie en France est sensiblement différente, certainement parce que notre tradition en matière d'accompagnement thérapeutique réfère de manière quasi exclusive à la psychanalyse. On comprend dans ce contexte que les conseillers, d'horizons divers et sans formation spécifique à cette discipline, ne peuvent identifier leurs pratiques ni aux fondements théoriques ni aux méthodes de la thérapie ;
- du point de vue de l'organisation de la formation initiale et continue, les auteurs relèvent un manque d'approfondissement de la formation initiale sur les questions de mise en pratique et de rapprochement théorie / pratique. D'autre part, la formation continue devant assurer cette relève est peu développée dans les institutions.
- enfin, ils signalent une organisation différente de l'orientation, notamment scolaire, avec des pratiques en une séance unique ce qui rend difficile l'implantation du counseling avec un travail sur la dimension personnelle.

Les distinctions les plus courantes entre counseling de carrière, counseling personnel et psychothérapie s'organisent selon plusieurs oppositions que Lecomte et Guillon remettent en cause :

1. la prise en charge à court vs long terme ;

¹⁸ Pour une connaissance plus approfondie de l'histoire du du counselling aux USA se réfère à l'article de Blanchard (2006). Quelques éléments sur l'histoire de l'orientation professionnelle et du counseling de carrière aux Etats-Unis.

2. la zone de résolution de problèmes vs zone de la relation de la personne avec elle-même ;
3. les difficultés situationnelles vs difficultés relatives à la structure de la personnalité.

L'observation des pratiques de conseil dans le contexte français montre également que ces distinctions ne sont pas marquées aussi radicalement. Certains conseillers de l'orientation professionnelle se positionnent clairement dans des approches psychanalytiques, modulées ou non par une approche humaniste rogéienne dans la conduite de leur entretien et la mise à distance de l'interprétation. D'autre part, en ce qui concerne la thérapie, on assiste à un développement considérable des approches brèves traitant de problèmes ponctuels avec une démarche spécifique.

Concernant les points de convergence entre counseling et psychothérapie, Lecomte et Guillon (2000, p.132) citent le résumé de Goldfried, Gastonguay et Safran (1992) :

- « une structure de base. *La thérapie se déroule dans un cadre relativement tracé, avec des étapes ou des phases distincte ;*
- la fonction. *Son but principal est de diminuer le découragement et d'augmenter le sens et la maîtrise de soi, par l'acquisition de nouvelles manières de penser, de ressentir et d'agir ;*
- la nature de l'intervention thérapeutique. *Il y a un processus d'influence interpersonnelle, caractérisé par l'intérêt et l'implication du thérapeute, ainsi qu'une alliance de travail basée sur une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur les méthodes ;*
- des stratégies cliniques communes. *Le thérapeute donne un feed-back à son patient pour accroître son niveau de conscience, l'encourage à prendre des risques et facilite la confrontation progressive avec la réalité ».*

Pour conclure cette distinction entre counseling de carrière et conseling personnel, les faits de pratique rendent l'opération délicate. Les professionnels témoignent bien d'une activité de conseil majoritairement dominée par des problématiques relevant à la fois du professionnel et du personnel. Les théoriciens français le conçoivent également en proposant des modélisations du conseil tenant compte d'un individu global. C'est l'orientation de Lhotellier dans la démarche du

« tenir conseil ». Enfin, les orientations politiques en matière d'accompagnement de carrière sont démonstratives de cette conception en posant l'individu dans sa globalité au centre des dispositifs.

Les approches du counseling, ou du « tenir conseil » français, réintègrent la dimension de changement de l'individu aux pratiques d'orientation scolaires et professionnelles. C'est bien considérer que l'individu est en quête d'identité tout au long de sa vie, en prise avec un environnement incertain et chaotique qui rend cette quête encore plus centrale. C'est aussi de replacer l'orientation dans une perspective dynamique sur des collaborations interdisciplinaires seules capables de rendre compte de la complexité du choix vocationnel.

L'importance des expériences familiales (qualité des liens instaurés dans la famille, histoire de vie), de certaines dimensions de la personnalité (sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi, locus of control...), de la santé mentale (dépression, anxiété et symptômes somatiques...), dans la problématique du choix professionnel et de l'adaptation au travail n'est plus à démontrer. Ce champ de recherche est particulièrement abondant. Nous en donnerons quelques exemples qui illustreront l'apport de ces disciplines dans la définition du conseil et l'optimisation de son efficacité.

Malgré la persistance du débat, la réalité des pratiques est proche de la conception nord-américaine. Par contre, nous pouvons penser que l'absence de véritables consensus laisse s'installer une prolifération des pratiques dans une certaine approximation des cadres qui la sous-tendent. Le manque d'accompagnement des professionnels dans le travail des pratiques aggrave la situation et l'on peut penser que les frontières entre la thérapie et le conseil ne sont pas si étanches face aux réalités auxquelles les professionnels font face tous les jours. Lecomte et Guillon (2000) définissent le conseil psychologique par trois objectifs :

- « la remédiation : (aide à la résolution de problèmes, prise de décision) ;
 - la prévention (anticiper, prévenir et devancer les difficultés futures) ;
 - l'éducation et le développement (découvrir et développer les potentialités)».
- (Lecomte et Guillon, 2000, p. 118)

Les caractéristiques de l'activité de conseil sont alors :

- « la centration sur les personnes normales plutôt que les personnes gravement perturbées ;

- une focalisation sur les atouts, les forces et les aspects positifs de l'état mental de la personne, quelle que soit l'importance du problème présenté ;
- un accent sur des interventions plutôt brèves ;
- une prise en compte des interactions personne-environnement plutôt qu'une centration exclusive sur la personne ou sur l'environnement ;
- un accent sur les processus de développement dans les domaines de l'éducation et des orientations personnelles » (Lecomte et Guillon, 2000, p. 119)

2. 2 Des points de repère dans les grands courants théoriques

Repérer les pratiques de conseil nous amène à définir les théories sous jacentes considérées comme des éléments organisant et motivant nos actes professionnels. Cependant, la question brutalement posée à un professionnel sous la forme « quelles sont les théories qui déterminent vos pratiques ? » pose de véritables problèmes qui schématiquement vont de la non-réponse - « c'est l'expérience, je fais à l'intuition » - au débordement de contenu, de plus, l'observation en situation réelle peut montrer un écart important entre le dit, le pensé et le réalisé. Ainsi le lien théorie / pratique n'est pas toujours clair. Angeville et Bellenger (1989) indiquent à ce titre qu'il existe moins de différences dans la façon de faire entre des conseillers se référant à des positions théoriques différentes qu'entre des conseillers expérimentés ou non expérimentés. Pourtant, en organisant le discours du consultant, en offrant une analyse plutôt qu'une autre, le conseiller fournit un cadre conceptuel qu'il serait bon de clarifier pour chacun. Nous pouvons supposer que cette absence de maîtrise des référents théoriques peut entraîner un maillage épistémologique tout aussi peu explicite et donc soumis au risque d'incohérence. Quelles sont les conditions garantissant une certaine cohérence dans la mise en perspective de champs théoriques différents pour répondre à la complexité des situations professionnelles rencontrées par les professionnels ? C'est une question essentielle car si on peut supposer que les professionnels sont orientés, par affinité ou par leur formation, vers certains modèles théoriques, ils sont également dans l'obligation d'adapter en permanence leurs réponses face à la complexité des situations singulières des consultants. Pour Angeville et Bellenger, c'est l'application systématique d'une théorie qui est problématique car elle éloigne de la réalité des situations.

La conceptualisation théorique des pratiques suppose la réflexion, l'échange et un travail constant. Pourtant, les dispositifs qui permettent ce travail sont encore peu développés dans les structures, les programmes de formation continue et initiale sont peu orientés vers la mise en perspective théorie / praxis, les recherches scientifiques peu communiquées et donc peu accessibles

aux professionnels. En tant que professionnelle dans la même incapacité de référer nos pratiques à des courants théoriques il nous a semblé indispensable d'orienter notre travail de recherche sur un inventaire des principaux courants pouvant éclairer les pratiques de conseil. Pour résumer schématiquement ces apports théoriques et en faciliter la comparaison, nous avons réalisé un tableau (cf. : Tableau 1) en nous inspirant du modèle d'Angeville et Ballenger (1989, p. 23).

2. 2. 1 *L'apport de Carl Rogers*

L'analyse de l'histoire du conseil faite par Hill et Corbett (1996) conduit à considérer les apports de Rogers et de la non-directivité comme des bases fondamentales. Les premiers apports théoriques de Rogers en 1942 dans son ouvrage *Counseling and psychotherapy* rendent compte d'une approche psychothérapeutique non médicale, non analytique et centrée sur les ressources de la personne. Il fonde les bases du modèle de la non-directivité sur une attitude du thérapeute orientée plus vers la prise en compte des sentiments exprimés que vers le contenu de ce qui est dit. Les processus de changement en jeu dans la thérapie reposent essentiellement sur la relation à travers une attitude d'acceptation où le thérapeute reconnaît, clarifie et surtout accepte les sentiments et les opinions exprimés par le client. Pour Rogers, c'est la condition pour développer des « expériences d'intelligibilité soudaines ». Dans la seconde phase d'élaboration théorique, l'auteur abandonne le terme ambigu de non-directivité pour l'expression « centré sur le client ». Le présupposé de cette approche modifie la conception de l'homme dans ses rapports à lui-même et à autrui. Elle implique une attitude de confiance du thérapeute dans la capacité des individus à faire face aux problèmes psychologiques qui les concernent et à diriger leur vie si on leur donne la possibilité de clarifier et d'accepter ces attitudes. Cette posture, que l'on pourrait qualifier d'humaniste dans le sens d'une croyance inconditionnelle aux possibilités d'évolution de chacun, va considérablement influencer les processus en jeu dans le cadre thérapeutique rogerien. Hill et Corbett notent notamment l'abandon de l'évaluation diagnostique parce qu'elle éloigne de l'expérience vécue par le client. Le centre d'intérêt et d'élaboration est le cadre de référence du client. S'appuyant sur ce cadre conceptuel, Angeville et Ballenger (1989) considèrent l'objectif du conseil, au regard de cette conception, comme une tentative pour une meilleure compréhension du « self » qui organise le « moi » et les rapports à autrui. L'image de soi est née de l'expérience et organise le « moi » en tant que régulateur des conduites. Le travail d'éclairage des représentations du soi est un point central du conseil dans le but d'amener le client à une liberté psychologique et créatrice. Le rôle du conseiller est alors de créer les conditions de sécurité indispensables à ce travail. La relation n'est plus l'expertise mais « l'alter ego compréhensif », le lieu de savoir n'est pas l'intellect du conseiller mais l'expérience phénoménologique du client.

Les conditions facilitantes, nécessaires et suffisantes (empathie, considération inconditionnelle, congruence), définies par le courant rogérien, ont fait l'objet de nombreuses recherches aux résultats quelque peu contradictoires. La focalisation sur l'attitude et les aptitudes du thérapeute en l'absence d'une réelle prise en compte des caractéristiques du client et de la situation thérapeutique sont les principales critiques méthodologiques apportant de la nuance voire de la suspicion dans cette approche.

Les apports de Rogers à la psychologie du conseil ont essentiellement porté sur l'application des conditions facilitantes opérationnalisées sous formes d'habiletés du conseiller ou du thérapeute. De nombreux modèles et programmes de formation ont été mis au point en considérant que les compétences du professionnel étaient bien plus déterminantes pour l'évolution de l'individu que le point de vue de celui-ci. On peut supposer que ceci explique en partie le manque de résultats significatifs dans l'évaluation des effets du conseil sur les clients.

Malgré tout, les apports de Rogers restent un éclairage à la fois pour la compréhension des processus en jeu dans la relation que pour la définition des caractéristiques des attitudes du conseiller pouvant favoriser l'actualisation de ces processus. La centration sur les perceptions du client en tant que véritable objet de travail, la croyance en ses possibilités de compréhension et d'évolution, nous semblent des apports majeurs pour la psychologie du conseil. Ces apports ne sont aujourd'hui que partiellement actualisés car la vision française a tendance à réduire la non-directivité à une pratique « laxiste de laisser-aller ». Peu traduit dans notre hexagone, Rogers a aussi été peu compris. La non-directivité ne réfère pas à une participation minimaliste d'un thérapeute qui relance en écho ce qui est dit. La non-directivité est censée établir une rupture avec une conception d'expertise qui laisse le thérapeute détenteur d'un savoir sur l'individu qui n'est pas partagé par lui. Une rupture également avec des pratiques organisées autour d'une expertise diagnostic/pronostic/prescription laissant peu de place à la participation active du client. C'est un renversement du lieu de pouvoir (le savoir : savoir sur autrui, savoir sur le monde, savoir sur le devenir et le possible) qu'apportent les conceptions rogériennes.

2. 2. 2 Les apports des théories cognitives et comportementales

Hill et Corbett (1996) situent aux années 1960 les premiers impacts de la théorie cognitive sur la psychologie du conseil. Ces conceptions cognitives s'accordent avec la tradition humaniste de la psychologie du conseil parce qu'elles considèrent les problèmes des individus de manière non culpabilisante, comme des dysfonctionnements de l'apprentissage, et en ce sens remédiables. Les thérapies qui s'y rattachent sont brèves (une dizaine de séances réparties sur deux ou trois mois), semi directives, et suivent un protocole particulier où le patient est un collaborateur actif. L'objet de

travail est l'ensemble des cognitions c'est-à-dire des pensées spécifiques, des activités mentales qui peuvent être des obstacles à la pleine réalisation de l'individu. Il s'agit plus précisément de perceptions, de représentations, de raisonnements ou de discours intérieurs à l'origine de réponses inappropriées vis-à-vis de certaines situations ou sollicitations du monde extérieur. Ces approches reposent sur l'idée qu'il existe un lien entre pensée et comportement dans le sens où ce n'est pas la réalité objective des situations qui influence nos comportements mais ce que l'on pense à propos de ce qui s'est passé dans la situation.

Ghiglione et Blanchet (1991), dans une recherche des effets de la thérapie cognitive sur le traitement de la dépression, rappellent le concept cognitiviste de distorsion, c'est-à-dire la contradiction entre les représentations du sujet et la réalité :

- « les distorsions argumentatives (inférences arbitraires, déductions erronées...) ;
- les distorsions évaluatives (exagérations, minimisations, bipolarisations...) ;
- les distorsions attributives (attribution à soi-même des causes, ou internalisation...) »
(Ghiglione et Blanchet p.81-82).

Ces distorsions entraînent la constitution de schémas limitants, c'est-à-dire de règles absolues et rigides du type « pour valoir quelque chose je dois réussir tout ce que j'entreprends », ou « ma valeur dépendant du regard des autres ». Il s'agit alors pour le thérapeute d'identifier ces schémas cognitifs et de modifier cette activité cognitive déficiente. Il est proposé un apprentissage à la fois pour repérer ces pensées mais aussi pour les analyser et substituer ou poser parallèlement d'autres interprétations. Des exercices très pragmatiques sont proposés au client. À titre d'exemples : examiner les arguments pour et contre de leur pensée, comparer deux situations anxigènes pour en définir les caractéristiques communes et différenciées, repérer les indicateurs de déclenchement du problème du client...

Ce type de questionnement n'est pas sans rappeler les modalités d'intervention de certaines pratiques de conseil qui utilisent les méthodologies de résolution de problèmes. L'objectif est d'amorcer une dynamique de changement avec un souci d'ancrage dans le réel en considérant que la personnalité est un système à construire et à déconstruire. Angeville et Ballenger (1989) relèvent le caractère d'expertise de cette approche mais le contenu du travail reste de la responsabilité de choix du client, le conseiller maîtrisant quant à lui les moyens de désensibilisation des comportements inopérants. Quant à l'évaluation des changements, elle est réalisée en étroite collaboration.

Hill et Corbett (1996) recensent les études concernant l'application de principes cognitivistes au conseil. Dès le milieu des années 1970, des programmes proposent des entraînements à l'affirmation de soi, des méthodologies de lutte contre l'anxiété sociale... La conception cognitiviste partage avec la théorie de Rogers la centration du travail sur les pensées et les représentations du client et une conception du sujet comme pouvant en permanence développer ou actualiser des potentialités personnelles. Si l'une utilise l'apprentissage de méthodologies pour créer les conditions d'une autothérapie, l'autre pose dans les qualités du thérapeute et sa posture dans la relation les conditions de la compréhension soudaine puis de l'évolution du client.

2. 2. 3 L'apport des théories psychanalytiques

La psychanalyse est centrée presque exclusivement sur l'intervention thérapeutique même si elle peut participer à la compréhension d'éléments inconscients qui influencent le choix professionnel, ou qui les rendent parfois difficiles, ou impossibles. Pour les psychanalystes, les motifs qui supportent les choix vocationnels sont inscrits dans l'enfance, en rapport avec le climat affectif, le vécu émotionnel du sujet dans sa famille, les avatars de son histoire. Le travail est considéré comme un des effets de la sublimation pulsionnelle qui transforme les pulsions en activités créatrices et socialement acceptées. D'autres motifs inconscients, liés à la recherche d'identité, seraient à l'origine du choix professionnel. Répondre à la question « quel métier exercer ? » reviendrait à répondre à la question « qui suis-je ? ». Il peut alors s'exercer un choix par identification ou au contraire par rejet des modèles parentaux. Ces quelques lieux de rencontres entre psychanalyse et conseil en orientation laissent entrevoir la difficulté pour les professionnels d'utiliser ces références dans le cadre de leur activité contrainte par un cadre précis en termes de temps, de durée, de finalités.

Hill et Corbett (1996) notent que ce sont les théoriciens du conseil plus que la psychanalyse qui ont élaboré des liens entre psychanalyse et conseil. L'apport le plus important pour ces auteurs concerne non pas les processus impliqués dans la compréhension de l'individu mais les éclairages apportés à la définition et à l'organisation de la relation thérapeutique. Ils citent notamment Gelson et Carter (1985) pour leurs travaux permettant de différencier la relation en trois composantes : l'alliance de travail, le transfert et le contre-transfert, et la relation réelle.

Concernant l'alliance de travail, N. M. Meara et M. J. Patton (1994), ont contribué à l'importation de ce concept en psychologie du conseil par une revue des différentes acceptions du concept. De manière partagée, l'alliance de travail est considérée comme essentielle car elle fournit au client la motivation de travailler avec le conseiller et de s'engager dans une dynamique de changement. Elle est définie comme une activité de collaboration, de coopération à travers des

échanges mutuels entre le conseiller et le client. La réussite de sa mise en place dépend autant de caractéristiques liées au client qu'au conseiller. Les auteurs font état de ces éléments qui peuvent constituer pour le professionnel à la fois des repères dans l'instauration et le maintien de l'alliance, mais aussi des orientations possibles quant à sa conduite d'entretien. L'importance d'un tel éclairage nous fait consacrer un développement plus important dans la partie consacrée à la relation de conseil. Rajoutons malgré tout que les recherches citées par Hill et Corbett font état d'un lien positif et modéré entre alliance de travail et réussite thérapeutique. Autre élément important : la longueur du traitement n'a pas d'influence sur l'alliance de travail.

Concernant le transfert et le contre-transfert, peu de recherches ont réussi à opérationnaliser de manière satisfaisante ces concepts ce qui rend difficile sa mise en perspective dans la relation de conseil. Cependant, ces concepts ne sont pas dénués d'intérêt si l'on considère que le vécu émotionnel du conseiller lors de l'entretien nourrit en permanence les phénomènes d'influence impliqués dans la relation de conseil. Il apparaît comme important de repérer et de développer des capacités à gérer ses réactions envers le client. Hill et Corbett citent des recherches qui montrent le lien entre certaines caractéristiques du conseiller (capacité empathique, compréhension de soi, cohérence personnelle et l'anxiété) et la capacité à gérer ses réactions émotionnelles envers le client.

2. 2. 4 L'apport des approches systémiques

L'approche systémique est née de préoccupations de chercheurs d'origines diverses réunis autour de l'école de Palo Alto et de praticiens qui les premiers, aux USA dans les années 1950, initient des prises en charge thérapeutiques de familles notamment ayant un enfant schizophrène. Ils font l'hypothèse ainsi formulée par Hill et Corbett (1996, p.236) : « Cette maladie (schizophrénie) survient quand l'enfant doit faire face à des communications simultanées et contradictoires, comme : "je t'aime" mais "ne me touche pas" ». Les observations qu'ils vont faire dans ce sens les amènent à s'intéresser prioritairement aux modèles de communication familiale et passer d'une explication intrapsychique du trouble à une explication systémique. Cette conception offre la perspective de repenser la structure des relations interpersonnelles et leur impact sur l'adaptation personnelle. Il ne s'agit plus alors de faire disparaître le symptôme mais de le comprendre dans sa dimension structurante et imbriquée dans un dysfonctionnement plus global de tout le système.

Ces orientations ont un impact sur les pratiques de conseil à deux niveaux selon Angeville et Ballenger (1989) :

- elles permettent de saisir les caractéristiques de la situation du client et d'éclaircir sa demande ;
- d'autre part, elles donnent des repères importants dans la compréhension de la relation de conseil qui s'instaure.

Pour les auteurs, considérer l'indécision d'orientation sous l'angle de dysfonctionnements du groupe familial exige une formation pratique et théorique concernant les thérapies familiales. Cependant, l'approche systémique peut nous amener à mieux considérer l'individu inséré dans un système de dysfonctionnements pas seulement familiaux mais aussi professionnels et sociaux. Interroger ce système peut être intéressant, par exemple dans des problématiques de souffrance au travail.

Nous pouvons envisager un autre éclairage sous l'angle de la compréhension du type de relation instaurée par le conseiller à travers l'apport particulier de Zarka (1986), qui relève divers paradoxes dans la relation de conseil et rapporte les résultats des recherches anglo-saxonnes sur l'observation fine des interactions dans des situations de communication thérapeutique. Concernant l'intérêt de l'approche systémique dans la compréhension de la situation d'entretien, nous pouvons faire référence aux nombreuses recherches, majoritairement anglo-saxonnes, sur la négociation des positions de chacun dans la relation thérapeutique. La théorie du contrôle relationnel inspirée par Bateson (1936-1958) a donné lieu à des distinctions concernant le type d'interaction (complémentaire ou symétrique) et les modalités dans le comportement (profil haut de tentative de contrôle ou profil bas de soumission). Dans une interaction de type complémentaire, la position haute du conseiller est accompagnée par une position basse du client (et inversement) ; dans une interaction de type symétrique, la position haute du conseiller donne lieu à une position identique chez le client de sorte qu'à un ordre la réponse sera un refus d'obéir (et inversement).

Les recherches sur l'efficacité des thérapies systémiques montrent que les modalités d'interaction varient en fonction de la nature de l'entretien (familiale : position basse des clients / individuelle : position haute plus courante). D'autre part, la réussite du travail thérapeutique semble dépendre de la capacité du conseiller à maîtriser le contrôle relationnel. Par contre, bien qu'il soit recommandé au thérapeute d'adopter une position haute, les recherches sur les conditions favorisant l'efficacité thérapeutique ne sont pas clairement établies. Cette conception du contrôle relationnel est d'un intérêt certain dans le contexte du conseil en orientation. En questionnant ces dimensions tout au long du dispositif de conseil, on peut comprendre l'absence de mise en œuvre des projets et des actions que les personnes ont pourtant acceptés. Quels étaient les types et modalités d'interaction ? Ne doit-on pas supposer que lorsqu'il s'agit de déterminer le champ d'action de la

personne, celle-ci doit adopter une position haute car elle seule sait ce qu'elle peut réellement mettre en œuvre ? Il serait certainement intéressant d'opérationnaliser le concept de contrôle relationnel et d'initier des recherches permettant de définir ces conditions de mise en œuvre.

2. 2. 5 Les apports des théories développementales et sociales

Pour Guichard et Huteau (2001), les problématiques développementales et sociales de l'orientation tout au long de la vie modifient la manière de considérer la question de l'orientation. Les recherches s'intéressent alors à la formation des choix professionnels des jeunes et à la gestion de carrières sur l'espace d'une vie. Nous pouvons citer dans cette perspective les apports de :

Dumora (1990) concernant les processus de décision des jeunes et notamment les processus de rationalisation. Nous pouvons citer aussi la modélisation de Donald Super sur la genèse des préférences et des choix professionnels ou celle de Claude Dubar sur la place des transactions biographiques et personnelles dans la construction identitaire.

Les deux premiers considèrent les processus de construction des choix dans un objectif pragmatique de définir les modalités d'intervention efficace en orientation. Dubar, quant à lui, envisage davantage l'orientation dans son contexte social actuel fondamentalement caractérisé par le chaos et l'imprévisibilité.

La conception de Super (1959a) définit les éléments impliqués dans la formation des choix professionnels mais aussi clarifie les modalités d'une intervention efficace en matière d'aide au choix. Il considère que le processus de construction des préférences professionnelles est continu et s'actualise progressivement tout au long de la vie. Il distingue ainsi des « maxi-cycles » liés aux étapes de vie et des « mini-cycles » liés à des événements de vie personnels et professionnels qui vont le contraindre à redéfinir des choix. La « maturité de carrière » est un construit psychosocial, défini par la capacité à faire face à des exigences de l'environnement et à ses propres exigences personnelles, ce qui est l'objet de travail du conseiller. Il s'agit d'aider l'individu à se construire un concept de soi professionnel et à développer des capacités de comparaison avec la réalité dans des perspectives de synthèses et de compromis.

Dumora (2004) met en évidence des processus fondamentaux de « réflexion comparative » et de « réflexion probabiliste » à partir de l'observation empirique des discours des adolescents. Elle repère des étapes dans la construction des représentations des professions (réflexion comparative) et dans l'estimation des chances de réussite de manière subjective (réflexion probabiliste). La « réflexion implicative » met en perspective le souhaitable et le probable : leur coïncidence entraîne des trajectoires lisses alors que leur dissonance provoque des ruptures dans les trajectoires. Ces

recherches montrent les processus impliqués dans la construction des intentions d'avenir en différenciant l'impact de l'école en tant que système structuré de normes et système d'évaluation, et l'impact de la famille et des expériences sociales dans l'identification professionnelle.

Guichard et Huteau (2001, p.161-162) énoncent ainsi les principales limites de ce modèle : « ce qui frappe en effet, c'est son aspect daté et culturellement marqué.../... Bon nombre de travaux contemporains (Boutinet, 1998 ; Dubar, 2000) soulignent en effet que, désormais, les carrières professionnelles correspondent plus à un chaos qu'à un développement ».

Castra (2003) considère le secteur de l'insertion en s'appuyant sur les théories de psychologie sociale et remet en cause le manque théorique et méthodologique de ces dispositifs. Pour lui, ce secteur est en échec car on applique des pratiques et des solutions anciennes sur un contexte nouveau de chaos et de ruptures fréquentes dans les trajectoires professionnelles. Il s'intéresse plus particulièrement au public dit en « grande difficulté » et rejette une conception du conseil centrée sur l'individu et ses caractéristiques psychologiques. Pour lui, la relation d'aide face à ce public doit se focaliser sur une démarche offensive vers l'entreprise locale et ses techniques de gestion de ressources humaines en matière d'intégration et de socialisation. Par ailleurs, les dispositifs d'insertion doivent produire de l'action chez l'individu et non l'engagement dans un travail sur soi. Le point de départ de la démarche est l'expression d'une demande à trouver un emploi, il n'y a pas lieu d'interroger et d'analyser cette motivation. Elle va donner lieu à des propositions concrètes d'emplois disponibles. Le travail des professionnels s'apparente alors à la fonction des « prospecteurs placiers » qui vont au contact des entreprises, définissent le poste et les compétences souhaitables, travaillent les conditions d'intégration pour faciliter l'adaptation du futur salarié. L'objectif est de travailler la qualité de l'insertion pour développer l'emploi durable. Dans cette conception, il est évité au futur salarié la difficulté du recrutement considéré comme représentant un véritable handicap insurmontable pour lui. Le point de vue de Castra renvoie à une certaine conception de l'individu et de l'action sociale : l'individu est considéré comme soumis à un environnement extrêmement contraignant qu'il est dans l'impossibilité de comprendre et de maîtriser. L'objet des dispositifs ne se situe alors pas dans une perspective de développement de l'autodétermination et ne tient pas compte des cognitions des représentations autour de buts et de motivations.

Nous avons résumé les principaux éléments de ces conceptions théoriques dans un tableau page suivante. Nous nous sommes inspirés du tableau d'Angeville et Bellenger en rajoutant cependant l'approche développementale et sociale.

Dans cette présentation les auteurs considèrent que les pratiques se réfèrent à des courants théoriques qui se différencient à partir de quatre points caractéristiques :

- l'objectif de conseil ;
- la conception sous-jacente à la personnalité ;
- le rôle du conseiller ;
- le support ou fondement du conseil et origine du changement.

En conclusion, nous relevons que le lien entre théorie et pratique est certainement difficile à définir car cela suppose une réflexion permanente sur les pratiques. Il est certainement plus aisé d'énoncer des référents en terme de conception de l'individu et de processus en cause dans son évolution, mais dans la réalité de la confrontation au terrain, il est souvent difficile de maintenir le cap sous tendu par ces référents. Comment conserver une conception humaniste et inconditionnelle des capacités de chacun à évoluer lorsque le professionnel est confronté à des problématiques complexes, multifactorielles de l'ordre de la santé, du lien social, de l'absence de repères, d'une vision pessimiste des possibilités d'avenir... ? Comment accepter les représentations des personnes, faire abstraction de ses points de vue de professionnel et éviter de développer une pratique qui amène l'autre à sa vision des choses ou à un système de normes socialement dominantes ? Comment enfin faire face aux contraintes parfois contradictoires imposées par l'environnement de travail (commanditaires et partenaires), conserver des pratiques au service de l'individu lorsque l'efficacité de celles-ci est loin d'être démontrée ? Confrontés à un public de plus en plus en voie d'exclusion, les professionnels réfléchissent ensemble à des moyens techniques, méthodologiques, à la formalisation de démarches leur permettant de traduire les valeurs, principes et intentions en actes professionnels.

Du point de vue de ces questionnements l'approche théorique de Guichard (1997) en terme de posture nous a semblé intuitivement, à ce moment de notre réflexion, comme une lecture pertinente des pratiques de conseil. Notre intuition était alimentée de l'intérêt qu'elle suscitait chez nos stagiaires quelque soit leur contexte professionnel d'accompagnement. Les éléments de repère en matière de posture nous ont permis de redéfinir notre problématique sous l'angle de la relation à l'autre et au monde.

4 points caractéristiques	CENTRE SUR LE CLIENT (C. ROGERS)	NEO-BEHAVORISTE COGNITIVISTE ET COMPORTEMENTALISTE	PSYCHANALYTIQUE	PARADOXAL (groupe Palo Alto), ANALYSE SYSTEMIQUE	DEVELOPPEMENTAL ET SOCIAL Deux approches
1° objectif du conseil	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de soi entraînant une modification de l'image de soi et l'utilisation de ses propres ressources 	<ul style="list-style-type: none"> • Modification d'un comportement 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le sens des conduites • Définir l'origine des choix vocationnels dans l'enfance et l'histoire du sujet 	<ul style="list-style-type: none"> • Modification d'un système de relations (feed back négatif et homéostasie) 	<ul style="list-style-type: none"> • Les processus identitaires • La confrontation « individuelle » et « sociale » Ou • Répondre par des solutions à l'individu porteur d'une demande d'insertion
2° Conception sous-jacente de la personnalité	<ul style="list-style-type: none"> • « Self » and « growth » • Ici et maintenant 	<ul style="list-style-type: none"> • La personnalité comme système à construire ...« habit »... • Accent mis sur l'apprentissage pour décrire le changement 	<ul style="list-style-type: none"> • Le conscient et l'inconscient • Le moi, le ça et le surmoi • Le passé et ses implications dans l'actuel 	<ul style="list-style-type: none"> • L'individu comme participant à une communication • Fait l'économie des phénomènes intrapsychiques (« la boîte noire ») 	<ul style="list-style-type: none"> • L'individu en actualisation permanente du « soi »face au social Ou • L'individu dans la quasi-incapacité de négocier avec le social
3° Rôle du conseiller	<ul style="list-style-type: none"> • Alter ego • Autodiagnostic 	<ul style="list-style-type: none"> • Expert • Diagnostic séparé de la décision • Contrat thérapeutique • Contrat de changement 	<ul style="list-style-type: none"> • Expert • Alliance de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Expert, membre du système de communication • Diagnostic et contrat thérapeutique • Contrat de changement 	<ul style="list-style-type: none"> • Aider au développement de la maturité vocationnelle Ou • Aider aux transitions par rapprochement de l'offre
4° Support du conseil ou fondement du conseil et origine du changement	<ul style="list-style-type: none"> • La relation comme fondement du conseil • La relation centrée sur la personne qui engendre sécurité et liberté psychologique 	<ul style="list-style-type: none"> • Conditionnement, apprentissage • S'y ajoute ultérieurement le rôle de la relation dans le conditionnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Le transfert et le contre-transfert 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulation du système contre le paradoxe : <ul style="list-style-type: none"> ○ Recadrage ○ Prescription du symptôme 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement au choix vocationnel Ou • Développement du réseau d'offres et travailler l'intégration au poste et milieu de l'entreprise

Les référents théoriques du conseil inspirés d'Angeville et Ballenger, OSP, 1989, 18, 2, p.123

Tableau 1

2.3 Des points de repères à travers la notion de posture professionnelle

Guichard et Huteau (2001), considèrent que c'est moins le développement des connaissances scientifiques qui garantit la légitimité des pratiques d'orientation que la position de fins de ces pratiques. Les modèles se multiplient ce qui amène les auteurs à parler non pas de la psychologie de l'orientation mais des psychologies de l'orientation. Ils distinguent, comme les Canadiens : la psychologie différentielle et la question du lien individu / profession, la psychologie du conseil de Carl Rogers, et la psychologie développementale et sociale.

Si les pratiques de conseil peuvent être envisagées sous l'angle des cadres théoriques auxquels elles se réfèrent, elles peuvent également se concevoir sous l'angle des postures professionnelles qu'elles impliquent nécessairement. La référence au concept de posture est une façon de ressaisir autrement l'ensemble des données théoriques et des propositions pratiques. En ce sens, Guichard (1997) pose un cadre de référence tout à fait original et pertinent dans le repérage des pratiques. Pour lui, la posture s'organise à partir d'éléments contextuels socio-économiques et politiques, de modélisations issues de la recherche scientifique et de finalités sociales, politiques et éthiques que le professionnel se construit. Le contexte détermine la ou les questions qui se posent en termes d'orientation (voir dans notre premier chapitre ces questions), mais ne définit pas les réponses que l'on peut y apporter. Ces réponses sont les différentes pratiques sociales sous tendues par des « visions du monde et des finalités d'action » explicites ou implicites chez les acteurs qui les mettent en œuvre, « maintenues à l'état implicite c'est-à-dire considérées comme allant de soi par les acteurs sociaux qui les mettent en œuvre » (Guichard, 1997).

Selon ces repères, l'auteur distingue pour notre époque quatre postures à l'origine d'interventions qui s'opposent sur deux dimensions : certaines sont de nature éducative, les autres de nature psychologique. D'autre part, certaines développent des finalités sociales fondamentalement conservatrices et reproductrices, d'autres visent à l'autodétermination et à l'émancipation. Un tableau récapitulatif permet une comparaison plus aisée des différentes postures (tableau 2, p. 73)

L'expert psychotechnicien : c'est la position la plus ancienne, elle apparaît au début du 20^{ème} siècle. Elle correspond à la fois à une problématique sociale de cette époque. Puisque les jeunes suivent de moins en moins les métiers de leurs parents, il faut alors mettre en place un dispositif qui consiste à orienter le flux de jeunes dans l'indétermination en évitant les coûts de formation dus à des erreurs de choix. Mais c'est aussi un projet social et politique d'un monde plus

juste où l'orientation participe à donner à chacun l'occasion d'utiliser ses ressources à l'édification d'une société contemporaine. Il s'agit alors de donner à chacun la juste place qui lui revient en fonction de ses aptitudes et non plus de l'orienter en fonction de sa naissance. Le développement de la recherche sur les tests d'aptitudes, notamment sous l'influence de Binet, va permettre aux fondateurs de l'orientation française et à leurs premiers professionnels, les « orienteurs », de réaliser leurs ambitions de réformateurs sociaux.

Aujourd'hui cette posture reste la plus utilisée spontanément parce que la plus attendue de la part du client. Le consultant est interrogé de manière déterminée, soumis à une investigation instrumentée afin d'établir un diagnostic et de proposer une solution. L'aptitude n'est plus la notion centrale de cette posture, la personnalité, les valeurs / intérêts, les tests comportementaux sont venus enrichir la palette des moyens pour répondre à une finalité restée inchangée : « mener une expertise de l'adéquation profil/métier ou profil/fonction afin de définir la bonne décision d'orientation ».

Si cette posture était au service d'une réforme sociale portant des ambitions égalitaires au début du 20^{ème} siècle, les premières critiques apparaissent en 1968 avec une remise en cause du point de vue éthique : la posture d'expert est perçue comme aliénante pour le sujet qui ne participe pas aux décisions qui le concernent. Plus tard, les critiques sont plus virulentes sur la question de la pertinence en termes de prédiction de l'adaptation au poste de travail.

Le conseiller-éducateur ou l'éducateur-conseiller : c'est une position apparue en France dans les années 1950 avec Léon (1957). Mais il a fallu attendre le début des années 1980 pour que l'idée se développe en France, notamment grâce à Pelletier et Dumora (1984). L'objectif est de faire acquérir au consultant une compétence qui lui permette d'analyser puis de mettre en relation des éléments de soi (compétences, atouts, limites, valeurs...) et des éléments du contexte (contraintes, opportunités, connaissance des métiers, filières de formation...) afin de lui permettre de construire des projets et des stratégies pour répondre à des changements professionnels subis ou souhaités qu'il sera certainement amené à vivre. Dans le contexte de l'orientation scolaire, le conseiller est amené à devenir éducateur et le professeur peut se transformer en éducateur, la tâche du conseiller s'organise autour d'une pluridisciplinarité.

L'enjeu sous-jacent est l'autonomie de la personne dans la gestion de ses transitions professionnelles. Cependant dans le contexte français "d'orientation-répartition", Guichard (1997) pose la question de savoir s'il ne s'agit pas d'un appariement "soi-profession" qui amène bon nombre de praticiens de l'orientation à être assez proches de la posture du psychotechnicien. Les principaux critères définissant les possibles en matière d'orientation sont en France les résultats scolaires et la répartition dans les filières. Guichard pose la question de savoir quelle finalité et quelle réelle place sont données au travail d'élaboration sur soi dans l'échelle des critères. « De

nombreux outils ou méthodes d'éducation à la carrière ont pour principe de tendre au sujet un miroir structuré et structurant dans lequel il ne peut apprendre à se voir que d'une manière déterminée ». Dans le contexte de l'orientation scolaire, Guichard avance l'hypothèse d'une finalité à amener le jeune, par des procédures douces, à accepter les décisions d'orientation prises par le conseil de classe sur la base de ses résultats scolaires et des contraintes des filières.

Dans le contexte de l'orientation professionnelle, ces questionnements sont tout aussi pertinents. La place laissée aux motivations et souhaits de l'individu n'est pas toujours prioritaire dans des dispositifs qui contraignent les professionnels à une obligation de résultats en terme de retour à l'emploi. C'est le cas des Bilans de Compétences Approfondis, des cellules de reclassement, des différents modules d'orientation... Le professionnel est en négociation permanente d'une posture qui laisse la place à l'individu dans ses décisions et qui refuse la tentation à l'amener là où il est susceptible de trouver plus facilement une solution professionnelle. Envahis par ses propres représentations de ce qui est bon pour l'autre, dominé par des exigences de résultats ou habité par une volonté d'offrir au sujet des moyens de réflexion, les outils d'éducation au choix peuvent être des moyens efficaces au service de finalités opposées.

Le conseiller sophiste d'aujourd'hui : le principe structurant ce modèle est que chacun est fondamentalement responsable de ce qui lui arrive. La rupture professionnelle est une conséquence, non pas du contexte socio-économique instable, mais le résultat d'une incapacité personnelle à maintenir et développer son employabilité. La finalité de l'orientation (ou de l'accompagnement à l'insertion) est de développer la capacité à gérer sa flexibilité, autrement dit développer une compétence d'adaptation dans une société en mouvance permanente, où les organisations sociales ne peuvent plus être garantes de l'avenir professionnel et social des individus. La responsabilité collective est de créer des moyens qui permettent à l'individu de gérer par lui-même sa compétence.

Un des corollaires à cette position est que l'individu doit prendre conscience et accepter qu'il soit le résultat des efforts qu'il a accepté ou non de faire. La situation de crise et le taux de chômage n'entrent pas comme éléments explicatifs ce qui entraîne un risque de culpabilisation important. La finalité est adaptative à travers une éducation à la flexibilité dans une pédagogie de l'engagement. La posture du conseiller évolue sensiblement : il doit rendre le sujet actif et conscient de lui-même. La compétence essentielle du conseiller résiderait alors dans l'art de convaincre les consultants sur leurs responsabilités et leurs compétences tout en développant leurs sentiments d'efficacité. Il peut être assimilé à un coach sportif dans des intentions d'encouragements et d'actions correctives des comportements non opérationnels à ses yeux. En accord avec cette conception, nous pouvons relever certaines actions destinées à développer chez les demandeurs d'emploi des discours internes quand ils évoquent leurs parcours en recrutement. L'internalité,

c'est-à-dire s'attribuer la responsabilité de ce qui nous arrive, est en effet une dimension valorisée majoritairement en recrutement. D'autres types d'entraînements en recherche d'emploi participent des mêmes finalités et impliquent les mêmes postures du professionnel.

La posture du psychologue maïeuticien : en matière d'orientation scolaire, cette position de psychologue apparaît en France comme une revendication des conseillers d'orientation qui veulent par-là affirmer une conception émancipatrice s'opposant à la visée purement adaptative des autres positions. La finalité de l'acte de conseil est toujours d'aider l'individu à s'insérer dans la société qui est la nôtre mais l'organisation actuelle de cette société n'est plus considérée comme « une norme ultime et indépassable. » Le travail du psychologue ne consiste pas à faire accepter les normes et les modèles dominants par manipulation, mais à aider le consultant à mettre en perspective, c'est-à-dire mettre en ses mots l'ensemble des éléments qui concourent à la formation de ses représentations sur lui-même et par-là à s'autoriser une analyse critique et de développement de sa créativité individuelle.

La finalité du conseil est d'amener l'individu à interroger son rapport à soi et au monde. Le conseiller l'y aide en lui donnant les moyens de comprendre le système et de définir ses possibilités d'intervention. La particularité de cette posture est de considérer que chacun peut intervenir à son niveau à la construction de la réalité des professions et participer au développement de la société. Autant le sophiste accepte le monde tel qu'il est, autant le psychologue maïeuticien s'interroge sur ce qu'il conviendrait de faire advenir.

Les dimensions politiques et éthiques sont très présentes dans cette conception des postures professionnelles de Guichard. Nous pourrions en résumer les éléments ainsi :

- Si ce modèle du praticien est celui d'une société ultra-libérale, alors le praticien considérera que le bien commun (c'est-à-dire la richesse qu'on n'ose pas dire commune) provient de la guerre de chacun contre tous. Il se focalisera exclusivement sur le développement personnel de l'individu. Son but sera, comme l'expression américaine le dit, "to empower individuals". Il se focalisera exclusivement sur le développement personnel de l'individu. Son objectif sera que chacun d'eux acquière la valeur maximum qu'il peut espérer atteindre, compte tenu de ses dispositions naturelles et de ses héritages économiques, sociaux et culturels. Dans ce modèle, le marché entièrement libre s'équilibrera de lui-même et produira une société où la juste position de chacun sera déterminée par sa valeur personnelle.

- Si le modèle du praticien est celui d'une société où le développement de chacun passe par la promotion de tous, alors ce n'est pas l'individu isolé et autonome qui sera l'objet de son souci. Il se préoccupera au contraire des inscriptions du sujet dans certains rapports "je-nous", rapports qui seront l'objet d'interrogations de la part des sujets. La question fondamentale ne sera plus : comment puis-je acquérir la valeur maximum, la meilleure "employabilité" et ainsi atteindre une position sociale enviée ? Elle sera : comment pouvons-nous - comment puis-je - contribuer au développement d'une société plus équitable, c'est-à-dire d'une société où l'écart entre les mieux lotis et les plus démunis diminue ?".

Conformément à nos attentes cette conception nous a permis de clarifier les éléments déterminants dans l'élaboration d'une pratique professionnelle de conseil en orientation. Nous retenons essentiellement une conception de la pratique matérialisée à travers une posture et une vision politique du monde. Notre questionnement porte alors sur la définition d'éléments observables qui permettraient de repérer ces caractéristiques dans l'exercice de l'entretien. Nous avons pensé que les recherches sur les pratiques et leurs effets nous permettraient d'envisager quelques repères sur ces questions. Le conseil en orientation visant au changement et à la prise de décision, à la connaissance de soi et de l'environnement, nous avons orienté notre démarche bibliographique dans les recherches sur les critères d'efficacité de l'accompagnement thérapeutique et du dispositif bilan de compétences.

	L'EXPERT PSYCHOTECHNICIEN	LE CONSEILLER-EDUCATEUR	LE SOPHISTE	LE PSYCHOLOGUE MAÏEUTICIEN
Objectifs explicites du conseil	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostiquer et trouver des solutions • Adéquation profil/poste • Evaluer les aptitudes et compétences transférables • Diagnostiquer l'employabilité 	<ul style="list-style-type: none"> • Eduquer aux choix : analyse de soi et de l'environnement • Développer le réalisme des représentations (adéquation soi / profession, formation) • Développer des compétences stratégiques (l'adaptabilité, la flexibilité) 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabiliser sur la gestion du devenir • Engager dans la flexibilité • Motiver et convaincre • Développer le sentiment d'efficacité personnelle • Pédagogie de l'engagement : dynamique très active 	<ul style="list-style-type: none"> • S'émanciper plutôt que s'adapter • Développer le pouvoir créatif pour être sujet de son histoire • La société n'est pas une norme ultime et indépassable. • Développer une position critique, distinguer son moi et des normes sociétales extérieures.
Conception sous-jacente de la personnalité et place du sujet dans la relation	<ul style="list-style-type: none"> • Traits et facteurs • Stabilité des traits de personnalité • Sujet passif, non autonome • Sujet qui met en œuvre des préconisations • Individu reconnaissant 	<ul style="list-style-type: none"> • Le choix professionnel comme actualisation du moi • Rôle de la représentation de soi dans la perspective de développement 	<ul style="list-style-type: none"> • L'individu responsable et conscient • Sujet actif, capable de s'adapter 	<ul style="list-style-type: none"> • Individu en développement permanent • Sujet actif, ayant des capacités créatives
Rôle du conseiller	<ul style="list-style-type: none"> • Expert (possède le savoir) • Donne des conseils • Impose un point de vue « objectif » par les outils • Evaluer, diagnostiquer, décider ou proposer • Communiquer aux autres experts qui ont à charge le sujet 	<ul style="list-style-type: none"> • Educateur • Diagnostic : processus coopératif • Auto-évaluation et évaluation • Développer l'autonomie : éduquer aux choix en procédant à une confrontation soi/environnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Entraîneur (coach) • Capacité à convaincre • Préparer à la flexibilité • Amener à accepter le monde tel qu'il est • Amener à la découverte et le renforcement du soi (être le meilleur) • Développer l'autonomie : responsabiliser sur la gestion de ses compétences et de son parcours 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologue • Créer une relation psychologique • Travailler la co-construction "alliance de travail" • Développer de la réflexivité rapport soi/monde • Coopération sur les objectifs, moyens, résultats du conseil • Développer les capacités critiques et créatives (émancipation)
Support du conseil ou fondement du conseil et origine du changement	<ul style="list-style-type: none"> • La rationalité • La bonne solution • La suggestion de l'action par le diagnostic 	<ul style="list-style-type: none"> • La relation éducative comme fondement du conseil • La confrontation soi/environnement • L'éducation à l'analyse d'informations 	<ul style="list-style-type: none"> • La relation d'encouragement et de soutien • L'action et l'engagement comme source de changement • Renforcement du soi 	<ul style="list-style-type: none"> • La relation psychologique, dialogique • La compréhension de l'environnement permet la mise en perspective
Finalité politique et éthique plus ou moins implicites	<ul style="list-style-type: none"> • Cité juste et organisée rationnellement où chacun est reconnu sur ces aptitudes. • Société holiste 	<ul style="list-style-type: none"> • Cité "humaniste", qui prend en compte les dimensions du soi pour assurer une orientation / répartition en accord avec les contraintes du système 	<ul style="list-style-type: none"> • Société libérale reconnaissant les individualités fortes, autonomes. La place de chacun est déterminée par sa valeur personnelle. La responsabilité collective dans cette répartition est faible 	<ul style="list-style-type: none"> • Société de coopération et de solidarité où le développement de chacun passe par la promotion de tous

Les postures de conseil d'après la catégorisation de Guichard (1997)

Tableau 2

3. – Les recherches sur les critères d'évaluation de l'efficacité du conseil

De nombreux auteurs relèvent que, malgré le contexte actuel de développement de la fonction conseil, « le conseil n'intéresse pas théoriquement beaucoup d'universitaires mais se pratique beaucoup. Et c'est cet oubli, ce déni, ce refus qui est à travailler alors même que cette pratique se réalise tous les jours dans des milliers d'organismes et s'augmente dans la plus belle inconséquence » Lhotellier (2000a, p.26). Il note encore la pauvreté des textes en français alors que de nombreuses revues anglo-saxonnes scientifiques sont centrées sur le « counseling ». À ce sujet, Bernaud (2005) parle de plus de 500 publications annuelles pour le counseling en général dont 150 traitent du counseling de carrière et évoque la nécessité pour nos chercheurs, comme pour nos praticiens, de participer à ce développement sous peine que les pratiques continuent à osciller au gré des modes et des injonctions économiques.

Cette absence d'intérêt, tant au niveau de la recherche qu'à celui de la formation, est certainement responsable pour une large part de l'ambiguïté conceptuelle du terme même de conseil, de la diversité des finalités, et des pratiques et de la prolifération des dénominations. Gilbert (2002) qui fait le même constat de rareté des recherches sur le conseil en France va coordonner un numéro de la revue *Psychologie du travail et des organisations* en réunissant des chercheurs et des consultants ayant une activité de recherche.

Blanchard (2000) pose également la question du lien entre la pratique scientifique et la formation professionnelle des psychologues et pense que la recherche universitaire ne devrait pas négliger l'étude de la connaissance pratique des psychologues praticiens, ce qui semble par ailleurs une évidence dans un contexte de reconnaissance des acquis expérimentiels. Il estime que la recherche pourrait notamment :

- Clarifier les modèles de compréhension que se fabriquent les psychologues au cours de leur pratique. Guichard (2001) note à ce sujet qu'un certain nombre de professionnels (du conseil en orientation) n'ont que des connaissances réduites, parfois nulles de cette discipline (la psychologie) qui se trouve pourtant au cœur de leur métier. Cette remarque paraîtrait s'appliquer au champ du conseil.
- D'aider à « affiner les cartes conceptuelles » des psychologues par des enquêtes sur leurs pratiques en cherchant à les relier à la base des connaissances théoriques formelles.

(Voir à ce sujet l'enquête menée à l'INETOP sur les pratiques professionnelles des conseillers d'orientation psychologues (Acquiers et Coll, 2000).

3. 1 Les apports de l'évaluation de l'efficacité en thérapie

Les recherches sur les processus et l'efficacité de la relation d'aide thérapeutique sont intéressantes dans notre problématique à plusieurs titres :

- Nous possédons une large littérature américaine qui nous éclaire sur la nature d'indicateurs transposables dans le champ du conseil en orientation.
- Ces recherches abordent la question de la relation conseiller / client (sentiments et émotions).
- Elles utilisent des approches de recueils de données (analyses de discours) qui permettent un travail sur l'original, le singulier de la personne et de sa situation.

Super (1959) récapitule un nombre considérable de recherches sur les effets visant à clarifier la pratique tout à fait révolutionnaire de Rogers. Certaines sont à visée de compréhension des processus en jeu, d'autres à visée pédagogique puisque les étudiants de Rogers suivaient une formation pour l'essentiel ancrée dans la praxis. Malgré leur ancienneté, elles restent pertinentes tant du point de vue de leurs conclusions qui demeurent des repères aux activités de conseil que du point de vue des méthodologies de recherche préférant des approches qualitatives et inductives. Nous reprenons quelques exemples cités par Super, dont les implications dans notre problématique sont incontestables.

Heine (1950) montre que c'est une sensibilité aux attitudes et aux sentiments du client associés au pouvoir d'exprimer de manière claire les sentiments que le client tente d'exprimer lui-même (la clarification sans interprétation) qui aide surtout les clients.

Utilisant l'analyse de contenu de séances de thérapie, Seeman (1949) observe le pourcentage de thèmes de discours du client en début et fin de thérapie. Il note un changement en termes de contenu dans le sens suivant : moins d'évocations de problèmes et plus de déclarations d'intuition et de compréhension. En même temps que ce changement du contenu, le client parle moins de ses symptômes et davantage de lui-même, du soi. Les discussions portent moins sur le passé et davantage sur le présent. Enfin, la base d'évaluation, c'est-à-dire la source des valeurs et des attitudes donnant lieu à l'évaluation, évolue au cours de la thérapie.

Raskin (1949) construit une échelle d'estimation de la base d'évaluation et montre que, en fin de thérapie, les clients se jugent davantage d'après leurs propres idées du bon et du juste, moins par les valeurs imposées par d'autres. Super en conclut qu'« il paraît donc qu'un des résultats importants du processus non directif soit la libération de l'individu de la pression excessive des attitudes des autres, la liberté de se diriger lui-même selon sa propre estimation de ce qui lui convient ». (Super, 1959, p.528)

Rogers et Dymond (1954) ont étudié le changement de l'idée du soi et de l'idéal de soi. Ils repèrent que l'idée du soi change d'une manière significative, que l'idéal change de façon moins significative mais de manière plus profonde en devenant plus réaliste. Au final, le niveau de similitude entre les deux représentations augmente pour constituer une personne plus acceptante du soi.

Beier (1949) étudie les effets d'un diagnostic, d'une l'évaluation par autrui sur le raisonnement et sur la solution de problèmes. L'auteur montre que l'évaluation sans appui d'un bon rapport avec un conseiller « empêche le processus de déclenchement, de relâchement des défenses, d'expression de problèmes, et d'intuitions ». Pour Rogers, c'est l'évaluation du client par lui-même, lorsqu'il est libre de le faire sans défense, dans une relation permissive et acceptante, qui est responsable des effets thérapeutiques.

Bordin (1955) nuance ces propos, il est d'accord sur le fait qu'il n'y ait pas besoin de psychodiagnostic en conseil psychothérapeutique mais il ne croit pas que celui-ci puisse nuire. Au contraire, il estime que comprendre « ne peut pas faire de mal ». Ce qui fait du mal, c'est forcer le sujet à accepter le diagnostic, la compréhension du psychologue.

Plus récemment, mais restant dans le champ thérapeutique, Lecomte et Alain (1990) constatent l'absence de différences significatives entre les approches dans l'explication de l'efficacité des entretiens thérapeutiques. Ils orientent alors leur réflexion vers une définition des facteurs communs de changements thérapeutiques et relèvent un ensemble de recherches pouvant éclairer cet axe de travail.

Les travaux révèlent que l'efficacité de la relation thérapeutique est sous la dépendance de trois facteurs (par ordre d'importance) :

- Les variables liées au client expliquent 65% du succès thérapeutique. Il s'agit principalement de la nature et de la gravité du problème, des attentes, de la qualité du soutien social, des croyances, et des variables biopsychosociales.
- Les variables liées au thérapeute expliquent 25% du succès de thérapeutique. Il s'agit des qualités personnelles (maturité, santé mentale, intégrité), des qualités interpersonnelles (chaleur, implication et compréhension empathique) et des compétences professionnelles (expertise, capacité d'offrir au client de nouvelles perspectives d'explication de ses difficultés).
- Les techniques thérapeutiques spécifiques expliquent 10% du succès thérapeutique. Mais les résultats des recherches sont très variables puisque l'étude comparative de différentes écoles psychothérapeutiques ne montre aucune différence. Quoiqu'il en soit, au moins 90% des effets sont de l'ordre de facteurs communs.

L'article de Lecomte et Alain a ceci d'intéressant : il montre deux facteurs communs impliqués fortement dans la problématique du changement thérapeutique. Il s'agit du processus d'influence interpersonnel et du processus inférentiel du thérapeute. Ces deux éléments nous semblent fortement impliqués dans la relation de conseil qui nous préoccupe plus particulièrement.

L'influence interpersonnelle est reconnue comme un processus normal et non plus comme une violation de l'autonomie de la personne. Elle est envisagée dans sa dimension réciproque, du thérapeute vers le client et inversement. Pour qu'elle soit actualisée, il est nécessaire que le thérapeute soit perçu comme une personne ressource. Pour ceci, trois conditions sont essentielles : l'attraction interpersonnelle, la confiance et l'expertise.

Les études sur l'influence réciproque montrent le lien entre les caractéristiques du client et sa perception de l'attraction interpersonnelle, l'expertise et la confiance suscitées par le thérapeute. À titre d'exemple, le concept de soi fait varier la perception du thérapeute dans le sens suivant : un concept de soi faible fait privilégier les thérapeutes se présentant comme des experts. Ce type de démonstration met en question l'idée qu'une pratique puisse correspondre avec la même efficacité à tout client. L'adéquation optimale client / thérapeute suppose une exploration préalable des caractéristiques du client, de son problème, et des types de techniques les plus appropriées. Un certain nombre de recherches, répertoriées par les auteurs, ont tenté de mieux définir les conditions d'un appariement optimal en fonction de variables telles que le type de défenses, le style cognitif, la complexité du problème, etc., explicitant l'influence interactive. Ils notent tous l'influence des caractéristiques du client sur sa perception de l'attraction interpersonnelle.

Le processus d'inférence représente la succession des jugements du thérapeute sur laquelle vont reposer ensuite ses décisions d'intervention. La qualité et l'efficacité de l'accompagnement thérapeutique reposent, pour une part non négligeable, sur la pertinence des inférences et des jugements cliniques du thérapeute.

Les recherches montrent l'importance des biais et des erreurs de jugement observés également chez des thérapeutes très expérimentés. Lecomte et Alain (1990, p.189) identifient trois facteurs explicatifs :

- Les limites humaines universelles dans la qualité et la quantité des données qu'un individu peut percevoir et traiter.
- La vie et l'histoire personnelle du thérapeute.
- La psychothérapie est une discipline de nature probabiliste.

Mais également ces recherches montrent que :

- Les diagnostics sont conceptualisés en fonction de l'orientation théorique du thérapeute. La tendance peut être alors de caractériser le client à travers des dispositions intrapsychiques stables et ignorer certains éléments contextuels importants, mais aussi de ne rechercher que les éléments qui correspondent au modèle théorique.
- Les phénomènes d'abrègement sont les plus impliqués dans les erreurs d'inférence. Deux tendances sont relevées par les recherches : la première consiste à ne retenir comme pertinentes que les informations les plus saillantes, les plus récentes et /ou correspondant aux attentes du thérapeute ou à ses croyances (phénomènes de corrélation illusoire entre un symptôme X et un désordre Y). La deuxième consiste à fonder son diagnostic sur les informations liées aux premières impressions. Dans ce sens, des recherches montrent que l'image du client est constituée entre le second et le quatrième entretien et n'a pas variée au vingt-quatrième entretien.

Nous avons fait une présentation détaillée de cet article car les liens avec les pratiques de conseil sont nombreux.

Il nous semble intéressant de considérer l'efficacité dans la dimension d'interaction réciproque de l'entretien. L'aspect relatif et conditionnel des modalités d'intervention est à prendre en compte pour optimiser les possibilités de répondre à des individus, des problématiques, des situations différentes. Cette considération pose les premiers entretiens et les finalités d'analyse de la

demande, d'instauration de la relation, de mise en place de l'alliance de travail comme des actes professionnels fondamentaux.

Il nous semble exister une similitude entre les erreurs d'inférence des thérapeutes et les difficultés des professionnels du conseil. Il n'est pas rare que les professionnels posent les premières minutes du premier entretien comme déterminantes. S'appuyant sur leur expérience, ils peuvent, dès la première expression de la demande, définir l'objet du travail et les moyens à mettre en oeuvre. C'est une mise en relation directe entre un problème et sa solution sans qu'il y ait de véritable questionnement du problème ce qui laisse entrevoir une prédominance du point de vue du conseiller. De la même manière qu'en thérapie le problème ne se présente pas comme allant de soi ni comme porté avec transparence par le client, en conseil les bénéficiaires ont toujours une demande de changement mais ne sont pas en mesure de définir clairement "quoi précisément ?". Un travail de problématisation est une condition à l'efficacité du conseil de la même manière que le diagnostic en thérapie.

Enfin, nous pouvons supposer que le manque de travail sur la problématique laisse une place plus importante aux risques d'erreurs liés aux croyances du conseiller.

Dans une période plus récente, Gysberg, Heppner et Johnston (2000) notent que le conseil en carrière aux Etats-Unis a évolué vers une forme stéréotypée de processus rationnel qui met l'accent sur la transmission d'informations, l'examen par tests, et qui fonctionne à court terme en laissant à l'arrière-plan les processus psychologiques en jeu tels que ceux sous-jacents à l'indécision. D'autre part, en dépit des nombreuses recherches sur l'efficacité de divers types d'interventions en matière de conseil en carrière, ils n'ont que peu d'éléments sur les effets des procédures réelles. Ils ont donc imaginé une série de recherches qui les ont amenés à construire deux instruments pour mesurer les caractéristiques des conseillers et les effets sur les clients :

- "Inventaire des Transitions de Carrière" : il permet d'évaluer les ressources internes et les obstacles des adultes en phase de transition de carrière. L'inventaire se compose de cinq grands facteurs : le niveau de préparation, la confiance en soi, la perception du soutien, le contrôle et l'indépendance dans la décision.
- "Echelle de Sentiment d'Efficacité pour le Conseil en Carrière" : il évalue la confiance des conseillers dans leur capacité à mettre en oeuvre un large éventail de compétences dans le domaine du conseil en carrière. L'instrument comporte cinq grands facteurs : démarche thérapeutique et capacité à élaborer une alliance de travail, évaluation

vocationnelle et capacité d'interprétation, compétences multiculturelles, connaissances actuelles dans le domaine du travail, de l'éthique et de la recherche en carrière.

Différentes autres échelles sont utilisées notamment pour caractériser le client et mesurer des évolutions de représentations ou de comportements. Ainsi l'"Inventaire de Symptômes de Perturbation Psychologique" de Derogatis (1993) permet de constater que 60% des clients sont classés comme psychologiquement perturbés. La mesure avant et après le dispositif montre une baisse significative de toute une série de variables de perturbation psychologique.

Un questionnaire sur la perception de l'alliance de travail, utilisé à différents moments du conseil, a montré que cette perception évoluait positivement et linéairement. Les résultats sont identiques concernant l'atteinte des objectifs et le niveau de décision.

3. 2 Recherches sur l'efficacité du bilan de compétences : des résultats qui questionnent

Malgré une littérature abondante sur le dispositif de bilan de compétences, Kop, Dickes, Desprez, Bachacou, Danton et Moriconi (1997) regrettent la rareté des recherches centrées sur les effets même s'ils reconnaissent les difficultés méthodologiques qu'elles supposent de surmonter (critères d'évaluation non consensuels, définitions conceptuelles du bilan diversifiées, enjeux politiques et corporatistes influençant, diversité des contextes sociaux impliqués, rendent les comparaisons difficiles). Globalement ces auteurs distinguent deux types de recherches :

- Celles, les plus nombreuses, mesurant la satisfaction post bilan des bénéficiaires à travers l'adéquation entre leurs attentes et les résultats. Le taux de satisfaction est alors très élevé.
- Celles s'intéressant aux processus psychologiques impliqués dans le travail de bilan : estime de soi, sentiment d'efficacité, auto-analyse.

3. 2. 1 Les recherches sur la mesure de satisfaction post bilan

Kop et Al. (1997) ont mené une étude nationale relevant de la première catégorie. Sur un échantillon de 372 bénéficiaires de bilan, exclusivement de CIBC. Les résultats sont nombreux et variés, les principaux éléments sont la diversité des attentes qui laisse envisager, pour certains, une représentation du bilan "comme une panacée censée guérir tous les maux engendrés par une situation économique et sociale particulièrement difficile" (Kop et Al., p.106). Les auteurs

constatent que ceux qui ont le moins d'attentes par rapport au bilan sont également ceux qui se déclarent les plus satisfaits. On note également une proportion importante de recommandations en termes de formation (42,2%), de conseils psychologiques (30,1%) et d'orientations (29,1%). La mise en pratique déclarée de ces recommandations est assez élevée (68%) mais concerne plus les conseils psychologiques (87,7%) que les recommandations en termes de formation (60,4%) ou d'orientation (55,3%). Concernant l'adéquation entre les attentes et le projet, l'étude conclut que l'adéquation est loin d'être parfaite mais c'est peut-être la prise de conscience en cours de bilan de l'irréalisme du projet et donc de son évolution. Enfin, la mesure des effets en termes d'évaluation subjective de l'influence que les bénéficiaires accordent au bilan dans les changements survenus *a posteriori* montre que les résultats sont mitigés : les sujets interrogés les jugent positifs lorsqu'il s'agit de formation mais restent septiques lorsqu'il s'agit de trouver ou changer d'emploi.

Aubin, Salzberg, Sarazin et Villain, (1997) rendent un rapport sur l'évaluation de la mise en œuvre du droit des salariés au bilan de compétences commandé par L'Inspection Générale des Affaires Sociales. Sur 300 questionnaires exploités, ils constatent que 45% des attentes concernent la connaissance de soi ou de ses compétences. 90% estiment que leurs objectifs ont été atteints. Cependant, six mois plus tard, les résultats montrent que quatre salariés sur cinq n'ont connu aucun changement dans leur vie professionnelle. Les recommandations en termes de formation ou d'orientation sont les plus fréquentes mais les moins suivies. Ferrieux et Carayon (1998) trouvent des résultats similaires puisqu'ils arrivent à 94% de personnes satisfaites du bilan, puis 76% six mois après. Globalement, les conclusions des différentes études sont en cohérence : l'évaluation subjective de la satisfaction est très positive mais les effets concrets en termes de changement professionnel, de promotion ou de recherche d'emploi sont beaucoup moins bien évalués.

Gaudron et Bernaud (1997) réalisent une étude longitudinale sur des bénéficiaires de bilan de compétences en CIBC. Ils constatent un effet très bénéfique sur l'élaboration de projets professionnels puisque les bénéficiaires ayant un projet passent de 34% à 97% dans le temps de la prestation.

3. 2. 2 *Les recherches sur les processus psychologiques impliqués dans le bilan de compétences*

Gaudron et Croity-Belz (2005) font une revue de questions sur les recherches concernant les processus psychologiques impliqués et les classent en deux catégories, selon qu'elles concernent le rapport à soi et son évolution ou bien le rapport au milieu social et son évolution.

Une partie de ces recherches est empirique et partage le même paradigme scientifique : une évaluation avant et après le dispositif permet de mesurer l'évolution du bénéficiaire sur le processus psychologique étudié. Les effets positifs du bilan de compétences sont évalués à partir de différentes échelles sur l'image de soi, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle (jugement en ses capacités à mobiliser des ressources pour exercer un contrôle sur les événements de sa vie), l'agentivité (être agent de son comportement, réfère au pouvoir d'action), l'auto-connaissance de soi (devenir analyste plutôt qu'objet d'analyse).

Concernant les recherches sur le rapport au milieu social, il s'agit d'analyser les variables psychologiques dans leur rapport avec les différents contextes de l'individu. Elles abordent ainsi les processus liés aux rapports au travail, aux compétences et aux différents domaines de vie. Elles réfèrent également aux processus liés à l'insertion : les préoccupations de carrière, l'implication et les conduites d'exploration et d'insertion. Gaudron et Croity-Belz présentent quelques résultats pouvant donner lieu à des éclairages pour les professionnels soit en termes de compréhension des processus impliqués dans la pratique, soit en termes de développement d'outils ou de méthodologies, soit en terme de repérage d'indicateurs d'effet. Nous avons retenu les points suivants comme susceptibles de donner des orientations pertinentes aux professionnels soucieux de réfléchir sur leurs pratiques.

- le rapport subjectif au travail est envisagé sous l'angle des processus inconscients. La dimension transférentielle dans la relation de conseil est à prendre en compte dans cette conception ;
- les processus de signification des compétences. L'approche expérientielle aujourd'hui considère avec Clot (1999) que l'activité réalisée, n'est pas seulement une affaire de moyens ou de compétences. Il s'agit d'un savoir agir en situation où l'analyse du contexte est tout aussi importante que celle des activités et résultats. La technique de double confrontation de Clot mais aussi les techniques d'entretien d'explicitation de Vermersch (1996) permettent d'aborder cette dimension de l'approche expérientielle ;
- les processus d'intersignification et le système des activités. Les recherches dans ce domaine posent la nécessité de considérer l'individu dans sa globalité. En effet le sens que l'individu donne à ses activités professionnelles est en interdépendance avec l'organisation des représentations dans d'autres sous-systèmes de la vie. Ainsi, les ressources ou les contraintes d'un sous-système peuvent constituer des aides ou des obstacles au fonctionnement des autres, dès lors qu'elles sont signifiées comme tels par le sujet. Ces conceptions mettent l'accent sur les systèmes représentationnels de l'individu ;

- les préoccupations de carrière. Les recherches dans ce domaine réfèrent aux tâches vocationnelles qu'effectue l'individu pour faire face aux ruptures qu'il rencontre. Les effets du bilan sur cette dimension sont mesurés avant et après la prestation. Les résultats montrent une baisse des préoccupations de carrière après le bilan ;
- les conduites d'exploration et d'insertion. Ces recherches évaluent l'impact du bilan sur les conduites effectives d'insertion. Il s'agit soit de conduites de recherche d'information auprès de sources impersonnelles (documentation) et/ou de personnes ressources (rencontre de professionnel), soit de démarches en vue de l'insertion ou la mobilité (rédaction de CV, inscription en formation, candidature à l'emploi). Toutes les études montrent une augmentation de ces conduites ou démarches ;
- le rapport au conseiller et les processus inconscients. Ces recherches portent plus particulièrement sur la nature et l'évolution de la relation de conseil et ses impacts en termes d'efficacité. Concernant les processus inconscients mis en œuvre, les recherches sont en voie de développement en France. Elles bénéficieront certainement de l'impulsion de certains auteurs qui utilisent des paradigmes de recherche quelque peu différents. Nous pouvons citer la recherche de Tomassin (1991).

Gaudron, Bernaud et Lemoine (2001) mènent la première recherche longitudinale et quasi-expérimentale sur les *effets du bilan de compétences sur certaines variables psychologiques issues des théories vocationnelles*. Ils travaillent sur un échantillon de 158 sujets ayant réalisé un bilan de compétences dans un CIBC qu'ils comparent à un groupe contrôle de 80 bénéficiaires de la formation professionnelle. Leurs principaux résultats sont un effet du bilan sur le contenu de la représentation de soi dans le sens d'une plus grande précision et d'une plus grande richesse. L'estime de soi progresse de manière plus modérée (estime de soi mesurée à partir d'une échelle ; l'image de soi à partir de cinq questions ouvertes). L'auto-connaissance (mesurée à partir d'une échelle issue de la théorie de l'emprise analytique de Lemoine) progresse également de manière notable. Par contre, concernant cette stabilité des résultats, la recherche montre un effet provisoire sur les productions relatives à l'image de soi. Le contenu des représentations sur soi s'enrichit en cours de bilan pour retrouver son niveau initial six mois après la prestation. Par contre, ils notent un maintien des capacités d'auto-connaissance de soi et du niveau d'estime de soi. Enfin, ils ne notent pas de liens entre l'intensité des évolutions constatées chez les bénéficiaires et la durée de la prestation. En conclusion, ils interrogent la difficile question de l'évaluation des pratiques d'orientation professionnelles. Question difficile de par ses enjeux politiques, de par l'absence de définition claire des critères, de par des problèmes conceptuels, méthodologiques et éthiques. Il convient de se demander : Evaluer quoi ? Evaluer comment ? Ils en viennent à conclure : « C'est en

tout cas, comme le pensent Saviekas et Walsh (1996), dans l'articulation permanente entre pratique et réflexion théorique, que se joueront les recherches futures en matière de conseil en orientation » (Gaudron et Al., 2001, p.505).

Ferrieux et Carayon (1998) cherchent à savoir si le bilan de compétences améliore *l'employabilité psycho-sociale et économique des bénéficiaires*. Un groupe d'adultes est suivi sur trois moments de leur parcours (avant le bilan, à la fin et six mois après) à partir de trois questionnaires et une échelle d'évaluation de l'estime de soi. Les auteurs concluent à une amélioration significative de l'estime de soi qui joue un rôle de médiation dans la capacité à se repositionner. Ils repèrent un réinvestissement des capacités à communiquer et à s'auto-évaluer et une remobilisation dans les activités de recherche d'emploi. L'amélioration de l'employabilité psychosociale permet le développement de l'employabilité économique mais ce résultat a un effet provisoire. Six mois après, sans soutien ni suivi et n'ayant pas retrouvé d'emploi, les bénéficiaires régressent sur leur mobilisation dans la recherche d'emploi.

Gaudron et Bernaud (1997) mènent une étude sur un groupe de bénéficiaires de bilans et un groupe de bénéficiaires de formations. Trois variables sont prises en compte, *l'estime de soi, la construction du projet professionnel et les comportements déclarés d'engagement*.

- Les résultats montrent que l'estime de soi des bénéficiaires du bilan n'augmente pas davantage que celle des stagiaires de la formation.
- La richesse et la diversité du contenu de la représentation de soi (compétences et savoir-être) évoluent positivement dans le cadre de la prestation de bilan de compétences.
- Les engagements dans des démarches facilitant l'insertion augmentent significativement pour le bilan mais il s'agit essentiellement de conduites exploratoires liées aux activités de bilan.

François (1998) propose le modèle cognitif de la motivation pour aborder *les représentations du problème d'orientation*. Les personnes ne prennent pas des décisions en cherchant la solution optimale mais prennent simplement une décision relativement satisfaisante : rationalité limitée. Les modèles cognitifs de la motivation permettent pour lui d'optimiser les décisions. Il utilise le modèle de Vroom pour sortir des habituelles évaluations des motivations d'intérêts valeurs et s'intéresser à l'appréciation du dynamisme des conduites. Il reprend Brooks et

Betz qui montrent le poids de l'expectation dans le choix d'une profession. Il reprend également le modèle social cognitif de Bandura le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) comme régulateur des comportements des bénéficiaires (François, et Botteman, 1996). Dans cette perspective le rôle du conseiller est de développer la connaissance de l'individu sur ses compétences en relation avec le contexte. Le retour sur des actions réussies, mais aussi le développement de conditions pour produire des mises en actions réussies sont des leviers pour augmenter la confiance en soi et le SEP. Ces éléments sont déterminants dans la mise en œuvre de potentialités.

Ripon (1998) analyse *l'appropriation du bilan* et repère, à partir d'un questionnaire sur 100 bénéficiaires, deux dimensions *la conscientisation (mieux se connaître) et de mobilisation (vertu mobilisatrice du bilan)*. Il montre que l'appropriation s'articule autour de la clarification de projet(s) orientée par ses intérêts, ses motivations, ses valeurs .../... Le bilan apparaît plus centré sur la personne et sa dynamique que ses compétences et sa façon de travailler (plus une vertu de révélation de soi qu'une capacité à s'appréhender comme travaillant). Le Bde C a pour objectif de favoriser la mobilisation des bénéficiaires fondée sur une meilleure connaissance de soi.

3. 3 Les points clefs du bilan de compétences

3. 3. 1 La qualité de la relation

Mallet (2000) reprend la revue de questions de Lambert et Cattani-Thompson réalisée en 1996 qui pose la qualité relationnelle comme étant le meilleur prédicteur de l'efficacité de la psychologie du conseil en dehors des facteurs caractérisant le consultant qui ont encore plus de poids. Par ailleurs, rappelons que l'entretien individuel est l'outil d'intervention majeur dans les pratiques de conseil en bilan de compétences (près de 100% selon Laberon, Lagabrielle et Vonthron, 2005).

Horwath et Symonds (1991) montrent à travers une méta analyse que l'alliance de travail, telle que définie par Meara et Patton, explique pour 45% la variance des résultats obtenus en psychothérapie. L'ensemble des recherches semble aller dans le sens que l'effet observé en psychothérapie ne peut pas être attribué de manière excessive au facteur « thérapie ». Ainsi Ghilione et Blanchet (1991, p.77) rapportent une méta analyse sur trente ans de recherches qui conclut que « 45% du changement peuvent être attribués au facteur "rémission spontanée des symptômes", 30% au facteur "thérapie quelle que soit la thérapie", 15% à l'effet d'attente (effet placebo), et 10% à la technique spécifique de la théorie concernée ». Ainsi, même lorsque l'activité

de conseil est réalisée de manière directive et linéaire (en contradiction avec des approches de counseling), les résultats obtenus peuvent être positifs si la priorité est donnée à la relation et l'expérience affective du consultant.

L'alliance de travail qui trouve son ancrage théorique dans la psychanalyse est considérée aujourd'hui comme une contribution intéressante à la psychologie du conseil. Evoquée par Lhotellier, Revuz, Blanchard et Leconte entre autres, elle apporte des repères importants pour la praxis. Meara et Patton (1994) la posent comme un indicateur possible de pronostic quant à l'efficacité de la démarche de conseil. L'instauration de l'alliance de travail suppose en effet des capacités aussi bien du côté du conseiller que du client. Elle est organisée autour de la négociation d'accords sur des engagements, des buts et des tâches. Ainsi, côté client, l'élément prioritaire est la capacité à travailler délibérément dans un but réfléchi et précis. À partir d'une analyse de la littérature sur ce sujet, l'intérêt de cet article est de fournir des éléments de repères concrets ainsi résumés :

- Des indicateurs comportementaux chez le client permettant d'évaluer la qualité de l'alliance de travail :
 - Il apporte des données et un contenu significatif.
 - Il travaille de façon active dans l'utilisation de son temps.
 - Il fait bon usage des efforts du conseiller.
 - Il considère le sens de son comportement.
 - Il tente d'appliquer les enseignements de la situation de conseil à sa vie (situation hors conseil).
 - Il est motivé à changer.
- Des conditions en terme de capacités et de motivation du client favorisant l'instauration de l'alliance de travail :
 - Une insatisfaction liée à son état présent.
 - La prise de conscience de besoin d'aide.
 - Le désir de recevoir une assistance.
 - Le désir et la volonté de participer activement à la recherche de solutions et de s'adapter aux tâches requises.
 - Les capacités à nouer des relations rationnelles avec le conseiller.

- La capacité à croire à la situation de conseil comme source d'aide professionnelle (confiance dans les services professionnels relatifs au conseil de carrière).
- Une curiosité d'esprit envers soi-même.
- La capacité à séparer l'observation et la situation vécue.
- Des éclairages sur les procédures techniques et les qualités personnelles du conseiller favorisant l'alliance de travail :
 - Savoir présenter une invitation à collaborer. La prise de position empathique du conseiller est envisagée comme la plus appropriée. Elle communique le double sentiment d'être compris et de réaliser un travail commun, elle construit le « nous ».
 - Avoir une conception du travail de conseil régulière et méthodique, cohérente et humaine. Expliquer les interventions et les techniques de conseil d'aide à la construction de l'alliance. Le fait de commenter la relation y participe également.
 - La capacité à montrer de l'intérêt pour le client, à être concerné par son bien-être, à montrer de la détermination et une ténacité réelle contribue à maintenir une alliance de travail. L'authenticité, la chaleur et une humeur de circonstance sont les éléments démonstratifs de ces qualités personnelles.

L'ensemble de ces éléments présente l'intérêt de montrer que l'efficacité du conseil ne relève pas d'un facteur unique du type théorique, méthodologique ou des caractéristiques personnelles des protagonistes. La situation dans laquelle s'inscrit l'acte de conseil est tout aussi importante.

- On peut se demander ce qu'il en est dans des prestations où la demande émane plus d'un prescripteur que du bénéficiaire.
- On peut douter de la confiance en l'efficacité du conseiller de ces mêmes bénéficiaires qui ont traversé une multitude de dispositifs sans voir leur situation évoluer.
- On peut interroger les réelles possibilités du professionnel à s'intéresser sincèrement à la demande du client lorsqu'il est soumis à des contraintes institutionnelles qui le poussent à définir une solution rapide, expéditive et exclusivement orientée vers l'emploi.

La qualité de la relation est un élément central dans la situation de conseil, si Meara et Patton (1994) ont défini des repères pertinents dans l'évaluation de l'efficacité de la démarche de conseil d'autres auteurs abordé la question sous des angles très divers. Ils se sont intéressés soit au

comportement du conseiller, soit aux caractéristiques de l'individu. Leurs résultats peuvent nous amener à intégrer dans notre pratique de nouvelles modalités d'action qui tiennent compte de la diversité des situations que nous rencontrons, car si l'objectif est toujours de créer une alliance de travail, la manière d'y arriver est intimement liée aux caractéristiques des bénéficiaires et de leur situations.

Ainsi, Mallet (2000) propose le cadre conceptuel de la théorie de l'attachement comme point de repère pour rendre compte des relations psychologiques entre un conseiller et un consultant. L'auteur fait des liens entre théorie de l'attachement et conseil en orientation à deux niveaux :

- Dans une perspective explicative des comportements face aux décisions d'orientation, il met en relation le type d'attachement vécu par l'individu dans l'enfance avec ses parents et la formation des intentions d'avenir des adolescents. Il distingue ainsi des styles (confiant, anxieux-ambivalent, anxieux-évitant) qui permettent au conseiller d'adapter ses modalités d'intervention en cours d'entretien.
- Dans une perspective pragmatique, la théorie de l'attachement permet de décrire les aspects socio-émotionnels en œuvre dans la conduite des entretiens et dans l'examen de la situation du consultant. Les styles de personnalité sociale sont des repères importants pour définir le type de cadre relationnel le plus apte à accroître, chez la personne, des possibilités de mobiliser les stratégies vocationnelles les plus pertinentes. Pour le psychologue conseiller, il va s'agir de construire une base sûre de réconfort en étant particulièrement sensible à explorer les attachements passés et les difficultés relationnelles actuelles, à explorer sa relation avec les consultants, à établir des liens entre le passé et le présent, à réviser les modèles internes et évolutifs d'attachement. L'article propose les repères suivants :
 - Les consultants ayant un style d'attachement anxieux ont en général une mauvaise image de soi, sont sensibles aux confrontations et développent une tendance à interpréter négativement la conduite d'autrui. En tenir compte en entretien consiste à éviter les possibilités d'interprétations, de projections ou de confusions en explicitant ses sentiments sur ce qui se passe dans l'interaction et en revalorisant la personne en soulignant ses compétences.
 - Les consultants ayant un style anxieux-évitant développent une prudence dans l'expression qui peut aller jusqu'à l'évitement social. Ils ont du mal à demander de l'aide et ont peu accès à leurs sentiments émotionnels. Il est conseillé au

psychologue de « leur laisser l'impression de contrôler ce qui se passe dans l'entretien et ne pas être trop chaleureux afin qu'ils ne ressentent pas cela comme un risque d'entrer dans une relation de dépendance » (Mallet, 2000, p. 67).

- Les consultants au style d'attachement confiant ont bénéficié de cadres structurants et d'interactions synchronisées lors de la formation de leurs premiers liens d'attachement. Le psychologue peut proposer plus directement d'explorer leurs représentations dans un dialogue souvent aisé et spontanément confiant.

Bernaud (2005) s'intéresse aux études sur les interactions dans les entretiens de conseil en carrière et plus particulièrement sur la question des révélations de soi que le conseiller manifeste vis-à-vis du client. Si dans la tradition psychanalytique la révélation de soi est réduite au minimum pour permettre la pleine expression du client, en matière de conseil en carrière, la prédominance d'une relation collaborative implique une autre posture dans l'échange. La nécessité de créer un cadre de confiance suppose de réduire l'asymétrie d'une relation où le transfert d'informations sur soi est unidirectionnel. Mais dans quelle mesure cette option ne fait pas prendre le risque d'y perdre en neutralité ? Quels types d'informations sur soi facilitent la collaboration et l'alliance de travail, et dans quelles conditions ? À partir d'une revue de questions des recherches, il conclut à la valeur heuristique de ce concept sans qu'il y ait pour autant un effet universel. À noter cependant que l'analyse des enregistrements de situations réelles d'entretiens ne révèle que 3% de révélation de soi dans le discours des professionnels.

Pour Bernaud, l'impact du processus de révélation de soi est bien à considérer au regard de l'établissement de la qualité de la relation collaborative. Mais cet effet dépend du type d'informations transmises (niveau d'intimité) et des caractéristiques du client (niveau de malaise social). Dans l'état actuel des recherches, le sens des effets serait plutôt un impact positif sur la réduction des symptômes psychologiques lorsque le conseiller transmet des informations à caractère intime (sentiments, opinions et difficultés personnelles du conseiller). Bernaud (2005) nuance et conclut à un impact positif des révélations de soi pour des sujets ayant une forte crainte de l'intimité. Ces différents éléments donnent à réfléchir sur les pratiques de conseil et la question de l'influence exercée sur autrui. Un développement de cette thématique devrait permettre aux praticiens de mieux définir les conditions de sa pertinence (avec qui ? quoi ? et comment ?).

3. 3. 2 *La relation d'influence*

Lhotellier (1970) considère le pouvoir comme un processus impliqué dans et par la relation de conseil. Le pouvoir est à regarder comme un phénomène social lié à la position des individus dans la relation et non à l'individu lui-même.

Dans le même sens, Lemoine (1994) fait référence au concept d'« emprise analytique » pour définir l'ensemble des sciences de l'homme mais aussi des pratiques sociales de conseil dans le sens où il s'agit d'une situation dissymétrique. Le sujet analysé est en « état de dépendance analytique » car il n'a pas de possibilité d'emprise sur le conseiller dans le sens où il n'a pas la possibilité de l'analyser avec les mêmes outils. De la même façon, il ne possède pas les connaissances pour le faire. Le statut d'expert souvent attribué à l'analyste place la relation dans une impossibilité de réciprocité. Selon l'auteur, il s'agit « d'appropriation de l'homme par l'homme.../...quand ce ne sont pas les mêmes qui possèdent les connaissances et qui les fournissent ». Lemoine (1994) considère que la relation d'expertise impose une image à autrui à partir d'une référence scientifique. Cette situation entraîne une relation dissymétrique entre le conseiller et le bénéficiaire, phénomène qu'il qualifie "d'emprise analytique ou évaluative" aux incidences dommageables sur le bénéficiaire. Ce dernier livre moins d'informations sur lui, donne des réponses évasives, ne donne que les informations qu'il suppose attendues et valorisées. C'est le phénomène de "contre-emprise". L'auteur propose de transformer le statut du sujet pour que la situation de conseil suscite chez lui au contraire une attitude "d'auto-emprise" c'est-à-dire qu'avec l'aide du conseiller il accepte de s'observer lui-même, de prendre de la distance et d'enclencher ainsi un processus d'appropriation des résultats du bilan. Pour Lemoine, le rôle du conseiller est de permettre au bénéficiaire de mieux se connaître, notamment d'appréhender ses compétences avec une méthodologie explicite. Mais il n'est pas celui qui donne des analyses ou des conseils. Il pose la question de savoir « comment le conseiller peut passer d'une position de détenteur de savoir, source d'influence unilatérale, à celle d'un accompagnateur qui facilite l'appropriation des connaissances nouvelles sur soi ». (Lemoine, 1998, 244) Ainsi paradoxalement : « le conseiller ne conseille pas », c'est aussi le point de vue de Lhotellier qui parle de « conseil sans conseils ». La relation de conseil s'établit entre un conseiller qui met à disposition des moyens théoriques et méthodologiques pour permettre à un bénéficiaire de mener une réflexion sur soi pour une prise de distance qui permette une autre lecture de soi et de l'environnement. C'est ce que Lemoine appelle l'"auto-emprise". Les outils sont alors des relais de cette communication interactive où le conseiller met en œuvre une approche centrée sur la personne et le bénéficiaire participe activement.

Chabrol (2000) considère les situations d'entretien comme des insertions sociales au cours desquelles la personne fera appel à telle ou telle représentation de soi jugée pertinente par rapport au type de situation. L'auteur fait l'hypothèse que les entretiens de conseil tendent à développer implicitement et involontairement une appropriation subjective des normes et des valeurs sociétales. Les entretiens centrés sur le sujet, d'inspiration clinique, amènent les sujets à internaliser les influences qui pèsent sur lui.

De nombreux auteurs psychosociologues ont défendu cette conception. A titre d'exemple Denis Castra (1996) pose l'idée que le dispositif de bilan de compétences développe l'émergence d'une norme d'internalité chez le bénéficiaire. Cela ne pose pas de difficulté pour un public ne présentant pas de difficultés sociales et le discours interne peut même participer à optimiser les entretiens d'embauche où cette norme est valorisée. Par contre avec un public en difficulté, développer l'internalité consiste à accroître chez lui le sentiment de responsabilité personnelle de ses échecs et du fait de ne pas trouver du travail. Pour l'auteur cette pratique est inefficace en terme de retour à l'emploi et inacceptable dans le sens où elle fait reposer sur l'individu seul la responsabilité d'une situation qui relève plus de conjoncture de sous-emploi. C'est également à partir de concepts psychosociaux d'internalité et d'allégeance que Dagot, (2002) montre la relation de pouvoir sur le bénéficiaire dans deux contextes institutionnels ANPE et Mission Locale.

Zarka (2000) parle de technique de manipulation. Chabrol (2000) propose des lieux de parole collectifs où l'on valoriserait une démarche de réflexion métacognitive qui amènerait les participants à expliciter leurs valeurs associées à leur groupe d'appartenance et surtout à définir leur position personnelle par rapport à ces valeurs. La finalité est aussi, dans ce contexte, l'émancipation de l'individu par rapport à son groupe d'appartenance et d'une façon générale par rapport aux valeurs sociétales. Confronter leurs points de vue, au sein d'un groupe, leur permettrait d'enrichir leurs représentations et de mieux s'ajuster à d'autres milieux que le leur.

Revuz (1991), plutôt que d'envisager seulement la dérive technique ou thérapeutique, envisage le problème sous l'angle des pratiques déviantes du point de vue de la posture adoptée vis-à-vis de la situation de face à face. Elle distingue *l'évitement de la relation* (en recherchant une solution immédiate après une écoute minimale de la demande ou position inverse de doute systématique ; le conseiller s'interdit alors de prendre une position, il est informateur et intermédiaire ; ou, posture d'expert, il construit un savoir sur la personne transformée en objet d'investigation) et *la relation comme fin en soi* (relation fusionnelle / relation de prise en charge plus ou moins maternante, paternaliste ou autoritaire / dérive thérapeutique). L'auteur conclut à une certaine opacité quant à la définition de la relation adéquate.

La "qualité de la relation" est souvent envisagée comme étant un élément déterminant dans l'efficacité du conseil. Parmi les composantes de cette définition de la qualité, nous avons relevé les idées fortes suivantes :

- **L'alliance de travail** : l'entretien de conseil est le lieu par excellence d'élaboration, de formulation et de structuration d'une demande. Zarka (2000) distingue les demandes explicites, implicites, paradoxales et ambiguës. La demande est co-construite, c'est le résultat d'une négociation. L'alliance de travail est le résultat de cette négociation, c'est la co-construction des objectifs du conseil, la co-définition des moyens à mettre en œuvre, la clarification des rôles et responsabilités de chacun.
- Consécutive de la notion d'alliance de travail, la notion rogérienne d'alter ego dans la recherche de sens : **la communication dialogique**. Lhotellier définit la relation dialogique comme une lutte pour le sens à travers les différentes sources de pressions auxquels chacun d'entre nous est soumis. "Le dialogique vise à la construction de l'information, de la connaissance, à travers les résistances et les préjugés.../... Le mode de travail de chaque partenaire est un travail réciproque, il est indispensable que tout le travail du conseil soit vécu de façon partagée par les partenaires en présence.../... Le sens ne se situe ni dans le locuteur, ni dans l'auditeur : il se trouve dans l'interaction entre les deux partenaires.../... Le sens est un travail. Cet « agir dialogique » est une praxis. C'est la capacité de confronter des langages différents, des contradictions, etc., et de les articuler pour construire un sens, sans rester dans le sens unique".
- L'entretien de conseil comme une **pratique psychologique** : la relation est centrée sur la communication intersubjective. La prise en compte de **l'émotionnel, de l'implicite** apparaît comme incontournable. L'émotionnel et l'implicite à deux niveaux, celui de la relation conseiller/consultant, mais aussi au niveau du vécu personnel. Dumora, (1977), citée par Blanchard (2000), rappelle que s'orienter est autant une affaire de deuil et de renoncement que de choix et de projet.
Face au découragement, il est souvent important d'évaluer les soutiens socio-émotionnels dont la personne dispose et ceux qu'elle pourrait mobiliser. On peut relever la multiplication des recherches et la construction d'outils concernant cette dimension de soutien social. Ces instruments mesurent plusieurs dimensions du soutien social, notamment les ressources du réseau de soutien et l'appréciation subjective du soutien.

Leu (1995) place l'élaboration des choix comme une question centrale dans le bilan. Mais « ces choix sont pour une large part subjectifs et peu conscients, même si chacun tente *a posteriori* de reconstruire une rationalité » (Leu, p.6). Le travail de la subjectivité se construit au travers d'une relation : l'entretien de conseil. L'auteur définit les contours de la relation de conseil en examinant les attitudes du conseil. Elles vont « de l'évitement de l'implication personnelle à la tentation

thérapeutique en passant par l'utilisation de la relation pour "convaincre" le consultant » (Leu, p.9).

Il différencie un travail d'expertise et un travail de relation centré sur la subjectivité.

- Dans le premier cas, la relation peut être utilisée pour convaincre. Dans une pratique d'expertise il note une problématique est liée au pouvoir des instruments, face à la personne. Pour l'auteur, chaque fois que l'individu se laisse définir par d'autres il perd en autonomie et diminue sa confiance en lui. Dans une pratique qu'il qualifie de « pédagogique », la force de conviction est de règle puisqu'il s'agit de faire admettre la meilleure solution. En travaillant sur les représentations du bénéficiaire, le conseiller lui fait acquérir les bonnes représentations du monde et de lui-même pour qu'il effectue le bon appariement. C'est aussi les réserves de Dumora, (2000) concernant l'ambiguïté des approches pédagogiques dans les contraintes et règles du jeu du système scolaire. .
- Dans le deuxième cas, le conseiller accepte l'implication dans le registre affectif dans le respect du consultant, c'est-à-dire en ajustant la réponse en fonction du mode de relation et de la distance interpersonnelle qui convient au consultant. « Progresser par rapport à un choix ou face à un problème ne consiste pas à peser mécaniquement les arguments pour et contre (comme pourraient le faire certains logiciels, ou certaines techniques d'aide à la décision), c'est vivre un processus dynamique d'influence interpersonnelle avec un conseiller » (Leu, p. 12). Il s'agit de mieux comprendre les émotions qui se cachent derrière les rationalisations pour aboutir à un choix conscient. C'est la notion rogérianne de relation authentique qui permet aux participants de prendre contact avec leurs émotions.

Sur la question de la place des émotions dans la prise de décision, notons les recherches en neuro sciences et notamment celles de Damasio (1999) qui montre, chez les schizophrènes, que l'incapacité à prendre conscience des émotions entraîne une incapacité à prendre une décision. Georgieff (2000) obtient le même type de résultats sur une population identique. Il montre que l'altération de la conscience de soi peut être rapportée à un trouble de la conscience de l'action, en particulier un trouble de l'agentivité, dans lequel le patient perd l'impression d'être l'agent, l'initiateur et le sujet de ses actes, qu'il s'agisse des actes moteurs ou des actes mentaux (pensées). Il émet l'hypothèse que la représentation de l'action, et les facultés de contrôle qui l'accompagnent, constituent certainement les soubassements nécessaires à la conscience de soi.

3. 3. 3 *Les représentations : objet de travail*

Revuz (1991) se pose la question de savoir comment traiter le singulier. Quels instruments permettent de construire un savoir sur deux systèmes : les caractéristiques non techniques de l'individu et le travail dans ses dimensions techniques, culturelles, sociales et économiques ? La complexité et la singularité ne permettent pas de se référer uniquement à un savoir universel ou statistique. Elle pose l'hypothèse que le travail de conseil doit traiter d'autre chose tant du côté du fonctionnement psychique (notamment ce qui se joue dans le rapport au travail) que du côté du travail lui-même. L'auteur préconise de s'intéresser aux systèmes de représentations que la personne a d'elle-même et du travail mais en prévenant que l'on rejoint l'expertise si l'on considère que le travail consiste à l'amener à prendre conscience de ses représentations irréalistes, erronées ou dévalorisantes qui sont les siennes, pour leur substituer un savoir sur la réalité. Cette démarche pédagogique a l'inconvénient de supposer qu'il y a une "vérité" de la personne et des situations de travail en dehors de celles construites par le sujet. Ainsi, pour l'auteur, certaines manières de travailler peuvent avoir des effets dévastateurs quand elles transforment un état diffus de décalage par rapport aux exigences du travail en verdict d'inemployabilité. Outre que l'existence d'une vérité unique est à remettre en cause, le risque est que l'on ne peut jamais maîtriser l'effet de cette dissonance créé par le conseiller dans les représentations du bénéficiaire et l'image qu'il a de lui-même.

Dans les mêmes perspectives, Ferrieux et Carayon (2000) rappellent que les recherches ont montré la centralité des facteurs psychologiques individuels et plus particulièrement la représentation que la personne a d'elle-même et de ses compétences. Ces recherches sont à l'origine de notions telles que l'employabilité psychologique ou la dimension psychosociales. Les auteurs proposent une approche systémique des stratégies individuelles de coping et considèrent que le bilan produit une évolution des représentations de la personne.

Dans cette perspective de travailler sur les représentations, nous ne pouvons oublier Bandura (2003/1997) et sa théorie sociale cognitive développant le concept de Sentiment d'Efficacité Personnelle (S.E.P.). Cette théorie fournit un vaste ensemble de connaissances autorisant des applications sociales dans de multiples domaines de l'existence : le développement personnel, la santé, le sport, la pathologie, le fonctionnement organisationnel... La théorie de l'efficacité personnelle traite du système de croyances d'efficacité comme un ensemble différencié de croyances sur soi liées à des domaines distincts de fonctionnement. Pour l'auteur Les gens échouent souvent à obtenir des performances optimales alors qu'ils savent très bien ce qu'ils doivent faire et

qu'ils possèdent les aptitudes requises. Ainsi il place l'efficacité personnelle comme le fondement de la causalité individuelle. La large portée et la diversité d'application possibles attestent la généralité explicative et opératoire de cette approche. Dans notre problématique des pratiques de conseil et pour expliquer le faible niveau de mise en œuvre des projets cet éclairage nous semble très adapté. On ne peut que constater l'intérêt de prendre en considération les représentations de l'individu sur lui-même et le monde et plus particulièrement son sentiment d'efficacité dans un accompagnement qui vise toujours au développement et au changement humain.

Aubret et Demouge-Olivier (2002) montrent en quoi l'étude des représentations de la personne et notamment des représentations qui la limitent sont utiles pour mener un accompagnement de conseil en carrière. A partir d'une analyse de discours par logiciel sur des entretiens biographiques, les auteurs mettent en évidence des types de stratégies de carrière, des représentations de soi et de l'environnement qui peuvent constituer des obstacles. Connaître ces éléments permet au professionnel d'accompagner les processus de transformation de la personne qui peut déboucher sur une meilleure expression d'elle-même et de ses possibilités. Savoir questionner le non dit, le sous-jacent au discours de la personne permet une exploration capable d'initier l'évolution de l'individu et de sa situation. En ce sens le questionnement de la demande, la lecture des éléments apportés spontanément mais aussi la recherche des éléments qui témoignent de l'emprise externe sur les personnes conduisent à ouvrir des horizons qui paraissaient fermés.

3. 3. 4 La demande : point central de la démarche de bilan

Pour Revuz (1991) la demande est une interrogation centrale : Qui est le client ? Qui conduit la personne au conseiller ? L'auteur avance plusieurs pistes : c'est avant tout la réponse à une injonction institutionnelle explicite ou implicite, c'est une réelle demande mais doublée par une commande de l'institution, c'est une demande paradoxale...

Chaque conseiller négocie sa position au coup par coup en fonction de l'appréciation qu'il a de sa marge de liberté, des attentes de son client, de l'image qu'il a de « ce qui est bon pour celui-ci ». La demande se situe à plusieurs niveaux de la réalité (demande d'informations) et sur le niveau de l'imaginaire (conseiller au savoir quasi magique, demande affective de la personne). Le repérage et l'analyse de ces différents niveaux de la demande sont délicats à mener et requièrent certains instruments conceptuels. Revuz affirme que c'est parce qu'elles négligent de penser à la complexité de la demande (et donc de la manière d'y réagir) que les théories dominantes de l'orientation sont impuissantes à éclairer les pratiques.

Toujours concernant la complexité de la demande, Revuz (1991) regrette une vision trop simpliste du fonctionnement psychique. C'est la question de la conception que le professionnel a

des processus en jeux dans une démarche d'orientation professionnelle. De manière dominante, les conceptions de l'orientation se situent dans une perspective développementale. Le processus de maturation peut être ralenti, contrarié ou dévié mais si les obstacles sont identifiés et nommés et donc levés, l'histoire reprendra naturellement son cours. De telles conceptions ignorent que ces dysfonctionnements sont certes problématiques mais aussi fonctionnels et structurants pour le sujet.

L'auteur rappelle que les désirs peuvent être contradictoires entre eux, incompatibles avec les exigences conscientes du sujet et les contraintes sociales, si bien qu'il ne suffit pas qu'une personne formule son désir pour être en mesure de l'assumer et pour qu'il soit réalisable, dans le social, de le traduire en acte.

Revuz conclut que le professionnel de l'orientation est confronté à des éléments relevant du psychisme individuel, de l'histoire du groupe social et familial, de la réalité socio-économique. Il est donc illusoire de vouloir maintenir la frontière entre le professionnel et le personnel, illusoire d'exclure de sa pratique l'approche du fonctionnement psychique et d'ignorer les phénomènes transférentiels de la relation qui s'instaurent entre le conseiller et le consultant. Le travail du conseiller s'organise autour d'une écoute clinique de la personne. Le conseiller ne peut se définir un espace d'intervention spécifique qu'à la condition de renoncer à un ancrage disciplinaire unique.

4. – Conclusion du chapitre

Professionnels ou chercheurs, les constats concernant les pratiques de conseils sont en cohérence sur de nombreux points. Les thématiques récurrentes :

- la difficulté des praticiens à définir leur place et leurs limites. Il existe toujours une imbrication serrée entre des éléments de pratique et des éléments de contexte si bien que l'on a l'impression que l'identité de la profession est une négociation permanente entre les contraintes contextuelles institutionnelles, les contraintes liées à la personne, les possibilités professionnelles du conseiller et ses considérations éthiques. Par ailleurs la définition de sa pratique demande un travail d'élaboration permanent peu développé dans les structures ;
- il existe un écart important entre les références théoriques évoquées et les pratiques réelles si bien que l'on peut douter que les théories permettent de rendre compte, à la fois, de la complexité des situations rencontrées par les praticiens, mais aussi, des actes

professionnels mis en œuvre. Des processus d'inférences à partir de la perception de caractéristiques intra-psychiques de l'individu sont à l'origine de diagnostics spontanés du conseiller, émis dès les premières rencontres. C'est sur cette base que se déterminent les actes de conseil et l'objectif de bilan ;

- dans les discours des conseillers d'une même structure, voire dans les discours d'un même conseiller, peuvent cohabiter des références liées au counseling rogérien, au béhaviorisme, à la psychanalyse ou la psychologie développementale. Chacun procède à toutes sortes de croisements entre courants théoriques liés par une sorte de « philosophie spontanée de l'orientation » (Revuz, 1991, p. 60) ;
- la relation est un élément central et la première compétence du conseiller est définie comme « la capacité à instaurer une relation adéquate ». La relation spécifique au conseil est difficile à définir. Elle n'est ni une relation thérapeutique, ni experte, ni formative. Elle est dans tous les cas d'un processus d'influence interpersonnel réciproque. L'approche sous l'angle des postures devrait permettre de dépasser ces difficultés de définition ;
- l'analyse de la demande est une interrogation centrale autour de laquelle doit s'organiser le travail de conseil. Elle est souvent « tronquée » pour différentes raisons : manque de méthode, évitement de la relation, centration sur la solution, contraintes liées à l'organisation et aux finalités du dispositif ;
- les études et recherches concernant les effets des dispositifs de conseil en orientation produisent des résultats mitigés. Une constance : le niveau de satisfaction très élevé à la fin de la prestation, mais l'évaluation, à six mois, de l'impact du dispositif dans les changements survenus est beaucoup moins positive. De la même façon, les évolutions réalisées dans le temps du bilan sur des dimensions personnelles comme la qualité des représentations de soi, s'annulent six mois après pour revenir à leur niveau initial ;
- les recherches posent la difficulté de définir des critères d'évaluation partagés et d'autre part, celle d'avoir de véritables moyens méthodologiques pour définir sans équivoque la nature et le poids de chaque facteur dans l'explication des résultats. Les méthodes le plus souvent utilisées croisent le jugement du thérapeute, du client et d'observateurs, sur des critères tels que l'aptitude au travail, la capacité à éprouver du plaisir, l'établissement de la relation avec les autres... Quoi qu'il en soit, il s'agit de jugements source de biais non

maîtrisable. Les approches issues de la linguistique concernant d'analyse de discours donnent des ouvertures considérables tant en termes méthodologiques que théoriques.

L'ensemble de ces recherches se situe dans une démarche déductive. Ainsi, il nous semble que la question des approches sur les pratiques en œuvre dans les dispositifs de conseil et d'accompagnement est souvent traitée avec des outils et des méthodologies qui laissent peu à voir de la singularité des situations réelles. Il est plus souvent demandé au sujet de regarder sa réalité au travers des filtres conceptuels du chercheur (notamment par l'utilisation de questionnaires et tests : "miroirs structurés et structurants", Guichard, 1997), plutôt que de livrer sa vision personnelle de sa singularité. Autrement dit par Demazière et Dubar (1997, p. 7) concernant les entretiens de recherche en sociologie, « la retranscription d'un entretien en apprend plus sur les questions et les croyances de l'enquêteur que sur les réponses et convictions de l'enquêté ».

Il nous est apparu que la démarche inductive se prêtait mieux à nos questionnements pour les raisons suivantes :

- nous ne souhaitons pas retenir une ou plusieurs approches théoriques et en mesurer la pertinence par les faits. Dans l'état actuel de nos lectures, il nous semblait que le terrain pouvait être une source de connaissance bien plus porteuse. Nous avons alors le projet d'observer comment le terrain s'organisait sans aucune construction *a priori* de cadre théorique et conceptuel. Nous percevions les dimensions affective, émotionnelle, l'implicite, le subjectif comme des éléments centraux de l'interaction de conseil. Ces éléments interviennent de manière essentielle dans l'élaboration du comportement mais sont souvent envisagés, dans les recherches, sous l'angle de biais (à contrôler), de sources d'erreurs, d'éléments explicatifs des différences inter-individuelles ;
- en effet, seules des perspectives ouvertes, tant sur le plan théorique que méthodologique, peuvent prendre en compte ce qui caractérise le vécu de tout contexte social. Nous expliciterons plus en détail ce choix ainsi que la démarche particulière que nous avons choisi de mettre en œuvre dans la partie méthodologique.

Nous avons précisé de nouveau notre questionnement. Il s'agit de repérer des éléments permettant de définir les différents types de relation de conseil mais aussi de repérer comment cette relation se matérialise dans l'entretien de conseil.

Les théories linguistiques nous sont apparues comme un éclairage original et pertinent pour repérer des indicateurs de la relation dans les échanges des partenaires du bilan de compétences. Notamment le courant linguistique de l'énonciation traite de la place de l'individu dans son discours et de sa relation à l'autre. Nos données étant des enregistrements de discours nous avons fait le choix de cette orientation à la fois théorique et méthodologique. Pour envisager d'utiliser au mieux ces apports nous avons d'abord tenté de comprendre comment s'étaient construites les disciplines de la linguistique énonciative, de l'analyse du discours et les approches interactionnistes dans le champ dans les sciences du langage, comment elles se structuraient aujourd'hui, à quelle conception de la langue et de l'humain elles se référaient. Pour définir des éléments méthodologiques nous avons ensuite exploré les différentes conceptions de l'appareil formel de l'énonciation, puis les méthodologies d'analyse de discours et enfin les méthodologies d'analyse des interactions. Ce travail de recherche dans un champ très nouveau pour nous nous a permis de définir quels types de marqueurs linguistiques étaient susceptibles de répondre à nos attentes de chercheur.

IV° / CONTRIBUTION DE LA LINGUISTIQUE À L'ANALYSE DE LA RELATION DE CONSEIL

Patry (1993) identifie deux moments importants dans l'évolution théorique de la linguistique : le premier se situe au début du 20ème siècle avec le structuralisme de Ferdinand De Saussure qui posera la distinction fondamentale entre les faits de la « langue » et les faits de « parole ». Le second se situe vers la fin des années 1950 avec la grammaire générative transformationnelle de Noam Chomsky qui posera la distinction entre « compétence » et « performance ». Ces deux mouvements présentent plusieurs différences importantes. Cependant, ils considèrent tous deux le locuteur et la situation d'énonciation hors du champ de la linguistique, seul l'appareil linguistique peut faire l'objet de recherches scientifiques (c'est le principe d'immanence qui a longtemps limité le développement de la discipline). Ils conçoivent l'analyse scientifique du langage d'une manière fondamentalement identique, « c'est-à-dire comme l'examen de systèmes (presque) clos, de structures dont le linguiste doit décrire et expliquer le fonctionnement interne » (Patry, p. 110).

Un questionnement relativement spécifique au discours a commencé à émerger en linguistique à la fin des années 1960. Il est initialement la conséquence d'une sévère critique adressée à la grammaire générative se révélant insuffisante pour rendre compte de certains phénomènes syntaxiques pour lesquels une analyse adéquate dépend du "co-texte" ou du contexte¹ d'un énoncé et nécessite la prise en compte des données au-delà des limites de la phrase. Autrement dit, certains mots syntaxiques ne peuvent être compris indépendamment de leur contexte, ils n'ont pas d'identité et ne réfèrent pas à un signifié en dehors de leur situation d'énonciation. C'est le cas des pronoms personnels, des démonstratifs indéfinis et relatifs, de certains adverbes, etc. Ces constats vont amener des réflexions de linguistes qui vont se démarquer de la linguistique classique en rompant avec la tradition immanente² et réintroduire le locuteur et son activité discursive dans le champ des études linguistiques.

Les apports de ces deux précurseurs de la linguistique moderne sont considérables. En inscrivant la discipline dans une dimension scientifique, en définissant les contours de son objet, en concevant les méthodologies d'analyse, ils vont permettre à leurs successeurs de dépasser les

¹ Le contexte d'une unité linguistique quelconque (de nature et de dimension variable : phonème, morphème, mot, phrase, énoncé), c'est tout ce qui entoure cette unité. L'entourage de X est à la fois de nature linguistique (environnement verbal) et non-linguistique (contexte situationnel, social et culturel). Pour certains auteurs, le contexte renvoie essentiellement soit à l'environnement verbal de l'unité (le **co-texte**) soit à la situation de communication.

² Le principe d'immanence de De Saussure posait l'obligation de se limiter à étudier la langue en elle-même et pour elle-même.

limites du cadre qu'ils ont conçu. Nous avons estimé en ce sens qu'il était nécessaire de replacer les fondements historiques et épistémologiques de ce qui deviendra la linguistique de l'énonciation.

1. – La linguistique moderne et la négation de l'énonciateur

1. 1 L'opposition langue / parole

Ferdinand De Saussure (1857-1913), en appliquant les principes de la méthodologie scientifique, est à l'origine de la linguistique en tant que science. Sa première difficulté est de définir le point de vue qui lui permettra de construire l'objet de sa discipline. Car le langage est multiforme, il appartient à la fois aux domaines physiques, physiologie, psychique, individuel et social. Sa question de départ peut être formulée ainsi : à quelles exclusions se résoudre pour que cette branche de l'étude du langage devienne une science autonome ?

La réalité que Saussure (1972) dégage du phénomène linguistique est la langue en elle-même et pour elle-même : « ...il faut se placer de prime abord sur le terrain de la langue et la prendre pour norme de toute autre manifestation du langage » (p. 25), ce qui induit le principe d'immanence « qui affirme la possibilité et la nécessité méthodologique d'étudier la langue en elle-même et pour elle-même, en évacuant radicalement l'extralinguistique » (p.317). La linguistique va se constituer alors historiquement à travers l'opposition langue/parole qui réfère également à l'opposition social/individuel où le social est l'essentiel, c'est-à-dire la langue, et la parole l'accessoire, l'accidentel, ce qui relève de l'individuel. La langue est un fait social, un système engendré par un ensemble de conventions sociales, un code unique et homogène, possédé passivement par tous les locuteurs d'une même langue, et qui permet de communiquer et s'apparente à un trésor. La langue, « c'est un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse » (Saussure, 1972, p.30). L'hypothèse de base est que la « langue » est le produit du fonctionnement d'un ensemble fini de niveaux de structuration dont la dynamique interne et relationnelle est essentiellement indépendante de la volonté du locuteur. Ainsi, ce qui est exclu, ce sont notamment les composantes de la communication, c'est-à-dire selon Cervoni (1992) le cadre spatio-temporel, le locuteur et un allocataire avec toute leur subjectivité, et l'interaction incessante de l'un sur l'autre.

Les trois concepts clés de la linguistique saussurienne sont définis ainsi :

La parole : c'est le niveau de réalisation individuelle. C'est la linguistique de la parole qu'il n'a pas développée mais dont il reconnaît l'existence en tant que discipline du champ linguistique. Cependant, c'est bien la réalisation (l'énoncé) qui peut être objet d'investigations et non les processus individuels qui permettent cette production (énonciation). Autrement dit, l'énonciation n'est pas incluse dans l'énoncé, c'est une activité indispensable mais inconnaissable qui s'efface derrière son produit, l'énoncé, seul objet d'étude du linguiste.

La langue : elle se définit d'abord comme un code qui met en correspondance des "images auditives" et des "concepts". Elle est ensuite pure passivité. C'est un "trésor" où seraient emmagasinés les signes, les signifiants et les signifiés étant purement statiques. Enfin, la langue est un phénomène social. C'est la société qui détermine totalement le code linguistique des individus. En conséquence une langue est transparente et une phrase sera interprétée de la même manière par tous les membres d'une même communauté. C'est ce niveau social que Saussure enseignera dans ses cours de linguistique. L'objet de la linguistique dite structurale est de réunir un ensemble aussi riche que possible de corpus puis de rechercher sans idées préconçues de quelles unités il se compose, de classer ces unités et de dégager les lois de leur combinaison.

Le langage : c'est le niveau du potentiel héréditaire de l'espèce qui s'appuie sur un substrat biologique et, en ce sens, n'est pas un composant de la linguistique. Le langage fait référence ici à une conception très ancienne, son étude vise à énoncer un ensemble de principes auxquels obéissent toutes les langues. Autrement dit, les langues ne sont que les expressions singulières d'un langage universel.

Chomsky va critiquer l'approche structuraliste de Saussure parce qu'elle ne prend pas en compte la créativité c'est-à-dire le fait que la langue soit un système fini de catégories et de règles et qu'un locuteur/auditeur d'une langue puisse produire/interpréter un nombre infini de phrases. Chomsky va aborder l'étude de la langue selon une approche non plus sémantique mais syntaxique pour tenter de rendre compte de cette dimension créative. Il a assimilé l'opposition Langue/Parole à l'opposition Compétence/Performance linguistique. « La compétence d'un sujet parlant français, représentée par la grammaire générative du français, c'est l'ensemble des possibilités qui lui sont données par le fait, et par le fait seulement, qu'il maîtrise le français » Ducrot et Schaeffer (1995, p. 295). C'est par exemple la possibilité de construire, de reconnaître l'infinité des phrases grammaticalement correctes, d'interpréter celles d'entre elles qui sont douées de sens, de déceler les phrases ambiguës, etc.

Cette compétence est commune à tous les sujets parlant le français. Par contre la performance est individuelle. Il peut s'agir de prévoir l'effet d'une phrase dans un contexte donné, de l'abrégé

en se fiant à la situation pour une meilleure intelligibilité. Ces performances s'appuient sur des éléments non linguistiques : la connaissance du monde et d'autrui, la pratique des relations humaines, la motivation à se faire comprendre, des traits de personnalité...

Ainsi, comme dans l'opposition de Saussure, Chomsky pose la nécessité d'étudier la compétence prioritairement et indépendamment de la performance. Pour les deux auteurs, l'objet de la linguistique n'est pas à chercher dans l'activité réelle du locuteur qui n'est pas une donnée empiriquement observable. Lorsque le sujet d'énonciation est pris en compte par Chomsky, il s'agit d'un locuteur/auditeur idéal, abstrait, banalisé, comme le parfait représentant d'une communauté linguistique parfaitement homogène. Il n'est pas locuteur de l'énonciation à laquelle se rattachent des modalisations diverses ayant des influences déterminantes sur le sens de l'énoncé. Il n'est pas inséré dans un contexte social, situationnel, psychologique ou cognitif. Il est selon Cervoni (1987, p. 12) « *une sorte de machine vérificatrice de la grammaticalité des phrases* ».

Ces linguistes ont évacué radicalement la question du sujet afin d'accéder aux invariants du système verbal mais de ce fait, ils ont également évacué la question de l'analyse du sens. Le cadre trop étroit et réducteur de ces approches a donné lieu à de nombreuses critiques mais tous les auteurs actuels reconnaissent la pertinence incontestable de leurs apports. Pour Cervoni (1987), la linguistique structurale a notamment excellé dans la mise au point de méthodes efficaces pour segmenter les corpus, isoler les unités signifiantes et non signifiantes, reconnaître les traits distinctifs par lesquels chaque unité s'oppose à toutes les autres, regrouper en paradigme les éléments aux propriétés distributionnelles communes.

À partir de la fin des années 1960, un ensemble de chercheurs qu'il n'est pas possible de réunir sous une même enseigne, va tenter d'introduire le discours comme objet d'étude. Ces auteurs considèrent que l'exercice de la parole n'est pas une activité insaisissable par la science, mais qu'il existe des répétitions, des conventions, des règles d'énonciation qui rendent possible la constitution d'un champ de recherche. Les mécanismes spécifiques à l'acte d'énonciation se traduisent par des marques linguistiques observables dans l'énoncé ce qui ouvre d'immenses possibilités de recherche.

1. 2 L'opposition énonciation / énoncé

Culioli (1999), en retraçant quelques bribes de son itinéraire, évoque le cadre trop étroit de la linguistique classificatoire et le réductionnisme de la linguistique descriptive. Pour sa part, c'est la confrontation/collaboration avec d'autres disciplines (philosophie, mathématique et logique, psychologie cognitive, sociologie) qui a permis d'aborder « la complexité d'une discipline qui se

devait d'articuler le divers, l'intersubjectif et l'hétérogène, à travers une métalangue cohérente, explicite et objective » (p.8). L'auteur fait état également d'une insatisfaction théorique profonde quant aux descriptions des langues qui se faisaient selon une procédure établie, délaissant de ce fait un ensemble de problèmes très importants. « J'avais l'impression que l'on promenait un regard superficiel sur les langues ; aussi comme je l'ai dit, le structuralisme m'a très vite ennuyé parce qu'il y avait là une sorte de certitude tranquille dans l'emploi des étiquettes et des techniques, une confusion permanente entre les étiquettes et les mise en relation » Culioli (1999, p.9). Ces difficultés mais aussi ses questionnements autour des relations entre le langage et les langues l'ont amené à mettre en doute la pertinence du concept de phrase et à travailler sur l'élaboration du concept d'énoncé.

Kerbrat-Orecchioni (1999) retrace les critiques qui fondent le champ de recherche de la linguistique de l'énonciation. L'opposition langue/parole, « que ce soit chez Saussure où la langue est une langue collective que chacun s'approprie ou chez Chomsky où la langue est une compétence individuelle mais émanant d'un individu incarnant idéalement la collectivité (sujet idéal, abstrait, banalisé, comme le parfait représentant d'une communauté linguistique parfaitement homogène) : dans les deux cas le code est admis par hypothèse comme unique et monolithique. Or un tel objet n'a aucune réalité empirique. La langue n'est rien d'autre qu'une mosaïque de dialectes, sociolectes et idiolectes et la linguistique doit rendre compte de ces différences ». (p.8-9) Maingueneau (1994) remet également en question l'opposition langue/parole et va préférer l'opposition énoncé / énonciation, où l'énonciation est l'acte individuel d'utilisation de la langue et l'énoncé l'objet linguistique qui résulte de cette utilisation. À ces critiques Kerbrat-Orecchioni (1999) rajoute que la production du sens est bien plus complexe que ne le suppose la théorie des signes. À une même séquence signifiante s'attachent le plus souvent plusieurs niveaux, hiérarchisés ou non, de signifiés hétérogènes (dénotatif/connotatif, explicite/implicite, littéral/dérivé, propositionnel/pragmatique, etc.).

Une des raisons qu'avait la linguistique classique de s'intéresser uniquement au système fermé de la langue était que les processus de production de la parole ne sont pas observables et ne peuvent donc pas faire l'objet d'une démarche scientifique. Pour Maingueneau (1994), « dans l'énonciation tout ne relève pas de l'individuel et du chaotique... mais une part notable peut être décrite en terme de système. Auparavant on considérait seulement l'énoncé parce que, pensait-on, il constituait l'ensemble des données restant stables, opposées à l'infinité des actes d'énonciation... Lorsque le système abstrait qu'est la langue se trouve mis en exercice dans le discours, un ensemble de mécanismes spécifiques intervient. La description du fonctionnement de la langue suppose

l'étude de cette « mise en exercice » du système qui seule rend possible la production d'énoncés, la conversion de la langue en discours par l'énonciateur ». (p.10)

Ainsi la linguistique peut s'intéresser à la parole parce qu'elle est organisée autour d'un ensemble de mécanismes stables, spécifiques et observables. Pour Kerbrat-Orecchioni (1999), le problème qui se pose est de découvrir les lois de l'énonciation en partant de l'énoncé réalisé. Existe-t-il des structures spécifiques de l'énonciation, des éléments discrets analysables permettant d'établir clairement le procès d'énonciation à l'intérieur de l'énoncé ? Elle formule ainsi sa problématique : « Faute de pouvoir étudier directement l'acte de production, nous chercherons à identifier et décrire les traces de l'acte dans le produit, c'est-à-dire les lieux d'inscription dans la trame énonciative des différents constituants du cadre énonciatif » (1999, p.35).

Le champ de l'énonciation s'intéresse à la façon dont la "langue" se réalise, lors d'un acte énonciatif individuel, en "parole", s'interroge sur les mécanismes de cette conversion du code en discours et sur les propriétés d'un "modèle d'actualisation" (avec les deux versants : modèle de production, modèle d'interprétation) qui se donnerait pour objectif d'en rendre compte.

2. – Les théories de l'énonciation et de l'interaction : place de l'énonciateur et du contexte d'énonciation

L'énonciation envisage les faits linguistiques du point de vue d'une dynamique de la signification en situation. Elles ont deux sources fondatrices : l'une, avec Benveniste, est centrée sur les marques formelles de rapports entre énoncé et situation. La seconde, avec Austin, s'intéresse à une classification des rapports entre énoncés et actes.

1. La première tendance est centrée sur l'appareil formel de l'énonciation et pose le langage comme activité, la langue comme structure prenant appui sur des marqueurs linguistiques qui renseignent le rapport de l'énonciateur au monde, à son discours, à l'énonciataire. Ces marqueurs sont les déictiques ou embrayeurs¹, ils relient les propositions mais également donnent une indication des processus d'énonciation du locuteur c'est-à-dire de son appropriation singulière du système langue. On note principalement les indicateurs de personne (je, tu, il) ; de temps

¹ Les déictiques sont des expressions qui renvoient à un référent dont l'identification est à opérer nécessairement au moyen de l'entourage spatio-temporel de leur occurrence. Par exemple : "je, tu, ici, maintenant, ce, celui-ci...". Dans la littérature l'étiquette déictique ne recouvre pas toujours les mêmes unités linguistiques (certains la réservent aux seuls référents spatio-temporels, d'autres l'appliquent à tout élément susceptible de porter une référence de type déictique). Le lexique concernant ce concept peut varier : embrayeur, shifter, symbole indexical, expression sui-référentielle...définition extraite du dictionnaire d'analyse de discours, Charaudeau, et Maingueneau, 2002, p.158.

(maintenant, alors, le 3 avril..) ; de lieu (ici, là, ailleurs) ; de prise en charge (assertion, négation, interrogation), etc.

2. La seconde tendance oppose à l'énoncé constatif, dont le rapport au monde est référentiel (sans prétendre modifier les choses), l'énoncé performatif qui fonctionne dans le monde comme un acte direct c'est-à-dire destiné à transformer la réalité ou influencer l'interlocuteur. À ce niveau, l'attention est focalisée sur la dimension interactive et interactionnelle que toute production langagière présuppose. La pragmatique a donc deux tâches : définir les actes de langage c'est-à-dire caractériser les traits du contexte, et déterminer quelle proposition est exprimée par un énoncé donné.

2. 1 L'appareil formel de l'énonciation

2. 1. 1 L'énonciation selon Benveniste

L'ensemble de ces théories ont pour objet de définir les caractéristiques d'un appareil formel de l'énonciation, c'est-à-dire de repérer et formaliser des règles, des invariants à même d'expliquer les processus mis en œuvre lorsqu'un locuteur utilise le système langue pour en produire un énoncé. C'est à Benveniste (1902-1976) que l'on doit les fondements du courant de l'énonciation. Dans son ouvrage consacré à l'auteur, Dessons (1993) situe l'œuvre de Benveniste au cœur du problème de la signifiante, c'est-à-dire en concevant les *relations* entre les termes du discours comme générateurs de signification. L'étude de l'énonciation chez lui recouvre à la fois une théorie du langage (cadre global de compréhension), et d'autre part, ses études spécifiques sur des formes linguistiques fournissent un ensemble de données formelles directement observables et utilisables.

1. Le principe fondamental de sa théorie du langage est l'idée que l'énonciation est une « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1974, II, p.80). Ceci pose la créativité de l'acte langagier c'est-à-dire que non seulement la langue se forme et se configure dans le discours (c'est la parole qui fait évoluer la langue et non l'inverse), mais également le sujet se constitue dans son discours. Ainsi la langue, système abstrait, n'est que la possibilité en dehors de l'énonciation. C'est un appareil formel qui permet l'appropriation du système par un locuteur concret et lui donne les moyens de se situer dans les contextes spatio-temporels définis par la prise de parole.

Benveniste met au premier plan le processus de locution dans l'analyse de l'énonciation et replace le sujet comme paramètre essentiel. Il place ainsi la communication intersubjective comme composante essentielle du langage et la situation d'énonciation (le contexte) comme lieu de réalisation de la signification d'un énoncé. En d'autres termes, le lieu, les interlocuteurs, le moment,

déterminent la situation à laquelle réfère un énoncé, ce qui va lui donner valeur, le rendre signifiant. La communication n'a pas pour unique fonction de transmettre de l'information, elle est aussi réalisation de quelque chose, c'est la dimension pragmatique du langage. Cette dimension constitue la nature politique au sens où parler n'est jamais un procès neutre mais un acte qui implique une structuration des relations interpersonnelles. « L'énonciateur se sert de la langue pour influencer en quelque manière le comportement de l'allocataire » (1974, II, p.84).

Mais le sujet s'approprie la langue également pour exister. Pour Benveniste, l'appropriation est un procès qui fait de tout discours la manifestation d'une propriété, d'une singularité, d'une identité. En se désignant comme "je", le locuteur devient, par le langage, un sujet. C'est la valeur individuante de tout acte de langage. Ainsi les pronoms personnels je-tu ne renvoient ni à un concept, ni à un individu, ils permettent uniquement à celui qui parle de devenir sujet d'un discours adressé à un récepteur et font partie de cet appareil formel de l'énonciation que chaque langue possède. De la même façon, les différents moyens langagiers de faire référence au lieu et au moment de la prise de parole, "l'ici et maintenant", ne font référence ni à un endroit précis, ni à un moment précis, ils ne se déterminent qu'en référence à la situation d'énonciation. Le sens d'un énoncé ne peut se définir sur ces aspects que dans la mesure où il sera placé dans l'acte même de le produire.

2. Le processus d'appropriation par lequel tout parlant énonce sa position de locuteur s'effectue à travers des indices linguistiques spécifiques : des « actes discrets et chaque fois uniques par lesquels la langue est actualisée par un locuteur » (Benveniste, 1966 p. 251). Il développe une théorie générale des indicateurs linguistiques par l'intermédiaire desquels le locuteur s'inscrit dans l'énoncé, le **système formel de l'énonciation**. Benveniste est le premier à essayer de catégoriser les marqueurs linguistiques qui portent la présence du locuteur dans son énoncé. Il distingue ainsi :

- **Les indices de personne** (je et tu). Les pronoms personnels désignent les "instances du procès d'énonciation (je/tu ou nous/vous) opposés à la troisième personne (il/ils) qui désigne le référent dont on parle (la non-personne). On ne peut interpréter un énoncé contenant *je* et/ou *tu* qu'en prenant en compte l'acte individuel d'énonciation qui les supporte : est *je* celui qui dit *je* dans un énoncé ; est *tu* celui que *je* dit *tu*. C'est l'acte de dire *je* qui donne le référent de *je*, de la même manière que c'est l'acte de dire *tu* à quelqu'un qui fait de lui l'interlocuteur. On ne peut donc connaître le référent de *je* et de *tu* qu'indépendamment des emplois qui en sont faits, des actes d'énonciation individuels. À la suite de Jakobson, il utilise le terme d'embrayeurs¹. Par les embrayeurs, la langue, en tant que système universel,

¹ Embrayeur : traduction française par N. Ruwet de l'anglais *shifter*, lui-même emprunté par R. Jakobson à O. Jespersen. Cette catégorie a permis de construire celle d'embrayage sur la situation d'énonciation, c'est-à-dire

peut être mobilisée pour la production d'énoncés-occurrences toujours nouveaux. Avec l'emploi de *je* le locuteur mobilise à son profit le système de la langue.¹

- **Les indices d'ostension** : ce sont des indicateurs issus de catégories grammaticales diverses (démonstratifs, adverbes, adjectifs) qui organisent les relations spatiales et temporelles autour du "sujet", pris comme repère (ceci, ici, maintenant, hier, demain, cela...). Ils ne peuvent se définir que par rapport au discours dans lequel ils sont produits, c'est-à-dire qu'ils sont sous la dépendance du "je".
- **Les temps verbaux** (présent, imparfait..). Benveniste entend par temps verbaux que la temporalité est produite en réalité dans et par l'énonciation. Il élabore une théorie générale de la temporalité où il va opposer le temps physique, le temps chronique et le temps linguistique. Le temps physique est le temps de notre univers linéaire et segmentable à volonté, le temps chronique est le temps des événements qui englobe notre propre vie en tant que suite d'événements. Ces événements constituent des balises, des repères sur lesquels nous nous appuyons pour avoir prise sur le temps. Mais c'est avant tout par la langue que se manifeste l'expérience du temps. Le langage dans la conception de Benveniste n'est pas un appareil d'enregistrement ou de référence mais un système structurant, informant et signifiant le monde. Comme dans sa relation à l'autre ou au monde, l'individu dans sa relation au temps utilise le langage comme objet médiateur et structurant.
- **Les marques de modalisation**² : ils désignent l'attitude du sujet parlant à l'égard de son propre énoncé, attitude qui laisse des traces de divers ordres (morphèmes, prosodie, mimiques...). Beaucoup de ces traces sont des unités discrètes mais la modalisation est un

l'ensemble des opérations dont les embrayeurs sont la trace. Pour Jakobson, l'embrayeur est un message qui renvoie au code car « la signification générale d'un embrayeur ne peut être définie en dehors d'une référence au message » (1963 : 178). Par exemple, dans le code de la langue française, *tu* désigne nécessairement le destinataire du message dans lequel il se trouve... Ces unités ont intéressé aussi bien les linguistes (O. Jespersen, E. Benveniste...) que les philosophes (E. Husserl, G. Frege, C.S. Peirce...). Elles manifestent en effet la réflexivité fondamentale de l'activité linguistique. G. Kleiber (1984 : 4) montre que les multiples définitions se répartissent en deux ensembles : celles qui mettent l'accent sur *le lieu et l'objet de référence* (embrayeur) et celles qui mettent l'accent sur le *mode de donation du référent* (déictiques et expressions sui-référentielles). En fait, ces étiquettes ne recouvrent pas tout à fait les mêmes unités linguistiques, mais seul l'embrayeur est communément utilisé. *Dictionnaire d'analyse de discours*, Charaudeau, et Maingueneau (2002, p. 211).

¹ C'est un point essentiel pour D. Maingueneau (1999, p.22) : « Le *je* et le *tu* ne sont pas simplement des signes linguistiques d'un type particulier, à savoir les embrayeurs, ils sont avant tout des opérateurs de conversion de la *langue* en *discours*. En tant que morphèmes grammaticaux référentiellement « vides », ils appartiennent à la langue, mais en tant que signes inscrits dans une énonciation unique ils réfèrent en marquant qu'un sujet s'empare du système et ouvre un rapport réversible à quelqu'un qu'il pose comme allocutaire.

² Certains auteurs (Vion, 2004) distinguent modalité et modalisation. Nous considérerons les marques de modalisation comme le « rapport de l'énonciateur avec l'état des choses qu'il décrit, sa manière de présenter cet état de choses comme réel (validé comme vrai), prospectif (attente d'une validation positive), irréel (faux), potentiel (ouvert à une validation positive ou négative) ou virtuel (indépendant de toute instanciation) » (Vogeleer, Borillo, Vuillaume et Veters, 1999, p.1).

processus continu. La diversité des phénomènes linguistiques pris en compte est considérable¹. D'autre part, un même type de modalité est véhiculé par des marqueurs linguistiques très différents les uns des autres, plus ou moins intégrés syntaxiquement dans l'énoncé. Les classements sont ainsi très délicats.

Benveniste a introduit un nouveau niveau d'analyse en linguistique à savoir celui du fonctionnement discursif du sujet. Certaines critiques, dont celle de Bronckart (1977), lui sont adressées, notamment l'absence de systématisme dans ses écrits de linguistique générale qui rend difficile une vision globale, et d'autre part le manque d'élaboration conceptuelle des domaines de la sémantique et de l'énonciation qui laisse l'appareil formel de l'énonciation sous la forme d'un conglomérat de catégories grammaticales sans organisation bien définies. Ni le mot, ni la phrase, ni le sujet parlant ne reçoivent une définition témoignant d'un véritable approfondissement conceptuel. Cependant, ce n'est pas tâche facile comme le souligne Remi-Giraud (1986). Il note « qu'on ne tient jamais vraiment compte des critères formels, les marqueurs eux-mêmes n'étant pas toujours exempts du péché de polysémie et tirant souvent leur valeur du contenu lui-même ». (p.67)

Même si certains aspects de la théorie de Benveniste ont été remis en cause, celui-ci a eu le mérite d'imprimer un nouvel élan aux recherches, en quittant le champ de la phrase pour entrer dans le discours.

2. 1. 2 Catégorisation des marques de l'énonciation

Kerbra-Orecchioni (1999) a défini un inventaire provisoire des unités linguistiques qui lui ont paru pertinentes dans la perspective d'une linguistique de l'énonciation conçue restrictivement comme l'étude de tous les lieux langagiers où s'inscrit plus ou moins explicitement le sujet d'énonciation. Elle considère comme faits énonciatifs les traces linguistiques de la présence du locuteur au sein de son énoncé. Elle propose une grille d'analyse de ces faits "subjectifs", qui « est loin de ressembler à ce que l'on peut attendre d'un "modèle" des mécanismes énonciatifs. Cet aveu ne nous coûte guère, car nous estimons prématurée l'entreprise d'édification d'une "grammaire de l'énonciation", et bien insatisfaisantes encore les propositions qui ont été faites en ce sens » (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p.163).

¹ Exemples cités par Charaudeau et Maingueneau dans le *Dictionnaire d'analyse de discours* : adverbes et locutions adverbiales (peut-être, malheureusement...), interjections (hélas !), adjectifs (souhaitables, certain...), verbes (vouloir, devoir...), intonations (assertive, interrogative...), modes du verbe (subjonctif, indicatif...), temps verbaux (futur, conditionnel...), structures syntaxiques (verbe-sujet...), gloses méta-énonciatives (« si je peux dire », « en quelque sorte »...), décalage énonciatif de divers ordres (ironie, discours rapporté...) ou signaux typographiques (guillemets)...

Son inventaire reste très proche de celui de Benveniste mais donne lieu à de nombreuses recherches empiriques où elle tente de repérer et de décrire les procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs...) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la distance énonciative). Ces « lieux d'encrage de la subjectivité langagière » se définissent comme « une classe de mots dont le sens varie avec la situation », ou « des éléments linguistiques qui manifestent la présence du locuteur au sein de son énoncé ». Les déictiques exigent en effet, pour rendre compte de la spécificité de leur fonctionnement sémantico-référentiel, que l'on prenne en considération certains des paramètres constitutifs de la situation d'énonciation, à savoir :

- Le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé.
- La situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire.

L'existence des déictiques a des conséquences théoriques importantes, ils constituent une irruption du discours à l'intérieur de la langue, puisque leur sens même, bien qu'il relève de la langue, fait allusion à leur emploi. D'autre part, ils amènent à appliquer au monde « réel » ce qui est dit dans la parole. Pour cet auteur, il est important de distinguer ce qui est dit – l'énoncé – et la présence du locuteur à l'intérieur de son propre discours – l'énonciation-. Elle a répertorié des formes linguistiques traduisant effectivement cette appropriation de son propre discours par le locuteur. Parmi les plus importantes, elle note :

- Les pronoms personnels
- Les formes verbales
- Les informants spatiaux
- L'ensemble des modalités qui instituent les rapports entre les interlocuteurs et l'énoncé

Dubois (1969) ne s'attache pas à définir un système de marques linguistiques énonciatives mais préfère définir quatre concepts qui servent d'outils à l'étude de l'énonciation et permettent un approfondissement des règles du discours :

1. Le concept de *distance* renvoie à la distance relative mise par le sujet parlant entre lui-même et son énoncé. Pour Dubois, c'est le contour intonatif plus que le contenu verbal qui marque cette distance. D'autres auteurs relèvent des indicateurs verbaux de la distance entre le sujet et ce qu'il dit.
2. Le concept de *modalisation* se traduit dans le discours par des unités discrètes dont les formes possibles sont très nombreuses : discours rapporté, accentuations, « je pense », les modalisations adverbiales ou les performatifs.

3. Le concept de *transparence* ou d'*opacification* où le sujet est soit nié dans la transparence de certains types discursifs comme le livre de classe, ou au contraire à la disposition de chaque lecteur.
4. Le concept de *tension* interprète l'énonciation comme un rapport entre le sujet parlant et l'interlocuteur. Il existe simultanément le désir de communication et la tension. Pour Dubois, être et avoir traduisent un état accompli, une distance et une absence de tension. Inversement les verbes « vouloir », et « pouvoir », « devoir » et « faire », factifs et désidératifs, traduisent une prise en charge et une tension plus ou moins grande du sujet face à son interlocuteur. D'autres moyens tels que le choix des temps, des articles, des pronoms peuvent produire les mêmes effets.

2. 2 Les approches du discours en interaction

L'approche interactionniste s'est développée aux Etats-Unis dans la fin des années 1960 mais il faut attendre les années 1980 pour qu'elle soit intégrée en France dans des programmes de recherche. Kerbra-Orecchioni (2005) explique ce décalage par une absence d'intérêt pour le phénomène conversationnel considéré comme ne relevant pas de la science et par une absence également de retentissement des apports de l'école de Palo Alto. La linguistique de l'énonciation et l'analyse de discours, même s'il s'agit exclusivement de discours écrits, puis les théories anglo-saxonnes de la pragmatique vont donner un essor considérable à la discipline interactionniste en France.

L'analyse des interactions verbales est bien implantée aujourd'hui mais Kerbrat-Orecchioni (2005) fait remarquer qu'elle reste confinée à un petit monde de spécialistes et souvent méconnue des spécialistes des disciplines apparentées. La psychologie et la sociologie, notamment par des recherches sur des analyses comparatives des interactions, gagneraient en nouvelles voies heuristiques en s'essayant à ce type de démarche.

« Par "discours en interaction", on désigne le vaste ensemble de pratiques discursives qui se déroulent dans un contexte interactif et dont la conversation ne représente qu'une forme particulière » Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 14). Quel que soit le type d'interaction, nous avons toujours à faire à un système d'influences mutuelles ou bien d'actions conjointes. Il est habituel de reconnaître deux niveaux d'analyse lorsque l'on s'intéresse aux interactions : l'école de Palo Alto (G. Bateson, P. Watzlawick) oppose le niveau du contenu de celui de la relation ; le modèle de la pragmatique (Austin, Searl) oppose les énoncés et les actes de langage qu'ils réalisent. L'approche interactionniste dit qu'il existe toujours une valeur relationnelle (quête d'un consensus, désir d'avoir

raison, souci de ménager la face d'autrui, ou de la lui faire perdre, désir d'amener l'autre à réagir "quand dire c'est faire faire" (...), valeur qui agit insidieusement mais efficacement dans le dialogue et reste très souvent dissimulée.

L'approche interactionniste et énonciative s'est à la fois enrichie de la théorie des actes de langage et l'a enrichie : en posant qu'un même acte peut être chargé de valeurs différentes pour les différents destinataires, en étudiant l'organisation séquentielle des actes de langage et leurs règles qui permettent de constituer des échanges simples ou complexes, en envisageant le rôle que peuvent jouer les actes de langage dans la construction de la relation interpersonnelle (effet sur les faces des participants).

Nous présenterons les grands éléments théoriques de la théorie des actes de langage, puis celle des approches interactionnistes et notamment celle de Kerbra-Orecchioni. Nous apporterons ensuite différents éléments conceptuels issus de recherches empiriques qui permettront d'éclairer nos résultats.

2. 2. 1 La théorie des actes de langage de J.-L. Austin

C'est dans les années 1960 que s'est édifiée, dans le champ de la philosophie analytique anglo-saxonne, une véritable théorie pragmatique du langage. Charaudeau et Maingueneau (2002) considèrent la publication, en 1962, de l'ouvrage de J.L. Austin *How to do Things with Words*¹, comme le véritable acte de naissance de cette théorie. Ces apports théoriques sont repris et systématisés par **J.R. Searl** dans *Speech Acts* (1969)², puis *Expression and Meaning* (1979)³.

Le langage ne sert ni simplement ni seulement à représenter le réel, mais à accomplir des actes. Parler, c'est agir sur autrui, voire sur le monde environnant. Au lieu d'opposer la parole à l'action, il est considéré que la parole est une forme et un moyen d'action. Cette conception met ainsi en avant les effets que les discours exercent sur les locuteurs-auditeurs.

Austin (1962) dans un premier temps note que l'utilisation de certains verbes, sous une forme performative, permet d'accomplir les actes de langage qu'ils dénomment, c'est-à-dire de faire quelque chose du seul fait de le "dire". Énoncer « " je te promets ", " je te jure"...de venir », c'est *ipso facto* accomplir l'acte, celui de promettre. Il constate ensuite que l'on peut promettre d'une autre manière. À côté des performatifs explicites, il existe des performatifs implicites (ou "primaires"). Il finit par conclure que tout énoncé permet d'accomplir des actes par le biais de son énonciation. Tout énoncé possède une **force illocutoire**.

¹ Traduit en Français par *Quand dire c'est faire* (1970).

² Traduit en français par *Les actes de langage* (1972).

³ Traduit en français par *Sens et expression* (1982).

Ainsi d'un point de vue pragmatique, le texte est un ensemble culturel qui renvoie à des données d'origines variées, pas seulement linguistiques. C'est pourquoi le texte tout comme le discours est, selon une visée pragmatique, défini comme : l'utilisation d'énoncés dans leur combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux.

Austin propose de décomposer l'énoncé en fonction de trois actes accomplis simultanément par le locuteur lors de son énonciation :

- L'**Acte locutoire** accompli par le fait de prononcer des mots de la langue. C'est l'acte de « dire quelque chose ». Ces mots ont un sens et une référence et se conforment à une grammaire (la fonction locutoire correspond à ce que disent les mots).
- L'**Acte illocutoire** est l'acte effectué « en disant quelque chose ». Il peut correspondre à un ordre, une requête, une question..., il peut être explicite ou non. Par exemple, poser une question peut être explicitement rechercher de l'information mais aussi implicitement faire participer une personne timide ou montrer à l'interlocuteur que l'on tient compte de son avis. Par l'acte illocutoire s'instaure une relation, un rapport entre les inter actants.
- L'**Acte perlocutoire** se caractérise par la production de certains effets sur l'auditoire, que ceux-ci soient ou non attendus. C'est l'acte effectué « par le fait de dire quelque chose ». Le but visé est d'agir ou chercher à agir sur l'interlocuteur. L'acte perlocutoire ne peut être analysé en dehors de la situation d'énonciation car c'est celle-ci qui va pouvoir révéler l'acte perlocutoire réellement accompli.

Pour C. Kerbrat-Orecchioni dans Charaudeau et Maingueneau (2002, p.18), « la notion d'acte de langage laisse aujourd'hui bien des problèmes non résolus, concernant entre autres, au niveau du système : leur inventaire, leur délimitation (il semble que l'on aurait plutôt à faire à un *continuum* d'un acte à l'autre), leur classification, leur universalité ; au niveau de leur fonctionnement en discours : l'identification des valeurs qui s'attachent à un énoncé donné (il y en a généralement plusieurs, diversement organisées, et plus ou moins *négociables* dans l'interaction) . Cette notion n'en est pas moins indispensable à la description du fonctionnement des discours et des interactions ».

La notion d'acte de langage indirect illustre ces constats. Les actes de langage s'incarnent dans l'énoncé mais il n'y a pas de correspondance directe entre signifié et signifiant. Un même acte

peut se traduire par des éléments linguistiques de différents ordres. "Ferme la fenêtre" et la fenêtre est ouverte !" peuvent être considérés comme équivalents d'un point de vue pragmatique. Inversement, une même structure peut exprimer des valeurs illocutoires diverses : "il y a des courants d'air" peut exprimer un ordre, un constat, une plainte ou tout à la fois. L'auteur synthétise ainsi : « les différentes valeurs peuvent s'additionner "quand dire c'est faire plusieurs choses à la fois" ; ou se substituer l'une à l'autre : "quand dire c'est faire une chose sous les apparences d'une autre". On parle alors d'acte de langage indirect lorsqu'un acte s'exprime sous couvert d'un autre » (2002, p.19).

C'est dans ce cadre que le discours est conçu par les théoriciens de l'énonciation et de la pragmatique comme un ensemble d'énoncés considérés dans leur dimension interactive, leur pouvoir d'action sur autrui, leur inscription dans une situation d'énonciation dont les paramètres sont : l'énonciateur, l'allocutaire, le moment de l'énonciation et le lieu de l'énonciation. En d'autres termes, toute communication est une situation qui met en jeu des acteurs sociaux, des positions et des relations entre un émetteur, un ou plusieurs récepteurs et le contexte externe et interne de la communication. C'est donc dire que le sens d'un discours n'est pas donné par la langue : il est plutôt découvert par le destinataire grâce aux multiples points de repères que le destinataire y a placés pour exprimer ce qu'il veut dire.

Selon Dominique Maingueneau (1989, p.18), « tout discours peut être défini comme un ensemble de stratégies d'un sujet dont le produit sera une construction caractérisée par des acteurs, des objets, des propriétés, des événements sur lesquels il s'opère ».

Cependant, l'approche des actes de langage est sous la critique de linguistes qui regrettent son manque de considération interactionnelle. Kerbrat-Orecchioni (1998) reproche que la réalisation des actes de langage soit décrite à partir d'énoncés abstraits et d'exemples fabriqués artificiellement, qui sont passablement éloignés des fonctionnements empiriques observables. Ces énoncés sont envisagés hors contexte, et hors situation interlocutive. « Mais celui-ci (le contexte) n'est généralement traité (Davis (1980) faisant exception à la règle) que comme résidu, une sorte de "cache-misère", au statut comparable à celui que la linguistique saussurienne réserve à la notion de "parole" » Kerbra-Orecchioni (1998, p. 11).

L'auteur pose le postulat fondamental suivant : « *Tout discours est une construction collective* », ou une "réalisation interactive" » (1998, p. 13). Elle résume les idées qui sous-tendent sa notion d'interaction ainsi : « Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des "*interactants*", exercent les uns sur les autres un réseau d'*influences mutuelles* – parler, c'est échanger et c'est changer en échangeant » (1998, p. 17).

2. 2. 2 *Théorie des interactions verbales de Kerbrat-Orecchioni*

L'auteur considère que le système d'expression de la relation interpersonnelle s'organise à partir de deux dimensions générales (chacune d'entre elles recouvrant de nombreuses variantes) à savoir :

1. La relation « horizontale » : axe de la distance.
2. La relation « verticale » : axe de la domination, ou du système des « places »

1. La relation horizontale ou dimension de la distance relationnelle

Cette dimension de la relation renvoie au fait que dans l'interaction, les partenaires en présence peuvent se montrer plus ou moins « proches » ou « éloignés », cette distance étant fonction de leur degré de connaissance mutuelle (relation cognitive), la nature du lien socio-affectif qui les unit, la nature de la situation communicative (situation familière vs formelle).

Cette relation se caractérise par les propriétés suivantes :

- Gradualité : nous disposons de tout un éventail de comportements entre les deux extrêmes que sont le familier et l'étranger.
- Symétrie, du moins en principe car une relation dissymétrique sur cet axe horizontal est vécue comme inconfortable par les partenaires en présence qui tentent alors de rétablir la symétrie en négociant cette distance problématique.

L'auteur distingue des marqueurs non verbaux (le spatiale, la gestuelle), para verbaux (l'intensité articulatoire, le débit) et verbaux. Nous ne reprendrons que les marqueurs verbaux qui seuls sont susceptibles d'apporter des éléments de compréhension à nos résultats. Kerbrat-Orecchioni distingue plusieurs marqueurs verbaux :

- Les termes d'adresse c'est-à-dire tous les mots qui permettent de nommer la personne à qui l'on s'adresse. Les pronoms de la deuxième personne sont le procédé par excellence d'affichage de la distance (« vous » réciproque) ou de la proximité (« tu » réciproque). Les règles de répartition des deux formes sont difficiles à expliciter, elles reposent sur la combinaison de plusieurs facteurs comme : l'âge, le lien familial, la relation cognitive, affective, culturelle ou sociale (professionnel, niveau hiérarchique, milieu culturel...). Dans

les noms d'adresse en français rentrent différentes catégories : prénoms seuls, termes affectifs, termes de parenté, titre.

- Les thèmes abordés dans l'interaction peuvent être mis en corrélation avec le type de relation instituée entre les interlocuteurs : thèmes généraux et impersonnels ou sujets qui peuvent être privés. Se "confier", c'est aussi se "livrer" à autrui. C'est un aspect de l'interaction qui peut être difficile à gérer lorsque par exemple autrui révèle un aspect intime dans une situation qui n'est pas prévue ainsi ou au contraire lorsque des questions sont considérées comme une violation de l'intimité. Dans la relation de conseil en bilan de compétences cette question est pertinente. Suivant la conception de la prestation du conseiller, des informations peuvent être considérées comme personnelles voire intimes et ne relevant pas du travail de bilan, ou au contraire constitutives de la dimension professionnelle et leur exploration est indispensable.
- La langue ou la variété de la langue utilisée sont des indicateurs de la relation instaurée : langue familière ou langage soutenu ou langage spécialisé, jargons divers...
- Certains actes de langage sont caractéristiques de type de relation : c'est ainsi des formes et des contextes d'énonciation, des formes de remerciement, d'ordres...

Les règles d'emploi de ces marqueurs verbaux (relationèmes selon Kerbra-Orrechioni (1992, p.58.) sont floues et il n'est pas rare que les partenaires ne soient pas en accord sur le type de relation qu'il convient d'instituer, et /ou sur la signification qu'il convient d'attribuer aux marqueurs de la relation. Le malaise des participants est susceptible d'être dissipé par la mise en œuvre de procédés de réajustement ou de négociation de la distance interpersonnelle.

2. La relation verticale ou dimension du pouvoir ou de la domination

Cette dimension nous intéresse plus particulièrement. Si l'on considère la situation de conseil comme fondamentalement portée par une relation d'influence réciproque, il est pertinent de repérer sur quels éléments du discours se matérialise cette influence. Nous pensons en effet que c'est dans le type d'influence instaurée que les pratiques de conseil se différencient.

Cette dimension renvoie à l'idée qu'au cours du déroulement de l'interaction, les différents partenaires peuvent se trouver placés en un lieu différent sur l'axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle. L'un occupe une position « haute » de dominant, l'autre une position « basse » de dominé. Appelé "pouvoir", "rang", "autorité", "domination" (vs "soumission") ou "système des places", cette dimension verticale de la relation est par essence graduelle et

dissymétrique ce qui se reflète au niveau de différents marqueurs verbaux ou non. Par exemple, l'utilisation non réciproque du "vous" et du "tu" exprime une hiérarchie entre les interlocuteurs. Le système des places est dépendant de phénomènes contextuels tels que l'âge, le statut, le rôle interactionnel, les qualités personnelles (charisme). Mais d'autres éléments vont être déterminants. En effet, quel que soit le contexte, le système de places peut être redistribué car il fait toujours l'objet de négociations permanentes entre les interlocuteurs. On observe chez le dominé la mise en œuvre de stratégies de résistance, de contre-offensives et de contre-pouvoirs.

Ce qui détermine les rapports de places au sein d'une interaction, c'est un ensemble de faits sémiotiques pertinents que l'auteur appelle des "relationèmes" ou "taxèmes"¹. L'observation de ces unités consiste à repérer comment ils fonctionnent en contexte et en quoi ils déterminent l'évolution de la relation tout au long de l'échange. Car la principale caractéristique de la relation interpersonnelle est qu'elle est dynamique, en perpétuelle évolution et presque toujours négociable. Ainsi, le rapport de place n'est jamais totalement figé, il dépend de ce qu'en font les interactants et de ce qu'il se passe tout au long de l'interaction.

Les taxèmes, unités de la relation verticale, sont à la fois des indicateurs de places et des donneurs de places. Kerbrat-Orecchioni distingue des taxèmes non verbaux (l'apparence physique, la tenue vestimentaire, certaines postures et gestes de soumission ou de respect, le regard), para verbaux (schéma intonatif, brutalité des ordres, ton supérieur, qualité de la voix, intensité vocale et débit), et verbaux.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux taxèmes verbaux :

- La forme de l'interaction : le choix de la langue ou de ses différentes variétés (dialecte, sociolecte, registre prestigieux comme le "jargon" des médecins). L'auteur considère que se met en position haute celui qui impose à l'autre son style de l'échange (familier/formel, intime/distant, type de langage) et corrélativement le type de l'interaction (son protocole, ses enjeux et ses règles du jeu).
- La structure de l'interaction : la perspective interactionniste pose le discours comme co-construit par les divers partenaires en présence. Ce "pilotage" suppose que le récepteur participe indirectement (et directement par des régulateurs qu'il produit) à la construction du discours de l'émetteur. « Le "tu" exerce un contrôle permanent sur la parole du "je" »

¹ Relationèmes : unités significatives de la relation interpersonnelle. Ils peuvent être non verbaux (données proxémiques, postures, gestes, mimiques), paraverbaux (intensité vocale, "ton de la voix) et verbaux (fonctionnement des tours de parole, termes d'adresse, actes de langage produits de part et d'autre, marqueurs de politesse...). Les "Taxèmes" sont les unités spécifiques de la relation verticale (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.500).

(Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.84). Cependant, il existe une dissymétrie entre le récepteur et l'émetteur. Le primat du "dire" sur le "ouïr" n'est plus à démontrer. Par voie de conséquence, celui qui parle, le temps où il parle, est en position haute, le calcul de son temps de parole et de son débit sur la totalité de l'interaction donne un repère de sa position. On peut supposer que dans bon nombre de cas, c'est lui qui assure la maîtrise de la conversation. L'auteur définit deux types d'indicateurs :

- L'organisation des tours de parole sous l'angle *qualitatif*, c'est la mesure de l'espace discursif occupé par chacun des participants à l'interaction. L'occupation du terrain est évaluée par le temps de parole et de volume de parole (débit).

Sous l'angle du *fonctionnement des prises de tour* qui dans la plupart des cas font l'objet d'une négociation par les partenaires eux-mêmes. L'analyse doit définir selon quelles règles se fait l'alternance du tour de parole. Le statut de dominant / dominé va, en grande partie, dépendre de la maîtrise des techniques du « turn system », et de leur capacité à prendre et à garder la parole.

- L'organisation hiérarchique d'unités relevant de différents rangs obéissants à certaines règles de cohérence interne. À travers cette organisation, on peut repérer qui mène l'échange et en infléchit le cours, autrement dit qui est le principal responsable de l'ouverture et de la clôture des différentes unités conversationnelles. La question est de savoir si les responsabilités de la structuration sont également réparties, ou si l'on n'observe pas au contraire une nette spécialisation des rôles, l'un des participants étant plutôt à l'origine de la plupart des initiatives, et l'autre étant plutôt confiné dans une attitude de type réactif. De même pour la clôture : qui a le dernier mot.
- Le contenu de l'interaction : les différents thèmes abordés au cours de l'interaction sont des indicateurs de la dimension verticale. En effet, celui qui introduit le thème est un indicateur du lieu de pouvoir mais également, et peut-être surtout dans notre recherche, ce sur quoi porte le thème est d'une importance capitale : concerne-t-il le territoire conversationnel et le domaine de compétences du conseiller ou du bénéficiaire ? Ainsi, la question de la supériorité des savoirs va garantir en principe la maîtrise de l'interaction.
 - Thèmes et sous-thèmes : l'analyse va consister à rechercher qui a l'initiative des thèmes et sur quoi portent les thèmes introduits.
 - Signes et opinions : l'analyse porte sur la négociation, explicite ou implicite, qui se fait entre les partenaires. Pour Kerbrat-Orecchioni, en conversation ordinaire comme en débat scientifique, on ne cesse de se bagarrer sur le mot juste ou la bonne

interprétation. La fréquence de cette bataille est à la mesure de la complexité des mécanismes dénommatifs. « Parler, c'est décrire une réalité complexe et fluctuante, à l'aide d'un code lexical flou et de notions "plastiques". » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.92). L'issue de ces négociations sur le signifiant ou les signifiés est décisive du point de vue du rapport des places. À noter que certaines fonctions mettent directement sur une position haute. Ainsi les conseillers peuvent être considérés comme des « donneurs de sens » professionnels ou dépositaires officiels d'un savoir terminologique (professeurs, médecins, hommes de sciences, juristes...).

Est décisive également l'issue des négociations sur les opinions. Il est important d'observer comment s'expriment les réfutations et les désaccords ou au contraire comment s'effectuent les ralliements, lesquels peuvent se formuler explicitement, ou plus ou moins subrepticement (de façon moins menaçante pour sa propre face), par incorporation seconde à son propre discours d'une opinion d'autrui précédemment combattue. Certaines stratégies consistent également à nuancer ou minimiser le désaccord par l'utilisation de marqueurs de modalisation (un peu, peut-être, éventuellement) pour présenter son opinion.

- Les actes de langage font référence aux notions de face positive (le narcissisme) et négative (le territoire) des participants. Le locuteur se met en position haute lorsqu'il accomplit un acte potentiellement menaçant pour l'une ou l'autre des faces de l'allocataire.

Ainsi les ordres, requêtes, interdictions ou même autorisations, suggestions et conseils ..., toute la série des directifs met en danger la face négative car ces actes constituent des espèces d'intrusions territoriales.

Les critiques, moqueries, désaccords..., l'ensemble des comportements vexatoires atteignent la face positive parce qu'ils sont susceptibles d'infliger à autrui une blessure narcissique.

Le locuteur se met en position basse lorsqu'il subit ou s'inflige un acte menaçant (la face négative est atteinte par des promesses qui engagent et menacent le territoire ; la face positive est impliquée dans les remerciements, excuses, aveux, rétractations, autocritiques...).

- Les termes d'adresse ou « relationèmes », déjà impliqués dans la relation horizontale, sont des indicateurs pertinents de la relation verticale. Lorsqu'ils sont réciproques, on

peut considérer la relation dans une relative égalité, lorsqu'ils ne sont pas réciproques, ils reflètent une relation hiérarchique.

L'auteur conclut à la complexité, la subtilité et l'ambiguïté du fonctionnement des marqueurs de la relation verticale du "pouvoir". Dans nos sociétés à idéologie dominante de type égalitariste, elle pense que les analystes ont tendance à minimiser l'existence de ces phénomènes ou au contraire à les amplifier. Quoi qu'il en soit, ils existent bien dans toute relation mais ils sont aussi accompagnés de coopération. Et pour l'auteur, rien ne nous permet de dire avec assurance qu'il faille privilégier la relation égalitaire en toutes circonstances.

Chaque interaction particulière se situe entre deux extrêmes : « Les communications que l'on peut dire "totalitaires" (un sujet, individuel ou collectif, exerce sans partage sa domination en interdisant à l'autre toute "dissidence", tout comportement oppositionnel, et même toute affirmation d'une parole propre) et les échanges "démocratiques" (dans lesquels il y a partage égal des initiatives, et distribution équitable des pouvoirs) » (Kerbra-Orecchioni, 1992, p.121).

2. 2. 3 Théories et recherches liées aux approches interactionnistes

L'ensemble de ces conceptions et résultats de recherches n'est pas organisé dans une théorie globale des interactions. Comme le précisait Kerbra-Orecchioni (1999), le champ des théories de l'énonciation et de l'interaction sont loin de pouvoir fournir un modèle de ses mécanismes. Nous avons fait le choix de présenter ces éléments disparates qui serviront ensuite à rapprocher nos résultats aux observations déjà effectuées par ses auteurs.

Vion (1992) distingue deux catégories majeures d'interactions : celles "à structure d'échange" et celles qui ne possèdent pas cette spécificité. Les interactions "à structure d'échange" se caractérisent par le fait que les participants ont la possibilité de devenir énonciateurs à tout moment (énonciateurs potentiels), ce qui n'est pas le cas pour les interactions "sans structure d'échange". L'auteur distingue quatre critères intervenants dans la structuration des échanges :

- *Symétrie / complémentarité.* La symétrie caractérise une forme de comportement en miroir auquel adhèrent les interlocuteurs, comme c'est le plus souvent le cas dans la conversation usuelle. En revanche, la complémentarité implique une différence entre les interactants, liés par exemple à leurs statuts respectifs.

- *Coopération / compétition.* La coopération, comme dans un échange amical, suppose que les locuteurs sont sans cesse en quête d'un consensus général, alors que la compétition se définit par sa nature conflictuelle, à l'exemple de la dispute ou du débat.
- *Nature de la finalité.* La finalité de l'interaction constitue également un critère qui contribue de façon significative à son identification. La conversation, qui est fondée sur la relation entre les interactants et qui est centrée principalement sur le contact qu'ils collaborent à maintenir, possède une finalité interne. Par contre, l'enquête, l'entretien et l'interview, qui sont motivés par la recherche d'informations ou de connaissances, ont une finalité externe.
- *Caractère formel / informel de l'interaction.* Il est fonction d'un certain nombre de conventions plus ou moins contraignantes liées par exemple au "lieu" dans lequel se déroule l'interaction.

Remi-Giraud (1987), à partir d'une analyse exhaustive et systématique d'un corpus conversationnel, montre que le dialogue se présente comme une structure hiérarchisée d'échanges. Le problème étant toujours de délimiter ce qu'est une unité d'échange, Remi-Giraud pour sa part, identifie les différents échanges à partir de l'évaluation du degré de rupture thématique que présente chacun. Cette évaluation prend en compte les contenus, mais aussi et surtout les relations logiques, rendues explicites ou non par la présence de marqueurs.

Pour évaluer la rupture thématique, l'auteur examine l'intervention qui porte la rupture. Elle est normalement précédée d'un marqueur de clôture (bien sûr, d'accord...) de l'échange précédent.

L'auteur distingue les ruptures thématiques fortes repérables à deux critères :

- Cette intervention est thématiquement hétérogène par rapport au contenu de l'intervention précédente. L'intervention qui ouvre cet échange ne reprend aucune unité lexicale ou sémantique de l'intervention et de l'échange précédent.
- Cette intervention présente une rupture logique forte. Elle n'est pas introduite par un marqueur de cohérence avec l'intervention ou l'échange précédent, ou il existe un marqueur (marqueur "vides") comme « et » ou « alors » qui n'ont qu'une fonction d'introduction de l'intervention.

Les ruptures thématiques faibles :

- L'intervention établit une rupture thématique incomplète par rapport à l'échange précédent, c'est-à-dire qu'elle introduit une information nouvelle tout en conservant au moins une unité lexicale ou sémantique commune avec ce qui précède.
- Elle est introduite par un marqueur de cohérence qui établit une relation d'enchaînement avec l'échange précédent, avec soit une simple valeur additionnelle (échange symétrique), soit une valeur logique spécifique (échange enchaîné).

Elle note par ailleurs que le locuteur qui produit l'intervention d'ouverture d'échange n'est pas nécessairement celui qui provoque l'échange. Il convient donc, dans ces cas-là, de faire une différence entre l'initiative thématique, qui appartient à celui qui produit l'intervention à l'origine de l'échange, et l'initiative d'échange qui est le fait de l'intervention réactive de l'interlocuteur. Ce type d'analyse sur la totalité d'une conversation permet de définir :

- Qui assure, au moyen de ruptures thématiques fortes, la structuration immédiate du dialogue, autrement dit qui dirige le dialogue en prenant l'initiative des changements de sujet.
- Qui, par des ruptures thématiques faibles, accepte les enchaînements sur le même sujet en se donnant le droit d'aménager plus ou moins librement l'espace de discussion ainsi ouvert. Ce que l'auteur appelle mettre en place des « cloisonnements intérieurs » à travers des échanges symétriques (renvoi de la balle au partenaire (même thématique mais qui passe du « je » au « tu », « et toi »), enchaînés ou dérivés (dérive conversationnelle, glissement de sujet, détours conversationnels)).

Ces analyses détaillées qui prennent en compte la dimension évolutive, mettent en évidence que le dialogue a conquis un équilibre qui n'était pas donné d'avance, et que cela s'est fait au prix d'une lutte pour les échanges.

Ces analyses permettent de dresser le « profil interactionnel » de chaque locuteur et de comparer le rôle tenu par chacun dans la structuration du dialogue.

Rabatel (2004) examine les effets pragmatiques de l'effacement énonciatif sur la construction interactionnelle des points de vue. L'effacement énonciatif est un ensemble de stratégies discursives qui consistent à énoncer en effaçant de l'énoncé les marques attendues de la source énonciative, en brouillant ses visées et ses portées. « Le locuteur donnant l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il "objectivise" son discours en "gommant" non seulement les marques les plus

manifestes de sa présence (les embrayeurs) mais également le marquage de toute source énonciative identifiable » (Vion, 2001, p.334). La suppression des embrayeurs laisse penser que les référents du discours sont indépendants de la situation d'énonciation comme de la subjectivité du locuteur.

Ces stratégies discursives peuvent consister à faire appel à un narrateur anonyme, ou à argumenter avec un énonciateur générique. Le locuteur donne existence, dans son discours, à des énonciateurs dont il organise les points de vue. Le cas de l'effacement énonciatif est particulièrement étudié dans les discours rapportés notamment dans le cas des discours journalistiques (Marnette (2004) ; López Muñoz (2004)) dont une règle implicite est la neutralité du journaliste qui n'est pas autorisé à donner son opinion. Dans les discours rapportés, le sujet parlant se fait rapporteur d'un texte, d'une idée, d'une conception, et pourquoi pas d'un point de vue porté par une théorie ou un test. La référence peut être citée ou omise, le contexte initial peut être effacé en partie (îlots textuels, discours indirect ou narrativisé).

Pour définir l'effet de l'effacement énonciatif dans la construction interactionnelle des points de vue, Rabatel (2004) propose trois notions :

- la coénonciation correspond à la construction d'un point de vue commun et partagé. Mais les différents auteurs sont partagés quant à l'interprétation de cette collaboration "réussie". Pour certains, il s'agit d'une construction faite de calcul où le locuteur anticipe les réactions de l'interlocuteur pour produire un énoncé qui recueille le consensus. Pour d'autres, le consensus est fragile, ne suppose pas que le point de vue soit partagé et est vite remplacé par la surénonciation ou la sousénonciation. ;
- « la surénonciation est définie comme l'expression interactionnelle d'un point de vue surplombant dont le caractère dominant est reconnu par les autres énonciateurs » (Rabatel, 2004, p.9) ;
- « la sousénonciation renvoie à l'expression interactionnelle d'un point de vue dominé, au profit d'un surénonciateur » (p. 10) ;

Les co, sur, sousénonciations ne sont pas en lien automatiquement avec la quantité de parole prononcée puisque le locuteur peut parler beaucoup mais avoir un point de vue non dominant. Et inversement un petit parleur peut avoir un point de vue qui structure les échanges. Rabatel va mettre en évidence ces phénomènes à partir de l'exemple du dictionnaire philosophique. Il étudie la construction du surénonciateur à travers des marques d'effacement énonciatif visibles dans un discours surénonciateur qui recontextualise les paroles rapportées et utilise des mécanismes

d'argumentation par autorité polyphonique¹. Ainsi, « grâce à des stratégies d'effacement de son point de vue personnel, le locuteur / énonciateur premier parvient à imposer sans contestation un point de vue apparemment "objectif" et "naturel" (le sien), en se faisant passer pour l'alter ego de ses pairs, voire, du fait de sa posture de surénonciateur, de *primus inter pares* » (Rabatel, 2004, p.13).

Vion (2004) analyse l'effacement énonciatif à travers les modalisations pour apporter des éléments de nuance quant au repérage des positions de surénonciation et sousénonciation. Il définit les modalisations comme un commentaire réflexif qui viendrait opacifier le sens de l'énoncé. « Emettre un commentaire réflexif sur un énoncé donne à penser que cet énoncé ne va pas de soi et ne saurait être interprété comme un énoncé plus ordinaire (2004, p.103). Ainsi les utilisations des mots comme "sûrement", "sans doute", "certainement" sont des commentaires réflexifs qui donnent à voir la position du locuteur dans un discours où l'effacement énonciatif (suppression de toute marque de sa personne) lui permet d'afficher une certaine neutralité. Par ces mots, il se distancie des propos qu'il avance sans avoir à s'impliquer directement. C'est le cas de beaucoup de commentaires journalistiques qui amènent le lecteur à la position du journaliste sans que celui-ci soit présent dans le texte. Ainsi, pour Vion, une position énonciativement non marquée peut dominer les positions énonciatives explicites et procéder ainsi à la surénonciation. La sousénonciation est une stratégie d'investissement minimum liée à une volonté, plus ou moins consciente, de ne pas s'impliquer voire de se désengager. Cette position stratégique de sousénonciation peut être renforcée par l'utilisation de certaines configurations modale explicites : « Enfin, moi je dis ça comme ça ; c'est du moins ce qu'indiquent les résultats aux tests ».

Etudiant les enchaînements sur les propos du partenaire, Vion (2004) met en évidence des stratégies discursives pour émettre un point de vue différent. Le locuteur prend les propos de son interlocuteur en considération en l'accompagnant de marques apparemment consensuelles puis fait suivre cet énoncé d'une deuxième partie introduisant le désaccord. La structure de cette deuxième partie est intéressante, elle contient des minimisateurs de divers types afin de protéger, au moins partiellement, la face de ce partenaire.

- La production d'un discours avec effacement énonciatif participe de cette tentative de protection.

¹ La polyphonie indique la mise en scène d'énonciateurs qui présentent des points de vue différents. La négation syntaxique est l'exemple par excellence pour illustrer la polyphonie. En effet, la négation suppose un point de vue et un autre point de vue (son opposé) marquant ainsi l'existence des deux points de vue dans l'énoncé. En analyse de discours, le concept a une acceptation plus large. On parle de marqueurs polyphoniques aussi bien au niveau des énoncés que du texte voire même du genre polyphonique.

- L'utilisation de modalités ou modalisateurs minimise la menace que fait peser le développement d'un discours divergent.

Ainsi, pour introduire un discours divergent, le locuteur exprime un consensus en reprenant, au moins partiellement, le propos de son partenaire (forme particulière de discours rapporté) puis introduit sa divergence en prenant soin de la minimiser par des marqueurs relevant de la politesse qui consiste à désarmer la menace :

Je voudrais juste vous poser une petite question.

Je voudrais si vous le permettez vous poser une question naïve.

Mais toutefois, est-il certain que la question se pose vraiment en ces termes ?

Ces minimisateurs inscrivent le discours plutôt dans un univers du souhait, du doute, du possible que dans celui de la certitude. Les commentaires réflexifs comme "toutefois" ou "vraiment" opacifient le sens et brouillent la position du locuteur. Par ce moyen, ils contribuent à faire accepter le discours divergeant.

Trognon (1988) montre que dans l'entretien de recherche, l'interviewer est souvent dans une position particulière qui lui interdit d'agir comme un interlocuteur ordinaire, c'est-à-dire d'exprimer son propre point de vue, éventuellement son désaccord. L'attitude d'écoute "bienveillante" est de mise, la non-directivité une règle de conduite, le mettant ainsi en position d'allocataire. L'auteur observe la difficulté à respecter cette contrainte, et il n'est pas rare que l'intervieweur tente d'imposer une prise de parole. On assiste alors à une compétition entre l'intervieweur et l'interviewé où chacun refuse de tenir compte de la parole de l'autre et enchaîne sur son propre discours comme si l'autre n'avait rien dit. L'interlocution qui s'en suit se présente comme un double monologue, la stratégie discursive opérante est nommée par l'auteur "*connexion saltatoire*". Dans une suite de trois tours de parole, « il y a connexion saltatoire dès lors que la production du premier locuteur au troisième tour de parole s'articule, non à celle du second, mais à l'intervention qui précède cette dernière, comme si le premier locuteur agençait un monologue en oubliant ce que dit son interlocuteur » (Trognon, 1988, p. 72). C'est là un moyen d'effacer un interlocuteur, le tour de parole est utilisé pour réasserter ou pour poursuivre. L'auteur y voit un moyen d'influencer activement le cours des événements interlocutoires ou même d'agir sur les points de vue. Il avance que cela mérite réflexion car les connexions saltatoires sont présentes dans de nombreux entretiens non directifs. Ainsi, il est utile de se demander si les productions réfèrent bien à l'interviewé seul ou aux rapports intersubjectifs entre les protagonistes. L'étude de l'interaction est ici indispensable et l'observation de ces phénomènes ne peut se contenter des retranscriptions uniquement de la parole de l'interviewé, ce qui est souvent le cas dans les recherches. L'auteur pense que l'interviewé,

même s'il parle seul, parle toujours en référence de ce qu'il pense être attendu. Ainsi, « paradoxalement, c'est au moment où l'intervieweur rompt le contrat de non-intervention que l'on peut le mieux saisir la singularité du discours de l'interviewé qui, à cet instant, s'énonce par différence et en opposition à l'intervieweur[...]. Finalement, la connexion saltatoire est un moment de vérité, une échappée du désir, dans laquelle ce dernier (l'interviewé), contrairement à sa modalité de fonctionnement, dans une reformulation par exemple, n'est plus maîtrisé et rendu interlocutoirement vraisemblable » (Trognon, 1988, p. 74). L'auteur présuppose dans ce schéma que les intervieweurs des entretiens d'enquête dépendent des interviewés et même s'ils refusent parfois d'entendre, ils ne peuvent tenir cette position bien longtemps, rappelés à l'ordre par leur partenaire.

Qu'en est-il dans l'entretien de conseil qui est notre objet de recherche ? Le phénomène de connexion saltatoire est certainement un élément impliqué dans les entretiens de conseil et il est intéressant d'observer son actualisation en situation réelle. Cependant, nous sommes moins optimistes quant aux réelles possibilités des bénéficiaires de ces prestations à rompre la "non écoute". La situation est fondamentalement différente par le fait même que ce n'est pas le conseiller qui est demandeur, différente également par l'ensemble des représentations liées à la situation de conseil et le positionnement du conseiller dans un statut de celui qui détient le savoir. Les caractéristiques du bénéficiaire, du conseiller, de la situation de conseil au sens large sont autant d'éléments impliqués dans les possibilités réelles d'opposition à la connexion saltatoire.

3. – L'analyse de discours

Les linguistes classiques faisaient du sens l'affaire exclusive de l'activité dénotative, La naissance d'une linguistique de l'énonciation a apporté un souffle nouveau dans la façon d'aborder le discours. Elle va permettre la prise en compte des conditions de production. Le discours est alors désormais défini comme toute production d'énoncés accompagnés de leurs circonstances de production et d'interprétation. L'objet de l'analyse de discours ne consiste plus à rechercher uniquement ce que dit le texte, mais la façon dont il le dit.

A partir de la fin des années 1960, le courant de l'analyse de discours va profondément modifier la conception du langage et des méthodologies d'approche du sens. « Les différents ethnolinguistes, pragmaticiens, sociolinguistes, argumentalistes prétendaient que le sens relevait à la fois de phénomènes langagiers et non langagiers, du posé et du non-posé, du dénoté et du connoté, du contexte global et spécifique des situations d'interlocution » (Ghiglione, Matalon et Bacri, 1985, p.7).

Bénéficiant des apports théoriques de l'énonciation et de la pragmatique, les approches de l'analyse de discours vont concentrer leurs recherches non plus exclusivement sur sa valeur référentielle, mais sur sa valeur pragmatique (des actes) et déictique (relative à la situation).

L'analyse de discours introduit dans ses conceptions et ses méthodologies la question fondamentale du rapport du discours à celui qui le tient, à ce dont il parle, à la situation d'où il parle. Ces approches vont focaliser leurs observations sur les traces de l'énonciateur, du locuteur et de la situation dans le discours. Les traces linguistiques bien sûr, mais aussi extra linguistiques.

3.1 Fondements théoriques de l'analyse de discours

Le numéro 13 de la revue *Langage*, en 1969, considère l'analyse de discours comme le point de départ d'un courant de recherche désigné ensuite sous le nom d'« Ecole française d'analyse de discours ». Ce courant applique l'évolution des conceptions linguistiques au domaine du discours. Il se situe au confluent de la linguistique structuraliste, de la psychanalyse lacanienne, et du marxisme althussérien, articulant théorie de la langue, du discours, de l'inconscient et des idéologies. Dans ce numéro, Sumpf et Dubois (1969) réunissent des articles avec l'ambition de construire les bases d'une conception du discours fondée sur l'énoncé et non la phrase. « La séquence des phrases constitue l'énoncé qui devient *discours* lorsqu'on peut formuler les règles d'enchaînement des suites des phrases » (p.3). L'objet principal est donc la recherche des règles d'enchaînement (marqueurs linguistiques) et de combinatoire (réurrences constatées), dans une perspective en dehors de toute signification (au sens sémantique) de l'énoncé. De nombreuses orientations

théoriques et méthodologiques de l'analyse de discours cherchent à dégager comment le locuteur s'inscrit dans les énoncés.

Une première orientation, s'appuyant notamment sur la linguistique énonciative, prétend voir comment le sens d'un discours n'est pas d'abord le produit de son contenu thématique mais de son mode d'énonciation (et notamment du rapport entre locuteurs et destinataires). Ce mode d'énonciation laisse des traces dans les énoncés (plus particulièrement les embrayeurs et les connotations) qui peuvent être étudiées systématiquement. « Ils (embrayeurs) impliquent une relation mise entre le donné référé et le discours : d'abord limité à la double série des pronoms personnels et des démonstratifs, comme articulant le texte soit vers la source (le "je"), soit vers le monde (le "il"), la notion d'embrayeur a été étendue à l'opposition aspectuelle (accompli : non accompli) et aux temps (énoncé direct : énoncé rapporté : énoncé historique). La notion débouche alors sur le concept de modalisation [...]. Des indices comme les adverbes, les temps, les pronoms, etc., indiquent une relation constante entre la source (le sujet d'énonciation) et le discours. La connotation implique quant à elle l'incidence dans le discours du sujet parlant comme producteur spécifique d'un énoncé » (Sumpf et Dubois, 1969, p.4).

Une deuxième orientation notamment représentée par Harris (1969) pose les bases d'une méthode formelle d'analyse distributionnelle de discours. Sa méthode se fonde sur l'occurrence des morphèmes, non pas en fonction de ce qui existe ailleurs dans la langue mais en fonction de ce texte particulier. « Nous repérons les corrélations spécifiques des morphèmes du texte tels qu'ils se présentent dans ce texte et, ce faisant, nous découvrons quelque chose de sa structure, de ce qui s'y passe. Il se peut que nous ne sachions pas exactement CE QUE le texte dit, mais nous pouvons déterminer COMMENT il le dit – ce que sont les schèmes de récurrence des principaux morphèmes qui les forment » (p.9). Sa méthode est donc essentiellement celle de la linguistique descriptive et non celle de la sémantique. Il ne s'intéresse pas à tel ou tel élément choisi à l'avance, mais bien aux éléments qui figurent dans le texte. L'analyse distributionnelle à l'intérieur d'un seul discours fournit des renseignements sur certaines corrélations entre la langue et d'autres formes de comportements car chaque discours est produit dans une situation précise. La corrélation entre les caractéristiques formelles des discours et un certain type de situation donne un statut de signification à l'occurrence de ces caractéristiques formelles.

En 1995, la revue *Langage* fait un nouvel état des lieux du champ de l'analyse de discours sous la direction de Maingueneau. Dans sa présentation du numéro, l'auteur fait état d'une évolution considérable de la discipline tant au niveau des objets de recherches que des théories

sous-jacentes et des méthodologies mises en œuvre. Le champ de l'analyse du discours est placé dans un certain inconfort de par la diversité des recherches et l'hétérogénéité de la discipline, « prise dans une même logique de prolifération que son objet, le discours, qui se diversifie à l'infini en fonction des moments et des lieux d'énonciation : les études sur le discours sont aussi du discours » (Maingueneau, 1995, p.5). La diversité relève du fait que n'importe quelle production verbale peut devenir objet de recherche car l'éthnométhodologie et l'interactionnisme symbolique le montrent : « Les interactions en apparence les plus anodines peuvent donner accès à des ressorts essentiels de la vie sociale et psychique » (p.9).

La diversité relève aussi du fait que l'analyse de discours intéresse une quantité de disciplines, la sociologie, la psychologie, la linguistique, l'ethnologie... qui vont aborder la discursivité sous des plans différents, avec des finalités différentes et des modèles conceptuels différents. Mais pour Maingueneau, cette instabilité généralisée n'a rien d'anormal. Elle résulte du statut même du discours. « La linguistique de la *langue*, du système, est constamment doublée par une linguistique du *discours* qui, au lieu de replier le langage sur l'arbitraire de ses unités et de ses règles, l'étudie en le mettant en relation avec quelque référentiel social, psychologique, historique..., en le considérant comme l'activité de sujets qui interagissent dans des situations déterminées.../... c'est la linguistique elle-même qui se dédouble pour étudier les phénomènes à travers des points de vue distincts » (Maingueneau, 1995, p.6).

Charaudeau (1995, p.96) considère que le discours constitue un champ disciplinaire propre, avec son domaine d'objets, son ensemble de méthodes, de techniques et d'instruments. Il existe plusieurs façons de problématiser son étude. L'auteur aborde son objet avec une approche « à dominante sémio discursive », mais résolument interdisciplinaire. Il pense en effet que les sciences humaines et sociales ne peuvent pertinemment décrire et interpréter le monde que si chaque discipline enrichit son point de vue de celui des autres.

3. 2 Des outils méthodologiques d'analyse de discours

Sous l'influence de l'école française, l'analyse du discours a tenté de se constituer comme discipline autonome ayant ses techniques propres. L'objectif est de mettre en œuvre des techniques plus ou moins homogénéisées de traitement du discours. Cependant, la méthode se constitue souvent au fil du dépouillement du corpus et n'est pas identique d'un chercheur à l'autre. Parfois lexicométrique et facilitée sur un grand corpus par l'informatique, elle peut être aussi de type énonciatif, argumentatif, sémiotique et pragmatique.

Le parti pris de certaines de ces approches est de réduire les phénomènes interprétatifs et de centraliser les observations sur des éléments linguistiques significatifs de la structure du discours plutôt que sur du contenu sémantique. C'est une entreprise difficile car malgré tout, comme le note Ghiglione, Matalon et Bacri (1985), « si les jeux des locuteurs sont multiples, n'en est-il pas de même des jeux de l'analyste ? Tout discours est représentation, et le discours de l'analyse n'échappe pas à la règle. Qu'il se résigne ! Il ne fera jamais que l'une des analyses possibles. Dans son incertitude, il n'en est pas moins armé. Á lui de choisir ses armes parmi celles que fournit la méthode, à lui d'en inventer de nouvelles » (Ghiglione et Al., 1985, p. 47).

Il s'agit également d'utiliser les ressources d'autres disciplines (histoire, sociologie, psychologie, anthropologie, etc.) pour arriver à une compréhension des phénomènes étudiés. La recherche de Branca-Rosoff, Collinot, Guilhaumou et Mazière (1995) est un bel exemple de ces orientations pluridisciplinaires. Ils associent l'histoire de la langue et les recherches logico-formelles sur le sens pour explorer le rôle du langage dans la formation de l'opinion publique à travers la mise en évidence des "médiateurs linguistiques" producteurs de normes. Á partir de l'analyse comparative des dictionnaires religieux du XVIIIème siècle et de la "grammaire patriote" de la révolution française, ils mettent en évidence des événements linguistiques en rapport avec des processus évènementiels.

Ces auteurs sont amenés à préciser la position du chercheur observateur en analyse de discours :

- « il s'agit d'un *observateur-historien* soucieux de décrire empiriquement, et à un moment historique donné, les capacités réflexives de sujets dotés d'outils et d'objets linguistiques. Le travail d'archive est fondamental car la part novatrice de fonctionnements linguistiques dans l'historicité de la langue n'est perceptible qu'au terme d'un long détour par la description de la série des événements discursifs ;
- il s'agit également d'un *observatoire des discours* où l'observateur porte son attention sur les ressources interprétatives du discours en les interprétant par la médiation des formes linguistiques. « Savoir linguistique et savoir social se rencontrent dans la description même du discours, facilitant ainsi l'interface avec l'historien et le sociologue » (1995, p.64).

Pendant de nombreuses années, les orientations françaises se focalisent quasi exclusivement sur l'analyse de corpus de discours politiques¹. Ce sont des recherches portant sur des textes écrits,

¹ Voir dans la revue Langage le n° 23 « Le discours politique », le 37 « Analyse du discours, langue et idéologie », le 41 « Typologie du discours politique », le 52 « Analyse linguistique du discours Jaurésien », le 55 « Analyse de discours et

le plus souvent à caractère institutionnel ou politique, qui s'intéressent à la problématique du "pouvoir". Elles ont une finalité herméneutique de mettre en évidence, au sein d'idéologies antagonistes, des articulations entre les discours et les formations sociales qui les produisent. « Déconstruire les textes pour en libérer – et ainsi désamorcer - des significations invisibles ou des captations sémiotiques s'avérait être, du même coup, une position déontologique "politiquement correcte" » (Beacco et Moirand, 1995, p.45).

En cela la France est très différente des Etats-Unis qui ont orienté leurs recherches sur la conversation, le dialogue, la co-construction du sens, les interactions socialement situées.

Ce champ de recherche s'est ensuite enrichi d'études d'origine énonciative et pragmatique, s'intéressant au "faire" du "dire" et "au surgissement de l'Autre ou d'un autre discours dans l'énoncé d'un sujet". Les chercheurs en analyse de discours donnent alors la primauté à l'objet par rapport à la théorie et pensent l'abstraction et le modèle en fonction du concret.

On note également une diversification des champs d'intervention. Par exemple Boutet, Gardin et Lacoste (1995) travaillent sur l'analyse des discours au travail. Ils soulignent que ce type de recherches est toujours mené par des équipes pluridisciplinaires composées de sociologues du travail, d'ergonomes, de spécialistes de la gestion ou des psychopathologues. Commandées par l'Etat ou des entreprises privées et publiques, ces recherches ont pour finalités la transformation et l'amélioration des situations de travail et des métiers, l'évaluation des effets d'évolution de postes ou de conditions de travail ou d'introduction de nouvelles technologies, l'amélioration de la relation de service, l'élaboration de dispositif de formation, l'amélioration du climat d'entreprise...¹

Ces perspectives de recherche supposent une évolution des conceptions des méthodologies d'analyse. Dans ces principes généraux nous relevons plusieurs évolutions notables :

- la première évolution consiste à procéder à une segmentation différente du corpus à analyser. Ghiglione, Matalon et Bacri (1985) considèrent la proposition ou l'énoncé et non plus la phrase comme unité d'analyse. Substituer la proposition ou l'énoncé à la phrase, c'est ce qui permet de s'éloigner du problème des relations strictement syntaxiques entre composants d'une phrase ou d'une séquence de phrases pour aborder la question du rapport du discours à celui qui le tient, à ce dont il parle. Autrement dit par Ghiglione et Blanchet (1991, p. 7) : « Les analyses textuelles vont donc, passant de la grammaire de discours à

linguistique générale », le 62 « Analyse de discours politique », le 71 « Le congrès de Metz du Parit Socialiste, le 81 « Analyse de discours, nouveaux parcours ».

¹ Ils citent à titre d'exemple, p.17, l'étude de Faïta (1993) sur l'incidence du dispositif Socrate sur les agents de contrôle de la SNCF, Faïta (1993) sur l'informatisation dans les cimenteries, Bayart et Alii (1994) sur les modes de circulation des voyageurs dans la gare du Nord, Borzeix et Alii (1992) sur les guichets à EDF, Grosjean et Lacoste (1994) sur la production et la circulation de messages dans plusieurs services hospitaliers.

l'analyse de discours, quitter quelque peu le formalisme linguistique et ses stabilités et se rapprocher de la parole et de ses turbulences. [...] Les choix des analyses étant directement liée à ce type de préoccupation, il convient de questionner tout d'abord le statut de ce sujet (qui parle) dans son rapport au monde et à son énonciation » ;

- la deuxième a supposé ne plus cantonner l'analyse sur un seul corpus mais au contraire concevoir l'extension des expérimentations sur un ensemble varié et représentatif de corpus. L'analyse de discours a évolué vers la description linguistique de "l'organisation des textes", avec le projet de mettre en évidence des régularités ou des invariants des discours au niveau de leur structuration ou à celui de leurs actualisations langagières (formes de présence de l'énonciateur et de l'auditoire...). La problématique des invariants implique de caractériser des affinités de texte à texte, avec des garanties quantitatives de représentativité du corpus. Pour Beacco et Moirand (1995, p.50), « il est nécessaire que l'analyse de discours se déprenne d'une de ses habitudes épistémologiques majeures, qui consiste à tester ses méthodologies et concepts sur un seul corpus sans, le plus souvent, les étendre au-delà de cet espace expérimental. De la sorte, elle pourrait thésauriser ses acquis, rassembler ses résultats épars et devenir une démarche tout aussi cumulative que spéculative » ;
- enfin, il s'agit d'une évolution vers, non pas une méthodologie générale, mais une pluralité de méthodes construites en accord avec l'objet et le cadre théorique impliqué. Achard (1995, p.94) pense qu'il faut agir par l'enseignement et par la collaboration avec des chercheurs extérieurs. Il est exclu pour lui de pouvoir élaborer des méthodes purement générales. L'analyse de discours n'a de sens que ré-élaborée en rapport étroit avec des hypothèses théoriques. Ceci suppose que les chercheurs n'utilisent pas l'analyse de discours comme méthode extérieure neutre mais s'approprient la problématique de discours.

Ainsi, les approches d'analyses de discours se sont considérablement diversifiées, le développement des conceptions du langage et l'apport de l'outil informatique sont certainement responsables de ce mouvement.

Nous avons fait le choix de présenter trois types d'approches qui se différencient tant par leur conception du langage et leur objet d'observation que par leurs moyens méthodologiques d'accès au sens. Malgré les critiques qui leur sont faites quant aux processus interprétatifs impliqués, toutes sont réunies par la même recherche de neutralité des méthodes. « Trouver une instrumentation du processus interprétatif, c'est-à-dire un modèle explicatif capable de "dé-subjectiver" toute tentative

naïve d'interprétation sans pour autant lui substituer une interprétation érudite » (Branca-Rosoff, Collinot, Guilhaumou et Mazière, 1995, p.64).

3. 2. 1 L'approche sémantique

L'approche sémantique s'appuie sur l'analyse des unités de signification pertinentes au regard d'une grille d'analyse conceptuelle spécifique à chaque recherche. L'analyse privilégie le cadre théorique de l'enquête. La démarche de recherche consiste à valider des hypothèses concernant le système de relations sémantiques organisant le discours. De ce fait, l'analyse sémantique est de type "top-down". Ce sont les savoirs *a priori* qui guident le traitement des données.

Bien qu'antérieure au développement du courant de l'analyse de discours, l'analyse thématique de Bardin peut être considérée dans ce cadre épistémologique. Bardin, (1977) pose l'analyse thématique de contenu comme un outil polymorphe et polyfonctionnel s'appliquant à des discours extrêmement diversifiés. Le facteur commun de cet ensemble d'instruments méthodologiques est une herméneutique fondée sur la déduction : l'inférence¹. « En tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité » (Bardin, 1977, p.13).

L'idée centrale est d'utiliser des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages pour limiter les dérives d'interprétation subjectives du chercheur. Bardin dira que les analyses de contenu « jouent le rôle de techniques de rupture face à l'intuition facile et hasardeuse.../... (elles) obligent à marquer un temps entre le stimuli-message et la réaction interprétative » (Bardin, p.14). L'inférence de connaissances, sur le locuteur, son environnement ou toute autre chose liée à la situation de communication, se fait à l'aide d'indicateurs quantitatifs ou non. Elle est définie comme la procédure intermédiaire qui permet le passage entre la description et l'interprétation.

Les deux opérations fondamentales de l'analyse de contenu sont la précatégorisation thématique des données textuelles et leur traitement quantitatif, généralement informatique. Cette pratique est restée dominante en France jusque dans les années 1970 et a surtout été utilisée dans les études de marketing.

Elle fut largement critiquée sur deux points majeurs :

¹ Inférence : Log. Opération intellectuelle par laquelle on passe d'une vérité à une autre vérité, jugée telle en raison de son lien avec la première. La déduction est une inférence. (*Petit Larousse*, Grand format, Paris, 2006)
Pour Bardin, (1977, p 43) l'inférence est une opération logique par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies.

- d'une part, l'absence de prise en compte de la structuration des textes et des différences entre signifiants, ce qui laisse dans l'ombre l'implication idéologique au niveau discursif, inscrit dans la structure et l'ordre du discours ;
- d'autre part, l'existence des *a priori* implicites de la catégorisation des données textuelles.

Ghiglione, R., Matalon, B., et Bacri (1985, p. 9) considèrent que l'analyse thématique opère comme si le contenu était univoque et qu'il suffit d'une machine à décoder pour en "tirer" le sens. Ceci procède de plusieurs naïvetés successives ou superposées :

- considérant que le sens n'est pas un construit mais un donné et que, par conséquence, la dénotation seule suffit à rendre compte du sens ;
- considérant que les systèmes constructifs du codeur et de l'émetteur sont de façon consciente ou inconsciente parfaitement homothétiques l'un à l'autre ;
- considérant que le codeur possède la théorie de l'énonciation et l'énoncé produit.

Ainsi, de textes en textes, l'analyse thématique produit un ou plusieurs sens dont la seule garantie réside dans le fait que l'émetteur comme le récepteur ont un "lexique commun", une "syntaxe commune", sont au monde et que ce monde-là leur est en partie commun. Ceci leur permet de se comprendre totalement, ou du moins le supposent-ils. Certains au contraire pensent que s'il y a compréhension, donc partage de sens, celle-ci ne peut être que partielle (de la part dénotative et de la connaissance partagée) et partant de là insuffisante.

3. 2. 2 *L'analyse lexicométrique de discours*

L'approche lexicométrique est une approche du donné langagier qui privilégie le fonctionnement lexical. L'idée de base de la statistique lexicale est simple : substituer à l'étude d'un texte celle de l'ensemble des mots qui le composent. Tout texte étant composé d'éléments répétés, l'examen de son lexique présente l'avantage de réduire le volume et la complexité du matériau à analyser car l'identification des formes graphiques les plus fréquentes va offrir une vision quasi instantanée du contenu majeur du texte. Mais au-delà de ce "confort" méthodologique, l'analyse lexicale s'appuie sur une certaine conception du langage : le choix du lexique n'est pas dû au hasard, les répétitions observées sont explicatives de la manière dont le locuteur s'inscrit dans le discours, dans son rapport au monde et à l'autre (le ou les interlocuteurs).

L'analyse lexicale a pour objectif de saisir les répétitions qui forment des types de discours significatifs au-delà du contrôle rationnel du locuteur. Cela permet d'identifier des catégories langagières que le chercheur peut identifier et interpréter en fonction de divers points de vue sociologique, historique, psychologique. Dans cette approche, le logiciel ALCESTE¹ est le plus connu, il construit des classes cohérentes de mots (mondes lexicaux) et définit les mots outils (mots grammaticaux dépendants du contexte proche des marqueurs de l'énonciation) les plus significatifs de chaque classe.

Le recours au traitement informatique dans cette perspective d'approche lexicométrique renvoie à un choix épistémologique pour toute discipline qui a recours au discours pour traiter de son objet. Il oblige à poser rigoureusement le problème de la subjectivité.

La critique faite à ce type d'approche, notamment par Ghiglione, Landré, Bromberg et Molette (1998), est de faire directement dériver l'interprétation de la seule fonction référentielle (ce qui est dit). Nous pensons au contraire que l'approche lexicométrique ALCESTE n'est pas uniquement lexicale. Le repérage des mots outils (porteur de la dimension énonciative) ainsi que les possibilités d'analyse "tri-croisé" (croisement des classes avec des variables signalétiques du type âge, genre, chapitre...qui permettent la formation d'hypothèses interprétatives par comparaison) permet d'avoir accès au comment (le dit-il ?) et au pourquoi (le dit-il ?).

Comme le font remarquer Gavard-Perret et Moscarola (1998), la statistique lexicale peut servir à deux objectifs différents et complémentaires :

- mettre à plat l'énoncé (le dit) s'apparentant ainsi à une analyse de contenu où les adaptations lexicales constatées sont le reflet des mécanismes de la pensée et des modèles mentaux spécifiques à chaque énonciateur et chaque contexte d'énonciation ;
- donner accès aux modalités du dire (l'énonciation, les façons de délivrer le contenu). Il s'agit alors de considérer le corpus pour le processus de son énonciation.

Ainsi, l'une des préoccupations majeures de l'analyse lexicale est de découvrir ce qui se cache derrière les mots. Dans cette ambition le lexique n'est pas envisagé dans sa valeur sémantique de surface mais dans sa capacité à traduire des mécanismes intérieurs repérables en croisant les deux types de données transmises par la statistique lexicale ("le dit" et "le comment c'est dit").

Ce type d'analyse permet à de nombreux auteurs d'organiser un vaste ensemble de données pour en dégager du sens. C'est ce que font par exemple Aubret et Demouge-Olivier (2002) lorsqu'ils s'intéressent aux stratégies d'évolution professionnelle à partir d'entretiens

¹ Notre recherche utilise ce logiciel, nous en ferons une présentation détaillée dans les chapitres suivants.

biographiques. Ces moyens méthodologiques permettent aux auteurs non seulement de comprendre et donner du sens aux données relatives aux stratégies personnelles mais également de définir des orientations précises en matière de pratique.

3. 2. 3 L'analyse structurale de discours

L'analyse structurale de récit est développée par plusieurs auteurs (Demazière et Dubar (1997) ; Blanchet (1991) ; Ghiglione, Matalon et Bacri (1987)).

Dans ces conceptions, la parole est définie à travers trois fonctions, imbriquées dans l'entretien et analysables séparément. Un tableau synthétique permet de différencier ces trois fonctions selon deux conceptions très proches :

Blanchet (1991), <i>Dire et faire dire</i>, p.18		
Fonction référentielle « elle dit comment sont les choses »	Fonction modale « elle dit ce qu'on pense des choses »	Fonction d'acteur « elle vise à altérer l'état de l'auditeur »
<i>Sujet parlant qui "signifie et agit" tout en disant "des choses"</i>		
Demazière et Dubar (1997), <i>Analyse des entretiens biographique</i>, p.113		
Niveau des fonctions Séquences ¹	Niveau des actions Actants ² : personnages mis en scène	Niveau de narration Arguments ³ , Thèse, propositions pour convaincre l'auditeur

Tableau 3 : les fonctions de la parole selon Blanchet et Demazière et Dubar

L'analyse structurale va procéder par plusieurs étapes : segmentation du texte et analyse des trois types de fonctions. Les auteurs définissent ainsi l'analyse structurale de récits :

¹ Les Séquences / typologie séquentielle : les types séquentiels regroupent les textes ou parties de textes correspondant à différentes tâches cognitives et langagières qui induisent des modes différents d'organisation de l'énoncé :
— la séquence narrative répond à la question « Que s'est-il passé ? ». En représentant l'enchaînement temporel et logique d'actions et en hiérarchisant les rôles de leurs actants.

— la séquence descriptive répond à la question « De quoi s'agit-il ? ». En nommant un hyperthème et en catégorisant ou caractérisant certaines de ses parties ou propriétés.

— la séquence explicative vise à résoudre une énigme (effective ou supposée) en répondant rationnellement à la question : « Pourquoi en est-il ainsi ? » ou « Comment cela est-il possible ? ».

— la séquence argumentative répond à la question (explicite ou non) « Comment interpréter / évaluer telle réalité ? ». En étayant une thèse proposée et/ou en réfutant la thèse adverse.

² Dans *Pierre lit un conte à Marie* :

— Pierre représente l'origine de l'acte, son initiateur, et sera dit actant actif, actant confirmé ou actant premier.

— Conte pose le terme de l'acte et sera désigné comme actant passif, actant infirmé ou actant second.

— Marie en est le second terme, mais le tiers actant, le bénéficiaire ou le destinataire.

³ Les trois auteurs cités regroupent dans une catégorie originale les séquences explicatives et argumentatives, c'est le niveau de narration.

- elle articule les épisodes d'une histoire (séquences) ;
- avec la structure de ses personnages (les actants).
- pour découvrir la logique du discours tenu à son destinataire (les arguments).

Dans ce qui représente l'étape essentielle de la démarche qualitative de Demazière et Dubar (1997), l'analyse cherche à produire des condensations (schèmes spécifiques) qui représentent la logique d'ensemble qui préside le récit. Ces condensations respectent le matériau (la "mise" en mot) tout en fournissant des moyens de le comparer à d'autres issus de récits différents. Les auteurs s'intéressent principalement au système d'oppositions présent dans les discours. Ils partent ainsi des principes initiaux de la linguistique saussurienne qui considère « toute "langue naturelle", puis tout "ensemble signifiant" comme un système d'oppositions à l'intérieur d'une relation constitutive de sens.../...Ce qui est vrai au niveau lexical (le phonème comme trait distinct, élément d'une relation de disjonction) l'est aussi au niveau sémantique » (Demazière et Dubar, p.129).

Ghiglione et Blanchet (1991) avec leur analyse propositionnelle de discours (APD) procèdent par un découpage du corpus en propositions. La deuxième étape, et cœur de l'analyse, consiste à définir les référents noyaux, c'est-à-dire « les termes autour desquels s'ordonnent les réalisations langagières. Ces référents sont en fait les principaux acteurs d'un univers mis en scène. Ce sont eux qui font, disent, sont..., ce sont généralement des acteurs qui sont sujets du verbe, qui font l'action. (actants) [...] il existe des objets structurants, centraux et peu nombreux » (Ghiglione, et Blanchet, 1991, p. 48).

L'introduction de l'informatique va beaucoup contribuer au développement de l'accessibilité de cette méthodologie d'analyse de discours. L'apport de nouvelles conceptions notamment cognitivistes et leur rapprochement vont également permettre l'évolution vers une analyse cognitivo-discursive (ACD). Le logiciel TROPES est le support informatique de cette démarche, il procède par un découpage sémantique du corpus à travers la construction de classes d'équivalences de mots.

Ces différentes approches ont donné lieu à la conception d'outils statistiques différents, répertoriés par Jenny (1997). Nous en donnerons les principales caractéristiques dans le chapitre sur nos choix méthodologiques.

Le courant de l'analyse de discours reste difficile à délimiter. La diversité de ses objets et des disciplines qui s'y réfèrent, la multiplication des démarches méthodologiques et de conceptions

théoriques qui les sous-tendent, la prolifération des notions conceptuelles issues des recherches et l'absence d'un cadre théorique général qui pourrait les inscrire dans une cohérence sont autant d'éléments explicatifs.

Maigneueau (1987, p.8) dans un souci de circonscrire les contours du champ de « l'Ecole française d'analyse de discours », propose quatre critères d'exclusion :

- l'analyse de discours s'appuie sur les concepts et les méthodes de la linguistique ;
- dans le cadre d'institutions contraignant fortement l'énonciation ;
- dans lesquels se cristallisent des enjeux historiques, sociaux, etc. ;
- qui déterminent un espace propre à l'intérieur d'un interdiscours serré.

Cette restriction de l'analyse de discours pose son objet dans l'étude des *formations discursives* et en exclue les discours ordinaires, les conversations, etc., qui seront réunis sous l'appellation de *pratiques langagières effectives*. Le premier type d'analyse (école française d'analyse de discours dominé par le structuralisme, le marxisme et la psychanalyse) est rattaché à l'histoire, s'intéresse aux textes d'archives, prend en compte les institutions contraignantes. L'autre type d'analyse (école anglo-saxonne dominée par l'interactionnisme et l'ethnométhodologie) s'appuie sur la sociologie, a recours aux enquêtes de terrain et s'intéresse aux énoncés régulés de manière souple par des facteurs hétérogènes (conversations ordinaires).

3. 3 L'analyse de discours en psychologie

3. 3. 1 Apport des perspectives interactionnistes

L'analyse de discours a fait l'objet de recherches en psychologie, notamment dans une perspective d'analyse du travail. Dans cette optique, c'est la communication et plus particulièrement la communication fonctionnelle qui est au centre des préoccupations. Les raisons de cet intérêt sont résumées par Grusenmeyer et Trognon (1995) :

- le développement des nouvelles technologies place la communication homme(s)-homme(s) comme un enjeu capital face à des situations de travail complexes où l'incident et l'aléa constituent le quotidien ;
- la communication est le vecteur principal dans l'élaboration d'un partage d'expérience, dans la formalisation et transfert de compétences, dans la co-construction et la diffusion

de normes, règles, valeurs partagées, autrement dit dans la définition des conditions d'effectuation du travail réel ;

- la part du travail collectif est de plus en plus importante, donnant une place prépondérante aux communications fonctionnelles qui organisent et répartissent le travail en direction d'un objectif commun.

Certaines ont privilégié un point de vue interactionniste, ethno méthodologique et pragmatique répondant ainsi à la critique des approches qui se focalisent sur un individu-sujet, autosuffisant, hors contexte, producteur d'opinions. Le travail d'analyse porte alors sur des indices de représentations, d'attitudes ou de raisonnements à partir desquels le chercheur infère le sens et construit une connaissance de l'objet.

C'est le parti pris des recherches réunies dans le numéro de *Connexions* (1995), "Dire et faire dire"¹, sur les interactions des acteurs en situation de travail appréhendées dans le contexte d'une tâche. Il s'agit alors moins de recueillir un matériau verbal décontextualisé à propos du travail que de récolter les verbalisations effectives en situation, avec l'objectif d'avoir accès aux cognitions qui sous-tendent l'activité collective en temps réel, de repérer les indices de co-construction du travail, de suivre les modalités de production des inférences.

La particularité de ces différentes recherches n'est pas tant de combiner des points de vue ergonomiques, psychologiques et des préoccupations interactionnistes que de s'intéresser à la forme linguistique des productions, à la gestion et à la structure des échanges. En effet, les échanges sont souvent traités de manière globale, procédant par catégorisation en tenant compte soit du contenu, soit de la fonction du message échangé. Pour Grusenmeyer et Trognon (1995, p. 48), « le caractère fondamentalement interactionnel des échanges est élagué, puisqu'un découpage des protocoles en unités du niveau des catégories ne permet plus l'accès à la construction, l'évolution de l'échange, les contributions de chacun des opérateurs étant amalgamées ».

Dans la perspective interactionniste de ces auteurs, l'analyse du discours doit permettre d'analyser le caractère essentiellement dynamique de la conversation car c'est dans le second temps de l'échange, dans l'intervention de l'allocutaire, que l'énonciation du premier locuteur prend sa valeur. Les auteurs focalisent leur intérêt sur l'enchaînement conversationnel, attentifs aux interprétations de chaque acteur définies comme des "interprétations en actes", qui à chaque

¹ Lacoste, M. : Le langage du « guichet ». Accueil et traitement de la demande dans la relation de service

Grosjean, M. : Contextualisations vocales en situation de travail

Grusenmeyer, C., Trognon, A. : L'analyse interactive des échanges verbaux en situation de travail coopératif.

L'exemple de la relève de la poste

Faïta, D. : Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse de pratiques langagières

échange participent de la construction d'une intelligibilité mutuelle. Ils vont s'intéresser dans cet article aux structures de l'échange et à l'utilisation des temps verbaux et des pronoms personnels pour montrer que c'est à travers la reconstruction temporelle et la confrontation de leurs connaissances que les opérateurs vont être en mesure de résoudre le problème qui leur est posé dans la situation réelle de travail.

Costalat-Founeau (1999) explore les processus identitaires de formateur en insertion à travers une analyse lexicométrique de discours. Utilisant le logiciel ALCESTE, elle repère les mondes lexicaux dans des discours recueillis lors d'entretiens centrés sur le questionnement des pratiques. L'auteur soutient la thèse que les univers sémantiques ainsi révélés par le logiciel peuvent s'interpréter comme des traces de dynamiques identitaires spécifiques. Le logiciel définit trois classes qui s'ancrent dans différents champs socio-professionnels : enseignement, entreprise, travail social. Costalat-Founeau montre que ces formateurs en situation de précarité d'emploi, sans repère identitaire clair, tentent de maîtriser l'incertitude en s'identifiant à un prototype composé de fonctions connues (les mondes lexicaux définis par le logiciel).

Pour le Formateur / Educateur, la dynamique identitaire se mobilise à travers le désir d'"aider" et de "vouloir accompagner" le jeune en difficulté par la mise en œuvre d'un dispositif efficace d'insertion professionnelle. Ils focalisent leur action sur l'emploi et se considèrent comme des experts des dispositifs et des mesures. Le "nous" et le "on" prédominent dans cette classe et laissent penser à un accompagnement en fusion avec le formé. Le professionnel « polarise son identification sociale sur le groupe "stagiaire" en formation » (Costalat-Fourneau, 1999, p.336).

Le Formateur / Manager est seul (les "je" organisent le discours) et plus distant du formé dont il a la charge (il est question de "gens" et non de "public" ou de "jeunes"). Les termes "négociation, pouvoir, organisation, entreprise" font penser qu'une relation de type institutionnelle anime cette catégorie.

Le Formateur / Enseignant construit son identité dans la relation pédagogique. Il est animé par le souci de mettre en place des systèmes capables de développer les capacités des formés. En ce sens, sa créativité pédagogique peut lui permettre de se faire reconnaître comme utile à une société en changement. Un des termes récurrents est "croire" et l'auteur montre qu'il existe un lien maïeutique qui facilite la transrégulation entre le formateur et le formé.

Cette recherche est intéressante dans les liens faits entre l'organisation lexicale du discours, l'inscription énonciative et la structuration des processus identitaires. Elle montre l'intérêt de l'analyse de discours pour approcher des phénomènes psychologiques. Elle donne une idée des inférences possibles du chercheur entre les données du terrain et la construction de la théorie.

D'autres chercheurs ont utilisé un dispositif de recherche expérimental pour interroger les processus, notamment les stratégies discursives, mis en œuvre dans les interactions sociales. Il ne s'agit pas de dispositifs de recherche prenant appui sur des analyses d'enregistrements de discours mais néanmoins ils prennent en compte des éléments linguistiques comme indicateurs de leurs hypothèses. Jakobi, Blanchet, et Grossir Le Nouvel (1990) s'intéressent aux entretiens de recherche. Ils analysent les effets comparés des interrogations des intervieweurs sur la production discursive de l'interviewé et sur ses attitudes dans l'entretien de recherche. Leur hypothèse est que chaque relance de l'intervieweur en cours d'entretien est interprétée par l'interviewé comme des actes indirects implicites traduisant des intentions du chercheur. En réponse à l'interprétation qu'il se fait des relances, l'interviewé adopte des stratégies complexes d'ajustement. Ainsi, certaines relances sont interprétées comme des "mises en question" de la vérité du propos tenu précédemment par l'interviewé et sont perçues comme "inquisitrices".

Face à cette situation, les auteurs mettent en évidence différentes stratégies :

- stratégie "d'opacité référentielle" marquée par l'abondance de modalisateurs ;
- phénomène de radicalisation des opinions de l'interviewé concernant le thème de l'entretien. Cette stratégie se traduit par un changement d'attitude par rapport aux opinions portées par autrui et, d'un point de vue discursif, par un taux de modalisation de négation plus élevé traduisant son opposition et désamorçant d'éventuelles contre-argumentations.

L'opacité référentielle se traduit chez l'interviewé par une confirmation de son monde référentiel tout en adoptant une prudence discursive en affaiblissant la vérité propositionnelle de ses assertions. On observe alors un taux plus élevé de modalisations d'affirmation qui efface la radicalité de l'énonciation (en rendant indécidable sa valeur de vérité) et corrélativement affirme une position subjective.

La modalisation de négation est définie par la fréquence d'occurrence des adverbes de négation (aucun, non, pas du tout, etc.). Pour l'auteur, elle traduit « une orientation argumentative anti-orientée avec le discours supposé de l'intervieweur [...] c'est aussi la négation qui met en scène un anti-univers au sens de Martin (1983), c'est-à-dire un monde où ce qui est ressenti par l'interviewé comme nié par l'intervieweur peut être considéré comme vrai » (Jakobi, Blanchet et Grossir Le Nouvel, 1990, p. 210).

En faisant varier le type de relance (forte puissance vs faible puissance), les auteurs confirment leur hypothèse de stratégies discursives. Pour expliquer les phénomènes de radicalisation, ils évoquent la théorie de la réactance : « Un individu sentant sa liberté de penser ou

d'agir menacée réagit par un désir d'engagement dans des opinions ou des comportements qu'il perçoit comme extrêmes » (Jakobi et Al., 1990, p.213).

L'intérêt de cette recherche est de mettre en évidence des effets différenciateurs des modalités de questionnement en entretien de recherche en repérant des éléments linguistiques dans les discours des interviewés. L'observation de ces éléments permet de rendre observables des stratégies implicites difficilement abordables sur la base uniquement du contenu sémantique. L'apport du champ linguistique en psychologie nous semble une ouverture qui laisse à peine entrevoir, aujourd'hui, l'étendue de ses possibilités.

Dans les mêmes perspectives heuristiques, Blanchet, Bromberg et Urdapilleta (1990) cherchent à montrer l'influence des répétitions dans l'entretien de recherche non directif sur les interviewés. Ils partent du même postulat : la répétition (reformulation) est traduite par l'interviewé comme une remise en cause de ses dires, une tentative de subordination de ses dires. Chaque type de relance est ainsi porteur d'acte de langage (de compréhension, d'évaluation, d'inquisition...) et l'interviewé interprète ces actes de relance pour y adapter une stratégie discursive. Dans le cas de l'itération, l'intervieweur ne donne pas d'opinion mais relance le discours du sujet. En ce sens, le type d'influence exercée se distingue des phénomènes de réactance, l'interviewé n'est pas en situation de réagir contre un point de vue différent. Malgré tout, les auteurs font l'hypothèse d'une influence sur la base de l'interprétation que fait le sujet concernant les intentions de l'enquêteur. Ces intentions seraient essentiellement perçues comme des remises en cause des conditions de vérité de l'assertion émise.

Pour les auteurs, il s'agit d'une co-construction de l'univers référentiel par les deux protagonistes de l'échange à partir de processus d'inférence et de programmation discursive qui s'effectuent à leur insu. La répétition par l'intervieweur d'une opinion donnée par l'interviewé amène celui-ci à élaborer des éléments argumentatifs de type alternatif (« Oui mais... ») et, ce faisant, entraîne un ajustement de l'opinion voire de l'attitude à l'égard du thème impliqué dans la répétition dans un sens différent de l'argument qu'il avait développé. Les auteurs montrent que les répétitions vont entraîner un phénomène de "rééquilibrage argumentatif" qui ne porterait pas directement sur la question traitée par l'interviewé. Le sujet évite ainsi de percevoir l'acte d'influence de l'intervieweur et d'y réagir de manière locale.

Cette recherche pose la question de l'influence dans un cadre non directif en prenant appui sur le changement d'opinion. L'étude du discours du sujet est moins prise en compte que dans la recherche précédente mais reste le point d'appui des hypothèses.

3. 3. 2 Pertinence de l'analyse de discours dans le repérage des pratiques professionnelles

Pour Achard (1995, p.83), « aucune science humaine ne peut s'approfondir sans rencontrer le langage, préciser ses rapports à la linguistique et se définir comme domaine cohérent de fonctionnement du sens. Un tel approfondissement rend manifeste la place du discours dans la cohérence de l'objet ». L'objet même des sciences humaines est une signification et l'activité scientifique ne peut être menée que sur la base d'une interprétation première d'ordre herméneutique. « Si les théories et les contraintes de validation relèvent d'une norme commune de scientificité, c'est sur la base de faits élémentaires où le chercheur joue *directement* le rôle d'appareil de mesure ».

L'écrit (ou l'oral institutionnel) se structure autour de façons de dire parce que c'est dans et par le langage que s'exercent des activités telles que : mener un entretien d'accompagnement en orientation professionnelle, rédiger un compte rendu sur la situation d'un chômeur... Ces façons de dire sont envisagées en tant que moyens pour le locuteur d'accomplir un certain nombre d'actes sociaux, ce qui pose la question de la relation entre formes linguistiques et actes.

Pour ces auteurs, le principe d'immanence (1) et la description des variations dans un réseau sont la base des analyses :

1. Méthodologiquement les auteurs prennent appui sur les régularités repérables et non sur un modèle applicable à tous les textes qui ne serait que des occurrences d'un modèle universel. Ces régularités sont retenues dans l'analyse parce qu'elles sont structurantes, c'est-à-dire qu'elles peuvent donner lieu à des automatismes de rédaction « facilitant pour le scripteur la modélisation du réel et qu'elles produisent symétriquement chez le lecteur un effet de cohérence qui facilite le décodage du texte. Les régularités remarquables sont multiples mais elles ont en commun de réduire la diversité des situations à quelques traits prototypiques » (Branca-Rosoff, Collinot, Guilhaumou et Mazière, 1995, p.58). À titre d'exemple, ces auteurs repèrent une régularité dans les rapports des assistantes sociales : la présence massive de locutions prépositives telles que *compte tenu* ou *suite à* qui fonctionnent comme des sortes d'opérateurs syntaxiques servant à convertir du narratif (la narration orale du demandeur) en arguments recevables par l'administration, à cristalliser un récit en une situation pertinente dans le cadre administratif. Ces locutions prépositives sont des outillages spécifiques à ce contexte et facilitent les opérations de hiérarchisation et de classement des arguments. Les auteurs ont également mis en évidence, dans le même contexte de communication administrative, des outils linguistiques servant à condenser une information très importante et variée.

2. Toujours d'un point de vue méthodologique, ces auteurs relèvent également les variabilités inscrites dans le discours. Pour reprendre l'exemple des assistantes sociales, leurs écrits administratifs laissent apparaître une différence importante derrière l'emploi fréquent du mot « difficultés » utilisé pour caractériser la situation de la personne suivie. Dans certains textes où le mot fonctionne en référence au domaine de la psychologie, il est utilisé au singulier *le/son problème*. Dans d'autres écrits où il désigne une situation matérielle difficile, il est employé au pluriel, *les problèmes*. Par ailleurs les combinaisons lexicales sont différentes, *résoudre les problèmes* (argent, travail...) /vs/ *comprendre le problème*.

4. – Conclusion du chapitre

Pour Maingueneau (1987), s'inscrire dans le champ de la linguistique c'est faire appel de manière privilégiée, mais non exclusive, à cette discipline pour envisager une analyse de discours. L'analyse de discours n'est pas une partie de la linguistique mais elle doit traverser l'ensemble de ses branches (syntaxe, sémantique, sémiotique, pragmatique, etc.) qui peuvent chacune être un éclairage dans la découverte de sens opaques contenus dans les discours.

Ces contraintes ont des conséquences importantes puisqu'elles exigent une certaine connaissance de l'ensemble du champ de la linguistique alors que l'analyse de discours est considérée comme une discipline "périphérique". On comprend que ces exigences rendent encore plus difficile le recours à l'analyse de discours quand ses demandeurs sont extérieurs à la branche linguistique. Il ne suffit plus d'importer des concepts et des méthodes linguistiques approximatives, en général très simplifiées, il faut pénétrer plus en détail les fonctionnements langagiers. C'est une contrainte indispensable si l'on veut approcher le matériau discursif à analyser sans revenir à une posture interprétative intuitive. La définition de l'objet d'étude, la prise en compte de la complexité des faits discursifs, l'argumentation des choix théoriques et méthodologiques permettent de produire des études pertinentes.

Pour Maingueneau, « l'enjeu est moins de trouver « le » sens du texte que de construire des moyens formalisés pour atteindre le niveau opaque de la stratégie de l'énonciateur et offrir « des » interprétations faisant partie du champ des possibles » (1987, p.9).

Pour l'auteur, toute présentation d'une problématique d'analyse de discours suppose que l'on définisse deux étapes :

- d'abord, l'exposé des concepts linguistiques ;
- ensuite, celui de la manière dont l'analyse de discours peut les exploiter.

Kerbrat-Orecchioni (2005) tient sensiblement le même discours mais, nous semble-il, laisse plus de place aux possibilités d'adaptation et de "détournement" de concepts linguistiques.

Pour elle le courant interactionniste relève d'approches éclectiques mais c'est aussi l'aspect intéressant de ces disciplines que de pouvoir « concilier ce qui est conciliable, et de voir le parti que l'on peut tirer du croisement de propositions provenant de paradigmes différents. [...] Car le métissage théorique n'est pas seulement un luxe, c'est dans certains cas une nécessité » (2005, p. 21).

Pour l'auteur rien n'interdit de "récupérer" des notions que l'on remanie en fonction de nos propres besoins descriptifs car, au demeurant, elles ne sortent jamais indemnes de leur transplantation d'un univers théorique à l'autre.

Pour rendre compte de façon satisfaisante de la richesse de corpus du discours, il est indispensable de se constituer une "boîte" à outil conceptuelle diversifiée plutôt que de s'enfermer dans un modèle et contraindre nos données à entrer dans le modèle et ainsi passer à côté des réels phénomènes impliqués dans notre problématique. C'est ainsi que Kerbra-Orecchioni revendique « l'éclectisme ou le *syncrétisme¹ méthodologique*, c'est-à-dire le recours contrôlé à des approches différentes mais complémentaires » (2005, p.22).

Nous avons orienté notre approche théorique sur la linguistique de l'énonciation et les théories interactionnistes. Nous avons défini notre méthodologie à partir des approches de l'analyse du discours. Il nous a semblé important, au regard de notre objet d'étude, la relation de conseil en bilan de compétences, de préférer nous intéresser à des marqueurs linguistiques de la relation plutôt que de la définir à partir d'inférences sur le contenu sémantique des discours.

Pour plusieurs raisons il ne nous a pas été aisé de construire ce chapitre :

- en accord avec les remarques de Maingueneau, l'acquisition de connaissances épistémologiques sur la discipline de la linguistique n'a pas été sans mal même si nous n'avons certainement pas approfondi toutes les nuances de cette discipline. La richesse et la complexité du vocabulaire conceptuel et technique, la complexité des phénomènes étudiés et des moyens d'analyse utilisés représentent de véritables contraintes ;
- en accord avec les remarques de Kerbrat-Orecchioni, si les théories de la linguistique classique sont organisées autour de systèmes formels qui permettent un repérage des différentes recherches, à l'opposé, les théories de l'énonciation et interactionnistes ne possèdent pas ce cadre.

¹ L'éclectisme consiste à combiner des approches s'appliquant à des objets différents, et le syncrétisme à fusionner des approches différentes portant sur le même objet (Note de l'auteur, p. 22).

Cependant, nous ne regrettons pas ce choix ni l'investissement qu'il nous a demandé. Notre souhait est d'envisager l'étude des pratiques de conseil en orientation sous l'angle de la relation instaurée entre le conseiller et le bénéficiaire. En ce sens, les conceptions théoriques (énonciative et pragmatique) évoquées sont à même d'apporter un éclairage à partir de l'étude des marqueurs linguistiques propres à renseigner la structuration de différentes modalités relationnelles. L'approche de l'analyse de discours nous semble être une orientation méthodologique propre à supporter une telle ambition.

Ainsi, nous avons procédé à l'exploration d'un certain nombre d'aspects de nos discours, d'origine naturelle (séquences réelles d'entretiens de bilan de compétences) ou pas (entretiens de recherche) en focalisant notre observation sur l'interaction (conseiller / bénéficiaire) ou sur les discours monologiques de nos sujets. Nous avons procédé par aller /retour incessants entre les observations des données et la quête des règles abstraites qui sous-tendent leur fonctionnement.

Nous avons utilisé les moyens disponibles en matière de concepts pouvant éclairer les règles révélées par le terrain (valeur des différents marqueurs de l'énonciation (modalisation, déictiques...), stratégies discursives, stratégies d'effacement, de préservation de la face...).

Nous avons fait des choix sur les outils qui nous semblaient les plus pertinents pour mettre en évidence et organiser la présentation de nos analyses (logiciel de traitement de discours, différentes approches des interactions verbales).

Souvent nous avons dû remodeler ou adapter des concepts aussi bien que le cadre méthodologique. Nous avons cependant tenté de rester selon les perspectives de Kerbra-Orecchioni dans un "recours *contrôlé* à l'éclectisme et au syncrétisme" méthodologique et théorique.

V° / PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHESES

1. – L'évolution de notre objet d'étude

Au début de ce travail nous posons notre questionnement ainsi :

- *Qu'est-ce que je fais réellement lorsque je fais un bilan de compétences ?*
- *À quoi je peux voir que le bilan est réussi ?*

Les différents apports de notre recherche bibliographique ont quelque peu transformé notre problématique. Les éléments contextuels historiques, économiques et politiques induisent la nécessité d'accompagner les individus dans un monde en profonde mutation. La prise en compte de du caractère complexe, aléatoire, incertain et extrêmement mouvant de l'environnement donne quelques orientations à notre travail. Il s'agit de considérer comment les pratiques de conseil traduisent dans leurs processus d'intervention ces éléments contextuels. En dehors de l'objectif d'amener l'individu à faire des choix d'orientation, il est nécessaire de lui faire envisager une nouvelle attitude proactive face à l'incertitude de l'environnement. Savoir lire l'environnement, le traduire pour soi, faire des choix, imaginer des alternatives face aux aléas, définir des compromis acceptables sont autant de compétences mises en jeu dans la difficile tâche de gérer sa trajectoire professionnelle.

La difficulté d'un marché du travail très concurrentiel impose également des contraintes nouvelles. L'individu doit en permanence faire la démonstration de son professionnalisme, dans une logique de preuves. Il s'agit pour lui non plus d'énoncer comme indicateur de performance son expérience et les activités qu'il a développées mais d'être en mesure d'apporter des éléments tangibles démontrant qu'il est un professionnel réflexif capable d'analyser les situations de travail auxquelles il est confronté et d'y répondre avec efficacité.

Enfin, le contexte d'accompagnement dans le cadre de la V.A.E. conduit le professionnel à redéfinir ses moyens d'intervention dans une posture de neutralité, en dehors de toute relation d'influence. C'est à l'individu de définir ses compétences, le professionnel ne peut que lui donner des moyens méthodologiques l'aidant à se questionner mais en aucun cas il ne peut l'orienter dans les réponses.

L'ensemble de ces éléments nous fait poser la problématique sous deux formes de questionnement :

- *Comment les pratiques de conseil en orientation tiennent-elles compte du fait que c'est l'individu qui doit comprendre et prendre conscience de ce qui le concerne ?*
- *Comment les pratiques amènent-elles l'individu à développer une attitude adaptée à l'incertitude ?*

La revue de question à partir des différentes conceptions théoriques et recherches empiriques nous amène également à préciser notre objet. De nombreux auteurs posent la qualité de la relation comme l'élément le plus impliqué dans l'efficacité du dispositif d'accompagnement. C'est également la conviction intuitive de tous les professionnels qui ont souvent du mal à expliquer les réels effets de leur pratique : « tout se passe dans la relation ».

Nous pensons également que c'est dans l'observation de la relation de conseil que nous trouverons des éléments qui permettent de différencier les pratiques.

- *Quelles sont les caractéristiques de la relation de conseil qui favorise la prise de conscience de l'individu par lui-même et pour lui-même ?*
- *Quelles sont les caractéristiques de la relation de conseil qui permettent à l'individu de prendre en compte l'incertitude et de développer une attitude proactive ?*

Ainsi nous avons choisi d'analyser les pratiques de conseil sur un dispositif d'orientation emblématique en France : le bilan de compétences. Notre objectif est de repérer des éléments qui différencient les pratiques du point de vue de la relation instaurée entre le conseiller et le bénéficiaire. Nous souhaitons rechercher comment les professionnels traduisent l'objectif de rendre l'individu autonome dans la gestion de sa trajectoire professionnelle. Nous souhaitons repérer quelles caractéristiques relationnelles favorisent le développement d'une attitude positive face à l'incertitude de l'avenir.

2. – *Les hypothèses de notre recherche*

Nos choix méthodologiques et théoriques nous contraignent à énoncer, à ce stade du travail, des hypothèses très générales. Les perspectives d'une recherche inductive nous amènent à poser un cadre de travail souple et des hypothèses larges sur ce nous cherchons et sur ce que nous attendons à voir. Par ailleurs, la rareté des recherches montrant les liens entre les pratiques de conseil et leurs effets sur les bénéficiaires, ne nous permet pas d'être beaucoup plus explicite sur la teneur des résultats.

Les différents points de vue récoltés lors de nos recherches bibliographiques, que ce soit l'expression des professionnels, les différentes recherches menées sur la question du conseil, les analyses historiques sur l'évolution des pratiques, sont autant d'éléments qui laissent entrevoir une pluralité de pratiques de conseil en bilan de compétences.

1. *Nous nous attendons à ce que ces différences entre les pratiques de conseil s'observent dans le type de relation instaurée entre le bénéficiaire et le conseiller.*
2. *Nous pensons que les sujets marquent dans leur discours le type de relation instaurée dans la situation de conseil. Ces marques sont discrètes et de nature linguistique et sont perçues par l'interlocuteur.*

Les approches linguistiques nous apportent un cadre théorique et des moyens méthodologiques pour repérer et caractériser la relation de conseil mise en œuvre dans la prestation bilan de compétences.

3. *Les pratiques de conseil et notamment la dimension relationnelle sont repérables dans les discours des conseillers à partir des contenus de discours et de leur énonciation.* La relation de conseil se définit à travers :
 - a. L'utilisation préférentielle de vocabulaire : les mondes lexicaux des conseillers lorsqu'ils évoquent un bilan de compétences.
 - b. L'utilisation préférentielle des marqueurs de l'énonciation qui renseignent sur le rapport du conseiller à son discours, au bénéficiaire et au monde.
 - c. La structure de l'interaction conseiller / bénéficiaire repérable à travers l'organisation et le contenu de l'échange lors de situations réelles de bilan de compétences.

4. *Il existe des éléments de cohérence entre le type de relation instaurée dans le bilan de compétences et le discours des bénéficiaires après le bilan. Autrement dit, nous nous attendons à trouver une cohérence dans les modes d'expression des conseillers et ceux des bénéficiaires. Le regard que le sujet porte sur son bilan est en accord avec le contenu du discours du conseiller et ses modes d'énonciation.*

5. *Ces éléments de cohérence s'observent dans le discours à partir de l'utilisation préférentielle des marqueurs linguistiques, ces marqueurs nous renseignent sur le rapport des bénéficiaires à eux-mêmes, au conseiller et au monde. En ce sens, ils nous permettent de définir la posture de l'individu face à l'incertitude et à sa perception de l'avenir.*

PARTIE METHODOLOGIQUE

VI° / PRINCIPAUX CHOIX METHODOLOGIQUES

1. – *Les raisons de nos choix méthodologiques*

1. 1 **Le manque de recherches et de conceptualisation sur les pratiques de conseil**

Nous avons tenté dans le chapitre III de faire un état des lieux des recherches sur les pratiques de conseil. Sans vouloir reprendre ces éléments, relevons la conclusion de Huteau (1999, p. 24) après avoir développé une analyse historique de l'orientation du début du siècle à nos jours. Il souligne le manque de recherches sur les processus d'influence. "Quant aux pratiques d'aujourd'hui, il serait certainement utile de les examiner sous l'angle des processus d'influence cachée qu'elles mettent en œuvre. On y perdrait peut-être en contentement de soi mais on y gagnerait en lucidité".

Cet état des recherches sur les pratiques de conseil a eu un impact déterminant dans nos choix méthodologiques. L'approche hypothético-déductive supposait que nous ayons des données théoriques suffisantes se prêtant à la confrontation du terrain. Dans notre revue de questions, nous avons certes trouvé des cadres conceptuels intéressants mais non organisés autour de critères différenciateurs clairement opérationnalisables. Les typologies de pratique, que nous avons formalisées dans le tableau 1 (p.63), se caractérisent par des repères conceptuels dont la matérialisation dans le cadre des entretiens et de la pratique de conseil n'est pas actuellement élaborée.

Nous avons donc pensé qu'il était plus pertinent de repérer sur le terrain comment s'organisent les pratiques, autour de quels déterminants, à travers une recherche inductive nous permettant d'être réceptive et d'aborder le phénomène avec un minimum d'idées préconçues.

Cependant, les apports théoriques existants nous ont permis de formuler des hypothèses générales et de poser un plan de recherche minimal. C'est le point d'étayage indispensable à une structure méthodologique qui, même si elle se veut souple et évolutive, doit définir son cadre de recueil et de traitement de données.

1. 2 Difficultés méthodologiques dans l'analyse des pratiques

La principale difficulté de l'étude des pratiques de conseil est certainement le caractère peu accessible des données. Une première recherche de Doublet (2004), menée auprès de formateurs en insertion, nous avait fait prendre la mesure de la difficulté des professionnels à définir les principes organisateurs de leur pratique. S'il leur était encore possible de définir « ce qu'ils faisaient » en terme d'activités, d'objectifs ou même de compétences mises en œuvre, il leur était beaucoup moins aisé de caractériser avec précision le « comment ils faisaient » pour obtenir les résultats observés.

Nos premières orientations bibliographiques ont confirmé ces constats. Acquier et Al. (2000, p.52) reprennent les mots très éclairants de Granger (1993) : « Entre l'intelligence qui agit et l'intelligence qui se connaît, il y a un perpétuel décalage ». Ils notent également l'apparition de nouveaux métiers dans le domaine de l'analyse du travail, comme par exemple cogniticien qui doit extraire l'expertise de spécialistes en les interviewant et concevoir des systèmes-experts.

Guichard (2001) affirme à ce sujet qu'un certain nombre de professionnels (du conseil en orientation) n'ont que des connaissances réduites, parfois nulles de cette discipline (la psychologie) qui se trouve pourtant au cœur de leur métier.

C'est dans les recherches de Vermersch que nous avons puisé les principaux éléments explicatifs. Il s'appuie sur les travaux de Piaget (1974) concernant les rapports entre la pensée, l'action et la prise de conscience : « L'action est une connaissance autonome, et le sujet pour réussir son action n'a pas besoin de savoir qu'il sait. C'est-à-dire qu'il n'a pas besoin d'avoir conscientisé les moyens de sa réussite pour réussir. Psychologiquement, c'est un des obstacles majeurs auquel on s'est toujours heurté dans le questionnement relatif à l'action » (1994, p. 71). Ainsi, pour que ces données soient accessibles par la verbalisation, le professionnel doit « conscientiser ses connaissances pré-réfléchies ». Il y a toujours un décalage entre la mise en acte réussie et sa formalisation c'est-à-dire sa compréhension conceptualisée.

Vermerch fait la distinction entre les savoirs théoriques fondant l'action, les savoirs procéduraux formalisés et les savoirs d'usage qui sont construits à partir de l'action, dans l'action, et pas ou peu formalisés. C'est sur ces derniers savoirs que se différencient les professionnels, que se construit leur singularité dans leur manière d'atteindre les résultats attendus. La conscientisation de ces savoirs n'est pas le produit d'un automatisme mais un véritable travail cognitif.

On peut comprendre la difficulté des professionnels du conseil à nommer et expliciter les éléments constitutifs de leur pratique quand ils n'ont pas d'espace où ils peuvent réaliser un travail cognitif accompagné, et que parallèlement peu de conceptions théoriques permettent de se créer des repères guidants pour la pratique.

Les critiques de cette approche ont porté sur le doute que ces constats de non conscientisation de l'action soient crédibles pour des activités intellectuelles de haut niveau. Mais pour Vermerch (1994), « dans toute action, même la plus abstraite, la plus déjà conceptualisée du fait des connaissances et des objectifs dont elle suppose la maîtrise, il y a une part de connaissance, de pensée privée, qui n'est pas formalisée et conscientisée ». Le phénomène est donc général et les difficultés rencontrées par les professionnels de l'orientation quand il s'agit d'aider le bénéficiaire à expliciter son expérience en témoignent (p. 75).

Les critiques sont beaucoup moins virulentes aujourd'hui dans un contexte où la VAE pose de nouvelles exigences en matière de prise de conscience et de méthodologies d'entretien. Elle pose comme principe fondateur de l'accompagnement que ce soit la personne en demande de validation qui prenne conscience de son professionnalisme et non l'accompagnateur qui par trop de guidance éclairée influence la rédaction du dossier de candidature. La crédibilité du système de VAE en dépend. Les enjeux sont tels que la question de la clarification des pratiques des professionnels de l'accompagnement devient une priorité. L'objectif de conscientisation se pose pour l'individu avec nécessairement un professionnel qui a lui-même réalisé ce travail. Autrement dit, il s'agit d'un accompagnement de la prise de conscience par un professionnel conscient.

Ces deux éléments nous ont amenés à poser de nouvelles orientations méthodologiques de notre recherche :

1. Il s'agira de s'inscrire dans une démarche holistico-inductive qui nous permette d'explorer notre objet d'étude en poursuivant des objectifs de théorisation et de production de catégories théoriques. Notre parcours de recherche s'est organisé autour du schéma : collecte de données, analyse et théorie.

2. La démarche inductive impose des choix méthodologiques en cohérence avec ses principes. En ce sens, l'utilisation de questionnaires de recherche est exclue car ils laissent peu à voir de la singularité des situations réelles étudiées. Il est plus souvent demandé au sujet de regarder sa réalité au travers des filtres conceptuels du chercheur (les questionnaires et tests sont des "miroirs structurés et structurants", Guichard, 1997).

Nous avons opté pour la collecte de données qualitatives par le moyen des entretiens de pratique et des enregistrements de séquences réelles de bilan de compétences. Mais le choix de l'entretien ne garantit pas la démarche inductive. Nous avons fait le choix de ne pas utiliser de grilles d'entretien qui nous faisaient prendre le risque d'organiser la collecte des informations à

partir de notre conception intuitive mais aussi empirique (de professionnelle du bilan de compétences) du phénomène que nous souhaitons observer.

Dans le souci d'être dans une démarche de prise de données où c'est l'interviewé qui livre les éléments de son savoir-faire et non le chercheur qui l'oriente par des questions éclairantes, nous avons privilégié un questionnement de type entretien d'explicitation. Les questions en disent plus sur le chercheur que les réponses sur l'interviewé. Nous avons questionné les pratiques de conseil à partir de l'évocation d'une situation précise de bilan de compétences. Notre question d'ouverture était « Racontez-moi un bilan de compétences de votre choix ». Acquier et Al. (2000) constatant les limites de la technique du questionnaire font le choix méthodologique de recueillir les données de récits de pratique de conseil en utilisant un entretien qui s'apparente à l'entretien d'explicitation.

2. – Le choix d'une démarche inductive

2.1 Difficultés et risques d'une démarche inductive

La démarche hypothético-déductive est le modèle dominant jusque dans les années 1960, elle est construite sur le principe de vérification de théories préalables par la confrontation des données empiriques. Aux Etats-Unis où les préoccupations réflexives en matière de méthodologie de recherche sont prédominantes, Glaser et Strauss, avec l'école de Chicago, vont être les premiers à poser les bases d'un renversement des principes d'administration de la preuve : le travail de terrain est conçu alors comme une contrainte *a priori* et non comme un test empirique d'une théorie réputée comme valide tant qu'elle n'a pas été infirmée par les faits. C'est également une orientation épistémologique donnant la priorité au travail empirique sur la théorie et validant la démarche de découverte théorique en cours de recherche. (Opposition testing theory/ discovery theory).

Cette posture inductive s'oppose à l'approche hypothético-déductive sur trois points essentiels :

1. Dans l'approche hypothético-déductive le chercheur sélectionne un petit nombre de variables caractérisant le phénomène étudié et porte alors son attention sur ces seules variables. Cette approche a ses limites qui sont de plus en plus reconnues, notamment le chercheur risque fort de passer à côté des aspects les plus significatifs de la réalité qu'il tente de mettre au jour. Dans une démarche inductive, le chercheur laisse venir à lui toutes les informations susceptibles de jeter un éclairage sur le phénomène, quitte à les

éliminer plus tard si elles ne s'avèrent pas utiles. Le chercheur adopte une attitude un peu plus investigatrice et laisse la réalité se révéler d'elle-même.

2. Dans l'approche inductive, le chercheur doit faire preuve d'une très grande ouverture d'esprit : il tentera d'aborder le phénomène avec un minimum d'idées préconçues et de se rendre réceptif à la réalité qui émergera de ses observations. Cette approche laisse davantage place à l'interprétation du chercheur que l'approche hypothético-déductive. La majorité des données recueillies par le chercheur sont de nature qualitative, c'est-à-dire qu'elles consisteront en des données d'observation, des mots généralement organisés en textes (par exemple la retranscription d'entrevues) dont le chercheur devra extraire une signification en les interprétant.
3. Enfin, les approches inductives qualifiées de qualitatives ne se soumettent pas à la mesure de la même manière et aussi aisément que les données quantitatives. En dépit de la difficulté, le chercheur doit arriver à organiser les données recueillies selon une certaine logique qui sera dictée par le sens que le chercheur leur attribue. Les données qualitatives ont leur base dans la signification qu'on leur donne. Pour mesurer les données, le chercheur inductif les classera selon leur signification dans différentes catégories qu'il aura construites en fonction de ces données. C'est en comparant et en contrastant les données recueillies les unes aux autres que le chercheur arrivera à identifier ce qu'elles ont en commun et au contraire ce qui les démarque.

2. 2 Nouvelles orientations des approches inductives

Les principales critiques, concernant cette approche, concernent des problèmes de validité et ont donné lieu à des aménagements de la démarche quant à la prise de données et son traitement :

1. L'absence de cadre théorique préalable à la recherche pose la question de la validité face au volume astronomique d'informations qui peut entraîner les chercheurs à naviguer à travers leurs données de manière intuitive. L'illusion serait de croire que les données seraient accessibles et parleraient d'elles-mêmes. Comme le précisent Dubar et Demazière (1997, p.50), « La théorie n'est pas découverte dans les données mais produite par le chercheur à partir des données ». Le constat d'un manque de rigueur dans les procédures de prises de données a entraîné une évolution dans la conception des plans de recherche. Dans cette optique, le chercheur commence par formuler des questions de recherche générales, susceptibles d'être affinées au fur et à mesure que la

recherche avance et que son idée se précise. Les questions de recherche lui permettront de délimiter le territoire qu'il entend explorer et l'aideront à juger de la pertinence des données qu'il recueillera. Tous les chercheurs faisant le choix d'études inductives considèrent que cette position implique nécessairement de l'ordre, un certain degré de formalisation du processus analytique. Nous avons également essayé de privilégier avant tout l'explicite et le rigoureux. Pour nous, la clarté dans les procédures d'analyse qualitative est impérative, ce qui exige une structure explicite, solide dans notre démarche. Toute la problématique du chercheur inductif est la maîtrise de la complexité tout en restant flexible. Laisser apparaître les données significatives du phénomène étudié, les organiser avec des méthodes explicites, rigoureuses mais définies en cours de recherche au regard de l'évolution des hypothèses et l'émergence de la théorie. Ainsi, il est possible de modifier le cadre de recherche lorsqu'on analyse les données au fur et à mesure de leur prise. Il est alors permis d'effectuer des réajustements. Certaines procédures de recherche proposent un étalement des prises de données afin de laisser le temps nécessaire au chercheur pour prendre un certain recul face aux matériaux recueillis avant de rencontrer à nouveau les sujets pour la collecte de nouveaux matériaux.

2. Le reproche essentiel fait aux premiers tenants de la démarche inductive avait trait à sa prédominance interprétative. Leurs détracteurs soutenaient qu'il était possible d'arriver à de multiples interprétations des mêmes observations, mettant ainsi en doute la valeur des associations mises au jour entre les différents événements étudiés. On jugeait que le risque était grand pour le chercheur de ne capter, observer ou noter que ce qui correspond à ses biais personnels, de telle sorte que soient supportés les résultats qu'il anticipe ou qu'il favorise. On déplorait également le fait que les chercheurs inductifs ne puissent établir la signification statistique de leurs résultats et que ces derniers soient difficilement généralisables. Somme toute, la validité des résultats dépendait davantage de la compétence du chercheur que de l'instrument utilisé. Encore aujourd'hui les sceptiques sont nombreux. Mais les chiffres ne sont rien, ne valent rien sans un discours qui leur prête sens. D'une part, les chiffres n'ont d'utilité que si on peut leur donner un sens et, d'autre part, une certaine catégorisation, voire énumération, est nécessaire pour donner un sens aux données qualitatives.
3. Les résultats obtenus au terme d'une recherche menée selon l'approche holistico-inductive peuvent, la plupart du temps, être difficilement généralisés à une population comme c'est le cas pour l'approche hypothético-déductive. Ce serait possible si toutefois

un nombre assez élevé de cas avait été étudié, ce qui arrive rarement vu les ressources considérables que demande l'étude en profondeur d'un petit échantillon ou d'un seul cas. Mais l'objectif du chercheur holistico-inductif est moins de produire des résultats généralisables que de mieux comprendre un phénomène d'intérêt, en espérant que la connaissance intime du phénomène qu'il acquerra au cours de sa recherche lui permettra de raffiner et d'améliorer la théorie existante. Par ailleurs, on ne peut faire abstraction du risque que la recherche débouche sur des résultats caractérisant un phénomène marginal, auquel cas la contribution théorique de la démarche du chercheur se trouverait amoindrie.

Le défi des approches inductives est la démonstration de la preuve de rigueur. Elle exige du chercheur qu'il présente une description étayée des différentes étapes de son projet, qu'il justifie le choix de ses variables, sa méthodologie de recueil de données, et qu'il explique la structure de son travail. Tout ceci afin que le lecteur soit en mesure de faire son propre jugement quant à la pertinence et à la rigueur de la démarche effectuée. L'approche inductive est loin d'être plus facile et moins exigeante que la plus classique hypothético-déductive. Cette démarche impose des choix constants au chercheur tout en lui laissant énormément de latitude. La priorité des faits sur la théorie induit une adaptation permanente, témoin de la réflexivité de la démarche, et non de son approximation. Des allers-retours entre les faits et la théorie sur la base des comparaisons continuent.

Tenant compte de ces éléments de critique et des aménagements proposés, nous avons organisé notre recherche dans une démarche souple mais ancrée dans la formalisation d'hypothèses générales et soutenue par un cadre théorique global.

Ainsi nous sommes partie de deux cadres conceptuels nous permettant de préciser des questions de recherche générale :

1. Celui de Guichard (1997) non pas dans la précision de sa typologie de pratique de conseil (pratiques experts, éducatives, sophistes ou maïeuticiennes) mais dans sa conception globale des déterminants des pratiques. Nous avons retenu chez cet auteur que l'élément le plus différenciateur des pratiques de conseil porte sur la « vision politique du conseiller » qu'il nommera également « l'éthique du conseil ». Guichard entend par là que la fonction conseil, point central d'une société puisque contribuant à la répartition des richesses, présuppose de clarifier « à quel monde je veux

contribuer » en tant que conseiller. Le positionnement ainsi défini a des incidences importantes dans le type de relation avec le bénéficiaire mais aussi dans la conception de l'autre et de ses réelles possibilités d'interagir avec le monde.

Nous avons pour objectif de repérer des éléments de différenciation des pratiques de conseil à travers la mise en mots par chacun de son image du monde. Nous avons pour projet de repérer dans le discours des traces qui témoigneraient de la construction du monde du locuteur et de la place qu'il laisse à l'allocutaire dans la relation.

2. Celui des théories linguistiques de l'énonciation qui nous a permis de définir plus précisément les éléments d'observation pertinents pour repérer comment se matérialise la relation de conseil dans les pratiques de bilan de compétences. Les théories de l'énonciation nous offrent des catégories de marqueurs linguistiques propres à témoigner des visions du monde et donnant à voir des différences significatives dans l'organisation de la relation.

Nous avons utilisé des moyens d'analyse de données quantitatives facilitant une perspective interprétative non intuitive.

Nous avons fait le choix d'utiliser un outil statistique d'analyse de discours afin d'être sur une approche comparative objective. Le logiciel utilisé (ALCESTE¹), présenté dans le paragraphe 4, nous a permis de repérer des classes de discours contrastées et des éléments, en terme de contenu sémantique et de marqueurs énonciatifs, représentatifs de chaque classe.

3. – Le choix de l'entretien et de l'observation de situations réelles

Le choix méthodologique de l'entretien pose plusieurs problèmes :

- il oblige à limiter le nombre d'observations et donc à prendre le risque des critiques sur la validité et la généralisation de nos conclusions.
- il construit une situation qui peut être source de biais :
 - car l'interviewé ni demandeur, ni bénéficiaire peut sélectionner, orienter, ordonner par l'effet de désirabilité sociale et vis-à-vis d'un chercheur qui, comme eux, est un spécialiste du bilan de compétences ;

¹ ALCESTE est diffusé par la société Image (www.image.cict.fr) soutenu par l'Anvar et partenaire du CNRS depuis sa création en 1986. Son concepteur Max Reinert a intégré depuis 1999 l'équipe de recherche du laboratoire Printemps, CNRS de Versailles.

- Quant au chercheur, il peut évidemment lui aussi sélectionner, orienter, inférer, ordonner...

La prise de conscience de ces risques, notamment à travers la thèse de doctorat de Prestini-Christophe (2005) qui a utilisé des modalités méthodologiques très proches des nôtres, nous a amené à consulter la littérature scientifique sur la question des entretiens de recherche.

Nous avons trouvé des éclaircissements importants pour nos choix méthodologiques, à partir des conceptions de Demazière et Dubar (1997) sur le statut de la parole des sujets de recherche et de Vermerch sur des éléments de technique d'entretien, nous permettant de recueillir des données pertinentes sur les pratiques.

3. 1 Le statut de la parole de l'enquêté

L'entretien dans les sciences humaines et sociales a déjà une longue histoire mais Kaufmann (2004a, p.14) note qu' « il s'inscrit aujourd'hui dans une vaste nébuleuse de pratiques plus ou moins proches des critères scientifiques ». Il relève deux tendances dans l'utilisation de ce moyen méthodologique :

- Une tendance à accorder davantage d'importance à l'informateur en substituant progressivement l'entretien structuré de type questionnaire à une écoute de plus en plus attentive de la personne qui parle.
- Une tendance à la multiplication des méthodes, chaque étude produisant une construction particulière des instruments de recueil en fonction de l'objet scientifique observé.

Concernant la première tendance, les apports de la sociologie avec Demazière et Dubar (1997) sont d'un éclairage très constructif : la posture « compréhensive » d'écoute et l'objectif de reconstruire les significations produites dans l'entretien supposent de reconsidérer le « statut de la parole des gens ». Cette clarification est de la plus haute importance lorsque toute la recherche repose sur des entretiens. Les auteurs distinguent trois postures de recherche qui supposent trois conceptions différentes du statut de la parole des gens :

Une posture illustrative, logique causale qui suppose une conception et un statut de la parole des gens fondée sur la méfiance. Cette démarche fait un usage sélectif de l'entretien au profit de l'illustration ou de la confrontation des hypothèses et raisonnements du chercheur. Le point de vue

savant prime toujours sur celui des enquêtés qui ne sont pas pris au sérieux. « Une posture illustrative à l'égard des paroles issues d'entretiens manifeste, en fait, la présence d'une démarche causale, hypothético-déductive et « objectiviste » qui utilise l'entretien comme un réservoir de réponses à un « questionnaire implicite » véhiculant des concepts sociologiques *a priori*. Les seules citations retenues sont celles qui entrent dans la problématique du chercheur, les autres étant négligées » (1997, p.20). Dans cette démarche, la parole de l'interviewé a un statut d'anecdote, d'opinion utilisée dans une logique d'administration de la preuve. Les auteurs résument par quatre traits la conception de la parole et au-delà du langage : 1) la parole échangée en situation d'entretien n'a pas de consistance propre : elle est purement informative et constitue, au mieux, un ensemble d'« aveux » sélectionnés par un enquêteur sur la base de ses hypothèses théoriques ; 2) le langage, en tant qu'expression de la subjectivité, est traité comme un « instrument d'illusion », un trompe l'œil qui ne doit pas abuser le sociologue « objectiviste » ; 3) l'entretien dès qu'il échappe à la logique du questionnement (soumettre à la question), risque de constituer un exercice de dissimulation, de travestissement des vrais déterminations des conduites, du fait du caractère « artificiel » (Nietzsche) du langage ; 4) la relation d'entretien est totalement dissymétrique entre le chercheur qui possède la théorie des pratiques et les concepts adéquats et l'agent qui ne possède qu'une connaissance vulgaire, c'est-à-dire des bribes de savoir et des lueurs de conscience formulées de manière inadéquate et lacunaire.

Une posture restitutive et hyper-empirisme, en opposition à la première, inverse le rapport entre discours des enquêtés et discours du chercheur, entre langage ordinaire et langage savant. Pour cette posture les méthodologies d'analyse de contenu ou de discours laissent échapper l'essentiel. La priorité est donnée à la parole des gens considérée comme transparente et compréhensible à partir du moment où elle est replacée dans son contexte. Compréhensible veut dire ici que l'on peut resituer la signification linguistique de l'énoncé mais non pas à partir des déictiques, propres à la linguistique de l'énonciation, mais à partir des expressions ordinaires du langage replacées dans leur contexte. La finalité de ce type de démarche est moins de comprendre le sens subjectif de l'énoncé pour la personne qui l'a prononcé (sens caché) que de saisir en quoi il est naturel et adapté dans son contexte d'énonciation (signification en contexte). « Le langage est un instrument considéré comme « transparent » parce qu'il exprime des stratégies des « membres » ou des « acteurs » qui sont directement interprétables dès lors que l'on connaît les règles du jeu inscrites dans le contexte » (Dubar et Demazière, 1997, p.29).

L'interviewé est un acteur social producteur de ses comportements et capable d'en livrer les bonnes raisons. Le discours étant le reflet exact des pratiques de l'interviewé, la démarche, proche de la méthode ethnographique, est essentiellement descriptive et s'interdit toute hypothèse théorique

préalable. De la même manière, le sociologue ne se livre à aucune interprétation autonome si bien que le compte rendu de recherche peut prendre la forme d'une transcription exhaustive des données dont l'analyse, la comparaison et la synthèse sont laissées au lecteur. En illustration les auteurs prennent l'exemple de l'ouvrage de Bourdieu, « La misère du monde » (1993), se présentant en grande partie comme un recueil de transcriptions d'entretiens de 950 pages. Refusant l'imposition d'une problématique, c'est l'ensemble des données brutes qui est présenté au lecteur avec cependant des titres et sous titres qui organisent la présentation sans que soit indiquée clairement la procédure d'analyse ayant donné lieu à la sélection de ces titres.

La posture analytique et reconstruction du sens se définit par une recherche méthodique de production du sens. Elle se distingue de la précédente par l'attention qu'elle porte à la justification rationnelle de sa démarche, ses choix méthodologiques, ses procédures de recueil et de traitements des données. La conception du statut de la parole des gens est similaire : l'intérêt est prioritairement porté sur le discours de l'interviewé. Cependant, le point de départ est « qu'un propos tenu par quelqu'un en situation de recherche "ne parle pas de lui-même" » (1997, p.34). La question est alors méthodologique : comment extraire des paroles et récits les bonnes raisons qui rendent compte du sens qu'ils attribuent subjectivement à leurs pratiques ? En tant que sociologues, Dubar et Demazière définissent le sens subjectif à travers la production des catégorisations sociales singulières repérables dans les discours. Leur hypothèse de travail est que l'individu produit des catégories sociales qui lui permettent de s'approprier une conception du monde et de sa place à l'intérieur de celui-ci. La finalité de repérer ces conceptions du monde les amène méthodologiquement à considérer l'APD, Analyse Propositionnelle de Discours (Ghiglione, Matalon et Bacri, 1985), et l'analyse des relations, par opposition, comme des perspectives correspondant à leur choix théorique et à leur posture compréhensive. En 2002, ils orientent le projet de recherche de leur équipe vers l'utilisation d'outils statistiques d'analyse lexicale avec Max Reinert¹, concepteur du logiciel de traitement de données ALCESTE qui intégrera l'équipe. Ces démarches sont formalisées, empiriques et peuvent être automatisées. Elles imposent un ensemble de règles strictes à l'analyse de la structure du discours, véritable garde-fou contre une analyse interprétative sans règle si ce n'est la perception intuitive du chercheur. La construction du sens est contrainte par la sélection d'un nombre restreint de référents du discours repérés par le logiciel comme significatif.

¹ Max Reinert : Docteur en mathématique, option statistique. Depuis 1999, il a intégré l'équipe d'analyse de discours en sociologie du laboratoire PRINTEMPS de l'Université de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines (CNRS-UPRESA 8085)

Cette dernière posture et la conception du statut de la parole de l'interviewé nous sont apparues les seules pertinentes face à notre démarche de découverte conceptuelle émanant du terrain et face à notre volonté d'associer une attitude d'ouverture aux données mais aussi de rigueur méthodologique.

Nous retenons que ce statut de la parole s'appuie sur une certaine conception du langage et de la production du sens qui reconnaît la multiplicité des sens et replace l'individu comme vecteur principal dans l'usage singulier du système langue pour produire du sens.

3.2 L'entretien d'explicitation

Parler de sa pratique est une tâche très difficile à deux titres :

- Méthodologiquement, nous l'avons vu, il est difficile d'extraire des éléments explicatifs d'une activité dont la principale caractéristique est qu'elle repose sur du relationnel, de l'implicite, c'est-à-dire sur des données difficilement observables. Sans un travail réflexif de conscientisation des actions mises en œuvre dans le cadre de son activité, le discours sur sa pratique a de grandes chances d'être pauvre ou éloigné d'une réalité de terrain.
- Dans un cadre de recherche, en relation avec une chercheuse qui elle-même est une praticienne du bilan de compétences, on peut concevoir la difficulté à évoquer sa pratique qui par ailleurs est souvent présentée comme « quelque chose d'intime, personnel et singulier ».

L'entretien d'explicitation prend en compte ces deux obstacles. Vermersch part d'un constat : lorsque l'on demande à des sujets (en l'occurrence des ingénieurs) de raconter ce qu'ils viennent de faire devant la caméra (en l'occurrence se servir d'un oscilloscope cathodique), ils évoquent autre chose que ce qu'ils ont réellement fait. Ils parlent de ce qu'ils font d'habitude, de ce qu'ils auraient dû faire, de ce qu'ils auraient pu faire, ainsi malgré la proximité de l'action, ils ont beaucoup de mal à se rappeler des actions mises en œuvre. Vermersch s'est intéressé aux travaux de Piaget et sa théorie opératoire de l'intelligence (l'action est une connaissance autonome), au courant phénoménologique de Husserl sur la conscience, aux travaux de Schacter sur la mémoire implicite (reconstruction subjective du passé). Il a développé une technique d'entretien qui vise à la prise de conscience de l'individu, et par l'individu, des actions non conscientisées.

Les principes sont simples mais difficiles à mettre en œuvre car contre intuitifs c'est-à-dire à l'opposé de toutes les méthodologies d'entretien les plus courantes. Le principe fédérateur est que pour obtenir de l'information valide et non de la reconstruction rationalisée et *a posteriori* de l'évènement, il ne faut surtout pas la demander. Cette méthode propose un accompagnement de l'émergence du souvenir en respectant les principes suivants :

1. ***Questionner le spécifique, pas le général*** : le premier principe repose sur l'idée que pour aider quelqu'un à définir une compétence, un savoir-faire, une pratique, il faut le questionner sur une expérience spécifique. Il entend par là une expérience précise identifiée dans le temps et l'espace. Ce n'est pas « comment pratiquez vous le conseil ? », mais par exemple « la dernière fois que vous avez eu un entretien de conseil » ou « pouvez-vous évoquer un entretien de conseil qui vous a intéressé ? ».
2. ***Questionner le vécu, pas le reconstruit*** : le questionnement de l'entretien d'explicitation porte sur le souvenir, sur le vécu de l'action et non sur la reconstruction et la rationalisation *a posteriori*. Lors de l'entretien d'explicitation, la personne doit être présente, en pensée, au vécu de la situation. C'est ce que Vermersch appelle "la parole incarnée". Il identifie des indicateurs verbaux et non verbaux de cette posture d'implication dans le souvenir : le décrochage du regard, le ralentissement du rythme de la parole, la congruence verbal/non verbal, un vocabulaire spécifique (pas de généralités du type « d'habitude, en général... »), la présence du « je », la verbalisation des faits et des actions plus que des jugements et des impressions ...
3. ***Utiliser des questions sur le comment, pas le pourquoi*** : Vermersch fait le constat que certaines questions produisent de la rationalisation et de la justification, d'autres produisent du contenu. Il va supprimer toutes les questions "pourquoi", les questions introduisant la causalité, les questions génériques, les questions à choix, les questions longues introduisant du contenu, les questions amenant à exprimer un point de vue.

La technique d'entretien d'explicitation est organisée autour de questions "comment", de questions sur la description chronologique, de questions favorisant la description (spatiale et contextuelle), de questions courtes favorisant la poursuite de l'évocation, de questions amenant à préciser des implicites, de questions "vides de contenu".

4. ***Questionner et relancer uniquement l'action, pas la pensée ni l'affect*** : partant du constat que la qualité de la trace mnésique dépend de l'encodage et que souvent l'affect ou le jugement vont être un élément de perturbation, Vermersch va utiliser un questionnement

portant exclusivement sur l'action et non le point de vue ou l'affect. Il s'agit de retrouver le souvenir des actions mises en œuvre comme étant le témoin et le support de tout professionnalisme.

Nous avons fait le choix méthodologique de mener les entretiens d'analyse de pratiques de type entretien d'explicitation :

- l'entretien portera sur l'évocation d'une situation singulière de bilan de compétences ;
- les questions utilisées sont le plus souvent courtes et vides de contenu, non interprétatives ;
- les questions visent à accompagner la recherche du souvenir, nous visons la reconstruction de « ce qui s'est passé » plutôt que le point de vue ou l'analyse *a posteriori* du conseiller ;
- les questions visent à relancer l'implicite en le faisant préciser.

3.3 Le contrat de communication

Pour Dubar et Demazière (1997), la question centrale de tout entretien de recherche est de susciter la participation et l'accord des personnes interviewées. L'ambition d'y parvenir soulève trois questions :

3. La question de l'interprétation que le sujet fait de notre demande de chercheur impactera directement sur la validité des données recueillies. Dans ce sens, plus la question du chercheur est opaque et plus le risque de processus de contre interprétation de la part du sujet est important. Même si rien ne garantit totalement l'absence de malentendus, ils proposent de porter une attention particulière à la présentation du cadre de recherche et des garanties pour les sujets, et à la recherche d'une relation équilibrée quant à l'intérêt et les gains pour chacun.
4. La question du rapport de force ou du pouvoir inhérent à la situation d'entretien de recherche en sciences humaines. Comme l'indique Lemoine (1994), mais aussi notre recherche de DEA (Doublet, 2000), toute observation d'autrui (où celui qui donne l'information et celui qui l'analyse sont deux personnes différentes) a un caractère

foncièrement dissymétrique générant des phénomènes de « contre-emprise » de la part du sujet d'observation.

5. La question du contrat implicite et de la posture du chercheur dans le recueil de la parole. L'entretien doit tendre à la non-directivité en utilisant des relances qui consistent à inciter à raconter et explorer des significations en faisant préciser les éléments de discours polysémantiques qui peuvent produire de la confusion. Le chercheur ne tente pas d'entraîner son sujet sur des thèmes définis *a priori* mais essaie de suivre le cheminement de la personne par des questions « vides de contenu » qui incitent à la précision. En ce sens, le chercheur est dans une relation d'influence (par le choix de ce qu'il soumet à la précision) mais ne maîtrise pas les directions que décide de prendre la personne. Dans la même perspective, Dubar et Demazière (1997) pensent que la question de départ doit être suffisamment vague et ouverte pour que l'interviewé prenne l'initiative.

Ainsi nous avons fait très rapidement le choix méthodologique de privilégier l'entretien non directif mais la tâche est moins aisée qu'il n'y paraît et nous avons pu constater que la remarque de Trognon, et Ghiglione (1993, p. 96), « il n'y a de non directif que le label » résistait parfois à nos motivations de neutralité. Les intentions du chercheur sont parfois difficiles à mettre en œuvre, de par nos habitudes en matière d'entretien, de part le contexte de recherche et de part la posture du sujet.

Parler de et sur sa pratique peut engendrer de fait une certaine méfiance vis-à-vis de l'intervieweur, d'autant si celui-ci est du métier. Nous avons porté une attention particulière à poser un contrat de communication définissant le cadre de la recherche et de l'entretien. Nous avons construit ce cadre autour de deux éléments :

3. 3. 1 *Le code de déontologie des psychologues*

Certains articles du code de déontologie des psychologues garantissent non seulement le secret professionnel mais également la recherche d'un consentement libre et éclairé des personnes (Art -1)¹. Dans cette optique, nous nous sommes attachés à être très informatif et précis en amont de

¹ Principes Généraux Art 1- Respect des droits de la personne : Le psychologue réfère son exercice aux principes édictés par les législations nationale, européenne et internationale sur le respect des droits fondamentaux des personnes, et spécialement de leur dignité, de leur liberté et de leur protection. Il n'intervient qu'avec le consentement libre et éclairé des personnes concernées.../...Le psychologue préserve la vie privée des personnes en garantissant le respect du secret professionnel, y compris entre collègues. Il respecte le principe fondamental que nul n'est tenu de révéler quoi que ce soit sur lui-même.

la recherche tant au niveau de la direction que des conseillers participants. Notre présentation collective s'attachait à renseigner les éléments suivants :

- les conditions de réalisation de la recherche ;
- l'implication demandée ;
- les risques et les gains.

Au début de chaque entretien nous avons proposé de revenir sur certaines informations et de préciser le cadre et les règles déontologiques : « on s'arrête dès que vous le souhaitez, vous avez le droit de refuser de répondre...et de renoncer à votre participation », et éthique « je proposais l'arrêt de l'entretien dès que je repérais des signes de fatigue chez la personne ».

3. 3. 2 Elaboration d'une alliance de travail dans une relation de gain réciproque

Boutet, Gardin et Lacoste (1995, p.12) évoquent la question de l'éthique de recherche qui renvoie à la conviction que le rapport entre chercheurs et sujets des discours n'est pas de pure extériorité. En ce sens, le chercheur ne peut pas se comporter en pur « linguiste » qui viendrait uniquement recueillir un corpus. La restitution de ce qui a été analysé doit être proposée systématiquement aux sujets.

Les techniques d'aide à l'explicitation supposent de poser un contrat de communication vérifiant l'adhésion de la personne à la démarche et aux objectifs. C'est un accompagnement souple et respectueux mais en même temps très guidant et inhabituel pour la personne. D'autre part, il demande des efforts de mémoire et peut être perçu comme intrusif si le cadre de travail et le contrat de communication n'ont pas été suffisamment exposés.

Le questionneur doit avoir en permanence le souci de l'autre et de ce que produit ce type de questionnement. Il est nécessaire de rappeler la possibilité d'arrêter à l'initiative de la personne et de savoir repérer toutes les manifestations verbales et non verbales de fatigue.

Le contrat de communication est une occasion de préciser oralement les contraintes et les attendus concernant chacun des acteurs de l'entretien. L'investissement attendu des interviewés dans l'évocation d'une situation de bilan, la contrainte du magnétophone lors d'une séance réelle de bilan, l'engagement du chercheur intervieweur à accepter les limites que lui posera le conseiller interviewé. Le chercheur intervieweur garde à l'esprit que le contrat de communication n'est jamais acquis et qu'il peut le renouveler si nécessaire au cours de l'entretien.

3. 4 Entretien de recherche / entretien naturel

Notre recherche s'appuie sur deux types de prise de données :

- Le recueil enregistré de la parole des conseillers puis des bénéficiaires lors d'un entretien de recherche.
- L'enregistrement d'une situation réelle de bilan de compétences en l'absence du chercheur.

Ces deux situations n'ont pas le même statut ni les mêmes contraintes.

La situation d'observation en entretien de recherche, quelle que soit sa légitimité, est fondamentalement une intrusion dans la territorialité de l'autre (le conseiller ou le bénéficiaire). Même acceptée, l'observation l'est toujours provisoirement. « La Primitivement donc, la résistance protège l'identité de ceux que l'observation objective et aliène. Elle garantit en outre contre les risques que comporte possiblement l'objectivation de leur comportement » (Trognon, 1988, p.70).

Ainsi tout rapport social d'entretien commence par un temps de légitimation qui, s'il n'aboutit pas, sera suivi par un déploiement de résistances. L'une d'elle repérée par l'auteur consiste en l'acceptation formelle de la situation d'observation. L'individu fournit, dans un canal constitué de formes impersonnelles, des informations anodines, stéréotypées, qui satisfont au moindre risque la demande de l'intervieweur. Il évite ainsi le risque d'un refus et fournit une parole qui ne possède pas de valeur d'usage.

En respect de l'article cinq (Art -5¹), nous avons également justifié nos modes d'intervention, notamment les choix d'entretien enregistrés, de traitement automatique des données...

Enfin, nous avons beaucoup insisté sur le caractère non évaluatif (Art - 22)² de cette recherche selon notre conviction sérieusement étayée « qu'il n'y a pas de bonnes et de mauvaises pratiques. Toutes les pratiques produisent des effets intéressants mais différenciés se rapportant à des contextes et des objectifs eux aussi différenciés ».

¹ Principes Généraux Art 5 - Les modes d'intervention choisis par le psychologue doivent pouvoir faire l'objet d'une explicitation raisonnée de leurs fondements théoriques et de leur construction. Toute évaluation ou tout résultat doit pouvoir faire l'objet d'un débat contradictoire des professionnels entre eux.

² Les devoirs du psychologue envers ses collègues Art 22 - Le psychologue respecte les conceptions et les pratiques de ses collègues pour autant qu'elles ne contreviennent pas aux principes généraux du présent Code ; ceci n'exclut pas la critique fondée.

4. – Le choix du logiciel de traitement de données : support précieux des démarches inductives

4.1 Principes généraux des logiciels d'analyse de données

Le rapport descriptif/explicatif demande à être réfléchi et soutenu par une démarche méthodique qui va permettre d'être véritablement réceptif à la manière dont le phénomène que nous observons s'organise sur le terrain. La question est « comment dégager la structure des discours collectés par entretien pour en expliciter les règles de production du sens ? ».

L'utilisation d'un outil statistique d'analyse de discours nous a semblé propre à nous donner la structure de cette organisation discursive, en l'occurrence dans notre recherche les entretiens de bilan de compétences impliquent des conseillers en bilan de compétences et des bénéficiaires de bilan.

L'outil statistique est d'une grande utilité quand il s'agit d'organiser, classer, catégoriser les informations contenues dans des discours, de les confronter pour faire apparaître des similitudes et des différences. Il permet alors de la découverte des corpus discursifs, leur catégorisation et la mise en relation des éléments lexicaux entre eux ou avec des données contextuelles externes. Il offre une méthodologie plus rigoureuse et un cadre plus objectif à l'interprétation personnelle ultérieure du chercheur.

En ce sens, en sciences humaines et sociales, ces logiciels trouvent leur intérêt :

- en rendant plus fructueuse la recherche quantitative par un accès facilité au discours ;
- en évitant à des recherches qualitatives la perte de temps en description et en analyse de contenu ;
- en évitant de sombrer dans le travers de la subjectivité et de l'absence de pondération des éléments mis à jours.

Concernant les pratiques textuelles informatisées, Ghiglione, Landré, Bromserg et Molette (1998) s'appuient sur la classification suivante :

- les approches lexicométriques consistent à comparer des profils lexicaux constitués à partir du calcul des fréquences d'occurrence des mots d'un corpus. Pour Bonnafous et Tournier (1995-72), le postulat de la lexicométrie est que la comparaison de divers ensembles (constitués à partir de fréquences d'occurrence des mots), répondant à la même situation, dit quelque chose sur le sens. En rendant claires les cooccurrences, les répétitions, la statistique

du vocabulaire est l'instrument adéquat pour atteindre non seulement l'identité mais la thématique d'un discours, son originalité stylistique, la stratégie d'une énonciation, voire l'idéologie qu'elle véhicule et ce en fonction de telle ou telle variable de l'énonciation (auteur, public, thème, époque...). De cette approche se réfèrent les logiciels suivants : *ALCESTE*¹, *Hyperbase*, *Lexico 1*, *Spad T.* ;

- les approches socio-sémantiques procèdent à la segmentation du corpus en "unités de signification" (l'équivalent des propositions grammaticales) et à la classification de ces unités, puis ils calculent "l'arbre hiérarchique" de classification. C'est le cas d'Alice, d'AC2 et du module "*Lexica*" du logiciel "*Sphinx*". Ces approches fonctionnent à partir d'une grille d'analyse des contenus thématiques élaborée au regard du cadre théorique de la recherche. Le logiciel permet de mesurer l'extension empirique des catégories établies *a priori* et de valider les hypothèses concernant le système des relations constituées en structures ;
- les approches par réseaux de mots associés consistent à extraire les configurations cognitives cachées sous les surfaces textuelles en utilisant les occurrences des termes et leur proximité. À noter que l'élaboration de ces réseaux peut être confiés au calcul informatique, au sociologue enquêteur (c'est le cas de la recherche de Demazière et Dubar (1997), ou à l'expertise des enquêtés eux-mêmes. Le mode d'analyse est fondé sur un traitement des données bottom-up, non informé par un savoir préalable et prend en compte l'axe paradigmatique (axe vertical à un discours ne s'appuyant pas sur un découpage du corpus en unités comme la proposition grammaticale mais sur le repérage des actants et de mots substantialisés). Le logiciel *Candide* est considéré comme faisant parti de ce type d'approche ;
- les approches propositionnelles et prédicatives identifient des propositions de forme grammaticales, privilégiant ainsi l'axe syntagmatique et la mise en scène d'actants, d'actés, et d'actes. Les logiciels de cette approche réduisent le corpus à l'essentiel sans opérations interprétatives en définissant les noyaux générateurs du produit discursif. Le corpus est questionné sur la base de savoirs constitués préalablement.

Ghiglione, Landré, Bromserg et Molette (1998, p.10) précisent que « l'analyse de contenu informatisée, tout comme l'analyse de contenus en général (et pourquoi en serait-il autrement ?) doit répondre, pour être valide ou le plus valide possible, à deux questions essentielles :

¹ Ce logiciel fera l'objet d'une présentation plus complète puisque c'est l'outil que nous avons utilisé dans nos analyses.

- Sur quelle théorie du sujet repose-t-elle ?
- Sur quelle théorie de l'interlocution s'appuie-t-elle ?

Nous avons choisi un logiciel d'analyse lexicométrique ALCESTE qui propose deux niveaux d'analyse possibles :

- La découverte des énoncés, la mise à plat de l'énoncé (son contenu et ses traits constitutifs : l'énoncé, le dit). Pour Gavard-Perret et Moscarola (1998), la statistique lexicale s'apparente ici plus à l'analyse de contenu au sens de Berelson, c'est-à-dire une analyse systématique, objective et quantitative, qui ne doit pas être un simple commentaire et doit aboutir à une production de données quantifiées destinées à tester des hypothèses de recherche.
- Le repérage des modèles d'énonciation (les adaptations personnelles que chaque individu fait subir, consciemment ou non, à l'outil linguistique : l'énonciation, les modalités du dire, les façons de dire le contenu). L'une des préoccupations est de révéler ce qui se cache derrière le mot. Considéré non plus dans son contenu sémantique mais pour sa capacité à traduire des mécanismes intérieurs spécifiques à l'énonciateur ou des intentions dépendantes des conditions de l'énonciation, le mot n'a pas seulement une valeur de surface. On sort alors de l'analyse "Berelsonienne" pour glisser vers une analyse de contenu accordant plus de place et de valeur à l'inférence grâce à des méthodes d'analyse lexicales axées sur l'énonciation. La statistique lexicale s'apparente alors plus à une démarche expérimentale qui ne considère pas le texte pour son contenu mais pour le processus de son énonciation. On considère alors que le sens est dépendant d'un certain nombre de facteurs variables d'une énonciation à l'autre.

L'intérêt de ces deux niveaux est d'amener une lecture interprétative plus rigoureuse et un commentaire plus argumenté. Mais au-delà de ça, ces deux niveaux de lecture nous ont paru particulièrement intéressants dans notre problématique d'analyse des pratiques de conseil.

- Le premier niveau va nous permettre de poser des hypothèses quant aux présupposés organisant les pratiques. Autrement dit, quelles sont les conceptions conscientisées ou non des causalités psychiques impliquées dans l'acte de conseil ? Comment le professionnel envisage-t-il l'articulation entre les causes (origines de la problématique de l'orientation professionnelle) et les effets attendus de l'acte du professionnel. L'observation des différences significatives de contenu des discours sur les pratiques de conseil va nous permettre d'inférer des hypothèses sur les modalités méthodologiques propres à permettre à

l'individu de faire des choix professionnels et de les mettre en œuvre. C'est un éclairage sur les finalités du conseil, les moyens utilisés et le rôle du conseiller.

- Le deuxième niveau d'observation va nous permettre de comprendre la relation entre l'énoncé et l'énonciateur (émetteur), ou entre l'énoncé et l'énonciataire (récepteur), ou encore entre l'énonciateur et l'énonciataire. Dans bien des cas, les énoncés sont identiques ou comparables, alors que l'énonciation diffère de façon importante, accordant plus ou moins de place à l'émetteur ou au récepteur, reliant de manière spécifique l'énoncé à l'énonciateur ou à l'énonciataire. Le traitement statistique permet alors d'éclairer les aspects du langage susceptibles de fournir des indices sur la pensée, l'activité mentale et psychique de l'émetteur ou sur ce qu'il ressent. Ce niveau est pour nous d'une grande importance, il réfère à la relation de conseil instaurée ou à la posture du conseiller au sens de Guichard (voir référence).

Par contre, les logiciels ne peuvent se substituer au jugement du chercheur lorsqu'il s'agit d'identifier les thèmes les plus significatifs, d'apercevoir les configurations qui émergent, de créer des catégories et de manière générale d'interpréter des données.

Tout au long du processus analytique, le chercheur compare constamment les faits recueillis à la théorie qui se développe graduellement, ce processus étant donc itératif et progressif. Peu à peu, la théorie émergente se nuance, s'améliore, se confirme.

Le chercheur confrontera la théorie émergente non seulement à la réalité observée, mais aussi à la littérature existante. Cette confrontation est une opportunité pour le chercheur de vérifier si la théorie qui se dégage de son analyse concorde avec la théorie généralement acceptée ou si, au contraire, certains aspects sont discordants. En cas de désaccord, il prendra soin de chercher une explication à ces divergences, une telle explication pouvant ouvrir la porte à une théorie encore plus étoffée ou simplement signaler un cas particulier.

Cette façon de procéder par la confrontation continue est une forme de validation de la théorie qui se dégage graduellement. Ce va-et-vient continu entre les faits observés, la théorie existante et la théorie émergente pourra être interrompu lorsque le chercheur aura atteint la saturation théorique, c'est-à-dire lorsque l'amélioration marginale de la théorie émergente deviendra négligeable. Kaufmann (2004a, p.29) parle de la saturation des modèles. Ainsi « au début ils (les modèles) sont très flous et sans cesse remis en cause par de nouvelles observations. Puis ils deviennent plus nets et se stabilisent, les faits confirmant les grandes lignes et précisant les points de détail ; jusqu'au moment où il est possible de considérer qu'il y a saturation : les dernières données recueillies n'apprennent plus rien ou presque ».

4. 2 Principes spécifiques du logiciel ALCESTE

Le recours à l'ordinateur, pour analyser et traiter les données qualitatives recueillies en entretiens, s'est développé depuis le milieu des années 1970. Deux familles de travaux issues de traditions de recherche différentes ont donné lieu au développement de plusieurs approches méthodologiques et logicielles : les pays latins sont marqués par l'analyse des données textuelles qui combinent les apports de la statistique et de la linguistique, alors que les pays anglo-saxons et nordiques privilégient les CAQDAS¹, des systèmes d'assistance au dépouillement de données qualitatives, proches de l'analyse de contenu pratiquée par les sociologues.

ALCESTE² est un logiciel d'analyse textuelle conçu par Reinert dans les années 1980 et dont l'objectif est de quantifier un texte pour en extraire les structures significatives les plus fortes. Dans ses premières recherches, l'auteur constate que ces structures sont étroitement liées à la distribution des mots dans un texte et que cette distribution se fait rarement au hasard. Il va donc concevoir l'outil informatique permettant d'effectuer une classification de ces unités en fonction de la distribution des mots dans le texte. Décrire, classer, assimiler, synthétiser automatiquement un texte, tel est l'intérêt du logiciel ALCESTE. L'objectif de la méthode n'est pas le calcul du sens, mais l'organisation topique du discours à travers la mise en évidence de « mondes lexicaux ».

L'objectif d'ALCESTE n'est pas de comparer les distributions statistiques des mots dans différents corpus mais d'étudier la structure formelle de leurs cooccurrences dans un corpus donné Reinert (1993). Le logiciel dégage ainsi des modes discursifs différents présents dans un même corpus de discours de locuteurs différents.

C'est sur la base de la cooccurrence des mots pleins³ (vs : mots outils⁴), c'est-à-dire les mots non grammaticaux dont la signification ne dépend pas entièrement du contexte, que ALCESTE induit automatiquement des classes de discours caractérisées par leurs mondes lexicaux.

¹ CAQDAS : Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software

² ALCESTE : Analyse de Lexèmes Cooccurents dans les Enoncés Simples d'un TExte

³ Les mots pleins constituent le vocabulaire proprement dit du corpus considéré (nom, verbes, adjectifs, certains adverbes).

⁴ Les mots outils sont les mots nécessaires à la syntaxe d'une phrase. Du point de vue de l'énonciation, ce sont tous les mots qui assurent le fonctionnement indexical du lexique, c'est-à-dire qui leur donne leur signification à partir de la situation d'énonciation. ALCESTE les reconnaît grâce à un dictionnaire intégré. Wald distingue les déictiques, les anaphoriques, les modaux. « Les déictiques sont les formes dont la signification ne peut être définie que par la référence à la situation d'énonciation (pronom de 1^{ère} et 2^{ème} personne, temps des verbes, démonstratifs, etc.). Les anaphoriques sont les éléments grammaticaux qui actualisent dans l'énoncé une référence déjà construite dans le contexte discursif (souvent les pronoms de la 3^{ème} personne, certains usages de démonstratifs, etc.) et les opérateurs modaux (verbes modaux, certains adverbes) donnent un statut à l'énoncé par rapport à son énonciation » (Wald, 1999, p. 309).

La distinction des mots pleins et des mots outils permet d'avoir accès à deux types de données :

- Les mondes lexicaux spécifiques de classes de discours (ce qui est dit).
- La posture du locuteur par rapport à ce discours c'est-à-dire la manière dont il prend en charge son discours (comment c'est dit).

Nous considérons que le plus important dans la compréhension des types de relations instaurées entre le conseiller et le bénéficiaire est moins la mise en évidence des classes par l'analyse des cooccurrences des mots pleins que leur investissement effectif dans le registre discursif qui inscrit l'acte dans l'activité sociale (analyse des mots outils).

L'intérêt du logiciel ALCESTE dans notre étude est de dissocier des classes de discours (fonctionnement lexical du corpus) du décompte des mots et des marques (mots outils) qui assurent cet investissement dans la mise en discours des énoncés (fonctionnement indexical).

Les mots outils décomptés dans le logiciel correspondent aux marqueurs mis en évidence par les théories de l'énonciation, « les mots outils qui sont les moyens linguistiques par lesquels l'*énonciateur* se construit et construit dans le discours son rapport au monde » (Wald, 1999, p. 311).

Ils contextualisent les mots pleins dans l'énoncé :

- Verbes modaux
- Marqueurs d'une modalisation
- Marqueurs d'une relation spatiale
- Marqueurs d'une relation temporelle
- Marqueurs d'une intensité
- Marqueurs d'une relation discursive
- Marqueurs de la personne
- Démonstratifs indéfinis et relatifs
- Verbes avoir et être

C'est la mise en relation des classes définies par ALCESTE (caractérisées par les cooccurrences des mots pleins) et de leur dimension énonciative mobilisée (caractérisée par les mots outils) qui va nous permettre de définir les genres discursifs du corpus (type de discours possibles). Il nous est possible alors d'induire des modes de discours socialement investis en fonction de caractéristiques de locuteurs, de caractéristiques de situations sociales d'utilisation afin d'aboutir à une interprétation rigoureuse du fonctionnement social du discours dans une formation langagière.

Pour décrire sommairement la démarche nous reprendrons l'article de Wald (1999). Il distingue plusieurs étapes :

Choix du vocabulaire des formes analysées : à partir d'un dictionnaire de la langue française, le logiciel effectue un dénombrement de tous les mots et formes linguistiques présentes dans le texte et crée les dictionnaires correspondants. Les formes lexicales des mots pleins sont lemmatisées, c'est-à-dire débarrassés de leurs suffixes et flexions et réduites à leur "racine" (formes réduites).

Segmentation du corpus : « Le logiciel segmente l'ensemble du corpus en énoncés simples (les *unités de contexte élémentaires* : désormais u.c.e.) qu'il classe en fonction de la distribution des mots pleins qu'ils contiennent, en apparentant ces segments de proche en proche selon les cooccurrences de ces mots » (Wald, p.306).

Classification des énoncés simples : cette opération d'analyse conduit à un classement statistique des u.c.e., selon une procédure descendante hiérarchique, à partir du repérage de structures signifiantes attachées à la distribution des mots dans le texte. La classification (appelée Classification Descendante Hiérarchique, désormais C.D.H) procède par fractionnements successifs du texte et met en évidence la proximité de ces structures signifiantes et les oppositions les plus fortes entre les mots du texte. Elle extrait ensuite des classes d'énoncés représentatifs. Un calcul du Khi^2 permet de quantifier l'importance de ces liens et de ne retenir que les liens les plus significatifs et les plus stables. Celui-ci se fonde sur le repérage de mots fréquemment associés pour identifier des structures signifiantes et les classer en fonction de leur degré d'association statistique. Les classements ainsi opérés représentent les "univers lexicaux" ou des "mondes" dans lesquels sont situés les énoncés analysés.

Les C.D.H permettent de considérer l'importance des oppositions entre les différents mondes lexicaux. On obtient pour chaque classe une liste d'u.c.e. et un vocabulaire spécifique.

Des subdivisions initiales du corpus peuvent être introduites par l'analyste, ce sont alors des **unités de contexte initiales** (désormais u.c.i.). Elles consistent en un codage du corpus initial en sous-corpus à partir de variables définies *a priori* par le chercheur. C'est l'analyse "tri-croisé" qui permet de croiser une variable avec la totalité du corpus. Dans le cas d'une variable, par exemple X, avec les modalités X1, X2, X3,..., Alceste fait une partition de corpus en fonction des modalités de la variable. Ainsi, on obtient autant de "classes" que de modalités de la variable. Par exemple, il peut s'agir de catégories de locuteurs différenciés par leur âge, leur formation..., mais aussi des catégories de situations discursives, de chapitres de livre, etc. Ces variables sont en

fonction de la problématique et des hypothèses et permettront de réaliser une analyse comparative ou, autrement dit, de considérer l'effet de ces variables sur les productions discursives.

Ainsi, le logiciel propose deux types d'analyses :

- **Une analyse standard** : l'analyse standard est une analyse "type" du logiciel Alceste sans aucune consigne particulière du chercheur concernant un découpage du texte en u.c.i..
- **Une analyse en tri croisé** : l'analyse tient compte de consignes du chercheur qui introduit de nouveaux découpages en fonction de variables externes à l'analyse. Les énoncés classés se répartissent alors dans les diverses parties du corpus dont le codage/découpage est de la responsabilité du chercheur. Une ou plusieurs variables sont croisées, chacune ayant au moins deux modalités. L'analyse portera sur la distribution des u.c.e. classées suivant les variables.

Le calcul des "classes d'énoncés" (par Alceste) ne représente que la première partie de la méthode. Conscient du caractère statique de ces classes, qui dessinent des "lieux" d'énonciation habituels (les topoï ou mondes lexicaux), nous avons mobilisé d'autres ressources notamment l'analyse structurale de discours.

Le recours à cette forme de traitement des données se justifie à plusieurs titres :

1. Notre recherche s'appuie sur des entretiens, c'est-à-dire des discours oraux et spontanés dont la syntaxe n'est pas toujours construite selon les règles de notre langue. Nous avons donc écarté l'idée d'utiliser le logiciel TROPES. Contrairement à d'autres programmes d'analyse qui prennent en compte l'organisation syntaxique (les propositions dans le programme « Tropes » par exemple), le programme (ALCESTE) prend le risque de négliger certains aspects des logiques de discours dont les chercheurs ont pourtant besoin dans les tâches de description qui leur incombent. Toutefois, ce risque est minoré lorsque les énoncés des corpus analysés, notamment lorsqu'il s'agit d'entretiens, obéissent à des règles de construction souvent largement affranchies de la syntaxe classique : énoncés sans verbes, propositions enchevêtrées, phrases inachevées, etc.

2. Enfin, et c'est à nos yeux la raison essentielle, le logiciel ALCESTE repère dans la deuxième partie de son analyse des mots outils spécifiques de chaque classe définie en première analyse. Ces mots outils représentent les marqueurs de l'énonciation tels que nous les avons trouvés dans la littérature. Ainsi le logiciel va nous permettre l'articulation des deux temps de notre recherche :

- a. *L'analyse du contenu* (du dit) avec le vocabulaire spécifique de chaque classe de discours.
- b. *L'analyse du contenant* (comment c'est dit) avec les mots outils spécifiques de chaque classe.

5. – Le choix méthodologique d'analyse de discours

La constitution d'un champ de recherche autonome autour de l'analyse de discours s'inscrit dans le cadre de l'évolution des sciences du langage et l'on ne peut que constater la diversité des approches : approche énonciative, communicationnelle, conversationnelle, dialogique, sociolinguistique, pragmatique, sémiotique, l'école française.

La linguistique de l'énonciation apporte un souffle nouveau à la façon d'aborder le discours. La prise en compte des conditions de production et d'interprétation va faire en sorte que l'intérêt des chercheurs se porte non plus uniquement sur *ce que dit le texte* mais sur *la façon dont il le dit*.

De la multitude des définitions nous avons retenu celle qui fait aujourd'hui consensus selon Maingueneau (2002, p.185): « Toute communication est une situation qui met en jeu des acteurs sociaux, des positions et des relations entre un émetteur, un ou plusieurs récepteurs et le contexte externe et interne de la communication. C'est donc dire que le sens d'un discours n'est pas donné par la langue : il est plutôt découvert par le destinataire grâce aux multiples points de repères que le destinataire y a placés pour exprimer ce qu'il veut dire. [...] Tout discours peut être défini comme un ensemble de stratégies d'un sujet dont le produit sera une construction caractérisée par des acteurs, des objets, des propriétés, des événements sur lesquels il s'opère». Maingueneau définit le discours en linguistique avec les caractéristiques suivantes :

- Le discours suppose une organisation transphrasique
- Le discours est orienté car conçu en fonction d'une visée du locuteur et se développe dans le temps (il est censé aller quelque part).
- Le discours est une forme d'action
- Le discours est contextualisé
- Le discours pris en charge par un locuteur qui indique quelle attitude il adopte à l'égard de ce qu'il dit
- Le discours est régi par des normes comme tout comportement social
- Le discours est pris dans un interdiscours, il ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers d'autres discours qu'il commente, cite, argumente...

Où se situe le sens ? Atteindre le sens qui ne doit rien au discours de surface, accéder pleinement à la discursivité, telles sont les tâtonnements des théoriciens de l'analyse de discours.

Nous avons fait le choix de l'analyse de l'énonciation comme théorie explicative de la production du discours. En même temps que le social se réinvestit dans la parole, le sujet parlant se réinstalle au cœur des énoncés. L'analyste fait appel au concept d'énonciation présenté soit comme le surgissement du sujet dans l'énoncé, soit comme la relation que le locuteur entretient par le discours avec l'interlocuteur, soit enfin comme l'attitude du sujet à l'égard de son énoncé pour observer selon quelles règles s'établissent les rapports énonciateur / énonciataire.

Cependant, ceci posé, force est de constater que les faits ne parlent pas d'eux-mêmes, et il faut les recueillir avec le souci de produire la théorie du phénomène étudié. À la différence de l'analyse thématique, l'analyse de l'énonciation n'introduit aucune hypothèse interprétative préalable. Le discours est suivi sans rien éliminer et sans rien privilégier au départ.

L'approche énonciative est d'un éclairage pertinent dans notre objet d'étude notamment pour orienter notre recueil de données sur les indicateurs linguistiques (pronoms personnels, formes verbales, déictiques spatiaux et temporels, modalisateurs) matérialisant la relation de conseil.

Pour rappel les marqueurs de l'énonciation sont « les procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui » (Charaudeau et Maingueneau¹, 2002).

Les théories de l'énonciation renseignent sur trois niveaux d'analyse :

- Comment le locuteur prend en charge son discours : la prise en charge du discours par le locuteur se repère essentiellement à travers les marques de modalisation. Pour Charaudeau et Maingueneau, « la modalisation désigne l'attitude du sujet parlant à l'égard de son propre énoncé, attitude qui laisse des traces de divers ordres. [...] ces modalisations renseignent comment le locuteur d'un même mouvement, institue une certaine relation à d'autres sujets parlants et à leur propre parole. [...] La modalisation peut être explicitée par des marques particulières ou demeurer dans l'implicite du discours mais elle est toujours présente indiquant l'attitude du sujet parlant à l'égard de son interlocuteur, de lui-même et de son propre énoncé » (2002, p.). En d'autres termes, le locuteur est générateur de messages sous jacents. Par exemple, lorsqu'il émaille son discours de "c'est évident", "je sais", "certainement", il adresse à son allocataire sa

¹ Définition dans le dictionnaire d'analyse de discours, page 230.

propre vision du monde et l'empêche dans le même temps d'ouvrir d'autres perspectives qui sortiraient du champ de l'énoncé. En ce sens, il place l'allocutaire dans l'obligation d'adhérer à son discours.

- Comment le locuteur place l'allocutaire dans la relation : la place de chacun des protagonistes dans la relation est essentiellement repérable à travers les marqueurs de la personne. Cependant, les modalisations peuvent aussi être un élément indispensable à analyser comme nous venons de le souligner plus haut.
- Comment le locuteur s'inscrit dans le monde.

6. – Choix du dispositif étudié : bilan de compétences / bilan de compétences approfondi

Aujourd'hui ces deux dispositifs sont destinés à des publics différents et répondent à des logiques particulières :

- Le bilan de compétences, financé dans notre recherche par des OPCA, s'adresse aux salariés qui présentent des situations de mobilité professionnelles supposées choisies.
- Le bilan de compétences approfondi, financé par les ASSEDIC et prescrit par l'ANPE, s'adresse à des demandeurs d'emploi présentant une problématique d'insertion professionnelle.

Gossemaume et Hardy-Dubernet (2005), dans une étude du DARES¹, comparent les deux dispositifs et relèvent des points de divergence : sur le public, les conditions d'entrée, les règles de confidentialité et les logiques qui fondent les textes d'origine. Un tableau, page suivante, résume des caractéristiques du Bilan de Compétences et du Bilan de Compétences Approfondi.

Nous retiendrons deux éléments de comparaison avancés par les auteurs qui ont été fondateurs de notre choix d'étude sur le bilan de compétences.

- La logique qui fonde les textes d'origine de ces deux dispositifs :

C'est un droit individuel couvert pour tous les salariés² sur la base de son consentement et en dehors des liens de subordination à l'entreprise. Fruit d'une démarche volontaire, le bilan de compétences a été conçu comme une aide à la *mobilité professionnelle choisie* y compris lorsque c'est l'entreprise qui finance³.

Le BCA est une prestation mise en place par la convention d'assurance chômage du 1 janvier 2001. Prescrit et imposé par l'agent ANPE, il revêt un caractère obligatoire assorti de sanctions⁴. Il s'inscrit davantage dans une logique collective et globale d'orientation rationnelle des

¹ DARES : Direction d'Animation de la Recherche des Etudes et des Statistiques, Ministère des Affaires Sociales du Travail et de la Solidarité.

² Selon certaines conditions précisées par la loi, notamment : Art L.900-2. - les travailleurs doivent justifier d'une ancienneté en qualité de salarié d'au moins cinq ans, consécutifs ou non, quelle qu'ait été la nature des contrats de travail successifs, dont douze mois dans l'entreprise.

³ Art. L. 900-4-1. - Le bilan de compétences ne peut être réalisé qu'avec le consentement du travailleur. La personne qui a bénéficié d'un bilan de compétences au sens de l'article L. 900-2 est seule destinataire des résultats détaillés et d'un document de synthèse. Ils ne peuvent être communiqués à un tiers qu'avec son accord. Le refus d'un salarié de consentir à un bilan de compétences ne constitue ni une faute ni un motif de licenciement.

⁴ Article R. 351-28 du code du travail « les Assedic peuvent, à titre conservatoire et jusqu'à ce que le préfet ait statué sur la situation du demandeur d'emploi, prendre une mesure de suspension du versement ou de réduction du montant du revenu de remplacement mentionné à l'article L. 351-3 » du code du travail, en cas de refus « sans motif légitime, de

demandeurs d'emploi en vue d'un retour rapide à l'emploi. Ce qui fait dire aux auteurs de l'étude précitée que le BCA est un *outil à la mobilité contrainte*.

- Liberté et contraintes du prestataire dans la réalisation de l'action :

La loi précise le contenu et les obligations du prestataire. Elle énonce trois phases (préliminaire, d'investigation, de conclusion) définies sous forme d'objectifs¹. La phase de conclusion se termine par la présentation au bénéficiaire du document de synthèse prévu par l'article L. 900-4-1. Les actions que comportent les trois phases susmentionnées doivent être menées de façon individuelle. Toutefois, certaines actions conduites dans la phase d'investigation peuvent l'être de façon collective, à condition qu'il ne soit pas porté atteinte au respect de la vie privée des bénéficiaires. Outre le document de synthèse, l'organisme prestataire est tenu de communiquer au bénéficiaire les conclusions détaillées du bilan de compétences au terme de ce dernier.

Le cahier des charges du BCA définit également trois phases (analyse de la demande et contractualisation de l'accompagnement, investigation/confrontation, conclusions du bilan). Cependant, ces étapes sont définies très précisément en terme de contenus, de moyens pédagogiques (outils, démarches et méthodes), d'objectifs, de productions attendues et de temps alloué par étapes².

Par ailleurs, si le bilan de compétences ne donne pas lieu à une évaluation permanente, le BCA pose l'obligation de moyens et de résultats qui doivent faire l'objet d'une mesure à la fin de la prestation et à trois mois (obligation d'évaluation et de suivi assumés par le prestataire).

Notre objet de recherche se focalise sur la relation de conseil ce qui implique une grande attention aux éléments de contexte liés à la prestation : cadre institutionnel, finalités du dispositif, attentes des différents protagonistes...

répondre à toute convocation des services et organismes visés au premier alinéa de l'article L. 311-1 ou mandatés par ces services ou organismes » (article R. 311-3-5, 2° a)

¹ a) Une phase préliminaire qui a pour objet : de confirmer l'engagement du bénéficiaire dans sa démarche ; de définir et d'analyser la nature de ses besoins ; de l'informer des conditions de déroulement du bilan de compétences, ainsi que des méthodes et techniques mises en oeuvre.

b) Une phase d'investigation permettant au bénéficiaire : d'analyser ses motivations et intérêts professionnels et personnels ; d'identifier ses compétences et aptitudes professionnelles et personnelles et, le cas échéant, d'évaluer ses connaissances générales ; de déterminer ses possibilités d'évolution professionnelle.

c) Une phase de conclusions qui, par la voie d'entretiens personnalisés, permet au bénéficiaire : de prendre connaissance des résultats détaillés de la phase d'investigation ; de recenser les facteurs susceptibles de favoriser ou non la réalisation d'un projet professionnel et, le cas échéant, d'un projet de formation ; de prévoir les principales étapes de la mise en oeuvre de ce projet. Art R 900-1

² Le cahier des charges 2006 consacre 4/7 pages à la définition de la prestation. À titre d'exemple : La confrontation au marché du travail doit s'appuyer sur des enquêtes (la confrontation n'est efficace que si la personne a des contacts réels avec les employeurs, les deux séquences d'investigation (sur soi) et de confrontation au marché du travail doivent être menées simultanément. La conclusion doit comporter la formalisation d'au moins deux objectifs d'emploi réalistes référencés sur le ROME, dont un immédiatement réalisable.

Notre choix s'est porté sur le bilan de compétences institué par la loi de la formation professionnelle de 1991 pour deux raisons essentielles :

1. Nous voulions observer les pratiques de conseil dans un cadre qui laisse une relative liberté au conseiller en ce qui concerne le déroulement, les méthodologies et les obligations de résultats. Autrement dit notre objet est d'observer « ce que fait le professionnel quand on ne lui impose pas une manière de faire ».
2. Dans le même esprit nous voulions observer l'exercice d'une pratique avec des bénéficiaires volontaires, investis dans une démarche qui émane de leur demande.

BILAN DE COMPETENCES	BILAN DE COMPETENCES APPROFONDI
Réf : texte de Loi no 91-1405 du 31 décembre 1991 et décrets 92-1075 du 02 octobre 1992	Réf : Cahier des charges BCA 2006
Nature de la prestation	Nature de la prestation
Action dans le champ de la formation professionnelle continue, pouvant faire l'objet d'un congé de formation individuel spécifique dénommé « congé de bilan de compétences »	Prestation de l'Anpe s'inscrivant au sein des prestations de service d'accompagnement individuel renforcé inscrites dans le service « Aider à bâtir ou faire évoluer un projet d'accès à l'emploi »
Finalités	Finalités
Analyser les compétences professionnelles et personnelles de l'intéressé, ainsi que ses aptitudes et motivations. Définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation.	Analyser sa situation actuelle et construire ou réorienter son projet de retour à l'emploi à court terme. Faire un bilan de ses expériences professionnelles. Repérer les éléments de son expérience transférables à de nouvelles situations professionnelles. Approfondir, réorienter ou valider un projet professionnel. Définir ou redéfinir un parcours de retour à l'emploi réalisable à court terme.
Conditions de réalisation du bilan	Conditions de réalisation du bilan
Convention tripartite conclut entre le salarié bénéficiaire, l'organisme paritaire, ou l'employeur, l'organisme prestataire.	Document d'engagement précisant la commande de l'Anpe et le contrat d'accompagnement entre le bénéficiaire et le prestataire.
Bénéficiaires	Bénéficiaires
Salariés, demandeurs d'emploi, agents publics, non salariés (commerçants, artisans, professions libérales).	Toute personne à la recherche d'un emploi, indemnisée ou non, possédant une expérience professionnelle suffisante, disponible et prête à s'investir dans une démarche intensive, volontaire pour une démarche de retour à l'emploi à court terme.
Durée	Durée
Art. L. 931-22. - La durée du congé ne peut excéder 24 heures de temps de travail, consécutives ou non.	La durée moyenne de 20 heures se déroulant sur une période maximum de 42 jours calendaires.
Initiative	Initiative
Demande de l'employeur, dans le cadre du plan de formation de l'entreprise. Initiative du salarié dans le cadre d'un congé bilan de compétences, ou encore hors temps de travail. Le salarié choisit son prestataire parmi les habilités.	La prescription d'un BCA est une décision de l'Anpe après constat de la situation et signature d'accord du bénéficiaire. Demande de la personne privée d'emploi validée par l'Anpe. Anpe désigne le prestataire.
Garanties	Garanties
Consentement du travailleur. Pertinence de la fiabilité des méthodes. Secret professionnel des prestataires. Le bénéficiaire du bilan est propriétaire des résultats.	Accord express du demandeur d'emploi. Pertinence et fiabilité des méthodes et outils. Confidentialité des informations. Restitution par le prestataire du document intitulé « conclusions du bilan » à l'Anpe.
Production finale	Production finale
Le document de synthèse n'est pas obligatoire. La synthèse de bilan ne peut contenir : Les circonstances du bilan Les ressources au regard du projet Le plan d'action	Formalisation du projet professionnel avec au moins deux objectifs d'emploi réalisables dont un immédiatement. Le parcours de retour à l'emploi L'identification des moyens à mobiliser Les préconisations
Financements et contraintes prestataires	Financements et contraintes prestataires
Plan de formation : prise en charge par l'employeur. CIF : Organisme paritaire dont dépend l'entreprise Pas d'obligations précises ni de contrôle depuis l'abandon des audits qualité	Unédic Etat Cofinancement du fond social européen Obligation de moyens et de résultats en terme de retour à l'emploi Obligation de respect du cahier des charges organisant le déroulement et les moyens de la prestation

Comparaison Bilan de Compétences et BCA, d'après la synthèse de Gosseume et Hardy-Dubernet, 2005, DARES, et réactualisé à partir de l'appel à projet ANPE 2006

Tableau 3

VII° / PRESENTATION DU PLAN DE RECHERCHE

1. – Définition de notre population

1.1 Règles de constitution des groupes de recherche

Elles dépendent des choix méthodologiques et notamment du type de démarche (hypothético déductive ou inductive) et du type de recueil de données (entretien standardisé ou entretien compréhensif). Nos diverses lectures concernant les méthodologies de construction des groupes de recherche nous ont permis de considérer trois démarches différentes :

La construction sur la base de la représentativité des groupes : la représentativité est une question centrale dans les démarches déductives, elle va garantir la validité statistique des résultats et les possibilités de généralisation. Dans une approche plus qualitative mais utilisant des entretiens standardisés conçus à partir d'éléments théoriques et dans l'objectif de vérification de validité théorique, la représentativité de l'échantillon est également considérée comme un préalable indispensable.

La construction sur la base de la pertinence des informateurs : pour Kaufmann (2004a, p.41) qui se place dans une perspective inductive utilisant des méthodologies d'entretien non standardisées, la question de la représentativité est moins déterminante. Le matériau recueilli est le point de départ d'une nouvelle enquête et d'une analyse en profondeur qui va révéler « la complexité des architectures conceptuelles singulières ». En ce sens les critères classiques de constitution des groupes (âge, sexe, profession) sont moins opérants : « ils fixent le cadre mais n'expliquent pas, alors que l'histoire de l'individu explique ». Il énonce un critère de diversification plutôt que de représentativité : « l'important est simplement d'éviter un déséquilibre manifeste de l'échantillon ou des oublis de grandes catégories ». Il évoque la possibilité de pondérer les critères habituels, c'est-à-dire de produire un effet de loupe sur une catégorie (âge, sexe...) en fonction de la problématique de l'étude et à partir du moment où les données recueillies ne sont pas traitées à plat et font l'objet d'une analyse en profondeur. L'importance numérique des groupes peu être différente sans que cela change les résultats à partir du moment où, lors de l'analyse, celui qui parle est toujours resitué et les conditions de production de l'énoncé sont prises en compte.

La construction sur la base de la pertinence théorique : dans cette démarche, c'est de la comparaison de données qu'émerge la *grounded theory* d'où le l'importance du choix des groupes. Le

critère principal est celui de la pertinence théorique. Le choix des groupes se fait en référence à une théorie émergente, c'est le processus *d'échantillonnage théorique* qui va faire ensuite l'unité des trois opérations de collecte, de codage et d'analyse des données. Cette unité permet de générer la théorie par comparaison. La question de savoir ce que l'on compare (quelles caractéristiques du groupe impliquées dans la théorie émergente) et quoi dans les groupes (quelles caractéristiques du phénomène étudié), vont impliquer les opérations de collecte, codage et analyse. Autrement dit, quelle est la problématique de recherche et de quelle lecture, expérience, réflexion et compréhension antérieure est-elle alimentée ?

De ces deux dernières approches nous avons retenu l'idée d'éviter un déséquilibre manifeste de l'échantillon ou des oublis de grandes catégories. Nous avons moins focalisé sur le nombre de sujets par catégorie d'autant qu'il s'agit d'explorer en profondeur un matériau avec une diversité d'approches et d'outils (informatiques et analyses de l'énonciation et analyses de l'interaction).

Concernant le respect d'une pertinence théorique, nous avons fait le choix de définir des critères de groupes sur la base de notre hypothèse générale : « les éléments les plus explicatifs des différences entre les pratiques de conseil s'observent dans le type de relation d'influence instauré entre le bénéficiaire et le conseiller ». Nous avons ainsi défini la formation initiale (clinique ou autre discipline de psychologie) comme un critère important dans la comparaison des pratiques de conseil. En dehors des théories, outils et méthodes, la discipline suppose une certaine conception de l'humain et du métier de conseil directement impliquée dans le type de relation instaurée. De la même manière le statut (CIBC⁵⁷ ou cabinet de recrutement) nous semble être un élément impactant les pratiques tant au niveau de la relation que du contenu de l'acte de conseil.

Ainsi concernant notre échantillon de conseillers nous avons procédé en deux temps :

- Nous avons défini des caractéristiques qui nous semblaient importantes dans notre problématique :
 - la formation initiale : l'apport de connaissances spécifiques lors des formations initiales est un élément à la fois de construction d'identité professionnelle mais constitue aussi des repères conceptuels qui vont orienter la pratique. Nous pouvons penser que la manière de concevoir le sujet et l'être humain, la conception de la causalité psychique, la conception du phénomène étudié et de l'acte du conseiller, vont être des éléments différenciateurs issus de la formation

⁵⁷ CIBC : Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences.

initiale. Nous avons distingué la formation initiale en psychologie clinique et la formation en psychologie du travail et psychologie sociale ;

- le lieu de travail constitue également un élément permettant de constituer des groupes contrastés quant aux pratiques. La culture des cabinets conseils intervenant plus spécifiquement dans le champ de l'entreprise, avec une diversité de propositions de services dont le recrutement a, de notre point de vue, un impact non négligeable sur la formation de l'acte de conseil en bilan de compétences. Les CIBC sont des structures associatives qui historiquement ont développé leurs compétences avec la réalisation de bilan sur un public demandeur d'emploi de tous niveaux de qualification. Nous avons supposé que la clef d'entrée dans le bilan pouvait en être sensiblement différente : entrée par le bénéficiaire ou entrée par l'environnement.
- dans l'imprécision des hypothèses générales, nous avons préféré ensuite caractériser chaque conseiller sur de nouvelles variables qui n'ont pas présidé à la sélection du groupe : durée de l'expérience professionnelle en bilan de compétences, autre expérience que le bilan de compétences, formation continue, âge... ;
- notre échantillon a été construit par approximations successives pour équilibrer nos deux groupes sur les deux premières variables.

Au-delà de ces critères, nous avons une exigence : l'acceptation par la direction de ne pas avoir accès aux résultats individuels.

Concernant notre échantillon de bénéficiaires, la constitution du groupe est guidée essentiellement par les contraintes de terrain. Nous avons demandé à chaque conseiller de sélectionner deux bilans de compétences en démarrage et de proposer aux bénéficiaires concernés de participer à notre recherche. La décision de participation était définie avant le démarrage de bilan ce qui a réduit les possibilités de sélection du conseiller sur la base de critères de la qualité ou de la satisfaction de la prestation. Nous avons défini avec chaque conseiller la manière de présenter la recherche quant à ses objectifs, « l'observation des pratiques de bilan de compétences », et à ses contraintes : « la dernière séance de bilan serait enregistrée, le bénéficiaire aurait un entretien d'une heure avec le chercheur dans la semaine qui suit la fin de son bilan ». Les règles de confidentialité et d'anonymat ont été précisées : « absence des noms de personnes, de lieux ou de structures dans les retranscriptions d'entretien ». Nous n'avons pas donné de consignes particulières concernant les profils des bénéficiaires, l'activité des conseillers ne permettait pas un véritable choix et de telles contraintes

auraient allongé considérablement la durée du recueil de données. Malgré l'absence de critères de sélection des candidats, six conseillers n'ont pu obtenir qu'un seul bilan.

Notre recherche porte sur un groupe de 15 conseillers en bilan de compétences et 24 salariés bénéficiaires de bilans dans le cadre d'un congé individuel.

Dès la fin 2002, nous avons entrepris la sélection de notre population de conseillers en bilan de compétences. Notre première intention était de constituer deux groupes équivalents de conseillers travaillant soit en cabinets privés soit en CIBC issus de différentes régions françaises.

La question financière s'est avérée une contrainte déterminante dans la réalisation de cette recherche. Les déplacements pour recueillir nos données et le décryptage des enregistrements audio de nos entretiens constituaient deux sources importantes de dépenses. Nous avons tout d'abord décidé de réduire notre zone d'intervention sur l'Aquitaine puis, cela étant encore insuffisant, nous avons utilisé l'année 2003 à trouver une source de financement.

La prise de données s'est déroulée sur toute l'année 2004.

1. 2 Composition de notre population de recherche

1. 2. 1 Groupe de conseillers⁵⁸ :

Variables de la recherche :

1. **Genre** : Homme / femme
2. **Formation initiale** : Psychologie clinique / autre discipline de psychologie
3. **Statut** : exerce en CIBC ou Cabinet privé
4. **Formation continue** : oui (régulière, tous les ans une action minimum) / non (inexistante ou ancienne de plus de 5 ans)
5. **Age** : 3 variables 20 / 29, 30/ 39, 40 ans et plus
6. **Durée d'expérience dans le bilan** : faible (moins de 5 ans) / Moyenne (5 à 9 ans) / importante (10 ans et plus)
7. **Autre expérience significative en dehors du conseil en bilan de compétences** : oui (À partir de 5 ans) / non (Moins de 5 ans)

^{58 58} Pour une présentation individuelle des conseillers se reporter à l'annexe 2, p.8.

Effectifs sur chaque variable

Le profil de chaque participant est indiqué dans le tableau en annexe n°2, p.8.

GENRE	
<i>Hommes</i>	3
<i>Femmes</i>	12
FORMATION INITIALE	
<i>Psychologie clinique</i>	6
<i>Autre discipline de psychologie</i>	9
STATUT	
<i>Cabinets privés</i>	5
<i>CIBC</i>	10
FORMATION CONTINUE	
<i>Régulière</i>	7
<i>Inexistante ou lointaine</i>	8
AUTRE EXPERIENCE SIGNIFICATIVE EN DEHORS DU BILAN	
<i>Oui supérieure à 5 ans</i>	8
<i>Non pas d'expérience ou inférieure à 5 ans</i>	7
DUREE D'EXPERIENCE DANS LE BILAN	
<i>Moins de 5 ans</i>	9
<i>De 5 à 9 ans</i>	3
<i>Plus de 10 ans</i>	3
AGE des CONSEILLERS	
<i>20 – 29 ans</i>	5
<i>30 – 39 ans</i>	6
<i>Plus de 40 ans</i>	4

Tableau général des effectifs du groupe conseillers sur chaque variable
Tableau 4

1. 2. 2 Groupe de bénéficiaires⁵⁹Variables de la recherche :

1. **Genre** : Homme / femme
2. **Emploi occupé** : 2 modalités : Service / Production
3. **Niveau de formation initiale** : 3 modalités : V / IV / III, II
4. **Nombre d'années d'expérience** : 3 modalités : 0 à 5 ans / 6 à 9 ans / + de 10 ans
5. **Condition de réalisation du bilan** : 2 modalités : en accord avec l'entreprise / sans informer l'entreprise
6. **Age** : 3 modalités : jusqu'à 29 ans / 30 à 39 ans / 40 ans et plus

GENRE	
Hommes.....	12
Femmes.....	12
EMPLOI OCCUPE	
Service.....	18
Production.....	6
CONDITIONS DE REALISATION DU BILAN	
Avec accord de l'entreprise.....	13
Sans l'accord de l'entreprise.....	11
FORMATION CONTINUE	
Régulière.....	7
Inexistante ou lointaine.....	8
AGE	
Moins de 29 ans.....	2
Entre 30 et 39 ans.....	15
Plus de 40 ans.....	7
NIVEAU DE FORMATION INITIALE	
Niveau V.....	9
Niveau IV.....	4
Niveau III et II.....	11
NOMBRE D'ANNEES D'EXPERIENCE	
0 – 5 ans.....	8
6 – 9 ans.....	7
Plus de 10 ans.....	9

Tableau général des effectifs du groupe bénéficiaires sur chaque variable
Tableau 5

⁵⁹ Pour une présentation individuelle des bénéficiaires se reporter à l'annexe 3, p.9.

2. – Le recueil et la préparation des données

2.1 Les différentes prises de données

L'originalité de cette recherche réside dans la mise en relation de pratiques et d'effets repérés par l'individu bénéficiaire.

Concrètement, le recueil de données de ce travail s'est réalisé en trois séries d'entretiens :

1. l'entretien d'analyse de pratique : Entretien de recueil de données sur les pratiques du conseiller

Entretien d'explicitation sur une expérience de bilan vécue et choisie par le conseiller : ce que le conseiller dit faire dans ses entretiens.

Protagonistes : le conseiller et le chercheur

Durée : 1 heure

Enregistrement audio et retranscription des cassettes sur document Word

2. L'entretien de fin de bilan : Entretien de recueil de données sur le déroulement d'une situation réelle de bilan de compétences

Dernier entretien d'un bilan de compétences avec un bénéficiaire qui a accepté de participer à la recherche : ce qu'il se passe réellement dans une situation non fictive de bilan

Protagonistes : le conseiller et son bénéficiaire

Durée : entre 30mn et 1 heure

Enregistrement audio et retranscription sur document Word

3. l'entretien post bilan : Entretien de recueil de données sur les effets observés dans le discours des bénéficiaires après bilan

Entretien sur le vécu du bilan, immédiatement après le bilan : ce que le bénéficiaire perçoit de son expérience de bilan⁶⁰.

Protagonistes : le bénéficiaire et le chercheur

Durée : de 30 minutes à 1 heure

Enregistrement audio et retranscription sur document Word

⁶⁰ Grille d'entretien bénéficiaire, annexe 4, p. 10.

2. 2 Les procédures de préparation des données

Première étape : la transcription de l'oral en écrit

Nous n'avons pas utilisé de règles spécifiques visant notamment à restituer le rythme du propos repérable à travers les silences, les hésitations, les interjections. Soumises aux contraintes imposées par l'utilisation du logiciel Alceste, ces données ne figurent pas dans nos transcriptions. Pour les mêmes raisons, nous n'utilisons aucun élément de ponctuation si ce n'est le point pour marquer les fins de phrases. En acceptant une certaine perte d'informations, nous avons donc utilisé la norme standard dite norme « sténotypique », Bergeron et Labbé (2004), telle qu'elle est enseignée dans les écoles de secrétariat, et nous avons fait effectuer ce travail de transcription par une secrétaire indépendante et externe à notre milieu professionnel ou universitaire.

Deuxième étape : la préparation du corpus d'entretiens

Nous avons retravaillé ces entretiens pour les adapter au mode de lecture du logiciel de traitement de discours ainsi que pour respecter les garanties d'anonymat que nous avons posées.

Concernant les règles d'anonymat, comme nous l'avons indiqué, nous avons réduit les noms propres de personne ou de localisation à une seule lettre. Une exception cependant pour les CIBC qui ne souhaitent pas que le nom de leur structure disparaisse des transcriptions.

Concernant l'adaptation au logiciel, nous avons effectué des troncatures sur des groupes lexicaux que nous souhaitons que le logiciel lise en un seul mot. Par exemple, bilan de compétences était transformé en bilan_de_compétences, nous avons établi la liste des troncatures par entretien⁶¹.

Concernant le balisage de nos entretiens, nous avons également rédigé une ligne de syntaxe en début de chaque entretien avec l'objectif de caractériser le discours sur chacune des variables que nous avons retenues. De la même manière nous avons indiqué par une ligne de syntaxe chaque nouvelle question de notre guide d'entretien.

Enfin nous avons créé nos fichiers :

- en isolant le discours des sujets. Alceste a été utilisé ici pour analyser les paroles des interviewés. Les analyses de contenus qui seront faites ne rendent pas compte des interactions entre intervieweurs et interviewés au moment de l'entretien ;

⁶¹ Pour consulter la liste des troncatures par entretien se reportet à l'annexe 5, p.11.

- en séparant en deux documents distincts les discours des conseillers et les discours des bénéficiaires (entretien réel de fin de bilan).

Nous avons ainsi quatre fichiers de données traités par le logiciel et faisant l'objet ensuite d'une analyse de discours de type énonciatif ainsi qu'une analyse des interactions (entretien de fin de bilan).

3. – L'analyse des données

3.1 Les différentes situations énonciatives

La présentation des résultats de cette recherche s'organise autour des trois catégories de prises de données :

1. Les entretiens individuels d'analyse de pratique : il s'agit d'entretiens de recherche entre le conseiller et le chercheur visant à recueillir des données sur les pratiques de conseil à partir de l'évocation d'une expérience vécue de bilan de compétences : « Racontez-moi un bilan de compétences ». Nous avons utilisé une méthodologie d'entretien s'inspirant de l'entretien d'explicitation de Vermersch, préférant des relances sur les actions mises en œuvre plus que sur les jugements et évitant les questions contenant des informations ou des analyses. Ce même choix avait été fait par Acquiers, Blanchard, Guillon, Ospital, Pellet, Pierson, et Pietrzyck (2000) concernant l'analyse des pratiques des conseillers d'orientation psychologues.

2. Les entretiens de fin de bilan : il s'agit d'une situation naturelle de bilan de compétences : enregistrement audio du dernier entretien d'un bilan de compétences en l'absence du chercheur.

3. L'entretien post bilan : il s'agit d'entretiens de recherche entre le chercheur et le bénéficiaire volontaire qui a participé à la phase 2 de l'entretien de fin de bilan. Cette situation permet le recueil de données sur les effets du bilan à partir d'une grille d'entretien semi directive et de relances de type entretien d'explicitation.

3. 2 Les différentes analyses réalisées

3. 2. 1 Les analyses de l'énonciation par ALCESTE⁶²

Nous avons réalisé des analyses ALCESTE sur les trois types de situation d'entretien :

1. Entretien d'analyse de pratique : l'analyse porte sur le corpus des discours des conseillers de bilan de compétences racontant un bilan de leur choix.
2. Entretien fin de bilan : l'analyse porte sur le corpus des discours des conseillers de bilan de compétences en situation réelle de bilan.
3. Entretien post bilan : l'analyse porte sur le corpus des discours des bénéficiaires de bilan de compétences donnant leur point de vue sur leur expérience du bilan.

Le logiciel ALCESTE produisant des classes de discours, notre travail a ensuite consisté à repérer les éléments significatifs de chaque classe de discours. Nous nous sommes intéressés successivement aux deux formes d'accès au langage définies dans les approches lexicométriques :

- l'analyse lexicale descriptive ou statistique lexicale des énoncés : "ce qui est dit" (le contenu et ses présupposés) ;
- l'analyse lexicale interprétative ou statistique lexicale de l'énonciation : "comment c'est dit" (les modalités du dire).

3. 2. 2 Les analyses de l'interaction

Nous avons réalisé l'analyse des interactions sur les entretiens de fin de bilan à partir du cadre conceptuel de Kerbrat-Orecchioni (1992).

Nous avons concentré nos observations sur la relation verticale ou « *dimension de pouvoir* », à travers les indicateurs suivants :

- la structure de l'interaction qui nous donnera des informations quantitatives et qualitatives sur l'implication de chacun dans la gestion des tours de parole ;
- le contenu des interactions qui nous permettra de déterminer trois éléments pertinents pour caractériser la relation de conseil :

⁶² Pour faciliter la compréhension des résultats d'ALCESTE nous avons commenté le premier rapport d'analyse en annexe 6, p.48.

- le thème : à partir de quoi travaille-t-on ? Les contenus émanent du bénéficiaire ou du conseiller (analyses, points de vue, informations, visions des choses...);
- la négociation et l'issue des désaccords ;
- les actes de langage.

L'utilisation de ces moyens méthodologiques rigoureux n'écarte pas le travail d'interprétation du chercheur. C'est un travail difficile, source de doutes mais aucun dispositif ne peut épargner le chercheur, comme le montre Bonnafous et Tourrier (1995) : « l'interprétation des fréquences ne pose pas la question de savoir ce que veut dire le mot mais se fractionne en une multitude d'interrogations (les conditions de communication, le projet énonciatif des locuteurs, les stratégies envers les destinataires, les valeurs idéologiques véhiculées) qui outrepassent le constat lexicométrique et nécessitent de pratiquer l'inférence. Toute inférence est tributaire de la connaissance des situations discursives, c'est-à-dire des compétences socio-historiques et langagière acquises par l'interprétant, il n'y a de sens qu'interprété». (Bonnafous, Tournier, 1995, p.76).

3. 3 Les étapes de la recherche

3. 3. 1 Définir une typologie des pratiques

Nous avons effectué une analyse ALCESTE standard sur la totalité du corpus de discours des conseillers évoquant une expérience singulière de bilan de compétences.

Cette analyse nous permet de repérer des classes de discours à partir d'une part des mondes lexicaux spécifiques et de leurs u.c.e., d'autre part de leur modalité d'énonciation.

Quels sont les éléments linguistiques qui différencient les discours sur les pratiques ?

Forment-ils un ensemble cohérent nous permettant de définir une typologie de pratique ?

Suite à ce travail nous avons transformé cette classification en une nouvelle variable externe à l'analyse que nous avons appelée "type de pratique".

3. 3. 2 Repérer les pratiques dans des interactions de conseil

Nous avons réalisé une analyse en "tri croisé" en croisant la variable "type de pratique" définie en première analyse avec la totalité du corpus des interventions du conseiller dans la situation d'entretien de fin de bilan. Autrement dit, le corpus initial a été codé en autant de modalités de la variable "type de pratique".

Notre objectif est ici de repérer en situation réelle comment les différences repérées dans la première analyse s'expriment.

Peut-on repérer des différences dans les interactions de conseil en fonction du type de pratique du conseiller ?

Ces différences sont-elles en cohérence avec les éléments discriminants observés dans notre première analyse ?

3. 3. 3 Analyse des effets des pratiques dans les discours des bénéficiaires

De la même manière que pour l'étude des entretiens réels de bilan, nous avons procédé à une analyse en "tri croisé" dans les mêmes conditions d'attribution des modalités de la variable "type de pratique".

Dans ce cas les bénéficiaires sont cotés en fonction du type de pratique de leur conseiller. Le logiciel a défini les classes de discours des bénéficiaires en fonction des modalités de cette variable et réalisé une comparaison des discours de chaque classe constituée.

Le type de pratique du conseiller a-t-il une incidence sur les discours des bénéficiaires lorsqu'ils donnent leur point de vue sur leur expérience du bilan ?

3. 4 Les éléments significatifs de chaque classe

À l'intérieur de chaque situation énonciative, nous avons procédé sensiblement de la même façon pour travailler les rapports d'analyse et présenter les principales observations.

3. 4. 1 Le contenu des énoncés : les mondes lexicaux et leurs u.c.e.

La première étape de l'analyse consiste à analyser le découpage que propose le logiciel. Nous avons alors les premières indications pertinentes :

- lecture du corpus :
 - l'importance du corpus à travers divers indices (nombre d'occurrences (les mots pleins), de mots outils, d'u.c.e...);
 - le nombre de classes ;
 - les distances entre les classes mais aussi les associations de classes, schématisées à travers une représentation graphique sous forme d'arbre, le dendrogramme.

- l'importance de chaque classe :
 - la taille de ces classes repérée par le nombre d'u.c.e. spécifiques de la classe ;
 - le poids traduit par le pourcentage d'u.c.e. spécifiques de la classe par rapport au corpus total.
- le profil de chaque classe à partir :
 - du vocabulaire spécifique de la classe ;
 - des u.c.e. spécifiques de la classe.

De cette première lecture nous posons des éléments d'observation qui renseignent sur les contenus des classes. Nous recherchons les éléments lexicaux pertinents s'organisant autour d'une structure signifiante : le monde lexical. Autrement dit, nous procédons à une sélection dans la liste du vocabulaire spécifique de la classe d'unités lexicales qui nous semble refléter une unité.

Dans un deuxième temps (mais les temps ne sont pas si chronologiques, il s'agit plutôt d'aller et retour entre les différents types de données), nous avons observé comment ces mots s'inscrivaient dans les u.c.e. spécifiques. De nouvelles informations sont ainsi apportées quant à la définition en contexte d'un mot imprécis ou ambigu. Cette étape nous a parfois amené à modifier les délimitations des mondes lexicaux au regard du nouvel éclairage sémantique que nous avions des mots.

Nous avons fait le choix de nommer nos classes à partir de cette première analyse lexicale comme c'est souvent le cas dans les analyses utilisant ALCESTE.

3. 4. 2 Le repérage des modèles d'énonciation : les marqueurs de l'énonciation

Dans cette étape, il s'agissait d'identifier la dimension modale associée à chaque classe en se basant sur les statistiques de la distribution des mots outils dans la classe.

Nous le rappelons, la présence des mots outils n'intervient pas dans le calcul des classes. Toutefois le logiciel établit leurs fréquences dans leurs u.c.e. respectives. Il est alors possible d'évaluer, grâce à ces fréquences, les postures d'énonciation le plus souvent associées aux "lieux d'énonciation" où le locuteur se situe pour coordonner les objets auxquels il s'intéresse à un moment donné de son énonciation. Dans notre étude, c'est souvent la distribution des pronoms, des verbes modaux et modalisations, l'utilisation des temps qui renseigne sur l'inscription du locuteur dans son énoncé, dans son rapport au monde et à l'autre.

Comme dans l'analyse du lexique des mots pleins, nous avons recherché comment les mots outils s'inscrivent dans leur contexte d'énonciation. N'intervenant pas dans le calcul des classes, ils

étaient parfois absents des u.c.e. retenues par le logiciel (rappelons que le rapport d'analyse ne donne que les 20 premières u.c.e. de la classe).

Nous avons donc recherché directement dans les entretiens leur utilisation concrète en situation. Dans la situation où l'analyse est standard (première étude du discours des conseillers), nous avons fait notre recherche sur une étude de cas choisie en fonction de son niveau de significativité dans la classe. Rappelons que dans ce type d'analyse, les classes sont constituées d'u.c.e. pouvant provenir de n'importe quel sujet, mais certains sujets sont plus impliqués dans la classe. L'importance du lien entre le sujet et la classe est donnée par la position dans la liste des mots étoilés. Nous avons choisi pour chaque classe le premier sujet de la liste.

Pour les analyses en "tri croisé", les classes ne sont constituées que d'éléments provenant de sujets clairement identifiés puisque c'est le chercheur en introduisant une variable qui indique le premier critère de regroupement des sous corpus. Nous avons analysé l'utilisation des mots outils dans le contexte large de tous les sujets de la classe.

3. 5 L'analyse des interactions en situation réelle de bilan

3. 5. 1 La structure de l'interaction:

a/ L'organisation des tours de parole : c'est la mesure quantitative de l'espace discursif occupé par chacun des participants. Pour chaque classe de discours définie par ALCESTE, nous avons calculé un indice de temps de parole Conseiller et un indicateur de temps parole Bénéficiaire. Nous avons pris comme référence l'évaluation que fait word du nombre de caractères par document. Pour chaque classe, nous avons séparé les discours des conseillers de ceux des bénéficiaires. Word nous a donné l'évaluation du nombre de caractères et nous avons calculé le rapport en pourcentage.

b/ L'organisation hiérarchique des unités : cet indice révèle qui mène l'échange et en infléchit le cours, autrement dit : qui ouvre et clôtur les différentes unités conversationnelles. Nous avons fait le choix de travailler cet indice à partir d'une étude de cas : la situation d'interaction marquée par ALCESTE comme la plus significative de la classe. Nous avons défini sur tous les thèmes (unités conversationnelles) qui étaient à l'origine et qui le clôturaient. Nous avons ainsi caractérisé les rôles de chacun « à l'initiative de l'ouverture et/ou de la clôture des thèmes ».

3. 5. 2 *Le contenu de l'interaction*

a/ *Thèmes et sous thèmes* : l'analyse va consister à définir sur quoi portent les thèmes et sous thèmes sur l'étude de cas significative de chaque classe. Nous aurons ainsi pour chaque participant de l'interaction la liste des thèmes qui sont de leur initiative. Notre objectif est de déterminer si les thèmes portent majoritairement sur les points de vue du conseiller ou du bénéficiaire. Nous aurons donc pour chaque classe une indication sur « le lieu de travail : la vision des choses du bénéficiaire ou du conseiller ».

b/ *Signes et opinions* : l'analyse consiste à repérer les lieux de négociation sur le signifiant et le signifié et l'issue de ces négociations. Autrement dit, quand il y a désaccord : quelles sont les stratégies de chacun pour faire valoir son point de vue et qui gagne ? Nous travaillerons toujours à partir des études de cas. Nous aurons pour chaque classe les stratégies discursives dans une lutte pour le sens et l'issue de cette lutte.

c/ *Les actes de langage* : cet indicateur fait référence aux notions de "face positive" (le narcissisme) et "face négative" (le territoire) des participants. Nous nous intéresserons ici aux actes illocutoires et aux effets perlocutoires. Autrement dit : que produit sur le bénéficiaire (actes perlocutoire) les ordres, requêtes, conseils, suggestions et autorisations (actes illocutoires) énoncés par le conseiller ? Quelles sont les stratégies de préservation de la / les faces du bénéficiaire ?

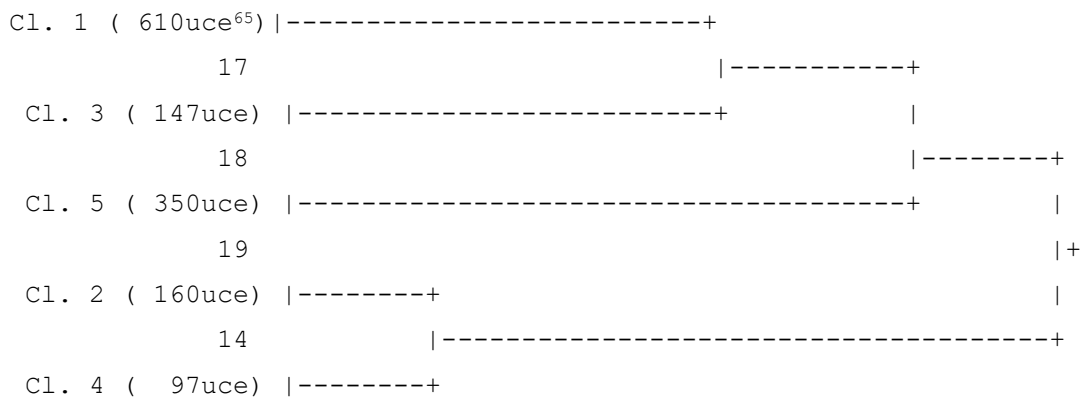
VIII° / PRESENTATION DES RESULTATS

1. – Présentation des résultats concernant la définition d'une typologie des pratiques de conseil

Nous avons réalisé une première *analyse sur le corpus de discours des conseillers*⁶³ évoquant le récit d'un bilan de compétences de leur choix.

Dans cette analyse 1907 u.c.e⁶⁴ ont été définies et 1364 u.c.e. ont été classées, soit 71,53% des u.c.e. définies au départ. Au regard des normes (60%) conseillées par le concepteur, le pourcentage est apparu comme suffisamment important pour considérer cette *analyse pertinente*.

A partir de l'opération de Classification Hiérarchique Descendante, le logiciel nous propose une répartition du corpus en *cinq classes de discours*. Ce classement est schématisé par le dendrogramme ci-dessous :



L'observation de ce dendrogramme nous montre une classe (classe 5) qui s'oppose, globalement, aux quatre autres classes. Le logiciel propose deux regroupements entre les classes 2 et 4⁶⁶ puis entre les classes 3 et 1, si bien que l'on pourrait faire une lecture de ce corpus en trois classes.

- La classe 5

⁶³ Pour illustration l'entretien du conseiller n°2 se trouve en annexe 16, p.112.

⁶⁴ Pour rappel les u.c.e. sont des unités de contexte élémentaires. Il s'agit d'extraits de discours que le logiciel a défini comme spécifiques de la classe concernée.

⁶⁵ Le chiffre indique le nombre d'u.c.e. dans chaque classe.

⁶⁶ Lorsque deux classes sont apparentées elles forment une "hyperclasse".

- Les classes 2 et 4 (qui possèdent des points communs mais aussi des divergences)
- Les classes 3 et 1

La lecture des éléments significatifs de chaque classe nous permettra de définir les points d'apparenté et d'opposition et la pertinence d'une classification en 3 ou 5 modalités.

Analyse de la première association : Classe 2 / Classe 4

Nos analyses se font en deux temps :

1. Dans un premier temps nous chercherons à caractériser le discours des conseillers lorsqu'ils parlent d'un même objet "le récit d'un bilan de compétences". Comme nous l'avons indiqué dans la partie méthodologique, nous allons présenter les résultats en 2 parties :
 - les mondes lexicaux et leurs u.c.e. spécifiques nous ont permis de caractériser le contenu du discours (ce qui est dit).
 - les marqueurs de l'énonciation nous ont permis ensuite d'analyser la forme du discours (comment c'est dit). Nous avons complété par une analyse plus fine de leur utilisation concrète à travers une étude de cas portant sur le discours du conseiller le plus représentatif de la classe.
2. Dans un second temps, nous caractériserons ce qui associe et différencie ces 2 classes.

1. 1 Les éléments significatifs de la classe 2

La classe 2 contient **160 u.c.e.** classées⁶⁷ soit **11,7%** de la totalité du corpus d'u.c.e. classées (1907 u.c.e. classées pour l'ensemble du corpus).

1. 1. 1 Les mondes lexicaux et leurs u.c.e: ce qui est dit

Vocabulaire⁶⁸ spécifique de la classe 2 :

batiment+⁶⁹(9⁷⁰), diplom+e(10), metier+(35), secretaire+(12), secretariat+(10), alleg+er(7), document+er(13), interess+er(24), format+ion(43), commercia+l(11), offre+(8), secteur+(14), internet(6), domaine+(11), groupe+(4), lettre+(4), salle+(7),), informat+ion(16), psycholog+e(4), infographiste(5), publi+er(14)(3), annonce+(5), assistant+(4), contact+(8), devenir+(4), emploi+(9), enquete+(10), entreprise+(18), idee+(10), ingénieur+(7), instituteur+(3), liste+(7), piste+(16), recherche+(11), consult+er(5), orient+er(7), direct+ion(7), gestion<(8), contacte+(5), referentiel+(3), technico(5), veterinaire(3), determine+(3), immediat+(3), selectionne+(2), suivant+(9), montpellier(3), article+(3), centre+(9), connaissance+(4), fiche+(7), mobilite(2), rencontre+(9), revue+(3), type+(7), acced+er(3), envisag+er(7), lire.(3), obtenir.(4), pench+er(3), quitt+er(4), recherch+er(4), regard+er(12), retenir.(5), benevol<(3), eventuel(5), medica<(2), organ+er(16)(4);

Le vocabulaire spécifique de cette classe concerne les **champs de l'emploi, du travail et de la formation**. Ce sont principalement des mots sur les métiers, les fonctions, les secteurs d'activité. On trouve également un lexique spécifique à la formation et au diplôme ainsi qu'à la recherche d'emploi. Les verbes utilisés concernent les **activités de recherche et de traitement de l'information**. La recherche se réalise à travers deux moyens différenciés, la **lecture de la documentation** ou **l'observation directe**.

Cette classe se caractérise donc par la centration du discours sur **la connaissance de l'environnement professionnel et la recherche d'informations**.

⁶⁷ Les u.c.e. classées sont les u.c.e. spécifiques de la classe.

⁶⁸ L'ordre des mots est celui de leur spécificité avec la classe.

⁶⁹ Le + indique que le mot est sous sa forme réduite, lemmatisée, c'est-à-dire débarrassé de ses suffixes et flexions et réduit à sa "racine".

⁷⁰ Le nombre entre parenthèse correspond au nombre d'u.c.e. de la classe contenant le mot.

Le rapport détaillé ALCESTE ne présente que les 20 premières u.c.e. de chaque classe. L'analyse des u.c.e. spécifiques de cette classe apporte des *précisions sur les opérations mises en œuvre par le conseiller et le bénéficiaire* :

- Concernant le recueil d'informations : le conseiller exprime les opérations sous une *forme énumérative et imprécise*. Que ce soit l'action du conseiller ou du bénéficiaire, elle est exprimée sous forme de verbes non spécifiés⁷¹... Quelques exemples de vocabulaire retenu dans cette classe : « *lire.(3), retenir.(5), consult+er(5), regard+er(12), reparle, travaille, enlève* » Nous notons également une utilisation prononcée du marqueur de personne indéfini « on » qui rajoute à l'imprécision sur l'identité de l'agent de l'action.
- Les modalités de traitement de l'information (prise de décision) s'organisent prioritairement autour d'un *critère d'ordre conatif* : les intérêts de la personne. Notons par ailleurs que l'utilisation du terme « susceptible » (mot classé⁷²) renvoie bien à une imprécision concernant des composantes de l'intérêt de la personne mais aussi d'une manière générale à une imprécision des opérations concernant le traitement de l'information.

421⁷³ 41⁷⁴ au cinquieme rendez-vous, on reparle des #⁷⁵metiers qu elle avait #selectionnes, elle #regarde le #fiches CIDJ, elle #enleve des #metiers dans la #puericulture car il y avait de la biologie et elle n en voulait pas, ainsi que #secrtaire #medicale.

872 41 ses priorites, des priorites de sa structure. on travaille sur une consultation documentaire des #fiches de postes, donc on passe en #salle de #documentation. des #fiches internes, on #regarde tout ce-qui est bouquin sur la #fonction #publique, sur ses #possibilites de #mobilité, son #statut, on #regarde peut-etre aussi sur #internet.

757 39 on va en #salle de #documentation. elle a trois #pistes de #metiers evoquees. je #sors une serie de supports documentaires qui vont lui permettre de commencer a #chercher des #informations sur ce-qui est #susceptible de l #interessé.

763 38 elle a fait son #tri et elle #retient une #cible ou elle me dit qu elle aimerait #creuser davantage. C etait dans le multimedia. on commence a #chercher ensemble sur cette #piste. on est tombe sur le #metier d #infographiste. je #sors de la #documentation sur ce #metier la, sur #internet, et 1 heure arrive.

266 34 je lui dis que nous #verifierons cette #possibilite a l entretien #suivant et que j essayerai de me #renseigner la-dessus. au

⁷¹ Verbe non spécifié au sens de Vermersch c'est-à-dire qu'il n'indique rien du comment la personne s'y prend c'est-à-dire le contenu exact en termes d'activité, de processus cognitif, d'actes professionnel. Autrement dit les verbes non spécifiés renvoient à l'activité lorsqu'elle n'est pas conscientisée.

⁷² Mot classé : mot non présent dans la liste résumée du vocabulaire spécifique de la classe mais retenu par le logiciel comme étant significatif de la classe.

⁷³ Le premier numéro indique le numéro de l'u.c.e.

⁷⁴ Le deuxième numéro indique le Khi² d'association (ordonné de manière décroissante)

⁷⁵ # : indique que ce mot est classé par le logiciel (spécifique de la classe)

#septieme entretien, on a pris #contact avec certains autres #organismes plus lointains,

1651 32 L entretien #suivant, on a #regarde tout ce-qui etait #techniques de #recherches d #emploi, CV, #lettres de motivation nous avons vu des choses simples, et elle ce-qui l #interessait, c etait surtout la constitution du #dossier CIF.

668 26 elle a vraiment envie d avoir des renseignements sur elle, sur les #metiers qui l #interesse pour pouvoir faire une #formation dans ce #domaine et etre #reconnue.

1. 1. 2 Les marqueurs de l'énonciation : comment c'est dit

Mots outils spécifiques de la classe 2 :

fort(1), devoir.(6), **savoir.(18)**, jamais(5), au-dela-d<(2), dessus(3), ici(4), la-dessus(7), a-present(1), deja(11), puis(6), vers(8), davantage(5), **a-priori(2)**, a-savoir(2), combien(1), encore(7), **et(116)**, **mais(42)**, meme(17), par(20), par-exemple(7), pour(60), tant-que(5), **il(75)**, notre(3), nous(7), autre+(21), certaines(5), cette(22), lesquels(3), plusieurs(4), quels(4), tel(5), telle(3), aurait(6), **avait(57)**, **etait(49)**, etre(18), eu+(10), cent+(1), huit(4), quarante(2), six(4), ANPE(3), ASH(2), BAC(1), BTS(2), CIDJ(3), CIF(3), CV(6), GRETA(4), IBC(4), IUFM(3), VAE(3), _activite(2), l(80), n(40), s(36);

Les mots outils ne sont pas pris en compte dans l'étape de constitution des classes. Ainsi certains mots outils spécifiques de la classe peuvent être absents dans les u.c.e. que nous propose le rapport d'analyse. Nous ne pouvons donc pas nous appuyer uniquement sur les u.c.e. pour comprendre leur utilisation en contexte. Nous avons donc recherché dans un des entretiens, celui du conseiller le plus spécifique de la classe, les illustrations possibles de ces mots. Pour cette classe 2, nous avons réalisé l'étude de cas sur l'entretien du conseiller n°3⁷⁶.

Nous retenons principalement les éléments suivants :

- Le verbe modal "savoir" est spécifiquement utilisé à l'infinitif dans le sens d'une **quête du « savoir »**. Dans une moindre proportion il est conjugué à la troisième personne de l'imparfait et réfère aux **croyances du conseiller** :

⁷⁶ Entretien N° 3 conseiller retenu par ALCESTE comme le plus spécifique de cette classe. Cette information est présente plus loin dans le texte dans « Les modalités des variables de notre recherche associées à la classe 2 ».

La quête de savoir :

l'on allait commencer d'abord par travailler sur ses centres d'intérêts, ses valeurs, peut-être aussi si cela l'intéressait de travailler sur sa personnalité, savoir ses qualités et ses défauts. Elle m'a dit que cela lui convenait tout à fait

On a regardé des offres d'emploi dans le domaine de la comptabilité pour savoir ce qui était demandé.

C'est un outil qui me parle parce qu'il me permet de mieux la connaître, de savoir ce qu'elle veut, ce qu'elle aime et peut être à partir de là, être force de proposition.

Dans l'entretien, elle m'avait aussi expliqué qu'elle avait voulu savoir si elle était capable d'exercer autre chose comme métier que serveuse ou dans une usine métiers qu'elle avait déjà faits, et qu'elle voulait aussi savoir son niveau etc.

Il dit qu'il est satisfait du bilan, qu'il a pu explorer des domaines, qu'il a pu trouver des outils, des moyens, mais il se pose encore la question de savoir s'il va prendre la décision ou non. Il aurait peut être aimé avoir plus de certitudes sur sa réorientation. Je lui ai dit que le bilan était une chose, mais qu'arriver à la fin du bilan ne garantissait pas une prise de décision. Il y a trop d'enjeux.

Les croyances du conseiller

Mais en fait, c'était moi que cela inquiétait car le secrétariat, je savais que ce n'était pas un secteur avec énormément de débouchés dans la région

Il est parti à l'IPC dans l'idée d'évaluer son expérience pour la valider en allègement de formation soit en VAE, je savais moi qu'il ne pouvait pas, mais pour voir s'il y avait des passerelles. On s'est quittés là dessus.

- On remarque dans cette classe une forte proportion de marqueurs de relation discursive⁷⁷ parmi lesquels les « pour », les « mais » et les « et » sont les plus importants en valeur absolue : puis(6), davantage(5), a-priori(2), a-savoir(2), et(116), mais(42), meme(17), par(20), par-exemple(7), pour(60), tant-que(5) Leur observation en contexte sur l'entretien n°3 nous permet d'avancer plusieurs hypothèses interprétatives dans le sens d'une confirmation de la difficulté des opérations de recueil et de traitement des informations :
1. Il s'agirait d'indicateurs du **caractère complexe de l'information**. L'information est volumineuse (présence des « et ») et contradictoire, incomplète, variable, conditionnelle... (présence des « mais ») et ces professionnels sont en **quête**

⁷⁷ Marqueur de relation discursive :

d'exhaustivité. Cette hypothèse s'appuie sur la prédominance des « pour » qui relient des moyens avec des objectifs de recueil d'information.

2. Il s'agirait d'indicateurs de la *difficulté d'accessibilité de l'information*. Les actions à entreprendre sont multiples (présence des « et »), elles peuvent relever plus d'un compactage d'informations diverses que d'un traitement méthodologique explicite.

Il avait rencontré la personne qui l'avait dissuadé, lui disant que c'était accessible mais qu'il n'avait pas de travail en tant que métreur et dessinateur.

J'ai appelé l'AFPA mais n'ai pas eu toutes les informations.

Il dit qu'il est satisfait du bilan, qu'il a pu explorer des domaines, qu'il a pu trouver des outils, des moyens, mais il se pose encore la question de savoir s'il va prendre la décision ou non

là je dis à la personne qu'on n'est pas dans le rêve, mais qu'elle me dise quel serait son idéal, en termes d'horaires, de lieu.

la seance d apres, elle n avait toujours pas #rencontre les #secrétaires juridiques mais elle avait #repondu aux #offres de l ANPE. en-meme-temps, elle etait allee voir au GRETA et elle avait pris #connaissance de #formations, en contrats_qualification_aide_a< pour passer un BTS et avait aussi vu l #entreprise d entrainement qu ils font au GRETA et ca l #interessait.

On a regardé des offres d'emploi dans le domaine de la comptabilité pour savoir ce qui était demandé. Pour savoir quelle information il avait eu entre-temps, comment il se positionnait, s'il continuait cette piste.

A un moment donné, il souhaitait aussi voir quel était son mode_de_management. Je lui ai proposé une mise en situation pour préciser justement quel était son style

- Le marqueur de la personne le plus représentatif de cette classe est le *il* (75), il caractérise le *travail individuel du bénéficiaire* et, dans une moindre proportion, le résultat de ce travail c'est-à-dire un état des lieux de l'existant (en matière d'informations) et du souhaitable. Ils sont ainsi souvent associés aux auxiliaires être et avoir.

On peut noter que dans cette classe peu d'éléments nous renseignent sur le type de relation mis en œuvre entre le conseiller et le bénéficiaire. Le discours est essentiellement narratif et porte majoritairement sur les actions du bénéficiaire :

« Il » énonce les actions du bénéficiaire dans un discours narratif.

C'est un carton, je lui propose certains métiers, de choisir, ceux qu'il aimerait ou pas, il les choisit, il les regroupe par petits tas et il explique pourquoi il les a regroupés comme ça.

Je ne sais plus si c'est cette fois là où il a voulu creuser un peu la commercialisation. Il m'a parlé de son expérience de commercial et il avait envie d'en savoir davantage là-dessus

Il détermine les secteurs d'activité à partir de ses centres d'intérêts.

Ensuite on a travaillé les techniques de recherche d'emploi, le CV, la présentation du CV et la lettre de motivation parce qu'il voulait aussi postuler dès l'automne en tant que technico-commercial. Il définit son projet de technico-commercial, il abandonne le consulting.

« Il » décrit l'existant et le souhaitable : ce qu'il y a ou ce qu'il faut

Il y avait beaucoup de métiers dans le secrétariat (secrétaire dans un club sportif, commerciale, comptable etc...), la filière puériculture, assistante vétérinaire et secrétaire médicale.

elle enlève des métiers dans la puériculture car il y avait de la biologie et elle n'en voulait pas, ainsi que secrétaire médicale.

Elle en avait déjà éliminé certains et après, il ne lui restait que du secrétariat et donc c'était le lieu qui changeait plus que le poste en lui-même.

Elle fait l'exercice et à la fin il n'y avait que du secrétariat, travailler à la poste et dans des grosses administrations.

il fallait qu'elle continue son enquête professionnelle car elle n'avait pas rencontré tout ce qui était juridique. Je lui avais donné des offres de l'ANPE et il fallait qu'elle y réponde

1. 1. 3 Les modalités des variables de notre recherche associées à la classe:

*sujet_S3⁷⁸ (13⁷⁹), *sujet_S4 (23), *sujet_S6 (20), *sujet_S9 (19), *âge_1⁸⁰ (67);

La classe 2 est représentée par 4 sujets :

- Ce sont les plus jeunes de notre échantillon
- Le discours des plus jeunes constituent pour 42% des u.c.e. classées de la classe 2.

Les différents éléments de ces analyses nous amènent à proposer de nommer ce monde lexical « **PRATIQUE INFORMATIVE**⁸¹ » :

L'ensemble de ces éléments de vocabulaire caractérisant la classe, nous amène à proposer une hypothèse interprétative : La recherche et le traitement de l'information sont réalisés sans que

⁷⁸ Sujets les plus représentatifs de la classe. Le logiciel présente les modalités des variables (mots étoilés) par ordre de significativité dans la classe.

⁷⁹ Le numéro indique le nombre d'u.c.e. appartenant au discours de ce sujet et venant composer cette classe.

⁸⁰ "Age" indique le nom de la variable retenue par le logiciel comme étant spécifique de la classe, 1 indique la modalité de cette variable (ici la tranche d'âge la plus jeune 20-29 ans)

⁸¹ Pratique Informativ : dans les analyses suivantes, ce type de pratique sera noté sous l'abréviation INFO

le conseiller n'ait véritablement accès aux opérations cognitives impliquées. Nous pouvons supposer que les conseillers de cette classe n'ont pas véritablement conscientisé les actes professionnels qu'ils mettent en œuvre pour répondre aux objectifs de recueil et traitement de l'information. Ils prennent acte des décisions d'orientation du bénéficiaire. Ces décisions sont plus souvent rattachées aux motivations et intérêts ou peuvent sembler être le fruit d'un hasard « on est tombé sur » mais rien n'exprime qu'elles sont l'aboutissement d'un processus méthodologique clair.

L'observation des marqueurs de l'énonciation de cette classe nous amène à proposer l'hypothèse interprétative suivante : Les conseillers de cette classe organisent le bilan de compétences en donnant la priorité au développement du savoir sur l'environnement. C'est une activité difficile à mener, ils expriment le caractère volumineux, complexe, contradictoire, opaque, inaccessible, mouvante, conditionnelle ...de l'information qu'ils souhaiteraient maîtriser dans son exhaustivité. Ces difficultés semblent se traduire par **une pratique collaborative différenciant peu les rôles respectifs du conseiller et du bénéficiaire et laissant une large place à l'individu dans la construction de ce savoir.**

Nous avons relevé l'absence de référence à la dimension relationnelle, le discours narratif des conseillers de cette classe retrace quasi exclusivement les activités du bénéficiaire. Ces éléments posent des questions sur l'implication des conseillers dans la relation à l'autre. Leu (1995) perçoit l'investissement des activités de recherche d'informations en conseil comme un moyen d'éviter la relation. Le jeune âge des conseillers de cette classe est certainement à mettre en relation avec nos observations : le manque de prise de distance et de formalisation des actes professionnels impliqués dans la recherche et le traitement de l'information, le manque d'investissement sur l'aspect relationnel. La pratique du bilan de compétence demande une professionnalité « à haute teneur psychologique » Leu (1995, p. 18) et l'on peut concevoir qu'en début de carrière les jeunes conseillers développent des moyens méthodologiques qui les préservent d'un investissement trop important dans la relation. .

1. 2 Les éléments significatifs de la classe 4

Cette classe est la plus petite avec 97 u.c.e. classées (soit 7,11% de la totalité du corpus).

1. 2. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e.

Vocabulaire spécifique de la classe 4 :

familia+1(9), parenta+1(5), socia+1(10), auto+(6), conge+(6), reprise+(10), signe+(6), decrire.(7), li+er(4), act+ion(26), educat+ion(11), enf+ant(15), jeune+(8), enfance+(6), maison+(4), econom+16(4), langage+(3), reseau+(3), acquerir.(5), artist<(6), associat<(6), personnel+(9), qualificati+f(3), contrat+(2), dessin+(4), famille+(5), foyer+(3), instant+(3), mode+(2), periode+(4), sein+(3), vie+(7), preparer(7), reper+er(4), compati+ble(2), mediat+ion(4), organisat+ion(5), petit+(13), conge_parental(2), faite(4), lister(3), courant+(1), principa+1(3), an+(7), creche+(4), jour+(5), ouverture+(1), parent+(1), realis+me(3), salon+(1), support+(4), confort+er(2), consist+er(3), eloign+er(2), engag+er(5), evolu+er(5), form+er(3), gagn+er(2), represent+er(2), specialis+er(2), vis+er(2), communic<(3), conseil<(5), context<(6), creat+ion(4), disponi+ble(2), disposit+ion(2), cibler(2), horaires(2), implication(2), intervent+(3), XXX⁸²(1), cas(3), cours(3), desir+(2);

L'analyse du vocabulaire montre une présence de mots relatifs à *l'entourage et au réseau* du bénéficiaire. Cela peut laisser présager une conception du conseil qui considère le bénéficiaire dans sa globalité notamment en intégrant la *dimension sociale, familiale, personnelle* et non uniquement *professionnelle*.

Certains autres éléments nous font supposer qu'un *travail sur les critères de choix* est réalisé en intégrant les différentes sphères de la vie de la personne :

- Les discours contiennent des verbes spécifiés qui *réfèrent à des opérations cognitives précises*. Les actes sont : *decrire, lister, lier, cibler, conforter*. On peut supposer qu'un travail sur ces critères de choix à partir de ces opérations cognitives est proposé aux bénéficiaires.
- Les autres verbes utilisés sont démonstratifs d'une *mise en action* : *acquérir, engager, former, évoluer* ce qui pourrait être le signe de la valorisation d'une *finalité autour de la production d'actions* chez le bénéficiaire.
- Ces observations peuvent être confortées par la présence de vocabulaire suggérant la *recherche de solutions et de compromis*, certainement entre les différents champs de vie de

⁸² XXX : nom de ville

la personne, à partir de la sollicitation de son réseau immédiat (famille) ou plus lointain.
(compati+ble(2), disponi+ble(2), mediat+ion(4), li+er(4), vis+er(2))

L'analyse des u.c.e. spécifiques de la classe 4, confirme **la prise en compte élargie des différentes sphères de la vie de la personne**. Cette conception doit permettre de mener un travail **d'anticipation des possibles** et de définition des **critères personnels de choix** et de **compromis acceptables** pour la mise en œuvre des solutions professionnelles.

285 52 elle voulait aussi rencontrer sa #responsable pour évoquer ses #horaires et les #disponibilités qu'elle #aimerait avoir, et que dans l'attente de la #qualification #éducateur de #jeunes #enfants, elle prévoyait de #suivre des #cours de #dessin.

150 47 francoise arrivait avec la demande de #préparer la #fin de son #congé parental puisqu'en #congé parental, travaillant dans une #crèche organisée de manière très coopérative, très participative, avec une #organisation #originale, et à l'issue de ses trois #ans de #congé parental, donc dans un #an et demi puisque francoise avait beaucoup #anticipé sa #reprise, sa demande était d'identifier les formations potentielles qui lui #permettraient d' #évoluer #professionnellement.

168 45 parce qu'au début sa demande était bien de #situer à sa #reprise d' #activité la #peur que les choses aient #changé, que les individus aient #changé, qu'elle ne retrouve pas une place à l'identique et une #compatibilité #vie #personnelle et #professionnelle.

262 31 (soit) la #reprise se passe bien et elle peut #suivre une formation continue dans ce qui l'intéresse, soit elle se passe mal, #horaires et #organisation différentes; nous avons défini les #critères d'une #mauvaise #reprise pour qu'elle puisse s'y #préparer. si ça se passe mal, on #aborde alors la question du #congé de formation qui est un autre moyen de se #former.

L'élément caractéristique de cette pratique est l'exploration de différents possibles et alternatives en termes d'action. L'acte de conseil réfère à l'élaboration de décision à partir de travail sur la définition de critères de choix intégrant les différentes dimensions de la vie et les possibilités de compromis. Dans cette classe, les opérations qui produisent la décision sont plus explicites.

La position du conseiller consiste à amener le bénéficiaire à considérer son univers des possibles au regard des critères de choix définis en amont dans le bilan. En ce sens, nous pouvons faire l'hypothèse que la pratique de conseil est centrée sur le bénéficiaire, son point de vue et une place importante est donnée à l'éclaircissement des éléments qui concernent sa vie.

1. 2. 2 Les marqueurs de l'énonciation

Mots outils spécifiques de la classe 4 :

peut-etre(9), rien(5), sans-doute(1), chez(3), dans(43), depuis(4), durant(2), entre-temps(3), vite(2), mieux(2), aussi(18), aussi-bien(1), au-bout(2), au-moins(1), au-travers(2), en-place(5), jusqu+(4), parce(6), parce-qu<(9), pendant(4), sinon(2), elle(67), sa(21), son(31), auxquels(1), celles(1), ces(8), ceux(1), laquelle(2), lequel(2), tous(3), aient(1), avaient(3), aviez(1), etaient(5), etant(2), serai(1), seraient(1), serait(3), soient(1), cinq(5), seize(1), CNED(1), IRMR(3), X(1), Z(1), _interets(1), francoise(3), a(79), d(53);

Les marqueurs de la personne spécifiques de cette classe sont *elle* (67), *sa* (21), *son* (31) ce qui va dans le sens d'un bénéficiaire au centre du travail, il s'agit bien de ses actions, et ses points de vue. L'observation de l'entretien n°2 nous montre que *son* et *sa* sont utilisés pour *éléments du contexte de la personne*, *son* quotidien, les éléments de *sa* vie. En dehors des actions du bénéficiaire, le *elle* est utilisé prioritairement pour donner le point de vue du bénéficiaire, *ce qu'elle avait dit, ce qu'elle avait nommé*.

Nous percevons dans l'utilisation des marqueurs de modalisation, *peut-etre*(9), *rien*(5), *sans-doute*(1), l'idée de *prise en compte de l'incertitude*, que rien n'est sûr et que tout est *signe*+(6). C'est la définition des *possibles* et des *impossibilités* exprimée sous une forme moins dans l'affirmation et la certitude que dans le conditionnel et le doute. En cohérence avec ces éléments, nous retrouvons la notion d'incertitude et d'ouverture des possibles au travers la conjugaison des auxiliaires au conditionnel (temps spécifique de cette classe)

183 55 elle a vu que ce-qui lui faisait #peur peut-etre dans la #reprise, ce n etait pas #lie au contenu de son #activite #visiblement. en sachant qu avant de faire ce choix de travailler dans la #petite #enfance, elle avait veritablement #choisi l humanitaire qu elle avait ensuite #choisi d #abandonner pour des #raisons #personnelles et #familiales.

129 44 je lui ai dit que la il y avait peut-etre dans quelques #annees #matiere a #engager une #reconnaissance des #acquis mais ca ne serait pas suffisant pour avoir le diplome_ d _etat_d _educateur_ #specialise.

Parce que ces questions d'organisation avaient peut-être évolué pendant son absence. elle avait rencontré entre le premier et le deuxième entretien une collègue qui lui avait raconté comment se passait la vie à la crèche.

Le contenu et le mode d'accès lui ont paru trop éloignés de ce qu'elle faisait, et elle préfère attendre la mise en place d'une action familiale réalisée par un institut du travail social, et a su que ça allait peut-être être le cas en 2004.

elle a aussi exprimé le souhait d'en connaître davantage sur les formations qui lui permettraient de faire ce qu'elle voulait faire.

En disant toujours qu'elle savait qu'il n'y avait rien « ici » et qu'elle savait que ce serait un problème. La question du lieu et du moyen de se former rejoignant son auto censure.

Elle reste assez insatisfaite car elle devrait partir trop loin ; elle ne peut rien faire tant qu'il n'y a rien à XXX.

Dans les marqueurs discursifs, on retrouve des termes comme « aussi » « aussi bien » « au travers » « sinon » qui peuvent exprimer la confrontation de plusieurs points de vue, de critères, l'idée de travailler sur la confrontation d'alternatives. À la lecture de l'entretien spécifique n°2, le « aussi » est utilisé comme caractéristique du choix, des contraintes et des possibles. Ce marqueur discursif peut impliquer un point de vue puis un autre, la multiplicité des alternatives, la diversité des éléments à prendre en considération, des propositions multiples en termes d'activités de bilan.

Que c'était tout aussi important que le contenu des phases que j'allais lui proposer.

Elle a aussi dit que la reprise d'activité dans cette structure pourrait peut-être ne pas si mal se passer que ça.

Elle a pris beaucoup de contacts et a fait le point en famille pour étudier la compatibilité avec leur vie familiale, parce qu'elle aide aussi son mari au niveau de la comptabilité.

Il revient aussi de manière récurrente son désir de ne pas trop s'éloigner

Et dans le plan d'action, je l'ai laissé rédiger et j'ai pu ainsi voir les échéances qu'elle se fixait. J'avais aussi une bonne information à lui communiquer

1. 2. 3 Les modalités des variables de la recherche associées à la classe

```
*autreexp_1(89),      *expbc_3(75),      *statut_1(90),      *sujet_S1(19),
*sujet_S2(52);
```

Dans notre échantillon, ce type de discours est peu représenté, seulement par 2 conseillers :

- 97 u.c.e. sur 1364, soit 7,11% de la totalité du corpus.
- Les u.c.e. classées de nos deux sujets représentent 63% de la totalité de la classe, avec une nette prédominance du sujet n°2 (53,6%).

Les modalités de variable les plus représentatives de cette classe sont :

- Les sujets ayant une expérience significative (plus de 5 ans) dans un autre domaine que le bilan de compétences.
- Les sujets plus expérimentés dans le bilan de compétences (*expbc_3* : plus de 10 ans d'expérience dans le bilan de compétences).
- Les sujets travaillant plutôt en CIBC.
- Les discours de deux conseillers sont plus spécifiques à cette classe.

L'observation des éléments de cette classe nous permet de faire les hypothèses suivantes :

- Le discours du conseiller place l'individu au centre du travail de bilan :
 - avec une prise en compte globale de la personne inscrite dans son environnement familial, personnel, social, professionnel
 - avec la prise en compte prioritairement de ses points de vue, sa façon de voir et non celle du conseiller.
- Le discours du conseiller renvoie à une certaine conception de l'environnement : un environnement incertain soumis à des aléas et non en le considérant comme un système de normes indépassables.
- Un des axes de travail prioritaire est le croisement individu / environnement :
 - Un travail d'élaboration autour des critères de choix et des compromis (l'existant / le souhaitable).
 - Un travail d'anticipation et d'ouverture des possibles (les possibles auxquels ils n'avaient pas pensé).
 - Un travail de confrontation des points de vue (les contraintes / les ressources).

Au regard de ces éléments, nous proposons de nommer cette classe « **PRATIQUE STRATEGIQUE**⁸³ » dans la mesure où elle amène l'individu à aborder l'environnement dans une posture stratégique, à anticiper les possibles, à comparer et à faire des choix, à évaluer les contraintes et ressources et à trouver des compromis.

La stratégie est aussi présente du côté du conseiller qui adopte le principe général de construire une vision plurielle de la situation (croiser différents points de vue) pour permettre à la

⁸³ Pratique stratégique : dans les analyses suivantes, ce type de pratique sera noté sous l'abréviation STRA.

personne de faire des choix éclairés, c'est-à-dire en connaissance de cause. Ce n'est pas sans nous rappeler la définition du conseil de Lhotellier (2000b) : « Délibérer pour un agir sensé ».

Cette pratique se caractérise dans notre échantillon par :

- un conseiller qui prend en charge son discours comme un point de vue,
- un conseiller qui place le bénéficiaire dans le discours comme un autre point de vue, ce bénéficiaire étant placé au centre de la relation de travail. Le point de départ du travail est les représentations de la personne et non les analyses du conseiller.
- une vision du monde du conseiller fondée sur de l'incertitude, du probable, du possible. On peut considérer que cette vision du monde est aussi un indicateur de la position du conseiller dans la relation. La prise en charge du discours du conseiller est sous la forme d'un point de vue ouvert qui laisse à l'autre la possibilité de se construire une autre vision des choses.

Hypothèses interprétatives sur le regroupement des classes 2 et 4

La classe 2 et la classe 4 s'associent dans la mesure où l'objet de travail se centre sur l'environnement.

- Pour la classe 2, la clé d'entrée environnement est caractérisée par une recherche d'information sur l'emploi, le travail, les métiers, les formations.
- Pour la classe 4, la clé d'entrée environnement est caractérisée par une recherche des différents points de vue portés par les acteurs impliqués dans la situation de la personne (familial, professionnel, personnel, conseiller).

Les classes 2 et 4 s'associent dans la mesure où elles centrent leur objectif sur la prise de décision :

- Pour la classe 2, les modalités méthodologiques de prise de décision ne sont pas explicitées.
- Pour la classe 4, ils s'organisent autour d'actes professionnels précis : recherche de points de vue, anticipation des possibles, comparaison et compromis etc. Le travail de choix va au-delà de l'utilisation du centre de ressources. Il consiste en une suite d'opérations cognitives sur des éléments préalablement récoltés par des moyens diverses.

Par ailleurs, ces classes se différencient par des variables externes, l'âge et l'importance de l'expérience, qui expliquent certainement pour partie les points d'opposition constatés.

Analyse de la deuxième association CLASSE 1 / CLASSE 3

1.3 Les éléments significatifs de la classe 1 :

La classe 1 est la classe la plus importante avec 610 u.c.e, soit 45% de la totalité du corpus d'u.c.e.

1.3.1 Les mondes lexicaux et les u.c.e.

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :

parcours(48), premier+(88), element+(61), entretien+(125), poster(68), dernier+(37), bilan+(103), fois(66), satisfait+(18), analyse+(36), attente+(31), chose+(110), debut+(29), document+(41), exercice+(15), moment+(51), note+(27), rendez-vous(59), seance+(27), temps(52), attendre.(25), demand+er(104), explicit+er(9), formalis+er(15), parl+er(70), reprendre.(37), compris+(16), ecrit<(31), outil+23(32), synth+e(21), bilan_de_competence(27), portefeuille_de_com(9), directeur+(10), prochain+(17), actuellement(6), precisement(11), tellement(8), changement+(13), dame+(13), date+(8), dire+(70), etape+(13), evenement+(6), issue+(11), occurrence+(6), question+(53), semaine+(18), aller.(161), apprehend+er(6), avanc+er(14), defin+ir(14), deroul+er(6), ecrire.(9), not+er(6), questionn+er(33), refaire.(11), arrete+(10), dens+e(6), fait(175), habitu<(9), presentat+ion(11), pres+ent(28), reflex+ion(18), aujourd(21), hui(21), vie_professionnelle(6), decide+(8), maniere+(11);

L'analyse du vocabulaire spécifique de la classe 1 indique une *inscription forte dans la temporalité et le mouvement*. Les indicateurs temporels organisent la prestation autour d'un *calendrier* mais également d'une *progression* (notion d'étapes). Un vocabulaire évoquant l'idée de déplacement donne l'idée d'une pratique orientée vers *le cheminement de l'individu* :

premier (88), dernier (37), rendez-vous (59), séances (27), prochain (17), temps (52), étapes (13), moment (51), semaine (18),

parcours(48), avancer(14), aller (161), dérouler (6), arrêter (10), début (29).

On note également une présence significative des verbes exprimant l'activité de questionnement :

poster(68), demand+er(104), explicit+er(9), apprehend+er(6), not+er(6), questionn+er(33), parl+er(70),

Une place centrale est faite au vocabulaire exprimant les *outils et méthodes et objectifs* :

entretien (125), bilan (103), écrits (31), outil (32), portefeuille de compétences (9), bilan de compétences (27), synthèse (21) » analyse (36), attentes (31).

Les u.c.e. représentatives de la classe 1 montrent un discours qui place la personne au centre du travail de bilan. Cette posture du professionnel dans la relation se matérialise à travers des actes professionnels concrets:

- *respecter le rythme personnel* « pour qu'il ait un peu plus de #temps de #reflexion »
- *questionner systématiquement les évènements* qu'elle rencontre « quoi de neuf » « les choses ont évoluées ? »,
- *questionner systématiquement ses représentations et ses points de vue* « qu'est-ce qui vous permettra de dire que... »,
- *favoriser son libre arbitre* « tout #moment qu'elle peut me #dire non.../... je #demande si je peux le #faire, si cela ne dérange pas »

Un intérêt particulier est porté au *premier+(88)*, *dernier+(37)*, entretiens qui semblent être les pierres angulaires du bilan. Le début de bilan porte sur la *définition des attentes et questions* auxquels doit répondre la prestation. Il est à noter que cet acte professionnel est consécutif d'une exploration du parcours et peut se répartir sur plusieurs séances. Nous supposons que le professionnel accorde un intérêt particulier à cette étape, il prend le temps de travailler la demande et de la replacer dans son contexte. La définition des attentes n'est pas considérée comme "allant de soi", elle nécessite un *véritable travail d'élaboration*, notamment une *définition des indicateurs de réussite* à la fin de la prestation. Ce travail se fait à partir du matériau du bénéficiaire : « son questionnement, tel qu'il le ressentait, je lui demande de réfléchir ». Enfin c'est à partir de ce travail des attentes que s'organise toute la prestation en terme d'objectifs et de moyens :

819 10 *après cette #analyse du #parcours, je débouche sur son #questionnement par-rapport au #bilan_de_compétences, quels sont ces #objectifs et sa #demande par-rapport au #bilan_de_compétences, donc je #fais un bref tour d'horizon.*

828 11 *ce n'est pas pendant ce #premier #entretien que l'on s'est #réellement mise d'accord sur l'objectif final à #atteindre. J'ai du lui #demander de #réfléchir au #deuxième #rendez-vous à l'objectif de ce #bilan et que l'on se #mette au #clair toutes les deux sur l'objectif de ce #bilan.*

951 12 qu est-ce-qui vous permet de #dire que le #bilan aura reussi, qu est-ce-que vous #attendez du #bilan et je ne sais plus les autres #questions. J aurai du #amener le #document d ailleurs. il #ecrit et on en discute tous les deux. je lui #fais un #schema et on #formalise les #objectifs et les #moyens a mettre en-place.

456 11 dans le #premier #entretien, il a donne #enormement de #choses, aussi-bien sur son #parcours que sur l etat du contexte tel qu il le #ressentait lui, #aujourd #hui, et l #element qui l a #entraîne a #faire un #bilan_de_competences.

L'instauration de la relation semble centrale, elle se matérialise par une sorte de *rituel* en début de chaque séance ; le « quoi de neuf » « ou en êtes-vous ? ». Cette relation n'est jamais acquise et se rejoue à chaque entretien. On peut supposer que le « rituel » permet d'instaurer la relation, faire le lien entre chaque rendez-vous, partager les informations nouvelles et baliser l'évolution du travail, donner la parole à la personne, s'assurer de sa compréhension et du maintien de la qualité de la relation. Nous retrouvons dans ce questionnement de début de séance la prise en compte de l'évolution de la personne. La progression de l'individu dans son contexte qui lui-même change est une dimension importante dans cette classe de discours. La centration sur l'individu est perceptible à travers l'évolution des objectifs et des moyens en fonction de ce premier temps de questionnement de chaque séance :

1208 15 ce #deuxieme #entretien démarre par #bonjour, comment #allez vous, vous voulez un #cafe etc, toujours #pareil, #detendre, #rappeler, se #remettre en #phase. en #phase, c'-est-a-dire se #detendre, renouer la #relation de confiance, #rappeler les points qu elle m a dit, peut-etre des #elements qu elle m avait donnees: alors ca au #fait, vous m aviez #parle de ca la #derniere #fois, cela a #avance etc.

956 14 [...] donc on a fixe le contenu de la #prochaine #seance, et nous nous sommes dits au #revoir. huit. huit #seances de trois #heures. donc je le #revois une #semaine apres. je lui #demande quoi de #neuf, comment #allez vous, que s est il #passe de nouveau depuis la #derniere #fois, est-ce-que des #choses ont evolue.

1209 14 souvent le #premier #entretien, je #pose toujours la #question quoi de #neuf. oui, quoi de #neuf cette #semaine, qu est-ce-qui s est #passe, vous voulez un #cafe, qu est-ce-que vous avez retire de ce-que l on a #fait la #derniere #fois, je peux #voir votre livret de suivi, est-ce-que vous avez consigne des #choses sur le #bilan,

411 12 oui, car a chaque #seance je #demande si tout #va bien, s ils ont bien tout #compris, s il n y a pas de #questions, si cela s est bien #passe.

Nous avons porté notre analyse sur un mot classé particulièrement présent dans cette classe de discours : *moment+(51)*. Malgré ce nombre important (51) il n'est présent que dans deux u.c.e. donnée par le rapport d'analyse mais rappelons que ce rapport est synthétique et ne fournit que les

vingt premières u.c.e. Nous sommes donc allés voir son utilisation dans l'entretien n° 10 qui comprend 26 utilisations.

Le moment est posé comme un repère important pour le conseiller dans la définition de ses actes professionnels. La prise en compte de cette temporalité s'organise autour de deux axes :

- Les moments importants pour le bénéficiaire qui relèvent de la définition de la stratégie du bénéficiaire : analyser les moments importants du passé/présent/futur pour définir une action.
- Les moments importants pour le conseiller qui déterminent la stratégie du conseiller : trouver le bon moment, attendre l'instant qui fait sens pour proposer un axe de travail.

Ces éléments laissent entendre que le déroulement du travail de bilan est réfléchi, pensé à travers la prise en compte de cette donnée essentielle qu'est la temporalité du bénéficiaire et du bilan.

Concernant ces désavantages là, je lui ai fait préciser exactement en quoi cela était un désavantage, à quel moment cela avait commencé à en devenir un, est-ce que cela l'avait toujours été. En le questionnant, comme ça, on s'est rendu compte que certains désavantages étaient des reconstructions de sa part, [...]Et donc que cela ne tenait pas réellement la route et d'autres désavantages qui étaient réellement des faits.

Ensuite, il se questionnait sans cesse, il me demandait « vous ne pensez pas que je pourrai », il devenait très inventif sur les propositions sur les choses à faire, c'était : je pourrai faire ça comme ça, je pourrai en parler à tel moment », il trouvait des moments très précis avec des actions, il était force de proposition.

là, je lui demande s'il s'avère que cela ne fonctionne pas, qu'est-ce qu'il va faire à ce moment là.

En fait, il est allé puiser dans ses souvenirs et l'indicateur qu'il m'a donné, c'est : non, les gens avec qui j'ai bossé n'étaient finalement pas si mécontents que ça, j'ai toujours eu un report positif. Je crois que c'est à ce moment là qu'il a décontextualisé, en fait il a compris que c'était un problème avec son responsable hiérarchique.

il accepte de passer un test de niveau, car il avait des doutes. Je le lui avais déjà présenté et il le rejetait en bloc. Donc à un moment donné il lui donne du sens, il se dit je veux bien, j'essaie.

827 12 donc, je l'ai #fait #refléchir a ces trois #questions, elle a été assez rapide et on n'a pas #formulé d #hypothèse a ce #moment là. on a #parlé peut-être plus de ses difficultés a #formaliser des #réponses aux #questions et on a défini ce-que l'on #allait #faire au #prochain #rendez-vous.

A priori oui, à chaque fois, j'attendais que lui m'amène des informations sur comment il vivait la situation et si elle avait évolué pour pouvoir lui proposer un axe de travail. Avec cette personne là, je n'ai rien pu anticiper avant, je faisais un point à chaque fois, au moment, et selon ce qu'il me déclarait comme évolution ou pas et on pouvait commencer à travailler sur quelque chose.

J'écoute ses stratégies et après je lui demande ce qu'il a retenu principalement de sa présence au CIBC et s'il a eu des points plus marquants que d'autres. Il a pu me définir certains moments. Je lui demande si ces points marquants ont contribué ou pas à ce qu'il y ait des agissements en conséquence.

Non, je ne lui dis pas à ce moment là, c'est moi qui le prends en note, je ne lui reformule pas ça dans l'immédiat. C'est à l'issue du portefeuille de compétence, une fois que je lui pose des questions sur quelles sont les difficultés, qu'est-ce qui se passe. Et c'est au moment où je sens qu'il a pris suffisamment de recul par rapport à son activité, qu'il est capable de faire la part des choses. C'est entre le contexte et les tâches, que je lui demande ce qui se passe

mais à ce moment là il définit : j'ai envie de faire ça mais est-ce que je peux le faire, comment est-ce que je peux le faire ? Je sais qu'à ce moment là il me parle de ses contraintes

C'est-à-dire par exemple il va me dire : « j'ai prospecté, je prospecte de nouveaux clients » et à ce moment là je dis...Prospecter, c'est-à-dire qu'il me déroule, il m'explique comment il s'y prend et à partir de là, je lui demande effectivement : est-ce que pour vous c'était quelque chose qui était facile, quel en était le résultat etc.... Donc à ce moment là il m'a donné plus d'indicateurs en terme de « oui, j'avais une bonne approche, la façon dont j'argumentais, etc.... ».

1. 3. 2 Les marqueurs de l'énonciation

Mots outils spécifiques de la classe 1 :

monsieur(4), pouvoir.(121), il-me-semble(3), je-pense(28), juste(6), ni(3), non(47), oui(91), point(24), quand-meme(24), a-cote(5), en-face(6), loin(2), pres(6), proche-d<(3), sur(222), apres(62), demain(3), maintenant(6), souvent(18), toujours(39), tout-de-suite(5), moins(16), peu(76), comment(60), concernant(4), c'-est-a-dire(47), de-toute-facon(10), donc(133), dont(12), lors-d<(13), pour-qu<(8), sauf(5), selon(6), surtout(18), eux(6), je(410), me(150), mes(23), moi(70), nos(2), se(116), auxquelles(3), ca(172), ce(214), celle(7), cet(25), chaque(28), ci(3), des-qu<(29), on(288), personne(64), qu+(503), voila(21), ai(227), avais(39), avons(8), etais(17), ete(52), eus(3), ont(22), sois(3), soit(18), sept(4), trente(6), vingt(3), A(25), CIBC(2), DRH(14), J(62), _action(8), j(171), t(3);

En cohérence avec l'analyse des mondes lexicaux, nous constatons la présence importante des **marqueurs de relation temporelle** :

demain(3), maintenant(6), souvent(18), toujours(39), tout-de-suite(5)
fois(66),

L'observation plus précise dans l'entretien n° 10 indique que ces marqueurs renvoient à l'organisation des actes professionnels dans le temps du bilan. Les discours de cette classe expriment des **repères, des constances verbalisés de manière explicite**. Le principal élément de repère dans cette classe de discours est l'évolution de la situation et du point de vue de la personne.

Nous pouvons faire l'hypothèse interprétative que ce « chaque fois » révèle l'acte professionnel qui consiste à placer l'individu au centre du travail de bilan. C'est cette régularité (chaque séance) dans le questionnement de l'évolution de la personne qui permet à ce conseiller de travailler de « la place où est la personne » et non travailler « à sa place » en lui livrant des analyses personnelles.

je lui demande à chaque fois ce qu'il retient de cet entretien et généralement, il me donne plusieurs éléments et je lui repose une question « selon vous, les éléments les plus pertinents dont vous pouvez vous rappeler aujourd'hui, seraient lesquels ».

On refait d'abord le point à chaque fois sur la séance précédente

si les choses en étaient toujours au même point ou s'il y avait une évolution depuis la fois précédente, s'il avait quelque chose de nouveau à amener, s'il y avait un quelconque élément qui avait changé.

Je lui explique qu'à chaque fin de séance on va prévoir ce qui va se passer ensuite, que je vais lui demander à chaque fois où est-ce qu'il en est, qu'est-ce que cela a pu avoir comme effets sur lui, ce que cela lui a apporté, ce qu'il aimerait développer.

J'explique en fait l'approche que j'ai au niveau méthodologie et aux nouvelles séances ensuite je pose la même question : qu'est-ce que vous avez retenu de ce que l'on a fait la dernière fois et où est-ce que vous en êtes ?

A partir de là, je lui propose en terme de moyens, je reprends chaque questionnement et je lui dis : voilà ce que je vais pouvoir vous proposer en terme de moyens, en sachant que je ne reste pas fixé, j'ouvre à chaque fois : oui, mais on peut modifier, faire autre chose etc.... Je laisse une échappatoire à chaque fois.

Je lui ai posé la question une fois que c'était fait, je lui ai dit : vous allez pouvoir le réutiliser, à quel moment vous pensez que cela va pouvoir vous aider et pourquoi ?

Nous notons également **la forte proportion de marqueurs de la personne** : eux (6), me (150), mes (23), moi(70), nos(2) et notamment le marqueur concernant le conseiller je(410).

Il s'agit d'un discours où le locuteur **s'attribue la responsabilité** de ce qui est dit ou fait. Nous pouvons supposer une forte implication de ces conseillers dans la relation sur des modalités explicites et affichées de « parler en son nom ». L'utilisation des « moi » vient confirmer cette hypothèse. Ils indiquent clairement ce qui relève du point de vue du conseiller ou de son action, de ce qui relève du bénéficiaire.

Oui, c'est lui, moi je note de façon très précise, aux mots près.

Moi de lui demander : vous argumentiez comment ?

Ça, c'était mon objectif de départ sans que je sois en attente, moi, je ne cherchais pas à lui faire dire quelque chose, j'essayais de comprendre aussi.

Après oui, il me pose des questions, il me dit « là je ne comprends pas, il y a ça qui est sorti » et là, moi, je recadre j'explique.

Les « je », « me » sont souvent associés dans le sens où le bénéficiaire donne des éléments au conseiller « il me dit ». Ce conseiller porte une attention prioritaire au discours de la personne. Tout au long de l'entretien, les actes professionnels évoqués sont mis en relation avec les dires du bénéficiaire, ce sont également des indications tangibles de progression dans le bilan.

Oui, pour quelqu'un qui quand même en milieu de bilan est allé passer un bilan de sécurité social et qui me dit « il y a peu de chance que l'on me mette en longue maladie et je ne sais pas comment je vais faire ». Il revient et il me dit « je suis en longue maladie, c'est bon ». Et en fait, en fin de bilan, il me dit : je ne peux pas rester en longue maladie, il faut que je retourne travailler ! Il est vraiment sur une dynamique. Je pense que pour moi, l'appropriation du projet au travers de ces indicateurs là, et j'en oublie, c'est fait, il s'est approprié son bilan, il n'a plus besoin de moi. Il est actif, il est acteur.

De toute façon, moi, le point qui est important c'est quand il me dit, au début du bilan « je suis en arrêt maladie et il est impossible pour moi de remettre un pied dans l'entreprise », c'est-à-dire que c'est vital. Et en fin de bilan, par rapport à son projet de formation, à sa mise en œuvre, il me dit « j'ai pris rendez-vous avec la directrice des ressources humaines, je retourne dans l'entreprise, il faut que je négocie, il faut que je réintègre l'entreprise. Maintenant je sais pourquoi, je repars en entreprise, j'ai un projet et donc c'est bon, je peux tenir six mois, je sais qu'en septembre 2005 ... ».

Il me dit qu'il a un autre projet qui finalement en y réfléchissant n'est pas un projet à défaut et qui est aussi un projet finalement qu'il aurait aimé faire il y a longtemps et qui lui correspondrait tout autant. Et donc il ne serait pas déçu quand même.

L'analyse de l'utilisation des « je » dans les entretiens de cette classe 1 montre une association « il / je » qui organise le travail. Les actes professionnels proposés partent du point de vue du bénéficiaire sous la forme : « il dit que » ou « il+action » donc « je lui propose ».

Après, même sur le logiciel transférance, il sortait des choses et il me disait : il faut le redire, par rapport à ça qu'est-ce que je vais pouvoir etc... Donc j'ai retravaillé à chaque fois. On a donné du sens au moins pendant deux ou trois séances et à l'issue de ça il s'est relâché.

C'est-à-dire par exemple il va me dire : « j'ai prospecté, je prospecte de nouveaux clients » et à ce moment là je dis...Prospecter ? c'est-à-dire qu'il me déroule, il m'explique comment il s'y prend et à partir de là, je lui demande effectivement : est-ce que pour vous c'était quelque chose qui était facile, quel en était le résultat etc...

Pouvoir (121), est un verbe modal classé, très utilisé dans cette classe. L'observation de l'entretien n° 10 indique qu'il s'agit de la zone de pouvoir du bénéficiaire.

est-ce que je vais pouvoir, est-ce que je suis capable

c'est quelque chose qu'il va pouvoir réexploiter plus tard

je lui ai dit : vous allez pouvoir le réutiliser, à quel moment vous pensez que cela va pouvoir vous aider et pourquoi ?

est-ce qu'il va pouvoir transformer en satisfaction tout ce qui pour lui aujourd'hui est du domaine de l'insatisfaction

il me dit : « je retourne dans l'entreprise, il faut que je réintègre l'entreprise, maintenant je sais pourquoi, je repars en entreprise, et donc c'est bon, je peux tenir 6 mois »

Le « que (503) » est également spécifique de la classe. Il est utilisé pour questionner le point de vue du bénéficiaire « qu'+est-ce que ». Rappelons que questionner est également un mot spécifique de cette classe. Le « que » est utilisé pour permettre la comparaison entre « ce que nous avons fait » avec « ce que vous retenez comme utile. » Cette organisation du discours confirme une pratique privilégiant le point de vue du bénéficiaire, le conseiller marque là que l'objet du travail est bien l'analyse qu'en fait le bénéficiaire.

951 12 qu'est-ce qui vous permet de #dire que le #bilan aura réussi, qu'est-ce-que vous #attendez du #bilan

qu'est-ce qui va falloir que l'on fasse pour pouvoir répondre à cet objectif ?

956 14 comment #allez vous, que s'est il #passe de nouveau depuis la #derniere #fois, est-ce-que des #choses ont évolué.

Je lui explique qu'à chaque fin de séance on va prévoir ce qui va se passer ensuite, que je vais lui demander à chaque fois où est-ce qu'il en est, qu'est-ce que cela a pu avoir comme effets sur lui, ce que cela lui a apporté, ce qu'il aimerait développer

1209 14 qu'est-ce-que vous avez retiré de ce-que l'on a #fait la #derniere #fois,

qu'est-ce que vous avez retenu de ce que l'on a fait la dernière fois et où est-ce que vous en êtes ?

A partir de ces observations nous pouvons clarifier comment se matérialise, dans les actes professionnels, la posture de placer l'individu au centre du dispositif. Le questionnement du point de vue du bénéficiaire « à chaque séance », l'articulation entre les « je » et les « il », l'utilisation du « que » donne au bénéficiaire la possibilité de construire un savoir sur lui et son environnement. Par cette action de questionner le point de vue de l'autre, d'en faire l'objet de travail, le conseiller

permet à l'individu d'élaborer du sens, de faire évoluer ses représentations. L'objectif semble ici, une fois de plus, la question de l'évolution de l'individu, du regard qu'il porte sur lui-même et les événements passés, présents ou futurs. Nous pouvons penser que c'est ce type de questionnement, centré sur les représentations de l'individu, qui va déclencher la compréhension, initier des moments qui font sens. C'est le bénéficiaire qui réfléchit et doit comprendre, c'est le conseiller qui va créer les conditions pédagogiques.

L'observation des marqueurs de la relation discursive nous montre que les plus utilisés sont « c'est-à-dire(47), comment (60) ». La centration des questionnements sur le « comment » est un élément spécifique et intéressant dans cette pratique. Les conseillers orientent les investigations non pas sur la compréhension du « pourquoi » mais du « comment » : comment vous faites ou pourriez faire ? Comment vous voyez les choses ? Nous ne sommes pas dans une approche explicative mais dans une démarche de recherche de faits et de point de vue.

On part toujours du générique « je manage dix personnes », ça en général je le note mais je n'en tiens aucun compte et c'est « concrètement, quand vous managez dix personnes vous faites comment, cela se traduit par quelles activités, vous les managez sur quoi, sur quelles activités ».

et après c'est « sur chaque activités, vous vous y prenez comment pour les faire, pour mettre en évidence les compétences professionnelles ».

J'ai envie de dire, peu important les résultats des tests, ce qui est important c'est que la personne soit en capacité de reconstruire et comment elle argumente sa propre vision des choses.

Quand je lui ai demandé par exemple de me donner des exemples, des exemples de sa capacité d'écouter, de compréhension. Donc elle me disait des éléments significatifs au travail, comment elle se comporte.

elle m'a dit « je prépare et je conduis les réunions d'équipe, j'accompagne mon équipe dans l'élaboration de mon propre plan_d'action, j'organise et je planifie la rédaction du plan » et très concrètement comment vous avez vu derrière que cela a marché ?.

Aujourd'hui votre relation au travail a changé, comment, et quelles sont vos attentes et qu'est-ce qui a évolué et qu'est-ce qui a été modifié ?

Cette utilisation spécifique du « comment » nous amène à penser que "la quête du sens se fait à travers la quête des faits". C'est assez proche des constats que fait Vermersch concernant l'impact du type de questionnement sur la nature des réponses. C'est un questionnement proche de la méthodologie de l'entretien d'explicitation utilisant des modalités de questionnement favorisant la prise de conscience de l'individu. Selon Vermersch, la question « pourquoi » induit une position de

justification et une réponse rationalisée a posteriori, la question « comment » renvoie à l'expression des actes et des faits. On peut envisager que les conseillers de cette classe, dont certains ont été formés à l'entretien d'explicitation, ont développé un questionnement qui permette à l'individu de questionner ses points de vue à partir des faits et des actions entreprises et non à partir de la reconstruction qu'ils en ont fait et des jugements produits.

c'est-à-dire renvoie à un discours explicatif, à l'attention du chercheur. Il permet au locuteur de préciser les liens de cause à effet qui guident sa pratique. Cela laisse supposer que les conseillers de la classe 1 ont une idée des principes conscientisés qui sous-tendent leurs pratiques.

Il se termine sur : « je vous fais réfléchir pour le second rendez-vous, puisque l'on a défini les axes que l'on va faire, c'est-à-dire l'objectif, se fixer les moyens puis parler des compétences etc. »

Deuxième rendez-vous, donc on part sur la flèche que je fais assez habituellement, c'est-à-dire que je trace une flèche sur une feuille avec en haut le démarrage du bilan et en bas l'objectif que l'on va se fixer pour ce bilan

En fait, je me souviens que je lui ai fait faire sur une feuille A3, je lui ai fait écrire les différents scénarios possibles, et ça, c'était pour qu'elle m'éclaircisse et je pense que cela l'a éclairci aussi. C'est-à-dire sa mobilité interne c'est quoi

Je lui montre des exemples de portefeuilles de compétences déjà réalisés et je lui parle de l'utilisation qu'elle peut en avoir à l'issue du bilan, c'est-à-dire que je suis encore là pour faire le lien avec sa structure mais qu'une fois qu'elle va se retrouver en terrain inconnu, elle aura sûrement besoin de ce document pour pouvoir argumenter sur ces compétences et mener sa recherche d'emploi de façon efficace.

1. 3. 3. Les modalités des variables de recherche associées à la classe

**expbc_2(195), *formacont_1(339), *formatini_2(394), *sexe_2(500), *sujet_S10(58), *sujet_S11(78), *sujet_S5(63), *sujet_S7(59), *sujet_S8(67), *âge_2(311);*

Dans notre corpus, la classe 1 est représentée par 5 conseillers :

- 610 u.c.e. soit 44,72% de la totalité du corpus.
- Les conseillers de cette classe sont caractérisés par :
 - une expérience du BC entre 6 et 9 ans,
 - une formation continue importante (au moins une action par an),
 - de formation initiale de psychologie du travail, psychosociologie.

Nous ne retenons pas la variable sexe dans nos analyses étant donné le biais de constitution de notre corpus essentiellement féminin.

La pratique de la classe 1 est centrée sur le discours, les représentations du bénéficiaire et leurs évolutions. La compréhension du bénéficiaire sur les choses qui le concernent est au cœur des préoccupations.

- **Pratique individualisée** : les actes professionnels se déterminent à partir de ce qu'apporte le bénéficiaire à chaque séance (représentations et événements). En ce sens, la méthodologie n'est pas figée en début de bilan, mais s'appuie au rythme des séances sur le travail d'élaboration de l'individu. En d'autres termes, dans cette classe, le bilan se construit au fur et à mesure de l'avancement du bénéficiaire dans sa démarche.
- **Pratique du souci pédagogique** : la position caractéristique du conseiller de cette classe est le choix stratégique des modalités de questionnement, du moment opportun. L'explicitation des opérations cognitives qu'il propose au bénéficiaire permet à celui-ci d'acquérir une démarche pour interroger sa situation et l'environnement. Il devient à son tour stratégique et opère des choix éclairés.
- **Pratique axée sur l'empowerment⁸⁴ de l'individu** : dans cette pratique, le travail de bilan cherche à donner du pouvoir au bénéficiaire, notamment par le biais d'une construction du savoir sur soi. Cette association savoir / pouvoir est génératrice d'actions.
- **Pratique du questionnement** : on repère très peu d'analyse personnelle du conseiller, les actes professionnels principaux sont de l'ordre du questionnement et non de l'analyse. La posture du conseiller par rapport au savoir est « qu'il ne sait rien, ne réfléchit pas à la place de l'autre ».
- **Pratique conscientisée** : d'une manière générale, ces conseillers sont en mesure de définir les principes qui sous-tendent leurs actions (articulation savoir / pouvoir / action ; le factuel / le point de vue ; le comment / le pourquoi ; le moment qui fait sens...).

⁸⁴ Au plan individuel, Eisen (1994) définit l'empowerment comme la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle. Certains parlent de processus social de reconnaissance, de promotion et d'habilitation des personnes dans leur capacité à satisfaire leurs besoins, à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires de façon à se sentir en contrôle de leur propre vie (Gibson, 1991 p. 359). Définition consultable sur le site <http://www.cesaf.umontreal.ca/f.ress.doss.empow.doc1.html>

Le travail de bilan part de la définition d'un état de départ et se donne pour objectif de faire évoluer les points de vue. La centration sur les moyens pédagogiques, l'attention particulière portée à la dimension évolutive nous amène à proposer de nommer cette classe « **PRATIQUE PEDAGOGIQUE**⁸⁵ ».

Il sera important d'analyser comment se matérialise dans les entretiens réels de fin de bilan, la centration sur la dimension évolutive :

- Le conseiller utilise-t-il préférentiellement des modalités de questionnement vide de contenu sous forme de relance et de demande de précision sur un contenu donné exclusivement par le bénéficiaire ?
- Questionne t-il le rapport entre les attentes et les résultats et les éléments utiles à réinvestir dans l'avenir ?

1.4 Les éléments spécifiques de la classe 3

La classe 3 contient 147 UCE (soit 10,7% de la totalité du corpus d'u.c.e.). Elle est représentée par 2 conseillers.

1.4.1 Les mondes lexicaux et les u.c.e.

Vocabulaire spécifique de la classe 3 :

aptitude+(13), personnalite+(23), questionnaire+(14), resultat+(39), test+(71), consigne+(7), degre+(5), ressort+(5), evaluation(15), comment+er(4), compar+er(5), test_de_personnalit(5), inquiet+(5), exemple+(7), facteur+(4), profil+(8), regard+(8), retour+(8), trait+(4), expliqu+er(22), rassur+er(7), restitu+er(6), anecdot<(3), faible+(5), phys+16(3), auto_evaluation+(5), restitution(6), coherent+(4), crainte+(4), ensemble+(14), dependre.(3), discut+er(7), donn+er(24), pass+er(15), percevoir.(4), prefer+er(4), reparl+er(6), annu+el(3), contradict<(3), litterair<(3), timid+e(3), interets_profession(3), manag+(8), valid+(6), attentif(3), chaud+(2), fort+(6), norma+l(3), relationnel+(2), cloture+(2), commentaire+(3), ecart+(2), faits(1), interet+(10), lire+(4), papier+(3), paradoxe+(1), population+(2), zone+(1), corrig+er(3), debloqu+er(1), enchain+er(2), evoqu+er(8), marr+er(2), parvenir.(1), raisonn+er(3), ressortir.(4), servir.(7), souvenir.(10), feuil+23(4);

⁸⁵ Pratique Pédagogique : dans les analyses suivantes, ce type de pratique sera noté sous l'abréviation PEDA.

L'analyse du vocabulaire spécifique de la classe indique une centration sur les mots évoquant :

- des **composantes individuelles** objets d'analyse et d'évaluation : `aptitude+(13)`, `personnalite+(23)`, `interets_profession(3)`
- des **outils de mesure et un vocabulaire technique** : `GPPI(1)`, `MBTI(3)`, `NEOPIR(5)`, `QVP(4)`, `facteur+(4)`, `profil+(8)`, `trait+(4)`.
- des **marqueurs d'évaluation ou de jugement** : `bon(4)`, `fort+(6)`, `norma+l(3)`
- des **actes professionnels** autour de la pratique d'évaluation `compar+er(5)`, `comment+er(4)`, `restitu+er(6)`, `pass+er(15)`, `corrig+er(3)`,

Ce marquage autour de l'évaluation est très fort puisque pas moins de 31/70 mots de vocabulaire spécifique relèvent sans équivoque de cette sphère lexicale.

On peut repérer qu'en matière d'évaluation, 3 champs sont nommés et le vocabulaire technique tourne aussi autour de ces 3 domaines :

- | | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| - aptitudes, | → facteurs |
| - personnalité, | → GPPI, MBTI, NEOPIR, profil, traits |
| - intérêts professionnels | → QVP |

L'analyse des u.c.e. spécifiques montre que cette classe semble appuyer toute sa légitimité à travers la validité des outils utilisés et la collaboration avec le bénéficiaire. Nous relevons dans les u.c.e. spécifiques ces deux thèmes récurrents :

- Les discours de cette classe indiquent l'importance accordée à **la collaboration du bénéficiaire** parce qu'elle est une condition *sine qua non* de la validité des outils utilisés et créés.
- La validité est recherchée à travers la recherche de points de cohérence entre les résultats et le discours du bénéficiaire, les faits issus de son expérience personnelle et professionnelle. Les **résultats n'ont pas de validité en soi sans l'échange** qui va faire évoluer l'interprétation.

`734 38 je ne lui dis pas. L exercice est une #auto_evaluation de quatorze #habiletes. il doit #donner un #exemple de #situation professionnelle correspondant le mieux a cette #habilete. il doit en`

rester trois au final avec la note la plus élevée. je lui propose l'exercice aux aptitudes et on en reparle juste après.

741 38 au regard des résultats, elle apporte ses commentaires, elle contextualise, on échange sur les résultats du NEOPIR. je prends des notes. des traits de personnalité qui étaient très faibles ou très développés et qui pouvaient évoquer certaines choses, quand on en reparle, je n'en ai pas la même interprétation que si je ne m'en tenais qu'à la feuille de profil.

746 29 je lui propose ce test en lui disant que l'on va commencer à travailler par rapport à des pistes. et on termine la fin de l'entretien avec les résultats de ce test d'intérêts professionnels et il en ressort effectivement des intérêts cohérents avec ce qu'elle évoquait précédemment, c'est à dire artistiques, littéraires.

1357 28 et que l'on sera toujours dans un échange et dans une validation réciproque et là, je prends quelques exemples. je lui dis par exemple que j'utiliserais vraisemblablement des tests objectifs, que je lui donnerais des éléments d'évaluation relatifs à ses tests et qu'en même temps,

Ainsi, on retrouve des actes professionnels au service de cette mise en place de la collaboration :

- Donner des *explications* sur le test en lui-même : « je lui ai expliqué simplement ce que c'était que comparer à une population »
- Se faire comprendre en *adaptant le langage* explicatif : « expliquer simplement »
- *Faire ensemble* : corrige ensemble, regarde les résultats ensemble,
- *Valider ensemble* : que l'on sera toujours dans un échange et dans une validation réciproque.../... pour la synthèse, je lui fais lire ce que j'ai rédigé pour voir si tout est cohérent.
- *Faire illustrer* : elle apporte ses commentaires, elle contextualise, on échange sur les résultats

1. 4. 2 Les marqueurs de l'énonciation

Mots outils spécifiques de la classe 3 :

avec(29), bon(4), demi(2), entre(7), dire.(55), paraitre.(4), ne(49), pas(71), dedans(1), devant(2), tard(2), pas-mal-d<(2), ainsi(2), alors(13), au-fur-et-a-mesure(3), au-lieu(1), bien-qu<(4), de-meme(1), ensuite(16), en-dehors(2), en-general(2), en-meme-temps<(4), en-tout-cas(5), lorsqu+(2), ou(33), par-contre(3), plutot(5), pourquoi(6), quand(11), sans(4), si(27), vis-a-vis(3), elles(4), ils(5), lui(75), ses(30), tiens(2), aucun+(3), certains(4), quel(7), quoi(11), ait(4), deux(12), quinze(1), trois(8), GPPI(1), L(4), M(6), MBTI(3), NEOPIR(5), QVP(4);

Nous relevons que les *marqueurs de la personne* portent exclusivement *sur autrui* :

elles(4), lui(75), ils(5), ses(30), tiens(2)

Cependant, en regardant plus précisément l'entretien n°14, on constate que le « *lui* » est majoritairement associé à « *je* » organisant ainsi la *relation du conseiller vers le bénéficiaire* en association avec les verbes dire, expliquer, donner des conseils. Le point de référence du discours du conseiller est le résultat des tests. En ce sens, *le conseiller ne parle pas en son nom mais sous couvert d'un marquage scientifique*. L'interprétation et les résultats aux tests sont les éléments objectifs qui légitiment la bonne solution, le bon conseil.

Certains points ressortaient, je lui ai donc dit comment elle se définissait, en fonction de ces points

Je lui ai dit par exemple « vous êtes quelqu'un de tenace, vous ne baissez pas les bras... »

je lui ai dit que l'on allait voir la cohérence entre les différents tests. Elle me montre, et me dit qu'elle a eu un peu de mal alors on le lit à deux

Je lui avais dit d'orienter sa recherche autour du tourisme, Je lui ai dit de les contacter pour être sûr.

Je lui ai donné des conseils, lui ai dit de montrer la rigueur de sa démarche, d'utiliser le bilan_de_compétences.

Je lui ai donc dit comment elle se définissait, en fonction de ces points, et au détriment d'autres facteurs ce qui est normal.

J'oriente la discussion par un questionnement qui vient par rapport aux corrélations faites dans les tests, par rapport à ce qu'on a dit dans les autres entretiens, à ce qui m'a frappé..

Je lui ai dit par exemple « vous êtes quelqu'un de tenace, vous ne baissez pas les bras... »

Je lui explique aussi ce qui en ressort, points forts, personnalité, niveau de compétence, intérêt, motivation, bref tout ce que l'on a vu

Je lui en ai parlé de la création et j'ai vu ses yeux s'illuminer, son sourire et qu'elle était heureuse d'en parler. Il fallait alors trouver quoi faire dans ce domaine.

L'utilisation de la négation « pas » est associée majoritairement au verbe être et avoir au présent de l'indicatif sous une forme assertive. Le conseiller indique ce qui est et ce qui n'est pas. Cela renvoie à *ses croyances, sa vision du métier* et de l'individu dans une *posture affirmative*, faite de certitudes, proche de l'expertise :

Oui, parce que s'il n'y a pas de compréhension, on ne peut pas avancer.

Je leur dis que s'il n'y arrive pas, ce n'est pas grave, on le verra ensemble. Mais je sais que ce n'est pas facile de se définir.

En général, ils se retrouvent dans cette synthèse, et c'est d'ailleurs dangereux s'ils ne s'y retrouvent pas

Le conseiller_emploi doit analyser la demande de la personne, ensuite comprendre la personne. Il doit savoir interpréter des tests, et à s'en servir comme support. Il ne doit pas être catégorique vis-à-vis de ces tests.

Quand tout va bien, on ne se pose pas la question de la prise de conscience.

1. 4. 3 Les modalités des variables de recherche associées à la classe

**autreexp_2(105), *expbc_1(110), *sujet_S13(14), *sujet_S14(11);*

Dans notre corpus, la classe 3 est représentée par 2 conseillers :

- 147 u.c.e. soit 10,78% de la totalité du corpus classé.
- Les conseillers de cette classe sont caractérisés par :
 - Une absence d'expérience professionnelle dans un autre champ que le bilan de compétences.
 - Une expérience du bilan inférieure à 5 ans.

Ce marquage très fort autour de l'évaluation ainsi qu'une posture d'expert dans les modalités nous incite à nommer ce type de pratique la « **PRATIQUE EXPERTISE ÉVALUATIVE**⁸⁶ ».

On peut supposer que le manque d'expérience professionnelle (en bilan et hors bilan) est un élément qui peut expliquer en partie le recours prioritaire à ces outils. Sans expérience conséquente qui permette de se construire des repères et des modèles d'intervention, les tests peuvent constituer des éléments de réassurance ou des moyens de mettre de la distance entre le bénéficiaire et le

⁸⁶ Pratique d'Expertise Evaluative : dans les analyses suivantes, ce type de pratique sera noté sous l'abréviation EVAL.

professionnel. Le discours est alors porté par un support concret et objectif. Rappelons que pour Leu (1995) une centration des actes professionnels sur les outils est une manière d'éviter la relation.

*L'ensemble des éléments d'observation de cette classe laissent envisager une **relation conseiller / bénéficiaire** dissymétrique fondée sur l'expertise du conseiller. Cette dissymétrie est renforcée par le caractère affirmatif du discours (sous couvert de marquage scientifique) qui laisse peu de place à l'élaboration d'autres points de vue. Cette situation de conseil se rapproche des définitions typologiques données en partie théorique. Nous retrouvons la relation diagnostic / prescription de « l'expert psychotechnicien » de Guichard (1997), les phénomènes d'emprise sur autrui à partir de références scientifiques de Lemoine (1998). Il sera intéressant de repérer en situation réelle comment se matérialise cette posture et surtout si l'on retrouve les phénomènes de contre-emprise décrits par l'auteur.*

La participation collaborative est recherchée dans cette classe dans une perspective de validation des éléments d'observation et d'analyse élaborés par le conseiller. Cette collaboration participe également à la qualité du prélèvement des informations sur le bénéficiaire.

Hypothèses interprétatives sur les regroupements des classes 1 et 3

- Les deux classes sont démonstratives du principe de "**centration sur l'individu**" mais elles ne les traduisent pas par les mêmes moyens méthodologiques :
 - La classe 3 d'« Expertise Evaluative » utilise des moyens psychotechniques selon une approche psychologie différentielle fondée sur des modalités interprétatives.
 - La classe 1 « Pédagogique » utilise les représentations et points de vue de la personne selon des perspectives proches des courants cognitivistes (les points de vue et représentations comme objet de travail) et sur des modalités de questionnement.
- Les deux classes sont démonstratives d'un intérêt particulier de la **dimension évolutive** dans le bilan de compétences mais l'objet de travail est différent :
 - La classe 3 d'« Expertise Evaluative » s'intéresse prioritairement à l'évolution du projet : nommer l'objectif et planifier les étapes de réalisation. Lorsque le discours de cette classe porte sur l'individu c'est pour le qualifier, l'envisager sous l'angle du diagnostic.
 - La classe 1 « Pédagogique » s'intéresse prioritairement à l'évolution de l'individu : les changements de points de vue et l'acquisition de la connaissance sur soi. Lorsqu'elle s'intéresse au projet, c'est sous l'angle des possibles et du pouvoir d'action de l'individu.

- Pour les deux classes, la **dimension collaborative** est importante mais ne s'organise pas sur les mêmes principes :
 - Pour la classe 3 d'« Expertise Evaluative », la collaboration avec le bénéficiaire est une condition de validité. Il s'agit de favoriser l'implication et la participation de l'individu dont les informations sont indispensables à l'opération d'analyse que mène ensuite le conseiller.
 - Pour la classe 1 « Pédagogique », la collaboration avec le bénéficiaire est une condition d'efficacité. Il s'agit de concevoir le déroulement du bilan, d'adapter les méthodologies et les axes de travail proposés en fonction des points de vue que l'individu produit sur sa situation et son problème d'orientation.

Il sera intéressant de voir comment les conseillers de ces deux classes matérialisent la relation de collaboration dans une situation réelle d'entretien de fin de bilan.

1.5 Les éléments significatifs de la classe 5

La classe 5 contient 350 UCE (soit 25,6% de la totalité du corpus). Elle est représentée par 2 conseillers.

1.5.1 les mondes lexicaux et les u.c.e.

Vocabulaire spécifique de la classe 5 :
 compte+(32), service+(21), rendre.(29), commission+(12), projet+(43),
 argument<(15), produire.(13), hierarch+16(16), robot+(11), evoluti+f(11),
 propre+(7), besoin+(26), gens(23), perspective<(7), produit+(9),
 trajectoire+(7), mettre.(46), positionner(20), renvoyer(16), ambit+ion(7),
 delocalis+(7), œuvre(15), moteur+(8), plein+(6), superieur+(14), vieux(4),
 avis(6), capacite+(12), discours(8), diversite+(6), esprit+(4), fond+(5),
 limite+(6), methode+(4), mise+(17), mouvement+(4), place+(9), plainte+(4),
 plaisir+(9), ressource+(9), reussite+(9), route+(5), systeme+(4), train+(10),
 vision+(5), affirm+er(5), construire.(12), demontr+er(9), eclair+er(6),
 impliqu+er(7), prendre.(46), ressembl+er(6), assur<(6), conscienc+e(15),
 evid+ent(7), explorat+ion(8), pharmac<(4), riche+(7), suffis+ant(9),
 adequation(5), competences_tech+niq(4), cœur(6), gener+(5), potentiel+(10),
 repositionnement+(4), sequence(6), concret+(17), convenu+(4), eclaire+(3),
 interne+(5), long+(5);

Le monde lexical de cette classe se caractérise :

- par des termes liés à l'**entreprise** : compte, hiérarchie, supérieurs, projet, service, commission, besoins, produit, délocalisé, robot ...

- et un vocabulaire lié à des *caractéristiques personnelles* : besoins, ambition, moteurs (personnels), motivation, vision, limites, ressources, potentiel, compétences techniques, plainte ...

On peut remarquer, à travers l'analyse des verbes spécifiques de cette classe, une centration des actes professionnels sur la *recherche du sens de l'histoire de l'individu* : le conseiller met en évidence, il explore, il éclaire...les mouvements, la trajectoire, le soi présent et passé du bénéficiaire.

L'objectif est la production de prise de conscience, de nouvelles lectures de soi, de l'environnement et du système homme/travail. Une des co occurrences les plus utilisées dans cette classe est « se rendre (29) compte (39) mais aussi « positionner(20), renvoyer(16), mettre.(46) en évidence, affirmer(5), construire.(12), démontrer(9), éclairer(6), impliquer(7), prendre.(46) »

On peut remarquer l'utilisation importante du mot « gens » caractéristique d'un discours généralisateur et impersonnel. Nous vérifierons l'hypothèse que cette classe développe un discours sur la pratique fondé sur des principes généraux au lieu d'un discours narratif sur des séquences de bilan. Nous pouvons déjà indiquer qu'il nous était difficile, avec les deux conseillers de cette classe, de mener un entretien sur le vécu d'un bilan spécifique. En permanence les conseillers utilisaient un méta –discours sur leur pratique visible à l'utilisation de mots comme « d'habitude, en général ou les gens » et nous devions souvent ramener les propos sur le cas précis.

Les u.c.e. spécifiques de la classe 5 montrent le caractère *analytique et explicatif* du discours. Il est composé d'interprétations, de points de vue du conseiller sur des éléments de *l'histoire du bénéficiaire* et sur des éléments *présents*.

Le conseiller se positionne comme un révélateur, *un expert des mécanismes sous-jacents du comportement humain* qui livre sa propre analyse et tend ensuite à obtenir la collaboration et l'adhésion de la personne.

1444 33 je vous l ai dit tout a l heure, elle est dans la #plainte, elle est dans la revendication, elle est dans quelque- chose qui est assez passif, elle deplore. L #exploration de ses #moteurs, je veux #mettre a jour a-la-fois ses #ressources et a-la- fois comment elle s y #prend pour #produire ces #difficultes.

1418 29 elle l a bien #accepte, ca. on avait dit #suffisamment de choses, #eclaire #suffisamment de points #positifs pour qu elle #valide #completement ca. je-crois meme que cela a ete assez

#determinant. elle s en est #rendue #compte dans le bilan, tres #fortement.

1447 28 oui, elle a quand-meme deja #conscience que c est elle qui #produit et #genere des choses #compliquees dans son travail. cinq entretiens en tout. non, ca, ca reste #ouvert. C est quand je lui #renvoie l impact de sa reactivite, comment elle #gere dans la #plainte, dans la revendication, dans la passivite, l interet et la #curiosite qu elle ouvre pour travailler ca, la, je me dis qu il-y-a peut-etre une #chance.

1842 22 donc, je l ai #verbalise, je lui ai dit: la, je me #rends #compte que vous #pleurez souvent, qu il-y-a des choses que vous n avez pas reglees. elle a #fini par me dire qu en fait, dans le #milieu professionnel, tout ce-qui pouvait lui etre #renvoye, les evaluations, les outils_factuels, c etait bien mais quelque #part, elle le savait deja.

1374 21 on touche une famille de #besoins, un #moteur essentiel, je lui #renvoie comme ca, et j utilise ca comme transition. je lui avais un peu presente l objectif du travail en #preliminaire, c'-est-a-dire que l on ferait une #exploration #approfondie de ses #motivations et au-dela-de ses #motivations, c'-est-a-dire de tout ce-qui la #met en #mouvement,

1481 19 donc, en-meme-temps, on #construit un #nouveau profil de #poste, c'-est-a-dire un #poste qui peut correspondre aux #missions du #service et a ses #ambitions, a elle, de developpement, de #realisation. D apres ce-que je-crois d elle, ce-qui est au #cœur de sa demarche, c est son #besoin de reconnaissance et donc, je-crois que c est elle.

On retrouve dans le discours du conseiller une alternance entre des éléments qualifiant la personne sous forme de constat « elle est dans la plainte » et dans le même énoncé des éléments interprétatifs émis sous forme une imprécise et relative « quelque chose d'assez passif ». Ces deux niveaux d'analyse, les faits / les points de vue cohabitent sans réellement se distinguer. Rien n'indique sur quoi s'appuie le jugement de passivité, ni si ce point a été questionné.

1. 5. 2 Les marqueurs de l'énonciation

Mots outils spécifiques de la classe 5 :

mal(13), croire.(2), falloir.(27), vouloir.(38), je-crois(18), nulle(5), ailleurs(8), aupres(3), autour(9), la-dedans(2), au-moment(5), avant(15), longtemps(3), parfois(4), assez(17), autant(3), beaucoup(26), bien(41), tant(4), tres(40), au-fond(3), a-la-fois(10), a-travers(2), car(44), contre(2), dans-la-mesure(2), en-plus<(6), par-rapport(41), leur(9), leurs(2), ma(17), mien+(1), mon(25), sien+(4), soi(6), vos(9), votre(10), vous(48), cela(55), celui(4), certain(4), chacun+(3), en(158), est-ce<(39), il-y-a<(38), on-dit(1), quelle(7), quelles(7), quelques(8), quelque-chose(18), quelqu+(19), qui(100), tout(63), toutes(12), aura(3), avez(15), est(204), etes(7), sera(4), sont(32), suis(29), dix(5), quatre(4), C(37), D(6), DAT(4), I(2), VIAP(2), c(144), etc(19), m(53), y(54);

On constate une utilisation importante de *marqueurs de la personne* : elle, leur, ma, moi, mien, mon, sien, soi, vos, votre, vous... et des *auxiliaires* : aura, avez, est, êtes, sera, sont, suis... qui associés aux verbes représentatifs de la classe se rendre compte, positionner, renvoyer, mettre en évidence, démontrer,... laissent penser à un *discours centré sur les personnes* en présence, qui les *différencie*, les *qualifie* et les *place*.

Par ailleurs on note également la présence significative de *marqueurs d'une relation discursive* : au fond, à la fois, à travers, car, contre, dans la mesure, en plus, par rapport... qui peuvent être les signes tangibles d'une ambition de « *donner du sens* » à la complexité par comparaison, rapprochement, liaison de cause à effet. Lorsque l'on regarde plus précisément l'entretien n° 15, on constate l'utilisation des marqueurs de relation discursive :

- Vers le bénéficiaire dans l'objectif de donner du sens à son discours et préciser le lien pertinent soi/contexte :

« L'évaluation va dans le sens des tests, c'est-à-dire qu'elle démontre que vous avez des potentiels, vous avez une image positive au niveau de votre employeur et vous ne savez pas le voir car vous êtes tellement dans le fait que vous êtes nulle, incompétente »

Ce que je lui ai expliqué aussi, c'est que tant qu'elle resterait sur un domaine technique, dans la mesure où elle le maîtrisait bien, c'est là qu'elle avait toutes ses chances de faire ses preuves car elle savait répondre de façon technique.

- Vers le chercheur pour parler de sa pratique et en argumenter les principes d'action, ou justifier ses analyses :

« ses #motivations, mais aussi en #reference a ses valeurs car le #moteur c est des valeurs fortes et aussi la #vision que l'on a #construit sur le #monde, sur soi, sur l entreprise »

« on #met en #evidence car avant, ce qu elle a dit etait un peu une appreciation, une evaluation, un peu, de l#adequation de son #poste par-rapport a sa #propre #vision des #besoins, »

Car à partir du moment où les gens ont bien compris que dans mon analyse des tests je ne mettais pas de jugement de valeur, que par contre, j'étais dans quelque chose d'opérationnel, de professionnel.

C'est : voyons, on va essayer de voir et je lui dit quelles sont les difficultés, les choses que vous avez su faire ou pas faire, car on ne se contente pas non plus de ce que l'on a su faire de bien, c'est remettre la totalité à plat et on va voir ensemble ce que vous avez pu faire de bien et ce que vous avez raté.

Nous notons que la catégorie des verbes modaux croire.(2), falloir.(27), vouloir.(38), je-crois(18), est sur-utilisée dans cette classe. L'étude approfondie du discours du conseiller n° 15 montre que le verbe croire est exclusivement associé au conseiller (je crois).

Il s'agit bien comme nous en avons fait l'hypothèse de l'univers des croyances du conseiller concernant :

- sa pratique : une certaine vision du conseil et des principes qui la sous tendent. « Je crois » renvoie à une prise en charge du discours par le locuteur, il n'exprime pas un doute mais donne une affirmation renforcée par l'utilisation du mode indicatif renvoyant à l'assertion.
- l'individu et la situation d'entretien : Le « je crois » introduit alors un ensemble d'éléments interprétatifs que fait le conseiller à l'égard du bénéficiaire, de la situation d'entretien.

Oui je déduis les attentes car je crois que derrière la démarche de bilan, on a toujours un alibi, c'est-à-dire de toute façon, si on s'engage dans une démarche de bilan c'est qu'à un moment donné, il y a un mal-être ou un malaise, soit professionnel ou plus global, mais il y a de toute façon, toujours au moins un sentiment de frustration.

Donc, j'ai pour principe de le travailler et de faire le rendu ensuite et surtout de ne pas le faire en même temps que les tests car je crois que pour la personne, cela serait trop lourd car quand on fait l'analyse de tests un peu poussés, qu'on les maîtrise assez, on dit quand même des choses qui vont interpeller, qui vont raisonner quelques fois profondément.

Je crois que ce qui est clair et cela l'a été pour elle aussi et c'est d'ailleurs pour ça qu'elle m'a choisi pour faire son bilan, je pense que les gens sentent d'entrée que mes deux moteurs à moi, c'est l'écoute mais que je vais aussi répondre, et ça, je crois que c'est important

C' est intéressant parce que je crois que c' est à partir de ça que l'on va avoir un matériau réellement spécifique. Alors creuser, on fait ce tableau là, pour moi il avait un double objectif, C' était de permettre à la personne de se reconstruire, parce que tant qu'elle n'arriverait pas à ça, de toute façon elle n'arriverait pas à construire de projet qui tienne la route.

Je crois que cela a été d'abord un élément déclencheur qui l'a obligé à se bouger, on va dire, et à sortir de sa zone de confort.

je crois qu'elle s'est rendue compte à ce moment là qu'elle avait négligé des tas de choses. Et je crois que c' est là qu'elle a accepté de changer. Je crois que ce qui c' est passé, c' est que dans la relation, j'ai accepté, effectivement qu'elle pleure à toutes les séances, et elle m'a dit : je me le permets car vous, cela ne vous gêne pas. Je lui ai dit non, pleurez si cela vous fait du bien et on reprend après. Je crois qu'elle avait l'impression, à l'intérieur du bilan et d'ailleurs on a évoqué d'autres choses lors du sixième entretien, mais elle avait l'impression d'avoir un espace à elle.

De la même manière, l'utilisation du verbe modal *falloir* est presque exclusivement associé au mode indicatif présent et futur qui renforce le caractère assertif du discours parfois sous forme d'injonction.

il va falloir que vous, à un moment donné, vous regardiez et que vous preniez conscience de vos compétences

Cela veut dire qu'il faut avoir des compétences techniques évidentes.

il faut qu'il soit lisible par des gens qui ne connaissent pas votre métier et il faut apprendre à décoder ce que vous avez fait, à le préciser pour que les gens puissent le comprendre.

de lui démontrer qu'en fait tout ce discours négatif qu'elle a, c'est elle qui l'entretient mais qu'à l'extérieur, les gens émettent des signaux différents et qu'il faut qu'elle accepte, un jour peut-être, de les entendre.

Donc, elle s'est retrouvée renvoyée à un outil objectif écrit, encore une fois, c'est une technicienne et donc cela a un impact, elle fonctionne comme ça, il faut que cela soit concret, qu'il y ait des procédures et de la méthode.

C'est-à-dire que je vais leur dire « ça c'est des points forts, ça c'est des atouts, il faut vous appuyer dessus

Donc, il faut qu'il y ait une relation de confiance avec le consultant. Il faut que l'on ait le sentiment que le consultant va pouvoir être là pour aider, éventuellement pour sortir de la zone de confort, pour essayer de mettre des mots sur le malaise et le transformer en projet professionnel.

Le verbe modal *vouloir* est dans l'analyse du discours du conseiller n° 15, majoritairement associé à « je dire » (je veux dire) ou à « cela dire » (cela veut dire). Dans les deux cas, le discours porte toujours sur un point de vue du conseiller et non une conclusion ou un point de vue du bénéficiaire. On peut faire l'hypothèse que le support de travail de bilan, le cadre de référence de l'acte professionnel, sont moins les représentations du bénéficiaire que les interprétations du conseiller.

Donc, on a retravaillé ça et c'est effectivement là que l'on a pu préciser les pistes car rester à l'hôpital c'est bien, je veux dire dans le milieu de la santé,

Je me suis rendue compte qu'elle avait fait un gros travail sur tout ce qui est technique et toute seule, je veux dire qu'elle avait tout créé et par contre, elle l'avait complètement dévalorisé

A priori, dans ce que j'ai pu voir de vous, vous n'êtes pas quelqu'un qui faites la sieste sous le bureau et donc, ces trois mois de travail, cela veut dire que vous avez fait des tas de choses et que vous avez trouvé des tas de solutions à des problèmes

1. 5. 3 Les modalités des variables de recherche associées à la classe

**formacont_2(316), *formatini_1(290), *sexe_1(201), *statut_2(273), *sujet_S12(132), *sujet_S15(95), *âge_3(267);*

Dans notre corpus, La classe 5 est représentée par 2 conseillers.

- 350 u.c.e. soit 25,66% de la totalité du corpus classé.
- Les conseillers de cette classe sont caractérisés par :
 - Une absence de formation continue.
 - Une formation initiale en psychologie clinique.
 - Un environnement de travail de type cabinet de recrutement.
 - Agés de plus de 40 ans.

Nous proposons de nommer cette classe « **PRATIQUE EXPERTISE ANALYTIQUE**⁸⁷ » c'est-à-dire centrée sur l'analyse et l'interprétation réalisée par le conseiller.

L'analyse des discours de ces conseillers nous révèle les caractéristiques générales suivantes :

- *Le cadre de référence de cette pratique est le point de vue du conseiller, ses croyances qui vont être à l'origine de l'ensemble des actes professionnels et des objets de travail.*
- *Le travail de bilan cherche à donner des orientations au bénéficiaire, des conseils, c'est la pratique du « donner des conseils » sous forme de « il va falloir ».*
- *L'orientation caractéristique du conseiller de cette classe est l'expertise des processus sous jacents au comportement. Cette expertise ne s'appuie pas prioritairement sur l'utilisation d'outils tests mais sur la mise en relation des conceptions du conseiller concernant les déterminants psychiques de l'individu et ses croyances sur l'environnement professionnel.*
- *Le logiciel oppose fortement cette classe à toutes les autres classes. Le principal élément d'opposition est la centration sur la dimension clinique, l'affect, des conflits et des incohérences. Un retour sur l'histoire personnelle de l'individu et les processus psychologiques complexes suggère une situation proche de la relation thérapeutique. À ce titre, les deux conseillers de cette classe sont cliniciens de formation et l'un d'entre eux à*

⁸⁷ Pratique d'Expertise Analytique : dans les analyses suivantes, ce type de pratique sera noté sous l'abréviation ANA.

une longue expérience de thérapeute. Ils se reconnaissent clinicien mais ne l'affichent pas clairement.

car je ne dis jamais aux gens que je suis clinicienne tout simplement car quand on dit aux gens que l'on est clinicien, quelquefois cela fait peur. Donc, je suis psychologue et point, qui plus est, dans une pratique de bilan_de_compétences, je ne mets pas en œuvre mon diplôme de clinicienne mais autre chose.

Conclusion de cette première analyse :

Cette première analyse nous indique que les discours des conseillers sur leur pratique de bilan de compétences diffèrent de trois points de vue :

- Les contenus prioritairement travaillés.
- Les principes ou croyances sous-jacents aux actes professionnels.
- Le type de relation instaurée avec le bénéficiaire.
- La vision du monde des conseillers.

À l'issue de cette première analyse, nous avons défini une nouvelle variable, "Type de Pratique" composée de cinq modalités :

- Pratique d'Expertise Analytique (ANA)
- Pratique d'Expertise Evaluative (EVAL)
- Pratique Informative (INFO)
- Pratique pédagogique (PEDA)
- Pratique stratégique (STRA)

Bien sûr, un type de pratique n'exclut pas les autres. L'observation de la totalité des entretiens nous montre que chacun utilise des moyens différenciés relevant de plusieurs types de pratiques telles que nous les avons définies. Cependant, l'utilisation du logiciel ALCESTE nous permet de dire qu'il existe des points d'opposition inter-conseillers, le patchwork des pratiques n'est pas identique pour tous. Il s'agit certainement d'une prédominance, d'un style prioritairement adopté. Pour certains des conseillers de notre échantillon (notamment les plus jeunes et les moins expérimentés), nous avons pu observer le manque de conscientisation des actes professionnels. Nous pouvons supposer que dans ces conditions le passage d'une pratique à l'autre se fait sans que cela soit maîtrisé par le conseiller.

Ce style prioritaire relève de trois principaux éléments structurant le travail de conseil en bilan de compétences :

- Le choix des axes de travail dominants : l'information professionnelle via le centre de ressource, l'information professionnelle via le réseau d'acteurs locaux, les représentations de l'individu sur son problème d'orientation, l'évaluation objective de l'individu, l'expertise des processus psychologiques,
- La mise en place d'un type de relation à l'autre : une relation collaborative donnant la priorité au bénéficiaire (pratique « Educative »), une relation collaborative favorisant la confrontation de divers point de vue (pratique « Stratégique »), une relation collaborative dissymétrique donnant une priorité au point de vue du conseiller (pratiques « Expertise Evaluative et Analytique »), une relation collaborative indéfinie dans la définition des rôles de chacun (pratique « Informative »).
- La référence à une vision du monde opposant une conception fermée faite de certitudes et organisée autour d'un ensemble de normes indépassables (pratiques « d'Expertise Evaluative et analytique ») à une conception ouverte du monde, laissant une large place au caractère incertain, mouvant, dominé par les aléas, organisé autour d'un ensemble de normes et de contraintes dépassables (pratiques « Pédagogique et Stratégique »).

Pour faciliter une vision globale et comparative des pratiques de conseil de notre échantillon, nous avons synthétisé les éléments dans le tableau n°6, page suivante.

	Pratique Informative	Pratique stratégique	Pratique Expertise Evaluative	Pratique Pédagogique	Pratique Expertise Analytique
Monde lexical	<ul style="list-style-type: none"> • L'environnement de l'emploi, du travail et de la formation • Recherche d'informations • Procédure de recherche non explicite, verbes imprécis • Priorité sur des critères de choix d'ordre conatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Les dimensions sociale, personnelle, familiale et professionnelle • L'environnement par le réseau relationnel • Production d'actions • Actes professionnels explicites • Recherche de solutions et de compromis • Anticipation des possibles et alternatives • Travail de définition de critère de choix personnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Le domaine de l'évaluation, activité de jugement • Les tests psychotechniques et le vocabulaire technique • La relation collaborative centrale pour valider les résultats psychotechniques • Discours centré sur l'individu dans une approche explicative et interprétative : ses caractéristiques objectivées par les tests. 	<ul style="list-style-type: none"> • La temporalité, le cheminement, le rythme, l'instant qui fait sens, le bon moment • Démarche et méthode privilégiant le questionnement des points de vue et représentations du bénéficiaire • La relation est centrale organisée autour du rituel « quoi de neuf ? » • Travail d'analyse de situation et d'élaboration des attentes • Définition des indicateurs de réussite à partir du travail des attentes • L'évolution et le cheminement des points de vue du bénéficiaire, la réactualisation de ses objectifs et attentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La dimension clinique de l'individu dans son rapport à son histoire • Le sens de l'histoire est mise à jour par le conseiller • Travail de prise de conscience • Discours analytique et explicatif des mécanismes sous-jacent du comportement
Marqueurs de l'énonciation	<ul style="list-style-type: none"> • Posture non affirmative sur le savoir • Activité de recherche difficile : Information non accessible, complexe, et contradictoire • Actes professionnels non conscientisés • Rapport collaboratif d'équité pour rechercher et traiter l'information 	<ul style="list-style-type: none"> • Posture non affirmative sur l'avenir : le doute et l'incertitude, le conditionnel « rien n'est sûr » • Point de vue du bénéficiaire au centre du travail • Point de vue du conseiller comme un élément parmi d'autres • Recherche et mise en confrontation de plusieurs points de vue, la multiplicité des alternatives 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseiller parle sous couvert d'un marquage scientifique : il parle en référence aux résultats des tests. • Discours centré sur l'individu sur des modalités d'expertise « ce qu'il a et ce qu'il est » • Le discours sur la pratique s'organise autour de croyances et point de vue du conseiller dans un discours affirmatif, dans une certitude marquant l'expertise 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseiller impliqué dans la relation, s'attribue la responsabilité de ses dires et propos « parler en son nom » • Rapport collaboratif ou le conseiller propose les moyens, le bénéficiaire les contenus à travailler, le bénéficiaire maîtrise les conclusions • Pratique du questionnement : développement du pouvoir et savoir du bénéficiaire générateur d'actions : « empowerment » • Conscientisation de sa pratique : repères et constances procédures verbalisées 	<ul style="list-style-type: none"> • Discours centré sur la personne sous des modalités interprétatives • Discours argumentatif sur ses analyses et points de vue du conseiller • Discours assertif parfois sous forme d'injonction • Conscientisation de la pratique : croyances sur l'individu et les processus psychologiques
Profils	<ul style="list-style-type: none"> • Les professionnels de notre échantillon les plus jeunes 	<ul style="list-style-type: none"> • Les plus expérimentés dans le bilan de compétences (plus de 10 ans) • Avec une expérience significative (autre que le bilan) supérieure à 5 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayant peu d'expérience dans le bilan de compétences • Ayant pas ou peu d'expérience dans un autre domaine d'activité moins de 5 ans 	<ul style="list-style-type: none"> • de formation initiale en psychologie sociale ou du travail • Inscrits dans un parcours régulier de formation continue (notamment les techniques d'entretien et l'analyse de pratiques) • Agés entre 30 et 39 ans • Possédant entre 6 et 9 ans d'expérience dans le bilan de compétences 	<ul style="list-style-type: none"> • De formation clinique, • Agés de plus de 40 ans • Pas ou peu suivi de formation continue

Caractéristiques des pratiques des conseillers en bilan de compétences issues de l'analyse Alceste sur les récits de bilan de compétences

Tableau 6

2. – Présentation des résultats concernant les pratiques de conseil en situation réelle de bilan de compétences : analyse du discours du conseiller

Nous allons maintenant utiliser notre deuxième type de données, l'enregistrement d'une situation réelle de bilan : le dernier entretien⁸⁸ pour mettre en perspective les analyses que nous venons de réaliser. Nous souhaitons **observer comment se matérialisent les pratiques de conseil en situation d'entretien**. Il s'agit également de mettre en relation ce que pense faire un conseiller dans un bilan avec ce qu'il fait réellement. Pour cela, nous avons défini quelques éléments issus des théories de l'énonciation concernant les interactions verbales. Nous serons attentifs à trois types de données :

- L'organisation des points de vue de chaque participant et les phénomènes de sous-énonciation, sur-énonciation ou polyphonie.
- Les stratégies discursives utilisées par le conseiller pour faire émerger un point de vue, le faire évoluer, en faire accepter un autre.
- Les réactions des bénéficiaires à ces stratégies.

Notre analyse porte 24 situations réelles d'entretien final de bilan de compétences puisque la plupart des conseillers ont pu impliquer deux bénéficiaires dans notre recherche. A partir du logiciel nous avons réalisé une analyse en tri croisé sur la variable "Type de pratique" c'est-à-dire que nous avons qualifié chaque bénéficiaire en fonction du type de pratique prioritaire de son conseiller. Le logiciel a procédé à une analyse sur la base de cette répartition externe.

Nous avons procédé à deux analyses différentes :

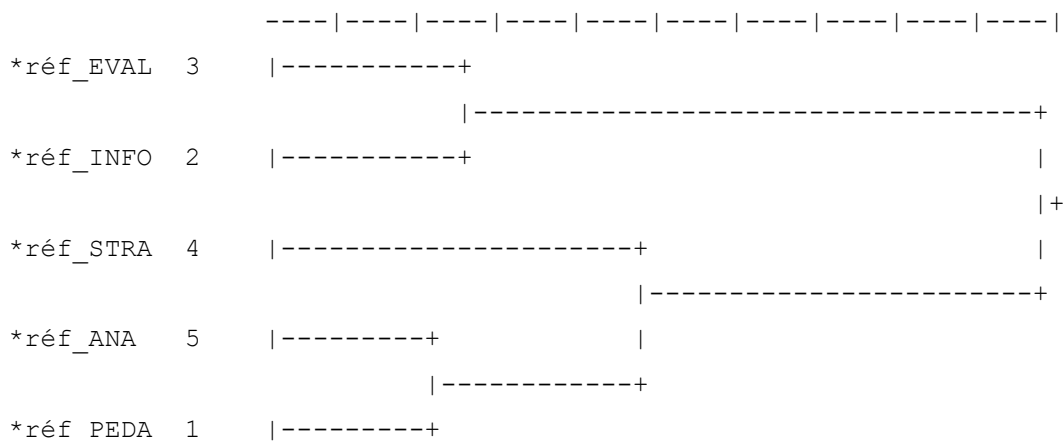
- Une analyse des discours des conseillers sur la base des résultats d'ALCESTE. Nous avons pour objectif de vérifier les hypothèses que nous avons formulées en première analyse et observer comment les éléments repérés sur chaque classe se matérialisent en situation réelle d'entretien.

⁸⁸ Pour illustrer nous avons choisi trois entretiens :
 conseiller 15/ bénéficiaire 23 en annexe 8, p.127.
 Conseiller 10/ bénéficiaire 16 en annexe 9, p.123.
 Conseiller 3/ bénéficiaire 4 en annexe 10, p. 139.

- Une analyse des interactions verbales dans l'objectif de définir plus précisément les modalités d'échange entre les protagonistes, la place de chacun, les stratégies discursives mises en œuvre par chacun.

ANALYSE DU DISCOURS DES CONSEILLERS

Cette analyse compte 1351 u.c.e. Le dendrogramme représente nos cinq classes de discours ainsi regroupées :



- **La classe 5⁸⁹ ANA** : (150 u.c.e.), représente 11,10 % des u.c.e. classées, elle est regroupée avec :
- **La classe 1 PEDA** : (305 u.c.e.), représente 22,58 % des u.c.e. classées,
- **La classe 3 EVAL** : (192 u.c.e.), représentant 14,21 % des u.c.e. classées, elle est regroupée avec :
- **La classe 2 INFO** : (363 u.c.e.), représentant 26,87 % des u.c.e. classées,
- **La classe 4 STRA** : (341 u.c.e.), représente 25,24 % des u.c.e. classées.

⁸⁹ Pour faciliter la compréhension, nous avons fait le choix de conserver les numéros de classe attribués lors de notre première analyse. Nous avons donc procédé à des modifications de cotation sur cette analyse qui n'ont aucune conséquence sur les résultats.

Analyse de la première association : Classe 5 / Classe 1

2. 1 les éléments significatifs des discours de la classe "Expertise Analytique"

La classe 5 contient 150 UCE (soit 11,10 % de la totalité du corpus d'u.c.e.). Elle représente 3 entretiens répartis sur les 2 conseillers catégorisés par la première analyse dans la classe Expertise Analytique.

2. 1. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe "Expertise Analytique"

Vocabulaire spécifique de la classe 5 :

immobilier+(5), avis(11), plate-forme(5), faite(5), fiches_d'(5),
retravaill+(8), simple+(10), document+(21), tableau+(4), tache+(12),
clair+(6), analyse+(11), ingénieur+(3), limite+(3), phase+(6),
secteur+(9), tete+(3), veille+(3), construire.(4), positionner(5),
questionner(5), reconnaitre.(5), surprendre.(3), projet_professionne(5),
decide+(3), maniere+(3), septembre+(4), condition+(4), dimension+(3),
facon+(8), fil(4), milieu+(3), mission+(3), principe+(3),
questionnaire+(3), systeme+(2), interesser(9), communic(5),
evaluat+ion(6), faible+(5), problem<(6), opportunité+(4), sequence+(3),
absolument(2), attitude+(3), bureau+(2), cabinet+(2), conduite+(2),
contenu+(6), difficulté+(4), ensemble+(10), grille+(2), mot+(2),
poste+(14), promotion+(2), route+(2), seance+(3), ajuster(2),
etonn+er(2), invit+er(2), maitris+er(5), rempl+ir(6), rendre.(5),
employ+e(11), legitim+e(2), pratique+(3), relatif(2), coup+(7),
examen+(2), fiche+(3), jeu+(2), priorite+(4);

Un premier monde lexical concerne la *prestation bilan de compétences* sous différents aspects : supports de travail, étapes, actes professionnels.

document+(21), tableau+(4), analyse+(11), questionnaire+(3),
evaluat+ion(6), seance+(3), fiche+(3), questionner(5),
positionner(5),

Nous pouvons supposer que dans cette classe, une place *importante* est donnée au *document de synthèse*. Il est placé en début de liste et est numériquement conséquent. D'autres mots peuvent se rattacher à lui et indiquer un *travail de validation ou d'évaluation du document* et de son contenu :

avis(11), document+(21), tableau+(4), clair+(6), analyse+(11),
phase+(6), reconnaitre.(5), projet_professionne(5), evaluat+ion(6),
contenu+(6), mot+(2), ajuster(2),

Un deuxième monde lexical renvoie à *l'environnement professionnel* : le contexte du travail, l'emploi, l'entreprise :

*immobilier+(5), ingénieur+(3), secteur+(9), mission+(3),
promotion+(2), employe(11),
retravaill+(8), veille+(3), condition+(4), opportunité+(4),*

Les u.c.e. spécifiques de la classe Expertise Analytique confirment *une centration sur le document de synthèse*. Ces conseillers envisagent le document de synthèse dans son *utilité sociale* rédigé en fonction de l'objectif professionnel et de l'entreprise.

1323 44 *de-toute-facon c'-est un #document que l' on peut aussi rediger, si par-exemple vous aviez vous, en #restant en #veille dans le #reseau, un #poste qui vous #interesse chez un autre #employeur, la #region, l' AFPA, qui vous voulez,*

1300 23 *il est evident que si ce n' est plus ca, a ce moment la, ne vous inquietez pas, vous me passer un #coup de #fil et on le #retravaille #ensemble et moi je le retransmets, ce n' est pas un #probleme.*

1296 23 *et donc, vous les avez et mon #analyse et ensuite toutes les #grilles telles que vous avez pu les voir. j' ai #fait aussi un #document, puisque vous me l' aviez #demande, pour votre hierarchie si vous souhaitiez #demander votre mutation;*

1262 28 *la, c'-est l' #analyse que moi j' ai #reprise, qu' a-partir-de l' #analyse que l' on avait #faite sur quels sont vos #points forts et vos #points #faibles par-rapport a votre #projet_professionnel*

1338 17 *surtout n' hesitez pas a me #recontacter, vous gardez ca, et voyez comment le #retravaillez de #facon plus articulee par-rapport a un #projet_professionnel plus #defini car la, le #probleme, c'-est que j' ai #travaille sans filet.*

Nous observons des u.c.e. témoignant d'un *discours de justification* du conseiller et une *recherche de l'adhésion du bénéficiaire* « être en phase ». Elle porte principalement sur du contenu du bilan, sur des analyses personnelles du conseiller, et parfois sur des manques de résultats au regard des attentes du bénéficiaire. À noter que la première u.c.e. répond à une remarque du bénéficiaire qui ne voit pas l'utilité de travailler sur un document de synthèse puisque le travail de perspective n'a pas été fait en amont : « *je pensais que c'était plus simple de travailler en amont que de devoir retravailler dessus donc aujourd'hui* ». La deuxième est une suite, justifiant le manque de clarification des éléments du projet au regard des incertitudes contextuelles. La posture d'expert semble faire défaut lorsqu'il s'agit d'anticiper dans l'incertain.

1301 23 #simplement, je m' etais engagee a vous en faire un pour la #plate-forme car vous m' aviez dit que peut-etre en #septembre. mais deja, meme par-rapport a ca, j' ai eu un petit peu de mal dans-la-mesure ou je n' ai pas vraiment le #contenu du #poste et c'-est vraiment pour ca que je voulais que l' on soit sures que l' on est en #phase toutes les deux par-rapport a ca sachant que si vous aviez, vous,

1332 23 aujourd'-hui, c'-est-vrai qu' il-y-a des #secteurs qui sont #relativement stables mais c'-est-vrai que des #secteurs qui sont habituellement plus #clairs ou moins fragiles; et la viticulture, c'-est la deconfiture totale, c'-est-a-dire que pour l' instant, le paysage est en #train de se recomposer, ce-qui #fait qu' il y en a qui ferment, qui vendent,

1341 20 ce-que l' on essaie, c'-est d' avoir une approche assez professionnelle comme on peut l' avoir nous comme quand on #fait du #recrutement, ce-qui #fait qu' en #principe les #employeurs ont un sentiment que c'-est un #avis objectif et que ce n' est pas parce-que vous avez #fait un bilan_de_competences avec moi que je dis que vous etes #fait pour le #poste,

1275 16 moi, c'-est plutot une mesure de #prudence et c'-est pour cela que je l' ai dans les #elements a #retravailler. c'-est le #fait d' aller jusqu' au-bout. ce n' est pas un #document pour #remplir ses entretiens d' #evaluations, on est bien d'-accord! c'-est-ce-que je vous disais, vous le sentez bien, que c'-est un #document uniquement a votre usage personnel, apres vous en faites ce-que vous voulez.

2. 1. 2 les marqueurs de l'énonciation de la classe "Expertise Analytique"

Mots outils spécifiques de la classe Expertise Analytique :

mal(5), pouvoir.(38), vouloir.(20), c'-est-vrai(10), jamais(7), je-crois(9), non(8), tout-a-fait(4), ailleurs(2), aujourd'-hui(15), demain(3), entre-temps(2), souvent(2), toujours(6), peu(21), plus(20), au-bout(3), a-savoir(3), car(25), c'-est-a-dire(13), dans-la-mesure(5), dont(4), meme(16), par-rapport(26), pour(51), sans(5), si(44), je(77), me(34), moi(17), mon(16), notre(8), ses(3), tu(2), auxquelles(2), ceci(2), celle(3), celui(2), ces(14), ce-qu<(45), on(79), quelque-chose(7), qu+(108), telle(3), tous(8), toutes(6), ai(39), ait(3), avait(16), est(46), suis(7), six(5), ANPE(4), _actions(5), _activite(2), _activites(6), etc(12);

Nous rappelons que dans le cadre des analyses en "Tri Croisée", nous avons croisé la variable type de pratique (possédant 5 modalités) avec la totalité du corpus. Ainsi nous avons cinq classes comprenant les éléments discursifs de sujets identifiés, chaque classe ne peut comporter que des éléments de discours de ces sujets. Dans ce sens nous n'avons pas analysé les mots outils à partir de l'étude de cas du sujet le plus spécifique de la classe mais à partir de tous les sujets de la classe. Pour cette classe, nos analyses s'appuient sur les entretiens n° 12 et 15.

Nous observons une relative correspondance des verbes modaux entre la première et la deuxième analyse : Les discours des conseillers évoquant un bilan contenaient : "croire", " falloir", "vouloir". Dans cette deuxième analyse nous retrouvons : "vouloir(20)" "je crois" "pouvoir(38)". L'observation des verbes modaux dans leur contexte d'énonciation montre que c'est le point de vue du conseiller qui est la référence des échanges en situations réelles de bilan :

1. Le "je crois" exprime toujours les *points de vu du conseiller* qui vont alimenter le document de synthèse mais aussi orienter le déroulement de cet entretien. Nous avons là l'expression d'une prise en charge de la conduite et du contenu de l'entretien par le conseiller.

c'est vrai qu'il y a un tel marasme, c'est absolument le désordre. Vous parliez de l'ANPE, je crois que c'est pire, c'est-à-dire qu'aujourd'hui je crois que personne ne sait où l'on va et je crois effectivement que ce n'est pas le moment où vous allez obtenir des réponses claires.

Je crois que maintenant vous avez un peu envie de, je ne vais pas dire de recommencer de penser un peu à vous car cela fait très mère qui se sacrifie pour ses enfants et ce n'est pas ça, mais il y a un peu de ça aussi et c'est vrai aussi que je crois que vous avez largement sous exploité vos compétences. Ça je le dis et je l'ai écrit et je crois que c'est quelque chose d'évident.

je crois que c'est peut-être l'élément le plus fort qui vous guide dans la vie, dans tous les domaines.

Moi, c'est le plan d'actions qui m'intéresse, car le contenu de la démarche c'est les pistes et je crois que c'était assez clair. pour moi, c'est votre place sur l'échiquier aujourd'hui qui à mon avis n'est pas adaptée.

Parce que d'un côté, vous avez tout ce qui peut être relation partenariale, et d'un autre côté il y a tout ce qui est créativité, conduite de projet, là où vous vous sentirez le mieux, je crois que c'est relativement limité.

2. Le verbe modal « vouloir » est le plus souvent exprimé sous forme « je veux » et réfère au *vouloir du conseiller* : "je veux dire", "je voulais faire le point".

Donc, c'est une tendance qui est pour vous, positive, mais attention de ne pas, quelques fois, je veux dire quand on est dans un milieu, à l'usage et à l'usure, on peut le transformer en pratique et dérapier.

Ce n'est pas un document pour remplir ses entretiens d'évaluations, on est bien d'accord ! C'est ce que je vous disais, vous le sentez bien, que c'est un document uniquement à votre usage personnel, après vous en faites ce que vous voulez ; mais ce que je veux dire, c'est que si jamais, à un moment donné vous aviez besoin

Je voulais faire un peu le point avec vous pour savoir où vous en étiez car la dernière fois que l'on s'était quitté, vous aviez continué à travailler sur votre tableau de priorités.

3. « Pouvoir » réfère au bénéficiaire mais il est sous couvert des analyses du conseiller, autrement dit c'est le conseiller qui indique la zone de pouvoir du bénéficiaire souvent sous forme de *conseils*. D'autre part, pouvoir associer à dire dans par exemple « vous pourriez me dire », est une organisation linguistique typique de l'acte de « *penser à la place de l'autre* ». C'est une *stratégie discursive* qui amène l'autre à s'approprier le contenu des analyses du conseiller ou qui désamorce des possibilités de critique.

Mais ce que je veux dire, c'est que si jamais, à un moment donné vous aviez besoin, pour X raisons, de ce document là, à ce moment là, vous pouvez tout à fait, me dire, mais je ne le ferai que sur votre demande, [...] je vous en remets un exemplaire, le cas échéant, que vous pouvez utiliser pour le transmettre.

C'est dans ce sens là, parce que vous pourriez dire « je peux évoluer, je peux demander une mutation »,

Ça, ça vous donne pas mal de liberté, au-delà de la décision que vous serez amenée à faire, à savoir, même si vous décidez de rester dans l'entreprise actuelle, vous pouvez vous dire : demain, quand je le déciderai, je peux me vendre ailleurs, toujours dans l'immobilier.

Les marqueurs de la personne spécifiques de cette classe concernent prioritairement le conseiller contrairement à la première analyse où les marqueurs étaient centrés sur le bénéficiaire : "je(77), me(34), moi(17), mon(16)". Notons la prédominance des pronoms possessifs à l'encontre du conseiller. Nous relevons également une proportion importante du pronom indéfini "on (79)". Ces marqueurs montrent la façon dont les locuteurs de cette classe prennent en charge leur discours et tentent d'*instaurer une relation de coopération*. Le conseiller prend en charge la responsabilité des écrits, c'est le résultat de son travail, de son expertise, pour lequel il demande l'avis du bénéficiaire (utilisation des "me").

Alors, j'aimerais que l'on échange et que vous me donniez votre avis, si vous êtes d'accord, s'il y a des choses qui vous étonnent ou qui vous surprennent, avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord.

L'analyse de vos tests, ce qui m'intéresse aussi c'est que vous me donniez votre avis sur mon analyse à moi, de vos tests,

Maintenant une autre chose, là je vais aussi vous demander votre avis d'aujourd'hui, on essaie de rentrer dans une démarche d'ajustement de notre méthodologie et de la qualité du travail et du service que l'on peut rendre ;

Dans un premier temps, ce que je vous propose, c'est de vous laisser au calme dans mon bureau, vous lisez le document et ensuite, on en discute et on voit si l'on est en phase tous les deux

mais moi ce qui m'intéresse c'est le sentiment que vous avez que ce que je fais comme analyse en terme de points forts et d'éléments à retravailler par rapport à votre projet

L'observation des discours de cette classe nous permet de définir *trois types de stratégie discursive du conseiller* dans l'objectif de validation du document de synthèse ou du travail fait dans le bilan de compétences :

1. L'alternance entre le "je" et le "on" peut être considéré comme une *stratégie discursive pour obtenir l'adhésion*. Nous l'avons appelé « *stratégie de responsabilisation* ». Lorsque le document de synthèse est remis en cause par le bénéficiaire, le conseiller tente de partager la responsabilité des écrit grâce à une stratégie qui consiste en une alternance entre "je" (utilisé au présent ou passé composé) et "on" (utilisé au passé). L'utilisation du "on" vient rappeler le travail en collaboration réalisé pendant le bilan et semble servir à justifier la co-responsabilité des éléments indiqués dans le document de synthèse. En d'autres termes, les analyses présentées (avec le je + présent ou passé composé) le jour de la remise du document de synthèse ne sont que le résultat d'un travail en commun réalisé dans le bilan (avec le on + passé). Par ces marques linguistiques (le "on" suivi du passé), le conseiller renvoie à un autre temps de l'énonciation, une séquence de bilan, il se met en retrait et réintègre le bénéficiaire dans la prise en charge des analyses contenues dans le document.

Là, c'est l'analyse que moi j'ai reprise, qu'à partir de l'analyse que l'on avait faite sur quels sont vos points forts et vos points faibles par rapport à votre projet professionnel et là, vous avez tous les tableaux. Je vous ai aussi rajouté, vous vous rappelez, on avait fait les vingt verbes à classer par colonnes ;

Si vous voulez, l'analyse des tests, c'est celle que je vous ai faite, on avait échangé dessus, donc ça c'est une chose, vous n'aviez pas été surpris ; mais moi ce qui m'intéresse c'est le sentiment que vous avez que ce que je fais comme analyse en terme de points forts et d'éléments à retravailler par rapport à votre projet, donc que cela vous conforte dans votre projet ; heureusement, on est rassuré mais surtout que vous soyez en phase avec ça, que vous partagiez mon point de vue car ce n'est après tout que le mien.

2. Nous avons vérifié l'utilisation du "je" dans le discours du deuxième sujet. Cette analyse met en évidence deux nouvelles stratégies discursives. Les "je" portés par le conseiller en son nom sont très majoritairement associés au mot : *crois*, ils prennent alors une orientation interprétative. Le conseiller fait part de ses convictions de professionnel, nous avons nommé cette stratégie, « *la stratégie de conviction professionnelle* » :

vous vous êtes prise au jeu, je crois que cela vous a apporté des choses, que vous me direz après

je crois que c'est peut-être l'élément le plus fort qui vous guide dans la vie, dans tous les domaines

c'est un élément important, je crois, associé à votre projet professionnel et peut-être aussi de choix de maintien dans le secteur immobilier.

On a terminé la rétrospective de votre bilan et je crois que l'on en a dégagé les éléments de conclusion majeurs pour vous, même si on n'est pas arrivé au bout ; parce que c'est vrai que l'examen de vos compétences ça va alimenter un projet de formation

3. Le "je" est utilisé par le conseiller au nom du bénéficiaire, il prend la forme de "**discours rapporté**" dans une **stratégie d'attribution de point de vue**. Nous pouvons supposer que le discours rapporté constitue la stratégie discursive de ce conseiller pour **favoriser l'appropriation d'un discours venant d'autrui**, présenté comme venant de soi. Nous avons deux utilisations du discours rapporté :

1. Le conseiller propose ses analyses ou conclusions mais les fait dire par le bénéficiaire. Par la stratégie du discours rapporté il fait porter au bénéficiaire la responsabilité ou la propriété de ces analyses.
2. Le conseiller reprend un élément de discours du bénéficiaire mais en le reformulant en y apportant des précisions, des orientations. Autrement dit il lui fait dire la suite, comme pour l'entraîner à énoncer les arguments et liens réalisés dans le bilan de compétences.

Conseiller : Vous pouvez rappeler un peu ces trois orientations de projet ?

Bénéficiaire : je reste là où je suis.

Conseiller : « Je décide de rester, c'est-à-dire que je m'appuie sur le positionnement que j'ai construit en bilan de compétences ».

Conseiller : Donc, la question que vous vous êtes posée en établissant les fiches de fonctions, au fond c'est : au fond, « qu'est-ce que je sais bien faire, qu'est-ce que je sais faire en théorie car je l'ai appris mais que je ne le maîtrise plus suffisamment pour ne pas l'avoir pratiqué soit parce que l'on ne me le donne pas à le faire, c'est un domaine réservé ou parce que je n'ai pas la pratique de ces opérations là ; et donc je ne sais pas ce que je veux réellement revendiquer en terme de compétences ».

Conseiller : Dans le choix que vous faites, de rester dans le secteur immobilier, la seule question qui se pose, c'est : « est-ce que je reste ou est-ce que je change de d'entreprise »

Conseiller : Ça, ça vous donne pas mal de liberté, au-delà de la décision que vous serez amenée à faire, à savoir, même si vous décidez de rester dans l'entreprise actuelle, vous pouvez vous dire : « demain, quand je le déciderai, je peux me vendre ailleurs, toujours dans l'immobilier. »

Certains éléments linguistiques de cette classe de discours montre que le **discours du conseiller est en surénonciation**. Ces conseillers cherchent à imposer leur point de vue de différentes façons :

1. La surénonciation se repère à la prédominance de l'argumentation ou de la justification : les marqueurs discursifs vont dans le sens d'un *discours argumentatif* des sujets de cette classe : *au-bout*(3), *a-savoir*(3), *car*(25), *c'est-à-dire*(13), *dans-la-mesure*(5), *dont*(4), *même*(16), *par-rapport*(26), *pour*(51), *sans*(5), *si*(44),. Ces arguments portent quasi exclusivement sur des points de vue du conseiller. L'objectif de ces marqueurs, notamment "*c'est à dire*" et "*par rapport*" est de défendre le contenu du document de synthèse et maîtriser le déroulement de l'entretien dans la finalité de faire valider le document.

1. Les "*c'est à dire*" sont utilisés dans une perspective de poser un point de vue sur le monde en lien explicatif avec le contenu du document de synthèse, les résultats du bilan ou l'absence de résultat.
2. Les "*par rapport*" sont souvent utilisés pour introduire les thèmes abordés dans le document de synthèse.

Globalement, c'est un *discours de justification* qui est prioritairement utilisé dans cette classe et cela concerne les deux conseillers.

c'est-à-dire qu'aujourd'hui je crois que personne ne sait où l'on va et je crois effectivement que ce n'est pas le moment où vous allez obtenir des réponses claires

Aujourd'hui, c'est vrai qu'il y a des secteurs qui sont relativement stables mais c'est vrai que des secteurs qui sont habituellement plus clairs ou moins fragiles là, et la viticulture, c'est la déconfiture totale, c'est-à-dire que pour l'instant, le paysage est en train de se recomposer, [...] c'est tellement un bain bouillonnant que l'on ne sait pas trop ce qui va en sortir et c'est vrai que faire aujourd'hui une enquête sur la promotion des chais etc...,

mais moi ce qui m'intéresse c'est le sentiment que vous avez que ce que je fais comme analyse en terme de points forts et d'éléments à retravailler par rapport à votre projet

Si j'ai écrit ça, par rapport à votre projet, c'est uniquement pour vous mettre en garde

L'analyse de vos tests, ce qui m'intéresse aussi c'est que vous me donniez votre avis sur mon analyse à moi, de vos tests, par rapport à votre projet, donc vu sous l'angle du projet est-ce que vous êtes d'accord ou pas avec ça, est-ce que vous vous y retrouvez

vous le lisez en ensuite on regarde si on est toutes les deux d'accord par rapport à ce premier document

Ce que j'ai fait, c'est que je vous ai fait dans un premier temps un argumentaire par rapport à la plate-forme de professionnalisation puisque l'on était resté là-dessus en termes de priorité

Par rapport à l'analyse des tests, vous avez quelque chose à dire ou pas,

Vous avez vu comment c'est monté ? Vous avez ici, les tests_de_personnalité, ensuite mon analyse par rapport au projet

2. La surénonciation du discours du conseiller s'exprime par une **posture affirmative** ne laissant pas de place à d'autres manières de voir. L'utilisation des adverbes, "absolument", mais aussi certains marqueurs de modalisation "c'est vrai, jamais, je crois, tout à fait", indique la manière dont le locuteur prend en charge son discours. En cohérence avec la première analyse, il est dans une posture affirmative. Les "c'est-à-dire" renvoient à sa vision du monde, son point de vue qui est présenté avec certitude :

Parce que le problème c'est vrai que l'on a des contacts avec des professionnels type viticulture etc..., mais actuellement c'est ce que je vous avais dit la dernière fois ; j'ai encore eu quelqu'un la semaine dernière et c'est vrai qu'il y a un tel marasme, c'est absolument le désordre.

Non, je pense effectivement, très franchement, que vous avez souhaité et je trouve ça tout à fait légitime et naturel, protéger votre équilibre familial et c'est vrai aussi que je crois que vous avez largement sous exploité vos compétences. Ça je le dis et je l'ai écrit et je crois que c'est quelque chose d'évident.

Si j'ai écrit ça, par rapport à votre projet, c'est uniquement pour vous mettre en garde. C'est vrai que le milieu viticole et de la production est un milieu, on va dire, assez rude et viril et donc c'est vrai que lorsque vous travaillez essentiellement avec des saisonniers, on n'est pas sur une gestion d'équipe traditionnelle ; et donc, effectivement, l'autorité, c'est aussi une façon d'acquérir plus rapidement une légitimité.

Aujourd'hui, c'est vrai qu'il y a des secteurs qui sont relativement stables mais c'est vrai que des secteurs qui sont habituellement plus clairs ou moins fragiles ;

3. La surénonciation du point de vue du conseiller s'observe dans l'utilisation des démonstratifs indéfinis et relatifs qui renvoient majoritairement au conseiller, à son discours et points de vue, à ses objectifs (c'est lui qui initie les thèmes) ce qui laisse entrevoir que le **dialogue est focalisé sur le conseiller** :

Ce qui m'intéresse là, c'est que l'on fasse un petit point par rapport à la dernière séquence

Voilà, ce qui était opérant, c'est cette capacité à vous dissocier de cette dimension là.

c'est ce que je vous avais expliqué et je le conserve

Dans un premier temps, ce que je vous propose, c'est de vous laisser au calme dans mon bureau,

Ce qui m'intéresse c'est de savoir si effectivement vous vous y retrouvez dans ce que j'ai écrit.

L'analyse de vos tests, ce qui m'intéresse aussi c'est que vous me donniez votre avis sur mon analyse à moi, de vos tests

mais moi ce qui m'intéresse c'est le sentiment que vous avez que ce que je fais comme analyse en terme de points forts et d'éléments à retravailler par rapport à votre projet,

C'est ce que je vous disais, vous le sentez bien, que c'est un document uniquement à votre usage personnel, mais ce que je veux dire, c'est que si jamais, à un moment donné vous aviez besoin,

C'est vrai que ce qui est intéressant, on a reçu un courrier de l'OPCA il n'y a pas longtemps et c'est vrai que le fait qu'il y ait un bilan de compétences préalables à une formation ou une demande de financement de formation, c'est vrai qu'ils considèrent ça comme un argument fort.

Et je voudrais que l'on soit d'accord sur le contenu car ce que l'on écrit et qui va remonter me paraît important. Si vous en êtes d'accord, ce que je vous propose,

2. 1. 3 Les modalités des variables associées à la classe "Expertise Analytique"

*conseiller_12(55), *conseiller_15(95), *réf_ANA(150), *sujet_19(55), *sujet_23(35), *sujet_24(60);

Nous pourrions résumer les caractéristiques des discours de cette classe « Pratique d'expertise analytique » par :

- Un discours organisé autour du document de synthèse considéré comme un outil de négociation sociale légitime dans les entreprises.
- La finalité de l'entretien est la validation du document par le bénéficiaire, ce qui amène le conseiller à utiliser différentes stratégies d'influences : Stratégie discursive d'adhésion forcée, modalité interprétative, stratégie de discours rapporté (parler à la place de), posture affirmative...
- Les points de vue discutés sont ceux du conseiller. Le conseiller mène l'entretien en introduisant ses thèmes et ses objectifs et ses analyses.

Les entretiens de fin de bilan de cette classe procèdent tous par l'alternance de deux mouvements :

- Une demande d'implication du bénéficiaire sur un avis concernant le document de synthèse.

- Un discours de justification et d'argumentation utilisant différentes stratégies discursives sur des finalités communes : l'adhésion du bénéficiaire, la validation du document de synthèse.

Ces entretiens apportent une confirmation du caractère d'expertise porté par cette pratique. Tout au long du bilan, le conseiller produit des analyses, il semble naturel que l'issue de la prestation s'organise autour d'une validation. Nous pouvons faire l'hypothèse que le discours du conseiller domine l'entretien mais nous vérifierons si ce caractère « surénonciatif » se vérifie par des mesures quantitatives.

Nous nous attacherons ensuite à définir plus précisément comment se matérialise cette confrontation de points de vue dans l'interrelation avec le bénéficiaire et quelle stratégie discursive utilise celui-ci en réponse.

2. 2 Les éléments significatifs des discours de la classe "Pédagogique"

La classe 1 contient 305 UCE (soit 26,48% de la totalité du corpus d'UCE). Elle est représentée par 5 conseillers.

2. 2. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. spécifiques de la classe "Pédagogique"

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :
 retenu+(12), autoriser(18), conge_individuel_de(13), epreuve+(6),
 retenir.(10), absent(9), indicat+ion(11), mediat+ion(6),
 dimensionne+(8), interessant+(14), principa+l(8), selecti+f(9),
 exactement(4), agent+(8), demission+(4), etape+(18), patiss+12(4),
 reclass+er(5), venir.(20), pertinent(6), bassin_d'(4), demandeurs_d'(5),
 prestat+(7), trinomes(4), court+(5), seul+(8), clairement(4),
 justement(20), annee+(13), arrivee+(4), attente+(11), debut+(11),
 delai+(8), equipe+(11), equitation+(3), galop+(2), jour+(14),
 occasion+(6), prise+(13), programme+(4), resultat+(16), volume+(3),
 arret+er(4), concevoir.(5), donn+er(28), mobilis+er(5), plaire.(7),
 poster(16), prevoir.(5), projet+er(4), refus+er(6), atteint<(4),
 collaborat+ion(7), conscienc+e(7), habitu<(7), outil+23(6), passe(16),
 reorganisat<(3), cofinance+(4), evolution_professio(2), divers+(3),
 licenci+e(3), accueil+(3), appel+(3), bac(6), boulot+(3), cadre+(11),
 cas(12), etablissement+(3), femme+(3);

Le vocabulaire spécifique de la classe Pédagogique nous indique des éléments de discours exprimant *l'avenir et les possibles*. On note ainsi :

- des références à des indicateurs temporels :
 étape, année, arrivée, attente, début, délai, jour, occasion+(6),...
- des verbes d'anticipation :
 projeter, prévoir, mobiliser, arreter, concevoir, poster(16),
- des références à l'idée d'aléas, de compromis ou de choix :
 retenu+(12), autoriser(18), retenir.(10), pertinent(6), occasion+(6),
 refus+er(6), arret+er(4), principal(8), interessant(14), prise (13),
 conscience(7)
- des moyens à mettre en œuvre :
 conge_individuel_de , epreuves, prise (en charge), reorganisation,
 cofinance(4)

Les u.c.e. spécifiques de cette classe confirment la centration sur l'après bilan : *l'avenir*, les *possibles*, et *l'anticipation* de leur *mise en œuvre* à travers une *planification* :

657 58 ensuite, on vous a dit a peu pres quand seraient les #dates de la formation? alors ce n' est pas bon pour cette #annee. parce-que il-y-a le #delai de #prise en #charge du #conge individuel de formation, je vous l' avez dit ca, c'-est quatre vingt dix #jours avant le #debut de la formation donc, #premiere #etape,

658 31 c'-est effectivement d' #aller sur les lieux de la formation pour les #epreuves de #selection. ensuite, seconde #etape, faire la demande d' #autorisation d' #absence a votre employeur, vous etes oblige d' en faire une dans un #delai de cent vingt deux #jours #minimum avant le #debut dans la formation.

660 29 dans ce #cas la, c'-est faire une demande de #prise en #charge, #financiere de la formation et d' une remuneration dans le #cadre d' un #conge individuel de formation CIF CDI. ca c'-est aupres du FONGECIF, sachant qu' eux, il faut leur envoyer le dossier #complet quatre vingt dix #jours #minimum avant le #debut de la formation.

L'anticipation des possibles dans l'après bilan se matérialise à travers la définition de *plusieurs scénarios* optimistes mais aussi plus pessimistes. Le conseiller envisage le questionnement de l'avenir à travers l'alternative « ça marche » ou « ça ne marche pas ». Ce type de questionnement est probablement un moyen pour amener l'individu à envisager le caractère incertain du contexte et à se préparer aux multiples aléas.

593 26 dans le #cas ou votre #autorisation d' #absence ne serait pas #acceptee, mais deja, il peut y avoir le #cas ou vous ne #reussissez pas les #epreuves de l' AFPA.

591 23 dans le #cas ou dans le sud il n' y aurait pas rapidement? vous en avez deja #discute avec votre #future #femme? donc c'-est OK pour ca. donc une fois l' #autorisation d' #absence obtenue, car l' employeur a trente #jours pour #donner sa #reponse, vous faites quoi?

592 23 vous renvoyez le dossier #complet dans un #delai #reglementaire qui est de quatre vingt dix #jours, #minimum, avant le #debut de la formation. ca, il faut vraiment que vous soyez dans les #temps sans ca, ca ne #passe pas. ca c' etait dans le meilleur des #cas.

600 19 donc ca, cela pourrait #justement etre une anticipation. donc un dialogue, #finalement des-que possible. donc ca, c'-est #interessant a mon avis, c'-est effectivement un des #moyens qui pourrait vous garantir davantage une #acceptation d' #autorisation d' #absence.

602 19 de-toute-facon, vous pouvez faire une #premiere demande au FONGECIF qui lui peut #accepter ou #refuser, s' il #refuse, vous avez deux mois pour faire #appel et dans le #cadre de ces deux mois, vous pourriez faire #intervenir l' AGEFIPH pour un co financement.

862 15 j' avais #compris, si la cela se #passait mal avec votre chef, par-exemple, vous claquiez la #porte, vous #demissionniez et apres on verra. et vous vous etiez hesitante entre les deux? tant-que ca #va, il faut que vous fassiez le #maximum de #candidatures, de contacts que vous #continuiez sur la #lancee et apres vous verrez au-moment #venu.

2. 2. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe "Pédagogique"

Mots outils spécifiques de la classe 1 :

bon(16), dire.(54), falloir.(45), savoir.(33), juste(7), dessus(2), ici(9), avant(25), derriere(3), assez(7), davantage(4), moins(10), plus-d<(9), tant(3), au-moins(5), a-priori(10), combien(5), concernant(13), lorsqu+(4), malgre(3), parce-qu<(22), par-exemple(11), pendant(10), pourtant(2), quand(29), sinon(3), ils(24), leur(11), ca(101), chacun+(2), chaque(6), des-qu<(11), en(141), est-ce<(65), lesquelles(4), n'-importe(4), plusieurs(6), quel(10), quelles(8), quels(7), quoi(25), tel(4), etaient(6), etait(35), ete(22), etiez(13), eu+(17), ont(17), seraient(3), serait(11), serez(2), ah(4), cent+(5), cinq(6), deux(34), dix(9), onze(2), quatre(8), trente(3), trois(9), vingt(7), A(11), AFPA(7), AGEFIPH(6), CDI(3), CIF(4), CV(11), DALE(4), FONGECIF(9), ITS(7), OK(19), VILLE(3);

Nous notons dans cette classe un *discours de conseiller en sous-énonciation*. Le point de référence du travail de cette séance est le discours du bénéficiaire, « ce qui est dit par lui ».

1. La sous-énonciation du discours du conseiller se repère à l'utilisation du verbe modal "dire" qui porte essentiellement sur un contenu appartenant au bénéficiaire. "Dire" est utilisé dans le sens de :

- rappeler ou prendre appui sur une parole dite par le bénéficiaire.
- inciter le bénéficiaire à donner son point de vue par une demande de clarification ou de précision.

Dans certains cas, "dire" est utilisé dans le sens "c'est-à-dire" et consiste pour le conseiller à apporter des éclairages sur son propre discours.

C'était franc, si je reprends par rapport à ce que vous m'aviez dit, c'était de quitter...

En sachant que par rapport à l'objectif de la réorientation comme vous l'avez dit tout à l'heure, il y avait une piste déjà qui avait été clairement exprimée au départ.

Vous avez dit à un moment que cela vous avait conforté dans votre choix aussi d'orientation, comment ?

Si vous deviez dire ce que vous reprenez du bilan de compétences ?

Comment vous prenez les choses, car à l'avant dernier rendez-vous, il me semble que vous disiez que vous aviez plus de facilité à prendre du recul ?

Évaluation cela veut dire quoi ?

« Rebondir », c'est-à-dire?

Ça veut dire quoi, ça ?

Est ce que ça veut dire que vous avez des résultats concrets là dessus. C'est-à-dire que vous avez participé au...

Ensuite, la procédure reste la même, c'est-à-dire demande d'autorisation à votre employeur.

Si on reprend par rapport à l'objectif de départ, c'est-à-dire lors du premier entretien

Si vous deviez justement soutenir votre projet, c'est-à-dire déjà le fait de vous former pour devenir technicien en maintenance

Ces éléments nous montrent qu'une place importante est faite au point de vue du bénéficiaire qui est l'objet du travail, mais aussi l'objet du savoir à développer. Nous remarquons également les efforts de clarification tant sur le discours du conseiller que celui du bénéficiaire. Se comprendre, parler du même objet semble être d'une importance dans cette classe.

2. L'observation des démonstratifs confirme l'hypothèse de sous énonciation du discours du conseiller. Ces éléments sont conformes à notre première analyse sur l'évocation d'un bilan de compétences :

- L'observation des démonstratifs indique que le discours des conseillers de cette classe utilise prioritairement des **modalités de questionnement** *est-ce*(65), *lesquelles*(4), *quel*(10), *quelles*(8), *quels*(7), *quoi*(25). Nous ne sommes pas sur un discours qui analyse mais un discours qui questionne le point de vue du bénéficiaire.
- L'analyse de leur utilisation montre qu'ils réfèrent majoritairement au point de vue du bénéficiaire. Il s'agit de questionnements qui permettent à l'individu **d'exprimer sa vision des choses** qui le concernent. L'objectif de ce dernier entretien de bilan consiste à permettre au bénéficiaire de clarifier son parcours de bilan mais aussi de se projeter dans l'avenir.
- On note des **questions courtes**, souvent vides de contenu qui amènent à la précision ou au développement mais sans apporter d'éléments d'analyse du conseiller.
- Enfin, on note dans cette classe un retour sur les attentes évoquées de départ et sur les indicateurs de réussite. Cette classe priorise l'évolution de l'individu au sein du bilan de

compétences et accompagne sa prise de conscience. Les "que" et les "quoi" renvoient prioritairement à ces thèmes et c'est une constance sur tous les entretiens de cette classe. Nous pouvons supposer qu'un travail d'élaboration de la demande réalisé en début de bilan permet d'envisager la progression sur des faits (indicateurs de réussite) et non des points de vue et des impressions.

Si on reprend par rapport à l'objectif de départ, c'est-à-dire lors du premier entretien, je vous ai posé une question vous demandant quel était votre objectif à ce stade du démarrage du bilan, vous vous en souvenez de l'objectif que vous vous étiez fixé ?

Aujourd'hui, c'est le dernier rendez-vous, moi je vais vous proposer, comme on le fait régulièrement de faire un point sur les principales étapes de ce bilan, et je vais vous poser une première question. Quelles étaient vos attentes au début de ce bilan ?

Qu'est-ce que vous en avez retiré de ce travail là ?

Dernière question concernant le bilan en général, c'est en quoi ce bilan a répondu ou pas à vos attentes ?

Qu'est-ce qui conforte, quels sont les points, ce que vous avez en mémoire ?

Pour vous, en quoi ce bilan est-il réussi ?

Qu'est-ce que vous allez en faire de cet outil ?

car l'employeur a trente jours pour donner sa réponse, vous faites quoi ?

Alors, s'organiser, ce serait quoi, pour lui, justement ?

À quoi principalement vous voyez que vous avez atteint votre objectif ?

Comme quoi ?

Ça veut dire quoi, ça ?

Sur quoi vous investissez vous ?

Vous projetez quoi ?

2. 2. 3 Les modalités des variables associées à la classe "Pédagogique"

```
*conseiller_10(30),      *conseiller_11(62),      *conseiller_5(114),
*conseiller_7(20), *conseiller_8(79), *réf_PEDA(305), *sujet_11(20),
*sujet_12(42),      *sujet_13(37),      *sujet_16(9),      *sujet_17(21),
*sujet_18(62), *sujet_8(58), *sujet_9(56);
```

Nous pourrions résumer les caractéristiques des discours de cette classe 4 « Pratique Pédagogique » par :

- Un discours centré sur l'après bilan :
 - les possibles, les opportunités,
 - les moyens et leur planification,
 - les règles du jeu du système,
 - l'anticipation des imprévus et notamment des échecs.
- Un intérêt particulier pour les représentations et points de vue du bénéficiaire exprimé à travers :
 - Une prédominance de la forme interrogative. L'acte de questionnement est quasiment la seule forme d'expression des conseillers de cette classe.
 - L'ensemble des indéfinis se réfère au discours du bénéficiaire
- Une dimension pédagogique d'accompagnement du changement : ils questionnent l'évolution du bénéficiaire dans son bilan, les indicateurs de réussite au regard du rappel des attentes.

Analyse de la deuxième association CLASSE 3 / CLASSE 2

2.3 Les éléments spécifiques de la classe "Expertise Evaluative"

La classe 3 avec 192 UCE (soit 16,67% de la totalité du corpus d'UCE). Elle est représentée par 2 conseillers.

2.3.1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe "Expertise Evaluative"

Vocabulaire spécifique de la classe 3 :

notaire+(9), jurid+16(13), master+(7), commercia+1(13), clerc+(6), option+(6), profession+(6), clientel+16(7), cote+(18), certain+(9), humain+(8), également(12), client+(5), environnement(6), modification+(6), techn+16(9), manage+(9), determine+(3), reserve+(5), valide+(5), actuellement(5), cap+(5), chambre+(3), franchise+(3), piece+(3), qualite+(8), ressource+(7), sante+(4), scenario+(3), stage+(7), vente+(3), amenag+er(4), renseign+er(7), confi+ant(9), industri<(5), petit+(16), contentieux(4), plan_d'(13), adaptati+f(4), fort+(7), plein+(4), autrement(3), annonce+(4), commerce+(4), dessin+(4), domaine+(8), esprit+(4), manque+(8), page+(4), securite+(4), sein+(5), souci(4), aim+er(13), amelior+er(7), entreprendre.(4), ger+er(4), planifi+er(3), rajout+er(9), administrat<(5), autonom<(4), cause+(3), interlocut+ion(3), potentiel+(4), aptitude+(7), besoin+(12), valeur+(6), evolu+er(5), consequ+ent(3), lourd+(3), capable+(6), droit+(3), expressi+f(3), gratuit+(2);

Nous repérons trois catégories de vocabulaire rattaché aux *caractéristiques de la personne et du monde de l'entreprise ainsi qu'à son projet* :

- Un vocabulaire définissant la personne :

qualite+(8), ressource+(7), autonom<(4), potentiel+(4), aptitude+(7), besoin+(12), valeur+(6), capable+(6), expressi+f(3),

- Des verbes illustratifs de compétences professionnelles ou se rapportant aux domaines de compétences :

amenag+er(4), amelior+er(7), entreprendre.(4), ger+er(4), planifi+er(3), jurid+16(13), commercia+1(13), techn+16(9), manage+(9), administrat<(5), droit+(3),

- Un champ lexical autour de l'environnement professionnel et les métiers :

notaire+(9), clerc+(6), profession+(6), clientel+16(7), client+(5), environnement(6), franchise+(3), vente+(3), industri<(5), commerce+(4), dessin+(4), domaine+(8), droit+(3),

- Un champ lexical autour de l'après bilan : le projet et sa réalisation : option+(6), scenario+(3), plan_d'(13),

Ces éléments sont en accord avec notre première analyse : le contenu du bilan a porté prioritairement sur un appariement profil / poste sur la base d'outils d'évaluation. Ainsi, c'est aussi ce dont il est question dans ce dernier entretien et ceci pour les deux conseillers de la classe. Cela renforce l'idée d'une place centrale de l'outil dans cette pratique.

Les u.c.e. spécifiques confirment cette double centration sur ce qui définit le bénéficiaire et ce qui définit l'environnement professionnel. Il s'agit d'un discours rationalisant l'orientation choisie sur la base d'une **adéquation profil de la personne correspondance métier** :

1160 47 vous #aimez bien quant-à-moi l' #environnement au XXXXX⁹⁰ mais ce-qui vous deplait, c'-est justement. donc #externes a l' #entreprise c'-est: #clerc de #notaire et assistante #juridique. pour les #projets #internes, et aussi qui peuvent etre #externes a l' #entreprise, c'-est: responsable #contentieux, auditeur #interne, responsable aux #ressources #humaines, assistante #ressources #humaines.

1205 35 vous avez aussi un BT #technique de #commercialisation que vous avez fait apres avoir travaille; et aussi, il n' y a pas tres longtemps vous avez fait le #master #management par la #qualite mais vous avez le niveau puisqu' il vous #manque le #memoire.

1221 33 alors maintenant vous avez differentes #valeurs et #interets professionnels. d' un #cote votre interet pour le #domaine #plein #air #souligne que vous #aimez le changement, les activites professionnelles qui se deroulent a l' exterieur, en contact avec la nature, l' #environnement et tout ca, vous #aimez bien.

1159 31 compte-tenu de vos #competences #administratives, #juridiques, vos #potentiels et vos motivations, nous avons #determine deux sortes de #projets, certains qui sont #externes a l' #entreprise et d' autres qui sont plutot #internes car bien sur,

1216 28 vous avez #egalement une #certaine maturite, toujours votre objectivite et vous maitrisez vos emotions. vous avez #egalement en-plus des connaissances en #qualite, un niveau #masters #management par la #qualite et les #competences en #management.

1191 26 vous avez des #competences, des #aptitudes pour tout ce-qui est #clientele, c'-est-vrai mais apres, c'-est comme je vous ai dit, c'-est vos atouts personnels et certains #axes a #ameliorer;

Cette mise en adéquation personnel / professionnel ouvre sur différentes options, différents scénarios. L'objectif du travail est **d'expertiser les solutions possibles** au regard de l'adéquation profil / poste.

1118 19 si ce n' est qu' il faut faire #attention a la #sante. donc la, j' #aimerais bien, pour #finir le bilan, que vous fassiez un #petit #plan_d' _action sur ce-que vous avez a faire tout-de-suite et sur les mois a venir, les #options possibles, essayer de decliner comme on a deja fait.

⁹⁰ Nom de l'entreprise actuelle du bénéficiaire.

1124 42 ensuite, l' autre #option c'-est #dessinateur #industriel, qui est un #projet sur deux ans puisque la #formation ne #commencerait qu' en 2006. donc une #formation en 2006 qui comprend sept #semaines d' application en #entreprise et elle #dure?

1097 18 apres, les #scenarios. donc la, pour le premier, des commentaires? je-pense qu' il #resume bien les choses. la, effectivement, ce-que j' ai mis en point trois, c'-est qu' il y aura sans-doute #besoin d' une #formation #technique de #vente, peut-etre #gestion de statistiques mais plutot #technique de #vente;

2. 3. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe "Expertise Evaluative"

Mots outils spécifiques de la classe 3 :

avec(35), fort(4), madame(3), point(11), quand-meme(15), sous(4), apres(24), maintenant(10), parfois(4), tout-de-suite(2), bien(42), aussi(39), de-maniere(6), de-toute-facon(5), d'-abord(3), en-plus<(8), et(143), par-ailleurs(2), par-contre(10), plutot(14), puisqu+(9), surtout(11), eux(3), il(62), lui(6), votre(64), aucun+(2), c'-est(93), c'-est-c<(8), quelques(4), tout(43), aura(2), avais(6), avez(79), etes(40), sept(3), ASSEDIC(3), COTOREP(6), _action(12), y(28);

Le *discours est explicatif* et souvent sur des *modalités interprétatives* au regard de l'utilisation des démonstratifs indéfinis et relatifs : c'-est(93), c'-est-c<(8),

Par rapport aux éléments de personnalité, en premier paragraphe, c'est le côté souple d'adaptation que vous avez, c'est-à-dire que si vous êtes sur des tâches que vous maîtrisez bien, vous êtes autonome et rigoureux

c'est pour ça que vous avez besoin de cette continuité dans le travail

c'est que vous n'accordez pas le même degré de confiance à tout le monde

c'est aussi ce qui vous a un peu déçu dans votre poste actuel
En fait, ce qui vous pousse à faire ce bilan, c'est le fait de ne pouvoir évoluer

c'est votre timidité qui vous empêche, avoir une certaine aisance avec le relationnel

Vous avez aussi, c'est un certain atout, tout ce qui est perfectionnisme

c'est vraiment le quantitatif qui vous pose un souci

Les marqueurs de relations discursives sont nombreux avec une forte proportion de "et": aussi(39), de-maniere(6), de-toute-facon(5), d'-abord(3), en-plus<(8), et(143), par-ailleurs(2), par-contre(10), plutot(14), puisqu+(9), surtout(11). On note que les "aussi" sont souvent utilisés comme des "et". Ce discours descriptif réfère à une *fonction diagnostique du conseil*. Cela confirme notre hypothèse d'une centration du conseiller sur le lien individu / profil de poste. Il s'agit d'un compactage de résultats de tests qui viennent infirmer,

confirmer, proposer des axes de progrès. Nous sommes bien dans une pratique d'expertise avec des professionnels qui se positionnent sur la question de donner un avis sur la "validité du projet". Le discours organisé autour des deux auxiliaires « avez », « êtes » renforce cette dimension « état des lieux » d'un projet. Deux types d'éléments diagnostics sont présentés :

- des éléments associés à la personne :

c'est plus un point de vigilance, attention à une position trop statique prolongée et quotidienne car vous risquez d'assez vite vous sentir un peu immobilisé dans votre place. C'est dans ce sens là. J'ai mis aussi : besoin important d'être en contact permanent avec les autres car c'est vrai que vous avez quand même un côté solitaire et à la fois beaucoup un esprit fort de collaboration, vous aimez rendre service, donner un coup de main et en même temps vous avez aussi un côté solitaire.

Là, par contre, il vous faudrait par contre une petite formation bureautique pour tout ce qui est traitement de textes et tableur et sachant que vous avez des aptitudes, pas de problème pour la formation et peut être aussi en gestion de stock et là effectivement il faudrait voir via ma COTOREP, de l'AFPA, le GRETA.

Vous avez aussi, c'est un certain atout, tout ce qui est perfectionnisme, ce qui vous permet d'avoir une certaine conscience professionnelle et d'appliquer aussi les lois juridiques puisque vous respectez énormément les règles et que vous êtes attachée aux valeurs. Vous avez aussi des capacités pour régler les litiges, les contentieux, je sais que vous êtes également réceptive et donc le dialogue peut bien passer au niveau des clients

- Des éléments associés au projet professionnel :

Là-dessus, c'est vrai que vous avez fait un beau travail de prise de recul, d'acceptation aussi des nouvelles conditions professionnelles et de vie aussi.

Donc externe à l'entreprise c'est : Clerc de notaire et assistante juridique. Pour les projets internes, et aussi qui peuvent être externes à l'entreprise, c'est : responsable contentieux, auditeur interne, responsable aux ressources humaines, assistante ressources humaines.

Vous avez aussi un BT technique de commercialisation que vous avez fait après avoir travaillé ; et aussi, il n'y a pas très longtemps vous avez fait le Master management par la qualité

L'analyse de l'utilisation des temps « présent » et « conditionnel » met en évidence **deux postures différentes quant à la prise en charge des énoncés**. Le conseiller peut être plus ou moins affirmatif selon qu'il s'agit de d'assumer une fonction diagnostique ou une fonction pronostique :

- Discours sous forme d'assertion lorsqu'il s'agit de décrire la personne (utilisation du présent, « vous avez », sans marqueur de nuance ni marqueurs indéfinis). Nous pouvons supposer que les conseillers assument pleinement leur discours sur les éléments de résultats aux tests.

J'ai mis qu'au niveau technique, vos aptitudes sont confirmées en termes de lecture de plan, schémas, connaissances et logique mécanique. Là, ça veut dire que vous avez effectivement maintenu votre niveau de connaissances et votre capacité à raisonner sur des données techniques

- Discours sous forme conditionnelle et limité par des marqueurs de nuance lorsqu'il s'agit d'anticipation de pronostics des possibles. D'autre part, à travers l'utilisation du « ça » qui renvoie aux tests, le conseiller se décharge de la responsabilité directe de la prévision qu'il avance. Il ne parle pas en son nom mais en celui de l'outil :

C'est qu'il y aura sans doute besoin d'une formation technique de vente, peut-être gestion mais plutôt technique de vente et là, il faut effectivement voir, comme vous avez commencé vos démarches

Vous avez de bonnes capacités à raisonner avec des informations abstraites et ça, ça préconise que reprendre une formation qualifiante, sur tel domaine précis ne devrait pas vous mettre en grande difficulté d'apprentissage.

Nous avons porté une attention aux modalités de questionnement de cette classe pour repérer comment se matérialisait la collaboration entre les protagonistes. Le questionnement est un moyen de donner la parole à autrui, c'est un bon indicateur de la place que l'on lui attribue. Dans cette situation d'entretien réel de fin de bilan, nous relevons trois modalités collaboratives repérables dans les questionnements :

- Demande de **validation du document de synthèse et du bilan en général** :

Ça correspond dans l'ensemble, ça va, vous vous retrouvez ?

Agencement, décoration du magasin, c'est ça ?

D'accord, ensuite, vous vous retrouvez ?

Maintenant, qu'est-ce que vous avez pensé du bilan ?

Au niveau de l'auto évaluation du management de votre carrière, vous êtes d'accord avec ce qui a été mis ?

Pour vous, il n'y a pas de modifications à apporter ?

- **Contrôle des actions menées** qui place le bénéficiaire dans une situation de devoir se justifier :

Alors où vous en êtes aujourd'hui par rapport au plan d'action déterminé. Est-ce que vous avez des nouvelles par rapport à la franchise, cela en est où ?

Sachant qu'à mon avis, il y a ces organismes là, mais l'AFPA, vous ne les avez pas contactés ?

Est-ce que vous vous êtes renseigné justement, vous avez rappelé les ASSEDIC ?

- **Demande de mise en action du bénéficiaire.** Notons que dans ce dernier objectif, le conseiller utilise le passé composé pour parler d'une action dans le futur. Le passé composé indique une action réalisée dans le passé et achevée au moment où l'on parle. De la même manière les questions portent sur la planification, mais les réponses souhaitées sont contenues dans la question. Enfin les conseils sont formulés parfois sur le mode impératif.

Cet ensemble d'éléments nous semble relever de *stratégie discursive pour « forcer l'engagement »* dans des délais par ailleurs définis par le conseiller.

Alors, le plan_d'action est bien mais il me manque les délais, il faut à tout prix que vous vous fixiez des délais, et ça, tout le temps. Là, les deux premiers points, vous vous donnez combien de temps, quinze jours ?

Par rapport à la recherche d'emploi, Cap Emploi, vous pouvez aussi prendre rendez-vous tout de suite. Vous vous donnez de faire le point quand, avec elle, dans un mois ?

Donc dans la semaine vous avez validé le travail que l'on a fait la semaine dernière et vous vous donnez combien de temps pour postuler, prendre contact avec votre réseau de fournisseurs, regarder les annonces ? Ce qui serait bien, c'est pareil, c'est que d'ici un mois vous ayez rencontré votre réseau fournisseurs.

Le CV et la lettre de motivation dans la semaine vous avez bouclé ça.

Et pour les annonces d'emploi, c'est aujourd'hui, recherche d'emploi et candidatures spontanées, c'est dès cette semaine.

Bon, c'est bon. Donc ça, méthode de travail à garder et faites-vous très régulièrement des plans_d'actions avec les délais pour faire le point, cela va vraiment vous aider à structurer et à vous apporter une petite méthode de travail, garder le rythme et travailler avec rigueur. Cela a un côté concret. Est-ce qu'en synthèse vous voulez rajouter quelque chose ?

2. 3. 3 Les modalités des variables associées à la classe "Expertise Evaluative"

**conseiller_13(74), *conseiller_14(118), *réf_EVAL(192),
*sujet_20(74), *sujet_21(65), *sujet_22(53);*

Nous pourrions résumer les caractéristiques des discours de cette classe 2 "Expertise Evaluative" par :

- Un discours diagnostique centré sur les attributs du bénéficiaire en terme de ressources : formation et diplôme, compétences, valeurs et motivations.
- Un discours définissant l'environnement.
- Des modalités explicatives et argumentatives.
- Une centration sur l'adéquation profil de l'individu / profil de poste.
- Une stratégie discursive d'« implication forcée ».

La totalité des conseillers de cette classe exercent en cabinet et ont une activité de recrutement. La culture des tests dans ce type de structure influence des orientations de pratique. Les cabinets conseil sont attendus sur leurs compétences d'expertise et leur capacité à trouver les bonnes solutions. D'autre part, comme le signalent beaucoup d'auteurs (Angeville et Bellenger (1989) ;

Blanchard (1987)), la posture d'expertise est davantage demandée par les bénéficiaires des prestations. C'est aussi la plus connue. Nous pouvons supposer que dans un contexte où le bénéficiaire peut choisir son centre de bilan, ceux qui privilégient les cabinets de recrutement recherchent ce type de prestation faite d'expertise en matière d'évaluation et de connaissance du monde de l'entreprise. L'analyse des interactions dans les derniers entretiens nous permettra de voir comment le bénéficiaire réagit à ces stratégies et modalités collaboratives.

2. 4 Les éléments significatifs de la classe Informative

La classe 2 contient 363 u.c.e. (soit 31,51% de la totalité du corpus d'u.c.e.). Elle est représentée par 4 conseillers.

2. 4. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe "Informative"

Vocabulaire spécifique de la classe 2 :

enf+ant(21), greffier+(13), minist+12(10), metreur(10), etranger+(5), federati+f(5), satisfaisant+(4), suivant+(4), acte+(4), bilan+(51), chef+(10), concours(9), gain+(4), gite+(4), magistrature+(4), magistrat+(6), metier+(25), peche+(5), piste+(18), proposition+(8), recherche+(16), regard+(12), voyage+(5), document+er(4), effectu+er(9), hesit+er(13), pens+er(30), poursuivre.(7), present+er(11), reflech+ir(19), verifi+er(11), artisan<(4), differ+ent(25), matern+el(6), souhait<(25), assistante_maternelle(6), bilan_de_competence(30), by(4), compagnonique(4), garderie+(5), paysag+(4), reparateur(4), restitution(7), tapissier(4), technico(6), affaire+(4), evolue+(6), fina+l(5), indispensable<(3), pire+(5), batiment+(5), capacite+(19), devenir+(5), entretien+(29), halte+(5), inscription+(5), machin+16(3), mets(6), niveau+(36), orientation+(9), personnalite+(13), presse+(4), raison+(6), rapport+(9), situation+(20), strateg+16(5), apprecier(5), bloqu+er(4), envisag+er(14);

Nous relevons un vocabulaire centré sur les *métiers* et les *domaines professionnels en cohérence avec la première analyse* :

greffier+(13), metreur(10), chef+(10), magistrature+(4), magistrat+(6), metier+(25), peche+(5), artisan<(4), matern+el(6), assistante_maternel(6), garderie+(5), paysag+(4), reparateur(4), tapissier(4), technico(6), affaire+(4), batiment+(5), halte+(5),

Des éléments de vocabulaire représentatifs de la *recherche d'emploi* nous confirment une finalité d'optimisation des moyens d'accéder à l'emploi :

piste+(18), proposition+(8), recherche+(16), entretien+(29), inscription+(5), presse+(4), concours(9), strateg+16(5),

L'analyse des verbes spécifiques montre une prédominance de la *réflexion sur l'action*. Ils évoquent l'idée d'une finalité centrée sur *la prise de décision* :

document+er(4), hesit+er(13), pens+er(30), present+er(11),
 reflech+ir(19), verifi+er(11), appreci+er(5), bloqu+er(4),
 envisag+er(14); devenir+(5), effectu+er(9), poursuivre (7)

L'analyse des u.c.e. montre que la quasi-totalité des u.c.e. retenues comme spécifiques de la classe portent sur une relecture du document de synthèse. Les conseillers proposent de *travailler la version définitive du document de synthèse*, permettant au bénéficiaire d'apporter des *modifications* :

448 16 chauffeur livreur ou pas? alors, en #parallele, va s' #inscrire dans les agences d' interim, va #rechercher des #travaux saisonniers et #repondre a des #offres ANPE. ca va? alors je vais vous #laisser #relire, s' il-y-a des modifications, des choses que vous #souhaitez rajouter, n' #hesitez pas.

348 29 je vous #laisserai la #relire pour-que elle soit #vraiment en #adequation avec le #deroulement de ce-qui s' est passe dans le #bilan. surtout, vous n' #hesitez pas a #modifier.

voila, vous vous posiez la question, est-ce-que vous #pensez que le #bilan, cette #reflexion la, a #apporte la prise de #decision.

Les principaux objectifs repris par les conseillers de cette classe portent sur *l'orientation professionnelle* avec une entrée privilégiée sur les motivations d'intérêts :

352 29 le #bilan_de_competences doit vous permettre de #definir si une #nouvelle #orientation est #possible au #regard de vos #centres d' #interet: votre #situation, votre #motivation et l' environnement, #emplois dans les autres #ministeres, #offres d' #emploi.

526 21 vos projets_professionnels, donc #etat #initial du projet: au debut du #bilan vous #souhaitiez pouvoir #elaborer un projet professionnel compatible avec vos #contraintes #physiques. vous aviez deja #reflechi a des #orientations #possibles mais vous #souhaitiez les #verifier et les #confronter a la #realite.

351 20 vos attentes j' ai mis: apres douze #ans d' #experiences comme #greffiere, vous #souhaitiez #reflechir a une #reorientation, connaitre les #differeents detachements #possibles dans les autres #ministeres. l' objectif est de vous conforter ou non dans l' #idee d' etre dans le bon milieu.

374 20 #evolution du projet: apres nos #echanges sur votre parcours et sur votre #motivation, vous avez #reflechi sur l' #interet de passer le #concours de #greffier en #chef.

En accord avec cet objectif, l'ensemble des conclusions porte :

- sur la *formulation des différentes pistes* :

764 37 ca c'-est #acquis. #parallement vous #souhaitez #poursuivre votre #activite de prospection aupres des #ecoles #maternelles, des #creches et des #haltes #garderies du secteur.

384 15 vous positionnez #magistrat et #greffier en #chef et dans #greffier en #chef il y avait #attachee de #presse, formateur des #greffiers, que vous pouvez #exercer par la #suite. #ministere des #affaires #etrangeres ou secretaire des #affaires #etrangeres. jeunesse et sport: conseiller d' education populaire de la jeunesse, inspectrice jeunesse et sport.

- sur *l'argumentation de ces pistes* à partir de l'entrée caractéristique de la personne : intérêt et motivation, sentiment de capacité, choix et rejet d'activité...

360 40 toutefois, les resultats qui sont #ressortis, c'-est que #vraiment, au #niveau communication c' etait tres #present, autant votre #interet et votre #sentiment de #capacite aussi

374 20 #evolution du projet: apres nos #echanges sur votre parcours et sur votre #motivation, vous avez #reflechi sur l' #interet de passer le #concours de #greffier en #chef. la, on avait fait un point: si vous restiez #greffiere, quels etaient les #gains et les pertes. si vous #deveniez #greffiere en #chef, quels etaient les #gains et le #risque aussi.

369 19 les #activites que vous #souhaitez #poursuivre, vous aviez mis, #recherche juridique, redaction des #actes juridiques, collaboration avec le #magistrat. oui, par-rapport a votre #situation #actuelle. #activites que vous #souhaitez #supprimer: tout ce-qui est taches administratives.

391 18 je trouve que ce sont aussi des choses qui #ressortent dans les #produits: #magistrat, #greffiere en #chef. il-y-a des choses qui correspondent, autant au #niveau #interet qu' au #niveau #sentiment de #capacite.

2. 4. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe "Informativité"

Mots outils spécifiques de la classe 2 :

ok(4), devoir.(16), d'-accord(29), je-pense(16), aupres(8), la-dessus(6), durant(7), vite(3), autant(5), mieux(17), tres(26), afin(9), ainsi(5), comment(25), donc(92), d'-ailleurs(3), ensuite(34), en-effet(7), en-meme-temps(8), en-vue(3), lors-d(10), par(48), pourquoi(11), tant-que(7), ma(5), nos(3), nous(29), sa(4), vos(85), vous(322), auquel(3), autre+(44), celles(5), certaines(9), cet(11), cette(47), quelle(7), toute(6), voila(14), aurait(6), aviez(28), ayant(3), etant(4), etre(32), sommes(2), huit(4), quarante(4), CAP(3), CCI(4), CIBC(5), DRH(2);

Les verbes modaux retenus par Alceste dans cette classe sont démonstratifs de la *volonté des professionnels de travailler en collaboration avec le bénéficiaire* dans la rédaction du document de synthèse. Ainsi, on repère plusieurs utilisations de "ok (4), d'accord, hesit+er(13), pens+er(30), verifi+er(11), appreci+er(5)":

- En début de l'entretien pour poser le principe de collaboration sur le travail du document de synthèse. Il est intéressant de noter que le document se présente sous la forme d'un brouillon qui ne sera pas remis en fin d'entretien. Le principe de collaboration s'exprime à travers l'utilisation du pronom indéfini " on " dans le sens d'un " nous ", les objectifs sont d'" être d'accord " et d'écrire ensemble. Ces éléments donnent à penser que les propositions de collaboration sur l'écriture du document de synthèse sont réelles.

J'ai écrit la synthèse de ce dernier rendez vous mais il faut savoir que cette synthèse est un brouillon et que c'est important que l'on soit d'accord toutes les deux sur ce que l'on écrit.

Il y a peut être des erreurs, et à ce moment là, n'hésitez pas à me dire si vous n'êtes pas d'accord avec ce que j'ai écrit. Il faut vraiment que cette synthèse vous appartienne. Tout ça c'est un brouillon, ce sera ensuite remis en page et vous la recevrez par courrier.

- Utilisé en début d'un tour de parole, « être d'accord » signifie au bénéficiaire l'adhésion du conseiller à ce qu'il vient de dire. Il ne s'agit pas d'une adhésion conventionnelle de politesse, les remarques du bénéficiaire sont prises en compte et donnent lieu à des modifications sur le document de synthèse du bilan :

D'accord, et cette formation débute le 18 octobre 2005.

D'accord. Vous y resterez deux ans et mettez fin à cette activité pour une autre.

D'accord. Donc on va mettre choix influencé par l'orientation de la sœur aînée. C'est important de savoir si c'est un choix qui vous a appartenu ou bien s'il était inscrit dans une sorte de logique familiale.

On va quand même reprendre ce que vous avez mis. Vous donc, l'objectif c'était effectivement le désir d'évoluer professionnellement, faire le point sur vos compétences car vous recherchez des perspectives de changement professionnel et de confirmer le choix actuel de votre activité professionnelle

- Utilisé en fin de tirade, « être d'accord » est sous forme de questionnement et sert à demander l'avis du bénéficiaire en lui rendant la parole :

Vous envisagez donc aujourd'hui une reconversion professionnelle qui vous permette de retrouver un emploi rapidement ou d'intégrer une formation. D'accord ?

Le bilan de compétences devait donc vous permettre de déterminer vos ressources personnelles en terme d'intérêts professionnels, valeurs, et traits de personnalité, identifier vos capacités et compétences professionnelles, définir vos capacités et aptitudes en vue d'une formation et connaître les différents métiers auxquels vous pouvez accéder. On est d'accord ?

cette expérience vous a servi à mieux appréhender ce secteur d'activités et de développer certaines connaissances techniques utiles pour la réalisation de votre projet. J'en ai cité trois : connaissances de certaines normes de sécurité et de normes de construction, étude de plan et anticipation sur la réalisation finale

*de l'ouvrage, respect des métrés pour la réalisation de travaux.
D'accord ?*

Une spécificité de cette classe consiste, pour certains conseillers, à **impliquer le bénéficiaire** dans la rédaction de sa propre synthèse. La mise en commun de la synthèse du bénéficiaire et du conseiller permettra de réaliser le document final :

Avant de voir la synthèse, je vais vous laisser rédiger vous-même une partie de la synthèse et après on mettra en adéquation ce que moi j'ai pu écrire du bilan et vous quelle synthèse vous avez pu en faire. Est-ce que vous avez des questions ?

Vous venez de terminer votre synthèse. On va voir un peu ce que vous avez mis par rapport à la synthèse que j'ai rédigée, qui est vraiment un brouillon, il ne faut pas hésiter à modifier.

Par rapport au contexte de votre demande, pourquoi vous avez fait un bilan à ce moment là de votre parcours, vous mettez : désir d'évoluer professionnellement, faire le point sur vos compétences et des recherches perspectives de changement professionnel, confirmez ou affirmez le choix actuel de mon activité professionnelle.

Les principaux marqueurs de relations discursives sont **par** (utilisé prioritairement sous forme : par rapport) et **ensuite**. Les discours de tous les conseillers de cette classe alternent ces marqueurs discursifs pour évoquer le document de synthèse. Les discours de cette classe prennent plus la forme narrative qu'argumentative. Il s'agit d'une **énumération et d'une explicitation des différentes parties du document** de synthèse et alimentée de références à des moments précis du bilan auquel elles renvoient :

Ensuite, ce sont toutes vos caractéristiques personnelles au niveau des tests. Vos compétences, j'ai mis le résumé et vous aurez aussi le compte rendu du logiciel.

Ensuite, vos étapes de réalisations, j'avais différencié deux choses, la réalisation du projet métreur et les autres projets.

Ensuite, déroulement du bilan : c'est la partie où on va essayer de reprendre en gros tout ce qu'on a fait durant le bilan.

Ensuite on a analysé vos intérêts et vos goûts personnels. Ça on l'a fait par entretien et par test avec le test d'intérêt.

Ensuite on a essayé de voir les éléments qui étaient importants pour vous dans un emploi : ce que vous vouliez à tout prix y trouver, sur le contenu de l'emploi, les rapports avec les collègues, le contact avec les enfants.

Par rapport au bilan, en fait, là il y aura les éléments clés de votre parcours, je ne l'ai pas rédigé mais je reprendrai ce que vous m'avez mis.

Toutefois, vous avez ce support et à vous de le réutiliser à bon escient et vous savez que voilà, par rapport à toutes les attitudes qui sont listées, celles que vous avez et comment vous l'expliquez précisément.

Par rapport aux gains : être très proche de l'océan si vous restiez ici, cela vous tient à cœur, être près de l'Espagne, bien vivre.../... Il y a des choses que vous souhaitez rajouter par rapport à ça, des choses que l'on avait évoquées ?

Par contre, par rapport aux axes de progrès, sur ce que l'on avait échangé, selon les situations : être moins impulsive et plus méthodique.

Par contre, je voulais remplir avec vous les étapes de réalisation. Après le bilan, qu'est-ce que vous faites ?

Nous retrouvons dans les résultats de l'analyse de cette classe les principales conclusions que nous avons formulées dans notre première analyse sur les discours des conseillers évoquant un bilan de compétences :

- Une centration sur les thèmes des métiers, de l'emploi, de l'insertion, de la formation ;
- Un discours énumératif et descriptif du document de synthèse comme il avait tenu un discours énumératif des actes professionnels du bilan ;
- Des verbes non spécifiés sur les opérations cognitives des bénéficiaires (*réfléchir, penser, envisager, etc.*) ;
- Une pratique qui prend acte des décisions portées par le bénéficiaire.

2. 4. 3 Les modalités des variables associées à la classe "Informative"

```
*conseiller_3(110),      *conseiller_4(112),      *conseiller_6(90),
*conseiller_9(51),    *réf_INFO(363),      *sujet_10(90),      *sujet_14(23),
*sujet_15(28),      *sujet_4(70),      *sujet_5(40),      *sujet_6(49),
*sujet_7(63);
```

Nous pourrions résumer les caractéristiques des discours de cette classe 3 « Pratique informative » par :

- Un bilan centré sur l'orientation professionnelle et la recherche d'emploi ;
- Un dernier entretien centré sur un travail de finalisation du document de synthèse ;
- Un travail de co-production du document de synthèse ;
- Un travail qui laisse une place prépondérante au point de vue du bénéficiaire.

Nous avons fait l'hypothèse que les caractéristiques de notre échantillon pour cette classe étaient un éclairage pour lecture de nos observations. Leur jeune âge et, de fait, leur manque d'expérience dans le bilan ou dans un autre domaine professionnel peut expliquer la place prépondérante qu'ils laissent aux bénéficiaires. Le manque d'assurance et de maîtrise de moyens

méthodologiques clairement identifiés les amènent peut-être à solliciter le bénéficiaire d'une certaine façon. Leurs actes professionnels montrent à quel point ils donnent au bénéficiaire la possibilité de définir par lui-même le contenu des analyses mais aussi les directions que peut prendre leur bilan.

Hypothèses interprétatives sur le regroupement des classes 3 « Expertise Evaluative » et 2 « Informative » :

La classe informative est associée par le logiciel à la classe évaluative. Toutes deux en effet présentent un intérêt particulier pour le projet et sa réalisation. Par contre, les modalités énonciatives des conseillers sont très différentes :

- Les praticiens de la classe Expertise Evaluative développent des modalités d'intervention directives privilégiant leur point de vue. Le projet est alors exprimé sous forme rigoureuse et planifiée, laissant peu de place au bénéficiaire. Leurs propositions se font de manière injonctive ou sous forme de stratégies discursives d'implication « forcée ».
- Les praticiens de la classe informative privilégient une approche collaborative, laissant parfois la direction des opérations au bénéficiaire. Les étapes de réalisation et leurs activités sont définies par le bénéficiaire, le conseiller quant à lui vient questionner l'issue de chaque étape en considérant l'échec ou la réussite.

2. 5 Les éléments spécifiques de la classe "Stratégique"

La classe 4 contient 341 UCE (soit 29,60 % de la totalité du corpus). Elle est composée de trois entretiens répartis sur 2 conseillers

2. 5. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe "Stratégique"

Vocabulaire spécifique de la classe 4 :

diplome+(32), animat+ion(16), ligne+(12), quartier+(11), dossier+(22), nombre+(8), maison_des_associat(7), referentiel(7), validation+(10), idea+l(8), publi+14(14), territoria+l(8), mai(5), engagement+(4), enseignement+(4), fonction+(23), hameau+(4), initiative+(6), jury+(8), loisir+(7), ordinateur+(5), structure+(10), univers(4), appel+er(11), concretis+er(6), dependre.(8), disposit+ion(8), organ+16(8), procedure+(10), foot(4), lagrange(5), leo(5), qualificati+f(5), sporti+f(4), chantier+(4), conflit+(4), conge+(9), detail+(4), fois(28), genera+l(7), lieu+(9), role+(5), soir+(4), terrain+(6), accompagn+er(12), agir(5), analys+er(8), communiqu+er(8), detaill+er(7), exist+er(6), form+er(9), intitul+er(3), organis+er(9), prepar+er(14), renouvel+er(3), associat<(4), complementa<(4), context<(10), creat+ion(14), hypothe<(9), jeune+(7), mobilisat+ion(5), professionn+el(19), coherence+(5), implicat+ion+(7), validation_des_acqu(7), immediat+(4), moteur+(3), norma+l(7);

ALCESTE relève un vocabulaire spécifique dans le champ de la **formation et de la VAE** :

diplome+(32), dossier+(22) (de recevabilité, de congé VAE, de prise en charge VAE), referentiel(7), validation+(10), jury+(8), disposit+ion(8), procedure+(10), qualificati+f(5), accompagn+er(12), hypothe(9), validation_des_acqu(7) conge+(9), organ+16(8),

Nous relevons également un lexique important sur **les lieux** :

quartier+(11), maison_des_associat(7), publi+(14), territoria+(8), structure+(10), hameau(4), lagrange(5), leo(5), chantier+(4), lieu+(9)

Enfin, on note une **prédominance** des **verbes d'action** sur les verbes de réflexion :

appel+er(11), concretis+er(6), accompagn+er(12), agir(5), communiqu+er(8), detaill+er(7), exist+er(6), form+er(9) organis+er(9), prepar+er(14), renouvel+er(3), analys+er(8),

L'analyse des u.c.e. confirme le poids du champ lexical de la VAE. De ce point de vue les deux conseillers se rejoignent, ils utilisent tous deux une part importante de références à ce dispositif :

181 46 ce sont les #diplomes, ils #appellent ca, #renoves de la #jeunesse et #sport. le BAFA #existe toujours, le BAFA aussi mais c'-est sur des #fonctions d' encadrement, d' #animation, c'-est les #qualifications de #bases mais cela ne vous donne pas un niveau_homologue ni un statut_professionnel.

338 29 car c'est-vrai qu' il-y-a le GRETA, le CNAM ou autre et au-moment ou vous allez #decider ou de vous #preparer en-meme-temps que l' #accompagnement ou de vous #former apres le #jury.

172 25 qu' est-ce-que vous pourriez proposer pour-que cela soit plus #professionnel? peut-etre par-rapport a la VAE, par-rapport au #dossier attendu en VAE. car #monter un #club de #foot, cela peut-etre un #loisir ou un metier, #organiser des manifestations, c'-est des competences, ce-qui rend les #choses #professionnelles ou pas.

119 20 est-ce-que il va y avoir une #procedure de #validations des acquis par-rapport a des #fonctions statutaires mais pas a des #diplomes. oui, puis c'-est un peu pareil pour tous les #organismes.

120 19 l' #education nationale a un large train d' #avance car la #validation des acquis profess< est #mise en-place depuis plus-de dix ans, mais les autres #organismes de #validation, #effectivement, mettent progressivement en-place leurs antennes,

283 19 maintenant que vous avez decide la VAE, qu' est-ce-que il vous faut avoir comme #informations pour-que cela se passe bien? alors la, si vous choisissez de faire ce BTS adjoint PME PMI, deja, cela ne #depend pas du CNAM mais du #dispositif de l' #education nationale qui s' #appelle le DAVA, le #dispositif academique de #validation des acquis.

19 17 sauf que la personne est en #conge maladie mais cela ne #tient pas qu' a elle, de voir du cote du CNFPT. mais, le CNFPT n' est pas un #organisme qui delivre des #diplomes, la fonction_publicue_territoriale non plus.

L'analyse des u.c.e. de cette classe montre que ces conseillers s'intéressent particulièrement à ***l'environnement local et à ses acteurs***. Il s'agit d'une veille informative sur l'actualité locale en relation avec les projets des bénéficiaires. C'est aussi une ***multiplication des points de vue*** sur des éléments importants à prendre en compte dans la décision :

155 23 il-me-semble que cela se #precise, la, le projet de #maison des associations. je vais vous faire agrandir le titre. ce-qui est ecrit c'-est: le relais de #hameau devrait #ouvrir d' ici la fin du mois dans les #anciens #locaux de l' etoile #sportive marocaine deja #occupe en partie par l' #association #sportive inter #quartier.

161 20 il #parle du #dispositif SOLEO. vous #connaissez? puis il #parle de l' espace #public numerique avec la cyber #base. donc l' equipe de monsieur XXXX met progressivement en-place son reseau, en contactant les acteurs du #hameau, les #partenaires et #associations: nous travaillerons sur la #complementarite des #structures et non leur concurrence.

179 25 il-y-a un peu de segmentation, il-y-a des #diplomes qui ne permettent pas de travailler avec tout #public. celui que l' on a #choisi, le brevet #professionnel #loisirs tout #public, celui qui ouvre et dont on a #parle, monsieur XXXX que l' on avait contacte a l' INFA avait dit qu' il fallait bien-que vous ayez conscience des metiers que cela #ouvrira.

167 22 quand on avait repris votre parcours, on avait vu que tout ce-que vous aviez fait etait #acces autour du #role #educatif au-travers du #sport et du #quartier. voila votre #implication au niveau de la #creation de l' ecole de #foot, ce projet qui s' est #concretise dans l' ecole multisports ensuite.

204 20 donc sur les elements #cles du parcours, au plan de votre situation_professionnelle, vous etes #salarie comme #animateur #sportif en contrat_emploi_jeune depuis 2001 au GLE et ce jusqu' en #mai 2006.

2. 5. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe "Stratégique"

Mots outils spécifiques de la classe 4 :

entre(11), monsieur(10), croire.(2), paraitre.(8), il-me-semble(4), ne(138), pas(139), peut-etre(43), rien(7), sans-doute(5), autour(16), chez(5), dans(117), loin(2), pres(4), sur(106), a-partir-d<(10), deja(23), devant(4), puis(5), tout-a-l'-heure(8), beaucoup(15), en-cours(5), trop(10), alors(62), aussi-bien(3), au-travers(5), a-la-fois(4), bien-qu<(6), comme(49), compte-tenu(5), en-general(4), en-place(16), en-tout-cas(6), hors(4), jusqu+(11), mais(97), memes(2), neanmoins(3), ou(103), pour-qu<(14), sauf(4), selon(7), via(3), y-compris(3), elles(3), leurs(5), mes(6), se(90), soi(5), auxquels(2), ce(115), cela(111), certain(8), certains(5), il-y-a<(46), laquelle(2), lequel(8), lesquels(3), personne(11), qui(115), aurez(6), avoir(33), avons(4), ayez(5), etais(2), sera(13), seriez(2), seront(4), soient(2), soit(22), sont(33), soyez(4), cinquante(2), mille(3), quinze(2), BTS(4), CNAM(8), CNFPT(7), DAVA(4), DESS(6), GLE(8), GRETA(4), INFA(2), MJC(6), P(2);

Nous notons une forte présence des auxiliaires notamment "avoir" et "soit". Leur utilisation réfère à l'orientation du discours, déjà constatée en première analyse, *sur l'exploration des possibles et des alternatives*. Des conditions concrètes qui vont permettre la réalisation des projets, l'énumération des incertitudes, le questionnement des éventuels échecs ou aléas. On peut noter la précision des informations données par les professionnels concernant l'environnement notamment dans le champ de la VAE.

C'est lui qui peut vous aider à trouver des adaptations, à avoir un ordinateur qui vous permette de lire en gros caractères ?

Il doit avoir confirmation de jeunesse_et_sport_régional, il manquait des pièces à leurs dossiers. Si cela ne se fait pas, cela veut dire qu'il faut que vous recherchiez absolument un emploi ailleurs, avec les qualifications que vous avez déjà.

Pour ce qui est de l'hypothèse de formation, là on va attendre le coup un téléphone pour savoir si cela a lieu ou pas et on va voir s'il peut y avoir un dossier de financement.

Alors ça, si le BP JEPS ne se fait pas, est-ce qu'i n'y aurait pas, quand même, plutôt que de ne rien faire, l'occasion de suivre des cours, d'apprendre à manier un ordinateur, d'avoir une remise à niveau pour le jour où vous voulez vous former sur des connaissances plus particulières, parce que l'ordinateur, ça avait l'air de vous intéresser, maîtriser le micro, l'utiliser etc... ?

Mais s'il considère que cela enlève des moyens de se former à d'autres de l'entreprise, vous pouvez avoir recours plutôt à ce congé là. Donc si c'est financé, c'est l'OPCA ou l'entreprise, dans votre situation.

Alors il faudrait que vous vous abonziez sur le site de l'ANPE pour enregistrer votre profil pour avoir les offres. C'est nouveau, ça vient de sortir et cela vous permettrait d'être abonné sur toutes les offres assistant de gestion, assistant de direction de PME, elles vous arriveront toutes dans votre boîte mail. Il y a d'autres sites auxquels on peut s'abonner, c'est gratuit.

Donc pour l'instant, on va avoir des informations du GRETA, du CNAM, alors que vous me sollicitiez par mail pour que je vous fasse une recherche rapide et que je vous dise où cela en est. Je sais que la VAE travaille bien avec les professeurs du GRETA parce qu'ils sont habitués à proposer des services de formation aux gens qui n'auraient pas eus la totalité du diplôme, ils font partie des gens qui font des modules en cours du soir.

il peut y avoir des constructions du projet qui se mettent en place que cela soit sur le département ou d'autres lignes territoriales.

Mais quoi qu'il en soit ou c'est licence_professionnelle ou DESS et de toute façon, entre les deux, bien sûr il y a des Maîtrises, mais en général, ce n'est pas un diplôme que l'on prépare en formation d'adulte en formation continue.

C'est ça, soit ils renouvellent ou pas votre contrat et s'ils ne le renouvellent pas, vous serez en procédure et cela sera, de toute façon, une autre configuration.

Alors elle, la condition, c'est qu'il y ait soit un maintient au GLE, moyennant votre nouvelle qualification et ce qui pourrait apporter comme aide à l'employeur, est-ce que cela permettrait de vous embaucher par emploi_jeune.

soit le BP démarre en mai, à l'INFA, vous passez les sélections en avril et le dossier de financement est monté avec l'APF auquel cas vous continuez au GLE le temps de vous qualifier jusqu'en mai 2006. Si cela ne marchait pas qu'est-ce qui se passe ?

L'utilisation des mots Monsieur (10) personne (11), spécifiques de la classe Stratégique, confirme l'intérêt que portent ces conseillers aux **acteurs du territoire**. Ainsi le conseiller n°2 ne cite pas moins d'une quinzaine de personnes différentes. Ces observations nous amènent à considérer deux caractéristiques de cette classe.

- Le discours peut être qualifié de **polyphonique** au sens de l'école de Genève qui considère la polyphonie dans l'analyse de discours comme la manifestation de plusieurs locuteurs, réels ou représentés (Nolke, 2002). Les différents points de vue sont essentiellement introduits sous forme de discours rapportés (ce qui a été dit).

- On peut supposer que ces professionnels ont également développé un large réseau de relations professionnelles qui leur permet d'obtenir l'information spécifique à leur territoire :

Le CIFA, qu'est-ce qui s'y est passé ? Mais vous y êtes allé sur les conseils de monsieur XXXX et vous avez rencontré quelqu'un ? Est-ce que l'on appelle maintenant monsieur XXXX pour voir s'il préfère jeudi ou vendredi prochain ?

J'ai envoyé un Email à monsieur XXXX pour que le sept mars à onze heures, on ira dans ses locaux s'il est d'accord. C'est parce que c'est XXXX qui s'occupe de la formation des emplois_jeunes, c'est ça ?

Sinon, XXXX, comment a-t-il accueilli votre projet ? Voilà, il m'a appelé pour en savoir un peu plus sur le projet et en plus, l'après midi, la dernière fois que l'on s'est vu, il m'a passé un coup de fil pour me dire que sur le projet de formation_qualifiante cela lui paraissait un bon moyen et qu'avec l'AGEFIPH et peut-être avec madame XXXX, il vous en a parlé de cette dame ?

C'est une dame qui s'occupe du maintien dans l'emploi pour l'AGEFIPH de toutes les personnes handicapées et qui peut fournir des aides à l'employeur ou des aides d'adaptation en postes, en formation. Il m'a dit qu'il allait prendre contact avec elle

Qui avez vous essayé de joindre par rapport à la question d'une prise en charge éventuelle de formation, vous avez essayé de joindre quelqu'un ?

Et que si vous en êtes d'accord, la personne lui transmettra des éléments pour qu'elle voie pour le cofinancement de votre projet de formation

On trouve dans le discours des conseillers de cette classe une forte utilisation des « ne pas ». Si cette fréquence d'utilisation est commune aux 2 conseillers retenus dans cette classe, en revanche, l'analyse plus précise des différentes études de cas montre une différence importante quant au contexte d'énonciation. Pour l'un les « ne pas » expriment une zone d'inconnu, pour l'autre il s'agit au contraire d'un état des lieux de ce qui existe ou n'existe pas, notamment en matière de V.A.E. Il est à noter que ce dernier CIBC est Point Relais Conseil⁹¹ ce qui a permis au conseiller de développer une large culture et connaissance de ce dispositif.

- Dans un cas, les ne pas sont associés à vous et je. Le discours décrit ce qui n'est pas possible et ce qui est inconnu. Beaucoup de marqueurs de nuances expriment le caractère incertain des connaissances du conseiller. (*forcément, pas sûr, peut-être, ne sait pas...*)

⁹¹ Les Points Relais Conseil sont des dispositifs mis en place sur chaque département par les Conseils Régionaux. Ils sont chargés de promouvoir la VAE, d'informer tous les publics sur le dispositif, de conseiller individuellement les demandeurs sur les possibilités de certification :

1. Accessibles au regard de leur expérience professionnelle ou extra-professionnelle ;
2. Pertinentes au regard du projet.

Sur certaines régions c'est les CIBC qui ont été habilités pour cette fonction.

votre expérience a une cohérence en rapport à des lieux, des contextes professionnels, mais ne correspond pas forcément à un diplôme

même si on n'a pas réussi à repérer le diplôme qui correspond à ça. Je dis « on n'a pas réussi », car évidemment, je m'inclus, et au premier plan là dedans, mais je ne suis pas sûr, encore une fois, que ce diplôme existe

Alors, comme je vous ai dis, peut-être que le DESS, c'est un saut qualitatif peut-être trop immédiat, trop rapide, je ne sais pas. Compte tenu des éléments de votre bilan, je ne le crois pas, mais ce n'est pas à moi de juger mais à des instances officielles institutionnelles de validation,

Alors ça, c'est ce qui est dit dans cet article et en même temps il y a des offres d'emploi qui sont parues à l'anpe donc on ne sait pas si ce sont des vrais recrutements ou non.

- Dans l'autre cas, les « ne pas » sont associés à de l'information au service de la compréhension du système et notamment la VAE ou bien à des « si » exprimant les possibles, les aléas, l'imprévu. Le discours interroge l'échec possible. Nous voyons dans cette utilisation des « ne pas » la marque d'un discours polyphonique. En effet, pour Nolke (2002) introduire une négation suppose d'introduire au moins deux points de vue ; celui porté par la négation et celui qu'implique la non négation.

On a vu les diplômes professionnels et ceux qui ne l'étaient pas. Il y a plusieurs diplômes, on en a parlé, dans l'animation, on a vu les différents métiers, cela ne permet pas tout à fait la même légitimité. Il y en a pour ne travailler que dans le sport, d'autres c'est pour travailler côté loisir, avec un public jeune, adulte, handicapé, en difficultés

Le diplôme va remplacer le BATEP qui ne va plus exister

Si cela ne marchait pas qu'est-ce qui se passe ?

C'est pour ça, si ce n'est pas le GLE qui peut vous promettre une suite, est-ce qu'il ne vaut pas mieux tout de suite postuler à Léo Lagrange ?

Personne ne me l'a dit, sauf que si vous ne proposez pas vos services et que d'autres le font à votre place, c'est d'autres qui vont avoir ces postes d'animation sur la structure.

Si cela ne se fait pas, cette formation, qu'est-ce que vous allez faire d'ici mai 2006 ?

Alors ça, si le BP JEPS ne se fait pas, est-ce qu'il n'y aurait pas, quand même, plutôt que de ne rien faire, l'occasion de suivre des cours, d'apprendre à manier un ordinateur, d'avoir une remise à niveau pour le jour où vous voulez vous former sur des connaissances plus particulières,

L'utilisation des « se » confirme la centration sur l'avenir et précise le type de relation au bénéficiaire dans cet entretien de fin de bilan. Le "se" revoit aux *événements à venir, au plan*

d'action. Il est prioritairement utilisé dans deux circonstances qui renvoient à une alternance de posture d'expertise ou de neutralité :

- Associé à « passer » ou « faire » il se présente sous **forme d'assertion**, pour expliquer « comment ça se passe », ou sous forme **d'hypothèse pour expliquer** « comment ça pourrait se passer ». Le conseiller est dans ce cas sur une posture d'expertise en matière de connaissance de l'environnement et notamment du système VAE.

Car là, si Léo Lagrange prend la main sur l'organisation de ce qui se passe au niveau de la maison_des_associations, c'est peut-être vers cet employeur là que vous devez vous diriger, vers ce groupe là qui occupe beaucoup de salariés dans la région.

Vous, vous pouvez bénéficier d'un congé VAE. Là, je vais vous informer des procédures qui vont vous être proposées chez ce certificateur, comment cela va se passer ;

Ça, ça peut se faire, que vous en receviez certains sur votre ordinateur au travail et que vous bossiez un certain temps. C'est une nouvelle modalité d'enseignement, ce n'est pas toujours facile car c'est sur son lieu de travail ou alors des fois, accéder à des formations qui existent ; il y en a soixante deux sur le département et donc il y a des lieux où l'on peut aller prendre des cours.

Alors voilà un dossier de congé de VAE, c'est une photocopie, là il faut que vous le demandiez au FONGECIF, cela peut se faire pendant ou hors temps de travail avec l'accompagnement ou sans.

C'est vraiment une analyse très poussée, puisque le jury, imaginez que vous, vous êtes doté du diplôme, vous êtes professionnel en activité, on vous demande, en une demie heure de jury et au travers d'un dossier, de doser si la personne a bien ce niveau là ou pas. Donc c'est vraiment vous qui avez à faire la preuve, à illustrer ce travail là et cela ne se fait pas tout à fait comme ça. Ma collègue vous montrera des exemples de dossiers qui ont été réalisés pour que vous preniez bien la mesure du travail qui est à conduire et que vous puissiez voir comment vous organiser.

- Sous forme de question adressée au bénéficiaire pour lui faire imaginer **des possibles, des aléas, des échecs** : « **si ça ne se passe pas comme ça** ». Le conseiller est, dans ce type de questionnement, sur une posture de neutralité. Il donne du contenu pour résumer les éléments situationnels mais ne donne pas son point de vue quant à l'anticipation des éventualités et les moyens à mettre en œuvre.

Donc là, sur le projet_final, il est de vous qualifier et de trouver un emploi en rapport avec cette activité ; soit le BP démarre en mai, à l'INFA, vous passez les sélections en avril et le dossier de financement est monté avec l'APF auquel cas vous continuez au GLE le temps de vous qualifier jusqu'en mai 2006. Si cela ne marchait pas qu'est-ce qui se passe ?

Ça, c'est l'hypothèse idéale. Si cela ne se fait pas, cette formation, qu'est-ce que vous allez faire d'ici mai 2006 ?

Donc on est plutôt sur une VAE. Qu'est-ce que vous avez besoin de savoir à l'issue de notre rencontre d'aujourd'hui, même si on peut se contacter

par la suite, pour bien commencer à faire les choses dans l'ordre, qu'est-ce qu'il vous manque, maintenant que vous avez décidé la VAE, qu'est-ce qu'il vous faut avoir comme informations pour que cela se passe bien ?

Qu'est-ce qui pourrait faire que cela ne se déroule pas comme prévu ? Qu'est-ce qui pourrait coïncider, car là on a établi le déroulement idéal, comment cela pourrait se passer, s'inscrire, faire un dossier de prise en charge, suivre quelques cours, préparer ? Ça, c'est ce qui serait bien, c'est ce que vous avez planifié, mais qu'est-ce qui pourrait faire que cela ne se passe pas comme ça ?

2. 5. 3 Les modalités des variables à la classe "Stratégique"

```
*conseiller_1(144), *conseiller_2(197), *réf_STRA(341), *sujet_1(144),  
*sujet_2(99), *sujet_3(98);
```

Nous pourrions résumer les caractéristiques des discours de cette classe Stratégique par :

- L'alternance entre une posture d'expert lorsque le conseiller donne son point de vue et explique le système qu'il connaît bien (VAE), puis une posture de neutralité lorsqu'il s'agit d'imaginer les actions à réaliser en cas d'aléas ou d'échec, de définir des critères de choix, de prendre une décision ;
- La sollicitation d'un large réseau relationnel, celui du bénéficiaire, celui du conseiller et le croisement des points de vue, des possibles émergeant de ce réseau. Le réseau relationnel ou de partenariat expliquerait la différence entre les deux conseillers de cette classe. Sans un appui du réseau extérieur, l'environnement devient d'une telle complexité que donner l'information revient à dire que « l'on ne sait pas », comme le fait le conseiller 1 ;
- Un questionnement systématique de l'incertain, des alternatives, de l'existant, du probable... ;
- Une centration sur les actions.

	Pratique Expertise Analytique	Pratique Pédagogique	Pratique Expertise Evaluative	Pratique Informatrice	Pratique Stratégique
Monde lexical	<ul style="list-style-type: none"> • Le document de synthèse • Utilité sociale du bilan • L'environnement professionnel, contexte de travail • Les pistes et leurs arguments 	<ul style="list-style-type: none"> • L'avenir, les possibles, l'anticipation, la planification • Les compromis, les scénarios optimistes et pessimistes • Les moyens, techniques de résolution de problème • Le point de départ et l'évolution des points de vue 	<ul style="list-style-type: none"> • Le document de synthèse • Caractéristiques personnelles et professionnelles de la personne • Caractéristiques du champ professionnel • Le projet et sa mise en œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> • Le document de synthèse • Les métiers et domaines professionnels • La recherche d'emploi • La prise de décision sur l'orientation • La co-construction du document de synthèse 	<ul style="list-style-type: none"> • La formation et la VAE • L'environnement local et ses acteurs • L'environnement de la personne • La multiplication des points de vue • Prédominance des verbes d'action
Marqueurs de l'énonciation	<ul style="list-style-type: none"> • Discours en surénonciation : Prédominance du point de vue du conseiller sur les analyses et l'orientation de l'entretien • Stratégie discursive d'adhésion • Stratégie de discours rapporté • Modalité d'intervention interprétative et justificative • Positionnement dans la certitude et affirmative 	<ul style="list-style-type: none"> • Discours en sousénonciation : prédominance du point de vue du bénéficiaire objet de travail du dernier entretien • Modalités d'intervention : le questionnement « vide de contenu » • Stratégie discursive de clarification 	<ul style="list-style-type: none"> • Discours en surénonciation : prédominance du point de vue du conseiller sous couvert de marquage scientifique • Modalités de discours explicatives et interprétatives • Stratégie discursive d'implication et d'engagement 	<ul style="list-style-type: none"> • Discours de sousénonciation : prédominance des points de vue du bénéficiaire sur la rédaction du document et la finalisation du projet • Modalité de discours énumérative • Stratégie discursive de collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de prédominance des points de vue observée • Multiplication des points de vue : discours polyphonique • Le champ des possibles et de l'existant • Le questionnement sur la projection dans l'avenir • Positionnement dans l'incertitude : discours non affirmatif

Caractéristiques des pratiques des conseiller en bilan de compétences issues de l'analyse ALCESTE sur des situations réelles d'entretien de bilan
Tableau 7

3. – Présentation des résultats concernant les pratiques de conseil en situation réelle de bilan de compétences : Analyse des interactions

3.1 Pratique "Expertise Analytique"

3.1.1 Structure de l'interaction

a/ L'organisation du tour de parole :

Le discours des conseillers représente 55% de la totalité de l'espace discursif, le partage de la parole se fait de manière relativement équitable.

b/ L'organisation hiérarchique des unités

L'observation du fonctionnement de la prise de parole de cette classe met en évidence les éléments suivants :

- L'initiative de l'ouverture de la conversation revient au conseiller ;
- Les règles de l'alternance sont ensuite sous la maîtrise du conseiller qui suit son objectif, à savoir « valider les différents éléments du document de synthèse ».

Il organise la prise de parole ainsi :

- Poser le thème et donner la parole pour avoir le point de vue ;
- La reprendre pour argumenter ;
- Initier des allers / retours jusqu'à l'adhésion ;
- Reprendre la parole et changer de thème.

La clôture se fait à partir des marques d'adhésion du bénéficiaire, ici « *je suis d'accord* ». Au niveau de la construction interpersonnelle, le conseiller est à l'origine de la plupart des interventions et le **bénéficiaire confiné dans une attitude de type « réactif »**. L'observation de cet extrait représentatif de l'ensemble de l'entretien est démonstrative de ce fonctionnement de tour de parole.

Conseiller : *Alors, j'aimerais que l'on échange et que vous me donniez votre avis, si vous êtes d'accord, s'il y a des choses qui vous étonnent ou qui vous surprennent, avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord.*

Bénéficiaire : *Non, cela retrace fidèlement nos entretiens et la démarche que l'on a suivie, sur laquelle vous m'avez orientée à chaque fois, je trouve très bien. Alors, juste un petit rectificatif, on en avait parlé, justement j'avais été amené à faire le point sur mes diplômes, le Bac D, effectivement, il est obtenu, par contre le DEUG, il me manque un module.*

Conseiller : *C'est vrai que moi, j'ai marqué BTS, je suis restée sur l'idée que vous l'aviez.*

Bénéficiaire : *Après, oui, cela m'a surpris, la petite analyse sur le poste que j'occupe à l'ITV, c'est vrai que c'est peut-être un peu dur, mais globalement c'est ça.*

Conseiller : *Qu'est-ce qui vous paraît dur ?*

Bénéficiaire : *« Ce poste vous laisse frustré », alors au début, pas trop, mais en fait oui, car de toute façon, j'engage une démarche pour me former en tant qu'ingénieur donc cela veut bien dire que dans le poste actuel ce n'est pas ça non plus.*

« Il est persuadé qu'il n'y a aucune perspective d'évolution de carrière dans cette entreprise à taille très réduite » : je pense maintenant, vu les circonstances actuelles, qu'il n'y a pas forcément de perspectives d'évolution très intéressantes, mais je peux me tromper, j'en n'en suis pas intimement persuadé.

Conseiller : *Simplement, la question que l'on avait évoquée, c'était évolution de carrière mais en vous appuyant sur votre diplôme d'ingénieur, pas celui que vous aurez, car si vous passez un diplôme d'ingénieur, c'est pour en faire, à mon avis, bon usage et la question que l'on avait posée, était est-ce qu'un ingénieur peut trouver sa place à XXXX et vous aviez dit non.*

Bénéficiaire : Disons qu'à l'heure actuelle, il n'y a pas de recrutement, il n'y a pas de poste.

Conseiller : *C'est dans ce sens là, parce que vous pourriez dire « je peux évoluer, je peux demander une mutation », mais votre question c'était aussi, j'ai envie d'avoir une rémunération supplémentaire, d'être valorisé et donc d'utiliser mon diplôme et a priori, si on se replaçait dans le contexte ingénieur*

Bénéficiaire : Il n'y avait pas beaucoup de possibilités sauf revirement de situation, on vient de changer de direction là, fin décembre et est-ce qu'il va y avoir des orientations différentes, c'est à voir. Maintenant, au jour d'aujourd'hui, je suis d'accord avec ce qu'il y a de marqué et le reste, je suis d'accord avec l'ensemble.

Conseiller : *Moi, c'est le plan d'action qui m'intéresse, car le contenu de la démarche c'est les pistes et je crois que c'était assez clair. Ce qui m'intéresse c'est de savoir si effectivement vous vous y retrouvez dans ce que j'ai écrit.*

3. 1. 2 Contenu de l'interaction

a/ Thèmes et sous thèmes

Les thèmes sont à l'initiative du conseiller. Certaines marques linguistiques viennent renforcer l'idée d'une centration sur les thèmes du conseiller et ses points de vue. Comme nous l'avions souligné dans l'analyse du discours du conseiller, les « moi » et les « m' » montre l'origine des thèmes abordés « Moi c'est (un thème énoncé) qui m'intéresse » et permet de passer à un thème choisi par le conseiller.

Conseiller : *Si vous voulez, l'analyse des tests, c'est celle que je vous ai faite, on avait échangé dessus, donc ça c'est une chose, vous n'aviez pas été surpris, mais moi ce qui m'intéresse c'est le sentiment que vous avez que ce que je fais moi comme analyse en terme de points forts et d'éléments à retravailler par rapport à votre projet, donc que cela vous conforte dans votre projet, heureusement, on est rassuré mais surtout que vous soyez en phase avec ça, que vous partagiez mon point de vue car ce n'est après tout que le mien.*

b/ Signes et opinions

Dans l'analyse des opinions nous pouvons noter plusieurs points :

- L'issue de toutes les négociations est à la faveur du conseiller ;
- Les opinions et critiques du bénéficiaire ne sont pas questionnées et approfondies ;
- Elles ne donnent jamais lieu à des modifications sur le document de synthèse.

Conseiller : *L'analyse de vos tests, ce qui m'intéresse aussi c'est que vous me donniez votre avis sur mon analyse à moi, de vos tests, par rapport à votre projet, donc vu sous l'angle du projet est-ce que vous êtes d'accord ou pas avec ça, est-ce que vous vous y retrouvez ?*

Bénéficiaire : Oui, je trouve que cela cadre quand même assez bien, l'analyse que vous avez fait des tests cadre pas mal avec finalement le type de poste que je recherche, il y a des choses qui me confortent dans mes choix.

Conseiller : *Si vous voulez, l'analyse des tests, c'est celle que je vous ai faite, on avait échangé dessus, donc ça c'est une chose, vous n'aviez pas été surpris, mais moi ce qui m'intéresse c'est le sentiment que vous avez que ce que je fais moi comme analyse en terme de points forts et d'éléments à retravailler par rapport à votre*

projet, donc que cela vous conforte dans votre projet, heureusement, on est rassuré mais surtout que vous soyez en phase avec ça, que vous partagiez mon point de vu car ce n'est après tout que le mien.

Bénéficiaire : Franchement, cela colle vraiment très bien même dans les éléments à travailler, c'est le plus difficile à reconnaître mais globalement cela colle vraiment bien. « Tendance à domination et autorité », sans doute.

Conseiller : Si j'ai écrit ça, par rapport à votre projet, c'est uniquement pour vous mettre en garde. C'est vrai que le milieu viticole et de la production est un milieu, on va dire, assez rude et viril et donc c'est vrai que lorsque vous travaillez essentiellement avec des saisonniers etc...., on n'est pas sur une gestion d'équipe traditionnelle et donc, effectivement, l'autorité, c'est aussi une façon d'acquérir plus rapidement une légitimité. Donc, c'est une tendance qui est pour vous, positive, mais attention de ne pas, quelques fois, je veux dire quand on est dans un milieu, à l'usage et à l'usure, on peut le transformer en pratique et dérapier. Moi, c'est plutôt une mesure de prudence et c'est pour cela que je l'ai dans les éléments à retravailler.

Bénéficiaire : Ça cadre plutôt bien.

c/ Actes de langage

Les actes illocutoires⁹² du conseiller sont essentiellement « inviter le bénéficiaire à se positionner sur le document de synthèse » puis « argumenter et défendre les éléments du document de synthèse sur lesquels porte le litige ». Nous avons repéré dans notre analyse Alceste du discours des conseillers en dernier entretien de bilan, que ceux-ci utilisent trois types de stratégies de persuasion : Stratégie de responsabilisation, stratégie de conviction professionnelle, stratégie d'attribution de point de vue. Ces stratégies sont des tentatives d'influence qui peuvent être définies par les actes perlocutoires⁹³ suivants : « amener le bénéficiaire à accepter le bien fondé du document de synthèse et par la même valider le travail du conseiller ».

Si l'on observe les actes illocutoires des bénéficiaires, il s'agit essentiellement de stratégies pour arriver à exprimer et faire valoir leurs opinions. En réponse aux stratégies des conseillers, les bénéficiaires utilisent à leur tour plusieurs stratégies discursives :

1. Stratégie de consensus

Nous avons relevé des stratégies personnelles des bénéficiaires pour donner leur point de vue tout en **ménageant la relation** c'est-à-dire tout en essayant de **préserver la face positive⁹⁴ du conseiller**. On peut mettre en évidence deux temps dans ces enchaînements de son discours :

- Dans la première partie de son intervention le bénéficiaire affiche un consensus et valorise le travail du professionnel. Cette prise en considération est accompagnée d'un marquage déictique personnel « je trouve très bien », mais aussi collectif avec l'utilisation des « on ».
- La suite de son intervention lui permet de marquer sa différence qui peut aller jusqu'à contredire l'apparent consensus énoncé en première partie. Le marquage de cette différence se fait avec beaucoup de prudence grâce à des minimisations « juste un petit », afin de protéger,

⁹² L'Acte illocutoire est l'acte effectué « en disant quelque chose ». Il peut correspondre à un ordre, une requête, une question..., il peut être explicite ou non.

⁹³ L'Acte perlocutoire se caractérise par la production de certains effets sur l'auditoire, que ceux-ci soient ou non attendus.

⁹⁴ Les actes de langage font référence aux notions de face positive (le narcissisme) et négative (le territoire) des participants. Le locuteur se met en position haute lorsqu'il accomplit un acte potentiellement menaçant pour l'une ou l'autre des faces de l'allocutaire. (Kerbrat-Orecchini 1992).

au moins partiellement, la face du conseiller. Cependant, concernant des erreurs, même si c'est discret la responsabilité du conseiller est relevée avec l'utilisation du « justement » venant indiquer que des éléments factuels auraient pu faire penser que ce type d'erreur ne se produirait pas. Le conseiller répond par un discours de justification.

Conseiller : Alors, j'aimerais que l'on échange et que vous me donniez votre avis, si vous êtes d'accord, s'il y a des choses qui vous étonnent ou qui vous surprennent, avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord.

Bénéficiaire : Non, cela retrace fidèlement nos entretiens et la démarche que l'on a suivie, sur laquelle vous m'avez orientée à chaque fois, je trouve très bien. Alors, juste un petit rectificatif, on en avait parlé, justement j'avais été amené à faire le point sur mes diplômes, le Bac D, effectivement, il est obtenu, par contre le DEUG, il me manque un module.

Conseiller : C'est vrai que moi, j'ai marqué BTS, je suis restée sur l'idée que vous l'aviez.

2. Stratégie d'adhésion nuancée

La nuance semble le moyen privilégié de ces bénéficiaires pour éviter l'affrontement tout en présentant leur point de vue. En fin de négociation, la nuance semble servir à maintenir leur point de vue tout en laissant penser le contraire. Le discours d'adhésion est alors parsemé de nuances ou de doutes. Par exemple le discours d'adhésion indique ses limites localisées à « au jour d'aujourd'hui », il peut être marqué de doute « sans doute » et la nuance peut être inscrite dans « être d'accord sur l'ensemble, globalement » mais pas sur chaque détail précisément. Nous supposons que cette stratégie est une **tentative de préservation de la face négative**. Il **conserve ainsi son territoire, sa liberté de penser**.

Bénéficiaire : Non, cela retrace fidèlement nos entretiens et la démarche que l'on a suivie, sur laquelle vous m'avez orientée à chaque fois, je trouve très bien. Alors, juste un petit rectificatif,

Bénéficiaire : Franchement, cela colle vraiment très bien même dans les éléments à travailler, c'est le plus difficile à reconnaître mais globalement cela colle vraiment bien. « Tendance à domination et autorité », sans doute.

Bénéficiaire : Il n'y avait pas beaucoup de possibilités sauf revirement de situation, on vient de changer de direction là, fin décembre et est-ce qu'il va y avoir des orientations différentes, c'est à voir. Maintenant, au jour d'aujourd'hui, je suis d'accord avec ce qu'il y a de marqué et le reste, je suis d'accord avec l'ensemble.

3. Stratégie de rupture thématique forte

Même si ce phénomène est unique dans cet entretien, notons enfin que face à l'acte illocutoire d'interdire de la part du conseiller, le bénéficiaire va utiliser la stratégie de la rupture thématique forte au sens de Remi-Giraud (1987). Il change de thème en introduisant un compliment sur le travail du conseiller, il coupe court ainsi au désaccord exprimé par le conseiller et aux possibilités de conflit. Cette interruption lui permet également de rester sur son point de vue sans avoir à afficher une adhésion à la position du conseiller.

Bénéficiaire : Mais c'est vraiment bien, c'est un document intéressant car dans les différents entretiens ou même, on a eu notre rencontre d'évaluation annuelle avec mon directeur et chaque fois il y a des fiches à remplir, points forts, points faibles, et là, il y a des choses qui ressortent assez bien.

Conseiller : Ce n'est pas un document pour remplir ses entretiens d'évaluations, on est bien d'accord !

Bénéficiaire : Non, je veux dire que c'est un regard extérieur sur soi.

Conseiller : C'est ce que je vous disais, vous le sentez bien, que c'est un document uniquement à votre usage personnel, après vous en faites ce que vous voulez, mais ce que je veux dire, c'est que si jamais, à un moment donné vous aviez besoin, pour X raisons, de ce document là, à ce moment là, vous pouvez tout à fait, me dire, mais je ne le ferai que sur votre demande, mais on peut tout à faire extraire certaines parties du document, le reproduire avec le logo CC et moi, je vous en remets un exemplaire, le cas échéant, que vous pouvez utiliser pour le transmettre.

Bénéficiaire : Le plan d'action, c'est aussi une bonne synthèse de ce que l'on a dit.

L'ensemble de ces éléments positionne le conseiller en position haute de **surénonciation**. Cette position est facilitée par des éléments extra linguistiques contextuels : l'interrelation est construite autour du document de synthèse qui représente le point de vue du conseiller, les règles du jeu sont la confrontation, la recherche de consensus et la modification du support initial.

Cependant malgré ce contexte, la position des protagonistes peut aussi s'inverser. À ce titre, l'observation du second entretien mené par ce même conseiller est démonstrative de ce **renversement de rapport de force**. La structure de l'interrelation s'en trouve modifiée :

- Le discours du conseiller augmente singulièrement pour atteindre 65% de la totalité de l'interaction.
- L'organisation de l'entretien est identique mais les stratégies du bénéficiaire vont modifier le rapport de force et obliger le conseiller à effectuer des actes différents du premier entretien, notamment passer à un autre thème sans avoir obtenu l'adhésion du bénéficiaire. Trois stratégies du bénéficiaire sont opérantes :
 1. Ne pas répondre (utilisation du non). Le conseiller insiste en relançant le thème de manière à obtenir le point de vue du bénéficiaire ;
 2. Nier l'intérêt ou la portée des informations du document de synthèse. Les informations sont considérées comme des confirmations de ce que l'on sait déjà ;
 3. Conserver son point de vue. On note dans cet échange une négociation sur le signifiant et le signifié du mot « défaut ». Cette négociation n'aboutira pas à un consensus clair et sera abandonnée.

Conseiller : Bonjour, nous nous voyons aujourd'hui pour la dernière fois, est-ce qu'il y a des choses où vous souhaitez revenir ou que vous voulez dire par rapport à la dernière fois, tout ce que l'on a pu voir la dernière fois, ou est-ce que vous avez des commentaires à faire ?

Bénéficiaire : Non.

Conseiller : Par rapport à l'analyse des tests, vous avez quelque chose à dire ou pas, vous avez retrouvé globalement ce que l'on avait vu ensemble, est-ce que vous avez des commentaires à faire ou pas ?

Bénéficiaire : Non

Conseiller : Vous avez vu comment c'est monté ? Vous avez ici, les tests de personnalité, ensuite mon analyse par rapport au projet. Vous avez ici tous les résultats que vous avez déjà vus, une analyse de votre évaluation et ensuite le travail que vous avez fait avec les 20 verbes et les métiers sur lesquels on avait travaillé

Bénéficiaire : Cela conforte ce que l'on sait plus ou moins de soi ou ce que l'on ne veut pas s'avouer mais ça, ce n'est pas un problème. Je pense que c'est intéressant de l'avoir mis à plat, décortiqué. C'est vrai que les défauts sont rappelés, repris dans les tests, ils se recourent et donc ils sont bien là.

Conseiller : Ce n'est pas des défauts, c'est des éléments à retravailler

Bénéficiaire : Oui, je l'entends bien

Conseiller : Je ne sais pas ce que c'est qu'un défaut ou une qualité car on a les défauts de ses qualités et les qualités de ses défauts, n'est-ce pas ?

Bénéficiaire : Foncer tête baissée, c'est en même temps, pour moi, comme vous dites c'est le défaut de ses qualités, c'est vrai que je préfère des gens qui foncent plutôt qu'ils restent sur place.

Conseiller : Ce que j'aimerais bien que vous regardiez et que l'on retravaille ensemble c'est ça. Alors par rapport à « nom de la structure », sachant que c'est hypothétique mais que si jamais cela se mettait en place, même à l'automne ou comme ça, à ce moment là, vous m'appellez et on refait éventuellement le document s'il n'est pas adapté.

Le bénéficiaire peut utiliser le ton humoristique pour introduire un thème, dans l'exemple qui suit « la crédibilité du document de synthèse ». Là encore le conseiller va utiliser des stratégies différentes par rapport au premier entretien que nous avons analysé : il poursuit son intervention justificative sans entendre la réserve du bénéficiaire. Nous pouvons rapprocher cette observation du concept de « *connexion saltatoire* » de Trognon (1988) ou l'interviewer fait abstraction du point de vue de son interlocuteur et poursuit son raisonnement. Comme dans les observations de Trognon le bénéficiaire réagit en réintroduisant son thème il persévère jusqu'à ce que le conseiller prenne position et se justifie.

Conseiller : Simplement, j'ai fait ça car cela vous permettra aussi de voir quel type de document proposer.

Bénéficiaire : Je l'ai lu, c'est même sympathique à lire.

Conseiller : Ce que je veux dire c'est que si jamais vous en avez besoin, je peux vous faire ce type de document et voir si c'est ça que vous attendiez.

Bénéficiaire : Mais en même temps je pense aussi qu'il faut que cela soit crédible, il faut que cela rentre dans une logique de poste et d'emploi plus précise que cela ne l'est là où c'est une synthèse un peu générique qui pourrait s'adapter à des dizaines de postes.

Conseiller : C'est-à-dire que j'ai eu beaucoup de mal à me creuser la tête, plate-forme de professionnalisation c'est bien, mais après tout dépend comment cela s'organise, est-ce qu'il y a des négociations avec des partenaires etc.... alors j'ai essayé d'imaginer mais bon !

Bénéficiaire : Oui, pour le moment il faut imaginer, c'est vrai que pour le moment on ne répond pas point par point à une grille de poste, il n'y a pas un profil défini et je ne sais même pas s'il y en aura 1 un jour car souvent on occupe des postes avec des fiches de fonctions qui ne sont pas du tout celles du départ. Moi, en l'occurrence, je suis sur un poste là, quand je regarde la fiche de fonction qui ne correspond pas aux activités que je fais, je ne sais même pas s'il y a 50% de ce que je fais qui correspond à mon recrutement initial.

Conseiller : C'est peut-être vous qui avez fait évoluer le poste

Bénéficiaire : Oui, mais il y a aussi le côté qu'à « nom de la structure » on affiche et après on s'adapte, mais enfin, on verra bien !

Conseiller : Il ne faut pas vous casser le moral comme ça, il faut essayer au moins !

Enfin, l'observation des deux discours révèle la présence de nombreux modalisateurs qui rendent opaque la position des locuteurs :

Bénéficiaire : C'est vraiment des chantiers tous azimuts et donc, peut-être qu'en fait cela sera en pleine puissance pour septembre mais c'est vrai qu'il faut que je remonte au filet pour en savoir plus.

Conseiller : C'est vrai que là apparemment les décrets ne sont pas sortis, il n'y a rien de fait, aujourd'hui il n'y a rien d'opérationnel

Bénéficiaire : Apparemment l'énarque ne se bouscule pas pour reprendre les rênes et donc on ne sait pas du tout qui est-ce qui va nous manager et c'est vrai que cette année 2005, on patauge pour le moment.

3. 2 Pratique "Pédagogique" :

3. 1. 1 Structure de l'interaction

a/ L'organisation du tour de parole :

Le discours du conseiller représente 42% de la totalité des échanges. C'est la seule pratique où le conseiller a un espace discursif nettement moins important que le bénéficiaire et ceci se retrouve sur tous les conseillers de cette classe.

b/ L'organisation hiérarchique des unités

Le fonctionnement de la prise de parole est partagé entre le conseiller et le bénéficiaire. Les indicateurs verbaux et non verbaux viennent alimenter ce constat de **co-construction souple** :

- Le conseiller *initie les ouvertures*. Il organise le fonctionnement de la prise de parole à travers son questionnement :
 - Il utilise une grille d'entretien autour de trois questions.
 - Il maîtrise les relances sur certains éléments de réponses qu'il fait préciser.
- Les bénéficiaires *maîtrisent la clôture des réponses*.
 - On constate qu'ils s'expriment dans le temps qu'ils souhaitent (nous avons, sur un même sujet, des réponses de tailles très variables).
 - Ils utilisent des marqueurs verbaux de clôture (la dernière chose..., voilà en gros..., des phrases conclusives..., un refus d'aller plus loin exprimé explicitement..., des manifestations de satisfaction...) qui sont respectés par le conseiller qui propose systématiquement un autre thème.

Conseiller : Là, pour finaliser cette démarche là, je vais vous poser 3 questions. La 1^{ère} c'est « qu'attendiez vous du bilan de compétences au départ, quelles étaient vos attentes du départ ? »

Bénéficiaire : C'était de faire un bilan, justement parce que j'étais dans une situation de rupture au niveau professionnel, que j'avais un projet de réorientation depuis de nombreuses années, cela doit remonter au moins à 5 ou 6 ans que j'ai envie de quitter cet emploi. Pour différentes raisons personnelles je n'ai pas pu le faire jusqu'à maintenant, j'ai eu des choses qui ont changées dans ma vie privée qui ont fait que je pouvais me réorienter et changer mon activité. Donc j'avais des idées assez précises sur ma réorientation et je voulais conforter via le bilan de compétences mes choix pour savoir si j'étais dans la bonne direction car je n'étais pas certain à 200% de mes choix, également c'était aussi la partie évaluation de mon expérience professionnelle.

Conseiller : Évaluation cela veut dire quoi ?

Bénéficiaire : C'est-à-dire tout le portefeuille de compétences, tout ce que l'on a balayé en descendant du CV, en extrapolant à partir du CV sur toutes les tâches que j'étais amené à occuper pendant 15 ans, c'est quand même intéressant car cela permet de reprendre un peu confiance en soi, ce qui me manquait un peu et il y avait des choses, des fonctions que j'ai occupées, des tâches que j'ai accomplies et que j'avais totalement occultées pour différentes raisons et c'est vrai que c'est bien de pouvoir le remettre noir sur blanc car c'est des acquis même s'ils sont un peu lointains, une fois que l'on a fait une tâche, dans la mesure où elle a été menée à bien et couronnée de succès, c'est une expérience que l'on garde. Donc cette partie était très intéressante. La dernière chose, voir si à travers le bilan il n'y avait pas des opportunités, des orientations auxquelles je ne pensais pas, qui découleraient des différents tests de personnalité etc. ... voilà en gros.

Conseiller : Si on reprend par rapport à l'objectif de départ, c'est à dire lors du premier entretien, je vous ai posé une question vous demandant quel était votre objectif à ce stade du démarrage du bilan, vous vous en souvenez de l'objectif que vous vous étiez fixé ?

3. 1. 2 Contenu de l'interaction

a/ Thèmes et sous thèmes

Les thèmes sont à l'initiative du conseiller mais ne portent pas sur le contenu du document de synthèse. Il ne s'agit pas ici de travailler sur les analyses du conseiller mais de permettre au bénéficiaire de repérer son **évolution dans le bilan**, d'anticiper **l'avenir**, d'éclaircir ses **points de vue**. Ainsi trois thèmes organisent l'entretien :

- D'où il est parti : « qu'attendiez vous du bilan de compétences au départ, quelles étaient vos attentes du départ ? » ;
- Ce qui l'a fait avancer : « Est-ce qu'il y a un autre travail que l'on a pu effectuer à un moment donné et qui vous a aidé aussi dans votre prise de décision ? » ;
- Ce qu'il fera demain : « La démarche de bilan étant finie, on va se quitter tout à l'heure, qu'est-ce que vous allez entreprendre ? ».

Les thèmes sont amenés par le conseiller de manière neutre c'est-à-dire sans y mettre d'opinion ou de réponse : aucune référence n'est faite au document de synthèse, ni aux analyses présentes ou passées du conseiller. Les questions sont très courtes et souvent vides de contenu comme le montre la retranscription complète du discours du conseiller (Extrait 2 reprend toutes les questions du conseiller) :

Conseiller : Vous venez de lire votre document_de_synthèse, par rapport à ce qui s'est passé dans le bilan. Là, pour finaliser cette démarche là, je vais vous poser trois questions. La première, c'est qu'attendiez vous du bilan_de_compétences au départ, quelles étaient vos attentes du départ ?

Conseiller : Évaluation cela veut dire quoi ?

Conseiller : Si on reprend par rapport à l'objectif de départ, c'est-à-dire lors du premier entretien, je vous ai posé une question vous demandant quel était votre objectif à ce stade du démarrage du bilan, vous vous en souvenez de l'objectif que vous vous étiez fixé ?

Conseiller : C'était une réorientation, je reprends par rapport à vos attentes.

Conseiller : C'était franc, si je reprends par rapport à ce que vous m'aviez dit, c'était de quitter...

Conseiller : En sachant que par rapport à l'objectif de la réorientation comme vous l'avez dit tout à l'heure, il y avait une piste déjà qui avait été clairement exprimée au départ.

Conseiller : Par rapport à la piste que vous avez retenue qui est en l'occurrence être orienté vers le graphisme, est-ce que vous pensez avoir opéré un compromis par rapport à ce choix là ?

Conseiller : Est-ce que le graphisme c'est une orientation par défaut ?

Conseiller : Qu'est-ce que vous retenir du contenu de ce bilan de compétences ?

Conseiller : Vous avez dit à un moment que cela vous avez conforté dans votre choix aussi d'orientation, comment ?

Conseiller : Est-ce qu'il y a un autre travail que l'on a pu effectué à un moment donné et qui vous a aidé aussi dans votre prise de décision ?

Conseiller : Qu'est-ce que vous en avez retiré de ce travail là ?

Conseiller : Vous n'en aviez pas conscience avant ?

Conseiller : Dernière question concernant le bilan en général, c'est en quoi ce bilan a répondu ou pas à vos attentes ?

Conseiller : Qu'est-ce qui conforte, quels sont les points, ce que vous avez en mémoire ?

Conseiller : Pour en revenir au portrait des compétences, qu'est-ce que vous retenir de ça, mis à part les tâches détaillées ?

Conseiller : Pour vous, en quoi ce bilan est-il réussi ?

Conseiller : Qu'est-ce que vous allez en faire de cet outil ?

Conseiller : Aujourd'hui vous avez les moyens pour modifier ?

Conseiller : OK. La démarche de bilan étant finie, on va se quitter tout à l'heure, qu'est-ce que vous allez entreprendre ?

Conseiller : Et si l'objectif n'est pas atteint ?

Conseiller : Vous avez quelque chose à rajouter, des questions à me poser ?

b/ Signes et opinions

Il n'y a pas dans cette classe de négociation sur le signifié ou le signifiant. S'il n'y a pas de lutte pour le sens, on note une lutte pour se rappeler des faits réalisés dans le cadre du bilan. C'est le seul échange où le conseiller va introduire du contenu pour relancer le souvenir. Ce contenu n'est pas sans incidence, il rappelle l'état d'urgence dans lequel était le bénéficiaire au départ de la démarche mais qui n'était pas spontanément évoqué.

Conseiller : C : Si on reprend par rapport à l'objectif de départ, c'est-à-dire lors du premier entretien, je vous ai posé une question vous demandant quel était votre objectif à ce stade du démarrage du bilan, vous vous en souvenez de l'objectif que vous vous étiez fixé ?

Bénéficiaire : Du tout, je ne sais plus.

Conseiller : C'était une réorientation, je reprends par rapport à vos attentes.

Bénéficiaire : Oui, c'était réorientation.

Conseiller : C'était franc, si je reprends par rapport à ce que vous m'aviez dit, c'était de quitter...

Bénéficiaire : C'était changé, disons que là, quand cela a démarré, j'étais plus en urgence et l'objectif principal était d'arrêter mon travail car cela m'a mis dans une situation de stress qui m'a conduit à me mettre en arrêt maladie et donc l'objectif principal c'est déjà d'arrêter de me pourrir la santé avec un travail qui me faisait chier pour parler vulgairement et me soigner, me remettre d'aplomb pour pouvoir être à même de faire autre chose. Dans la priorité au départ, c'était déjà de matérialiser le fait que je ne

travaillerais plus à XXXX à ce poste que j'occupais. Ça a été une décision longue à prendre et le fait de faire ce bilan c'est une étape qui pour moi inscrit dans le marbre la fin d'un cycle. J'y ai travaillé pendant 15 ans et là, ça s'arrête, maintenant je vais faire autre chose et le bilan c'est le démarrage d'une nouvelle étape et cela permet vraiment d'acter sur un truc concret

c/ Actes de langage

Il n'y a pas dans cette classe d'actes de langage en référence aux notions de faces positives ou négatives. Aucun jugement, aucune directive (conseiller, suggérer, interdire) n'est présent dans le discours des deux partenaires. La totalité des actes relève d'activités de questionnement qui traduisent plusieurs stratégies du conseiller pour accompagner l'évolution des points de vue du bénéficiaire :

- *Stratégies d'explicitation*

Pour amener le bénéficiaire à retrouver sa question de départ, le conseiller utilise des modalités de questionnement de type entretien d'explicitation au sens de Vermersch. Il donne un élément précis de la situation vécue qui replonge le bénéficiaire dans le souvenir et favorise l'émergence des faits liés à cet entretien.

- *Stratégie de rapprochement moyen / résultat*

Le conseiller amène le bénéficiaire à définir la cohérence ou la pertinence de ses décisions. Le « comment se font ces liens entre le travail de bilan et la décision » est souvent questionné : quels contenus de bilan ? À partir de quelles conclusions ?

- *Stratégie d'anticipation*

Le conseiller amène le bénéficiaire à se positionner dans l'avenir en imaginant les étapes du futur. Il l'amène également à envisager l'incertain avec la définition d'alternative « si ça ne marche pas ? ».

L'ensemble de ces éléments positionne le conseiller en position basse de **sousénonciation**. Cette position se traduit par : la prédominance du questionnement, la priorité donnée au point de vue du bénéficiaire, l'absence de contenu dans les questionnements. Le conseiller a la responsabilité du questionnement, et laisse au bénéficiaire la « responsabilité du contenu des réponses » autrement dit la responsabilité de sa vision de sa situation et de ses décisions.

Le bénéficiaire développe plus ou moins longuement ses réponses. Il est impliqué dans son discours, parle en son nom, prend position et argumente. Des marqueurs d'intensité montrent une position affirmative sur ce qui est dit (tout à fait, c'est clair, absolument,...), le bénéficiaire prend en charge son discours comme lui appartenant (utilisation des « je », « moi »,...). D'autre part on remarque qu'il argumente et explicite les liens qui lui ont permis d'arriver à prendre position. L'utilisation des marqueurs de relation logique en témoigne (Donc, mais,...) :

Conseiller : En sachant que par rapport à l'objectif de la réorientation comme vous l'avez dit tout à l'heure, il y avait une piste déjà qui avait été clairement exprimée au départ.

Bénéficiaire : Tout à fait, j'étais ouvert à autre chose aussi et c'est vrai qu'après, quand on rentre un peu dans le détail, moi ce que j'essaie de garder à l'esprit c'est le côté réaliste par rapport aux contraintes que j'ai, je suis divorcé et j'ai 3 enfants, je m'en occupe et je ne peux pas partir. Ne serait-ce qu'au niveau de la mobilité géographique j'ai des contraintes importantes et pour moi c'est prioritaire. La priorité dans mes choix c'est d'abord de m'occuper de mes enfants et le reste c'est secondaire. Donc par rapport à ça je n'ai pas totalement les mains libres sur mes choix d'orientation en terme géographique. C'est clair qu'au niveau de Paris ou des grandes villes il y a beaucoup plus d'opportunités et de choses intéressantes à faire, mais je ne peux pas le faire actuellement.

Conseiller : Par rapport à la piste que vous avez retenue qui est en l'occurrence être orienté vers le graphisme, est-ce que vous pensez avoir opéré un compromis par rapport à ce choix là ?

Bénéficiaire : Compromis dans quel sens ?

Conseiller : Est-ce que c'est une orientation par défaut ?

Bénéficiaire : Absolument pas, c'est quelque chose que j'ai au fond de moi depuis de nombreuses années, j'ai besoin de m'exprimer par l'intermédiaire de l'Art, on va dire pour faire simple. Pour moi, c'est une forme de thérapie car j'ai besoin de faire sortir des trucs que j'ai au fond de moi que je n'exploitais pas, cela fait partie de ma personnalité et ce vers quoi je veux aller. En dehors de ça, c'est un truc beaucoup plus personnel mais que je n'ai pas trop envie de parler.

3. 3 Pratique "Expertise Evaluative"

3. 1. 1 Structure de l'interaction

a/ L'organisation du tour de parole :

Le discours des conseillers représente 55% de la totalité de l'espace discursif. Les tours de parole dans cette classe sont répartis de manière relativement équitable.

b/ L'organisation hiérarchique des unités

L'organisation des unités de discours est à l'initiative du conseiller qui suit un déroulement chronologique au document de synthèse.

Malgré un temps de parole équitable entre les deux partenaires, l'analyse de la structure des interactions de cette classe montre que l'espace discursif est occupé de deux manières différentes suivant les deux finalités que suit le conseiller de cette classe :

- Valider le document de synthèse : le conseiller occupe alors l'espace pour présenter et argumenter le document de synthèse. Le conseiller termine ses interventions par des questions fermées ou des affirmations et sollicite l'accord du bénéficiaire. Les réponses du bénéficiaire sont alors majoritairement courtes, elles marquent sont adhésion (Extrait 1).
- Contrôler les démarches entreprises : le bénéficiaire est alors dans une expression plus longue de justification ou d'explication. Le conseiller reprend le tour pour porter une analyse, un jugement et proposer des prolongements. (Extrait 2)

Extrait 1 :

Conseiller : Alors vos commentaires sur le document et je mettrai moi aussi quelques significations pour compléter la relecture.

Bénéficiaire : En conclusion, cela résume bien tout ce que l'on a dit.

Conseiller : Alors les motivations, moi aussi j'avais recorrecté un peu la phrase, j'ai mis : il a besoin de maintenir dans son travail un effort physique plutôt que d'être en position statique toute la journée. Est-ce que vous êtes d'accord ou est-ce que vous voulez qu'on la tourne comme ça ?

Bénéficiaire : Comme ça, oui.

Conseiller : Car effectivement, aujourd'hui, vous ne pouvez plus avoir une activité très physique, aujourd'hui vous projetez quand même sur des postes où il a quand même du mouvement.

Bénéficiaire : C'est pour ça.

Conseiller : j'ai mis aussi : besoin important d'être en contact permanent avec les autres car c'est vrai que vous avez quand même un côté solitaire et à la fois beaucoup un esprit fort de collaboration, vous aimez rendre service, donner un coup de main et en même temps vous avez aussi un côté solitaire.

Bénéficiaire : C'est vrai.

Extrait 2 :

Conseiller : Par contre, vous ne vous êtes pas renseigné quand cela démarrait ?

Bénéficiaire : Si, ce n'est pas avant 2006 mais je dois les recontacter en février car ils pensent que la plaquette sera imprimée à ce moment là. En fait je les ai contactés pour faire une visite des lieux et savoir comment cela se passait, avoir des informations. Ils m'ont dit d'avoir d'abord recours à la COTOREP, que c'était eux qui transmettaient les dossiers, qui s'occupaient de tout, de l'admission etc.... je n'ai pas très bien compris d'ailleurs, car là par le biais de la COTOREP déjà, il y a reconnaissance et ils mettent bien qu'ils transmettent mon dossier à l'AFPA, il faut que j'éclaircisse ça, que je le mette au clair, mais j'ai jusqu'au mois d'août pour le faire.

Conseiller : Est-ce que vous vous êtes renseigné justement, vous avez rappelé les ASSEDIC ?

Bénéficiaire : J'y suis allé tout à l'heure mais il fallait attendre trop longtemps. Je me suis renseigné avec Cap Emploi et apparemment, pendant 24 mois je toucherai 70% du salaire. J'ai eu un document mais ce n'est pas tellement détaillé par rapport à mon cas et j'ai intérêt à aller voir directement avec eux, avec mes feuilles de paie car il y a un barème et là, dans la documentation que j'ai, c'est : salaire brut 1800 c'est 57% du salaire et moi, je me situerai entre 1000 et 1800 et là, cela indique 40% du salaire alors c'est un peu contradictoire avec ce que l'on m'a dit puisque l'on m'a dit 70%. C'est pour cela que ce n'est pas encore clair, mais a priori, c'est toujours 2 ans de mensualité.

Conseiller : Donc ça, c'est impératif de vous renseigner car là, vous voyez vous êtes confronté à un dilemme, c'est-à-dire que d'un côté, aujourd'hui, vous avez votre emploi avec votre salaire, mais un poste qui n'est pas aménagé donc un risque santé qui est présent et en tout cas, ça veut dire que d'ici 6 mois, vous n'avez pas forcément intérêt à quitter votre emploi.

3. 1. 2 Contenu de l'interaction

a/ Thèmes et sous thèmes

Les thèmes sont à l'initiative du conseiller, ils sont liés à la lecture du document de synthèse et portent majoritairement sur les analyses et comptes rendus réalisés par le professionnel. (Extrait 1)

La répétition des « j'ai mis » indique bien la position d'expertise du conseiller qui se pose comme l'initiateur des analyses et des conclusions. L'ensemble de l'entretien consiste à mettre en discussion les points de vue du conseiller. (Extrait 2)

Le conseiller fait également le choix des éléments du document de synthèse qui peuvent être discutés. Comme le montre le deuxième extrait, la situation actuelle, les objectifs et les outils ne sont pas soumis à appréciation, les analyses et résultats aux tests sont les éléments qui du point de vue du conseiller méritent une confrontation (Extrait 2).

Extrait 1 :

Bénéficiaire : Sur ce point, je me suis renseigné avec Cap Emploi, au niveau du CV on avait abordé s'il fallait mettre en avant ou pas ou s'il fallait déjà en parler sur mon statut de demandeur d'emploi travailleur handicapé et elle est affirmative, sur ce point, sur le CV il ne faut absolument pas en parler, c'est moi qui vois si je veux en parler ou pas et après en entretien, je peux le mettre en avant.

Conseiller : Donc sur votre fiche, rajoutez contact, relations avec Cap Emploi. Donc là, on est vraiment parti sur 2 projets majeurs, conseiller clientèle dans votre domaine technique ou effectivement dessinateur industriel.

Extrait 2 :

Conseiller : Après, par rapport à la page 2, il n'y a rien à dire, là, c'est votre situation actuelle, vos objectifs du bilan et je vous ai mis les outils que l'on a utilisés. Page 3, l'analyse du parcours. Au niveau de l'auto évaluation du management de votre carrière, vous êtes d'accord avec ce qui a été mis ?

Bénéficiaire : Oui, tout a fait.

Les rares moments de l'échange où le bénéficiaire est à l'origine du thème, le conseiller conserve la maîtrise :

- Il reporte le thème qui perturbe sa conduite d'entretien, il le traitera au moment qu'il choisira. (Extrait 1)
- Il passe à un autre thème sans véritablement interroger l'orientation thématique exprimée par le bénéficiaire. (Extrait 2)

Extrait 1 :

Conseiller : Pour vous, il n'y a pas de modifications à apporter ?

Bénéficiaire : Il y a juste un truc qui me frappe un peu c'est « il y a un besoin d'un exercice physique important, plutôt qu'une position statique » ce n'est pas faux mais quand je lis, j'ai l'impression que c'est un peu en contradiction avec mon problème.

Conseiller : D'accord, on va reprendre ça. J'aimerais que l'on revienne un peu sur certaines choses. Là, page 1 : a été convenu entre la société « nom » et le consultant d'établir un bilan de compétences dont Mr L. est destinataire unique des résultats, il lui appartient de restituer la totalité ou une partie de son travail aux interlocuteurs de son choix.

Extrait 2 :

Conseiller : Voilà, il y a cette solution là, et quand même, je pense aussi, renseignez-vous,

Bénéficiaire : Après, il y a d'autres domaines où je ne pense pas trouver une solution.

Conseiller : Pourquoi ?

Bénéficiaire : Car je serai confronté toujours au même problème, c'est-à-dire les centres de formations, il faut aller en formation de telle à telle date, il y a toujours un délai qui fera que c'est toujours le même problème.

Conseiller : D'accord, je vous laisse faire votre plan d'actions et moi, je fais les modifications.

b/ Signes et opinions

Dans l'analyse des opinions, nous pouvons noter plusieurs points :

- Il y a très peu d'objections de la part du bénéficiaire. Une seule négociation est à relever dans cette étude de cas. Cette remarque est vraie également sur les autres exemples de cette classe.
- Le conseiller utilise trois tours de parole pour régler le "litige" malgré l'adhésion affichée dès le début. Il donne plus d'explications et multiplie les arguments (Extrait 1).
- Aucune modification, émanant du bénéficiaire, ne sera apportée au document. Les seuls apports seront de l'initiative du conseiller, et ne sont pas le résultat d'une négociation avec le bénéficiaire. L'accord du bénéficiaire sur ces modifications n'est pas sollicité (Extrait 2).

Extrait n° 1 :

Conseiller : Alors les motivations, moi aussi j'avais recorrecté un peu la phrase, j'ai mis : il a besoin de maintenir dans son travail un effort physique plutôt que d'être en position statique toute la journée. Est-ce que vous êtes d'accord ou est-ce que vous voulez qu'on la tourne comme ça ?

Bénéficiaire : Comme ça, oui.

Conseiller : Car effectivement, aujourd'hui, vous ne pouvez plus avoir une activité très physique, aujourd'hui vous projetez quand même sur des postes où il a quand même du mouvement.

Bénéficiaire : C'est pour ça.

Conseiller : Dans l'idéal, si vous voulez vous retrouvez 7 heures par jours sur une chaise, vous risquez à moyen terme d'être un peu démotivé, dans l'idéal il vous faudrait quand même un peu de mouvement dans la journée, ça veut dire ça. Là, c'est plus un point de vigilance, attention à une position trop statique prolongée et quotidienne car vous risquez d'assez vite vous sentir un peu immobilisé dans votre place. C'est dans ce sens là.

Bénéficiaire : Tourné comme ça, oui.

Extrait n° 2 :

Conseiller : J'avais envie de rajouter une phrase, qu'actuellement vous vivez ce moment actuel qui est particulier de votre parcours comme effectivement le moyen de faire le point et de réfléchir à ce que vous souhaitez faire pour l'avenir. J'ai trouvé que ce reclassement, vous l'aviez vécu de manière quand même positive malgré un contexte difficile puisque pour vous c'est vraiment la possibilité de choisir, de vous donner en tout cas la possibilité de faire un choix un peu plus motivé sur la suite de votre parcours tout en tenant compte des débouchés économiques. Dès le départ vous étiez très réaliste par rapport à ça et vous n'êtes pas parti sur des projets un peu fantaisistes mais plutôt toujours en réalité avec les débouchés possibles. Je rajouterai cette phrase : il a conscience aujourd'hui qu'il a un capital santé à préserver et que son orientation professionnelle doit en tenir compte à long terme, car c'est vrai que dans les orientations que vous avez prises, il y a à la fois ces 2 impératifs, le côté économique et le côté aussi santé et ça c'est important. Alors les motivations....,

[...] ⁹⁵

Conseiller : Alors j'ai rajouté un petit paragraphe : en résumé, Mr L. fait preuve d'une bonne souplesse d'adaptation au contexte et apprécie de travailler sur un poste bien structuré avec des tâches identifiées et maîtrisées. Il sera alors à l'aise pour s'organiser de manière autonome. Discret et réservé sur le plan relationnel, il privilégie la collaboration et l'entraide, il a besoin d'avoir son espace à lui.

[...]

⁹⁵ [...] : indique que les deux éléments de discours ne sont pas linéaires. Nous avons donné dans cet extrait plusieurs illustrations de notre observation.

Conseiller : Je vais peut-être revoir sur le CV que l'on avait fait, faites voir ce que l'on avait mis. Je vais rajouter le travail en équipe et en coordination avec différents interlocuteurs, écoute et analyse des besoins et là, je vais mettre formation, aptitude, informé aux utilisations techniques. Alors, les aptitudes évaluées, il y a quelque chose à dire pour vous ?

Bénéficiaire : Non

c/ Actes de langage

Côté conseiller, nous repérons trois types d'acte de langage que nous avons déjà mis en évidence dans l'analyse précédente : des **actes de questionnement pour obtenir l'adhésion** sur le document de synthèse, des **actes de contrôle** sur les démarches entreprises et **des actes de conseil pour forcer l'engagement** sur le plan d'action à mettre en œuvre après le bilan. Nous ne reviendrons pas sur cette analyse mais il est intéressant de regarder plus précisément les réactions du bénéficiaire face aux actes de conseil concernant le plan d'action. Ces conseils sont présentés parfois comme une **injonction**. Ils produisent chez le bénéficiaire des réponses très courtes et affirmatives, parsemées de marqueurs d'intensité qui renforcent l'idée d'adhésion sans condition, tant au niveau de la méthode que du contenu. Nous sommes, dans cette situation, à l'opposé d'une pratique qui consisterait à apporter des points de vue multiples pour permettre la décision. A l'opposé également d'une pratique qui partirait de la vision du bénéficiaire, son plan d'action est entièrement remanié, rationalisé par une planification des objectifs et une redéfinition des moyens. Nous n'avons pas conçu dans notre recherche de mesurer les impacts de la prestation à moyen et long terme. Il serait ici particulièrement important de vérifier si cette adhésion affichée va véritablement donner lieu à des mises en œuvre conformes aux prescriptions. Quoiqu'il en soit, nous pouvons dire que le conseiller n'est pas précisément en mesure de savoir à travers cet échange ce que le bénéficiaire comprend, retient et juge pertinent. Le discours du conseiller est essentiellement explicatif, lorsqu'il sollicite le point de vue du bénéficiaire c'est en lui proposant une réponse « correcte ».

Conseiller : Alors, le plan d'action est bien mais il me manque les délais, il faut à tout prix que vous vous fixiez des délais, et ça, tout le temps. Là, les 2 premiers points, vous vous donnez combien de temps, 15 jours ?

Bénéficiaire : ASSEDIC dans la semaine, c'est sûr et le reste dans les 15 jours.

Conseiller : Ok, vous vous donnez 15 jours pour avoir pris rendez-vous avec la COTOREP, sous entendu, voir d'ici 15 jours vous avez obtenu les renseignements.

Bénéficiaire : Je vais aller voir Mme M.

Conseiller : Oui, et moi je vais lui faire un retour dans la semaine. Par rapport à la recherche d'emploi, Cap Emploi, vous pouvez aussi prendre rendez-vous tout de suite.

Bénéficiaire : Je l'ai vu hier

Conseiller : Vous vous donnez de faire le point quand, avec elle, dans 1 mois ?

Bénéficiaire : Oui, ça suffit largement.

Conseiller : D'accord. Le CV et la lettre de motivation dans la semaine vous avez bouclé ça.

Bénéficiaire : Oui, de toute façon j'ai intérêt car tout ce qui va se faire après, c'est par rapport au CV.

Conseiller: Donc dans la semaine vous avez validé le travail que l'on a fait la semaine dernière et vous vous donnez combien de temps pour postuler, prendre contact avec votre réseau de fournisseurs, regarder les annonces ? Ce qui serait bien, c'est pareil, c'est que d'ici 1 mois vous avez rencontré votre réseau fournisseurs.

Bénéficiaire : Ça, c'est quotidien.

Conseiller: Et pour les annonces d'emploi, c'est aujourd'hui, recherche d'emploi et candidatures spontanées, c'est dès cette semaine.

Bénéficiaire : Oui.

3. 4 Pratique "Informatif"

3. 1. 1 Structure de l'interaction

a/ L'organisation du tour de parole :

Le discours des conseillers représente 53% de la totalité de l'espace discursif. Les tours de parole dans cette classe sont répartis de manière équitable.

b/ L'organisation hiérarchique des unités

L'organisation hiérarchique des unités est à l'initiative du conseiller et s'appuie sur une relation de collaboration à la rédaction du document final. C'est le conseiller qui initie l'ouverture des tours de parole mais le bénéficiaire est invité à l'interrompre à tout moment, ces ruptures dans l'échange sont alors prises en considération.

La nature de l'ouverture des tours de parole est souvent d'introduire un thème du document de synthèse puis la fermeture est majoritairement une demande d'avis du bénéficiaire. La fermeture de l'échange et le passage à une autre thématique se réalisent essentiellement sur la base de l'aboutissement des négociations lorsqu'il y a des points de désaccord. La co-construction d'un point de vue commun, l'apport de modifications sont les éléments déclencheurs de la rotation des tours de parole.

Conseiller : On avait vu aussi l'élément satisfaisant, le moment de réussite et le sentiment d'insatisfaction. Vous aviez mis l'obtention du concours de greffier, l'obtention de l'écrit de l'ENM. Ce qui vous pose problème, c'était l'envie d'une autre réussite aussi et l'envie de challenge. Vous souhaitez à nouveau aujourd'hui avoir ces sensations là. Le manque d'insatisfaction, vous aviez mis soumise, donc j'ai mis soumission.

Bénéficiaire : Disons que je souhaiterais des prises de décisions plus importantes.

Conseiller: Ça, vous l'aviez dit à l'oral. Vous pouvez l'enlever si vous voulez.

Bénéficiaire : Je préfère parce que je ne suis pas non plus dans une catégorie où je ne suis qu'un agent d'exécution et donc j'ai aussi une marge de manœuvre qui fait que je peux ne pas faire certaines choses si cela ne rentre pas dans le cadre de mes fonctions.

Conseiller: Vous me l'aviez expliqué.

Bénéficiaire : Donc, j'ai la possibilité de dire non et donc je ne suis pas soumise hiérarchiquement.

Conseiller: Vous l'aviez dit au début, j'ai hésité à le remettre

Bénéficiaire : C'est plutôt ça, ne pas pouvoir prendre de décisions sans en référer à qui de droit.

Conseiller: Voilà, à une responsable hiérarchique et une connaissance parfaite de votre activité. Aujourd'hui, vous savez faire, il n'y a rien de nouveau. Vous me l'avez dit aussi, cela devient trop routinier et c'est ce qui génère de l'insatisfaction. Evolution du projet : après nos échanges sur votre parcours et sur votre motivation, vous avez réfléchi sur l'intérêt de passer le concours de greffier en chef.

3. 1. 2 Contenu de l'interaction

a/ Thèmes et sous thèmes

Les thèmes sont à l'initiative du conseiller qui alterne entre la lecture des deux versions du document de synthèse (version bénéficiaire / version conseiller), des demandes d'appréciation du travail de bilan, des demandes de clarification du plan d'action.

Ce sont en majorité les points de vue du bénéficiaire qui sont pris en considération. L'analyse des négociations sur le document de synthèse vient confirmer ces éléments.

b/ Signes et opinions

Dans l'analyse des opinions nous pouvons noter plusieurs points qui mettent en exergue la nature collaborative de la relation de travail :

- La négociation se fait à partir de deux documents : l'un rédigé par le conseiller, l'autre par le bénéficiaire. C'est la confrontation des deux qui va permettre une co-construction du document final. Ainsi, l'objet de l'entretien va reprendre le point de vue du bénéficiaire (« vous mettez ») et ne focalise pas prioritairement sur l'analyse du conseiller (extrait 1).
- Le conseiller invite le bénéficiaire à porter un jugement et des modifications. La précision du caractère de « brouillon » du document de synthèse rédigé par le conseiller confirme cette possibilité réelle de participation à la rédaction finale (extrait 1).
- Les modifications ou précisions apportées portent en priorité sur des éléments apportés par le bénéficiaire (extrait 1).
- Le conseiller reconnaît le bien fondé des remarques critiques du bénéficiaire et c'est celui-ci qui nuance la responsabilité du conseiller. Nous pouvons supposer qu'il s'agit là de nuances pour *ménager la face positive du conseiller*. Il va utiliser plusieurs *stratégies d'externalisation/ internalisation de la responsabilité des résultats du bilan* (extrait 2):

Sur des résultats jugés négativement il externalise leur responsabilité :

- L'utilisation de marqueurs discursifs comme « mais, aussi, et donc » minimisent la responsabilité du conseiller en introduisant des arguments sur la complexité de la situation et l'implication d'éléments extérieurs au conseiller (le logiciel incomplet).
- Le bénéficiaire minimise en impliquant sa propre responsabilité « et moi, ma recherche qui n'est pas tout à fait affinée ; même moi en étant fonctionnaire ».

Sur des résultats jugés positivement il internalise leur responsabilité :

- Il va valoriser des aspects du bilan et certaines caractéristiques personnelles du conseiller, notamment sa disponibilité et utiliser des marqueurs d'intensité qui renforcent ces remarques positives.

Extrait 1 :

Conseiller : Vous venez de terminer votre synthèse. On va voir un peu ce que vous avez mis par rapport à la synthèse que j'ai rédigée, qui est vraiment un brouillon, il ne faut pas hésiter à modifier, je vous laisserais la relire pour qu'elle soit vraiment en adéquation avec le déroulement de ce qui s'est passé dans le bilan. Surtout, vous n'hésitez pas à modifier. Par rapport au contexte de votre demande, pourquoi vous avez fait un bilan à ce moment là de votre parcours, vous mettez : « désir d'évoluer professionnellement, faire le point sur vos compétences et des recherches perspectives de changement professionnel, confirmez ou affirmez le choix actuel de mon activité professionnelle ». Vos attentes : « rechercher de nouvelles perspectives professionnelles, nouveaux métiers, recherches documentaires approfondies, faire le point sur mes capacités, ma personnalité et trouver l'adéquation ». Par rapport au bilan, en fait, là il y aura les éléments clés de votre parcours, je ne l'ai pas rédigé mais je reprendrai ce que vous m'avez mis.

[...]

Bénéficiaire : Là, pardon, excusez-moi, pour les activités que vous souhaitez poursuivre, oui dans mon métier, collaboration avec le magistrat mais activités que vous voudriez acquérir, oui, ce serait statut supérieur donc la magistrature ou avoir un niveau ou un statut supérieur.

Conseiller : Ça, on peut l'enlever, si vous voulez, si cela vous perturbe.

Bénéficiaire : Oui, Dans le sens où mon métier, je ne vais pas le quitter du jour au lendemain

Extrait 2 :

Conseiller : Vous me dites s'il y a des choses où vous n'êtes pas d'accord. Utilisation du logiciel transférance afin de déterminer des pistes professionnelles au regard de vos compétences transférables. C'était l'objectif du départ.

Bénéficiaire : Pour moi, cet outil n'a pas été satisfaisant, il n'était pas suffisamment porteur.

Conseiller : Ça, il aurait fallu, à la rigueur ne pas le faire

Bénéficiaire : Oui, mais à la fois, on ne peut pas savoir à l'avance les résultats et donc c'est un des tests qui permet de voir ce transfère. Je pense qu'il a été utile mais là, je me disais qu'au terme, cela serait plus concret, que j'aurai des pistes plus précises.

[...]

Conseiller : Donc, on peut dire que vous avez de nouvelles perspectives. Recherche documentaire approfondie, on l'a fait. Sur vos capacités, est-ce que vous pensez que l'on a vraiment fait le point ?

Bénéficiaire : Non, mais je ne pense pas que le bilan soit fait pour ça. Sur mes capacités, c'était plutôt sur le fait de voir si j'étais bien en adéquation avec mon milieu professionnel.

Conseiller: Au niveau plutôt personnel.

Bénéficiaire : Voilà, plutôt personnalité et centres d'intérêts.

Conseiller: C'est vrai qu'on ne l'a pas travaillé au regard de vos premières demandes, conforté ou non dans l'idée d'être dans le bon milieu.

Bénéficiaire : Mon terme « capacités » n'est pas très approprié, je pense.

Conseiller: On ne l'a pas abordé, c'est vrai. Au niveau compétences, on a abordé le descriptif d'activité, ce que vous faisiez au quotidien, ce que vous aimiez, ce qui vous posait problème mais c'est vrai que tout ce qui est compétences, habilité, dans les exercices que je vous ai donnés, on ne l'a peut-être pas vu. Toutefois, vous avez ce support et à vous de le réutiliser à bon escient et vous savez que voilà, par rapport à toutes les attitudes qui sont listées, celles que vous avez et comment vous l'expliquez précisément.

Bénéficiaire : La seule chose que je voulais dire, c'est par rapport aux tests transférance, qu'il n'a pas bien répondu à mes attentes, mais c'est par rapport aussi aux métiers qui sont répertoriés, et moi, ma recherche qui n'est pas tout à fait affinée.

Conseiller: Ce qui manquait dans ce logiciel, c'est effectivement tout ce qui est la fonction publique, publique territoriale, la fonction hospitalière. Dans ce logiciel, il y a 1000 métiers représentatifs mais ce n'était pas centré effectivement là-dessus. Toutefois, les résultats qui sont ressortis, c'est que vraiment, au niveau communication c'était très présent, autant votre intérêt et votre sentiment de capacité aussi.

Bénéficiaire : Donc ce n'est pas évident car même moi en tant que fonctionnaire ce n'est pas toujours facile de trouver des éléments de recherche et donc j'ai trouvé que vous étiez très disponible, que vous avez mis à ma disposition beaucoup d'éléments de recherche, de support, Internet, des magazines, faire des photocopies. J'ai trouvé très positif, très fructueux dans le sens où je repars avec des pistes et avec du concret. J'ai trouvé que cela était concret puisque ma demande n'était quand même pas très précise dans le sens où je n'ai pas une idée de « je veux être ceci ou ça »

c/ Actes de langage

Les actes illocutoires du conseiller sont souvent de la reconnaissance d'erreurs exprimées sous forme de **regrets ou d'excuses** et suivies parfois de tentative de **justification**. Comme nous l'avons vu, le bénéficiaire fait souvent suivre un échange qui nuance la responsabilité du conseiller.

Conseiller: C'est vrai qu'on ne l'a pas travaillé au regard de vos premières demandes : conforté ou non dans l'idée d'être dans le bon milieu.

[...]

Conseiller: Ce qui manquait dans ce logiciel, c'est effectivement tout ce qui est la fonction publique, publique territoriale, la fonction hospitalière. Dans ce logiciel, il y a 1000 métiers représentatifs mais ce n'était pas centré effectivement là-dessus. Toutefois, les résultats qui sont ressortis, c'est que vraiment, au niveau communication c'était très présent, autant votre intérêt et votre sentiment de capacité aussi.

Bénéficiaire : Pour moi, cet outil n'a pas été satisfaisant, il n'était pas suffisamment porteur.

Conseiller: Ça, il aurait fallu, à la rigueur ne pas le faire

3. 5 Pratique "Stratégique"

3. 1. 1 Structure de l'interaction

a/ L'organisation du tour de parole :

Le discours du conseiller représente 63% de la totalité de l'interaction. C'est la classe où le conseiller a un espace discursif nettement plus important que le bénéficiaire et ceci se retrouve sur tous les conseillers de cette classe.

b/ L'organisation hiérarchique des unités

Le fonctionnement de la prise de parole est majoritairement à l'initiative du conseiller. Par contre, chaque interruption du bénéficiaire est suivie par le conseiller qui va :

- Accepter de changer de thème. Les « ça », « cela », « celui »...dans le discours de reprise du conseiller, indiquent la référence à ce qui vient d'être dit.
- Questionner le bénéficiaire pour lui faire préciser ce qu'il dit et questionner ses questions.
- Modifier l'orientation de l'entretien sur un nouvel axe de travail dévoilé par ce questionnement.

Dans l'extrait qui suit, le thème initial est une reprise des éléments du parcours, le bénéficiaire intervient par une rupture thématique faible : il sort de la lecture du document de synthèse mais reste sur le thème des projets qu'il a mis en place. Cette rupture est introduite par un marqueur de cohérence qui établit une relation d'enchaînement : « ce que je veux dire ». Le conseiller suit cette rupture (« ça »,

« cela »), questionne son contenu, reformule la nouvelle thématique du statut. La clôture du tour de parole intervient lorsque le bénéficiaire a éclairci ses attentes de statut.

Conseiller : Quand on avait repris votre parcours, on avait vu que tout ce que vous aviez fait était accès autour du rôle éducatif au travers du sport et du quartier. Voilà votre implication au niveau de la création de l'école de foot, ce projet qui s'est concrétisé dans l'école multisport ensuite. Vous avez été porteur de projet à plusieurs reprises, mais ce que l'on a vu, c'est qu'à chaque fois...

Bénéficiaire : Ce que je peux dire c'est qu'à chaque fois que j'ai eu un projet à mettre en place, déjà il n'existait pas et il fallait le mettre en place, toujours, moi, je disparaissais du projet, mais ce que je veux dire, c'est que le projet reste toujours vivant, ils ne l'abandonnent pas donc il a un fruit à la base.

Conseiller : Ça, c'est des sources de satisfaction pour vous ?

Bénéficiaire : Oui, bien sûr, jusqu'au point que le plus grand projet qui n'a même pas été mis en place, c'est-à-dire travail pour mettre en place un projet, par rapport à l'association. C'est dommage car je voulais vous l'amener le projet.

Conseiller : Celui de la maison des associations ?

Bénéficiaire : Oui, on l'a présenté aux pouvoirs publics.

Conseiller: à monsieur XXXX

Bénéficiaire : A tout le monde, XXX, XXX, XXX, le directeur de la jeunesse et des sports, Mr XXX, le responsable de la préfecture, conseil municipal, conseil régional, au président de la CAF.

Conseiller : Parce ce que vous voyez, vos projets aboutissent et prennent forme, se concrétisent même sans vous et aujourd'hui, vous, quelle place vous voulez avoir dans ces projets de vie locale ?

Bénéficiaire : La place que je veux avoir, la place d'animateur.

Conseiller: Donc quitter un statut de bénévole, que cela soit bénévole animateur, encadrant, président ou emploi jeune

Bénéficiaire : Oui, là je veux être embauché, j'en ai marre d'être pris toujours comme ça.

Conseiller: Ce que cela nous a permis de faire, c'est d'analyser ce à quoi vous tenez vraiment dans le travail et on a vu que vos valeurs tournaient beaucoup autour de communiquer, transmettre, éduquer, former.

3. 1. 2 Contenu de l'interaction

a/ Thèmes et sous thèmes

Les conseillers de cette classe sont majoritairement à l'initiative des thèmes. Les thématiques introduites consistent en un panorama de points de vue ou d'informations portées par de nombreux interlocuteurs non présents dans la situation d'énonciation. Nous pouvons ainsi confirmer la dimension polyphonique des échanges de cette classe.

L'échange qui suit est typique de cette classe :

Conseiller: Alors quoi de nouveau depuis la dernière fois, quelles évolutions pour vous sur le projet et le bilan ?

Bénéficiaire : J'ai été à la rencontre de mon employeur pour lui parler un peu de la formation

Conseiller: Quand vous dites votre employeur ?

Bénéficiaire : C'est le groupement local.

Conseiller: Vous avez eu qui comme interlocuteur ?

Bénéficiaire : XXXX1 le responsable et je dois appeler XXXX2 de « Organisme de formation ».

Conseiller: C'est parce que c'est XXXX2 qui s'occupe de la formation des emplois jeunes, c'est ça ?

Bénéficiaire : Oui.

Conseiller: Sinon, XXXX1, comment a-t-il accueilli votre projet ?

Bénéficiaire : Bien, il m'a dit que maintenant vis-à-vis du GLE, c'est « Organisme de formation 1 » qui s'occupe des formations des emplois jeunes du GLE et que c'était avec elle qu'il fallait que je voie.

Conseiller: Sinon, sur le principe de l'alternance ou de la suite après le mois de mai, normalement vous êtes jusqu'en mai à la « actuelle structure employeuse ».

Bénéficiaire : On ne sait pas encore

Conseiller: Et après, il ne peut rien vous dire pour l'instant

Bénéficiaire : Non, il ne pouvait rien me dire pour l'instant sachant que le président du GLE partait en vacance pour 3 semaines. J'ai rencontré le « Organisme d'accueil », le truc qui s'occupe des handicapés. J'ai été à la rencontre avec « XXXX3 » qui m'a dit qu'il vous avait contacté.

b/ Signes et opinions

Il n'y a pas dans cette classe beaucoup de négociations sur des désaccords de point de vue. L'exemple suivant montre que la remarque est prise en compte et interrogée, le bénéficiaire est impliqué dans la définition des réponses possibles. L'issue est moins un accord sur une modification à apporter que sur un éclaircissement d'un point important de différenciation entre le diplôme et le statut qui donnera lieu à la définition d'une priorité pour le bénéficiaire. Dans cet exemple, la négociation porte sur le contenu du discours du bénéficiaire, le conseiller propose des angles de confrontation, le résultat est un positionnement. C'est la stratégie prioritaire de ce type de classe, à savoir « la stratégie de confrontation de points de vue ». Ces éléments sont proches de la définition du Tenir Conseil de Lhotellier (2000b), « un délibéré pour un agir sensé ».

Bénéficiaire : Oui, mais moi, c'est vis-à-vis des phrases, de ce que j'avais mis en place. C'est-à-dire que vous avez mis mes compétences, je trouve qu'elles ne sont pas très professionnelles : maîtriser les techniques du foot, organiser, présenter, conduire une ou des séances d'initiation, montage et animation d'une école de foot, organisation de manifestations. Alors je pense que c'est moi qui les relis et que les ressens comme ça.

Conseiller : Qu'est-ce que vous pourriez proposer pour que cela soit plus professionnel ?

Bénéficiaire : Je ne sais pas, j'ai l'impression que c'est plutôt un loisir mais comme je le dis, c'est peut-être moi qui le vois comme ça.

Conseiller : Peut-être par rapport à la VAE, par rapport au dossier attendu en VAE.

Bénéficiaire : C'est possible.

Conseiller: Car monter un club de foot, cela peut être un loisir ou un métier, organiser des manifestations, c'est des compétences, ce qui rend les choses professionnelles ou pas

Bénéficiaire : C'est le diplôme

Conseiller : C'est le diplôme, c'est aussi le statut que vous avez, c'est un statut qui vous légitime ou pas dans cette fonction. Quand vous avez organisé des fêtes dans votre quartier, c'est sûr que c'est perçu comme un loisir mais après, dire ce que vous avez fait ou que vous possédez des compétences, tant que vous ne dites pas dans quel contexte vous les avez réalisées, c'est vrai que l'on reste sur du général. Organiser des manifestations, cela peut paraître très général sauf que derrière on en a développé certaines, c'est la fête du quartier, c'est organiser une journée spécifique, c'est monter un challenge, c'est produire une manifestation peut-être dans le quartier en vue de réalisabilité, réintégrer les bus. C'est vrai que là, on reste sur des compétences qui ne sont peut-être pas simples.

Bénéficiaire : Former, motiver, organiser, gérer, négocier, s'impliquer. Comme vous dites, le fait que je n'ai pas le diplôme, je n'ai pas de statut.

Conseiller: Le diplôme, est-ce que l'on peut dire que c'est votre priorité aujourd'hui, car au début cela n'était pas sûr, quand on a commencé ce bilan.

Bénéficiaire : Maintenant oui.

Conseiller: On a vu les diplômes professionnels et ceux qui ne l'étaient pas. Vous avez décidé de vous former mais pas pour avoir un document de stage supplémentaire, pour vraiment faire quelque chose, de pouvoir le monnayer sur le marché du travail. Conseiller : Alors, j'aimerais que l'on échange et que vous me donniez votre avis, si vous êtes

c/ Actes de langage

Il n'y a pas dans cette classe d'actes de langage en référence aux notions de faces positives ou négative. Aucun jugement directif (conseiller, suggérer, interdire) n'est présent dans le discours des deux partenaires. Nous pouvons malgré tout relever les actes de questionnement qui consistent essentiellement à permettre au bénéficiaire de clarifier son point de vue ou les éléments de sa situation. Il utilise deux moyens :

- Apporter l'information adaptée aux questionnements du bénéficiaire. Ce conseiller ne tente pas de donner une information exhaustive mais l'information utile à ce bénéficiaire. Il interroge donc ses besoins spécifiques (Extrait 1).
- Questionner les points de vue du bénéficiaire et produire de la dissonance capable de générer un positionnement du bénéficiaire (Extrait 2). Notons à ce sujet que la dissonance est introduite qu'après que le bénéficiaire ait donné son point de vue.
- Favoriser la projection dans l'avenir et l'anticipation des possibles (Extrait 2).

Extrait 1 :

Conseiller : Qu'est-ce que vous avez besoin de savoir à l'issue de notre rencontre d'aujourd'hui, même si on peut se contacter par la suite, pour bien commencer à faire les choses dans l'ordre, qu'est-ce qu'il vous manque, maintenant que vous avez décidé la VAE, qu'est-ce qu'il vous faut avoir comme informations pour que cela se passe bien ?

Bénéficiaire : Je suis allé sur le site du CNAM et donc cela m'a paru quelque chose d'assez énorme au niveau des tarifs, ne serait-ce que pour s'inscrire et donc savoir comment procéder pour débroussailler tout ça. Je me vois mal m'inscrire sur Internet et de recevoir une note de 700 euros pour l'inscription, des choses comme ça.

Conseiller : Alors là, si vous choisissez de faire ce BTS adjoint PME-PMI, déjà, cela ne dépend pas du CNAM mais du dispositif de l'éducation nationale qui s'appelle le DAVA, le dispositif académique de validation des acquis.

Bénéficiaire : Là, on ne part pas sur le CNAM alors.

Conseiller: Non, le CNAM c'est ce que vous avez vu pour faire administrateur du personnel

Bénéficiaire : Là, c'est carrément pour faire une formation complète

Conseiller: Oui. Là, si on part sur le DAVA, les tarifs d'accompagnement existent aussi, c'est selon votre statut, de 700 à 1200 euros. Vous, vous pouvez bénéficier d'un congé VAE. Là, je vais vous informer des procédures qui vont vous être proposées chez ce certificateur, comment cela va se passer et ensuite, vous, vous pouvez demander un congé VAE sur ou hors temps de travail, comme un congé de bilan de compétences. C'est-à-dire que ce n'est pas l'entreprise qui vous finance, c'est l'organisme auprès duquel vous avez cotisé, donc le FONGECIF. Vous appelez le FONGECIF Aquitaine, vous avez la semaine prochaine un dossier de congé VAE

et vous allez pouvoir le remplir. Cela vous autorise, ce congé, à 24 heures d'absence au poste de travail, je vais vous montrer un exemplaire de ce dossier, et un accompagnement qui va être financé. Bien sûr, la VAE ça va vous prendre beaucoup plus de temps en travail personnel que 24 heures. Mais en tout cas vous pouvez vous absenter de l'entreprise et l'accompagnement va être financé.

Extrait 2 :

Conseiller: Pour ce qui est de l'hypothèse de formation, là on va attendre le coup de fil de XXXX pour savoir si cela a lieu ou pas et on va voir avec XXX s'il peut y avoir un dossier de financement. Ça, c'est l'hypothèse idéale. Si cela ne se fait pas, cette formation, qu'est-ce que vous allez faire d'ici mai 2006 ? Vous attendez de voir ce qu'ils font de vous ?

Bénéficiaire : Cela serait normal

Conseiller: Ou vous agissez ?

Bénéficiaire : Non, je n'agis plus, je l'ai trop fait, je ne peux pas me permettre d'agir. Si je peux agir, la responsable c'est XXXX, j'ai son numéro de portable personnel et je l'appelle directement, je peux le faire, mais je me dis non, vis-à-vis de ce qui m'est arrivé, je les laisse, eux, prendre leurs responsabilités.

		Pratique Expertise Analytique	Pratique Pédagogique	Pratique Expertise Evaluative	Pratique Informatrice	Pratique Stratégique
Structure de l'interaction	Tour de parole	<ul style="list-style-type: none"> • Répartition équitable de l'espace discursif : 55% en faveur du conseiller 	<ul style="list-style-type: none"> • Répartition de l'espace discursif à l'avantage du bénéficiaire : 42% pour le conseiller 	<ul style="list-style-type: none"> • Répartition équitable de l'espace discursif : 53% en faveur du conseiller 	<ul style="list-style-type: none"> • Répartition équitable de l'espace discursif : 55% en faveur du conseiller 	<ul style="list-style-type: none"> • La répartition de l'espace discursif et au profit du conseiller : 63%
	Organisation des unités	<ul style="list-style-type: none"> • La gestion des tours de parole sous la maîtrise du conseiller • Aller et retour argumentatifs jusqu'à l'adhésion du bénéficiaire • L'adhésion du bénéficiaire comme règle de fermeture 	<ul style="list-style-type: none"> • La gestion des tours de parole est partagée entre les deux partenaires : co-construction souple de l'échange • Conseiller initie les ouvertures • Le bénéficiaire clôture 	<ul style="list-style-type: none"> • La gestion des tours de parole sous la maîtrise du conseiller • Les tours sont organisés en fonction des finalités de validation et de contrôle 	<ul style="list-style-type: none"> • La gestion des tours de parole sous la maîtrise du conseiller • Les tours sont organisés autour de la confrontation des deux documents de synthèse 	<ul style="list-style-type: none"> • La gestion des tours de parole est maîtrisée par le conseiller • Toute interruption du bénéficiaire est suivie
Contenu des l'interaction	Thème	<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes entièrement initiés par le conseiller • Les analyses du conseiller sont les principaux thèmes 	<ul style="list-style-type: none"> • Thème à l'initiative du conseiller • Portent exclusivement sur les points de vue du bénéficiaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Les thèmes sont initiés par le conseiller sur la base du document de synthèse et de la planification du projet 	<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes initié par le conseiller • Thèmes portent sur le point de vue écrit du bénéficiaire et du conseiller 	<ul style="list-style-type: none"> • Thème sous l'initiative du conseiller • Bénéficiaire fait des ruptures thématiques faibles qui sont suivies
	Signe et opinion	<ul style="list-style-type: none"> • L'issue des négociations toujours à l'avantage du conseiller • Pas d'approfondissement des critiques du bénéficiaire • Aucune modification sur le document de synthèse 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de négociation, les points de vue du bénéficiaire sont la seule référence • Incitation à se souvenir des faits survenus dans le bilan 	<ul style="list-style-type: none"> • Le conseiller choisi ce qui peut être discuté • L'issue est toujours à l'avantage du conseiller • Toutes les modifications sont portées par le conseiller et non soumises à approbation 	<ul style="list-style-type: none"> • L'issue des négociations est toujours en faveur du bénéficiaire • Toutes les modifications proposées sont réalisées 	<ul style="list-style-type: none"> • Très peu d'opposition • Les rares oppositions sont interrogées et livrent d'autres thématiques
	Acte de langage	Stratégies du bénéficiaire : <ul style="list-style-type: none"> • Stratégie de préservation de la face positive • Stratégie d'adhésion nuancée • Stratégie de rupture thématique forte • Stratégie de non-réponse et opacification du discours 	Acte de langage du conseiller priorisant le questionnement : <ul style="list-style-type: none"> • Stratégie d'explicitation • Stratégie de rapprochement moyens /résultats • Stratégie d'anticipation 	<ul style="list-style-type: none"> • Les actes sous forme de conseil ou d'ordre • Actes sous forme de contrôle des engagements du bénéficiaire • Ils produisent des réponses affirmatives et courtes ou des justifications 	<ul style="list-style-type: none"> • Les actes de langage du conseiller parfois sur le mode de reconnaissance d'erreur proche de l'excuse • Stratégie du bénéficiaire de préservation de la face positive du conseiller 	Actes de langage priorisant l'apport d'information : <ul style="list-style-type: none"> • Individualiser l'information • introduire de la dissonance dans les points de vue • Produire du positionnement et de l'action • Produire de l'anticipation

Caractéristiques de la relation de conseil dans une situation réelle d'entretien de bilan de compétences

Tableau 8

4. – Présentation des résultats concernant les liens entre les pratiques de conseil et les discours des bénéficiaires

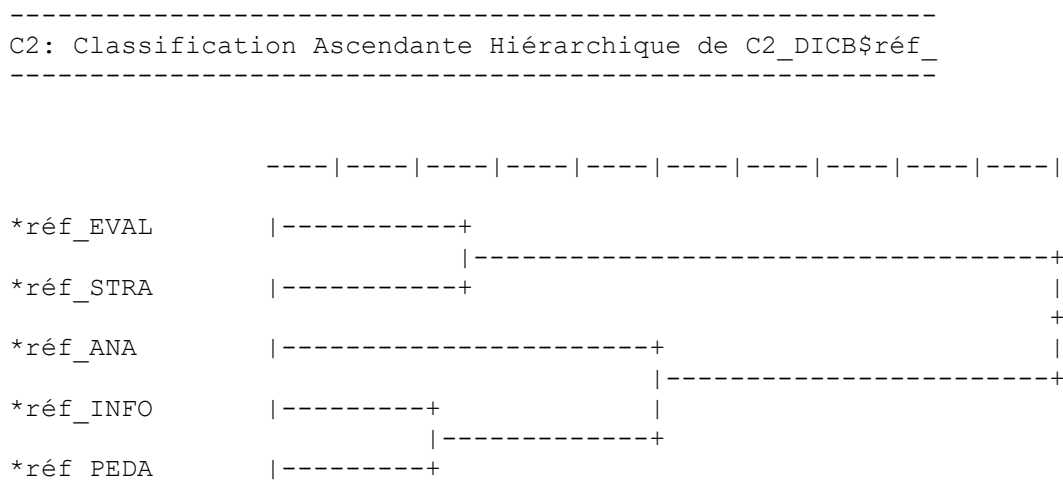
Notre analyse porte sur les discours de 24 bénéficiaires interrogés dans la semaine qui suivait leur dernier rendez-vous de bilan de compétences.

Ils ont été questionnés à partir d'une grille d'entretien (*cf.* annexe 4, p.10). Nous avons soumis leurs réponses au logiciel ALCESTE.

Nous avons réalisé une analyse en tri croisé sur la variable "Type de pratique" c'est-à-dire que nous avons qualifié chaque bénéficiaire en fonction du type de pratique prioritaire de son conseiller. Le logiciel a procédé à une analyse sur la base de cette répartition externe.

Notre objectif est de comparer les mondes lexicaux des bénéficiaires en fonction du type de pratique dont ils ont bénéficié. La question est de savoir si le discours change en fonction de cette variable, en quoi il change⁹⁶.

Cette analyse compte 1875 u.c.e. Le dendrogramme représente nos cinq classes de discours ainsi regroupées :



Les u.c.e. classées se répartissent ainsi sur les cinq classes :

- **La classe 2 INFO** : (573 u.c.e.), représentant 29,45 % des u.c.e.classées, elle est regroupée avec :
- **La classe 1 PED A** : (554 u.c.e.), représente 28,47 % des u.c.e. classées,

⁹⁶ Pour illustrer nous avons retenu l'entretien du bénéficiaire 18 en annexe 11, p.151.

- **La classe 4 STRA** : (261 u.c.e.), représente 13,41 % des u.c.e. classées, elle est regroupée avec :
- **La classe 3 EVAL** : (280 u.c.e.), représente 14,39 % des u.c.e. classées,
- **La classe 5 ANA** : (278 u.c.e.), représente 14,29 % des u.c.e. classées,

Nous allons maintenant entrer dans l'analyse des éléments qui caractérisent chaque classe ou monde lexical en respectant l'ordre de détachement proposé par le logiciel.

Analyse de la première association Classe 2 / Classe 1

4. 1 les éléments significatifs des discours de la classe "Informativ"

La classe Informativ contient 573 u.c.e. (soit 29,45% de la totalité du corpus d'u.c.e.).

Elle est représentée par 7 bénéficiaires.

4. 1. 1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe

Vocabulaire spécifique de la classe 3 :

```
lettre+(14),      metier+(58),      profession+(14),      present+er(20),
interessant+(39), obligatoire+(6), nom+(8), adapt+er(16), boug+er(5),
discrimin+er(5), identifier(12), reclass+er(8), reflech+ir(21),
employ+e(23),    enfant(17),      psychanaly<(5),      timid+e(7),
fiches_de_metiers(5), metreur+(7), genti+l(4), seul+(23), facilement(10),
notamment(8),   bille+(4), debut+(22), facon+(25), fonctionnaire+(4),
genera+l(8),    groupe+(4), menuis+12(4), minist+12(3), pouvoir+(30),
arriv+er(59),  attir+er(6), aver+er(5), coll+er(5), connaitre.(39),
debrouill+er(5), ecrire.(9), emerg+er(4), enseign+er(3), exploit+er(3),
menac+er(3),   ramen+er(5), rendre.(22), sortir.(18), informat+16(7),
mecan+16(6),   milieu_professionne(6), adaptati+f(4), calm+(4),
convaincu+(6), droit+(6), facile+(14), specia+l(4), syndica+l(4),
certainement(5), juin+(4), changement+(8), couple+(5), demarche+(36),
genre+(15),    moyen+(12), support+(7), exprim+er(8), reuss+ir(12),
apprenti<(5), evid+ent(14), habitu<(6), problem<(23);
```

L'observation du vocabulaire spécifique de cette classe nous permet de définir trois mondes lexicaux :

Un monde lexical centré sur l'environnement socio économique :

- Des **Techniques de Recherche d'Emploi** :

```
lettre+(14),      fiches_de_metiers(5), ecrire.(9), demarche+(36)
present+er(20),
```

- Des **Métiers** :

metier+(58), profession+(14), metreur+(7), fonctionnaire+(4),
 menuisier+(4), apprenti+(5), informat+(7), mecan+(6),
 batiment+(5),

- **Du milieu professionnel :**

syndical+(4), milieu_professionnel+(6),

Un monde lexical qui relève de *l'acquisition de connaissances* et le *traitement*

d'informations :

discriminer+(5), identifier+(12), reclasser+(8), reflechir+(21),
 arriver+(59), attirer+(6), avoir+(5), connaitre+(39),
 debrouiller+(5), emerger+(4), exploiter+(3),

Un monde lexical exprimant la contrainte, l'assurance et la certitude :

obligatoire+(6), facilement+(10), notamment+(8), convaincu+(6),
 facile+(14), certainement+(5), evident+(14),

L'analyse des u.c.e. spécifiques de la classe Informatrice, montre que le développement de connaissances porte sur la prise de conscience de soi et celle de l'environnement professionnel. Plus que d'une acquisition de connaissances, il s'agit d'un mouvement qui produit une évolution dans la manière de voir :

833 21 C etait assez #interessant, je ne m en etais pas rendu #compte precedemment. je ne suis pas du style tres #calme, pas du tout meme, et je me suis #rendue #compte qu avec les #enfants je l etais.

832 14 parce-que tous les jours je ne m en #rendais pas #obligatoirement #compte. ca m a fait #reflechir sur le comportement que je peux avoir avec les #enfants et les reactions que je peux avoir vis-a-vis d eux.

853 17 mais je ne pensais pas du tout, je ne m etais pas #rendue #compte que j aurai pu en #faire un #metier. non, ce n est pas reste une #possibilite de travailler dans ce secteur, parce qu il s est #avere que les #enfants c etait quand-meme la priorite.

569 15 quelle qualite etc. en fait, on se #rend vraiment #compte de ce qu est le #metier, cela donne vraiment un sens a la #profession, a son #nom. pour moi, les #metreurs que je #connais, ils sont totalement incapables de vous calculer ca, donc ce n est pas des #metreurs, mais des preneurs de cotes.

On note dans le discours de cette classe des éléments qui confirmerait le *caractère complexe de la question d'orientation* de bilan déjà mis en évidence dans l'analyse du discours des conseillers. "Evident" utilisé dans le sens de "pas évident", "facilement et facile" sont utilisés dans le sens de faire des choses plus facilement. Le bilan serait, pour les bénéficiaires de cette classe, un moyen de *faire face à la complexité* :

353 19 et c est-ce-que je #compte #faire en #sortant d ici, ce #genre de #petits details qui #font que peut-etre pour #arriver professionnellement a un #metier, c est plus #facile.

392 17 c'-est-a-dire que certains ont peut-etre plus-de facilite que d autres pour y #arriver et moi, je #fais peut-etre #partie des #gens qui pour #faire tout ce #genre de #demarches ne sont pas forcément #habitues, pas tres a l #aise dans ce #domaine, donc oui.

847 15 C etait donc plus #facile. tout-a-fait, elle m a simplifie la tache. pour #parler ca va mais pour #ecrire c est autre chose. elle m a #presente des documents, des livres, #notamment pour le CV et la #lettre de #motivation. ca m a beaucoup #aide pour la #facon de #presenter de CV.

865 14 je n osais pas vraiment aller vers les #gens, je restais un peu dans mon coin en fait. et la je #fais beaucoup plus-de #demarche, je vais vers les #gens, je #parle plus #facilement, j ai moins #peur de #parler, et la #timidite s en va un #petit peu.

1049 14 oui, tout-a-fait, je prefere #ecrire que #parler. oui, par ecrit c est plus #facile. je suis un peu genee mais ca va, mais je me coince assez #facilement des-que l' on m interroge, cela me panique assez mais ce n est pas #grave, c est dans ma nature, c est classique.

395 12 la, j en prends plus conscience et on se #rend #compte qu il y en a beaucoup et quand on les #connait c est sur que cela est plus #facile d y #arriver que quand on n en #connait pas du tout et que l' on n a #absolument aucune idee de ce-qui existe.

On note également une prédominance du travail sur la **connaissance des métiers** avec l'idée que l'objectif est plus ou moins atteint:

1037 14 on a discute des differents #metiers, ceux qui m #attiraient non pas #specialement, tout etait #interessant. la, je sais ce vers quel #metier je ne dois plus aller. cela m a permis de #connaitre certaines #pistes et maintenant je vais essayer de voir vers quoi je peux aller.

1103 14 C etait au niveau de la #recherche des #metiers, je me suis retrouvée avec des #logiciels. oui, c etait des-questionnaires, enfin ca recoupe, en #fonction de ce-que l' on rentre nous, il va nous #sortir plusieurs #metiers #possibles et la, je n etais pas tres #convaincue.

320 13 ca, c est #arrive tard, mais ce n est pas un reproche car la personne n avait pas, non plus, dans son #propre #organisme, les #supports. oui, j en etais prevenue au #premier #entretien, mais moi, quand je suis arrivee, je pensais qu au-moins, les personnes savaient comment fonctionne la fonction publique de #facon #generale, les differentes #categories, les differents #ministeres,

4. 1. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe

Mots outils spécifiques de la classe 3 :

fort (2), croire. (4), paraître. (13), ne (189), oui (91), pas (327), auprès (6), au-dessus (4), dedans (3), en-face (13), ici (20), pres (5), sous (6), après (56), derrière (18), devant (5), longtemps (6), puis (8), vers (30), vite (18), assez (45), autant (6), beaucoup (45), moins (26), afin (4), alors (28), au-contre (6), au-fond (4), au-fur-et-a-mesure (5), a-la-place (4), contre (6), donc (103), en-plus (9), étant-donné (3), par (51), pour (171), puisqu' (29), sans (20), sinon (8), surtout (27), leurs (4), nos (4), certains (10), ces (27), cette (37), il-y-a (72), personne (49), plusieurs (11), tous (25), toute (14), avais (101), été (63), serait (12), douze (4), huit (4), sept (4), six (6), A (15), CIBC (7), CV (11), DUT (4), m (160), n (203);

L'analyse de l'utilisation du verbe « avoir » au passé *avais* (101) montre qu'il réfère majoritairement non pas à la situation d'énonciation bilan de compétences mais à la situation antérieure à la démarche. Le discours porte sur les attentes, les besoins et exprime des *situations professionnelles problématiques*.

J'arrive à mi-parcours au niveau carrière, avec certains changements assez majeurs dans ma vie, notamment en terme de poste, de vie familiale et autre et j'avais besoin de me recentrer sur mon travail afin de redémarrer.

Je n'avais pas d'idées vraiment précises sur le bilan, autant sur la forme que sur le contenu, j'avais des attentes mais pas d'idées sur comment le bilan allait se dérouler et sur ce qu'il pourrait m'apporter

Cela n'était pas évident et je n'avais pas de reconnaissance non plus de l'activité que je menais. Donc, j'y avais été de manière très intuitive, sans vraiment comprendre ce que je faisais.

Je suis arrivé très désorienté, j'avais un discours qui était de dire « je ne suis pas au bon endroit ».

Et j'avais envie d'avoir un poste au bon endroit, ce qui rend plus efficace pour tout le monde mais en face de moi, j'avais un discours « vous êtes nul, vous avez l'épée de Damoclès au dessus de la tête, si vous ne faites pas affaire vous allez être viré ». J'avais un discours très douloureux de l'autre côté, qui me remettait en cause plus que mes compétences mais ma propre personne.

Si je n'avais pas eu d'ennuis de santé, je ne pense pas que je l'aurai fait et donc j'ai été aiguillé par un organisme qui m'a envoyé ici.

J'avais surtout un espoir, c'était d'être aidée dans ma démarche, parce que j'ai de gros problèmes avec ça. Donc, j'avais une petite idée. En fait, je suis venue surtout me connaître, je crois

j'avais besoin que l'on me rassure dans le fait que le travail que je fais maintenant ne me convenait plus et j'avais besoin de savoir vers quoi je devais aller..

Les indéfinis et relatifs sont nombreux, le terme lexical "personne" renvoie au conseiller ou au bénéficiaire de manière impersonnelle. Ils prennent alors des sujets hypothétiques ou génériques. Ces marqueurs donnent l'impression d'un *discours non impliquant* :

320 13 j en etais prevenue au #premier #entretien, mais moi, quand je suis arrivee, je pensais qu au-moins, les personnes savaient comment fonctionne la fonction_publice de #facon #generale, les differentes #categories, les differents #ministeres,

Le premier entretien, j'ai trouvé que les questions étaient pertinentes, dans la mesure où la personne que je viens voir sait à peu près comment cela se passe. Par contre, elle ne sait pas vers où moi je tends. J'arrive avec mes deux mondes et la personne, elle professionnelle, a son cadre.

SI j'ai pensé qu'elle était adaptable, c'est que je viens du secteur_public et donc, la personne m'a bien dit clairement que ce n'était pas fréquent d'avoir des demandes de fonctionnaires,

Ces supports sont arrivés en cours de bilan, la personne a fait des recherches et a eu d'autres supports que des fiches de métiers, des livres et des magazines, mais cela est arrivé tardivement, tout en fin du bilan

Oui, les tests ont été adaptés en fonction des questions que je posais ou que je soulevais, de mes demandes. Je pense que cela a été bien adapté, tout en constatant que la personne savait où elle allait, où toutes les deux on allait.

C'est-à-direqu'elle, la personne, offre, propose les éléments qu'elle a et la personne qui fait le bilan doit être acteur de son bilan, c'est-à-direque les réponses ne sont pas toutes faites.

C'est quand même la personne que vous avez en face qui vous fait prendre conscience, qui vous explique les choses

C'est une écoute où l'on ne donne pas de conseils, on est plus en retrait face au problème et on fait parler la personne de façon à ce que ce soit elle-même qui trouve les solutions

Cela apporte déjà l'avis d'une personne que l'on ne connaissait pas, qui ne vous connaît pas et donc qui va plus facilement vous dire : ça oui, ça non, ça peut-être mais.

4.2 Les éléments significatifs de la classe "Pédagogique"

La classe Pédagogique contient 573 u.c.e. soit 29,45% de la totalité du corpus d'u.c.e. Elle est représentée par 8 bénéficiaires.

4.2.1 Les mondes lexicaux et les u.c.e.

Vocabulaire spécifique de la classe 4 :

concret+(20), totalement(11), agence+(13), equipe+(13), super(8),
 acced+er(7), evaluer(6), pens+er(34), rencontr+er(10), reper+er(5),
 autonom<(8), vie_personnelle(7), œuvre(12), content+(7), courant+(10),
 court+(6), directeur+(6), ferme+(5), naturel+(5), plein+(16),
 positi+f(20), relationnel+(5), abord+(13), angle+(3), annee+(16),
 atout+(7), choix(18), conduite+(4), cuisin+e(9), job+(5), main+(14),
 maximum(4), nombre+(6), rentree+(5), statut+(7), truc+(22), continuer(9),
 essa+yer(33), exerc+er(8), retrouv+er(17), trouv+er(59), bonne+(19),
 compet+ent(45), dynam+16(4), intoler<(3), outil+23(9), cœur(5),
 interim(3), evolue+(10), initia+l(4), maniere+(18), second+(4),
 chiffre+(4), concours(8), etape+(9), histoire+(4), rencontre+(10),
 sentiment+(6), concretis+er(4), devenir.(4), formul+er(4),
 interess+er(23), rapproch+er(5), context<(6), interpretat+ion(4), plu(10),
 empathi+(5), carre+(3), clair+(16), flou+(4), neutre+(3), vaste+(3),
 acces(3), bas(3), contenu+(7);

L'analyse des éléments verbaux indique l'idée *d'aboutissement, d'acquisition ou de changement* :

acced+er(7), rencontr+er(10), reper+er(5), essa+yer(33),
 retrouv+er(17), trouv+er(59), evolue+(10), concretis+er(4),
 devenir.(4),

On note un vocabulaire spécifique évoquant la *satisfaction*, un autre pouvant être entendu comme des *qualificatifs de la prestation* :

super(8), content+(7), positi+f(20),
 concret+(20), dynam+16(4), carre+(3), clair+(16), flou+(4), neutre+(3),
 vaste+(3),

L'analyse des u.c.e. spécifiques de la classe 3 apporte une confirmation d'un discours spécifique sur ce que le bilan permet en terme *d'évolution des points de vue, d'acquisitions utiles* :

1195 35 par-rapport a ses #aptitudes on determine un certain #nombre de domaines. et on-dit la, je suis #competent, je suis ceci et cela, et tout ca peut-etre #utilise en entretien_d_embauche ou lors-d'une #argumentation, c'est des #choses auxquelles je n'avais pas #pense et que j'ai bien l'#intention d'utiliser #directement.

1159 12 ca c'était #vraiment tres interessant car cela m'a permis de realiser un certain #nombre de #choses sur des taches que je ne

#pensais pas etre capable de faire et que j ai pourtant #accomplies pendant des #annees.

1337 12 trop de #choses dans ma #vie_personnelle ne dependent pas de moi, c est pourquoi l #angle d attaque professionnel m a semble un bon #angle pour #parvenir a ce #dynamisme,

1305 11 oui, j ai eu #acces a ces #nouveaux #statuts. pas au debut du bilan, parce-que #plein de #choses sont sorties pendant l ete. mais on #vient de preciser certaines #choses avec le conseiller #formulees de-maniere un peu imprecise. on a repris des #termes #exacts issus des documents qui precisent les champs_de_competences et qui #nomment les #competences a #mettre en #œuvre.

678 9 par-rapport au #relationnel avec les autres oui, les #objectifs sont atteints, j arrive a beaucoup plus me decaler des #choses et a #essayer de voir la #chose sous differents #angles, a avoir une meilleure vision de la #chose,

L'analyse des u.c.e. spécifiques montre également **un discours sur le bilan** qui le qualifie, le critique et en explique les principes :

962 15 je #trouve que c est suffisamment #long et #court pour-que cela soit #dynamique, cela reste #dynamique, cela reste quelque-chose d actif. non je n ai pas #vraiment fait beaucoup de #choses mais oui, j etais dans une action, il m a semble.

1179 12 la, cela n a pas ete le cas et donc le #concret c est ca, c est que l on a un programme_de_travail, on a des #outils qui sont satisfaisants, on a des #choses.

1217 19 ce-que je #trouve #vraiment tres important, c est que ce n est #vraiment pas #neutre comme #job, c est souvent des #personnes en situations delicates, avec beaucoup d incidences derriere.

1187 12 c est la resultante de tout ca alors que moi j avais #demarre par ca. oui, les tests_psychotechniques, ca m a #vraiment ennuye, c est la #maniere dont c est presente, c est #vraiment trop.

1365 12 il a des #outils et des #elements et il dit s il-y-a de l eau et ou elle peut se #trouver. mais c est a moi de la #trouver.

1294 11 apres sur le plan_professionnel, on a fait la meme #chose en #mettant en parallele l #histoire de #vie et le parcours_professionnel, en #essayant de #reperer quels #evenements pouvaient #produire des #effets #personnels sur le professionnel ou l #inverse.

647 10 ce-qui m a le plus #interesse, c est tout ce-qui etait travail autour des #competences et tout ce-qui etait tests_de_personnalite m a beaucoup #plu, #apprendre a mieux me connaitre.

649 9 et tous ces tests_de_personnalite m ont #vraiment #plu car j ai reussi a me #decouvrir, a me redécouvrir meme si j avais deja fait un travail avec un psychologue par-rapport au #deuil, mais #personnellement, je me suis #retrouve.

996 9 les taches que j avais eues a faire et par-rapport a ca on a #essaye de #trouver des metiers qui se #rapprochaient ou ils demandaient les memes #competences. on est tombe justement aussi sur le metier d AMP qui m #interessait. oui, c est une confirmation.

4. 2. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe

Mots outils spécifiques de la classe 4 :

bon(15), mal(18), savoir.(87), vouloir.(53), il-me-semble(7), jamais(23), juste(6), autour(5), a-cote(5), chez(8), partout(4), avant(41), depuis(16), parfois(7), tard(3), pas-mal-d<(7), trop(27), au-travers(4), comme(85), dans-la-mesure(3), de-maniere(9), envers(2), en-dehors(5), meme(55), parce(10), parce-qu<(33), pendant(15), presque+(3), quand(50), ils(21), je(394), ma(79), moi(110), nous(23), auxquelles(4), ce(128), certain(8), chacun+(5), quelques(12), quelqu+(31), quels(4), ai(236), ait(4), aurais(9), avaient(3), etaient(13), sois(4), sont(45), suis(128), quarante(5), quatorze(2), BTS(3), CAP(5), FONGECIF(3), J(87), L(9), _aptitudes(2), d(204), j(270);

L'analyse de l'utilisation du verbe modal « *savoir(87)* » met en évidence l'*évolution de soi dans le bilan de compétences*. Ces bénéficiaires évoquent l'idée que le bilan est plus qu'une acquisition de savoir. Il ne s'agit pas uniquement d'évaluer ou de nommer des compétences, il s'agit de comprendre la construction de son savoir dans le passé. Il s'agit de produire des savoirs générateurs de changements. On note ainsi des changements de points de vue et de comportements :

C'est plus qu'un bilan_de_compétences. Il n'y a pas que les compétences qui sont analysées, c'est aussi un bilan personnel. Savoir pourquoi on est arrivé là et pourquoi on veut changer. Si c'était que les compétences, ce ne serait que des tests.

Ça a permis de voir plein de choses, comme s'occuper de soi, savoir faire la part des choses, savoir dire non à des gens, penser à soi. C'est ce qui est arrivé en gros plan, c'est pour ça que maintenant je me retrouve dans un état de sérénité que je ne connaissais pas.

En savoir plus peut-être mais c'est surtout une prise de conscience.

L'objectif était de repérer s'il y avait des cycles dans ma vie et éventuellement de savoir si le malaise ou le besoin que j'avais là pouvait correspondre à un cycle d'évolution et pourquoi pas de changement.

. Et au niveau des compétences, on a refait ce travail là, pour savoir de quelle manière j'ai pu construire telle ou telle compétence ou savoir être par rapport à ma famille, mes parents.

L'analyse du verbe « vouloir » montre également la notion d'évolution dans le cadre du bilan qui répond aux craintes liées à l'incertitude de l'environnement. Nous relevons

- une utilisation au passé qui réfère aux attentes et problématiques qui ont enclenchée la démarche de bilan. Evaluer des alternatives, gagner en visibilité et assurance, sont des objectifs qui montrent que *l'incertitude est une donnée fondamentale* à l'origine de la demande de conseil.

- une utilisation au présent significative des acquis. Il est important de voir dans cette classe que les acquis ne sont pas uniquement des connaissances mais une certaine attitude face à l'incertitude. **Des stratégies proactives** sont exprimées en cas d'écueil sur le parcours. Des alternatives sont imaginées, la **confiance en l'aboutissement final** est clairement énoncée.

Au départ, je ne savais pas trop moi-même ce que je voulais, si je voulais rentrer dans une entreprise ou si je voulais me mettre à mon compte ou cumuler car le métier que je fais actuellement j'ai quand même des horaires souples et j'aurai pu cumuler.

Je voulais être sûre que ce que j'avais projeté, qui est une évolution classique dans mon métier, pouvait être réalisable sans que je sois en échec.

La question, c'était mieux m'orienter, j'avais fait un choix de formation, j'étais paumé et je voulais être sûr, concrétiser ce choix.

Je ne veux pas avancer dans l'inconnu car des bilans je ne veux pas en faire cinquante, ça vaut cher etc... voir éventuellement aussi d'autres pistes auxquelles je n'avais pas pensé, c'est-à-dire se garder une roue de secours ; car si jamais ma démarche et le poste que je veux occuper, si cela n'aboutit pas, j'aurais d'autres opportunités à côté que l'on a pu faire ressortir et après, la recherche de la formation c'est presque de l'administratif, c'est la résultante de tout ça alors que moi j'avais démarré par ça.

La part du bilan, c'est de me montrer que c'est réalisable, que concrètement, je peux le faire. Je suis disponible professionnellement, mes enfants sont grands, le nouveau statut... bref je peux le faire, et je sais quand. Il m'a aidé à poser les échéances. J'ai un parcours, ce que je n'aurais pas pu faire seule. Ça me semble évident, pas facile, mais évident que je peux le faire si je veux.

Non, je ne sais sur combien de temps je vais réaliser mon projet, mais je ne me donne pas trop de délai, je verrai, je vais garder les cartes en mains, essayer de passer des concours ; et si je n'arrive pas à faire AMP puisque c'est une formation de deux ans et il faut que je trouve un organisme, une structure. Et si je ne trouve pas, je passerai aide-soignante pour quand même arriver à faire ce que je veux.

Mais dans un premier temps, j'aimerais prévenir mon employeur, lui dire mes intentions, que je vais partir. Comme ça, si jamais je m'en vais il aura plus de facilité à me remplacer, il pourra former quelqu'un, je ne le prends moins à dépourvu. J'aimerais lui en parler à la rentrée, en janvier, j'ai de bonnes relations avec lui et donc je ne veux pas le prendre au dépourvu.

*Ces éléments d'analyse nous font poser l'hypothèse interprétative que les bénéficiaires de cette classe ont acquis une forme de **sentiment de pouvoir sur soi et sur leur environnement**. Le caractère aléatoire de l'environnement est envisagé comme une donnée dont il faut tenir compte notamment par la définition d'alternatives et non comme une caractéristique indépassable.*

*Le verbe vouloir au passé exprime des attentes de début de bilan quelque peu « magiques » de maîtriser « à coup sûr » un contexte par définition mouvant. En fin de bilan « vouloir » exprime le sentiment que « c'est possible » quels qu'en soient les obstacles et que ça dépend aussi d'eux. La prédominance des marqueurs de personnes sur le bénéficiaire *je* (394), *ma* (79), *moi* (110), est un élément d'observation confirmant ce **sentiment d'efficacité** (au sens de Bandura).*

*C'est un changement de point de vue qui implique une **nouvelle perception des obstacles**, comme une étape supplémentaire mais non comme une remise en cause du projet. Nous pouvons supposer qu'un **travail d'anticipation** a été réalisé dans le cadre de ces bilans ce qui est en accord avec nos analyses antérieures.*

Analyse de la deuxième association CLASSE 3 / CLASSE 4

4.3 Les éléments spécifiques de la classe "Expertise Evaluative" :

La classe 3 contient 280 u.c.e. (soit 14,39% de la totalité du corpus d'u.c.e.).

Elle est représentée par 3 bénéficiaires.

4.3.1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe

Vocabulaire spécifique de la classe 3 :

interpret+er(7), test+(28), edit+ion(4), faible+(9), jurid+16(4), psycholog+16(13), fina+l(8), recepti+f(3), finalement(10), surement(4), cas(15), client+(3), docteur+(2), franchise+(3), gout+(3), jeu+(8), joue+(4), procede+(3), ressort+(4), site+(3), solution+(10), aim+er(20), analys+er(9), influenc+er(3), prepar+er(10), ressortir.(15), servir.(22), organisat+ion(4), competences_profess(4), commercia+l(5), humain+(7), ouvert+(7), pareil+(7), apparemment(3), effectivement(12), produit+(4), arret+er(6), comprendre.(12), developp+er(6), etabl+ir(4), ger+er(4), imagin+er(5), livr+er(2), organis+er(3), suppos+er(3), scientifi<(2), internet(5), parcours_profession(5), defini+(3), particulier+(5), interet+(7), porte+(5), pret+(5), sens(12), approch+er(3), montr+er(3), cote+(14), creat+ion(6), direct+ion(8), fait(100), informat+ion(8), materi+el(3), abstrait+(2), agreable+(2), definiti+f(2), motive+(5), noir+(3), barriere+(2), commerce+(3), lien+(3), region+(2);

L'analyse du vocabulaire spécifique de cette classe indique une centration massive sur les mots évoquant le champ de *l'évaluation et les tests psychotechniques* :

interpret+er(7), test+(28), edit+ion(4), faible+(9), psycholog+16(13), gout+(3), procede+(3), ressort+(4), aim+er(20), analys+er(9), influenc+er(3), ressortir.(15), organisat+ion(4), competences_profess(4), commercia+l(5), ouvert+(7), pareil+(7), comprendre.(12), etabl+ir(4), ger+er(4), imagin+er(5), livr+er(2), organis+er(3), scientifi<(2), parcours_profession(5), defini+(3), interet+(7), sens(12), montr+er(3), cote+(14), creat+ion(6), direct+ion(8), abstrait+(2), agreable+(2), motive+(5), lien+(3)

À souligner, comme dans les autres classes, une *cohérence entre les discours* des bénéficiaires et les discours des conseillers quant au vocabulaire utilisé préférentiellement.

Les verbes sont nombreux et se concentrent autour de l'idée *d'analyse, d'interprétation* c'est-à-dire l'utilisation de tests. On note la perception de *l'influence*...

interpret+er(7), analys+er(9), influenc+er(3), ressortir.(15), comprendre.(12), imagin+er(5), livr+er(2), suppos+er(3), approch+er(3), montr+er(3), fait(100)

Enfin lié à la thématique du projet, on note des éléments autour de *l'environnement professionnel* :

jurid+16(4), client+(3), docteur+(2), franchise+(3),
competences_profess(4), commercia+1(5), creat+ion(6), direct+ion(8),
commerce+(3),

Le bénéficiaire retient de son parcours de bilan *l'adéquation profil / poste* qui en résulte tant en termes de compétences professionnelles que de compétences personnelles.

On note dans les discours un ensemble d'unités linguistiques qui expriment l'idée de prise de conscience, d'aboutissement, de reconnaissance d'un point de vue, d'un fait ou d'un résultat.

surement(4), apparemment(3), finalement(10), effectivement(12),

Les u.c.e. caractéristiques de cette classe confirment une définition du conseil autour des *outils psychotechniques, de l'étude du comportement humain*. Bilan construit à partir des résultats des tests et des échanges :

1757 30 c est l #etude #humaine du #comportement, pas forcément du #comportement d ailleurs, mais #psychologique oui la #psychologie domine et on est #effectivement sur je ne suis pas un #produit, je suis un etre #humain avec ses contradictions, ses #forces,

1683 22 mais je ne savais pas qu il y avait autant de #tests. J ai ete #surpris par les #tests et surtout par les #resultats.

1635 20 qui #influençait sur mon #cote #professionnel. donc au #final, il est #ressorti des choses qui font que ma maniere de #voir les choses ne peut que changer. par-exemple, je sais que je n ai pas confiance en moi, que je suis trop timide, et donc je #vais essayer d arranger ces points la, des points #faibles, en #fait.

1517 14 en #fait je me suis #fait un auto diagnostic, quelque part et c est ca qui m a plu car cela m a #ouvert une fenetre ou un truc que je ne voulais pas #voir, que je ne voulais pas #admettre.

1523 14 C etait le #procede, je-pense. oui les #tests m ont interesse car je-pense que c est le moyen le plus #rapide d arriver, mais c est sur que c est global et on ne peut pas non plus l #interpreter a toutes les personnes et parfois c est a double #sens.

1668 14 mon #role est d avoir moi aussi ete #receptive a ce qu elle me disait et d #accepter aussi ce qu elle elle me disait sur les #resultats car il peut #ressortir telle et telle chose du #test;

Nous avons porté un intérêt particulier à l'utilisation du mot fait (100). Sur ces 100 utilisations du mot, 61 sont associés à en (fait).

« En fait » renvoie dans les discours à **une conclusion**. Il est possible de remplacer en fait par **finalement** qui est également un mot spécifique de la classe, ou par « en conclusion ».

1707 24 C est tres recent en #fait, puisque c est #ressorti il-y-a quatre semaines. je suis #alle #voir le magasin #franchise ce week-end, le magasin qui appartient entre autre au #createur de la #franchise.

1501 16 cela m a #ouvert plusieurs pistes et cela m a aide a me #preparer #psychologiquement. par experience, j ai remarque qu en #fait, jusqu a-present, il n y a pas beaucoup de #portes #ouvertes, on les ouvre, mais on n est pas #prepare a ce genre de truc.

1704 14 en #fait, en parlant, je m etais dit aussi j #aime bien tout ce-qui est litterature et donc je me #verrai bien avoir une librairie, travailler dans l #edition ou des choses comme ca.

Cette caractéristique ne se retrouve pas dans les classes précédentes où le mot « fait » renvoie à ce qui a été fait ou pas fait.

On peut poser l'hypothèse que cette utilisation spécifique réfère à un travail d'analyse, de réflexion qui arrive à un point d'achèvement.

Le bénéficiaire évoque des relations **d'influence** essentiellement portées par les **résultats des tests**. Son point de vue change à la vue des résultats. Il exprime une intention de remédier aux points faibles mis en évidence. Il est à préciser que c'est la seule classe où l'on parle d'influence. Chacun indique que le processus est maîtrisé non par le conseiller mais par soi-même.

1578 17 C est vrai que l' on a l impression qu elle vous met tout devant. par ce #procede la, c est vrai que l' on a l impression que c est eux qui vous #montrent la #direction et qui vous disent d #aller la, mais #finalement non, ce n est pas le #cas car si on #joue vraiment le #jeu et que l on est #serieux on analyse les choses,

1603 17 cela avait une #influence maintenant. cela m a permis de #voir, de #comprendre certaines choses. ce n est pas elle, c est moi qui ai conclu qu il y avait des #liens entre telle et telle chose.

1635 20 qui #influencait sur mon #cote #professionnel. donc au #final, il est #ressorti des choses qui font que ma maniere de #voir les choses ne peut que changer. par-exemple, je sais que je n ai pas confiance en moi, que je suis trop timide, et donc je #vais essayer d arranger ces points la, des points #faibles, en #fait.

1668 14 mon #role est d avoir moi aussi ete #receptive a ce qu elle me disait et d #accepter aussi ce qu elle elle me disait sur les #resultats car il peut #ressortir telle et telle chose du #test;

1517 14 en #fait je me suis #fait un auto diagnostic, quelque part et c est ca qui m a plu car cela m a #ouvert une fenetre ou un truc que je ne voulais pas #voir, que je ne voulais pas #admettre.

Nous observons une thématique récurrente autour du *projet professionnel*, de sa crédibilité et de l'évaluation de sa faisabilité, ou l'anticipation de sa mise en œuvre :

1625 28 je leur ai dit que j #aimerais #aller en #service contentieux, #juridique ou #ressources #humaines car j ai #fait des #études dans le social et que cela #ressort aussi, les #ressources #humaines, dans le bilan.

1620 28 oui, justement, la formation, c est pour faire clerc de notaire et donc cela #va me #servir dans le #sens ou tout ce-qui est #ressorti du #cote #juridique, ce-que j avais #fait de par mes #études,

1707 24 C est tres recent en #fait, puisque c est #ressorti il-y-a quatre semaines. je suis #alle #voir le magasin #franchise ce week-end, le magasin qui appartient entre autre au #createur de la #franchise.

1716 15 avec une #approche sur un #site #internet et sur le code rome qui donnait les metiers, qui #precisait quelles etaient les evolutions possibles, quels etaient les salaires, les fonctions et quand j ai #vu par-exemple pour l #edition, tout etait base sur paris,

4.3.2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe

Mots outils spécifiques de la classe 2 :

dire.(58), je-crois(20), peut-etre(36), la-dedans(2), sur(67), bien(43), aussi(49), combien(2), de-toute-facon(4), enfin(6), ensuite(8), en-conclusion(4), en-general(3), mais(109), par-exemple(12), plutot(14), elle(58), eux(4), me(103), autre+(42), ca(99), cela(104), certaines(10), des-qu<(12), en(122), est-ce<(25), lequel(3), quelles(4), qui(91), telle(5), aura(6), aurai(11), aurait(8), avait(33), etais(36), etait(68), serai(5), mille(2), S(3), c(162), y(48);

L'analyse du discours a mis en évidence un seul verbe modal, dans plus de 60% des cas, *dire* est associé à « me », « elle me dit », « je me dis » : *dire* (58)

On peut poser l'hypothèse que cette utilisation du verbe modal est significative d'une *activité réflexive* de la part du bénéficiaire. Cela peut relever soit d'un *discours intérieur* qui tente de s'approprier le contenu du bilan soit d'un discours intérieur qui anticipe le futur et l'action : « je me dis, je vais faire ça ».

Cette pratique génère du discours intérieur, de la réflexion qui aboutit sur des conclusions « finalement, au final, en fait ».

On note dans cette classe une présence significative de marqueurs de modalisation qui indiquent des *nuances, des doutes ou des hypothèses, sur l'avenir et l'utilisation qui va être faite du bilan* : je-crois (20), peut-etre (36),

Maintenant je vais leur présenter le bilan, vraiment leur prouver par A plus B que je suis faite pour ça ou non et que cela serait peut-être mieux pour eux aussi de me mettre ailleurs, cela serait peut-être profitable à l'entreprise et pour moi.

Oui car c'est quand même à cause des points faibles que l'on n'avance pas. Les points forts, je sais que je les ai, après c'est peut-être à moi de les approfondir, de les mettre en avant.

Je ne sais pas trop pour l'instant car c'est frais, mais cela va peut-être m'aider à voir les choses différemment. En fait, je ne sais pas trop. Cela ne peut être que positif, mais dans quel sens, je ne sais pas.

Là, je me dis que j'ai peut-être une chance de faire autre chose parce que j'en suis capable, j'ai les moyens de le faire. Mais c'est vrai que je regrette un peu de ne pas avoir fait le bilan avant, j'ai trente deux ans, car cela m'aurait peut-être permis de faire autre chose avant. Je me dis que je n'ai plus vingt ans, je ne sors pas de la Fac

ou s'orienter vers tout ce qui était hygiène sécurité environnement qui est aussi un peu le même mode de fonctionnement qu'une démarche qualité mais avec un univers peut-être plus porteur ; c'est aussi rigoureux mais plus dans le vent que la qualité pure.

Je me suis demandé à quoi cela allait servir, peut-être à un moment où l'on s'orientait vers ce qui était édition etc...../... Donc oui, quand on était orienté là-dessus, je me posais peut-être plus de questions sur la pertinence, pas du bilan mais de suivre cette voie là.

L'utilisation du marqueur discursif « mais » permet ici d'exprimer un point de vue et de le faire suivre d'une nuance, une opposition ou une contradiction. Cette utilisation donne une certaine *opacité aux discours* des bénéficiaires de cette classe et laisse à penser qu'ils ne prennent pas en charge totalement le contenu de leur opinion.

Si j'en avais conscience mais pas à ce point là

les tests en eux-mêmes c'est sûr que cela permet toujours de voir ce que l'on vaut. Mais la conclusion du bilan, ce qu'elle allait me dire, je le savais depuis le départ.

Je leur ai dit que j'aimerais aller en service contentieux, juridique ou ressources humaines car j'ai fait des études dans le social et que cela ressort aussi, les ressources humaines, dans le bilan. Mais c'est vrai que je n'ai pas d'expérience

les points faibles, je savais qu'il y en avait aussi mais disons que je n'en avais peut-être pas pris conscience et avec mes points forts, Démonstratifs, indéfinis et relatifs :

En fait, elle m'a fait parler sur beaucoup de choses, notamment toujours pareil sur la personnalité et elle m'a fait comprendre certaines choses par moi-même, sans qu'elle me dise « est-ce que cela ne serait plutôt pas ça ou ça ». Enfin si, elle m'oriente aussi parfois, forcément, mais c'est écouter la personne, analyser ce qu'elle dit et lui faire trouver elle-même les solutions

Peut-être que je m'en doutais mais cela a permis en tout cas de me faire comprendre comment je fonctionne

Bien sûr, quand je suis arrivé pour le bilan, je suis arrivé avec plein de questionnements comme je vous le disais tout à l'heure, mais en fait c'était plein de doutes sur moi et je repars avec d'autres questions. Je repars avec d'autres questions et d'autres doutes mais plus intéressants.

Dans le même ordre d'idée, nous relevons l'utilisation des démonstratifs indéfinis et relatifs lesquels laissent l'impression d'un *discours imprécis* : autre+(42), ca(99), cela(104), certaines(10), des-qu<(12), en(122), est-ce<(25), lequel(3), quelle(4), qui(91), telle(5),

la technique elle-meme, je ne sais pas comment cela s'est passé, c'était une évolution de choses, en fait

CA m'a motivé. Si je n'avais pas eu ça, je ferais peut-être au jour le jour et là, ça m'a construit, je sais où aller, je dois aller à tel endroit pour poser des questions etc... Cela m'a organisé ce qui n'était pas le cas auparavant car justement j'ai mis trois ans avant de prendre une décision. Là, ça m'a organisé, reconstruit, je suis prêt, je suis préparé, je suis motivé et je sais comment me programmer, je sais comment faire des choses.

L'administratif, c'est tout à fait mon truc, cela correspond vraiment à ce que je fais, à ce que j'aime faire et le commercial je n'aime pas du tout, je n'aime pas la pression des objectifs, vendre, argumenter ; et on nous demande de plus en plus de faire du commercial et moins d'administratif.

C'est vrai que cela m'a permis de me rendre compte de certaines choses, d'accepter certaines choses

Cela m'a permis de voir, de comprendre certaines choses.

J'avais un travail et c'est déjà bien d'avoir un travail et maintenant je me dis que cela ne me va pas et il faut que je fasse autre chose.

« cela » réfère à un travail de bilan qui reste imprécis. L'analyse des discours montre que les bénéficiaires acquièrent une compréhension de certains éléments les concernant mais qu'il y a peu de liens entre les acquis de bilan et les conclusions qu'ils en tirent, c'est-à-dire *l'utilisation qu'ils peuvent en faire*.

On peut poser l'hypothèse que cette imprécision au bout de 24 heures d'accompagnement vient d'un *manque d'éclairage des sources d'insatisfaction et du contexte de la demande*. Quelles

sont les sources d'insatisfaction au départ ? Qu'est-ce que le bénéficiaire veut et est en capacité de modifier ? Au regard de ce travail d'exploration de la demande, que doit produire le bilan ? On peut se demander si le travail d'exploration de la demande a fait l'objet d'un questionnement qui permette de clarifier la finalité du bilan pour ses bénéficiaires. Il semble y avoir une mise en relation directe entre la première expression de la demande et la recherche de solution. Le présupposé est que la demande est explicite dès le début du bilan.

4.4 Les éléments spécifiques de la Classe "Stratégique"

La classe 3 contient 261 UCE (soit 13,45% de la totalité du corpus d'UCE). Elle est représentée par 3 bénéficiaires.

4.4.1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe

Vocabulaire spécifique de la classe 5 :

niveau+(33), eventuel(16), filiere+(9), creuser(9), educat+ion(5), scolaire+(7), diplome+(9), discussion+(10), maire+(4), orientation+(12), ouverture+(8), acquerir.(13), sembl+er(11), animat+ion(7), vill+23(8), acquis_professionne(5), aujourd(19), hui(19), recentr+(7), validation_d(4), valide+(5), direct+(4), elu+(3), instantane+(2), vrai+(36), papa+(2), circonstance+(3), debouche+(3), dossier+(10), garde+(3), hasard+(4), horizon+(5), liberte+(4), poste+(17), reunion+(3), secteur+(7), societe+(7), avanc+er(11), exist+er(9), financ+er(5), prouv+er(4), avoue<(3), conscient(4), essenti+el(6), polit+16(5), fonction_publicue(7), validation_des_acqu(3), vie_professionnelle(6), commun+(2), complet+(4), globa+l(7), publi+14(3), socia+l(4), avenir+(6), experience+(13), fin+(11), realite+(3), recul(3), enquet+er(2), pouss+er(7), rappeler(5), recherch+er(5), reconnaitre.(6), administrat<(6), preal+able(2), responsa<(9), re+el(6), validation(3), preconcu+(3), simple+(9);

Là encore on retrouve dans le discours du bénéficiaire un vocabulaire spécifique en cohérence avec le vocabulaire utilisé par le conseiller. On note par exemple le vocabulaire lié

- à la VAE :

niveau+(33), filiere+(9), scolaire+(7), diplome+(9),
acquis_professionne(5), validation_d(4), valide+(5),
validation_des_acqu(3), validation(3),

- au réseau :

maire+(4), elu+(3), papa+(2), polit+16(5),

L'utilisation du mot « éventuellement » est intéressante. Les « **éventuellement** » ne renvoient pas à une idée de doute mais à une ouverture, une **exploration des possibles** auxquels la personne n'aurait pas pensé. En ce sens, on peut dire que le bilan a été, pour ces sujets, orienté vers une **projection**. Les finalités ne consistent pas à faire un état des lieux mais à ouvrir sur des **champs inconnus de la personne** :

C'est-à-dire avoir les bases, avec la VAE, suffisamment larges pour pouvoir m'ouvrir les portes auxquelles je n'aurais pas pensé éventuellement à pousser ou connues auparavant.

Cela m'a permis de voir, au niveau ouverture, que j'avais éventuellement le niveau moyennant une formation complémentaire pour me diriger sur adjoint direction PME-PMI qui est quelque chose de plus ouvert, de plus complet, et qui peut m'ouvrir d'autres horizons et éventuellement d'autres débouchés, par rapport toujours à ce que je suis et ce que je sais.

Mais, cela m'a permis de faire une proposition et d'éventuellement amorcer quelque chose par rapport à la société dans laquelle je travaille pour apporter un plus par rapport à la VAE et éventuellement bifurquer sur autre chose.

Ce que j'ai utilisé, c'est la démarche que j'ai eue par rapport à mon entreprise, pousser un peu pour faire financer, éventuellement créer un projet en commun avec l'entreprise et en même temps faire financer la formation complémentaire dont j'ai besoin, qui me servira éventuellement pour ce projet mais éventuellement pour une autre orientation.

Ça s'est fait comme ça. C'est vrai que je n'avais pas pensé que je passerai un test de personnalité et qu'éventuellement cela m'apporterait une autre vision de mes rapports aux autres.

C'est l'ouverture, par rapport à un niveau que l'on a, éventuellement savoir que d'autres types d'entreprises peuvent rechercher ce profil tout en ayant des caractéristiques différentes et des ouvertures différentes du travail que l'on a pu fréquenter jusque là.

Les discours de cette classe expriment de manière commune une certaine conception du futur autour des termes comme : *circonstance+(3)*, *hasard+(4)*, *horizon+(5)*, *liberte+(4)*, *debouche+(3)*. Quel que soit le bénéficiaire, on reste sur une logique de lire l'environnement, **saisir les opportunités**. On est dans une perception d'une société où chacun peut être **créatif**, il y a des possibles pour chacun et rien n'est fatalité ni hasard, **tout est circonstance**. On note également une **conception du hasard qui réintroduit la part de pouvoir et d'influence de l'individu** (liberté, horizon, débouché)

Il y a beaucoup de choses qui se sont faites au hasard, j'ai évolué dans un parcours professionnel un peu au hasard des rencontres, cela n'avait rien de très calculé à chaque fois, mais il semblerait que cela ne soit pas complètement du hasard. C'est un peu ce qui est ressorti dans la discussion. C'est qu'en fait, il y avait une démarche, même si elle était inconsciente, d'évolution, de rencontrer les gens qu'il fallait voir et de discuter avec eux à ce moment là. C'est vrai que j'ai souvent changé de

métier, mais cela se faisait comme ça. Donc, à la fois il y a du hasard, mais il semble qu'il n'y a pas que ça.

C'est-à-dire que je me retrouve souvent dans le même type de poste ou dans le même type de circonstances, circonstances que j'amène sûrement par ce que je suis.

Non, l'ouverture, c'est plus les entretiens, ouvertures par rapport aux horizons professionnels

Ouverture par rapport aux horizons, ça veut dire par exemple des idées que j'avais de me diriger vers une fonction RH par exemple, c'est une ouverture et à la fois une fermeture parce que c'est vrai que les fonctions ne correspondent pas réellement à mon caractère, en RH pur.

Cela m'a permis de voir, au niveau ouverture, que j'avais éventuellement le niveau moyennant une formation complémentaire pour me diriger sur adjoint direction PME-PMI qui est quelque chose de plus ouvert, de plus complet, et qui peut m'ouvrir d'autres horizons et éventuellement d'autres débouchés, par rapport toujours à ce que je suis et ce que je sais.

L'analyse des u.c.e. spécifiques de cette classe apporte des précisions sur les moyens mis en œuvre dans le bilan :

Une thématique importante se situe autour de l'évaluation de niveau. Nous sommes dans une classe où le dispositif de VAE a été envisagé quasi systématiquement. La question du niveau semble également être un moyen d'ouverture important, il renseigne sur les prétentions en VAE mais aussi en matière de positionnement sur de l'emploi. Mais en dehors de ce que cela permet de faire, la VAE apporte des éléments de comparaison entre le niveau scolaire initial atteint et les acquis de l'expérience. Il serait intéressant de pouvoir analyser les effets d'une telle comparaison sur l'estime de soi et le sentiment d'efficacité.

221 46 et que l on ne sait pas du tout a quel #niveau on se situe par-rapport a ca. la, d #accord, on se dit j ai un #niveau #bac plus deux ou trois, j ai moyen de le faire #valider et donc je sais a quelles #annonces je peux repondre, je sais a quel #poste #eventuellement je peux postuler par-rapport a un #niveau #scolaire #reconnu.

168 30 J ai trente ans. je fais une VAE de #niveau quatre. je n ai pas encore #termine cette VAE. je n ai jamais eu de #formations continues. je suis emploi #jeune. sur un #poste d #animateur #social. je #rentre dans ma quatrieme annee d #experience dans ce #secteur. en tout cela fait douze ans que je suis dans le meme #secteur.

170 29 je voulais savoir mon #niveau, puisque j avais dans l optique une VAE et je voulais savoir, j ai un #niveau BEPC, a quel #niveau #scolaire par-rapport a l #experience #acquise au #niveau professionnel,

171 22 je me situais et ce a quoi je pouvais pretendre par-rapport a ce #niveau, au #niveau de la VAE, au #niveau #eventuellement des #postes ou de l #orientation que je pouvais esperer.

4. 4. 2 Les marqueurs de l'énonciation

Mots outils spécifiques de la classe 5 :

avec(48), devoir.(16), pouvoir.(55), tout-a-fait(8), ailleurs(7), dans(95), dessus(3), loin(8), auparavant(3), a-present(6), souvent(6), toujours(24), peu(46), plus(64), tant(3), au-bout(9), au-lieu(2), au-moins(2), a-la-fois(3), a-priori(2), c'-est-a-dire(15), en-place(10), malgré(3), memes(5), par-rapport(39), pour-qu<(4), vis-a-vis(10), lui(21), mes(27), te(3), tu(6), cet(4), ce-qu<(62), chaque(6), laquelle(6), lesquels(3), quel(10), quelle(4), quelque-chose(24), quoi(11), qu+(191), voila(7), avoir(36), es(2), etant(3), etre(25), ont(17), sera(5), quinze(4), CNFPT(5), D(4), VAE(11), _acquis(6), a(186), etc(18), s(33);

L'utilisation du verbe modal « pouvoir » laisse supposer que le bilan donne une **augmentation du champ d'action, du pouvoir de l'individu**. Les bénéficiaires de cette classe font un lien entre les acquis du bilan, essentiellement des changements de point de vue, et ce que cela permet de faire dans l'avenir. En ce sens on peut parler de **réinvestissement du bilan dans l'avenir**.

Donc c'est vrai que cela m'a permis de voir que j'allais me retrouver encore dans ce qui pour moi aurait été un cul-de-sac car je me retrouvais encore à devoir chercher d'autres, toujours et encore des nouveaux postes dans la même fonction au lieu de pouvoir évoluer dans ces fonctions là

Je pensais avoir à faire un grand virage pour pouvoir trouver un intérêt à ce que j'allais faire et je m'aperçois qu'en continuant sur cette voie, simplement en passant un cap, je peux sauter un pas et faire quelque chose d'intéressant.

alors que je m'aperçois que certains acquis vont pouvoir me servir, éventuellement même si c'est une orientation qui m'amène dans une branche tout a fait différente. Certains me serviront et l'acquisition d'autres, pour lesquels j'ai éventuellement des bases, complètera pour pouvoir m'orienter différemment

4.5 Les éléments spécifiques de la classe "Expertise Analytique"

La classe Expertise Analytique contient 278 u.c.e. soit 14,29 % de la totalité du corpus.

Elle est représentée par trois bénéficiaires

4.5.1 Les mondes lexicaux et les u.c.e. de la classe

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :

affect+ion(12), irrationnel(9), verbaliser(9), prestat+(8), immobilier+(6), comptable(5), patron<(10), techn+16(14), productif(6), enthousiasme(4), jug+e(8), seance+(15), appliquer(8), frustr+er(6), hypothe<(4), rationnel(7), souffrant(4), age+(7), attentif(7), difficile+(12), immédiat+(3), régional(4), véritable+(3), forcé(20), après-midi+(4), allée+(4), cabinet+(7), chemin+(6), coup+(9), effort+(5), emploi+(15), entrée+(3), issue+(4), lieu+(5), ordre+(5), technicien+(5), valise+(3), décortiquer(5), dégage+er(4), expliquer(14), jug+er(3), recouper(3), conseil<(41), explicite<(4), log+16(6), fiche_d(3), curieux(4), fort+(6), sujet+(4), complètement(10), analyse+(13), aspect+(6), avis(7), connaissance+(9), critère+(2), dire+(34), donnée+(4), enseignement+(3), option+(4), qualité+(11), règle+(3), tâche+(6), accompagner(7), décal+er(2), éclaircir(4), fin+ir(9), maîtriser(4), men+er(5), sentir.(10), valoriser(5), important(19), interlocution(4);

L'analyse du vocabulaire spécifique de la classe révèle un *vocabulaire centré sur les affects*, les *états émotionnels complexes* et difficiles qui semblent être au cœur des préoccupations de la démarche de bilan :

difficile+(13), affect+ion(12), irrationnel(9), enthousiasme(4), frustr+er(6), rationnel(7), attentif(7), curieux(4), fort+(6), souffrant(4).

Comme dans le discours des conseillers, on retrouve l'utilisation des verbes exprimant un *travail de réflexion et d'analyse* :

verbaliser(9), décortiquer(6), dégage+er(4), expliquer(14), jug+er(3), recouper(3), accompagner(7), décal+er(2), éclaircir(4), fin+ir(13), maîtriser(4), men+er(5), sentir(10), valoriser(5)

Quelques éléments de cette classe nous font penser à une *recherche de sens*, de *développement personnel* :

véritable+(4), vrai+(44), analyse+(17), développement+(5), discussion+(10),

À ce stade de l'analyse des résultats, il nous a semblé intéressant d'approfondir l'utilisation des verbes de cette classe. Nous souhaitons repérer qui en était le sujet actant, dans quel contexte, quelle était la place du bénéficiaire.

Nous avons recherché ces éléments dans les u.c.e. représentatives de la classe puis nous avons effectué une deuxième recherche sur la totalité du corpus de cette classe composée de trois bénéficiaires de bilan.

Le premier constat est que cet ensemble de verbes spécifiques de la classe concerne plus particulièrement le sujet 19 et 24. Ils utilisent un vocabulaire proche mais pour exprimer des points de vue opposés sur le bilan. Les deux sujets utilisent un vocabulaire centré sur l'analyse, le décortilage, l'explication de soi, de ses affects. Là où cette centration sur l'analyse satisfait pleinement le sujet 19, le sujet 24 exprime des déceptions. On note deux points d'opposition : le lieu de centration du travail de bilan (analyse de soi vs analyse du projet) et par voie de conséquence la prise de position du conseiller (jugement vs non jugement).

La différence de point de vue semble liée à la nature de la demande de bilan :

- Pour le sujet 19, *l'explication des éléments personnels est essentielle et suffisant* pour sortir d'une difficulté personnelle rencontrée dans le contexte professionnel et personnel. Il apprécie que le jugement soit absent ou en tout cas non dévalorisant.

1472 15 c'-est-a-dire qu'il va m'amener à prendre un chemin avec des explications et des analyses. il ne va pas me dire il faut faire ci et ça. oui, il m'explique pourquoi je prends tel chemin et en fait, je prends celui que je dois prendre. je-pense que par son analyse et ses explications, il me fait prendre un bon chemin, mais qu'à aucun moment il-y-a l'ordre de le prendre.

1458 30 Son analyse qu'il a des choses. C'est-à-dire que vous énoncez des choses et il vous les explique et là, son coup de main, c'est que dans ma tête, j'avais un puzzle complètement éclaté et il m'a aidé à le remettre en place par son analyse, par sa connaissance des choses.

1462 22 Il a des idées très précises sur l'organisation du travail, il m'a expliqué les points de décisions à prendre, comment gérer le temps, quelles sont les entrées dont j'ai besoin pour faire telle tâche, quelle va en être la sortie. Tout ça, c'est de l'analyse, c'est très précis aussi, donc c'est la synthèse de ses connaissances psychologiques de la personne et de ses connaissances techniques par rapport à l'entreprise.

1407 21 quand depuis trois ans vous rentrez du travail et vous dites que vous êtes mal au travail, vous avez le mari qui pète un plomb ce-qui est complètement logique

1392 17 disons que j'étais perdue et que j'avais besoin de verbaliser les choses par-rapport à mon travail car je fais quand-même trente cinq heures et plus par semaine depuis trois ans et c'est quand-même important dans ma vie

1467 15 oui, pas de jugements négatifs, ou alors c'est dit de manière, j'en reviens à ce test où il m'a dit que dans ses vingt ans de carrière j'étais dans les cinq plus mauvaises mais je n'ai pas sent de choses négatives dans sa voix,

1465 17 dans son savoir_faire, ce-que j ai apprecie, c est que jamais dans tous ses propos je n ai ressenti de #jugements. si, les #jugements peuvent etre positifs. cet #apres-midi, j ai fait un test qui etait #mauvais, on en a ri #ensemble parce-que j ai #defendu mes tests, ma #logique mais il n y a pas de #jugement derriere ca.

- Pour le sujet 24, la problématique est véritablement l'orientation professionnelle et la mise en question de plusieurs hypothèses d'évolution. Dans ce cas, *l'expertise de soi* est considérée comme intéressante mais en même temps ce *n'est que la partie « bilan »*. *La clé d'entrée plus valorisée par ce sujet était la mise en relation avec des experts de son projet*, la recherche d'informations pertinentes et la posture d'expert qui valide ou non un projet. Il regrette le manque de travail concret sur le projet et que l'analyse des affects soit une fin en soi et non un moyen au service du travail d'orientation et d'élaboration du projet. Ce manque génère alors de la frustration pour un bénéficiaire qui a une conception du conseil sous sa forme d'expertise et de validation. Dans ce sens, le jugement du conseiller est entendu comme une prise de position, une implication personnelle sur une fonction d'expertise. Ce bénéficiaire regrette que toute forme de jugement soit absente du travail sur la validation des hypothèses d'évolution :

1866 24 je rajouterai du temps sur les parties projet professionnel. oui, c est la que le temps m a le plus #manque, parce-que c est un #travail en solitaire, apres on debat avec la personne qui vous #accompagne et il n y a pas vraiment de #jugement; c est la ou l on est un peu #frustre, il n y a pas vraiment de #conseil.

1918 27 et donc un #veritable #avis ou un #veritable #conseil, c'est quelqu'un qui va #dire je te #conseille A plutot que B et la, je #repars avec comme je vous disais, A, B ou C et pourquoi pas A,

Non, pas de prise de conscience, peut être plus sur des tests par rapport aux jugements de l'extérieur, le décalage que quelqu'un peut avoir entre l'image que l'on donne et l'image que l'on se juge ; et c'est vrai qu'il y avait des écarts assez importants et il y a des notes qui m'ont interpellées mais maintenant, cela ne m'a pas appris.

On dit « ça peut être ça, ça ou ça, on va travailler sur ça, ça ou ça, et sans doute que la première hypothèse il y a le plus et le moins etc... ».

On décortique et on met tout à plat et on reste tout seul avec ses questionnements et ses interrogations, sauf que l'on a décanté et que l'on a travaillé un peu plus mais je veux dire que les idées de départ elles restent là.

Le conseiller_bilan il a le rôle d'analyser et de décortiquer les projets, d'analyser une situation ou pourquoi et comment on est arrivé à une situation, d'en faire l'état des lieux ; ça c'est la partie bilan et la dernière partie conseil, il est censé conseiller ou accompagner un projet, ce qui à mon avis est plus difficile à mener de façon pertinente sur le plan professionnel.../...

Le conseiller_bilan présente une méthode qu'il explique, il applique la méthode et il restitue. Je n'ai pas vraiment senti, encore une fois, le véritable conseil.

Accompagner, c'est mettre en relation, donner des conseils professionnels ou techniques, faire en sorte que l'on puisse avoir des réponses auprès d'autres interlocuteurs si en tant que conseiller on n'a pas la réponse. Disons que je pense qu'il analyse, il applique la méthode, il analyse les tests, il restitue les résultats en les commentant ou en les rendant compréhensibles pour son interlocuteur. Maintenant, la dernière partie, elle est livrée à elle-même.

C'est vrai que sur le papier, on pourrait en mettre quinze idées de projet, on se limite à trois, à quatre ou cinq qui se recoupent plus ou moins et ils restent là ; il n'y a pas vraiment de hiérarchisation, il faut se donner les moyens. Le numéro trois, en changeant certaines données actuelles peut très bien passer numéro un ou inversement, il n'est pas ni écarté ni valorisé, ni mis en avant.

4. 5. 2 Les marqueurs de l'énonciation de la classe

Mots outils spécifiques de la classe 1 :

entre(11), je-pense(31), ni(4), nul(2), point(14), quand-meme(22), sans-doute(5), la-dessus(5), a-partir-d<(7), deja(21), maintenant(16), tout-de-suite(4), plus-d<(12), tres(41), aussi-bien(2), a-travers(3), bien-qu<(3), car(53), encore(10), en-meme-temps<(12), et(198), jusqu+(10), lors-d<(3), ou(79), par-contre(7), pourquoi(13), si(56), tant-que(5), il(82), mien+(2), notre(2), sa(10), se(39), ses(10), soi(9), son(20), votre(4), vous(46), aucun+(5), ceci(2), celle(3), celui(3), on(108), tel(16), avez(7), est(185), etes(8), eu+(21), soit(12), cent+(6), cinq(5), cinquante(10), deux(24), dix(4), quatre(5), trois(11), vingt(4), AFPA(2), ANPE(4), B(3), C(38), _activites(4), l(114);

Les modélisations spécifiques de cette classe "je-pense(31), quand-meme(22)" ont la fonction d'apporter des nuances dans l'énoncé. Ils indiquent une prise en charge du discours non affirmative mais plutôt *hypothétique*. La nuance est apportée par diverses associations " je-pense + je crois "; "je-pense + peut-être "; "je-pense + maintenant"

Dans certains cas d'utilisation de " quand-meme ", nous faisons l'hypothèse interprétative qu'ils reflètent une *attitude de rationalisation des effets du bilan et des perspectives de d'utilisation*.

Ça, ça me sert énormément et je pense que si un jour je change d'agence immobilière, je crois que je serai capable de dire tout ce que je sais faire.

Je pense que les choses vont peut-être évoluer. Je pense, c'est à vérifier, que si mon bilan_de_compétences a été accepté par le

FONGECIF du premier coup, je suis sûre que c'est aussi dû à mon âge, qu'ils recommencent peut-être à faire des efforts pour les plus de cinquante ans, justement pour nous garder au travail.

Je pense que par son analyse et ses explications, il me fait prendre un bon chemin, mais qu'à aucun moment il y a l'ordre de le prendre. Exemple, quand il m'a dit de faire la fiche_d'_activités, je crois que si je n'avais pas fait cette fiche_d'_activités, je crois qu'il ne m'aurait jamais rien dit, mais il m'a convaincu pour la faire, il a su trouver les mots pour.

Je pense que toutes les étapes sont intéressantes. Maintenant, il faudrait pouvoir aller plus loin et y consacrer plus de temps.

Disons que je pense qu'il analyse, il applique la méthode, il analyse les tests, il restitue les résultats en les commentant ou en les rendant compréhensibles pour son interlocuteur. Maintenant, la dernière partie, elle est livrée à elle-même.

Cela amène à avoir un autre regard sur ce que l'on fait, cela amène à avoir une estime de soi peut-être bien meilleure, même si actuellement elle est plutôt élevée puisque pour l'instant, cela se passe plutôt bien, mes études, mon travail, ma vie de famille et quelques loisirs et donc c'est quand même une satisfaction

L'orientation se fait quand même à partir de ce qui est ressorti par le conseiller.

C'est quand même utile et en plus, j'avais envie de le faire et donc je l'ai fait.

Les marqueurs de la personne spécifiques de cette classe "il (82), vous (46)" sont utilisés pour porter le point de vue des bénéficiaires. Le "il" réfère à une utilisation de trois sortes :

- une vision des choses "ce qui est" associé au verbe "avoir",
- une vision du conseiller "ce qu'il fait ou dit" réfère alors à la personne du conseiller,
- un ensemble de croyances liées au bilan "ce qui a fallu, ce qui devrait". Dans ce cas il est associé au verbe "falloir".

Je crois que je vais faire le choix de rester dans l'agence immobilière car il y a beaucoup de choses qui évoluent et j'ai toujours la possibilité d'aller les vendre après, ailleurs.

A partir du moment où il y a cette relation de confiance, justement, on peut se permettre de dire par exemple que c'est quelque chose qui ne paraît pas essentiel et on s'oriente sur autre chose et c'est là que cela est intéressant.

- À ce que fait ou est le conseiller :

C'est-à-dire que vous énoncez des choses et il vous les explique et là, son coup de main, c'est que dans ma tête, j'avais un puzzle complètement éclaté et il m'a aidé à le remettre en place par son analyse, par sa connaissance des choses

Il a des idées très précises sur l'organisation du travail, il m'a expliqué les points de décisions à prendre, comment gérer le temps, quelles sont les entrées dont j'ai besoin pour faire telle tâche, quelle va en être la sortie

C'est vrai qu'il m'a dit que le test était très bon, cela fait plaisir, mais je veux dire que ce n'est pas du jugement. Il m'a dit que j'avais de la ressource.

j'applique ce qu'il me dit de faire, mais il n'y a pas d'ordre [...]Exemple, quand il m'a dit de faire la fiche d'activités, je crois que si je n'avais pas fait cette fiche d'activités, je crois qu'il ne m'aurait jamais rien dit, mais il m'a convaincu pour la faire, il a su trouver les mots pour.

- **À ce qu'il faut ou faudrait :**

ce qui est bien c'est de passer d'une frontière à une autre consciemment, c'est ce qui est intéressant. Mais, pour le faire, il faut que cela soit verbalisé, il faut que vous sachiez quand vous êtes irrationnelle et quand vous êtes rationnelle. Maintenant je passe très clairement d'un état à un autre et je tiens les deux états mais il fallait que je comprenne quand j'étais irrationnelle et quand j'étais rationnelle.

Le bilan c'est un tout grâce, déjà, à la pertinence de la conseillère, qui a su orienter à chaque fois comme il fallait les différentes voies à explorer, la qualité du bilan a tenu à ça aussi et surtout.

Je pense que toutes les étapes sont intéressantes. Maintenant, il faudrait pouvoir aller plus loin et y consacrer plus de temps.

Oui, j'ai manqué de temps, et en même temps une fois que l'on sort du cabinet ici, on est rebalancé dans sa vie professionnelle et personnelle et c'est vrai que pour vraiment analyser les projets ou les pistes que l'on voudrait éventuellement voir éclore, il faudrait avoir beaucoup plus de temps.

C'est là, en fait où il faudrait avoir plus de temps pour aller au fond des choses. Je veux dire la création d'entreprise ce n'est pas en deux heures pour remplir une grille_de_projet que l'on peut réellement s'y pencher.

En même temps, il faut faire en sorte que le bénéficiaire puisse être motivé car c'est quand même une démarche sur soi qui est longue, fastidieuse, pas toujours facile à mener que cela soit sur un pan intellectuel ou de projection professionnelle et c'est là que je pense que le conseiller à un rôle à jouer pour que l'énergie de celui qui passe le bilan ne s'essouffle pas.

En l'occurrence, comme moi je n'ai pas ressenti d'implication par rapport au conseiller en disant « tient il faudra réfléchir sur tel ou tel projet », c'est forcément moi, puisque j'ai dit « si on faisait ça ». Je veux dire, on a un livret et on remplit les pages pour la semaine suivante et donc voilà, les projets ils sortent de notre chapeau ; et donc on ne peut pas dire à un autre qu'il aurait du créer quelque chose pour moi.

L'analyse des « on » nous amène à distinguer de nouveau nos deux sujets. Le « on » est utilisé :

- soit pour **exprimer la collaboration conseiller/bénéficiaire**, il est suivi d'un verbe représentant un acte professionnel. C'est le cas du sujet 19.

Après, on a attaqué les fiches techniques et ça, ça a été le deuxième déclic. La fiche technique, on a fait ça, cela ne représente que vingt cinq pour cent, on a fait deux séances dessus

Autant la première séance on a parlé de l'aspect rationnel et affectif et on a travaillé deux séances là-dessus ; et ça, c'est du rationnel et je suis capable de faire ça, de répondre à tout ça.

C'est vrai que l'on n'a pas tout fini. La séance de la semaine dernière, je n'en ai pas souvenir, je crois que cette séance m'a un peu échappé. On a beaucoup retravaillé sur la suggestivité et après, on a retravaillé sur ma personnalité, sur mes moteurs que je pense connaître comme mon enthousiasme, ma curiosité.

Donc, dans la semaine, j'ai mis un peu ça entre parenthèses en restant toujours sur la question sur laquelle on avait fini la semaine précédente qui était « quels sont les chemins que l'on allait suivre ».

Le listing des connaissances, des compétences, cela m'a marqué car en fait, j'ai eu du mal, on a fait plusieurs séances. En fait, on est parti sur un tableau, tels types de tâches demandes telles connaissances, quelles compétences, quelles qualités.

Les différentes voies, c'est-à-dire, quand on parlait sur un sujet, elle disait par exemple : ce serait bien que vous réfléchissiez là-dessus et tout seul je n'y serais peut-être pas arrivé aussi bien.

L'ordre logique, c'est qu'elle est allée par étape, on a fait un point sur la personnalité, puis on a suivi à travers des documents qui nous sont remis un peu la trame. A chaque séance, j'avais un travail à faire, ce travail s'enchaînait et donc on est passé de la personnalité aux expériences passées, ce que je fais actuellement, ce que j'aimerais faire, il y a eu un enchaînement qui pour moi était assez logique.

- soit pour exprimer un personnage indéfini, un principe. Le « on » est alors un « je » de généralisation, le bénéficiaire ne prend pas en charge son discours et fait porter les assertions qu'il avance par le « on ». Il s'agit alors *de croyances* affichées comme des évidences et non comme des points de vue personnels. L'association du « on » et du présent de l'indicatif renforce le caractère de la croyance avec un « on » qui se veut un « nous » mais qui exprime un « je »

bien sûr les conseillers ne sont pas les payeurs mais quand on vous dit par exemple « je vous conseille de faire un bilan de compétences », c'est quand même un coût, un investissement personnel.

Oui, c'est là que le temps m'a le plus manqué, parce que c'est un travail en solitaire, après on débat avec la personne qui vous accompagne et il n'y a pas vraiment de jugement ; c'est là où l'on est un peu frustré, il n'y a pas vraiment de conseil.

on a tous peur d'une création d'entreprise quand on est salarié, on a tous des inquiétudes par rapport à son financement, à son développement, à sa mise en route etc... Donc forcément,

On décortique et on met tout à plat et on reste tout seul avec ses questionnements et ses interrogations, sauf que l'on a décanté et que l'on a travaillé un peu plus mais je veux dire que les idées de départ elles restent là.

L'observation des marqueurs de la relation temporelle : *a-partir-d*(7), *deja*(21), *maintenant*(16), *tout-de-suite*(4), on retrouve l'opposition entre les sujets 19 et 24 quant à l'apport du bilan. Le « *maintenant* » est utilisé dans un cas pour renvoyer à des acquis comportementaux liés au bilan, dans l'autre cas, « *maintenant* » renvoie aux actions qui restent à entreprendre, aux décisions à prendre. Notons également l'absence de références au futur aussi bien au niveau des marqueurs de la relation temporelle que de l'utilisation de ce temps des auxiliaires. Enfin, le projet et sa réalisation ne font pas partie des thématiques abordées dans cette classe de discours.

Cette classe de discours relève plus particulièrement de la question du processus d'influence interpersonnel. Lecomte (1990) analyse la relation thérapeutique sous l'angle des facteurs de l'entretien responsable du changement de l'individu. Il pose l'hypothèse que pour exercer un pouvoir d'influence sur le patient, le thérapeute doit être perçu par le client comme une personne ressource adéquat c'est-à-dire possédant les trois caractéristiques suivantes : l'attraction interpersonnelle, la confiance et l'expertise. Dans cette perspective, il avance les recherches sur l'influence réciproque du client et du thérapeute et notamment celle de Angle et Goodyear (1984) qui a permis d'identifier le rapport entre le concept de soi du client et sa perception du thérapeute. Les clients dont le concept de soi est faible auraient tendance à évaluer comme plus attirant un thérapeute se présentant comme expert.

Nous n'avons pas de mesure du concept de soi dans notre recherche mais cet éclairage demeure intéressant pour donner quelques hypothèses explicatives quant à la différence de perception des deux bénéficiaires.

- Le sujet 19 exprime clairement qu'elle était perdue, en proie à une souffrance professionnelle et personnelle qui nous laisse envisager un concept de soi faible. Elle apprécie particulièrement l'accompagnement guidant du conseiller focalisé sur des aspects personnels dans une perspective d'expertise interprétative. Nous sommes proches d'un type de relation thérapeutique organisée autour d'une perception du conseiller sur les trois critères élaborés par Lecomte « attraction interpersonnelle, confiance, expertise ».
- Le sujet 24 développe des attentes bien différentes focalisées sur un conseil professionnel. Des difficultés personnelles, une centration sur l'aspect affectif ne font pas l'objet de son discours. Il demande une expertise technique de son projet et regrette le manque d'implication du conseiller à ce niveau. L'expertise n'a pas le même sens car elle ne réfère pas au même contenu.

	Pratique informative	Pratique Pédagogique	Pratique Expertise Evaluative	Pratique stratégique	Pratique Expertise analytique
Monde lexical	<ul style="list-style-type: none"> • Techniques de recherche d'emploi • Métier et milieu professionnel • Acquisition de connaissances et traitement de l'information • Complexité de la question d'orientation • Situations professionnelles difficiles 	<ul style="list-style-type: none"> • L'aboutissement, le changement • L'évolution des points de vue • Acquisitions utiles, réutilisables • Discours sur la prestation bilan : les caractéristiques du bilan 	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation et les tests psychotechniques • Le comportement • L'analyse et l'interprétation, l'influence liée aux conclusions des tests • L'environnement professionnel • L'évaluation du projet par adéquation profil/poste 	<ul style="list-style-type: none"> • La Validation des Acquis de l'Expérience • Le réseau local • L'ouverture des possibles, de l'éventuel, du champ de l'inconnu • Une conception du futur incertain, mais fait aussi d'opportunités • Une conception du hasard qui réintroduit l'impact de l'individu dans ce qui lui arrive 	<ul style="list-style-type: none"> • Les affects, états émotionnels complexes • Travail de réflexion et d'analyse • Recherche de sens et développement personnel • La connaissance de soi comme une fin du bilan • La connaissance de soi comme un moyen • L'absence d'avis ou l'absence de jugement
Marqueurs de l'énonciation	<ul style="list-style-type: none"> • Le passé, la situation problème • Style impersonnel, sujets hypothétiques ou génériques 	<ul style="list-style-type: none"> • Marqueurs de changements de point de vue • Attitude positive et proactive face à l'incertitude : alternative • Sentiment d'efficacité, restauration du sentiment de pouvoir sur soi • Confiance dans l'aboutissement final • Obstacles et imprévus sont des étapes 	<ul style="list-style-type: none"> • Activité réflexive, discours intérieur « je me dis » • Doutes et nuances sur les hypothèses d'avenir et l'utilisation du bilan • Opacité des points de vue sur le bilan • Imprécision des liens entre connaissances acquises et leur utilisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Les changements de point de vue en relation avec l'augmentation du pouvoir d'action • Réinvestissement du bilan dans l'avenir 	<ul style="list-style-type: none"> • Discours nuancé hypothétique sur les effets du bilan • Absence de mise en perspective dans le futur • Discours impersonnel ou affectif • Un niveau de satisfaction mitigée de la prestation suivant les attentes de départ (développement personnel vs définition de projet)

Caractéristiques des effets du bilan de compétences repérés dans les discours des bénéficiaires en fin de prestation

Tableau 9

IX° / DISCUSSION ET CONCLUSION

Les chercheurs constatent que lorsqu'une profession est mal identifiée, le sujet qui l'exerce a tendance à s'identifier à un prototype connu qui lui permet de donner une signification à son expérience, d'acquérir une légitimité et de faciliter la description de ses activités de travail. Il s'agit d'une forme de réduction de l'incertitude qui permet de se constituer des repères à partir de champs professionnels connus. Ainsi, comme le montre Costalat-Founeau (1999), les formateurs en insertion, eux-mêmes en situation de précarité professionnelle et identitaire, se construisent des repères à partir de références au travail social, à l'entreprise, à l'école.

Certains conseillers, y compris sur un dispositif clairement identifié comme le bilan de compétences (ou du moins cadré par des mesures législatives), développent cette même incertitude identitaire. Il existe une telle opacité sur les métiers du conseil que si la précarité ne relève pas du type de contrat de travail, elle réfère à une absence de références théoriques et méthodologiques clairement établies.

Notre travail a consisté à donner quelques repères à partir d'une recherche empirique. Nous relevons plusieurs éléments différenciateurs des pratiques à partir de la comparaison des discours des praticiens et des bénéficiaires. Un lourd travail d'analyse nous a permis de dégager une typologie de pratiques. Nous avons fait émerger de l'extrême complexité du réel de cette pratique de bilan, un certain ordre que nous avons organisé en typologie. Ce passage de l'observation du réel (les enregistrements) aux catégories et aux types que nous proposons en fin de compte a été rendu possible par l'objectivité que nous apporte les méthodes employées, mais aussi par cette familiarité, on pourrait presque dire cet « habitus » de conseillère. Cette familiarité est née de la longue expérience du métier ainsi que de la difficile entreprise quotidienne de méta-réflexion à laquelle nous oblige notre statut de formatrice, d'autant qu'une partie de nos actions portent sur l'accompagnement et la structuration des pratiques professionnelles.

L'objectivité de la méthode - l'enregistrement des données, la statistique, l'analyse des situations d'énonciation – constitue un garde fou pour notre goût de la compréhension et de l'interprétation. Mais en retour, la connaissance expérientielle de la profession et notre longue pratique constitue aussi un garde fou vis-à-vis d'une utilisation artificielle et stérile des résultats donnés par les logiciels. Il nous semblait nécessaire de réduire l'opacité des données

et de l'expérience professionnelle. C'est peut-être pour nous aussi une façon de faire le point à cette étape de notre carrière, entre pratique et formation et entre pratique et théorie.

Que pouvons-nous retenir de nos analyses ?

1. – Des pratiques organisées autour de contenus, de présupposés et finalités différentes

Concernant le contenu du discours, nous observons que les pratiques s'organisent autour d'objets différents (mondes lexicaux) qui peuvent être considérés comme des éclairages sur les présupposés et les finalités qui sous-tendent les actes professionnels. Les classes de discours proposées par le logiciel ne sont pas sans cohérence avec les typologies avancées par les théoriciens Guichard (1997) ou Angeville et Bellenger (1989). Nous retrouvons une typologie organisée en pratique d'expertise psychotechnique, pratique pédagogique, pratique analytique, pratique informative. Cependant en cherchant à repérer des modèles d'énonciation (les adaptations personnelles que chaque individu fait subir, consciemment ou non, à l'outil linguistique) nous avons mis à jour ce qui se cache derrière le mot, le considérant non plus dans son contenu sémantique mais pour sa capacité à traduire des mécanismes intérieurs spécifiques à l'énonciateur ou des intentions dépendantes des conditions de l'énonciation. Avec l'utilisation du logiciel nous sommes sortis de la valeur de surface du discours pour en repérer des modèles d'énonciation et inférer ainsi des présupposés et finalités mais aussi des modalités psychologiques des conseillers. Ce travail nous a permis de définir cinq pratiques dont une, la pratique stratégique, semble émerger d'une certaine lecture du contexte socio-économique actuel.

1. 1 Définition d'une typologie de pratiques à partir des contenus préférentiels de la prestation

- Le mode lexical de la classe « Pratique d'expertise évaluative » réfère au domaine de la psychologie différentielle, des tests psychotechniques, la comparaison normative et objective. L'expertise tient à la validation du rapport soi (objectivé par les tests) / environnement (défini par le projet). Dans cette conception, nous pouvons poser la définition du conseil suivante : diagnostiquer pour préconiser une orientation à partir d'une mesure objective (normative) de l'individu mise en adéquation avec son projet. Le présupposé en est alors : « La connaissance de sa valeur par rapport à son projet et les exigences de l'environnement permet la décision ». La finalité du bilan de compétences

est proche, dans cette conception, des finalités posées au début du 20^{ème} siècle (Guichard, et Huteau, 1997). Il s'agit de permettre à l'individu de trouver la place qui correspond à ses dispositions au regard d'un environnement qui impose ses règles et contraintes.

- La classe « Pratique d'expertise analytique » s'organise à partir de références à la psychologie clinique, privilégiant le travail sur la connaissance de soi, de ses affects, de ses frustrations, le sens de son histoire, l'inscription de l'individu dans son rapport au monde, au travail et aux autres. L'expertise relève de la définition des processus psychologiques en jeu dans les comportements passés et présents de l'individu. La définition du conseil est une expertise des processus sous jacents au comportement, pour donner des conseils et des orientations au bénéficiaire. Le présupposé est : « une prise de conscience de son passé, de ses contradictions et de ses affects favorise le changement. C'est la connaissance de soi qui permet d'évoluer et de prendre les bonnes décisions ». Les finalités du dispositif de conseil en bilan de compétences peuvent être comprises comme un accompagnement de l'individu dans la compréhension de ses modalités personnelles de fonctionnement dans son rapport au travail et aux autres. Il s'agit de permettre à l'individu d'initier de nouveaux comportements et de lever des freins personnels qui lui amèneront un bien être au travail et dans sa vie.
- La « pratique informative » s'organise autour du développement de la connaissance du champ de l'emploi, de la formation et du travail. La fonction conseil est définie à travers un accompagnement à l'exploration de l'environnement et au traitement de cette information sur la base des motivations de l'individu. Le présupposé sous-tendu par cette classe est : « la connaissance exhaustive de l'information liée à l'environnement professionnel et aux motivations de l'individu produit la bonne décision ». Les finalités de cette conception du bilan peuvent être entendues dans la perspective de favoriser l'accessibilité de l'information. Il s'agit de permettre à chacun d'accéder aux différents niveaux d'information qui lui donneront la possibilité de mettre en œuvre ses ambitions.
- La « Pratique pédagogique » s'organise autour d'un accompagnement méthodologique pour une démarche réflexive de l'individu. Cette pratique privilégie la dimension évolutive, la temporalité et le rythme de l'individu. L'expertise du conseiller tient aux techniques de questionnement, aux outils et aux démarches qui permettent de créer les conditions d'une activité réflexive. La définition du conseil est alors un accompagnement à l'exploration, à la clarification et à l'évolution des représentations que l'individu porte

sur lui-même et son environnement. Le présupposé de cette pratique peut être défini ainsi : « l'individu ne mettra en œuvre que ce qu'il se représente bien, c'est la clarification des représentations qui permet à l'individu de décider ». La finalité sous tendue dans cette conception est l'évolution de l'individu, le développement de son autonomie dans sa capacité à « lire le monde et soi-même ». Il s'agit de développer un individu réflexif capable de mettre à l'épreuve ses visions et des représentations de soi dans l'environnement : un individu développant un esprit critique et des moyens intellectuels de faire évoluer ses points de vue, un individu qui développe de l'« empowerment » sur sa vie.

- Enfin la « Pratique stratégique » prend appui sur les ressources sociales de l'individu, la sollicitation de son réseau mais aussi la sollicitation du réseau du conseiller pour multiplier les points de vue qui seront mis en confrontation. La prise de décision suppose des opérations cognitives de comparaison, de hiérarchisation, de confrontation...pour la recherche de compromis et d'alternatives possibles dans l'avenir. L'expertise de cette pratique tient à la recherche de ressources d'informations internes et externes pertinentes pour accéder aux opportunités, aux réseaux d'informations implicites. La définition du conseil dans cette perspective est un accompagnement pour envisager l'avenir, les opportunités, les hypothèses, les solutions professionnelles, les compromis. Le présupposé est que « la confrontation à une multiplicité des points de vue amène l'anticipation, la décision et l'action ». La finalité du bilan de compétences est d'amener chacun à se positionner dans l'incertitude et développer des capacités d'anticipation. Il s'agit de développer un individu proactif, capable de « surfer sur la vague », de changer de cap et de redéfinir en permanence des horizons acceptables, en tenant compte de ses ambitions et des contraintes et opportunités qu'offre l'environnement. C'est un individu postmoderne, au sens de Beck ou Kaufmann, un individu en attente active de hasard au sens de Pelletier.

La cohérence et la stabilité des résultats sur les trois phases de notre dispositif nous amènent à penser que cette typologie possède une validité. Le logiciel de traitement de discours met en évidence une cohérence des discours dans toutes les situations énonciatives que nous avons analysées. En situation réelle de bilan, les mêmes mondes lexicaux définissent les classes de discours. De la même façon, les discours des bénéficiaires après leur bilan peuvent être mis en relation de manière cohérente avec le type de pratique de leur conseiller,

tel que défini dans notre typologie. Nous constatons donc une certaine stabilité des caractéristiques des pratiques relevées par le logiciel ALCESTE.

2. 2 Contenu de bilan et construction du savoir sur soi

Cette typologie n'écarte pas pour autant l'idée que chaque conseiller, s'il privilégie l'une ou l'autre de ces approches, n'en n'exclut pas les autres. Tous les conseillers de notre échantillon travaillent, à un moment du bilan, sur les tests, la recherche d'informations, la compréhension de soi, l'avenir et ses possibles, la compréhension de l'environnement à travers la sollicitation d'un réseau de professionnels. La décision d'orientation est une question complexe qui implique l'ensemble de ces axes de travail. L'intérêt de notre recherche est de montrer que même s'il existe des passages de l'un à l'autre, les pratiques sont marquées par une prédominance de l'un d'entre eux. Lorsque les conseillers parlent d'un même objet, le bilan de compétences, ils n'en parlent pas de la même façon.

Ce marquage n'est pas sans conséquence sur les dimensions sous-jacentes aux pratiques de conseil, à savoir : les objectifs du conseil, les conceptions de l'individu, le rôle du conseiller, les fondements ou présupposés et les finalités politiques et éthiques. Ainsi un conseiller qui organise la prestation autour de l'évaluation psychotechnique se place dans un rôle d'expert qui maîtrise le déroulement de la prestation, le savoir sur le fonctionnement de l'individu, le savoir sur l'environnement professionnel. Son expertise est au service d'un objectif de validation des choix de l'individu dans une finalité de régulation des projets en fonction des besoins et contraintes de l'environnement et des possibilités objectivées du bénéficiaire.

Nous pensons que c'est moins l'utilisation d'un outil ou d'un axe de travail qui différencie les pratiques que la place qu'il occupe dans le dispositif et la manière dont il est mis en œuvre. Ainsi comme le suggèrent Guichard (1997) ou Dumora (2000) la pratique éducative en orientation scolaire peut se matérialiser dans les faits par une pratique d'expertise et de manipulation dans un contexte où les règles du jeu ne permettent pas de placer l'élève au centre de ses choix. La notion de posture du professionnel renvoie à cette négociation permanente entre des contraintes situationnelles et des exigences personnelles éthiques et politiques du professionnel et l'on peut penser, en reprenant la classification de Guichard, que presque toutes les associations sont possibles : un expert pédagogue, un pédagogue sophiste...

Pour illustrer à travers la pratique de bilan de compétences, il nous semble exister une différence importante entre une prestation qui pose l'utilisation des outils psychotechniques dès le début du dispositif (et souvent les mêmes outils quel que soit le bénéficiaire) et une prestation où l'outil est proposé à un moment du bilan parce que le bénéficiaire se pose une question à laquelle ce moyen peut apporter un éclairage. De la même façon, il nous semble différent dans les entretiens de restitution de poser les résultats sous forme de révélations renvoyées à l'individu (vous êtes comme ça) ou d'utiliser les résultats comme un support de travail à l'exploration de caractéristiques singulières (Vos réponses vous positionnent comme sociable, avez-vous un exemple que nous pourrions explorer pour définir votre manière singulière d'être sociable). Cette dernière façon de procéder dans l'utilisation des outils favorise certainement ce que Lemoine (1994) définit comme « l'auto-emprise » de l'individu. Les révélations sur soi ne viennent pas des résultats aux tests mais du travail de co-construction du sens à partir d'événements appartenant à l'individu. Rappelons à ce titre une étude de Hardy-Dubernet (2004) sur la production et sur l'organisation du savoir dans la procédure de bilan de compétences. Ses constats l'amènent à poser l'hypothèse suivante pour expliquer le taux de satisfaction très important des bénéficiaires : « Notre hypothèse est que, si le résultat est si satisfaisant, c'est qu'il est toujours positif. Et s'il est toujours positif, c'est qu'il ne correspond pas à une évaluation. Les candidats ne savent pas, à l'issue d'un bilan, ce qu'ils valent. En revanche, ce qu'ils obtiennent, c'est une évaluation de leur savoir sur eux-mêmes : ils évaluent leur savoir sur ce qu'ils savent [...] L'auto-évaluation, c'est cela : j'évalue ce que je sais sur ce que je vauX. Parce que je suis seul juge de moi-même. Et c'est un leurre, parce que ça laisse entendre qu'il pourrait y avoir une valeur professionnelle intrinsèque, pour soi, sans référence à un collectif qui établit les règles du jeu » (p.3). Cette conclusion est bien sévère et méconnaît la diversité des pratiques réellement mises en œuvre mais elle a l'avantage de poser le problème de l'élaboration du savoir de l'individu dans son bilan. Il n'est pas rare de constater que les résultats aux tests, notamment de personnalité ou de valeur, n'étonnent pas l'individu. Pour reprendre l'exemple de la sociabilité, ce n'est pas tant le résultat en lui-même qui est l'objet de notre travail, c'est l'accompagnement du questionnement de la personne pour qu'elle définisse par elle-même comment se matérialise sa sociabilité, par quels actes, quels éléments situationnels favorisent son expression ou au contraire la limitent. C'est ce savoir sur soi qui constitue l'objet de travail, l'outil permet de définir des objets de questionnement et pour reprendre Hardy-Dubernet, l'indicateur de ce travail est que la personne « a appris quelque chose sur elle-même ».

Les éléments de ce savoir sur soi ne se déterminent par aucun outil, ils sont inscrits dans l'expérience de l'individu, majoritairement non conscientisés, ils s'élaborent à partir d'un questionnement rigoureux et méthodique du conseiller. Ce point de vue sur le travail de bilan transforme le statut du sujet en le posant comme le détenteur inconscient de ce savoir. Dans cette perspective, la place de chacun est importante et la nature de la relation de travail devient un élément déterminant qui différencie les pratiques de conseil.

Ainsi en dehors des contenus et présupposés des pratiques la question de la relation de conseil et de la posture du conseiller est fondamentale dans la construction du savoir sur soi. C'est dans l'analyse des modalités énonciatives (le comment c'est dit) que nous avons pu repérer des indicateurs pertinents de cette dimension relationnelle.

2. – La relation de conseil se matérialise dans des marqueurs linguistiques

Notre recherche, par l'observation des marqueurs linguistiques de l'énonciation présents dans les discours, nous apporte des éclairages importants pour caractériser la relation de conseil. Nos observations sont nombreuses, nous n'en ferons pas une présentation en suivant notre typologie en cinq classes de pratiques. Nous avons retenu que ces marqueurs peuvent être organisés autour de deux dimensions différenciant les pratiques :

2. 1. La place de l'individu dans la situation de conseil

La négociation des places de chacun est un élément important du bilan et fait l'objet d'une mise au point dès le début de la prestation. L'ensemble des professionnels énoncent une position commune : l'individu est au centre, c'est à lui que revient la décision, c'est à lui que revient la maîtrise du déroulement de son bilan, le bilan sera ce qu'il en fait. En termes d'intention et de contenu de discours, le consensus est parfait. Les approches linguistiques nous ont permis d'observer comment se matérialisaient ces positions affichées lors du premier entretien. Parmi les indicateurs pertinents pour renseigner sur la place de chacun dans la relation, nous avons retenu les éléments linguistiques qui indiquent *sur quoi porte le travail d'analyse* et *qui produit ces analyses*. Sur la base de ces éléments, nous définissons trois types de relation de conseil :

1. Les analyses sont produites par le conseiller et prennent appui sur les points de vue du conseiller (ses opinions et connaissances de la psychologie ou de l'environnement) et /ou des sources scientifiques constituées par les résultats aux tests. Les conseillers "Expertise Analytique" et "Expertise Evaluative" de notre typologie sont représentatifs de ce type de relation. Les principaux indicateurs repérables dans les discours sont les suivants :

- leur discours est organisé autour d'une relation de transmission de savoir matérialisée sous la forme « je lui + verbe modal dire, faire, conseiller.. » ;
- ils utilisent prioritairement un discours argumentatif (marqueurs de relation discursive : car, dans la mesure, par rapport...) qui défend leur point de vue ;
- l'utilisation des verbes modaux croire, vouloir et falloir montre une maîtrise du conseiller sur le savoir travaillé en bilan et les orientations prises : ces verbes sont prioritairement rattachés au conseiller « je crois », « je veux dire » « il va falloir que vous » et montrent la dimension interprétative et incitative du discours ;
- les conseillers des classes "Expertise Analytique" et "Expertise Evaluative" sont en position de sur-énonciation dans les situations réelles de bilan. Ils gèrent les tours de paroles, initient les thèmes, clôturent l'échange sur leur point de vue ;
- ils développent de nombreuses stratégies discursives pour obtenir l'adhésion ou imposer l'implication sur des actions à mettre en œuvre.

2. Les données et analyses sont apportées par le bénéficiaire suite au questionnement du conseiller. L'objet de ces analyses est prioritairement les points de vue et représentations de l'individu. Cette posture est tenue par les conseillers relevant, dans notre typologie, des pratiques « Pédagogique » et « Stratégique ». Les principaux indicateurs repérables dans le discours sont les suivants :

- l'objet de travail est défini à chaque séance à partir d'éléments d'information apportés par le bénéficiaire. Les marqueurs de temps montrent le souci de caler le travail du bilan au rythme de l'individu. Le rituel « quoi de neuf » est le point d'ancrage des propositions de travail de la séance, le « chaque fois » indique la régularité avec laquelle le conseiller questionne la position du bénéficiaire ;

- la relation de coopération est exprimée par une association conseiller / bénéficiaire sous la forme « il me dit » suivie d'un acte professionnel argumenté : « donc je lui propose », « je lui demande de préciser ». Ainsi le contenu du travail est apporté par l'individu et les moyens par le conseiller ;
 - les conseillers de cette pratique sont très impliqués dans la relation. Ils utilisent le « je » pour évoquer leur pratique, conscients des actes qu'ils mettent en œuvre, qu'ils sont capables de faire. Lorsqu'un point de vue est donné, il est clairement porté par le conseiller en son nom ;
 - le discours est organisé sur des modalités interrogatives. L'outil de ces conseillers est la question et non pas l'analyse interprétative. Ces questions sont souvent vides de contenu, elles consistent à demander une précision, inciter à poursuivre ou s'arrêter sur un point. Le contenu dans cette pratique est prioritairement donné par le bénéficiaire ;
 - la situation réelle de bilan montre que le conseiller est en position de sous-énonciation ou participant à une polyphonie faite de l'expression de multiples points de vue. La gestion de l'échange est partagée : si le conseiller est à l'initiative des ouvertures des tours de parole, le bénéficiaire en maîtrise la clôture. Si le conseiller définit le thème, le bénéficiaire peut l'interrompre et en initier un autre.
3. Enfin nous relevons une dernière posture dans la relation de conseil où la place de chacun est peu définie et semble relever de l'équité ou de la réciprocité. Les conseillers de cette pratique sont jeunes, ils s'investissent peu dans la relation mais participent activement aux différentes activités de recherche. Ils concentrent leur activité sur la recherche d'information ce qui est pour Leu (1995) un moyen efficace d'éviter la relation. Les réponses se limitent à une demande de premier niveau par crainte de rentrer dans une problématique relationnelle trop complexe. Cette posture de non engagement relationnel est tenue par les conseillers de la pratique "Informativ". Les principaux indicateurs repérables dans les discours sont les suivants :

- une importante quantité de marqueurs linguistiques se rapportant au savoir, ce qui fait de cette activité l'élément central du bilan. Cette tâche est présentée comme complexe au regard d'une information volumineuse, contradictoire et opaque.
- les marques de la relation s'expriment à travers des pronoms impersonnels et indéfinis « on ». Les rôles respectifs des partenaires conseiller et bénéficiaire sont peu différenciés ;
- en situation réelle de bilan l'implication du conseiller reste sur la réserve, son discours est en sous énonciation : la prédominance des points de vue du bénéficiaire sur la rédaction du document de synthèse et la finalisation du projet laisse entrevoir le large champ de responsabilité laissé au bénéficiaire ;
- les modalités de discours sont énumératives et imprécises. La pratique semble non conscientisée, elle est exprimée à travers une suite d'activités dont les opérations cognitives liées à la recherche et le traitement de l'information ne sont pas explicitées.

2. 2 La place laissée à l'imprévu

Cet élément nous semble déterminant pour différencier les pratiques de conseil en orientation. Dans le travail d'orientation il s'agit d'avenir, de projection, de prévision et dans ce sens, la dimension qui concerne la place que le conseiller laisse à l'imprévu nous apparaît une donnée structurant la relation. Sur cet axe nous retrouvons la même répartition de notre typologie sur trois postures très différentes par rapport à l'avenir.

1. Le caractère incertain de l'avenir est une donnée reconnue, acceptée et surtout fait l'objet d'un véritable travail avec le bénéficiaire. Que ce soit en questionnant l'individu pour lui faire imaginer systématiquement les risques, les échecs et les imprévus possibles ainsi que les manières d'y répondre ou que ce soit en multipliant les points de vue pour définir au mieux des éléments probables, ces conseillers prennent du temps sur la question de l'anticipation. Cette posture se matérialise à travers des actes professionnels mais aussi à travers leur discours. On note qu'ils ne sont pas affirmatifs, leur discours contient de nombreux marqueurs de nuance ou de doute qui ponctuent toute information : « peut-être », « sans doute », l'utilisation du conditionnel, des questionnements organisés autour de recherches de probabilité « si » et de réponse « alors ». Ces discours laissent la place à

l'imprévu mais aussi laissent à l'individu la possibilité de se construire un autre point de vue. Cette conception de l'avenir est partagée par les pratiques stratégique et pédagogique. Les modalités de travail pour aborder l'incertitude ne sont pas pour autant identiques. Les conseillers stratèges utilisent la polyphonie et la multiplication des points de vue pour faire envisager le mode des possibles et opportunités en mouvance permanente. Les conseillers pédagogues transmettent des outils de réflexion qui développent l'esprit critique pour rendre l'individu en capacité de lire le monde et réagir aux différents événements.

2. La deuxième posture est au contraire très affirmative. Elle caractérise, place, définit l'individu et le milieu avec certitude. On relève dans le discours des marqueurs d'intensité « très, beaucoup, en général », une utilisation des verbes modaux qui affirment un point de vue « je crois, je veux dire », la prédominance de marqueurs discursifs d'argumentation « car, par rapport, dans la mesure », l'utilisation d'adverbes et de modalisations affirmatifs « absolument, tout à fait, jamais ». Cet ensemble d'éléments renvoie à une posture affirmative, faite de certitude et laissant peu d'ouverture pour d'autres points de vue. Lorsque l'incertitude est évoquée de manière explicite par ces conseillers, c'est pour la poser comme une contrainte qui limite les prévisions et justifie le manque de précision de certaines analyses réalisées dans le bilan. On note bien quelques manifestations du doute toujours en relation avec l'engagement du conseiller dans une prévision dans l'après bilan. Cette posture concerne les praticiens experts analytiques ou évaluateurs. Pour les conseillers positionnés sur une pratique d'Expertise Evaluative, l'avenir est considéré comme une donnée à maîtriser par une action méthodique et rationnelle. Le déroulement du plan d'action proposé s'organise à partir d'une approche de management de projet : objectifs, sous objectifs, tâches et planification rigoureuse. Pour les conseillers positionnés sur l'expertise analytique l'avenir n'est pas le centre du bilan, la connaissance de soi se fait en référence au passé. L'avenir est envisager dans le plan d'action avec beaucoup de réserve car dépendant de données extérieures imprévisibles.

3. La troisième posture n'est ni dans l'anticipation des possibles, ni dans la programmation rationnelle, nous retrouvons le manque d'implication de ces conseillers qui n'expriment pas de position personnelle et limitent leur intervention à prendre acte des décisions prises par le bénéficiaire et de la définition du plan d'action. Le discours va énumérer les différents temps du bilan et peu de place est réservée à la projection dans l'après bilan. Cette position revoit à une conception d'un environnement instable et peu accessible et surtout à un manque de conceptualisation des moyens méthodologiques capables d'aborder la

complexité. Pour répondre à cette situation les conseillers de cette classe de pratique développent une énergie considérable dans la recherche par eux-mêmes des informations utiles au bénéficiaire. Ils ont une bonne connaissance des lieux ressource et construisent peu à peu une connaissance généraliste de l'environnement professionnel. Ils transfèrent cette connaissance au bénéficiaire qui organise l'information pour décider.

Dans la dernière partie de notre travail nous avons essayé de repérer comment étaient perçus ces éléments différenciant les pratiques. L'observation des discours des bénéficiaires sur leur bilan de compétences nous a permis de repérer une certaine cohérence entre les modes d'expression des conseillers et des bénéficiaires. Par contre peu d'éléments nous permettent de définir si une pratique est plus efficace qu'une autre.

3. – La relation entre pratique de conseil et discours des bénéficiaires

Notre analyse montre une cohérence entre les discours et présupposés des conseillers et les discours des bénéficiaires. Cette cohérence se repère sur nos deux niveaux : les contenus thématiques et les modalités d'énonciation. Ainsi les thématiques utilisées par les conseillers constituent également les thématiques spécifiques des bénéficiaires. Nous notons une correspondance parfaite.

Mais au delà des thématiques, les informations plus discrètes repérées à travers les marqueurs de l'énonciation sont traduites dans les discours des bénéficiaires. Ainsi la perception de la complexité de l'environnement se retrouve inscrite dans le discours des bénéficiaires de pratique informative par l'utilisation répétée de mots comme « pas évident », « pas facile ». La perception de l'influence et de l'activité interprétative se retrouve dans les discours des bénéficiaires de pratiques d'expertise. Ce lexique autour de l'interprétation et l'influence est absent du discours des conseillers experts mais nous avons inféré une posture d'influence à partir des marqueurs de l'énonciation. Ainsi ce qui n'est pas exprimé clairement se perçoit par le bénéficiaire et les conseillers doivent envisager qu'en dehors de « ce qu'ils disent », « comment ils le disent » à un impact important dans la relation de conseil.

Nous retrouvons des éléments de discours correspondant à nos deux dimensions : la place de l'individu et la place de l'incertitude.

Ces éléments conservent leur pouvoir de différenciation des discours. On note les marqueurs linguistiques témoignant du manque de différenciation des rôles dans la pratique informative, les bénéficiaires utilisent prioritairement un style impersonnel mettant en scène des sujets hypothétiques.

Nous retrouvons une prise en compte de l'incertain dans les discours des bénéficiaires de pratiques pédagogique et stratégique. Bien que nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer nos résultats nous pensons que cette perception de l'avenir est à rapprocher d'une attitude proactive, d'un sentiment d'efficacité et des intentions d'action. On note dans ces deux classes l'expression de changement de point de vue sur les obstacles et imprévus, sur soi et l'environnement en général.

Enfin les bénéficiaires des classes d'expertise sont ceux qui développent le plus de stratégies pour faire valoir leur point de vue. Cette lutte pour la parole et le sens se retrouve à travers l'étude des interactions, le rapport de force est dissymétrique et l'on note majoritairement un renoncement des bénéficiaires. Malgré l'évocation d'un projet professionnel, on note dans ces classes l'absence de marqueurs temporels ou discursifs témoignant d'une projection dans l'avenir. L'incertitude se manifeste dans ces classes par des doutes ou des nuances quant aux perspectives d'utilisation du bilan.

Quels que soient ces résultats, nous ne pouvons pas affirmer une prévalence de l'une ou l'autre de ces pratiques et c'est plus notre expérience du conseil qui guide nos choix aujourd'hui même s'ils s'étayaient sur des éléments observables qui s'organisent de manière cohérente. Ces limites nous amènent à définir de nouveaux axes de recherche que nous définirons dans les développements suivants.

4. – Les caractéristiques des conseillers impliquées dans le choix des pratiques

Nous n'avons pas mené une exploration rigoureuse des caractéristiques des conseillers. Nous avons malgré tout pris en compte, certaines données qui nous semblaient susceptibles d'avoir un impact sur notre problématique.

L'expérience est une caractéristique importante et on le comprend au regard de la complexité du métier. Les moins expérimentés, qui sont également les plus jeunes, sont majoritairement sur des pratiques qui s'appuient sur des supports concrets : les tests ou les ressources documentaires. Nous pouvons supposer comme Leu (1995) qu'il s'agit là d'éviter

de rentrer dans une situation relationnelle trop complexe. Répondre à la première demande exprimée, rechercher la solution sans interroger la question de départ permet de tenir à l'écart tout risque de relation difficile à gérer.

La formation initiale et les engagements dans la formation continue sont également des caractéristiques qui peuvent expliquer nos résultats. On comprend aisément que les professionnels fassent référence aux concepts théoriques de leur formation initiale, cependant nous relevons dans notre échantillon que les cliniciens positionnés sur une pratique d'Expertise Analytique sont aussi les plus âgés et nous pensons que ces deux variables entrent en interaction. Historiquement, le bilan a débuté avec des praticiens cliniciens qui ont orienté les pratiques vers une lecture clinique de l'individu. Cette pratique constituait la dominante et pouvait être mise en œuvre par des praticiens qui avaient de l'expérience. C'est ce que nous dit l'un de nos sujets « il faut avoir fait une analyse pour faire du bilan ou tout au moins avoir réalisé un cheminement sur soi dans son parcours de vie ». Dans notre échantillon les jeunes praticiens de formation initiale clinique n'ont pas fait le choix de cette orientation liée à leur diplôme, on les retrouve sur des pratiques d'Expertise Evaluative ou Informative. Comme nous l'avons supposé ces orientations peuvent être considérées comme une réaction face à la complexité du travail de conseil. Les supports sont des soutiens matériels, concrets, porteurs de sens et rassurants. Ce n'est pas tant la formation initiale qui seule détermine l'orientation des pratiques mais une association entre formation, expérience, âge. Cette lecture clinique de l'individu inquiète les jeunes professionnels qui lui préfèrent d'outils et le fonctionnement rationnel par objectifs.

Nous sommes tentés de penser que le contexte de travail, en CIBC ou en cabinet de recrutement, a un impact sur les pratiques mais la faible représentativité des praticiens en cabinet dans notre population limite nos possibilités d'analyse.

5. – Les limites de la recherche et perspectives

Plusieurs éléments de cette recherche peuvent être considérés comme des limites à la généralisation de nos résultats :

Le faible nombre de nos participants 15 conseillers et 24 bénéficiaires nous amène à la prudence. Nous avons peu d'hommes (3) ainsi que peu de praticiens exerçant en cabinet conseil (5). Cette restriction pose-t-elle le problème de l'insuffisance d'éléments pour l'observation de la diversité des pratiques à l'œuvre ? Nous avons fait l'hypothèse que le

contexte de travail avait un impact sur l'orientation que peuvent prendre les pratiques professionnelles, il serait intéressant de confirmer la tendance observée sur une population plus représentative.

Nous avons fait *le choix d'enregistrer le dernier entretien de bilan*, pensant qu'il serait un moyen d'avoir accès aux actions entreprises tout au long du dispositif et de pouvoir envisager l'aboutissement du travail. A la suite de nos résultats et étant donné les orientations prises concernant la place de la dimension relationnelle dans le repérage des pratiques, nous pensons aujourd'hui que le premier entretien est plus déterminant. L'installation de la relation, la négociation de l'alliance de travail, le questionnement de la demande et l'élaboration d'une problématique de bilan nous apparaissent comme les actes fondateurs de la démarche de bilan. Ce sont également des indicateurs pertinents du type de relation instauré.

Nous avons *focalisé notre travail sur les pratiques des conseillers* et même si notre intention était de mettre en relation la pratique et les effets sur les bénéficiaires, notre dispositif de recherche nous apporte moins d'information concernant le groupe bénéficiaire. Un plan de recherche intégrant la dimension évolutive avant et après bilan serait plus à même de nous donner des éléments sur les bénéficiaires. Dans la même perspective, une mesure à moyen et long terme serait riche d'enseignement. Les entretiens biographiques menés par Demazière et Dubar (1997) nous semblent une nouvelle voie intéressante à explorer. Elle nous permettrait de repérer comment se matérialisent et s'actualisent dans le temps les observations faites sur les bénéficiaires. Leurs attitudes face à l'imprévu, leur disposition à construire des alternatives et des compromis acceptables, leur capacité à repérer des opportunités sont autant d'éléments qui peuvent se repérer dans l'expression des parcours de vie.

Nous avons également *négligé les caractéristiques individuelles des bénéficiaires*. Les recherches sur les effets des pratiques (Lecomte, et Alain, 1990) posent cette dimension comme essentielle et nous avons tous conscience d'adapter notre approche en fonction de notre perception de l'individu. Objectiver ces caractéristiques dans un souci d'optimisation des pratiques est d'un intérêt incontestable. Amener l'individu à décider par lui-même est certainement un chemin unique qui demande au conseiller d'importantes capacités de souplesse dans les méthodologies mais aussi dans les postures qu'il adoptera. La prise en compte de son sentiment d'efficacité (Bandura, 2003/1997), de son style d'attachement (Mallet, 2000), de certaines caractéristiques psychosociales (Dumora, 2000) sont autant d'orientations qui permettent de répondre à la complexité des situations individuelles.

Enfin *notre connaissance du champ de la linguistique est en construction*, notre vision est parcellaire et nous a contrainte à des synthèses et adaptations qui mériteraient d'être retravaillées. Nous pensons que la linguistique de l'énonciation est une véritable ouverture sur la problématique du repérage des pratiques de conseil, notre intention va vers un approfondissement de nos connaissances et la recherche de collaboration avec des chercheurs linguistes.

Certes, l'observation longitudinale d'une part et la multiplication des sujets de cette observation d'autre part pourraient être les garants de la qualité des recherches et de leurs résultats. Mais les conditions de travail d'une thèse, solitaire par définition, permettent rarement cet investissement. Les résultats modestes de notre thèse nous semblent pourtant apporter un certain éclairage à la compréhension des processus, et une certaine clarification de ce champ de pratique relativement nouveau, très multiforme et très complexe.

En terme de perspectives les plus immédiates, nous avons fait le choix de développer nos questionnements dans la recherche de ce que produisent les pratiques sur les bénéficiaires. Pour cela nous avons soumis un projet d'étude à l'équipe de Didier Demazière du Laboratoire Printemps de l'Université de Versailles. Il s'agira d'une étude longitudinale menée sur trois ans à propos des effets du bilan auprès d'un panel de cinquante bénéficiaires ayant suivi la prestation dans un CIBC. Le laboratoire Printemps a accepté cette proposition et nous avons défini un programme de recherche ensemble. Le projet est aujourd'hui en attente de financement Européen et Conseil Régional.

Dans ce projet, notre intention est de constituer des groupes de recherche correspondant à des situations problématiques récurrentes aujourd'hui :

1. Jeunes (moins de 30 ans) non qualifiés et demandeurs d'emploi : trajectoire de relégation ou d'exclusion annoncée, ponctuée par des répétitions de passage dans des dispositifs d'accompagnement différents. Le BC a-t-il un sens particulier dans l'ensemble de cette expérience des dispositifs ?
2. Jeunes (moins de 30 ans) diplômés demandeurs d'emploi : trajectoire de désillusion par rapport au diplôme. Le BC prend t-il un sens de réajustement des croyances par rapport à la formation et au diplôme ?

3. Seniors de plus de 45 ans de Catégorie Socio Professionnelle qualifiée (cadre, techniciens, agent de maîtrise, OHQ et OS), demandeurs d'emploi ou en risque avéré de perte d'emploi : trajectoire de stabilité interrompue par une rupture soudaine, associée à des difficultés de réinsertion professionnelle. Le BC joue t-il son rôle de reconversion, de réassurance et de résolution de problèmes ?
4. Salariés de plus de 35 ans dans des interrogations de gestion de carrière : trajectoire sans rupture récente avec des stratégies d'anticipation de carrière et de mobilité. L'objectif du BC permet-il d'instrumenter cette quête anticipatrice de l'avenir professionnel ?

Plusieurs prises de données auront lieu en début et fin de bilan puis deux ans après. Le traitement se fera à partir du logiciel ALCESTE suivi d'une analyse structurale de discours. Cette recherche nous permettra d'observer plus particulièrement le dispositif bilan du point de vue des bénéficiaires.

6. – Et pour conclure

Le conseil en orientation en France est une activité de plus en plus importante et s'exprime sous des formes très diverses. Au regard de la difficulté générale des professionnels à expliciter clairement les principes organisant leurs actes professionnels, il nous apparaît urgent de développer des moyens d'accompagnement de ces praticiens dans la construction de leurs savoirs professionnels. Ce travail de thèse nous a amené à développer ce type de service dans différents champs professionnels et nous faisons toujours le même constat : les métiers, où la relation humaine est le support de travail dominant, nécessitent un grand professionnalisme et une obligation de réflexivité. Avoir le souci de ce que nous produisons sur l'autre relève d'une responsabilité éthique mais aussi s'avère être une condition d'efficacité de notre action.

Nos actions de structuration des pratiques s'organisent autour de trois axes :

- permettre aux professionnels de clarifier leurs objectifs, leurs finalités et surtout les valeurs qu'ils souhaitent respecter ;
- les amener à traduire ces éléments en actes professionnels concrets car nous pensons comme DUBET (2002) que ce sont les valeurs qui orientent les activités professionnelles et que celles-ci ont pour but de produire un individu socialisé et

autonome. Sans cette traduction en actes professionnels, les valeurs demeurent des intentions souvent contredites par les actes ;

- définir des moyens méthodologiques simples de réflexivité qui permettent de repérer ce que nos actes produisent et la cohérence avec les valeurs.

De nombreux exemples issus de notre expérience de formatrice nous montrent que lorsque le professionnel est en mesure d'explicitement clairement ses objectifs, les moyens qu'il met en œuvre et les résultats produits, il devient capable de faire évoluer son contexte de travail qui, pourtant, lui semblait être un système de contraintes incontournable. Autrement dit si le professionnel n'est pas en mesure de fournir ses indicateurs et les conditions favorables à leur réussite alors on les lui impose de l'extérieur. Au même titre que n'importe quel professionnel, le conseiller doit être en mesure de faire la démonstration de son efficacité. Comme l'indiquent Boursier et Chauvet (2006) « les commanditaires « acheteurs » de prestations ont des attentes fortes sur les effets observables de l'orientation à court terme en terme de retour à l'emploi ou d'entrée en formation, ce qui ne cadre pas nécessairement avec les attentes des usagers eux-mêmes » (p.1). La prise de conscience des pratiques est un enjeu prioritaire. En dehors du cœur de nos métiers, être professionnel aujourd'hui, c'est mettre en œuvre une démarche réflexive sur nos pratiques afin d'être transparent sur les contenus du service que l'on offre et d'être en mesure d'en afficher clairement les effets. C'est un moyen de défendre notre identité mais aussi de garantir le respect des objectifs de l'individu.

Le contexte de la V.A.E. offre des opportunités de renouvellement du conseil professionnel comme l'indiquent Boursier et Chauvet (2006) dans le titre de leur article : « Le conseil en VAE, une opportunité de renouvellement du conseil professionnel ? » Le conseil en VAE va certainement profondément modifier les pratiques d'accompagnement des professionnels impliqués dans tout dispositif de conseil car il a cela de particulier « qu'en dehors de l'analyse du travail théorique tel qu'il figure dans les fiches de poste, il porte spécifiquement sur le travail réel comme contribution singulière de tout un chacun ». En ce sens le professionnel du conseil est un traducteur qui aide la personne à lire ses activités car la compétence singulière est invisible. La démarche VAE suppose une recherche d'informations détenues par le bénéficiaire et non le conseiller, suppose également une construction du savoir sur soi par le bénéficiaire. Dans ce contexte la position d'expertise du conseiller est fortement remise en cause. De la même façon la variété des champs d'information couverts par la VAE laisse le conseiller dans l'incapacité de dominer à lui seul le sujet et de fonctionner seul. Les

postures traditionnelles du conseil qui fonctionnent en « vase clos », dans un face à face avec le bénéficiaire sont moins opérantes qu'une posture systémique (stratégique dans notre recherche) qui favorise les mises en relation avec un maillage d'acteurs qui peuvent apporter un éclairage sur sa problématique.

Le conseil est un champ à construire et à clarifier par les moyens de la recherche, par le développement d'axes de travail dans les formations initiales, notamment les techniques d'entretien et les approches réflexives, par le moyen de la construction de réseaux d'informations pertinents. C'est aussi au travers de la formation tout au long de la vie que les professionnels trouveront l'opportunité de repérer de nouvelles orientations en accord avec l'évolution permanente du contexte.

Nous n'avons pas fait la démonstration de l'efficacité de certaines pratiques mais nous pensons, et nos résultats apportent des éléments de confirmation, que le conseil se définit aujourd'hui autour d'un accompagnement qui place l'individu au centre du dispositif et le prépare à affronter un avenir fondamentalement incertain. Notre recherche présente l'avantage d'avoir mis en évidence que les pratiques se différencient effectivement sur ces aspects et d'avoir montré comment les ambitions des professionnels se matérialisent dans leur posture.

Pour clôturer ce long travail nous quitterons la position de chercheur pour réinvestir notre fonction de formatrice et praticienne de bilan de compétences afin d'apporter une nouvelle lecture de nos deux exemples de bilan que nous avons évoqués en introduction. Notre intention est d'illustrer comment peut s'exprimer par les actes le principe de mettre l'individu au centre et le préparer à l'incertain.

Concernant le jeune homme qui voulait travailler dans le milieu du spectacle nous avons défini sans lui la meilleure solution de notre point de vue, nous avons donné du contenu aux orientations à prendre sans tenir compte de ses caractéristiques, de son contexte de vie et de ses capacités d'adaptation. Mettre la personne au centre des décisions qui la concernent c'est ici lui permettre de questionner les moyens qu'elle imagine comme accessibles pour mener son projet. Le professionnel ne peut tracer le chemin, le questionnement autour du rapport entre le possible et l'accessible est un axe de travail qui permet à l'individu de définir sa route et d'accepter de prendre des risques calculés. L'amener à définir des étapes, à anticiper les difficultés qu'il peut rencontrer, à imaginer des alternatives et les compromis qu'il peut trouver sont des actes professionnels au cœur de notre métier car

ils favorisent une finalité de développer des conditions d'autonomisation ou d'empowerment.

Nous définissons ainsi les questions qui nous ont manquées :

- comment vous envisagez la réalisation de votre projet ? Qu'est-ce qu'il est nécessaire de faire ?
- pourriez-vous faire autrement ?
- quelle est la première étape à votre projet ? A quoi verrez-vous que l'étape est réussie ?
- quelles difficultés pourriez-vous rencontrer ? Qu'est-ce qui pourrait remettre en cause votre projet ?
- comment faites vous si cela arrive ?
- à quelle condition cela devient possible ?
- ...

Ce type de pratique de conseil pose le conseiller sur le questionnement et l'individu sur le contenu. Placer l'individu au centre est ici partir de son point de vue et l'aider à le clarifier et le faire évoluer par le questionnement. Le préparer à l'incertain c'est questionner systématiquement les possibilités d'aléas, d'échec, de remise en cause. Avec ce type de questionnement nous aurions pu envisager la seule bonne solution : la sienne, celle qui lui est accessible de son point de vue.

Concernant la personne qui souhaitait devenir conseillère conjugale, nous avons négligé de tenir compte de nos difficultés à créer une relation. Dès le premier entretien « le bilan est terminé » car nous nous sommes positionnés sur une expertise qui invalide le projet, nous permettant ainsi d'éviter une relation qui nous posait problème. Nous avons alors développé tous les moyens techniques pour l'amener là où nous souhaitions : abandonner le projet. Cette absence de neutralité est repérable dans le discours, elle développe des défenses et nous apparaît aujourd'hui contre productive. Ce positionnement sur la validité du projet prend le risque de produire un renoncement forcé accompagné de frustrations ou au contraire un renforcement du projet sans qu'il soit suivi de réelles tentatives de mises en œuvre. Par contre un positionnement de neutralité, utilisant un questionnement accompagnant la mise en perspective, l'anticipation des difficultés, les solutions possibles permet à l'individu de faire des choix, de renoncement ou pas, dont elle est l'auteur. Quelle que soit son orientation, l'accompagnement doit lui permettre de faire un choix éclairé. Rappelons à ce titre qu'il n'est

pas rare de constater que des projets jugés irréalistes voient le jour alors que d'autres paraissant parfaitement adaptés ne soient jamais mis en œuvre.

Dans une société où le caractère d'incertitude est reconnu par tous, c'est un leurre de se positionner sur la validité et la prédictivité des intentions d'orientation. C'est aussi un problème d'éthique que de développer des moyens de manipulation au service de notre évaluation qui souvent réfère à la subjectivité. L'individu de son côté développe ses propres moyens de contre-influence car ce que nous faisons a l'avantage d'être lisible même si nous n'en n'avons pas conscience. Notre positionnement s'inscrit dans notre discours, à notre insu comme le suggère ce poète Algérien Hassan Massoudi :

« Tous les mots sont à leur place et à la tienne ils te placent ».

Cette expérience de vie nous a permis de prendre la mesure de notre influence et d'imaginer de nouvelles orientations, en ce sens, malgré la difficulté du chemin, malgré les désordres qui ont accompagné nos différentes prises de conscience, nous avons le sentiment que cette étape était inscrite dans notre parcours professionnel et personnel.

X° / BIBLIOGRAPHIE

Achard, P. (1995). Formation discursive, dialogisme et sociologie. *Langage*, 117, 82-95.

Acquiers, S., Blanchard, S., Guillon, V., Ospital, N., Pellet, F., Pierson, E., & Pietrzyck, C. (2000). Pratiques professionnelles de conseillers d'orientation psychologues et courants du conseil. *Question d'Orientation*, 1, 55-75.

Angeville, H., & Bellenger, J. (1989). Réflexions sur une expérience de formation au conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 2, 111-125.

Aubin, C., Salzberg, L., Sarazin, G., & Villain, D. (1997). *Evaluation de la mise en œuvre du droit des salariés au bilan de compétences*. Paris : Rapport n° 97-059 de l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS).

Aubret, J., Aubret, F., & Damiani, C. (1990). *Les bilans personnels et professionnels*. Issy-les Moulineaux, France : E.A.P.

Aubret, J., & Demouge-Olivier, N. (2002). Du conseil de carrière à l'accompagnement centré sur la personne. *Psychologie de Travail et des Organisations*, 8, 2, 111-136.

Aubret, J. (2003, décembre). *Le métier de conseiller en orientation depuis ses origines : Contributions du BINOP et de l'OSP à la définition du métier*. Paper presented at the colloque des 75 ans de l'INETOP, Paris, France.

Aubret, J. (2006). Les conseillers d'orientation. In J. Beillerot & N. Mosconi (Eds) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.

Austin, J. -L., & Lane, G. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Le Seuil. (Original work published 1962).

Bandura, A. (2003). *Auto-Efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck. (Original work published 1997).

Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barthe, B., & Hirn, J. -F. (1987). *Synthèse de l'expérimentation des centres de bilan personnel et professionnel*. Paris : Etude pour la Délégation à la Formation Professionnelle, le Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi, convention D.F.P. 87.04.05 du 30 août 1987.

Beacco, J. -C., & Moirand, S. (1995). Autour des discours de transmission de connaissances. *Langage*, 117, 32-53

Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier. (Original work published 1995).

- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bercovitz, A. (1987). Esquisse d'une analyse de la formation de conseil. *Connexion*, 49, 67-77.
- Bernaudo, J. -L. (2005, novembre). *Les apports de la recherche sur le counseling de carrière : Analyser les processus en jeu dans les consultations d'orientation*. Paper presented at the colloque de l'INOIP, Lille, France.
- Blanchard, S. (2000). Le conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29,1, 3-26.
- Blanchard, S. (2006). Quelques éléments sur l'histoire de l'orientation professionnelle et du counseling de carrière aux Etats-Unis. *Questions d'Orientation*, 2, 79-100.
- Blanchet, A., Bromberg, M., et Urdapilleta, I. (1990). L'influence non directive. *Psychologie Française*, 35, 3, 217-226.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris : A. Colin.
- Bonnafous, S., & Tournier, M. (1995). Analyse du discours, lexicométrie et textes politiques. *Langage*, 117, 67-81.
- Bouder, Y., Hokim, M. -T., & Macrez, C. (1992). Quand le conseiller se professionnalise, le consultant s'autonomise. *Education Permanente*, 109, 110, 165-172.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du Monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- Boursier, S., Chauvet, A. (2006) Le conseil en VAE, une opportunité de renouvellement du conseil professionnel ? *Actualité de la Formation Permanente*, 198.
- Boutet, J., Gardin, B., & Lacoste, M. (1995). Discours en situation de travail. *Langage*, 117, 5-11.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : P.U.F.
- Branca-Rosoff, S., Collinot, A., Guilhaumou, J., & Mazière, F. (1995). Question d'histoire et de sens. *Langage*, 117, 55-66.
- Bronckart, J.-P. (1977). *Théories du langage*. Liège : Mardaga
- Castra, D. (1996). Un point de vue socio-cognitif sur les pratiques de bilan. *Carrièreologie*, 6, 2, 37-44.
- Castra, D., et Dubet, F. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : P.U.F.
- Cervoni, J. (1992). *L'énonciation*. Paris : P.U.F.

Chabrol, C. (2000). Contrat de communication et entretien d'orientation, dispositif clinique ou social ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 171-180.

Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langage*, 117, 96-111.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse de discours*. Paris : Le Seuil.

Charvet, D., Andrieu, P. -J., & Labadie, F. (2001). Jeunesse, le devoir d'avenir. Paris : La documentation Française. In site [ladocumentationfrancaise](http://ladocumentationfrancaise.fr)
<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/014000282/0000.pdf>

Chizelle, B., & Lataste, D. (2002). L'orienteur désorienté. *In Regard croisés sur des pratiques d'orientation tout au long de la vie*. Lyon : Espace Formateurs Publications. In site [espace formateurs](http://www.espace-formateurs.org) <http://www.espace-formateurs.org>

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P.U.F.

Colardyn, D. (1989). *Bilans de compétences*. Paris : Centre info Publications.

Costalat-Founeau, A. -M. (1999). Dynamique identitaire dans le champ professionnel : Le cas des formateurs d'actions d'insertion. *Utiman*, 1, 2, 325-344.

Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage*. Paris : Ophrys.

Dagot, L. (2002). *Normativité de l'allégeance et de l'internalité : Le cas des acteurs du marché de l'emploi*. Thèse de doctorat, Bordeaux.

Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi : Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.

Dejours, C. (2000). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.

Demazière, D. (1991). Les bilans individualisés et la lutte contre le chômage de longue durée. *Education Permanente*, 108, 43-56.

Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens bibliographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.

Desson, G. (1993). *Emile Benveniste*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Doublet, M. -H. (2000). Les effets du contexte d'évaluation sur les résultats aux tests psychotechniques. Mémoire de DEA, Bordeaux.s

Doublet, M.-H. (2004, avril). L'accompagnement des jeunes vers l'autonomie : Quelle pratique produit quels effets ? Paper presented at the 7^{ème} Biennales de l'éducation et de la formation, Lyon. In site inrp, <http://www.inrp.fr/biennale/>

- Dubar, C. (2000). *La crise des identités ; L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin des institutions*. Paris : Seuil.
- Dubois, J. (1969). Enoncé et énonciation. *Langage*, 13, 100-110.
- Ducrot, O. & Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- Dumora, B. (1990). *La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : Continuité et rupture*. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-129.
- Dumora, B. (2000). Ambiguïtés et risques de l'éducation à l'orientation. *Questions d'Orientation*, 4, 19-32.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir chez les jeunes. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 3, 249-262.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Ethique et déontologie. (1997). *Questions d'orientation*, 60-1.
- Farvaque, N. (2004). L'action publique en faveur de l'insertion des jeunes : dispositifs locaux, administration des politiques et encadrement des intermédiaires. Document de travail : Série Règles, Institutions. In site IDHE de cachan : <http://www.idhe.ens-cachan.fr/ric0409.pdf>
- Ferrieux, D., & Carayon, D. (1998). Evaluation de l'aide apportée par un bilan de compétences en terme d'employabilité et de réinsertion de chômeur de longue durée. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 4, 251-259.
- Foret, C. (1992). Evolution de la place de l'information dans la démarche d'orientation. *Education Permanente*, 109, 110, 65-71.
- François, P. -H., & Botteman, A. E. (1996). Pertinence du modèle de l'auto-efficacité de Bandura pour le bilan de compétences. *La Revue de Carrièreologie*, 6, 2, 85-108.
- François, P. -H. (1998). Bilan de compétences et motivation : pour l'utilisation de la théorie expectation/valence en bilan, perspective d'application et de recherches. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 275-282.
- Gaudron, J. -P., & Bernaud, J. -L. (1997). Evaluation des effets individuels des bilans de compétences : Théories, méthodes et résultats. In E. Brangier, N. Dubois, & C. Tarquinio (eds), *Compétences et contextes professionnels, perspectives psychosociales* (pp. 79-83). Université de Metz.
- Gaudron, J. -P., Cayasse, N., & Capdevielle, V. (2001). Bilan de compétences et transitions professionnelles : réduire ou produire de l'incertitude ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 1, 87-108.

Gaudron, J.-P., & Croity-Beltz, S. (2005) Bilan de compétences (BC) : Etats des recherches sur les processus psychologiques en jeu. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 11, 2, 101-114.

Gaudron, J. -P., Bernaud, J. -L., & Lemoine, C. (2001). Evaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : Les effets du bilan de compétences. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 4, 485-510.

Gavard-Perret, M. -L., & Moscarola, J. (1998). De l'énoncé à l'énonciation : pour une relecture de l'analyse lexicale en marketing. *Recherche et application marketing*, 13, 2, 31-43.

Georgieff, N. (1995). *La schizophrénie : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris : Flammarion.

Ghiglione, R., Matalon, B., & Bacri, N. (1985). *Les direx analysés : l'analyse Propositionnelle du discours*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.

Ghiglione, R., et Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris : Dunod.

Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M., & Mollette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.

Gilbert, P. (2002). Conseil et psychologie des organisations. *Psychologie du Travail et des Organisations*. 8, 2, 9-12.

Gosseume, A. -C., & Hardy-Dubernet, A. -C. (2005). Bilan de compétences et bilan de compétences approfondis : vrais ou faux jumeaux ? *DARES, Premières Synthèses*, 07-1.

Grusenmeyer, C., & Trognon, A. (1995). L'analyse interactive des échanges verbaux en situation de travail coopératif. L'exemple de la relève de la poste. *Connexions*. 65, 43-62.

Guichard, J. (1997). Quelques enjeux pour l'orientation à l'aube du XXI^{ème} siècle. *Questions d'Orientation*, 4, 11-37.

Guichard, J. (2001). Conception de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques en orientation. *Cahiers Binet-Simon*, 656.

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

Gysbergs, C., Heppner, M., & Jhonston, J. A. (2000). Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 91-111.

Hardy-Dubernet, A. – C. (2004, septembre). Savoir ce que l'on sait : Production et organisation du savoir dans la procédure de bilan de compétences. Paper presented at the 4^{ème} conférence intermédiaire Savoir, Travail, et Organisation, Versailles, France.

Harris, Z. (1969). Analyse de discours. *Langage*, 13, 9-17.

Hill, C. E., & Corbett, M. M. (1996). La recherche sur les processus et l'efficacité de la relation d'aide en psychologie du conseil : Histoire et perspectives. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 2, 217-265.

Hortefeux, M.-C. (1992). L'orientation est-elle un luxe ? *Education Permanente*, 109, 110, 91-97.

Horwath, A.O., & Symonds, B. D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy : A meta-analysis. *Journal of counseling psychology*. 38, 139-149.

Huteau, M. (1999). Psychologie et société : l'évolution des rôles et méthodes des conseillers l'orientation au cours des années 1920 à aujourd'hui. *Questions d'orientation*, 1, 13-24.

Jakobi, J.-M., Blanchet, A., & Grossir-Le Nouvel, B. (1990). Quatre formes d'interrogation propositionnelle dans l'entretien de recherche. *Psychologie française*, 35, 3, 207-215.

Jallon, S. (2002, nov). *Que signifie pour le psychologue gérer l'évaluation ?* Paper presented at the colloque de l'AFPA Evaluation et orientation professionnelle : La place de l'évaluation dans le processus d'orientation professionnelle des adultes, Lille, France.

Jenny, J. (1997). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. Etat des lieux et essai de classification. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 54, 64-122.

Kaufmann, J.-C. (2004a). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kaufmann, J.-C. (2004b). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

Kerbra-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.

Kerbra-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.

Kerbra-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.

Kerbra-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Kop, J.-L., Dickes, P., Desprez, W., Bachacou, H., Danton, G., et Moriconi, T. (1997). L'évaluation des effets du bilan de compétences par les bénéficiaires : Résultat d'une enquête nationale. *Connexion*, 70, 2, 95-108.

Laberon, S., Lagabrielle, C., & Vonthron, A.-M. (2005). Examen des pratiques d'évaluation en recrutement et en bilan de compétences. *Psychologie du travail et des organisations*, 11, 2

Léauté, M. (1992). Le terrorisme du projet. *Education Permanente*. 109, 110, 71-78.

Lecomte, C., & Alain, M. (1990). Les facteurs communs dans les entretiens psychothérapeutiques. *Psychologie Française*, 35, 3, 185-193.

Lecomte, C., & Guillon, V. (2000). Counseling personnel, counseling de carrière et psychothérapie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 117-140.

Lemoine, C. (1994). *Enjeu psychosocial*. Rouen, France : Publication de l'Université de Rouen.

Lemoine, C. (1998). Qu'est-ce qu'un bilan de compétences ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 4, 243-248.

Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation*. Paris : P.U.F.

Leu, A. (1995). L'entretien de conseil : Un travail de relation. *Questions d'Orientation*, 58, 4, 5-22.

Lhotellier, A. (1975). La radicalisation du conseil psychologique. *Bulletin de psychologie*, 29, 597-605.

Lhotellier, A. (2000a). L'acte de tenir conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 27-50.

Lhotellier, A. (2000b). *Tenir conseil*. Paris : Seli Arslan.

Lhotellier, A. (2003). L'accompagnement : Tenir conseil. *Carriérologie*, 1, 2, 25-65.

López Muñoz, J.-M. (2004). Effacement énonciatif et co-construction de l'opinion dans les forums du journal *le monde*. *Langage*, 156, 79-95.

Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.

Maingueneau, D. (1994). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.

Maingueneau, D. (1995). Les analyses de discours en France. *Langage*, 117, 5-11.

Mallet, P. (2000). Que peut apporter la théorie de l'attachement aux psychologues du conseil ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 51-77.

Marnette, S. (2004). L'effacement énonciatif dans la presse contemporaine. *Langage*, 156, 51-64.

Marti, J.-F., & Moulira, F. (1992). Le mythe du métier charmant. *Education Permanente*, 109-110, 79-90.

Meara, N. M., & Patton, M. J. (1994). Contributions of the working alliance in the practice of career counseling. *The career development quarterly*, 43, 161-177.

Mouveaux, J.-P. (1992). Le bilan, outil de développement personnel. *Education Permanente*, 109, 110, 97-106.

Nolke, H. (2002). Polyphonie. In P. Charaudeau, & D. Maingueneau (Eds), *dictionnaire d'analyse de discours* (pp. 444-448). Paris : Seuil.

Palmade, J. (1990). Postmodernité et fragilité identitaire. *Connexions*, 55, 7-28.

Patry, R. (1993). L'analyse de niveau discursif en linguistique : cohérence et cohésion, In J. -L., Nespoulous, *Tendances actuelles en linguistique générale*, Paris : Delachaux et Niestlé

Pelletier, D., & Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier & R. Bujold, (éds), *Pour une approche éducative en orientation*, Chicoutimi, Québec : Gaëtan Morin

Pelletier, D. (1999). L'insertion ou l'occasion à saisir. *Connexion*, 3, 27-41.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. PUF, Paris.

Prestini-Christophe, M. (2005). La décision d'adultes d'entrée(er) en formation : Un rapport à l'évènement biographique. *Thèse de doctorat, Lille3*.

Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langage*, 156, 18-33.

Reinert, M. (1993, octobre). Quel objet pour une analyse statistique du discours ? Quelques réflexions à propos de la réponse ALCESTE. Paper presented at the 4^{ème} Journée d'Analyse de Données Textuelles, Nice, France. In site lexicometrica, <http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt1998/reinert.htm>

Remi-Giraud, S. (1987). Délimitation et hiérarchisation des échanges dans le dialogue. In J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni, *Décrire la conversation*, (pp. 17-73). Lyon : Presses Universitaire de Lyon.

Revuz, C. (1991). Ni thérapeute, ni expert. L'entretien bilan à la recherche de sa spécificité. *Education Permanente*. 108, 57-77.

Ripon, A. (1998). L'appropriation des bilans de compétences. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 4, 295-299.

Riverin-Simard, D. (1996). Le concept du chaos vocationnel : Un pas théorique à l'aube du XXI^{ème} siècle ? *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 25, 4, 467-487.

Rogers, C.R., & Dymond, R.F. (1954). *Psychotherapy and Personality change*. Chicago: University of Chicago Press

Sandjian, C., Eckert, P., & Brown, C. (2000). Etude des pratiques d'orientation des adultes en Europe. *Institut National de l'Orientation et de l'Insertion Professionnel de l'AFPA*,

- Schwartz, B. (1969). Pour une éducation permanente. *Education permanente*, mars, 63-86
- Schwartz, B. (1981). *L'insertion des jeunes en difficulté*. Paris : La documentation française.
- Searl, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann
- Searl, J.R. (1982). *Sens et expression*. Paris : Ed. de Minuit.
- Solazzi, R. (2002). Comment développer la qualité des pratiques ? *In Regard croisés sur des pratiques d'orientation tout au long de la vie*. Publication Espace formateurs consultable sur <http://www.espace-formateurs.org>
- Sumpf, J., & Dubois, J. (1969). Problèmes de l'analyse de discours. *Langage*, 13, 2-8.
- Super, D. (1959a). Les techniques d'entretien. *B.I.N.O.P.* 2, 107-115
- Super, D. (1959b). Les techniques du conseil et l'analyse des interviews. *Bulletin de psychologie*. 162, 10, 524-537.
- Thierry, M. -C. (2002). Le premier entretien, espace de parole à entendre... *In Regard croisés sur des pratiques d'orientation tout au long de la vie*. Publication Espace formateurs consultable sur <http://www.espace-formateurs.org>
- Thomassin, P. (1991). Déconstruction et reconstruction de l'identité narrative au cours d'une psychothérapie. *Psychologie Française*, 44,4.
- Trognon, A. (1988). Passage à l'acte dans les entretiens d'enquête. *Connexion*, 52, 2, 67-80.
- Trognon, A., & Ghiglione, R. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble, France : Presse Universitaires de Grenoble.
- Trouillet, D. (1992). Quel est l'objet de la relation d'orientation ? *Education Permanente*, 109, 110, 107-116.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.
- Vion, R. (1992). *La Communication Verbale, Analyse des Interactions*. Paris : Hachette.
- Vion, R. (2001). Effacement énonciatif et stratégies discursives. In M. De Mattia & A. Joly, (éds), *La syntaxe à la narratologie énonciative*, (pp. 331-354). Paris : Ophrys.
- Vion, R. (2004). Modalités, modalisations et discours représentés. *Langage*, 156, 96-110.
- Vogeleer, S., Borillo, A., Vuillaume, M., & Veters, C. (1999). *La modalité dans tous ses états*. Amsterdam : Atlanta Cahiers Chronos.
- Wach, M., Gosling, P., & Blanchard, S. (1996). Une approche de la décision sans calculs. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25,1, 57-75.

Wald, P. (1999). Classes d'énoncés, dimensions modales et catégories sociales dans ALCESTE. *Utiman*, 1, 2, 303-324.

Zarka, J. (1986). Essai de modélisation de la pratique de conseil en orientation. Texte dactylographié. Paris, bibliothèque de l'INETOP

Zarka, J. (2000). Conseil et limites : Limites du conseil au-delà des limites. L'appel sans espace, l'espace des appels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1, 141-169.