

Le Projet d'orientation comme espace potentiel, et les compétences de l'animateur d'actions d'orientation.

Lionel BRABANT (*)

0. Introduction.

Cela fait bientôt dix ans que je réalise des actions de formation à l'ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel), après avoir été moi-même formé à cette méthodologie au Québec. Au cours de ces dix ans, ma pratique s'est beaucoup transformée, au fur et à mesure que ma conception de ce qu'est une action d'orientation évoluait.

Mon évolution est issue d'une double interrogation.

La première concerne le thème maintenant usuel du projet, du choix vocationnel : quel est le but d'une action d'orientation, comme un SOA, par exemple ? Quelle place donner au projet ? Et, principalement, que faire de ce double constat : l'avenir d'une personne ne se prévoit pas, et pourtant l'homme a besoin de prévoir, de baliser son avenir pour se constituer, et pour agir.

La deuxième interrogation peut paraître plus technique. Plus j'avance dans la maîtrise de l'animation de groupes d'adultes en formation, plus m'apparaissent importantes certaines compétences qui font qu'une animation réussit ou pas. Or ces compétences ne sont ni des techniques, ni des concepts. Alors, comment les "enseigner", les transmettre à des animateurs ?

C'est à ces deux interrogations que je vais essayer, dans les lignes qui suivent, de donner quelques réponses, celles qui sont, aujourd'hui, pour moi, opérantes. En espérant qu'elles auront valeur de pistes pour d'autres.

Pour cela, je commencerai par interroger la notion de projet, en partant non de la notion elle-même, mais des buts que lui assignent les animateurs d'action d'orientation. Une fois les différents buts distingués, je présenterai plus en détail l'utilisation du projet comme espace potentiel de développement, utilisation qui me paraît la seule véritablement efficace en orientation (partie 1.).

Cette conception du projet, de l'action d'orientation nécessite des conditions pédagogiques particulières, que le concept de pédagogie expérientielle décrit bien (partie 2.). Cette pédagogie oblige les animateurs à mettre en oeuvre des compétences spécifiques (partie 3.), qui, pour être développées chez ces professionnels, demandent là aussi des conditions pédagogiques, et conceptuelles particulières (partie 4.). Enfin, l'évaluation de ces actions d'orientation développementales sera rapidement abordée, toujours du point de vue de la formation des animateurs (partie 5.), avant la conclusion de cet article.

(*) Lionel BRABANT, après avoir été dix ans conseiller d'orientation, est aujourd'hui formateur indépendant.

PLAN

0. Introduction.

1. Le Projet mis en pratique dans les actions collectives d'orientation.

1.0. Distinction des types de projet selon les buts de l'animateur.

1.1. Critique du projet comme démarche planifiée.

1.1.0. Le but.

1.1.1. Méthodes pédagogiques.

1.1.2. Finalités.

1.2. Critique du projet comme méthode à maîtriser cognitivement.

1.2.0. Le but.

1.2.1. Méthodes pédagogiques.

1.2.2. Finalités.

1.3. Le projet comme espace mental de développement identitaire, ou espace potentiel. Notion d'orientation développementale.

1.3.0. Le but.

1.3.1. Le projet comme espace potentiel.

1.3.2. Méthodes pédagogiques.

1.3.3. Finalités.

1.3.4. Conception développementale de l'orientation.

1.4. Conclusion.

2. Conditions pédagogiques pour utiliser le projet professionnel comme espace potentiel.

2.0. Introduction.

2.1. Une pédagogie expérientielle.

2.1.0. Introduction.

2.1.1. La pédagogie active.

2.1.2. La pédagogie expérientielle.

2.1.3. Expérience et manipulation.

2.2. Ce qu'implique la pédagogie expérientielle.

2.2.1. Importance des contenus.

2.2.2. Progressions évolutives.

2.2.3. Exploitation de l'expérience.

2.2.4. Articulation entre moments collectifs et entretiens duels.

2.3. Conclusion.

3. Les compétences de l'animateur d'actions d'orientation développementales.

3.0. Introduction.

3.1. Compétences théoriques spécifiques.

3.2. Compétences méthodologiques et techniques spécifiques.

3.2.1. Elaboration d'objectifs.

3.2.2. Construction d'une progression.

3.2.3. Construction d'une fiche technique de mise en situation.

3.2.4. Animation et co-animation.

3.2.5. Les entretiens de développement.

3.3. Compétences centrales de l'animateur.

3.3.1. Définition.

3.3.2. Les trois compétences centrales : empathie, authenticité, respect.

3.3.3. Compétences centrales et personnalité.

3.4. Conclusion.

4. La formation de l'animateur d'actions d'orientation développementales.

4.0. Introduction et sources.

4.1. Problèmes pédagogiques posés par la formation d'animateurs.

4.1.1. Compétences théoriques, méthodologiques et techniques.

4.1.2. Compétences centrales de l'animateur.

4.1.2.0. Introduction : "l'esprit" de l'ADVP.

4.1.2.1. Difficultés formatives particulières aux compétences centrales.

4.1.2.2. Développement des compétences centrales par l'apprentissage de techniques.

4.1.2.3. Conséquence de cette méthode.

4.1.2.4. Le concept d'autosupervision.

4.1.2.5. L'action de formation d'animateurs comme espace potentiel.

4.1.3. Conclusion.

5. Formation, contrôle et évaluation.

5.0. Introduction.

5.1. Causes de la complexité du problème du contrôle et de l'évaluation.

5.2. Définitions de diagnostic, contrôle, efficacité, efficience, évaluation.

5.3. Intérêt du diagnostic.

5.4. La demande sur l'efficience et l'évaluation.

5.5. Conclusion.

6. En guise de conclusion.

Bibliographie.

1. Le Projet mis en pratique dans les actions collectives d'orientation.

1.0. Distinction des types de projet selon les buts de l'animateur.

Il n'est pas facile pour un animateur de définir le projet, même s'il utilise ce terme comme notion centrale à son travail d'animation¹. Ensemble de représentations enchevêtrées, la notion de projet est une remarquable valise projective, c'est à dire un mot capable de recevoir énormément de représentations différentes, situées dans des thématiques différentes, et de les garder toutes.

M'intéressant dans cet article aux compétences des animateurs, j'ai trouvé plus opérant d'essayer de distinguer ce que le projet, dans une pratique d'animation, recouvre comme buts, le but étant un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies (...) à travers un programme ou une action déterminés de formation².

Réfléchir à partir des buts offre deux opportunités. D'une part, celle d'obtenir une "typologie" des projets simple et éclairante, et néanmoins pas trop réductrice. D'autre part, le but, situé entre les finalités de l'animateur, et les objectifs généraux de l'action d'orientation, permettra dans un 2ème temps d'interroger le système de valeurs en lien avec chacun des buts, et aussi les méthodes pédagogiques en lien avec ceux-ci.

Mais cette méthode a un inconvénient : dans la réalité, les animateurs n'ont souvent pas cette cohérence logique un peu rigide entre finalités, buts, objectifs généraux et opérationnels, et méthodes pédagogiques. Et à me lire sans doute de nombreux animateurs n'arriveront pas à se situer dans un ou l'autre type de projet présenté. S'appuyer sur les buts vise en fait plus à clarifier une logique qu'à décrire une situation. Chaque but implique alors finalités et objectifs généraux, et prédispose à l'usage de méthodes pédagogiques adaptées. Mais reste que sur le terrain, tout est plus mêlé. Cette typologie se veut donc grille d'analyse plutôt que tableau représentatif de la réalité contrastée de ce que sont les animateurs d'action d'orientation aujourd'hui. Que le lecteur veuille donc bien considérer la partie qui suit comme une analyse personnelle, qui s'appuie sur une expérience diversifiée, mais qui n'a aucun lien avec un compte-rendu d'enquête.

Dans cette optique de clarification, il me semble que l'on peut distinguer trois types de buts : La *démarche planifiée*³, la maîtrise cognitive d'une méthode, et le développement identitaire.

1.1. Critique du projet comme démarche planifiée.

1.1.0. Le but est , dans le projet comme démarche planifiée, de faire bâtir à chaque stagiaire un projet professionnel organisé, et qui sera aussi scrupuleusement suivi que possible, et cela si possible dès la fin de l'action d'orientation.

Les objectifs généraux, pour les animateurs, varient dans ce cas selon le public du stage, et selon le temps dont ils disposent. Mais ils restent attachés à faire élaborer un projet conçu comme un plan d'action au plus de stagiaires possibles. Et sont souvent déçus par leurs stagiaires -ou par eux-mêmes- lorsque quelques mois après une action d'orientation des plans d'action pourtant excellemment faits sont abandonnés par des stagiaires pourtant consciencieux.

Je ne reprendrai pas ici les remarques excellentes que Jean-Pierre BOUTINET a écrites dans la préface à la deuxième édition de *Anthropologie du projet*. Reste à tout le moins qu'il est absurde, ou plutôt irréel, de penser pouvoir faire des projets se réalisant à la façon d'une check-list, ou d'une brochure de montage pour un appareil livré en kit, lorsqu'on a en mémoire la conjoncture économique⁴, la réalité mouvante du monde socioprofessionnel, et toutes les natures d'aléas qui caractérisent une existence humaine (événements familiaux, amoureux, accident, maladie, etc.).

¹ Il suffit pour s'en convaincre de réaliser, comme Pierre GALINIER, du CAFOC de Lyon, un exercice de conceptualisation progressive et collective sur le mot "Projet" à partir des travaux de Brit Mary BARTH.

² Daniel HAMELINE, 1979, p.98.

³ Jean-Pierre BOUTINET, 1992, p.6.

⁴ Celle-ci fonctionnant d'ailleurs dans les deux sens. Lorsque le chômage est important, trop d'obstacles peuvent venir troubler le mieux préparé de ce type de projet. Et quand il y a beaucoup d'emploi, trop d'opportunités intéressantes viennent le troubler tout aussi bien.

1.1.1. Lorsque les animateurs ont ce but, ils ont tendance à réintroduire dans le contenu de leurs actions de formation la méthode des appariements, dite aussi méthode des profils. Mais au lieu de chercher à faire coïncider par un expert un profil de métier avec le profil personnel d'un stagiaire, ils mettent le stagiaire en situation de s'apparier lui-même. L'action d'orientation comporte alors des activités de connaissance de soi, et de connaissance du monde des métiers, et au fur et à mesure qu'elle avance, la juxtaposition se précise. Simplement, les connaissances techniques de l'expert psychométricien-orienteur sont remplacées par le bon sens des animateurs : la décision est prise par le stagiaire, "responsabilisé", mais dans le cadre restreint, contraignant, et extérieur à lui, de critères sur ce qui fait qu'un projet est réalisable, de l'avis de l'animateur.

1.1.2. Quant aux finalités sous-jacentes à ce but, je relève qu'elles sont particulièrement fixistes : ni la personne ni le monde ne doivent être conçus comme trop changeants, car sinon tout projet de ce type devient impossible. Donc la personne comme le monde ne varient, pour les animateurs, que dans des limites à la fois stables et connues.

1.2. Critique du projet comme méthode à maîtriser cognitivement.

1.2.0. Le but est , dans le projet comme méthode à maîtriser cognitivement, de faire acquérir à chaque stagiaire les mécanismes cognitifs lui permettant plus tard, et à tout moment, de pouvoir construire un projet qui lui soit adapté.

Le projet se trouve réduit ici à une méthode à apprendre. Cette méthode de construction de projet est indépendante de la maturité personnelle des stagiaires. Si ceux-ci sont assez matures pour l'utiliser tout de suite, tant mieux. Sinon, ils l'utiliseront plus tard, quand ils auront mûris.

1.2.1. Dans la mise en pratique de ce but, les animateurs se servent volontiers de pédagogies actives, mais pas de pédagogies expérientielles, trop rattachées au développement personnel, à la maturité des stagiaires.

1.2.2. Si l'on se penche sur les finalités attachées à ce but, il me semble que c'est la croyance en des mécanismes mentaux généraux intégralement transférables⁵ qui est la plus importante à souligner. Pour avoir un projet efficace et adapté à sa personnalité, chaque personne a intérêt à utiliser des mécanismes cognitifs bien identifiés, dans un ordre bien connu. Chaque projet professionnel de stagiaire est ainsi conçu comme le produit d'une chaîne cognitive que l'on peut apprendre étape par étape, un peu comme dans un procès de production industrielle⁶.

D'autre part, même si les animateurs n'oublient pas le côté affectif de chaque personne, celui-ci est soit mis de côté, soit mis sous la coupe du cognitif. Ce sont les mécanismes mentaux qu'il importe d'acquérir pour arriver à faire "gérer" ses dimensions affectives par la personne. Et souvent les aspects affectifs ne sont évoqués, mis en valeur que pour faciliter l'acquisition de concepts. Cette vision de l'homme me paraît au fond pré-freudienne, séparant encore cognitif et affectif, ou geste et pensée⁷, comme l'on séparait avant le corps de l'esprit.

⁵ Transférable, c'est-à-dire qu'un mécanisme cognitif appris par une personne lors d'une action d'orientation sera réutilisé dans une situation de nature différente -un choix professionnel réel, par exemple-, et dans un temps différent -plusieurs années après l'action d'orientation, par exemple. La notion même de transférabilité de concept est contestée en ce moment.

⁶ Or l'existence de ces mécanismes mentaux est remise en question à l'heure actuelle à partir des travaux de contrôle de l'efficacité du PEI faits par l'INOP et l'AFFA. Voir l'article simple et éclairant de Chantal PACTEAU, 1992, qui en rend compte.

⁷ Voir les critiques du modèle cognitiviste par Francisco VARELA, qui propose un modèle où la pensée est inséparable de l'action, avec le concept d'*énaction*. Voir pour une présentation simple Francisco VARELA, 1993.

1.3. Le projet comme espace mental de développement identitaire.

1.3.0. Le but est, dans le projet comme espace de développement identitaire, d'aider les stagiaires à développer leur personnalité, c'est-à-dire à trouver plus de cohérence, plus de sens à leur vie. Il s'agit d'un but de croissance personnelle.

Pour préciser ce but, je cite Carl ROGERS : une ouverture accrue à l'expérience, une vie existentielle accrue, une confiance accrue dans son organisme⁸. Et j'ajoute, plus simplement : être bien dans sa peau, voir suffisamment clair en soi, être capable d'agir, d'avoir des relations vraies avec les autres...

1.3.1. Pour mieux préciser ce qu'est le projet utilisé par les animateurs comme espace mental de développement identitaire, le concept de D.W. WINNICOTT⁹, l'espace potentiel, me paraît parfaitement adapté, et directement utilisable au moins pour ce qui concerne les actions d'orientation à destination de groupes d'adolescents, scolarisés ou non, en difficultés sociales ou non¹⁰. Pour WINNICOTT, l'espace potentiel est l'espace du jeu, un espace intermédiaire entre l'espace intérieur de la personne, et l'espace extérieur du monde, de la réalité. C'est un espace mental où la créativité et l'essai de diverses identifications sont prépondérants. C'est un espace de développement, suite de l'objet transitionnel, espace nécessaire aux enfants et aux adolescents, et, semble-t-il, aux adultes.

Psychologiquement, un adolescent n'a réellement qu'un projet, celui de devenir adulte. Faut-il rappeler ici que l'adolescence, à part celle des feuilletons télévisés, est une période douloureuse, angoissante, parce que moment d'extrêmes changements physiques, psychologiques, familiaux, identificatoires, sociaux... Réactivation du complexe d'Oedipe, et modification profonde de la relation d'objet, crise de croissance et puberté, investissements sociaux et place familiale bouleversés, l'adolescence est une étape extrêmement importante du développement de la personne. Mais c'est une étape qui se fait en désordre, par à-coups brutaux, déstabilisant la personnalité de l'adolescent, contraint de perdre tous les repères de l'enfance, et encore éloigné des repères de l'adultité.

L'adultité est, en plus, un but ambivalent pour l'adolescent. Etat à atteindre pour y retrouver calme, quiétude, fin des angoisses, place affirmée et claire, voire pouvoir, assurance interne, intégrité de sa propre personne. Mais aussi état stable, figé, abouti une fois pour toutes, sclérosant et sclérosé, mortifère par son immobilité et son apparente complétude¹¹.

Le projet de l'adolescent, c'est donc de quitter l'adolescence pour devenir adulte, tout en ayant la crainte qu'alors sa vie se close^{12,13}. Et ce projet se concrétise entre 15 et 25 ans, du moins dans notre société.

L'espace potentiel défini par WINNICOTT est une des solutions psychologiques à ce but de devenir adulte. Espace du jeu comme du Je, oscillant entre monde subjectif et réalité, il permet à l'adolescent de s'essayer à l'adultité, sans avoir trop peur d'y perdre son âme, c'est-à-dire sa créativité et son incomplétude, sans avoir trop peur de ne jamais grandir, de rester éternellement là, dans la douleur troublée, confuse, de l'adolescence. Cet espace a encore pour lui de pouvoir être collectif, partagé par des pairs. Or, la dimension groupale est très importante pour les adolescents, le groupe d'ados remplissant déjà tant bien que mal cette fonction d'espace potentiel, mais l'adulte en est absent...

⁸ Carl ROGERS, Qu'est-ce qu'une vie pleine ?, dans Carl ROGERS, 1968. Je suis bien conscient de ce qu'une telle formulation peut avoir de rébarbatif pour certains lecteurs de 1993. Reste que ce texte, par exemple, présenté à des acteurs du DIJEN, ou de SOA, trouve un écho intact (Jean-François CHAMOTON, communication personnelle). Il est d'ailleurs assez étonnant d'y lire : "...Ce que je serai au moment suivant, et ce que je ferai, naît du moment présent et ne peut être prédit à l'avance ni par moi ni par d'autres."

⁹ Voir D.W. WINNICOTT, 1972.

¹⁰ Pour les adultes en difficultés socio-économiques, comme les DELD, les bénéficiaires du RMI, l'analyse du projet comme espace potentiel me paraît avoir beaucoup de points communs, et être transférable, Un groupe de recherche sur les AIF, dirigé par Liliane MEMERY, parle d'adultes venant en stage AIF pour une "recherche identitaire". Il me semble que le concept d'espace potentiel aurait ici sa place., il est y d'ailleurs esquissé. Voir Liliane MEMERY et coll., 1993. Par ailleurs, le psychanalyste Daniel SIBONY, dans son ouvrage *Entre-Deux*, établit un parallèle intéressant entre adolescents et chômeurs, parallèle qui est une piste montrant l'unité profonde des stages d'orientation pour adolescents et pour adultes en difficultés sociales. Voir Daniel SIBONY, 1991, p.225 et suiv.

¹¹ Cette ambiguïté est renforcée par la valorisation médiatique de l'adolescence dans notre société, qui pousse parfois les adultes plus à envier les adolescents et l'adolescence, qu'à continuer, face aux adolescents, leur évolution d'adultes.

¹² Sans développer ici le fantasme organisateur de la mort de l'adulte pour accéder à sa place, et les angoisses y ayant trait. Voir Sigmund FREUD, Totem et tabou, ed.1971, et D.W. WINNICOTT, 1975, p. 198 et suiv.

¹³ Un psychologue américain, dont je n'ai pas réussi à retrouver le nom, définit d'ailleurs l'adultité comme l'étape qui débute lorsqu'on a fini de considérer l'adulte comme une personne entièrement achevée.

1.3.2. Dans l'utilisation du projet comme espace de développement, les animateurs d'action d'orientation ont tendance à privilégier les pédagogies expérientielles, qu'ils utilisent de façon à ce qu'elles deviennent développementales¹⁴. Ils sont donc dans l'obligation d'accompagner chaque groupe et chaque stagiaire dans leurs développements. Pour cela, ils utilisent souvent une articulation entre animation de groupe et entretiens individuels.

1.3.3. Les finalités de cette utilisation du projet sont de deux sortes.

D'une part, les personnes sont pensées comme capables de se développer, c'est-à-dire de donner de plus en plus de sens à leur vie, d'être au plus près de leur expérience personnelle¹⁵, de ce que l'on peut appeler le Soi.

D'autre part, l'avenir est fondamentalement imprévisible à l'échelle de l'individu. Le seul temps possible à vivre est le présent. Et ce qui donne sens au présent, comme à la nécessaire projection dans le futur, c'est la cohérence que chacun bâtit tout au long de sa vie à partir de ce qu'il a déjà vécu, cohérence de son passé¹⁶. Au fond, l'avenir est le support à une interrogation vitale du sujet sur sa propre identité. Sur ce support, il cherche à résoudre ses difficultés, ses doutes identitaires présents, en s'appuyant sur une continuelle relecture, une reconstruction de son passé, reconstruction qui est un processus d'élaboration de l'identité.

1.3.4. A partir de là, il semble bien que l'on puisse parler d'une conception développementale de l'orientation. Le projet est utilisé par les animateurs d'action d'orientation comme support à un développement identitaire chez les stagiaires. Pas comme un réel projet à mettre en oeuvre, ni comme un savoir-faire cognitif à acquérir.

L'espace potentiel défini par WINNICOTT est l'espace du jeu, qui est basé sur un paradoxe : ce qui s'y joue est *à la fois* vrai *et* faux. De même ici le projet auquel se consacre l'adolescent. Le projet professionnel, d'insertion, de formation auxquels l'adolescent travaille durant une action d'orientation, ce projet est vrai pour lui. Il s'investit entièrement dans sa construction, dans la mise en place d'un plan rationnel qui doit aboutir à l'emploi, à la satisfaction de ses valeurs identifiées. Mais, en même temps, il est faux, fait pour de rire, comme dans le jeu. L'adolescent s'y essaie à des identifications, à des rôles, Il y teste des aspects de lui qu'il a du mal à situer, il mise tout sur un des pôles des contradictions qu'il porte en lui, pour voir ce que cela donne. Il s'essaie aux règles de conduite et d'inconduite¹⁷, il essaie son rapport à la loi comme à la marge. Et cela, l'adolescent le sait, sans trop se l'avouer, puisqu'il lui faut garder le côté pour de vrai, pour que l'adulte reste une aide active, parce que la pression sociale est importante et demande à ce qu'il soit responsable, efficace, et lui-même le souhaite, mais comment être efficace quand on se connaît si mal, comment être responsable quand on ne sait pas encore de qui ni de quoi ?

(De même, le projet est à la fois dans l'avenir et dans le présent. Dans l'avenir puisqu'il s'agit bien de s'y projeter, et dans le présent parce que tout ce que chaque stagiaire élabore concerne son présent, et donc le lien vivant à son passé).

La difficulté à rester dans cet espace paradoxal du *à la fois vrai et faux* n'est pas mince pour les animateurs. Trop de vrai, et les stagiaires se mettent à produire des projets pour faire plaisir à l'animateur, projets d'adulte imaginaire, qu'ils ne suivent pas du tout ensuite, l'animateur a l'air de ne pas savoir comme il est difficile de quitter l'adolescence pour une adultité revêtue de plus de devoirs que de plaisirs. Trop de faux, et les stagiaires restent dans l'angoisse, parce que l'animateur a l'air de ne pas se préoccuper de la pression sociale, de la pression familiale, du besoin d'argent, et de la nécessité absolue, douloureuse, qu'il y a de quitter l'adolescence.

¹⁴ Voir plus loin, en 2.2.1.

¹⁵ Raymonde BUJOLD parle d'Intentionnalité.

¹⁶ Sur les reconstructions du passé dans les choix d'orientation, voir les travaux de Bernadette DUMORA, et en particulier ses conférences sur le projet.

¹⁷ Georges DEVEREUX, cité par Liliane MEMERY et coll., 1993.

La conception développementale en orientation envisage les actions d'orientation uniquement comme des espaces de développement. Non par choix idéologique, mais parce que l'orientation, ce n'est que cela. Le thème du projet, du choix de métier, le concept de maturité vocationnelle n'ont pas de réalité psychologique pour la personne. Ils n'ont de réalité que sociale, et cela est très important. C'est parce que ces concepts ont une réalité sociale forte dans notre société qu'une action psychologique d'aide au développement de la personne peut s'appuyer sur eux.

Et, à l'opposé, s'il y a une demande sociale en orientation, il n'y a pas de demande sociale en aide au développement personnel. La demande d'une personne d'être aidée dans son développement est dans le champ de l'intime, elle n'appartient pas à l'école, au dispositif d'insertion, de formation, d'aide à la recherche d'emploi. Elle n'appartient pas au champ économique, et son rattachement disciplinaire et médiatique à la psychologie lui donne une connotation pathologique¹⁸. Mais elle se sert de tous ces terrains pour se réaliser.

C'est dire que pour moi, la demande sociale en orientation, je veux dire celle qui émane du public, des gens, recouvre en fait une demande individuelle de développement personnel qui n'est pas avouable socialement, qui ne peut pas trouver d'expression collective parce que trop intime, trop engageante, trop inquiétante parfois. Mais cette demande individuelle d'aide au développement s'exprime dans tous les dispositifs d'orientation, d'insertion, de qualification.

Cette conception de l'orientation peut paraître très exigeante, et pour cela ne devoir être choisie que lorsque toutes les conditions les plus favorables de temps, de locaux, de recrutement de stagiaires sont réunies. Mais il me semble qu'en fait le choix des animateurs est très restreint. Car les publics qui suivent PAQUE, les AIF, les bénéficiaires du RMI, sont souvent dans des difficultés de développement personnel et social telles qu'ils utilisent avec force les actions d'orientation, de pré qualification, de formation, les situations de stage en entreprise comme des espaces où poser leurs problèmes personnels. L'animateur n'a alors souvent, comme alternatives à la conception développementale, que la rigidification disciplinaire de son animation, ou l'offre d'une multitude d'entretiens individuels au rôle régulateur.

1.4. Conclusion.

La conception développementale en orientation peut paraître s'éloigner fortement d'une pratique quotidienne de l'orientation réalisée avec des groupes. Cette conception est axée fortement sur la psychologie du développement personnel plutôt que sur l'adéquation *un homme, une place*, conception que tout remet en cause, même l'économie. Elle relativise toute notion d'anticipation, de prévision du futur, puisqu'il semble bien, lorsqu'on étudie les trajets individuels, que seules les opportunités¹⁹ sont réellement source d'explication, et ne s'intéresse fondamentalement qu'au présent. Elle travaille sur la dimension personnelle, plus large que la dimension cognitive, et considère que les concepts sont intimement liés à l'histoire de la personne, et par là même aux circonstances où la personne les mets en oeuvre. Elle s'abstient donc de tout travail sur la transférabilité de quelque apprentissage que ce soit, y compris celui de faire des choix.

Cette conception s'appuie sur le concept d'espace potentiel de D.W. WINNICOTT, qui est un espace mental de développement identitaire, intermédiaire entre le soi et le monde. Espace ayant les caractéristiques du jeu, à la fois vrai et faux, il est fondamental à trouver pour les adolescents, et semble de même nécessaire pour les adultes relevant d'un dispositif d'orientation-insertion. Elle considère que le développement de la personne dans sa totalité est le seul possible, et exclut pour cela tout travail sur des développements partiels qui lui paraissent illusoire, comme le concept de maturité vocationnelle par exemple.

Pour cette conception de l'orientation, l'avenir est un espace potentiel pour la personne. Plutôt qu'espace de réalisation, il est espace de développement. Le projet personnel et professionnel est la version socialisée de cette fonction développementale de l'avenir.

¹⁸ Comme si tous les êtres humains n'avaient besoin de se développer, et n'étaient pas heureux d'avoir pour cela des moments protégés, où une aide leur est offerte. Mais dans notre société, c'est une demande individuelle qui est faite : une personne demande à une autre de l'aider à se développer., à vivre mieux, à être mieux dans sa peau...

¹⁹ Et ce qui donne sens à l'événement pour en faire une opportunité semble appartenir à des variables de personnalité, d'histoire personnelle, plutôt qu'à des mécanismes cognitifs indépendants.

2. Conditions pédagogiques pour utiliser le Projet Professionnel comme support d'un espace potentiel

2.0. Une fois rapidement définie cette conception de l'orientation, il est nécessaire d'essayer d'en déterminer les conditions de réalisation.

Ces conditions sont essentiellement des conditions de nature pédagogique. Je voudrais ici insister sur celles qui m'apparaissent comme principales : des mises en situation expérientielles, la prise en compte des contenus exprimés par les stagiaires, une progression évolutive, une exploitation rigoureuse, une articulation entre mise en situation collective et entretien individuel. Mais ces conditions se résument en fait à une seule : la mise en oeuvre d'une pédagogie expérientielle.

2.1. Une pédagogie expérientielle.

2.1.0. Parler, dans un texte sur l'animation d'actions d'orientation, de mises en situation expérientielles, c'est à dire mettant les stagiaires en situation de vivre des expériences qui concernent leur problématique identitaire présente, et qui leur sont utiles par rapport à leur situation d'orientation, peut sembler superflu, simple évidence inutile à rappeler. Mais sur le terrain, je n'arrête pas de constater que la différence entre pédagogie active et pédagogie expérientielle n'est souvent pas faite.

2.1.1. La pédagogie active vise à la transmission d'un savoir, conceptuel ou informatif, à partir de l'exploitation de réalisations matérielles faites par les apprenants. Par exemple, les expérimentations faites au lycée en chimie. Celles-ci visent essentiellement -à part l'atténuation de l'ennui - à faire arriver les élèves à un résultat déjà connu depuis longtemps par l'enseignant²⁰. Les préparations réalisées par les élèves aboutissent nécessairement à un résultat connu d'avance, et expliqué d'avance. Comme je l'ai déjà écrit, et pour reprendre l'expression de Denis PELLETIER, c'est un fonctionnement style "fable de La FONTAINE" : la morale de l'histoire est connue dès le début par celui qui raconte.

2.1.2. La pédagogie expérientielle vise, elle, à aider la personne à se développer, c'est-à-dire à donner du sens pour elle-même à des concepts-en-situation, à partir de mises en situation pédagogiques impliquantes pour chaque stagiaire, et exploitées pour faciliter la connaissance et la cohérence personnelle de chacun. La transmission de concepts ou la découverte de notions y est secondaire, voire absente. Les réactions de chaque stagiaire, et les réactions du groupe ne sont pas connues à l'avance par l'animateur. Et le sens qu'elles prendront sera élaboré par chaque stagiaire, et replacé dans une problématique personnelle, et par le groupe, replacé dans sa ou ses sous-cultures, sur la toile de fond du projet. L'animateur accompagne, soutient, il n'enseigne pas.

2.1.3. Par ailleurs, pourrait s'imaginer une pédagogie intermédiaire entre pédagogies active et expérientielle, pédagogie qui serait basée sur l'expérience individuelle et groupale, et viserait à l'intégration de concepts et la découverte de notions connues d'avance par l'animateur. Cette pédagogie serait à mon sens une pédagogie active, qui manipulerait les personnes dans leurs sentiments, dans leur vie, pour obtenir un apprentissage pensé comme plus efficace. Les expériences proposées aux stagiaires, vécues fortement, seraient alors exploitées simplement en fonction d'objectifs pédagogiques. Cela m'inspire en illustration une gifle donnée à un élève qui serait la mise en situation préliminaire à un cours sur la violence dans l'histoire.

²⁰ D'ailleurs, lorsque l'expérience aboutit à un résultat imprévu, le professeur attribue cela à une erreur dans le protocole, et fait recommencer l'expérience.

2.2. Simple évidence donc que l'utilisation d'une pédagogie expérientielle, mais qui a trois conséquences importantes : la nécessité pour les animateurs de bâtir l'exploitation des mises en situation expérientielles à la fois sur les processus et les contenus, la construction de progressions plutôt que de programmes, et la nécessité de proposer aux stagiaires des entretiens de développement.

2.2.1. Se servir de mises en situation dans le cadre d'une pédagogie expérientielle nécessite de tenir compte non seulement du processus de développement de la personne, mais aussi des contenus exprimés par les stagiaires²¹. Si l'animateur peut, doit, en effet dans ce cadre, avoir en référence un modèle général du développement de la personne, force est de constater que chaque groupe, chaque stagiaire suit sa propre route dans ce cadre général²². Et que seuls les contenus exprimés par chacun durant chaque expérience indiquent ces routes.

Ne s'intéresser qu'aux processus, c'est baser le développement de la personne sur une activité exploitée uniquement avec les stagiaires dans sa composante cognitive. S'intéresser, en tant qu'animateur, aux contenus exprimés par les stagiaires à la suite d'une expérience et aux processus de développement, c'est se centrer sur la personne entière, et sur le vécu entier de son expérience.

Ce qui est une façon de réaliser l'unité de ce qui me paraît frappant dans le développement des personnes : les étapes du processus de développement sont inséparables des contenus personnels qui constituent ces étapes pour une personne particulière.

Si je veux alors résumer : les processus du développement de la personne, et aussi celui du déroulement du projet, servent de repères à l'animateur. Ces deux processus, par les modèles qui les décrivent, aident l'animateur à construire sa progression (voir 2.2.2.), à la modifier, à accompagner chaque participant à l'action d'orientation dans son développement. Ces deux processus servent aussi de repères au groupe en tant que groupe réalisant une action d'orientation. Ce qu'est le déroulement d'un projet, comme la compréhension de ce qui est à l'oeuvre durant le stage comme processus de changement dans le groupe sont nécessaires à celui-ci pour s'engager avec confiance dans le stage.

Les contenus exprimés durant cette action témoignent collectivement de ces processus, et indiquent l'évolution du groupe. Individuellement, pour chaque stagiaire, les contenus et les processus ne font qu'un²³. C'est à cause de cette unité primordiale que les contenus sont à considérer par les animateurs avec tant d'importance. Les processus en tant que tels n'ont de réalité que pour l'animateur et pour le groupe. L'expérience vécue par chaque stagiaire, même si elle peut se travailler conceptuellement autour des processus du projet ou du développement de soi, par exemple durant le Traitement Cognitif (voir 2.2.3.), n'est pas séparable entre contenus et concepts.

2.2.2. Je distingue *programme*, c'est-à-dire enchaînement invariable de mises en situation, bâti en fonction d'un processus général de développement - pensé comme la traversée d'une série d'étapes cognitives - et *progression*, c'est-à-dire suite de mises en situation continuellement adaptée au développement de chaque groupe. Il ne me paraît pas possible, dans le cas de l'utilisation du projet comme espace développemental, d'utiliser des programmes construits à l'avance, indépendamment du groupe et de son évolution. Sauf à se contenter de faire vivre des expériences aux stagiaires en tant que déclencheurs de développement, et à les laisser ensuite se débrouiller avec. Outre le côté irresponsable d'un tel choix pédagogique, il faut aussi noter sa relative²⁴ inefficacité : l'exploitation d'une expérience vécue n'est en effet pas réalisée, pas verbalisée "naturellement" par la personne.

La progression est donc évolutive, accompagnant les processus de changement du groupe, aidant l'évolution de chaque stagiaire, sans perdre de vue les objectifs de l'action d'orientation.

²¹ Cette importance des contenus est relevée dans l'étude sur les stages AIF réalisée en Rhône-Alpes. Voir Liliane MEMERY et coll., 1993.

²² "Une carte n'est pas le territoire", Alfred KORZYBSKI, *Science and sanity*, 1933, cité par Umberto ECO, 1990.

²³ Penser le contraire revient à penser qu'une personne peut résoudre ses difficultés personnelles par une série de réflexions raisonnables, c'est à dire à la fois cognitives et générales.

²⁴ Relative, car les personnes se développent malgré de nombreux obstacles, et en particulier les insuffisances pédagogiques d'une action d'orientation. Ce qui n'empêche pas de se préoccuper des conditions optimales favorisant ce développement.

2.2.3. L'exploitation de l'expérience est une des conditions importantes de l'utilisation du projet comme espace de développement. Mettre un groupe en situation de vivre une expérience ne suffit pas à chaque stagiaire pour se développer²⁵. Cette expérience, il doit pouvoir l'intégrer, lui donner un sens qui lui soit personnel, la relier à sa vie, c'est-à-dire à la fois à son passé, et à une vision de l'avenir. Ce travail d'intégration est nécessaire à organiser pédagogiquement, c'est ce que j'appelle la phase d'exploitation²⁶ de l'expérience.

Cette phase se décompose en trois étapes : Expression du vécu personnel, Traitement cognitif collectif, et Intégration psychologique personnelle²⁷.

L'Expression du Vécu, ou étape d'exploration de ce que je viens de vivre. Basée sur la mise en mots du ressenti de chacun, cette étape vise, en le faisant verbaliser, à rapprocher chaque stagiaire de ce qu'il a vécu durant la mise en situation.

Le Traitement Cognitif, ou étape de compréhension de ce que j'ai vécu. Collectivement, c'est une réflexion autour de la mise en situation, de sa signification, de son lien avec l'objectif annoncé, avec ce qui a pu être exprimé durant l'étape d'expression du vécu.

L'Intégration Psychologique, ou étape d'action. Individuellement, quels changements dans ma personne, dans ma vie puis-je anticiper à partir de ce que j'ai vécu et compris.

Cette forme d'exploitation permet d'alterner les moments intérieurs, où l'on est tourné vers soi, et les moments collectifs, extérieurs, reproduisant par là une oscillation que WINNICOTT donne comme caractéristique fondamentale de l'espace potentiel.

2.2.4. L'articulation entre des moments collectifs, et des entretiens individuels, en particulier dans des comptes-rendus d'actions d'orientation basées sur l'ADVP, a été signalée depuis longtemps²⁸. Plus spécialement, l'importance de réaliser des entretiens avec les stagiaires à l'étape de spécification (celle de la réflexion sur les valeurs, et sur la problématique du choix) et à l'étape de réalisation (phase de mise en action du choix) afin de personnaliser le choix d'orientation, par exemple. L'entretien a alors principalement pour fonction, et ce n'est pas rien, de faire le point, de permettre au stagiaire de dire là où il en est.

Mais dans le cadre d'action d'orientation développementale, l'articulation action collective et entretien individuel prend une autre consistance. Les entretiens n'ont pas seulement la fonction de favoriser l'intégration, mais aussi le développement.

Pour favoriser le développement, la structure de l'entretien peut reprendre le même déroulement, au niveau individuel, que l'exploitation de l'expérience décrite en 2.2.3. Et s'appuyer sur le modèle proposé par Conrad LECOMTE pour le counselling d'emploi.

Indépendamment de l'extrême richesse de l'entretien pour aider la personne à se développer, il faut de plus noter ici l'importance de la confrontation animateur - stagiaire, avec tout ce que cela entraîne comme mécanismes identificatoires, et en particulier, avec les groupes d'adolescents, la remarquable force de la confrontation duelle adulte - adolescent, qui est une des médiations demandée par l'adolescent pour pouvoir accéder à l'adultité.

2.3. Conclusion.

Pour pouvoir utiliser le projet professionnel comme le support d'un espace potentiel, l'emploi d'une pédagogie expérientielle me paraît indispensable. Différente de la pédagogie active, la pédagogie expérientielle nécessite de se centrer sur le développement des personnes à partir d'expériences vécues. Ces expériences, ou mises en situation, doivent être intégrées à des progressions à chaque fois différentes, puisque suivant l'évolution du groupe de stagiaires. Cette évolution est déterminée par les animateurs à partir du processus de développement de la personne, et de celui du développement du projet ou du choix vocationnel, et aussi à partir des contenus exprimés par les stagiaires durant les mises en situation. Celles-ci doivent être exploitées avec une méthode permettant d'aller du vécu à l'action, et être complétées par des entretiens individuels ayant un objectif de clarification de l'expérience, pour un même but développemental.

²⁵ Voir par exemple les travaux de Raymonde BUJOLD, 1982, 1990.

²⁶ Certains auteurs parlent ici d'Intégration. Je propose de distinguer le processus général d'utilisation de l'expérience, sous le terme d'Exploitation, et la phase particulière de l'intégration personnelle du sens de cette expérience, ou Intégration Psychologique. Je suis en cela l'équipe du C PMS de Nivelles.

²⁷ Je me réfère ici, entre autres, aux mises en situation publiées par l'équipe du Centre PMS de NIVELLES, voir Ministère Education Nationale de Belgique, 1988. Les phases d'exploration, compréhension et action se retrouvent dans le modèle de l'entretien de counselling d'emploi de Conrad LECOMTE.

²⁸ Voir Bernadette DUMORA, non daté.

3. Compétences de l'animateur d'actions d'orientation développementale.

3.0. Il n'est pas dans mon objectif de redéfinir ici l'ensemble des savoirs et savoirs-faire de l'animateur d'action d'orientation. Mais plutôt de préciser quelles compétences spécifiques lui sont nécessaires pour pouvoir animer des actions d'orientation fonctionnant comme des espaces potentiels, des espaces de développement. Classiquement, je distinguerai compétences théoriques et compétences méthodologiques et pratiques, avant de rajouter ce qui me paraît le plus important, les compétences centrales de l'animateur, ou attitudes.

Mais la tentative de décrire les compétences nécessaires à un animateur est à la fois vaine et trompeuse. Vaine, car les compétences ne se résument pas à des savoirs-faire supposés acquis, comme nous le verrons ci-dessous. Et trompeuse, car cette description pourrait se lire comme la définition du profil de l'animateur type. Or, cet animateur n'existe pas. Le métier d'animateur nécessite de mettre en oeuvre des compétences qui engagent la personnalité de celui-ci. Définir un profil reviendrait à définir une personnalité type, ce qui n'a aucun sens. Il faut donc concevoir le métier d'animateur comme étant effectué par des personnes disposant d'un style, d'une manière personnelle d'animer.

Ce style, cette manière s'enrichissent non par la maîtrise aussi complète que possible de savoirs et savoirs-faire définis un peu comme un programme de concours ou le contenu d'une formation initiale, mais plutôt par la variété des expériences vécues par la personne, par la richesse thématique des approches théoriques étudiées à un moment ou à un autre dans sa vie. Ce style se développe par ce que la personne arrive à faire comme liens dans la diversité de ce qu'elle a vécu, à créer, à partir de ce qu'elle a appris à faire tout au long de sa vie, comme techniques professionnelles²⁹.

Mais rappeler que l'on ne peut pas définir "l'ergonomie" d'un métier qui se réalise essentiellement dans la relation interpersonnelle n'empêche pas, à mon avis, d'en définir le territoire de compétences, territoire où chaque animateur doit imaginer sa route. Et, ici encore, la carte n'est pas le territoire, et ce qui suit est nécessairement une simple carte.

3.1. Compétences théoriques spécifiques.

Ce que j'ai dit des actions d'orientation de type développemental montre assez clairement, je pense, que la psychologie y tient une place prépondérante. Je voudrais succinctement indiquer ici certaines compétences de type psychologique, comme par exemple :

* Disposer d'un modèle psychologique du développement de la personne humaine. C'est-à-dire les étapes de la croissance de l'identité d'une personne, et aussi les processus de changement, et de résistance au changement. Cela en particulier pour ce qui concerne l'adolescent et l'adulte, et pas seulement l'enfant. Je trouve personnellement que la pertinence et la clarté des concepts de Carl ROGERS ont ici toute leur place, mais d'autres modèles, comme le modèle psychanalytique, envisagés non comme modèle thérapeutique, mais modèle de la croissance de la personnalité, sont à considérer³⁰.

* La connaissance de modèles structurant la dynamique des groupes, sur leurs règles de fonctionnement psychologiques. Les travaux de Didier ANZIEU, par exemple.

* Des études psychosociologiques sur le développement de la carrière, domaine particulier du développement de l'adolescent et de l'adulte directement rattaché au projet, comme par exemple ceux de Danielle RIVERIN-SIMARD³¹. Ou sur la façon dont se réalise l'insertion socio-économique dans notre société³².

²⁹ C'est pour moi affirmer la valeur du recrutement souvent sans condition de diplôme, ni même de niveau, des conseillers techniques de Mission Locale, ou des formateurs des organismes de formation. Mais cela devrait engager Missions Locales et organismes de formation dans un effort important de formation continue, sous peine de décourager beaucoup d'animateurs et d'accueillants, et de laisser en friche, étouffée par les difficultés quotidiennes souvent liées à un manque de maîtrise méthodologique, l'extraordinaire richesse que constitue l'immense hétérogénéité des équipes.

³⁰ Voir par exemple les travaux de Heinz KOHUT et de l'école de la Psychologie du Soi.

³¹ Voir Danielle RIVERIN-SIMARD, 1984.

³² Voir par exemple le travail dirigé par Liliane MEMERY, 1993, et la notion de dé clic.

* La connaissance de modèles structurants pour la mise en place de projets professionnels, même si ceux-ci sont utilisés comme espace de développement. Celui proposé par l'ADVP reste à ma connaissance le plus intéressant à utiliser.

* Dans le cadre de notre société, une formation minimale en anthropologie culturelle, sur les cultures du Maghreb, du sud-est asiatique, du sud et de l'est de l'Europe, de façon à pouvoir plus facilement faciliter la croissance personnelle des adolescents issus de cultures en partie différentes de la nôtre.

* Disposer d'un modèle théorique de l'entretien de conseil, puisque les entretiens de développement, qui sont des entretiens de conseil particuliers aux actions d'orientation de type développementale, sont une part nécessaire de ces actions d'orientation. Le modèle développé par Conrad LECOMTE pour le counselling d'emploi me semble ici particulièrement opérant³³.

3.2. Compétences méthodologiques et techniques spécifiques.

Celles-ci ont déjà été en partie citées dans les conditions pédagogiques permettant l'utilisation du projet comme espace potentiel. Rappelons-les rapidement.

3.2.1. La première compétence spécifique est la capacité de construire des objectifs de travail qui soient efficaces et qui tiennent compte des buts de l'institution, des buts et finalités de l'animateur, et des caractéristiques du groupe qui va suivre l'action d'orientation. La simple juxtaposition qui précède montre qu'il ne s'agit pas d'une compétence simple à mettre en oeuvre.

3.2.2. La construction d'une progression adaptée à ces objectifs, une fois ceux-ci définis, et continuellement remaniée en fonction de l'évolution particulière du groupe et de chacun de ses membres. Cette compétence nécessite de savoir évaluer régulièrement (quotidiennement) cette évolution, avant d'en tenir compte pour la suite de l'action d'orientation.

3.2.3. La construction d'une fiche technique de mise en situation. La mise en situation doit en effet répondre à deux exigences : elle doit permettre aux stagiaires de vivre une expérience réelle, et acceptable pour eux, et elle doit leur permettre d'exploiter au mieux cette expérience. Elle comprend donc des objectifs, des consignes de déroulement, et des consignes d'exploitation. La construction de la fiche technique comprend aussi des techniques pour anticiper l'animation, comme la lecture empathique³⁴ par exemple. C'est un travail exigeant, et qui demande souvent beaucoup de temps de préparation. L'expérience montre, cependant, que la maîtrise de la construction de fiche technique est un élément important de la réussite d'une animation.

3.2.4. Enfin, dernière compétence technique spécifique, l'animateur doit savoir, nécessairement, animer, et co-animer s'il est en situation de pouvoir le faire, la mise en situation préalablement préparée. Recentrage de l'activité, passation de parole, organisation matérielle de la mise en situation, réponses aux questions imprévues, aux difficultés de réalisation de l'expérience, distribution des fonctions de l'animateur et du co-animateur, etc. A ces techniques, voire parfois ces ficelles de l'animation, se rajoute l'utilisation de grilles d'observation préalablement construites, voire de grilles d'évaluation (voir 4.1.2.4.).

3.2.5. Reste à citer une compétence technique particulière, qui déjà introduit la partie suivante concernant les compétences centrales de l'animateur, c'est à dire la maîtrise technique de l'utilisation de l'entretien de développement. Cette utilisation entraîne l'emploi d'un certain nombre de techniques utilisées dans la plupart des modèles d'entretien, comme le reflet, par exemple.

³³ Voir Conrad LECOMTE et Louise TREMBLAY, 1987.

³⁴ Procédure mise en place par Lionel BRABANT et Jean-Paul SAUZEDE à l'occasion de formations d'animateurs.

3.3. Les compétences centrales de l'animateur, ou attitudes.

3.3.1. Les compétences centrales de l'animateur ne sont pas spécifiques à l'utilisation du projet comme espace potentiel. Elles sont plutôt la base de toute relation d'aide³⁵, de conseil, de toute relation pédagogique vraie, de toute animation développementale. Ce ne sont pas des techniques, ni des finalités, mais quelque chose qui est intermédiaire entre une technique générale et la personnalité même de l'animateur. Certains auteurs ont parlé des "qualités" de l'animateur, mais il faut alors rajouter que ces qualités peuvent se développer, peuvent "s'apprendre", ne sont pas de l'ordre du don³⁶. Le terme d'"attitude", fréquemment employé, met lui l'accent sur le fait que ces compétences centrales doivent être mises en oeuvre dans la relation aux autres. Mais attitude en français peut être connoté comme un aspect que l'on se donne artificiellement. Je préfère donc parler de compétences centrales, suivant ici la terminologie de Conrad LECOMTE, pour mettre l'accent sur le fait que ces compétences sont le fondement qui permet à l'animateur d'utiliser réellement telle technique³⁷ dans un but développemental.

3.3.2. Lorsque l'on s'intéresse au développement des personnes, ces compétences de base sont analysées en trois concepts : *L'empathie*, la *congruence* ou *authenticité*, la *considération positive inconditionnelle* ou *respect*³⁸. L'Empathie, c'est la capacité que l'animateur a de comprendre, de sentir le monde subjectif du stagiaire comme de l'intérieur de celui-ci, comme s'il était le stagiaire, mais sans oublier que ce n'est que "comme si".

La Congruence, ou authenticité, c'est la capacité pour l'animateur à avoir une correspondance aussi exacte que possible entre son expérience, sa prise de conscience de cette expérience, et la communication qu'il fait de cette expérience aux stagiaires.

La Considération positive inconditionnelle, ou respect, c'est la capacité pour l'animateur à accepter un stagiaire en tant que personne valable quelque soient les sentiments qu'il exprime, les actions qu'il relate. Le stagiaire reste pour l'animateur une personne digne d'attention, de considération, et est respectée en tant que telle.

³⁵ En entretien thérapeutique systémique, comme dans le cas particulier de la pratique psychanalytique, il semble bien que ces compétences centrales se retrouvent chez les thérapeutes efficaces, au-delà des modèles théoriques difficiles à concilier. Voir Conrad LECOMTE et Louis Georges CASTONGUAY, 1987. Voir aussi les travaux de Josette ZARKA, et ce qu'elle présente comme la base de toute relation d'aide en entretien (Josette ZARKA, communication orale, 1989).

³⁶ Même si certains animateurs ou enseignants peuvent avoir une grande facilité à mettre en oeuvre telle ou telle de ces compétences centrales.

³⁷ Voir d'utiliser telle théorie. Mais développer ici les liens entre théorie, croyance et personnalité m'entraînerait trop loin.

³⁸ Voir Carl ROGERS, *L'apprentissage authentique en thérapie et en pédagogie*, 1968.

3.3.3. Chaque animateur sait³⁹ l'importance de ces trois attitudes. Le respect du stagiaire, en règle déontologique comme en souhait technique, est présent chez chacun d'entre eux. L'importance de l'empathie, de comprendre la personne de l'intérieur, avec ses émotions, comme si on était cette personne, pour mieux l'aider ensuite à vaincre ses appréhensions, à démêler ses demandes, à exprimer ses besoins comme ses acquis, est aussi évident pour tout animateur ayant une expérience de quelques mois d'animation. Quant à la congruence, à l'authenticité de l'animateur, ce concept est moins directement affirmé par les animateurs. Mais dès qu'on les interroge sur leur pratique, et en particulier en analysant le cas d'un stagiaire dont ils sont satisfaits, l'importance de leur authenticité dans la relation apparaît rapidement. La difficulté avec ces compétences de l'animateur n'est donc pas, à mon avis, de faire prendre conscience aux animateurs de leur existence ou de leur importance, mais vient plutôt du fait que ces compétences sont pensées comme étant tellement liées à la personnalité de l'animateur qu'elles ne peuvent pas se développer, mais simplement se constater. Certains animateurs auraient, plus ou moins, ce don de l'animation⁴⁰, que les compétences centrales définissent je crois fort bien, d'autres animateurs ne les auraient pas. Et chacun se garderait prudemment d'aller chercher plus loin, de crainte de se trouver dans un risque d'exclusion de leur profession, et confrontés à une incompétence qui engagerait leur personne entière, et non pas leur simple technicité professionnelle. Cette crainte n'est d'ailleurs pas illusoire. Authenticité, respect et empathie ne sont pas des techniques qu'il suffirait d'apprendre. Il s'agit bien de "qualités" appartenant à la personnalité de l'animateur. Mais ces qualités ne sont pas en *tout ou rien*, ni en *depuis toujours ou jamais*. Il est donc possible, pour un animateur, d'acquérir progressivement ces compétences centrales, et de les mettre en oeuvre professionnellement de plus en plus. D'autant qu'au sein d'un dispositif de formation professionnelle, les animateurs en formation peuvent trouver aide et méthode pour développer ces compétences (voir 4.2.). Et, même s'il s'agit de "qualités" personnelles, la formation professionnelle peut proposer un cadre où les développer, avec le projet clair de leur utilisation professionnelle, et rien qu'elle.

3.4. Conclusion.

Pour animer des actions d'orientation ouvrant un espace potentiel aux stagiaires, l'animateur doit avoir vécu des expériences variées, qu'il arrive à mettre en liens dans sa pratique d'animation. Curiosité, ouverture, culture sont ici des compétences importantes. Mais cela n'acquies pas les animateurs d'avoir à se constituer une culture professionnelle exigeante. Celle-ci se compose, au niveau théorique, de psychologie du développement, counselling, de psychologie sociale de l'insertion et du déroulement de carrière, d'anthropologie culturelle. Au niveau méthodologique et pratique, la définition d'objectifs, de la construction de progressions, de fiches techniques de mise en situation, et de l'animation de ces mises en situation sont les principaux apprentissages à connaître.

Mais ce qui paraît le plus essentiel, base sur laquelle reposent les savoirs méthodologiques comme les cadres théoriques efficaces dans une pratique professionnelle, c'est le développement chez l'animateur des compétences centrales qui permettent l'établissement d'une relation d'aide et d'accompagnement, c'est-à-dire l'empathie, la congruence ou authenticité, et le respect ou considération positive inconditionnelle. Ces compétences centrales ne sont ni des techniques, ni des concepts théoriques qui serviraient simplement de points de repère à l'animateur, mais des capacités de relation aux autres, reliées à la personnalité même de l'animateur.

³⁹ C'est-à-dire que, si l'on fait travailler un groupe d'animateurs sur ce qui fait la réussite d'une animation, après un temps où les techniques comme les repères théoriques prennent beaucoup de place, ce sont les qualités "relationnelles" qui émergent comme les plus fondamentales, qualités qui se résument clairement en empathie, congruence et respect.

⁴⁰ Idem pour le don d'enseigner, qui je crois pourrait assez facilement se traduire dans ces trois concepts.

4. La formation de l'animateur d'actions d'orientation développementales⁴¹.

4.0. A partir de mon expérience de formateur d'animateurs, j'ai acquis la conviction que penser à la formation d'animateurs d'action d'orientation en termes de formation initiale, c'est-à-dire avant un contact réel et continu avec le terrain, est un contresens. Les difficultés rencontrées par les animateurs débutants, leurs tentatives, leurs réussites comme leurs frustrations, sont à mon avis le terrain idéal où bâtir une formation professionnelle. La formation continue, pensée de façon dynamique sur du long terme, avec une utilisation de l'alternance structurée, avec donc un but de professionnalisation, et s'en donnant les moyens, me paraît être la meilleure solution de formation possible. Et cela malgré les difficultés que doivent dépasser les animateurs débutants souvent sans autre repères que la pratique elle-même empirique des autres animateurs de leur entourage professionnel. Dans un travail actuellement en cours, j'essaierai de développer ces simples remarques, pour aboutir à une réflexion plus complète sur les dispositifs de formation d'animateurs d'action d'orientation.

4.1. Problèmes pédagogiques posés par la formation d'animateurs.

4.1.1. Compétences théoriques, méthodologiques et pratiques. Sur la formation concernant ces compétences, je ne m'étendrai pas, leurs contenus et leur pédagogie me semblant bien maîtrisés dans le réseau de la formation continue.

4.1.2. Compétences centrales de l'animateur.

4.1.2.0. Je voudrais commencer ce paragraphe par des souvenirs personnels. Lorsque j'ai commencé à faire de la formation à l'ADVP, qui est pour moi une méthodologie développementale, les personnes qui faisaient ces formations, et moi parmi elles, nous savions que la présentation et l'apprentissage de la séquence vocationnelle (exploration, cristallisation, spécification, réalisation) ne posait pas de problèmes pédagogiques complexes. La séquence, simple et efficace méthode de résolution de problème, s'appuie sur une logique facilement intégrable pour des professionnels confrontés tous les jours à la construction d'une décision d'orientation. Nous avons donc, alors, un objectif prioritaire, celui de transmettre "l'esprit" de l'ADVP. Et une forte crainte, celle de donner aux participants à ces formations la moindre recette qu'ils auraient pu appliquer par automatisme, sans "l'esprit" justement. Notre présupposé était que, une fois "l'esprit" intégré par les participants, ceux-ci n'auraient pas de difficultés insurmontables à inventer progressions et techniques adaptées à leurs publics.

Il faut bien constater aujourd'hui que bien peu d'animateurs se sont lancés dans l'animation de progressions ADVP avec des groupes. Bien souvent, ils ont intégré un certain nombre de concepts ou d'exercices dans une pratique déjà acquise de pédagogie active en orientation. Et en sont restés là.

Or, qu'était-ce que "l'esprit" de l'ADVP, si ce n'est les compétences centrales de l'animateur ? Et notre présupposé confiant envers les effets de cet "esprit" n'était pas si absurde. Seule l'était notre position de formateurs : proposant une méthodologie développementale, ou pour le moins éducative, nous étions contraints à dire - ou à penser - que seules ces compétences centrales permettaient de la mettre en oeuvre, sans pouvoir les apprendre aux participants aux actions de formation. Méthodologie éducative, les animateurs l'utilisant étaient mis dans l'obligation d'avoir le "don" de l'animation !

4.1.2.1. Reste que le problème de favoriser le développement de ces compétences centrales chez des animateurs en formation n'est pas mince.

Il ne s'agit pas un apprentissage technique. Il paraît assez évident que l'on ne peut pas apprendre l'empathie comme l'on acquiert des techniques d'évaluation.

Ce n'est pas non plus un apprentissage théorique : définir l'authenticité avec précision n'aide que peu ou pas à la développer chez soi dans les relations avec des stagiaires.

⁴¹ Cette partie consacrée à la formation des animateurs est issue de mon expérience de formateur, commencée il y a dix ans, et qui a eu le temps de beaucoup évoluer. Cette expérience s'est considérablement enrichie depuis quatre ans de tout ce que j'ai appris en suivant deux Universités d'été sur l'*Autosupervision en entretien de conseil en orientation*, suivie par une formation de formateurs à cette approche développée par Conrad LECOMTE. Des travaux de Conrad LECOMTE, j'ai extrait le concept d'autosupervision, et le principe, fondamental, du travail sur les compétences centrales de l'animateur à partir d'une centration différente du formateur et des animateurs en formation pendant la formation méthodologique et technique.

Il paraît donc difficile, voire impossible, de faire développer ces compétences centrales chez un animateur en formation par l'appropriation d'un manuel, aussi subtil soit-il. Les tentatives pour y arriver ont pour hypothèse (en admettant que ces compétences centrales appartiennent à leur propos) que ces compétences se développeront naturellement à partir de la mise en pratique des pédagogies proposées, qu'elles soient très structurées, comme Education Des Choix par exemple, ou largement ouvertes, comme la méthodologie de LEGRES et PEMARTIN. Or, il semble bien, sur le terrain, que ce soient les animateurs ayant déjà développé ces compétences centrales qui arrivent à utiliser les méthodologies proposées comme, indirectement, une aide à la poursuite de ce développement. C'est revenir à la logique du don de manière détournée.

Faire développer ces compétences chez des animateurs lors de groupes de développement personnel est sans aucun doute possible, mais hors de propos : la logique de la formation professionnelle, qu'elle soit initiale ou continue, est de se préoccuper de ce qui concerne l'activité professionnelle, et cela me paraît une règle utile pour l'institution et protectrice des personnes.

4.1.2.2. Une des solutions possibles est celle parallèle à la méthodologie de formation élaborée par Conrad LECOMTE dans son travail sur l'entretien⁴². Dans cette solution, les compétences centrales de l'animateur sont mises en oeuvre lors de la relation entre l'animateur et les stagiaires. C'est donc par un travail de formation sur la relation entre l'animateur et les stagiaires que peuvent se développer les compétences d'authenticité, de respect et d'empathie. Mais comment travailler sur cette relation ? Si le groupe d'analyse de pratiques et de supervision, dans un deuxième temps, est particulièrement efficace, puisque centré spécifiquement sur l'analyse de cette relation, comment initier la formation à ces compétences centrales ? C'est ici que la formation technique peut prendre un sens différent de celui qu'on lui donne ordinairement. En effet, dans le travail d'animation, la relation animateur-stagiaires est médiatisée par des techniques psychopédagogiques. Celles-ci peuvent alors être le support professionnel qui permet aux animateurs en formation de développer leurs compétences centrales. En étant en situation d'apprentissage de techniques, l'animateur en formation va à la fois apprendre à utiliser ces techniques, et aussi à interroger et développer ces compétences centrales qui soutiennent ces techniques. La tâche du formateur d'animateurs est alors double : faire acquérir les techniques, et, en même temps, utiliser ces techniques comme *catalyseurs de changement*⁴³ permettant de faire évoluer la relation entre stagiaires et animateurs. Evolution de la relation animateur-stagiaires, qui permet alors à chacun de distinguer en lui chacune de ces trois compétences centrales, de les mettre en oeuvre concrètement, et par là même, de les développer, de se développer.

4.1.2.3. Cette solution implique un enchaînement dans le processus de formation qui n'est pas habituel. Elle oblige en effet à travailler le développement des compétences centrales après avoir abordé les apprentissages techniques, alors que c'est à partir des compétences centrales que les techniques prennent leur sens. Les techniques de construction et d'animation d'action d'orientation, les recettes, prennent donc ici une valeur pédagogique importante, puisqu'étant ce qui va déclencher, activer, le processus d'apprentissage, de développement de ces compétences centrales. L'apprentissage des techniques n'arrive pas à la fin du processus de formation, une fois les compétences centrales identifiées et suffisamment développées pour permettre une animation développementale, mais au contraire au début, dès la méthodologie découverte, dès que la première expérimentation assistée a été réalisée.

Cela implique que des animateurs, dans le cours de leur formation, animent des actions d'orientation en étant provisoirement insuffisamment formés aux compétences centrales. Mais c'est à partir de ce travail de mise en oeuvre technique que pourra s'élaborer la formation aux compétences centrales, fondement de l'animation. C'est rappeler ici, simplement, ce qui caractérise la nature même de la formation continue en sciences sociales et psychologiques : l'expérimentation y précède nécessairement la maîtrise méthodologique.

4.1.2.4. Importance de l'autosupervision.

Cette utilisation développementale des techniques ne peut avoir lieu seulement dans le temps limité de l'action de formation méthodologique et pratique, y compris le temps d'expérimentation assistée. Cela ne suffit pas, à l'évidence, à faire croître les compétences centrales au niveau nécessaire à l'animation d'une action d'orientation développementale.

⁴² Voir en particulier Conrad LECOMTE, 1993.

⁴³ L'expression est de Conrad LECOMTE.

C'est ce qui fait la complémentarité et la nécessité des outils d'autosupervision, et des groupes d'analyse de pratiques, qui poursuivent sur une durée beaucoup plus importante le travail sur le lien entre personnalité de l'animateur, buts et finalités poursuivies, et techniques employées, c'est-à-dire, pour la conception développementale de l'orientation, la relation entre animateur et stagiaires.

Les démarches d'auto-observation et d'autosupervision permettent aux animateurs d'*analyser à fond leur style et leur compétence, et facilite un développement de la conscience de soi*. L'auto-observation, et l'autosupervision se font *à partir de grilles spécifiques reflétant les compétences visées par l'action de formation*⁴⁴. Ces grilles visent à permettre en fait une procédure d'exploitation des expériences que constituent les animations faites dans leur cadre professionnel par les animateurs ayant suivi la formation. Elles sont donc centrées sur la perception subjective que chaque animateur a de ses activités d'animation. Elles permettent qu'il puisse plus facilement y donner une signification personnelle. Et constituent ainsi un puissant facteur de changement et d'autonomie.

Les grilles d'auto-observation et d'autosupervision peuvent être complétées par ce que l'on pourrait appeler la tenue d'un *journal intime de l'animateur*⁴⁵. Ecriture au quotidien des réflexions ouvertes issues des réalisations professionnelles de la journée, relevés d'échanges avec un stagiaire, alternance d'analyses et de ressentis, d'idées et d'émotions issues de la journée, ce type de journal est à la fois un outil de régulation professionnelle et personnelle, et un moyen d'appréhender, à plus long terme, le sens (direction comme signification) de l'évolution de sa pratique, comme de ses finalités.

4.1.2.5. L'action de formation à l'intention d'animateurs comme espace potentiel.

La condition prépondérante à l'engagement des animateurs dans un processus de formation ayant pour objectif de développer leurs compétences centrales est la congruence que celui-ci a avec les compétences et savoirs qu'il cherche à faire acquérir. Si l'on veut permettre à des animateurs de construire et d'animer des actions d'orientation ayant pour but d'être des espaces potentiels, avec des animateurs sachant communiquer aux stagiaires authenticité, empathie et respect, il est donc indispensable que l'action de formation elle-même se déroule comme un espace potentiel, avec des formateurs capables de mettre en oeuvre et de communiquer ces mêmes compétences centrales.

Du coup, il est nécessaire pour les formateurs de concevoir les formations d'animateurs comme des progressions qui puissent évoluer en fonction du groupe d'animateurs en situation de formation, avec des mises en situation faisant vivre des expériences impliquantes à chaque animateur, et faisant l'objet d'une exploitation qui prenne en compte à la fois l'évolution personnelle et la formation professionnelle. Enfin, l'introduction d'entretiens individuel, de feed-back personnels, dans les parcours de formation semble aussi un élément inévitable.

L'apprentissage de techniques de conception de progression, de fiches techniques et de techniques d'animation a dans ce cadre le même rôle que le projet professionnel dans l'action d'orientation. Il s'agit bien d'un réel objectif, apprendre ces techniques, pour pouvoir les utiliser ensuite en situation professionnelle. Et *en même temps*, ces techniques et leur apprentissage ne sont qu'un support pour réfléchir et changer les relations qu'il existe entre la propre personnalité de l'animateur et sa pratique relationnelle avec les stagiaires, c'est à dire la mise en oeuvre professionnelle de ces qualités que nous avons définies comme compétences centrales de l'animateur⁴⁶.

Et, comme l'espace ouvert par l'action d'orientation permet à l'adolescent d'osciller entre adolescence et adultité, l'espace ouvert et protégé de l'action de formation permet à l'animateur d'osciller entre problématiques professionnelle et personnelle.

⁴⁴ En italiques, extraits de Conrad LECOMTE, 1993, p. 44 et suiv.

⁴⁵ Le principe m'en a été suggéré par Jean-François CHAMOTON, et aussi, sous une forme plus liée au développement de la personne, par René LECOMTE.

⁴⁶ Dans l'expérience du formateur d'animateurs, il est assez apparent que les demandes répétées de techniques d'animation ou d'entretiens sont en fait à la fois cela et la demande d'un travail sur les compétences centrales. Celles-ci sont plus ou moins bien identifiées par les animateurs, mais apparaissent clairement pointées lorsque le formateur s'intéresse aux situations professionnelles qui posent problème, et aux analyses qu'en donnent les animateurs.

4.1.3. Conclusion.

Si les compétences théoriques, méthodologiques et pratiques ne posent pas de problème particulier pour former des animateurs, les compétences centrales sont, elles, plus difficiles à intégrer à un processus pédagogique de formation professionnelle.

Ces compétences centrales ne peuvent se développer à l'aide de manuels, quels qu'ils soient. Capacités de relation aux stagiaires, elles demandent pour s'accroître un cadre relationnel congruent avec elles, c'est-à-dire une relation entre formateur d'animateurs et animateurs en formation respectant ce qu'est la pédagogie expérientielle, et en particulier la centration⁴⁷ sur les animateurs en formation. Le support à cette relation est constitué par l'apprentissage des techniques psychopédagogiques décrites en 3.2. C'est en se servant des techniques de la même façon que s'utilise le projet avec des stagiaires, comme support au fonctionnement d'un espace potentiel, que les compétences centrales des animateurs en formation peuvent être développées. Mais le temps de la formation n'en est pas suffisant, l'auto-observation, et l'autosupervision durant leur pratique professionnelle, comme la participation à des groupes d'analyse de pratiques doivent compléter ces modalités pédagogiques.

5. Formation, contrôle et évaluation.

5.0. Il peut sembler curieux de relier les problèmes de contrôle et d'évaluation à la problématique de la formation des animateurs d'actions d'orientation. En fait, comme les concepts d'autosupervision et de groupes d'analyse de pratiques le montrent ci-dessus clairement, contrôle et évaluation font partie intégrante de la formation.

Je voudrais, pour ce paragraphe, donner des pistes encore incomplètes, c'est-à-dire exprimer là où j'en suis dans mes réflexions en tant que formateur d'animateurs. J'espère donner ainsi des indices, des étincelles destinées à être reprises et développées par d'autres.

Je me suis servi dans ce paragraphe de la distinction entre évaluation et contrôle telle qu'elle m'a été présentée dans un stage de formation au projet d'établissement animé par un formateur de la CEGOS. Et de la distinction entre efficacité et efficience faite par Patrick LECHAUX lors de sa conférence aux Journées d'Etudes de l'ACOF à Lille, en 1990⁴⁸.

5.1. Le problème de l'évaluation au sens large a toujours été complexe à appréhender pour les actions d'orientation de type développementale, ou simplement éducative. Cette complexité me paraît être due à deux causes principales :

Tout d'abord, la demande d'évaluation a pour fonction, fréquemment, au début, pour les animateurs, d'être une réflexion sur les finalités qu'ils ont avant de réaliser une action d'orientation. Cette réflexion s'exprime ainsi par des questions relevant de la définition du métier d'animateur, ou de ce qu'est l'orientation ou le projet.

Ensuite, une certaine confusion qui existe entre diagnostic, contrôle et évaluation.

5.2. Commençons par distinguer ces différents concepts.

Appelons *diagnostic* un constat ouvert, sans éléments précis d'analyse préalable, constat fait à l'issue de l'action d'orientation.

Le *contrôle*, dont il faut oublier ici la connotation hiérarchique, est basé sur la mesure des écarts entre des objectifs fixés et des résultats obtenus. Il peut, dans le cas de l'utilisation d'une méthodologie d'orientation appliquée à des groupes, prendre deux formes complémentaires, et nécessaires à distinguer.

Tout d'abord, *l'efficacité*. J'ai tel objectif (à la fin de l'action d'orientation, les stagiaires seront capables de...) en réalisant mon action d'orientation. A la fin de celle-ci, cet objectif est-il atteint, et dans quelle proportion ?

Et ensuite *l'efficience*. J'ai tel objectif en réalisant mon action d'orientation. A la fin de celle-ci, ai-je su faire atteindre cet objectif, et dans quelle proportion ?

L'efficacité et l'efficience sont bien les deux branches d'une même chose, le contrôle. Mais chacune est centrée différemment. L'efficacité est centrée sur la méthodologie, l'efficience sur les performances de l'animateur.

L'évaluation s'intéresse, elle, aux conséquences de l'action entreprise. Quelles conséquences a l'action d'orientation que j'ai réalisée ? En réalisant cette action d'orientation ADVP, je voulais développer l'autonomie de chacun des stagiaires en ce qui concerne son projet professionnel, et son style d'insertion. Que puis-je constater quelques temps après l'action d'orientation ? On voit que pour analyser ces conséquences, il est nécessaire de disposer de finalités bien définies. Y compris pour constater des conséquences imprévues. (par exemple le départ d'un stagiaire, quittant le stage parce qu'il a compris qu'il n'avait pour le moment aucun désir de s'insérer).

⁴⁷ Au sens de Carl ROGERS, qui parle de centration sur le client.

⁴⁸ Voir Patrick LECHAUX, 1990.

5.3. Intérêt du diagnostic. Le diagnostic, simple constat sans grille préalable d'analyse, ni indicateur, peut sembler sans intérêt. Il est en fait particulièrement utile pour accompagner des animateurs en formation. En effet, réaliser des actions d'orientation de conception développementale au sens au je l'ai défini, met l'animateur dans la situation de se développer lui-même, de façon parfois importante. La formation, et en particulier tout ce qui a trait aux compétences centrales, est aussi un facteur de changement personnel et professionnel qui va s'étendre sur plusieurs années. Dans le cadre de ce changement, il est évident que les finalités et les buts des animateurs vont évoluer, sans parler des objectifs.

Le diagnostic a alors une double vertu : il ignore finalités, buts et objectifs, et évite donc de les figer trop précocement. Et il favorise une auto-observation plus personnelle, plus subjective, indispensable au développement des compétences centrales (voir 4.1.2.).

Le diagnostic suspend, dans le temps de la formation des animateurs, toute vision déjà trop structurée, trop référencée. Attitude de découverte, sans grande contrainte méthodologique, sans points de repères préétablis, il permet d'observer comme de s'observer plutôt que d'analyser. Et favorise d'autant, durant le temps de la formation aux compétences centrales, le processus de formation de l'animateur, comme le processus de son changement personnel.

5.4. Au bout d'un temps, le diagnostic montre ses insuffisances. Il apporte beaucoup d'éléments, mais ceux-ci manquent de cohérence, et surtout ne permettent ni de définir l'efficacité des animateurs, ni l'évaluation des actions d'orientation menées.

De mon expérience de formateur d'animateurs, je retire l'impression que la demande qui émerge la première est celle concernant l'efficacité, du moins dans le délai d'un an après la formation méthodologique et l'expérimentation. C'est la question "Suis-je un bon animateur ?" qui ainsi advient, sous des formes diverses ("Suis-je un animateur qui emploie avec un bon savoir-faire la méthodologie à laquelle je viens d'être formé ?", "Ai-je réussi à atteindre mes objectifs ? ", " Suis-je assez à l'écoute de mes stagiaires ?", " Les objectifs que je donne à l'action d'orientation ne sont-ils pas violents pour certaines personnes ?", etc.).

Etre un bon animateur touche, cela se voit, à la fois le domaine professionnel et le domaine personnel. Et, lorsque j'ai eu l'occasion d'analyser avec les animateurs cette demande, elle s'est chaque fois trouvée être une demande d'un auto-contrôle de l'utilisation des compétences centrales : empathie, authenticité, respect⁴⁹. Auto-contrôle dont l'animateur souhaite fréquemment qu'il soit validé par le formateur.

C'est dire l'importance de l'autosupervision, qui justement s'intéresse particulièrement à ces compétences centrales, à partir en particulier des techniques mises en oeuvre par l'animateur.

Le besoin d'évaluation arrive assez rapidement ensuite, comme une suite logique à cette interrogation sur l'efficacité. L'évaluation requiert des outils assez différents des outils de contrôle. Pour pouvoir discerner et analyser les conséquences d'une action d'orientation réalisée, une conception du développement psychologique et social de l'homme, et des points de repère efficaces pour la lecture du fonctionnement des institutions sont indispensables. J'ai tendance à penser que ce besoin d'évaluation ne peut se travailler que par des activités de recherche-action, et par l'activité de groupes d'animateurs cherchant à conceptualiser leurs pratiques. Je regrette, pour ma part, que pour le moment cette évaluation soit trop souvent réalisée par des spécialistes n'ayant que peu ou pas d'expériences d'animation.

Quant à l'efficacité, elle semble plutôt préoccuper les institutions⁵⁰, que ce soient les organismes de formation, ou les administrations gestionnaires ou donneuses d'ordre. Les outils sont ici bien connus, issus directement de la pédagogie par objectifs. Objectifs opérationnels, définition de critères de réussites, détermination d'indices, mesures quantifiées. Méthodologie rigoureuse, et nécessaire à l'étude de toute méthode quelle qu'elle soit, elle a parfois des effets pervers lorsqu'elle est mise en place prématurément. A trop soigneusement définir des critères de réussites, des équipes arrivent à oublier finalités et buts pour arriver plus facilement à l'obtention des critères, au risque de dévoyer le déroulement même de l'action d'orientation. Dans d'autres cas, des équipes consacrent une énergie et un temps à ce contrôle d'efficacité qui font ensuite cruellement défaut à la réalisation de ce qui est contrôlé...

⁴⁹ Et cela avant que j'utilise des outils d'autosupervision.

⁵⁰ Assez symptomatiquement, la demande d'efficacité s'accroît chaque fois qu'un animateur ou une équipe d'animateurs structurent de façon plus affirmée leur travail.

5.5. Conclusion.

Il y a donc une forme d'évolution de la demande de contrôle et d'évaluation, qui accompagne le processus d'apprentissage de l'animation de type développementale, comme le processus de changement de la personne de l'animateur. Le diagnostic, pour les premières réalisations d'actions d'orientation, vision subjective, qui permet une implication personnelle dans la suite de la formation, semble particulièrement bien adapté à cette phase d'appropriation des compétences centrales. Puis, le contrôle de son efficacité, demande d'auto-contrôle de qualités personnelles mises en jeu dans le domaine professionnel. Enfin, rapidement, l'évaluation, vision à la fois analytique et prospective de ce que l'on fait, longue à construire, et ayant comme base une pratique suffisamment dense et établie.

6. En guise de conclusion.

D'avoir par cet article mis un peu mes idées au clair, moyen pour moi de faire le point sur ma pratique de formation, je me retrouve devant toute une série de questions de natures très diverses, et qu'il faudrait éclaircir. Par exemple, quel dispositif de formation permanente pourrait-on construire qui permette à des animateurs de développer, dans un cadre institutionnel et pédagogique précis, les compétences centrales dont je parle plus haut.

Du coup, une réflexion sur la profession même des animateurs d'action d'orientation me paraîtrait intéressante à mettre en forme. Dans les tentatives actuelles de définition d'un nouveau métier, celui de Formateur, ne faudrait-il pas intégrer ce qui peut découler des conditions pédagogiques et des compétences décrites ci-dessus ?

Mais aussi, certains points qui sont encore à l'état d'élaboration dans ma pratique, comme par exemple la formation des enseignants animant des actions d'orientation de type développemental à la pratique de l'entretien de développement. La nature même de celui-ci est d'ailleurs à affiner. Entretien d'Intégration Psychologique dans un sens plus approfondi qu'en situation collective, ou entretien d'exploitation de l'expérience⁵¹, ou encore entretien d'accompagnement, voire de conseil ? Malgré des expérimentations en cours, beaucoup de choses ici sont à creuser, dans le contenu comme dans les techniques de formation.

J'aurais voulu dans cet article parler aussi de l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel, l'ADVP, qui me paraît avoir à la fois beaucoup de potentialités et de limites quant à la mise en oeuvre d'action d'orientation fonctionnant comme espaces potentiels. Mais n'est-ce pas un peu le désir de l'auteur quand il s'essaie à faire le point que de vouloir tout écrire d'un coup ? Cela fera l'objet d'un article ultérieur, dont je me garderai bien d'avancer la date !!!

Mais la conclusion n'était-elle pas mythiquement le lieu de croisement de deux espoirs, celui du lecteur intéressé de voir paraître une suite, et celui de l'auteur de recevoir des réactions ?

Lionel BRABANT

⁵¹ Voir 2.2.3.

Bibliographie.

- ANZIEU (didier) et MARTIN (jacques-yves) : La dynamique des groupes restreints. 3ème édition. PUF 1971. 293 pages.
- ANZIEU (didier) : Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal. DUNOD, 1984. 234 pages.
- BLOS (peter) : Les adolescents, essai de psychanalyse. STOCK, 1971. 282 pages.
- BOUTINET (jean-pierre) : Anthropologie du projet. 2ème édition. PUF, 1992. 308 pages.
- BRABANT (lionel) : Les programmes Education Des Choix : ADVP ou canada dry ? Bulletin de l'ACOF, 1990 N° 328, p. 13-27.
- BUJOLD (charles) : Choix professionnel et développement de carrière, théories et recherches. Gaëtan MORIN, 1989. 471 pages.
- BUJOLD (raymonde) : Pour une approche éducative en orientation. Conférence au 2ème Congrès de Psychologie du Travail de Langue Française, Paris, 1982. Document ronéotypé, 10 pages.
- BUJOLD (raymonde) : Le conseiller en orientation : un éducateur de l'intentionnalité. Compte rendu de conférence, dans L'Indécis N°5, Février 1990, p. 15-29.
- Centre Psycho-Médico-Social Libre de NIVELLES : Fiches techniques de mises en situation, dans : Ministère de l'Education Nationale - Service de guidance psycho-médico-sociale. Le développement des ressources humaines. Bruxelles, 1988. 526 pages.
- DUMORA (bernadette) : Pour appliquer l'ADVP : quelques propositions pratiques pour le travail dans les collèges. Document ronéoté, non daté (1985 ?) 26 pages.
- ECO (umberto) : Le pendule de FOUCAULT. Grasset, 1990. 658 pages.
- FORNER (yann) et DOSNON (odile) : La maturité vocationnelle : le processus et son évaluation. L'orientation Scolaire et Professionnelle, 1991, N°2, p. 203-218.
- FREUD (sigmund) : Totem et tabou. petite bibliothèque PAYOT, 1971. 186 pages.
- HAMELINE (daniel) : Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. 3ème édition. ESF, 1982. 200 pages.
- KOHUT heinz) : Le Soi. 2ème édition. PUF, 1991. 374 pages.
- LECHAUX (patrick) : Texte de sa conférence sur l'évaluation au Journées d'Etudes de Lille. Bulletin de l'ACOF N°330.
- LECOMTE (conrad) et CASTONGUAY (louis georges) : Rapprochement et intégration en psychothérapie. Psychanalyse, behaviorisme et humanisme. Gaëtan MORIN, 1987. 270 pages;
- LECOMTE (conrad) et TREMBLAY (louise) : Entrevue d'évaluation en counselling d'emploi. Institut de recherches psychologiques, 1987. 197 pages.
- LECOMTE (conrad) : Formation et supervision en counselling d'emploi, procédés et méthodes. Document ronéoté de l'Université de MONTREAL, non daté (1993). 52 pages.
- MEMERY (liliane) et coll. : 100 parcours d'insertion. Les actions d'insertion par la formation : nouveaux rituels ? CLAP, Mars 1993. 80 pages.
- PACTEAU (chantal) : L'éducabilité cognitive : un miroir aux alouettes ? Sciences Humaines, Octobre 1992, N°21. p. 24-27.
- PELLETIER (denis), BUJOLD (raymonde), et coll. : Pour une approche éducative en orientation. Gaëtan MORIN, 1984. 465 pages.
- RENARD (mireille) : Education des choix en orientation scolaire et professionnelle. Education permanente N°86, 1986, p. 41-51.
- RIVERIN-SIMARD (danielle) : Etapes de vie au travail. Editions Saint-Martin, 1984. 232 pages.
- ROGERS (carl) : Le développement de la personne. DUNOD, 1968. 291 pages.
- SCHWARTZ (bertrand) : L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. La Documentation Française, 1981. 146 pages.
- SIBONY (daniel) : Entre-deux. L'origine en partage. Le SEUIL, 1991. 403 pages.
- (VARELA (francisco) : Rencontre avec Francisco VARELA. Sciences Humaines, Août-Septembre 1993, N°31, p. 52-55.
- WINNICOTT (d.w.) : Jeu et réalité. L'espace potentiel. Gallimard, 1975. 212 pages.
- Pour tous contacts à la suite de cet article : **Lionel BRABANT**
202 Avenue Félix FAURE
69003 Lyon 04-72-36-39-47.