

FICHE SIGNALETIQUE

NOM (*nom de jeune fille pour les femmes mariées*) : **SAUTER**

Epouse :

Prénom usuel : **Christian**

Nationalité : **Française**

e-mail : csauter@ulp.u-strasbg.fr

Date d'obtention du DEA : **DEA de Sciences du Travail et de la Formation, Pôle Universitaire Européen, 1997, URS**

Laboratoire de recherche ou équipe d'accueil : **Laboratoire des Sciences de l'Education et de la Communication, EA 2310**

Titre de thèse : **L'entretien d'orientation dans l'accompagnement des demandeurs d'emploi. Une activité clinique multiréférentielle.**

Tuteur :

.....

.....

Directeur de thèse : **Michel SONNTAG, Pr, INSA**

Nombre d'inscriptions en thèse : **5^e année**

SAUTER Christian

Laboratoire des Sciences de l'Education et de la Communication

ULP, Strasbourg 1

csauter@ulp.u-strasbg.fr

L'approche clinique multiréférentielle dans l'entretien d'aide à l'orientation des demandeurs d'emploi.

Cette communication reprend en partie les éléments développés dans mon travail de thèse. Celle-ci cherche à montrer que l'approche clinique, issue de la psychologie et étendue à l'ensemble des sciences humaines, se montre pertinente dans sa pluralité de références disciplinaires pour soutenir l'activité du conseiller en orientation auprès des demandeurs d'emploi. La démarche clinique permet de mieux comprendre les enjeux relationnels qui s'instaurent dans l'interaction entre le professionnel et le consultant qu'il reçoit. La clinique multiréférentielle vient également éclairer certains des processus qui interviennent dans le dialogue et qui favorisent un acheminement du sens pour le consultant. Elle devient ainsi un complément indispensable à l'approche éducative précédemment développée dans les activités d'orientation.

On rappellera, dans un premier temps, quelques étapes dans la construction de l'orientation professionnelle, pour souligner ensuite l'émergence d'une problématique clinique dans ce champ. Certaines contributions cliniques dans diverses disciplines seront évoquées (notamment en psychologie, en histoire de vie et en psychosociologie), avant d'aborder les travaux, issus de l'analyse du travail, de Vermersch et de Clot. Un exemple d'analyse d'un accompagnement sera enfin proposé sous forme de synthèse pour tenter d'illustrer comment les diverses notions viennent éclairer l'activité d'orientation.

Quelques repères historiques de l'orientation.

L'orientation professionnelle s'est initialement développée dans l'objectif de placer les jeunes dans un métier suite à l'instauration de l'école obligatoire. Les initiatives éparses qui voient le jour au début du XX^e siècle sont rapidement influencées par le développement de la psychologie appliquée qui prend alors son essor. La perspective vise essentiellement, dans le cadre de la multiplication des tests de mesure au cours de la première moitié du siècle, à évaluer les aptitudes des élèves aux métiers vers lesquels les orientent les professionnels. A.Léon décrit en 1957 de manière critique, mais éclairante, les pratiques de l'époque : « On m'apprit dans les années cinquante "la bonne façon" d'analyser les aptitudes et la personnalité des enfants. Le discours qu'il fallait tenir se trouvait codifié : "bonjour, petit, comment t'appelles-tu ?" chaque erreur de mot, voire de ponctuation était une offense à la rigueur scientifique. [...] L'enfant se trouvait mis à nu, reconstitué, réévalué dans l'échelle des quotients intellectuels [...] et autres mesures statistiques. Les traits marquants de son intelligence ou de sa personnalité pouvaient alors être classés dans des catégories élaborées en mélangeant subtilement la science et la morale » (cité par Danvers, 1988, pp.121-122).

A partir des années soixante, l'orientation se voudra plus psychopédagogique et intègre les apports de la psychologie génétique. Donnant une part plus active au jeune, elle deviendra progressivement éducative, centrée sur la formation aux choix professionnels (D.Super, D.Pelletier, R.Bujold) qui cherche à éduquer l'élève à s'orienter. En aidant l'élève à mieux se connaître en fonction de ses affinités, elle souhaite simultanément lui apporter des connaissances sur le monde des professions, pour favoriser une prise de décision alliant ses aspirations et la réalité du travail.

Le conseil auprès des adultes s'est inscrit dans un mouvement similaire pour se développer davantage à partir des années quatre-vingt en tant que pratique de bilan. L'orientation des demandeurs d'emploi a donné lieu de la part de l'ANPE à des dispositifs diversifiés qu'un auteur en particulier (Sylvie Boursier, 1989) a tenté d'inscrire dans la démarche éducative. On peut ainsi retenir deux grandes périodes dans le développement de l'orientation : une première phase qualifiée d' « adéquatationniste » (Danvers, 1994, p.17) ou de « diagnostique-pronostique » (en référence au modèle médical qui influa sur les méthodes de l'orientation) (Guichard, Huteau, 2001, p.249) ; une seconde période qui se veut, quant à elle, éducative et qui se construit également comme alternative aux approches plus béhavioristes.

Emergence d'une clinique en orientation.

Notre expérience du conseil en orientation auprès des demandeurs d'emploi nous confronte cependant quotidiennement aux limites d'une approche qui se voudrait exclusivement éducative ; celle-ci se montre insuffisante, non seulement pour guider la pratique du conseiller, mais également pour comprendre les enjeux instaurés et les processus générés par la situation de conseil. La recherche dans ce domaine s'est concentrée sur la production d' « outils » mis à la disposition du professionnel, auquel on ne laisse pas toujours une grande latitude dans le mode d'application qu'il peut en faire.

La grande majorité des praticiens semble néanmoins percevoir que les interactions humaines (dans un accompagnement individuel ou en groupe) débordent de toutes parts tout outil aussi performant puisse-t-il être, et affirment régulièrement que leur principal « outil » de travail est constitué par l'entretien. La prééminence du recours à l'entretien par les praticiens découle, pour une part, de l'extension de l'individualisation dans l'accompagnement à la construction d'un projet professionnel qui a recentré le travail d'orientation sur l'entretien avec un conseiller au cours de rencontres régulières. Elle est également issue de la diversité des cas rencontrés ; cette multiplicité nécessite une souplesse et une variété dans les réponses proposées par le professionnel.

Cette prédominance de l'entretien nous a amené à centrer notre recherche sur la dimension relationnelle de l'accompagnement. Celle-ci se trouve en outre peu étudiée par ailleurs : « La réflexion sur la relation, sur la manière de mener un entretien, est renvoyée à des options individuelles d'ordre quasiment privé, tandis que l'effort collectif de professionnalisation porte pour l'essentiel sur la création ou l'amélioration "d'outils" » (Revuz, 1991, p.58). Boursier a, dans un premier temps, cherché à développer l'orientation éducative auprès des demandeurs d'emploi. Elle s'est ultérieurement interrogée sur la pertinence de cette approche dans un article intitulé : « L'orientation éducative a-t-elle encore un sens ? » (Boursier, 1998), pour reprendre dans un article ultérieur (Boursier, 1999) les arguments de Revuz (1991) plaidant pour une approche clinique dans le travail d'accompagnement en orientation des demandeurs d'emploi.

Quelques repères de la clinique en sciences humaines.

La clinique, telle qu'elle a été développée en médecine, s'est trouvée radicalement transformée par Freud qui a pris en considération la parole qui lui était adressée par ses malades. La psychanalyse, par son dispositif du divan, ne peut toutefois intervenir dans toutes les situations. C'est ainsi que Daniel Lagache propose, en 1949, de construire une psychologie qualifiée de clinique qui viendrait ouvrir une alternative entre psychologie expérimentale et psychanalyse alors liée à la médecine. Il centre l'approche de la psychologie clinique sur l'étude approfondie de cas individuels et le développement des connaissances du fonctionnement psychique, et propose de lui assigner « l'étude de la personne totale "en situation" » (cité par Plaza dans Revault d'Allonnes, 1989, p.6). Elle pourrait travailler dans des domaines délaissés par la psychiatrie et la psychanalyse, comme la délinquance, le conflit conjugal, etc.

Juliette Favez-Boutonier crée en 1959 le premier laboratoire de psychologie clinique à la Sorbonne. Elle considère la psychologie clinique comme une « approche contrôlée de l'homme par l'homme dans une situation réciproque » (ibid., p.10). Elle ouvre par cette formulation une orientation nouvelle : la clinique perd sa caractéristique classique d'observation objectivante, pour mettre l'accent sur l'aspect *relationnel* et refuser de se soumettre au concept d'adaptation (contrairement à Lagache). La psychologie clinique ne se contente non seulement de diagnostiquer, mais Favez-Boutonier lui confie également des finalités thérapeutiques, d'observation et de recherche. La formation universitaire doit alors se compléter par d'autres techniques (groupes Balint, cure analytique ou autre), sans que cette question soit arrêtée de façon doctrinaire et définitive.

Les critiques de psychologisation des problèmes sociaux formulées par la sociologie au cours des années soixante-dix vont amener les psychologues cliniciens à faire évoluer leur position. Ainsi Plaza inscrit-elle, en 1989, le psychologue au carrefour de diverses disciplines comme un métier difficilement situable. Etudier l'individu en situation et en évolution nécessite « une multiréférenciation, une interdisciplinarité. [...] Tentant de comprendre l'individu au plus près des ses aspirations, elle se réfère à un cadre théorique nécessairement mouvant : elle doit confronter les repères dont elle dispose à la complexité des situations qu'elle rencontre » (ibid., p.15-16).

Revault d'Allonnes précise que la position du psychologue clinicien se révèle privilégiée par la forte demande sociale, mais cette position se trouve simultanément fragilisée par le caractère problématique de la position clinique en tant qu'interaction permanente entre sujet et

objet-(sujet). Et c'est sur cette question de l'objet de la clinique qui est un sujet « que l'interrogation déborde le champ spécifique de la psychologie clinique pour s'étendre aux autres sciences sociales soumises par leurs pratiques et leurs objectifs propres, elles aussi, à des contraintes voisines : sociologues, ethnologues, spécialistes des sciences de l'éducation, travailleurs sociaux, médecins sont concernés, dès lors qu'ils se posent la question du sujet [...] ou plus exactement celle de la subjectivité, de sa place dans le champ social, de ses rapports complexes avec le fonctionnement social » (ibid., p.20).

Revault d'Allonnes spécifie la démarche clinique en six points (ibid., pp.21-30) : un *lien à une pratique*, l'attention à la *demande*, une *relation centrée* sur une ou des *personnes en situation*, la prise en compte de *l'implication* du clinicien dans la relation, les *rapports avec la psychanalyse* que le clinicien doit tenter d'éclaircir, et la *place du social* dans sa démarche.

Ces éléments fournissent un cadre structuré pour situer l'approche clinique de façon générale. Celle-ci s'est développée simultanément dans les divers champs des sciences humaines dans lesquels certains auteurs ont repris la démarche.

On retrouve ainsi le terme de clinique en sociologie dans certains passages chez Crozier, et également chez E.Morin, mais dans un sens qui diffère de la tradition telle que nous venons de la rappeler. Ce sont davantage les travaux de Enriquez ou de de Gaulejac qui ont soutenu la possibilité d'une clinique en sociologie que celui-ci inscrit, pour sa part, « dans ce courant qui a toujours existé depuis M. Mauss, selon lequel les phénomènes sociaux ne peuvent être appréhendés "totalement" que si l'on y intègre la façon dont les individus les vivent, se les représentent, les intègrent et les agissent » (Gaulejac, Roy, 1993, p.12).

Si l'histoire de vie reste le socle de son approche, de Gaulejac a progressivement enrichi sa méthode de travail en séminaires en y intégrant la dimension corporelle par la prise en compte de l'expression émotionnelle (dessins, théâtre, danse, etc.). « On a affaire ici, selon Lainé, à la problématique *multiréférentielle* de la *complexité* » (Lainé, 1998, p.118, souligné par l'auteur). S'inspirant des travaux de de Gaulejac, Michel Legrand a développé ses propres modalités de travail en histoire de vie. Dans son objectif de faire de l'approche biographique une intervention, il l'inscrit d'emblée « dans la mouvance des *sciences humaines cliniques* » (Legrand, 1993, p.171, souligné par l'auteur) dont il retient quatre dimensions : la clinique procède du singulier vers l'universel, elle intègre la dimension subjective du chercheur, théorie et pratique ne se posent plus en extériorité mais le clinicien est un praticien, et, enfin, la limite entre le normal et le pathologique s'en trouve éclatée (ibid., pp. 172-175).

Selon Lainé, ces pratiques en histoire de vie font « à la fois œuvre de formation et de développement personnel. Formation au sens où quelque chose s'apprend, se met en forme par la recherche ; développement personnel au sens où ce qui s'apprend là c'est un peu de soi-même » (Lainé, 1998, p.134). C'est dans cette perspective que Roselyne Orofiamma se désigne, elle, en tant que « formateur clinicien » (Niewiadomski et de Villers, 2002, p. 171).

D'autres travaux en histoire de vie se sont inspirés de la démarche clinique, mais dans la perspective plus traditionnelle ouverte par J.-L. Le Grand et G. Pineau qui proposent d'aborder, au-delà des définitions littéraires ou disciplinaires, l'histoire de vie « comme pratique autopoïétique, c'est-à-dire qui travaille à produire elle-même sa propre identité en mouvement et à agir en conséquence » (Pineau, Le Grand, 1993, p.4). Pour Niewiadomski et de Villers (2002, p.35), « la finalité consiste à proposer la mise en œuvre d'un accompagnement susceptible d'aider l'autre à "accoucher de soi" [...] processus qui permettra l'émergence d'une forme singulière [...] même si] les formes que peut prendre le changement ne sont pas infinies, et [si] elles sont étroitement liées aux contingences structurelles, tant psychologiques que sociologiques, qui marquent le sujet et son histoire ».

Issues d'un même courant, l'histoire de vie, deux types de pratiques de formation, basées sur la parole et la narration, se présentent avec des finalités théoriques différentes : l'une vise le développement, l'autre la formation (au sens de se donner sa propre forme, « processus où l'être et la forme sont à la fois convoqués dans un même mouvement créateur » (ibid., p.33). Niewiadomski (2002, pp.173-174) propose, pour sa part, de qualifier son approche de « posture clinique éducative ».

La psychosociologie et la psychologie sociale clinique montrent quant à elles une solide tradition clinique. Michèle Huguet publiait en 1975, ses « Réflexions sur l'approche clinique en psycho-sociologie », approche qui s'est enrichie et a été précisée par les nombreux travaux et auteurs, dont notamment Barus-Michel, Enriquez et Lévy. Celui-ci propose de désigner comme « les sciences cliniques » ce champ ouvert et diversifié qui se développe dans toutes les disciplines et qui « tentent surtout de redéfinir les modalités de la connaissance et de l'approche de la vérité qui tiennent compte des conditions réelles du rapport des hommes au monde, à leur histoire, et entre eux » (Lévy, 1997, p.40) ; ce qui amène les cliniciens « à privilégier le processus dialogal (Ricoeur) » (ibid.).

Rappelant les notions d'objet-complexe (Pagès) ou d'analyse multi-référentielle (Ardoino), Lévy souligne que les sciences cliniques ne peuvent prétendre pouvoir répondre à toutes les situations ou tous les problèmes : d'autres modes d'intervention montrent leur

pertinence et restent nécessaires (ibid., pp.36-37). Pour Barus-Michel (1997, p.70), la « démarche clinique relève autant de la recherche, de l'accompagnement, de l'intervention que de la thérapie. On ne sera pas sans y voir la référence à la psychanalyse qui, en dehors de la cure, reste pertinente dans différentes situations où c'est le statut du sujet, individuel ou collectif, qui est concerné ».

On pourrait citer encore de nombreux exemples de contributions qui sont venues enrichir et les pratiques et les conceptions de l'intervention clinique. Ces quelques indications suffisent ici à montrer que diverses approches se sont ainsi développées en sciences humaines, tirées de pratiques prenant en compte la singularité des sujets, l'importance d'opérer à partir de leur parole tout en soulignant la nécessité d'une multiréférenciation dans la compréhension des « situations réelles ». Or, ainsi que l'affirme Revuz, « en matière d'orientation, on ne traite que des "cas particuliers". C'est dire qu'un savoir universel [...] ou statistique [...] sera peu opératoire pour traiter *un* cas concret » (1991, p.64, souligné par l'auteure). Toutes les pratiques cliniques insistent d'autre part sur le travail sur le sens qu'elles tentent d'entreprendre avec les sujets, un sens conçu comme potentiellement dynamique et évolutif.

Compléments cliniques issus des analyses du travail.

La démarche clinique se décline en plusieurs degrés et peut aller, selon l'expression de Legrand, « d'une clinique a minima à une clinique dense ou maximale saturée » (Legrand, 1993, p.176). Et c'est dans la tradition clinique telle qu'elle vient d'être rappelée que nous inscrivons notre propre pratique de l'orientation des demandeurs d'emploi, tout en cherchant à repérer les spécificités de cette activité. Revuz a souligné la « position carrefour, instable, délicate » du conseiller qui ne peut « se définir un espace d'intervention spécifique qu'à la condition de renoncer à un ancrage disciplinaire unique » (Revuz, 1991, p.71). Le praticien doit donc « tenir les deux bouts de la chaîne » (ibid.) ou, selon Boursier (1999, p.313), posséder une « double compétence ».

Il apparaît ainsi que le conseiller devrait être clinicien, mais pas uniquement psychologue ; il devrait pouvoir s'appuyer sur des connaissances et des compétences issues d'autres disciplines telles que la sociologie ou les sciences de l'éducation, mais également d'avancées proposées par certaines approches du travail. C'est pourquoi nous avons exploré dans notre recherche les possibilités de référer notre pratique et l'analyse que l'on peut en

proposer aux contributions de Vermersch sur l'entretien d'explicitation ainsi qu'à celles de Clot sur la clinique de l'activité.

Si, comme l'indique Revuz (1991, p.71), « l'écoute clinique d'une personne, ce n'est en aucun cas une technique qui s'acquiert une fois pour toute, mais une pratique qui engage la personne du conseiller et exige de lui un travail permanent », Vermersch nous fournit toutefois des indications précieuses sur la conduite d'entretiens non-directifs. Il rappelle, par exemple, l'importance de la gestion des temps de silence, des reformulations en écho, des limites à l'investigation de la vie de l'autre. Vermersch propose, d'autre part, un cadre théorique pour penser la possibilité d'émergence de l'implicite dans le discours, de ce qui ne parvient pas à se dire, en s'appuyant sur la théorie de la prise de conscience de Piaget et sur la prise en compte des émotions qui peuvent participer à l'explicitation en référence aux travaux de Vygotski.

Magnier et Werthe (1999, p.128) rappellent, quant à elles, les apports de l'analyse pluridisciplinaire du travail (Y. Schwartz, Y. Clot, J.-Y. Rochex, par exemple) qui ont « renouvelé les approches des rapports du sujet avec son activité de travail, et produit de nouvelles connaissances sur l'activité de travail elle-même ». Elles insistent particulièrement sur les développements de la clinique de l'activité (Clot) susceptible d'apporter des ressources inédites à l'accompagnement en orientation. Si Clot centre son analyse du travail sur l'activité du sujet dans une perspective de développement du genre professionnel à partir de l'interrogation d'applications stylistiques (individuelles), ses références aux travaux de Bakhtine et de Vygotski constituent, pour éclairer notre propre pratique, des repères riches en potentialités.

Clot insiste, par exemple, sur ce qu'il appelle le « mouvement dialogique » qui s'instaure entre le sujet et le professionnel qui l'accompagne pour analyser son activité de travail. Dans cet échange discursif, le mouvement dialogique « crée des rapports renouvelés de situation en situation entre le locuteur sujet et les autres, mais aussi entre ce même locuteur et celui qu'il a été dans la situation précédente » (Clot, Faïta, 2000, p.22). Dans cette perspective, le clinicien va s'appuyer sur une « compréhension active », c'est-à-dire qu'il va chercher à « poser à l'activité des sujets des questions nouvelles qu'eux-mêmes ne se posaient pas » (Clot, 1999, p.141). Du fait même du dialogue et des questions du conseiller, le consultant en orientation se trouve donc susceptible de développer des « rapports renouvelés » avec « celui qu'il a été dans la situation précédente ».

S'inspirant de Vygotski, Clot avance une conception du réel dans laquelle « le possible et l'impossible font partie du réel » (Clot, Faïta, 2000, p.35) du sujet pour lequel ce qui n'est pas

réalisé n'est pas nécessairement effacé ou sans influence ultérieure. Reprendre l'histoire du développement de l'activité de travail va permettre au sujet de percevoir certains choix qu'il a effectués et sur lesquels il va pouvoir revenir. L'histoire n'est pas ici un regard en arrière qui recherche une vérité immuable, mais « son analyse transforme cette histoire » (Clot, 1999, p.151). C'est également ce que nous observons dans l'entretien d'orientation au cours duquel certains consultants interrogent leur passé professionnel pour y retrouver des moments de bifurcations à partir desquels ils s'aperçoivent que d'autres choix sont possibles.

Clot propose par ailleurs que l'activité de travail ne peut se développer que si le sujet allie au développement de son action celui du sens qu'il lui donne (son « mobile »). Ainsi, affirme Clot, il n'y a « pas de développement durable de nouveaux mobiles sans développement de nouveaux moyens d'action sur le réel et inversement » (Clot, 1999, p.175). Or, cette nécessité de combiner, dans une réflexion sur l'orientation professionnelle, le sens donné à un métier et l'investissement dans des actions qui concrétisent le choix d'orientation, est un fait que nous pouvons constater quotidiennement.

Ces quelques références ne sont indiquées ici que pour souligner l'intérêt pour nous de nous référer à ces travaux qui apportent un éclairage différent à l'activité de conseil en orientation. Elle pourrait ainsi se définir, de façon brève, comme une activité de formation dans un travail sur la dynamique du sens à travers le dialogue avec un professionnel, dialogue qui peut prendre diverses formes. Ce sens est avant tout ouverture, découverte, émergence, « acheminement progressif » (Enriquez, 1992, p.328) dans une interrogation accompagnée. Bien d'autres éléments conceptuels et pratiques ont été élaborés par les sciences cliniques dans leur diversité, tous susceptibles d'éclairer l'activité d'orientation en vue de comprendre comment elle prend forme. Mieux comprendre les processus qui se mettent en œuvre dans l'interaction vient enrichir la pratique du conseiller que l'on conçoit maintenant, suivant l'expression avancée par Revuz (1991, p.72), comme un « clinicien du travail ».

Une illustration : extraits de l'analyse de l'accompagnement de Philippe.

Je propose dans mon travail de thèse les analyses de sept accompagnements de consultants en orientation. L'analyse s'effectue sur les entretiens individuels que nous avons eus, retranscrits à partir de mes notes. Chacune montre des aspects différents du travail du conseiller, et s'appuie sur des notions conceptuelles diverses issues des contributions cliniques

indiquées à l'instant et qui permettent de comprendre les avancées du consultant dans sa réflexion sur son orientation, ou au contraire les impossibilités qu'il rencontre.

Certains accompagnements relèvent essentiellement d'une démarche éducative dans laquelle le consultant ne souhaite pas pousser l'investigation sur sa vie personnelle au-delà des limites qu'il fixe lui-même et que le conseiller respecte. Dans d'autres cas, la vie privée de la personne constitue l'essentiel du contenu des échanges avec le professionnel, sans que la question de l'orientation ne s'en trouve exclue.

- **Présentation et acquis de l'orientation éducative.**

Philippe, un jeune homme de 24 ans, est resté 18 mois sans entreprendre d'activité particulière après son échec au BTS. Vivant seul avec sa mère, il se présente comme quelqu'un qui a de profondes difficultés à aller à la rencontre des autres et met en avant dans les deux premiers entretiens avec moi ses « problèmes personnels ». Il affirme qu'il est trop dans sa « bulle » et que d'ailleurs, dans notre société, tout le monde est « trop dans sa bulle ». Je dois préciser à plusieurs reprises que le cadre de nos rencontres n'est pas adapté à une démarche psychothérapeutique, mais je le laisse néanmoins parler de ses difficultés ; je lui fournirai ultérieurement des adresses de psychanalystes, et il prendra rendez-vous chez l'un d'entre eux. Il perd au fil de l'accompagnement son allure dépressive et parvient, après quelques détours, à formuler le sens qu'il est susceptible de trouver dans un métier et à poser certaines étapes pour s'y engager : il souhaite travailler dans le social.

Si nous parvenons à dégager un projet avec Philippe, ce n'est pas toujours le cas dans tous les accompagnements. L'analyse chronologique de l'élaboration du projet montre que Philippe parvient à s'appuyer sur de multiples interlocuteurs dont il sait tirer partie. Il rencontre ainsi, outre moi-même, un conseiller à l'ANPE, une conseillère dans un CIO, le directeur et les salariés d'un institut dans lequel il effectue un stage, une assistante sociale qui lui parle de son métier, etc. L'aspect de collecte d'information pour préparer un choix de métier a été classiquement souligné par l'orientation éducative et nous la retrouvons ici.

- **Réappropriation de soi, développement du mobile et de l'action.**

Pour comprendre, par contre, l'amélioration de l'humeur générale de Philippe, il nous faut nous appuyer sur d'autres apports. Il est à noter qu'il n'est presque plus question, après notre seconde entrevue, de ses problèmes personnels, et Philippe devient progressivement plus jovial, même dans ses démarches qui échouent auprès d'instituts de formation. En se

resocialisant, en s'investissant peu à peu dans un secteur professionnel, par ses rendez-vous réguliers avec moi et ses rencontres programmées avec d'autres professionnels, Philippe réactive et profite de la fonction psychologique du travail telle que Clot l'a exprimée.

Pour celui-ci, le travail, en tant qu' « activité forcée » (Wallon), fait participer le sujet à une œuvre qui le dépasse et l'insère dans un réseau d'échanges. L'investissement dans le travail permet au sujet de « sortir de soi » pour s'inscrire dans une dimension sociale qui l'arrache à ses préoccupations personnelles. Confronté à « un objet régi par d'autres normes que les normes subjectives » le sujet est rendu à lui-même par cette activité forcée (Clot, 1999, p.71) ; il se découvre différent en s'extériorisant dans l'activité. « Le travail est démarcation d'avec soi-même, inscription dans une autre histoire : une histoire collective cristallisée dans des genres sociaux en général suffisamment équivoques et discordants pour que chacun doive "y mettre du sien" et sortir de soi » (ibid.).

Dans une étude sur une association de défenses des chômeurs, Clot soutient que l'investissement dans l'action collective opère comme une « "dé-subjectivation" par l'action [qui] est au principe d'une réappropriation subjective [...et] inscrit les conflits du sujet dans un registre symbolique ». Cette « "déprivatisation" du vécu du chômage paraît bien être l'un des ressorts d'une réappropriation de soi » (Clot, 2001, pp.274-275). Si Philippe se sent mieux, plaisante et sourit, ce n'est pas parce qu'il a « réglé » ses problèmes personnels ou que le conseiller en orientation s'est montré performant et a su re-motiver ce jeune homme, mais parce qu'à travers les échéances mises en place, la perspective d'intégrer un genre professionnel (un métier), Philippe sort de sa « bulle » (pour reprendre son expression) ; une activité sociale « forcée » vient déprivatiser son vécu. Je cherche moi-même par moments, tout en lui conseillant de rencontrer un psychanalyste, à dépsychologiser son malaise quant à ses difficultés d'orientation.

Dans le cadre des notions avancées par Clot, on remarque également que, une fois que Philippe a réussi à exprimer le sens qu'il est susceptible de trouver dans un métier, il va mettre en œuvre des actions qui vont l'amener à réaliser son projet. Il confirme ainsi ce que nous avons vu tout à l'heure qu'il n'y a « pas de développement durable de nouveaux mobiles sans développement de nouveaux moyens d'action sur le réel et inversement ». D'autres accompagnements montrent que l'action peut dans certains cas précéder la formulation du mobile (du sens), mais on observe toujours, lorsqu'un choix d'orientation est effectivement produit, que les deux aspects de l'efficience et du sens se combinent.

- **Thématisation, reformulations en écho, gestion des silences.**

On repère dans mes entretiens avec Philippe de nombreux moments que l'on peut référer aux techniques de l'entretien non-directif. Philippe est quelqu'un qui parle peu dans nos premières rencontres, et j'interviens beaucoup pour lui expliquer en quoi consistent certains métiers qu'il évoque comme pistes possibles. Dans d'autres séquences, je laisse sciemment durer les temps de silence et je m'appuie sur les reformulations en écho pour qu'il puisse déployer sa parole et exprimer sa pensée, ce qui m'évite de poser mes propres mots sur ce qu'il cherche à dire, conformément à ce que nous rappelle Vermersch (1994, p.24) . En voici deux exemples :

Dans le 3^e entretien :

- Tout ça, c'est flou, c'est pas clair ! Je pense quand même qu'il y a le côté technique.
- Oui, technique ... ?
- Oui, ce que j'ai fait. J'ai quand même fait beaucoup de technique ...

Dans le 8^e entretien :

- Je réfléchis toute la journée. Je suis assez paranoïaque, peut-être que ça vient du quartier où j'ai habité (larmes aux yeux) ...[silence] Mais bon, il faudra que j'y arrive (demi-sourire) ...[silence] C'est aussi parce que j'ai peur des médicaments.
- Des médicaments ?
- Oui, les antidépresseurs ! ...

C'est dans une des séquences où je laisse à Philippe le temps de chercher ses mots, car comme pour Vermersch (ibid., p.101), « le mouvement que l'on essaie d'induire est plus de l'ordre d'un "accueillir" que d'un "aller chercher" », c'est donc dans un tel moment de silence que Philippe parvient à exprimer le sens que peut avoir pour lui un métier. Voici cet extrait :

- Par contre en sortant de l'AFPA, j'ai eu un flash. Je me suis dit : "Mais oui, j'aurais dû y penser : la SNCF !" Ça me paraissait évident, j'ai failli en pleurer ! ... Mais sinon, je ne sais pas. Ce que je voudrais, c'est ... servir à quelque chose, c'est ... (long temps de silence) ... aider les gens !

L'exploration à laquelle nous procédons concernant les métiers proposés par la SNCF n'ouvre sur aucun choix de sa part. Je l'engage à aller se renseigner dans les divers lieux de formation aux métiers du social. Le thème de la SNCF ne reviendra plus. La mise en mots à laquelle procède ici Philippe peut être conçue comme une forme de thématization (Piaget) qui, selon Vermersch, « est une création d'une nouvelle réalité (réalité psychique représentée) » (ibid., p.81). Une fois que Philippe a réussi à thématizer cet implicite par lui-même (pour l'autre

et pour lui-même), avec ses mots à lui, le travail dans le secteur de l'aide sociale acquiert un nouveau statut : ses mots se constituent en embryon d'une conscience qui va s'enrichir en sens (en nouvelles significations) au fil des découvertes successives.

Il est à noter ici que s'exprime, juste avant l'explicitation du sens du travail, une émotion liée au père qui a fait toute sa carrière à la SNCF. Cette interférence d'une expression émotionnelle est apparue dans ma recherche de façon totalement inattendue et constitue une nouvelle piste pour des hypothèses ultérieures. On relève dans mes analyses que la formulation du sens d'un métier s'énonce, dans plusieurs cas, à la suite de l'expression d'une émotion, comme s'il était à l'œuvre une sorte de dialectique des possibles qui finit par opter, par contre-coup, pour la solution émotionnellement la plus acceptable. Chez Philippe, l'attachement au père, une fois exprimé dans l'émotion liée à la SNCF, se trouve dépassé et lui permet d'accéder à un autre sens. Il s'agit là d'une question à poursuivre.

- **Transfert, identifications, contre-transfert.**

Le travail d'accompagnement avec Philippe s'appuie sur une relation transférentielle qui vient favoriser son exploration du monde professionnel. Il fournit plusieurs indications des transferts qu'il met en œuvre avec les personnes qui le soutiennent.

On le retrouve notamment avec la conseillère d'orientation du CIO qui l'aborde et dont il pense qu'elle a « peut-être une sensibilité pour ça ». Revuz a souligné ce penchant du consultant qui « prête au conseiller un savoir quasi magique. Celui que l'on vient consulter est sensé savoir mieux que le sujet qui il est, ce qu'il désire, de quoi il est capable » (1991, p.67). Ce transfert sert provisoirement la construction du projet, puisque Philippe, emballé, poursuit ses démarches et prend connaissance de certains métiers, de la possibilité de préparer son choix à partir de la sélection du public avec lequel il souhaiterait travailler, etc.

L'importance que Philippe confère à cette rencontre et l'idéalisation qu'il en élabore sont à la mesure de sa déception lorsqu'il constatera, la semaine suivante, l'air dépité, qu'« elle était pressée, et elle a eu un long coup de téléphone ». Peut-être croyait-il avoir trouvé cette mère attentive qui, enfin, s'occuperait de lui : « Et puis, c'est elle [sa mère] qui m'a dit : "Ah, tu veux faire ce BTS, ben oui, fais ça !" . Je ne lui en veux pas, mais elle aurait pu s'intéresser plus », « Si elle avait été autrement, si elle s'était occupée plus de moi, je n'en serais pas là ! ... ». C'est là l'expression d'une demande d'amour exacerbée qui ne peut que rencontrer des réponses insuffisantes.

Avec moi, il me fait part de son attachement en me signalant que nous devons rattraper la séance qui n'a pas eu lieu durant la semaine où j'avais pris congés. Il se montre également très inquisiteur de ma personne et de mon parcours professionnel.

C'est que Philippe est par ailleurs très en recherche de références, très demandeur de repères identificatoires. Je me propose volontairement comme lieu d'identification, et lui fournis ainsi, d'une part, un modèle qu'il recherche ardemment, tout en lui montrant, d'autre part, les bases pratiques d'une attitude professionnelle. Je profite, par exemple, d'une de ses questions sur le BAFA pour lui raconter mes propres expériences et lui montrer que cette formation lui permettrait de rencontrer d'autres jeunes. Lorsque j'appelle devant lui une assistante sociale, je perçois qu'il observe mon aisance au téléphone, alors que lui même se trouve très gauche ; je lui signale alors, après la communication, que d'ici quelques années il procédera tout comme moi, en engageant spontanément des discussions avec d'autres professionnels.

On repère également, dans l'une de mes interventions au cours de nos échanges, un effet de contre-transfert, dans un des sens que Georges Devereux a donné à ce terme, ici en l'occurrence, d'interférence de notions théoriques dans la pratique. Lorsque Philippe évoque la possibilité de se lancer dans le métier d'ouvrier en espaces verts, je pressens dans cette piste l'expression du désir de devenir ouvrier comme l'a été son père à la SNCF. Connaissant les travaux de de Gaulejac sur la névrose de classe, je lui indique qu'avec son BTS il a développé une attitude de technicien qui diffère de la culture des ouvriers. Cette intervention de ma part se révèle être une interprétation, non seulement maladroite, mais parfaitement inutile, puisque la piste des espaces verts sera rapidement abandonnée du fait de la charge de travail physique qu'implique ce métier. Dans les analyses d'autres accompagnements, le contre-transfert s'observe sous diverses formes et son repérage représente une leçon essentielle pour le conseiller en vue de tenter d'améliorer sa pratique.

Ces quelques exemples repris ici ne constituent qu'une partie de l'analyse détaillée telle que j'ai pu la développer dans mon travail de recherche. Ils sont avancés dans cette synthèse uniquement pour montrer la nécessité d'une multiréférenciation dans cette activité professionnelle. La diversité du travail qui s'élabore avec des consultants qui viennent avec des demandes implicites très variées engage le conseiller à développer différentes facettes de sa pratique, d'une approche quelques fois exclusivement éducative à un accompagnement d'autres fois vers une explicitation d'un sens qui cherche à se dire (et qui peut relever de la sphère privée du sujet). L'approche clinique, centrée sur la relation qui s'installe, fournit aujourd'hui de

multiples repères pour penser cette activité et tenter de comprendre les processus en jeu. Cette diversité, ainsi que l'inattendu qui peut surgir à travers la relation, constitue par ailleurs la véritable richesse de l'activité du clinicien du travail.

Bibliographie.

- Barus-Michel, J. (1997). Sens ou efficience, démarche clinique et rationalité instrumentale. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 8, 65-72.
- Boursier, S. (1989). L'orientation éducative des adultes. Paris : édition entente.
- Boursier, S. (1998). L'orientation éducative a-t-elle encore un sens ? *Cahiers Binet Simon*, 656/657, 33-46.
- Boursier, S. (1999). Fonctions, compétences et formation des praticiens de l'orientation des adultes. In : Dugué, E. & al. *L'orientation professionnelle des adultes*. CEREQ, Etude n°73. (pp.313-317).
- Clot, Y. (1999/2002). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Sortir de soi. Travail, chômage, et action collective. In : Abécassis, F., Roche, P., coord. *Précarisation du travail et lien social. Des hommes en trop ?* (pp.257-277). Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Danvers, F. (1988). *Le conseil en orientation en France*. Issy-les-Moulineaux, Editions EAP.
- Danvers F. (1994). Qu'est-ce que l'orientation ? *Se Former +*. Lyon, Voies Livres. s42.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gaulejac, V. de, Roy S., dir. (1993). *Sociologies cliniques*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Guichard, J., Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Huguet, M. (1975/76). Réflexions sur l' « approche clinique » en psycho-sociologie. *Bulletin de psychologie*, 322, 450-456.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie clinique*. Marseille : Hommes et Perspectives.
- Lévy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales. Sens et crise du sens*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Magnier, J., Werthe, C. (1999). De l'éclectisme des pratiques à la nécessaire élucidation des courants théoriques en orientation. In : Dugué, E. & al. *L'orientation professionnelle des adultes*. CEREQ, Etude n°73. (pp.125-129).
- Niewiadomski, C. (2002). Accompagnement, travail social, postures cliniques et enjeux éthiques. *Education permanente*, 153, 167-177.
- Niewiadomski, C., Villers, G. de., dir. (2002). *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G., Le Grand, J.-L. (1993/2002). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je ?).
- Revault d'Allonnes & al. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines. Documents, méthodes, problèmes*. Paris : Dunod.
- Revuz, C. (1991). Ni thérapeute, ni expert. L'entretien de bilan-orientation à la recherche de sa spécificité. *Education Permanente*, 108, 57-76.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.