



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2011-2012

L'accompagnement opportun.

À quelle(s) condition(s) un jeune (15-25 ans) peut-il développer sa compétence à se saisir des opportunités pour s'auto-orienter ?

Présenté par
Marie-France VERNET

Sous la direction de Josette LAYEC, Chargée de cours.

En vue de l'obtention du
Master 2 Professionnel

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à

- L'ensemble de l'équipe enseignante du Master FAC de l'Université de Tours,
- Mes proches qui m'ont encouragée,
- Tous les jeunes accompagnés qui m'ont honorée de leur confiance et qui ont contribué à cette recherche,
- Et plus particulièrement Charlotte, Émilie et Jonathan pour leur participation active à l'enquête.

SOMMAIRE

Remerciements :.....	2
Sommaire.....	3
Introduction.....	4
Partie I. La mise en question.....	7
I.1. Du trajet au projet.....	7
I.2. Contextualisation de la question.	14
I.3. Notre question de recherche.....	40
Partie II :Étude conceptuelle.	41
II.1. Qu'est-ce qu'une opportunité ?	41
II.2. Le concept d'auto-orientation.....	75
II.3. Le concept de disponibilité.....	87
II.4. Le concept d'expérience.	98
II.5. Problématisation et hypothèses	110
Partie III : L'enquête sur le terrain	112
III.1. La conception méthodologique de l'enquête.....	112
III.2. Analyse des entretiens.....	125
III.3. Production et interprétation des résultats.	153
III.4. Retour sur hypothèses et validation.	193
III.5. Pour un accompagnement opportun.	201
III.6. Préconisations pour l'accompagnement opportun	236
Conclusion générale.....	262
Sommaire des annexes.....	264
Références et Index.....	390
Références Bibliographiques.....	390
Articles de revues	392
Dictionnaires	392
Articles en ligne.....	393
Conférences diverses.....	395

Introduction.

« Il faudrait enseigner des principes de stratégie, qui permettraient d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours d'action. Il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude ».

E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 2000.

S'orienter dans notre monde post-moderne, caractérisé par l'éphémère, le mouvant et l'incertain s'impose aujourd'hui comme une recherche permanente de l'individu à tous les âges de sa vie.

Depuis les années 1990-2000, la nécessité d'une éducation et d'une orientation tout au long de la vie s'est affirmée dans les rapports et les textes officiels avec l'idée que l'individu doit être en mesure de se construire un projet professionnel, personnel pour se réaliser dans les différentes strates de son existence.

Si les jeunes semblent avoir intégré l'injonction à projet qui leur est faite, ils continuent cependant, à l'instar de leurs aînés, d'espérer que le diplôme sanctionnant leur cursus scolaire et professionnel sera le sésame qui permettra d'accéder au métier qui les épanouira et qui sera celui de toute une vie.

Or, qui peut être sûr de la validité qu'aura le projet conçu aujourd'hui dans le contexte de demain ? De ce fait, face à l'océan d'incertitudes qui angoisse les jeunes et leurs parents, et au demeurant les professionnels qui les accompagnent, se pose la question de la stratégie à développer pour être en mesure de faire face et de s'adapter aux changements et à la complexité de notre environnement futur.

Notre difficulté à tolérer l'incertitude doit-elle pour autant nous faire oublier qu'un futur incertain puisse aussi être un futur riche de possibles ?

Nous nous sommes questionnés à partir de là sur ce qui pourrait permettre aux jeunes qui s'orientent aujourd'hui d'être en mesure de conduire leur navigation future en tirant parti des possibles non encore connus. Nous entendons par jeunes, des scolaires, des étudiants ou juste sortis des études qui se situeraient dans une tranche d'âge de 15-25 ans.

C'est ainsi que nous avons imaginé dépasser la dimension anticipative du projet d'orientation pour une dimension plus stratégique qui tiendrait compte à la fois de la nécessité de s'autogouverner et des conditions émergeant du contexte et des situations.

Partant du principe que les choix importants de notre existence ne sont pas forcément dictés par notre seule initiative mais aussi par la rencontre de nos intentions avec les conditions du moment, nous avons souhaité explorer la piste de ces « occasions », susceptibles de se transformer en opportunité à saisir pour tracer son chemin.

C'est ainsi que nous avons posé la question d'une compétence à se saisir des opportunités qui pourrait-être développée pour être en mesure de s'auto-orienter. Mais à quelles conditions ? Et quel accompagnement pourrait le permettre ?

Nous avons choisi de tenter de répondre à cette question par une recherche à la fois théorique et de terrain qui va se présenter ainsi.

Dans une première partie, nous inscrirons notre démarche dans son historicité, au regard de notre propre cheminement. Ce sera l'occasion pour nous de faire du lien entre notre propre trajet et le projet de recherche qui nous anime.

Nous y situerons aussi notre questionnement par rapport aux contextes dans lesquels il s'inscrit, ce qui nous amènera à retracer l'histoire de l'orientation scolaire en France et à dépeindre la situation présente.

Dans une seconde partie, nous tenterons de conceptualiser cette notion d'opportunité au travers d'une approche pluridisciplinaire. Les auteurs qui guideront cette réflexion théorique nous permettront de dessiner les contours du concept d'opportunité et d'envisager la question du « Comment s'en saisir ? ».

L'autogouvernance étant la finalité que nous posons à l'autre bout de la question, nous serons amenés à réfléchir sur le concept d'auto-orientation et notamment sur l'interaction de *l'autos* avec et dans ses environnements. Nous tenterons de mettre en exergue les liens qui se profilent entre la capacité à se saisir des opportunités et celle de s'auto-orienter.

Cette partie conceptuelle se trouvera en même temps enrichie au cours des lectures et des premiers pas sur le terrain par l'apparition de deux concepts-clefs pour penser les conditions du développement de la compétence à se saisir des opportunités : le concept de disponibilité et celui d'expérience.

Enfin, de cette deuxième partie, nous poserons les hypothèses qui sous-tendront notre enquête sur le terrain et que nous tenterons de vérifier.

Quant à la troisième partie, ce sera le moment de nous tourner vers des jeunes qui parlent de leur parcours d'orientation en termes d'opportunité et d'auto-orientation. Ces jeunes aujourd'hui en emploi, nous feront part au cours des entretiens que nous leur avons proposés, des stratégies, attitudes et habiletés mises en œuvre pour conduire leur navigation.

L'analyse que nous ferons de leur récit consistera à faire émerger les conditions nécessaires pour savoir se saisir des opportunités. Ces conditions nous intéressent dans la mesure où nous pourrions les faire vivre à d'autres jeunes, au cours d'un accompagnement, lui-même opportun au regard de la finalité d'être capable de s'auto-orienter au fil de l'âge.

En déclinant les critères qui font d'un tel accompagnement une opportunité pour apprendre à tirer parti des facteurs porteurs d'une situation, nous suggérerons aux professionnels, qui ont à exercer des fonctions d'accompagnement à l'orientation auprès des jeunes, des pistes de réflexion qu'ils pourront s'approprier, sous forme d'outils à concevoir et à adapter à leur public.

Nous envisageons cette recherche comme une invitation à penser l'orientation des jeunes, au-delà d'un simple choix de filière ou projet de métier, mais comme une stratégie durable pour, qu'adultes, ils soient en capacité de répondre aux aléas et à l'inattendu avec la confiance et la curiosité requises pour convertir l'incertain en possibles.

Partie I. La mise en question.

I.1. DU TRAJET AU PROJET.

Après avoir exercé le métier d'infirmière libérale pendant 10 ans et après une formation à l'Université de Tours (Diplôme Universitaire de Formations aux Relations Humaines et Animation de groupe), je suis entrée dans l'ère de la formation d'adultes au sein d'un organisme de formation continue où j'ai exercé 15 ans.

Parallèlement à ce métier, je me suis investie dans des accompagnements de personnes dans différents contextes.

Ces expériences ont été significatives pour la suite du trajet personnel et la mise en chantier d'un projet de formation puis de recherche.

I.1.1. L'expérience de la lutte contre l'illettrisme

Une expérience transversale de 20 ans (en tant que formatrice bénévole et présidente) au sein de l'association de lutte contre l'illettrisme « Lire et Agir » me permet de rencontrer des jeunes adultes sortis ou « décrochés » du système éducatif (16 ans et +), non diplômés, avec une maîtrise parfois toute relative des apprentissages de base.

Cependant, ils nous apparaissent souvent, non dénués de compétences ou de talents, mais dans une « vacance » totale quant à un éventuel projet professionnel ou personnel.

Dans un certain nombre de cas, il est possible de repérer qu'une erreur d'aiguillage dans leur orientation scolaire constitue le point de départ du « dévissage ». Sans projet, ils semblent aussi sans motivation et vice versa.

C'est à ce moment-là très difficile de rengrener le système, le jeune ne relevant pas pour autant d'une prise en charge psychothérapeutique. Quant aux addictions diverses, (alcool, stupéfiants et jeux...) elles peuvent venir compliquer encore cette difficulté à construire son parcours et se construire.

L'accompagnement de ces jeunes (et moins jeunes) au sein de notre association est fondé sur une pédagogie centrée sur l'apprenant et son projet personnel. Les apprentissages

privilegiés sont convenus par le couple apprenant/formateur en lien direct avec son projet (examens, emploi, mise à niveau etc...) et les outils-supports sont créés suivant les besoins personnels de l'apprenant.

I.1.2.Les accompagnements « informels ».

Au fil du temps, et en dehors du contexte de cette association de lutte contre l'illettrisme, j'ai reçu des demandes de soutien de la part de jeunes (scolaires ou étudiants) et de leur famille dans le cadre informel des relations personnelles : enfants d'amis, membres de la famille, connaissances diverses.

La demande concerne fréquemment la construction d'un projet personnel d'orientation n'allant pas de soi à un moment où il y a nécessité de faire des choix pertinents et rapides, en classe de Terminale par exemple.

Dans ces demandes d'accompagnement, j'ai souvent mesuré la part de stress, pour ne pas dire d'angoisse, éprouvé par le jeune mais aussi par ses parents. Les parents d'aujourd'hui souhaitent, comme les parents d'hier, un projet pour leur jeune porteur d'un avenir toujours meilleur. Seulement, le contexte socio-économique ne se prête plus au rêve, ni même à la certitude de ce que sera demain pour nos enfants.

Les parents anxieux projettent sur leurs enfants leur propre crainte et leur propre impuissance à garantir qu'en « travaillant bien à l'école » ils auront un bon métier pour « toute leur vie ». Cette tension est tout à fait perceptible dans les demandes des parents-amis qui viennent chercher une réassurance.

I.1.3.L'expérience de l'orientation en lycée.

Pendant 2 ans, j'ai eu aussi l'opportunité de participer à l'orientation de jeunes lycéens au sein même de leur établissement. Ce lycée (privé) avait créé un Bureau de Documentation et d'Information et mis en place un accompagnement des élèves par une équipe de parents et d'enseignants retraités, tous bénévoles.

Dans ce contexte, j'ai rencontré de nombreux jeunes en demande d'informations et de conseils et ai eu accès à beaucoup de ressources, avec lesquelles je me suis auto-formée.

Parmi tous ces jeunes rencontrés lors de ces diverses expériences, j'en ai revu au fil du temps : certains ont eu un cursus relativement linéaire et sans surprise. D'autres ont eu un parcours plus « accidenté » mais ont su s'emparer des opportunités qui se sont révélées à eux en cours de route.

J'ai une pensée émue envers quelques-uns, accompagnés difficilement dans une période d'échec scolaire, mais aujourd'hui très bien insérés dans le monde du travail et dans la société et qui viennent nous rappeler qu'un accompagnement a du sens à l'âge où l'on se construit.

Ces constats personnels, sans prétention statistique ou scientifique au demeurant, m'ont amenée à penser que les jeunes qui bénéficiaient d'un accompagnement à la connaissance de soi et à l'élaboration d'un projet personnel devenaient ensuite des adultes d'autant plus à même de gérer les transitions, ruptures et autres rebonds qu'ils sont amenés à vivre dans notre société post-moderne, complexe et incertaine.

En somme, je me suis prise à penser qu'un jeune bien accompagné, à l'âge où il est « normal » d'être accompagné, pourra devenir un adulte plus autonome, moins vulnérable et plus armé pour faire face à ce qui l'attend.

I.1.4.Phase de professionnalisation.

Accompagner les jeunes dans leur orientation

Face aux demandes de plus en plus nombreuses, de la part de familles en rupture de confiance avec l'institution scolaire et ses services d'orientation, je me suis interrogée sur l'opportunité de développer mon activité professionnelle dans ce champ spécifique du conseil d'orientation des jeunes de 15 à 25 ans.

C'est ainsi que j'ai choisi et décidé de repartir en formation et de créer mon terrain d'alternance : un cabinet de « coaching scolaire et étudiant ». J'ai choisi cette dénomination « coaching » pour éviter toute confusion avec la dénomination « conseillère d'orientation » dûment réservée aux « Conseillers d'Orientation Psychologues ». Malgré les connotations parfois péjoratives de cette terminologie largement galvaudée aujourd'hui,

le coaching représente une forme d'accompagnement qui n'a rien de répréhensible, pourvu qu'il se réfère à une éthique irréprochable.

Le coaching scolaire et étudiant se développe actuellement mais recouvre une variété de pratiques manquant parfois de lisibilité. Le terme « coaching » désigne habituellement l'entraînement, la mobilisation des ressources et des potentiels des personnes mais peut aussi être assimilé négativement à un objectif de performance et de rentabilité de l'individu au travail.

Je maintiens cependant que le coaching relève des pratiques d'accompagnement mais que ma posture d'accompagnante doit être questionnée au sein de groupes de pairs comme celui des étudiants du Master F.A.C. (Fonctions d'Accompagnement en Formation).

Pour ce qui me concerne, la création de ce cabinet de « coaching scolaire et étudiant » n'est pas une fin en soi. Il correspond à une volonté d'accueillir « légitimement » les demandes des familles et des jeunes qui me font confiance et d'y donner suite par un accompagnement de qualité.

I.1.5. Me former à l'Université et devenir auteure.

Adossé à la formation Master 2 FAC proposée par l'Université François Rabelais de Tours, ce cabinet de coaching scolaire et étudiant s'avère être un formidable laboratoire de recherche, véritable terrain d'expérience susceptible d'être réintégrée plus tard dans des collectifs professionnels ou associatifs au sein desquels j'aurai plaisir à mettre en dialogue et en perspective mon expérience avec celles de mes pair(e)s.

Je suis donc arrivée à l'Université avec le désir de travailler la question de « l'accompagnement au projet d'orientation des jeunes, susceptible « d'engendrer » les adultes autonomes de demain ».

L'apport du travail sur le portfolio réflexif : un nouveau virage dans la (re)mise en question.

Dans le cadre de l'unité d'enseignement « Etre acteur de sa formation : démarche du portfolio »¹, il nous a été proposé un travail réflexif, centré notamment sur l'élaboration de notre portfolio personnel.

La proposition, suffisamment large et ouverte m'a amenée assez naturellement à relier ma préoccupation de recherche à celle du portfolio.

Partie avec l'idée de travailler sur le projet d'orientation des jeunes, j'ai centré ma démarche réflexive sur ma propre orientation scolaire et professionnelle entre 15 et 25 ans. J'ai choisi de mener ces investigations sur moi-même et de procéder à un retour historique sur cette partie de ma vie à partir des journaux intimes que j'écrivais le soir à l'internat entre la classe de 3^{ème} et celle de Terminale.

Pour la période de ma vie allant de ma formation d'infirmière à mon entrée en Master en cette année 2011, j'ai fait le choix d'un tableau bioscopique, tel que proposé par notre formatrice et auteure Josette Layec². Ce tableau bioscopique à dimension existentielle m'a permis de dresser une rétrospective de ma vie professionnelle et formative, familiale, sociale et associative.

Il m'a permis de visualiser les transitions importantes, les « suites logiques », les compétences et stratégies que j'avais utilisées pour conduire ma barque et franchir les différentes transitions au cours de ma vie.

Au fur et à mesure de ce déroulement réflexif et de cette mise en lumière des transitions j'ai vu grandir ma curiosité et mon intérêt pour un élément singulier et transversal : celui des opportunités saisies au cours de mon existence.

Hasard heureux, occasions et autres rencontres opportunes me sont apparus très clairement venus à la rencontre de mes aspirations.

¹ Travaux encadrés par J. Layec et H. Breton, chargés de cours à l'Université François Rabelais de Tours.

² J. Layec, 2006), *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'harmattan. 132p.

Ce rapport de soi à ce qui nous arrive m'a d'emblée questionnée et je me suis posée immédiatement la question de savoir s'il existait une « compétence » pour se saisir des occasions opportunes.

Je me suis formulée cette question sous la forme suivante : « qu'ai-je su faire chaque fois que je me suis saisie d'une opportunité, d'une occasion extérieure à moi-même pour choisir ou décider quelque chose ? »

Quel serait cet outil de navigation que j'ai construit dès ma prime jeunesse et qui m'a permis de naviguer de port en port par belle mer ou par gros temps ?

C'est ainsi que je me suis mise en quête d'indices au travers de mon portfolio devenu un véritable support de reconnaissance propice à :

« L'exploration de l'environnement, celui du passé et du présent, pour y chercher les racines des découvertes (...) explorer l'environnement actuel pour y chercher des informations, détecter des opportunités... »³

J'ai cherché à repérer dans toutes les transitions, phases d'indécision et autres « déconvenues » de ma vie, quelles étaient les actions que j'avais posées, les savoir-faire mobilisés et les « compétences » développées chaque fois que j'avais saisi un élément de mon environnement comme occasion pour agir, choisir ou décider d'une direction à prendre. J'ai inscrit ce repérage méthodique dans un tableau, seul élément pouvant être socialisé dans ce mémoire de recherche, le reste demeurant du registre de l'intime.⁴

Cette démarche personnelle, au sens de processus, de cheminement m'a mise sur la piste de la place des opportunités dans la démarche de projet. La question du projet d'orientation du jeune scolaire et étudiant m'est apparue sous un autre angle.

J'ai recentré la question de l'autonomie autour de celle d'auto-orientation et la question de l'accompagnement du projet du jeune autour de celle de compétence à se saisir des opportunités.

³ J. Layec, 2006, *op.cit.*, page 101.

⁴ Voir Annexe I.

Ces deux notions d'auto-orientation et de compétence à se saisir des opportunités me semblent toutes deux se détacher sur une même toile de fond : celle de l'incertitude qui affecte l'Homme d'aujourd'hui, de façon inhérente à sa condition existentielle, mais aussi celle qui l'affecte de par le contexte mouvant et incertain qui caractérise notre monde post-moderne.

Enfin, afin de préciser encore notre problématique de recherche, nous allons explorer les contextes dans lesquels elle s'inscrit.

C'est ainsi que nous aborderons d'abord le contexte général de l'orientation scolaire en France et ensuite le contexte particulier qui constitue notre terrain de réflexion et de recherche.

L'exploration de ces deux contextes devrait nous permettre de nous assurer de la pertinence à s'intéresser à la question des opportunités dans l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes et à la mettre en problème, le cas échéant.

I.2. CONTEXTUALISATION DE LA QUESTION.

I.2.1. Le contexte de l'orientation scolaire en France.

Nous présenterons le contexte de l'orientation scolaire en France en deux temps.

Dans un premier temps, nous en dresserons un court historique car il nous semble pertinent de resituer le contexte actuel dans son évolution.

Replacer la question de l'orientation scolaire en France dans son développement historique, chronologique et dans ses courants de pensée, c'est aussi faire le lien entre différentes conceptions et pratiques et les problématiques économiques et sociales auxquelles elles se rattachent.

Pour ce faire, nous proposons ce retour historique sur l'orientation scolaire en croisant trois sources d'information.

D'une part, nous nous tournerons vers F. Danvers⁵, spécialiste de l'histoire de l'orientation scolaire en France. Il a repris ses travaux de thèse dans un Abécédaire très riche où nous retrouvons en résumé les grandes lignes des conceptions qui ont présidé à la mise en œuvre de l'orientation.

D'autre part, nous emprunterons à C. Heslon⁶, Maître de conférences en psychologie à l'Université Catholique de l'Ouest à Angers, l'historique des pratiques d'orientation, qu'il dresse pour montrer la dimension anticipatoire de l'orientation qui a prévalu pendant un demi-siècle mais qui ne peut plus s'appliquer à notre société du transitoire et de l'éphémère.

⁵ F. Danvers, 2009, *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Dictionnaire des sciences humaines – Villeneuve d'Ascq : Septentrion Presses Universitaires. 654 p.

⁶ C. Heslon, 2008, « S'orienter dans le transitoire au fil de l'âge : de l'anticipation à l'opportunité », in *Revue Education Permanente* n° 176/2008-3. pp.37 à 49.

Enfin, nous utiliserons le document de S. Blanchard et J.-C. Sontag⁷ de l'INETOP/CNAM (Institut National d'Etudes du Travail et d'Orientation Professionnelle/Conservatoire National des Arts et Métiers). Ce document très complet nous apportera les précisions permettant de bien relier les informations issues des documents plus synthétiques des deux auteurs précités.

Dans un second temps, nous décrirons le contexte présent de l'orientation scolaire en France en l'abordant au travers de rapports officiels récents posant les problématiques actuelles de l'orientation des jeunes scolaires et étudiants. Ce véritable état des lieux nous permettra d'envisager la mise en problème de notre questionnement avec le plus d'objectivité possible car la question de l'orientation scolaire fait régulièrement l'objet de critiques ou d'attitudes de méfiance dans lesquelles il serait facile de se laisser aller.

Historique de l'orientation scolaire en France à travers l'évolution des conceptions et des pratiques.

Pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, l'orientation concerne essentiellement les jeunes qui sortent de l'école élémentaire et il s'agit d'une orientation professionnelle.

La première définition légale apportée par le décret du 26 septembre 1922 est la suivante : « Ensemble des opérations incombant au sous-secrétariat d'État de l'enseignement technique qui précèdent le placement des jeunes gens et jeune filles dans le commerce et dans l'industrie qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles ». ⁸

Nous sommes **au lendemain de la première guerre mondiale** et les besoins en main d'œuvre plus qualifiée et plus diversifiée vont croissant. C'est l'époque où la reprise systématique du métier du père par le fils n'est plus complètement adaptée. Il s'agit maintenant dans cette période d'avènement du machinisme industriel de mettre en adéquation les exigences des métiers avec les caractéristiques des jeunes sortant de l'école

⁷ S.Blanchard et J.-C. Sontag de l'INETOP/CNAM « *Histoire de l'orientation professionnelle et scolaire en France* », mis en ligne par Pratiques de la Formation le 23 février 2011. Consultable sur <http://www.Pratiques-de-la-formation.fr>. Ressource accédée le 14 avril 2012.

⁸ F. Danvers, 2009, *op.cit.* , p.392.

primaire et se dirigeant vers des apprentissages. Il s'agit de donner aux jeunes les postes qui correspondent au mieux à leurs qualités et aptitudes. Notons déjà que le vocable « aptitudes » deviendra par la suite « capacités » et enfin « compétences » beaucoup plus tard.

En 1936, la scolarité devient obligatoire jusqu'à 14 ans.

Ce décret sera suivi en 1938 d'un décret-loi proposé par Jean. Zay qui institue les initiatives en faveur de l'orientation professionnelle de la jeunesse. Il impose notamment à tous les jeunes de moins de 17 ans de consulter un centre d'orientation professionnelle pour obtenir un certificat mentionnant « au moins l'indication du ou des métiers qui ont été reconnus dangereux pour la santé de l'enfant ». Ce certificat doit être annexé au contrat d'apprentissage.

L'orientation consiste donc à répartir les jeunes dans les métiers où la Nation a des besoins.

Cette époque voit s'imposer les apports de la psychologie expérimentale et la psychométrie issue des travaux d'Alfred Binet. En 1928, Henri Piéron fonde l'INOP (Institut national de l'Orientation Professionnelle). Henri Piéron est professeur de psychophysiologie et de psychotechnique à l'Université de Paris. L'INOP a pour mission de former les conseillers d'orientation professionnelle. Dès 1931, sont produits au sein de l'INOP des batteries d'épreuves sensées repérer les aptitudes des jeunes qui sortent de l'école à 14 ans pour apprendre un métier. Cette pratique de tests psychométriques ne s'appliquera réellement qu'après la seconde guerre mondiale.

En 1941, l'INOP devient l'INETOP (Institut National d'Etudes du Travail et d'Orientation Professionnelle et est rattachée au CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers).

A l'issue de la seconde guerre, la répartition mécaniste des jeunes vers les métiers décline au fur et à mesure que l'école se démocratise.

En 1959, l'école devient obligatoire jusqu'à 16 ans. L'orientation, de professionnelle devient scolaire et les conseillers d'orientation s'adressent désormais aux collégiens.

Dans ces mêmes **années 50-60**, un examen d'orientation professionnelle est mis en place. Très exhaustif, il comprend des épreuves écrites de deux heures avec différents tests de raisonnement, d'abstraction et de compréhension technique ainsi qu'une consultation

individuelle de trois heures avec de nouveau des tests d'habileté manuelle mais aussi un entretien pour déceler les goûts, intérêts et désirs professionnels ainsi qu'une visite médicale d'orientation. Nous comprenons que ce long temps consacré à l'orientation des élèves, rappelons qu'ils sortent de l'école primaire pour la grande majorité (62%), a aussi une visée sélective.

En 1962, Maurice Reuchlin succède à Henri Piéron à l'INETOP, Maurice Reuchlin propose de considérer l'orientation comme une activité qui comprend « *l'orientation scolaire mais aussi l'aide personnelle aux élèves pour se guider dans la vie en général, l'information professionnelle et les conseils relatifs au choix d'une profession* ». Le conseiller d'orientation devient expert et utilise des tests à visée pronostique. L'orientation prend une dimension plus globale et développementale mais n'en est pas moins très prédictive.

Dans les années 1970, prélude à l'installation du collège unique (Loi Haby de 1975), l'orientation devient scolaire et professionnelle elle est « *partie constituante d'un système d'éducation qui cherche de façon méthodique et organisée à aider l'élève ou l'étudiant de tout âge à prendre les décisions les plus favorables à son adaptation scolaire et au succès dans une carrière professionnelle* »⁹.

Les conseillers d'orientation s'adressent dorénavant aux élèves des collèges mais aussi des lycées. C'est l'époque où apparaissent les tests d'intérêt (Typologie de Holland), les notions de choix individuel, de préférences, ainsi que les distinctions entre métiers manuels et professions intellectuelles.

L'orientation scolaire prend des dimensions à la fois administratives, informatives et psychoéducatives. Dans ces mêmes années, la motivation des individus fait l'objet de travaux importants comme la « Théorie de la motivation humaine » de Nuttin en 1985.

⁹ F. Danvers, 2009, *op. cit.*, p.393

Des tests dits de motivations apparaissent sur le marché pour accompagner les pratiques anticipatoires de l'orientation¹⁰. Parfois qualifiées de tests caractérologiques très simplistes, ces méthodes semblent en effet bien approximatives.

Dans ces mêmes années 70, Outre-Atlantique, le Québécois D. Pelletier *et al*¹¹ fondent la méthode « d'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP) qui accorde une place privilégiée au champ de la connaissance de soi et du développement de la personne. Inspirée du courant de la psychologie existentielle et des travaux de Super, Rogers, Holland, elle repose sur l'idée que l'Homme est un être intentionnel qui cherche à donner sens à sa vie et elle met en avant les principes de construction personnelle, de choix, d'interactions avec l'environnement. Cette conception de l'orientation arrivera très rapidement en France et trouvera son application auprès des jeunes de 16 à 25 ans sortis du système scolaire ainsi qu'auprès des demandeurs d'emploi. Au Québec, cette méthode d'Aide au Développement Vocationnel et Personnel laissera place peu à peu à une nouvelle approche que D. Pelletier désignera début des années 2000 sous le nom d'« école orientante ». L'école orientante veut intégrer l'information professionnelle aux enseignements et coordonner l'action des conseillers d'orientation, des enseignants et des parents.

En France, ces années 70 sont aussi celles qui voient s'accroître le chômage. C'est au cours de ces années que vont se développer les séances collectives d'information et que l'ONISEP (Office National d'Information Sur les Enseignements et les professions) sera créé avec la parution des brochures d'informations que nous connaissons tous.

En 1973, les Universités se dotent de cellules d'information et d'orientation.

En France, **les années 80-90** laissent place à une conception de plus en plus éducative de l'orientation avec la question d'intégrer l'éducation à l'orientation dans les programmes scolaires.

¹⁰C. Heslon, 2008, *op. cit.*, p. 40.

¹¹D. Pelletier, et al., 1984, *Pour une approche éducative en orientation*. Montréal : Gaëtan Morin.

A la suite des Québécois, les activités d'information se transforment en un processus d'éducation des choix basé sur la connaissance de soi et la connaissance du monde extérieur pour décider.

Durant ces mêmes années, le chômage ne cesse d'augmenter et met sur la touche de nombreux jeunes sans qualifications. Les CIPPA (Cycles d'Insertion Professionnelle Par Alternance) sont créés ainsi que les PAIO (Permanence d'accueil d'Information et d'Orientation) et les Missions Locales. Ces dispositifs devaient être provisoires (!).

La dernière décennie du XX^{ème} siècle voit émerger une autre figure de l'anticipation : celle du projet. Le projet fait son apparition dans l'Education Nationale et de projet d'orientation de l'élève, il devient projet personnel de l'élève. Jean Guichard, Professeur de Psychologie au CNAM/INETOP va parler d'éducation à la carrière et proposera dans le courant de ces années 1990 les DAPP (Découvertes des Activités professionnelles et Projets Personnels).

Dans son « Anthropologie du projet », J. P. Boutinet¹² met en lien la valorisation du projet adolescent « *avec le brouillage des différentes classes d'âge et l'évolution de notre société qui oriente vers une individualisation plus grande des comportements sans pour autant desserrer les contraintes qui pèsent sur ces comportements* ».

C. Heslon¹³ résume **les années 2000** comme celles d'une nouvelle forme d'anticipation, passive cette fois, et fondée sur la récapitulation. Cette récapitulation qu'il qualifie de préventive repose sur des pratiques telles les portefeuilles de compétences, la Validation des Acquis de l'Expérience et les histoires de vie. Pour Heslon, « *dès lors, c'est moins dans l'anticipation de l'avenir que dans la récapitulation préventive que s'ébauchent désormais les projets d'orientation* ».

Mais, rajoute C. Heslon, récapituler ses compétences afin de les transformer en expériences ne suffit plus, il faut aussi être capable d'apprendre, d'actualiser ses

¹² J.-P. Boutinet, 1990, *Anthropologie du projet*. Paris : PUF. (rééd.2010). 405 p.

¹³ C. Heslon, 2008, *op. cit.* , p. 43.

connaissances et ses compétences et se préparer aux nombreuses transitions à venir tout au long de sa vie.

C'est ce constat qui l'amène à opposer à l'anticipation de l'avenir (ce que l'orientation a toujours tenté de faire), la disposition à devenir¹⁴. C'est là qu'il pose la question des opportunités à saisir sur laquelle nous reviendrons avec lui et d'autres auteurs.

Ce retour historique sur l'orientation scolaire et professionnelle en France nous a permis de voir que l'orientation est devenue de professionnelle à scolaire avec le développement de l'instruction de masse.

L'orientation scolaire est contemporaine du développement de la psychologie et est restée très liée à cette discipline puisque les conseillers d'orientation sont des psychologues. L'éducation à l'orientation « pour une orientation tout au long de la vie » est désormais bien présente dans les textes.

Nous verrons si dans le contexte actuel, la mise en place est à la hauteur de l'ambition.

Enfin, nous notons l'évolution des pratiques d'anticipation de l'avenir vers des pratiques récapitulatives d'expériences ainsi que la montée en puissance du projet, parallèlement à celle de « l'individu incertain ».

Le contexte actuel de l'orientation scolaire en France.

Nous allons maintenant nous attacher à décrire le contexte actuel de l'orientation scolaire en France en nous appuyant sur deux rapports susceptibles de nous éclairer sur la mise en œuvre de cette éducation à l'orientation tout au long de la vie et sur les lignes de tension qui sont celles d'aujourd'hui.

Dans un premier temps, nous proposerons un résumé du très complet rapport du HCE (Haut Conseil de l'Éducation) portant sur le bilan 2008 de l'École.

¹⁴ Ibid. p. 44.

Dans un second temps, nous nous appuierons sur une enquête réalisée par l'UNAF (Union Nationale des Associations Familiales) auprès des « usagers de l'école » afin de recueillir les points de vue et les attentes de ces derniers.

Enfin, nous confronterons les nouvelles directives en matière « d'éducation à l'orientation tout au long de la vie » émanant de la Résolution du Conseil de l'Union Européenne de 2004 avec des articles de presse qui dépeignent la situation « sur le terrain ».

Le rapport du Haut Conseil de l'Education intitulé « Bilan de l'Ecole 2008 ».

Il présente comme chaque année, depuis la loi du 23 avril 2005, le bilan des résultats obtenus par le système éducatif et porte spécialement cette année-là sur l'orientation scolaire.¹⁵

Nous en proposons un résumé très synthétique, l'objectif étant d'objectiver les failles qui peuvent permettre d'expliquer les problématiques rencontrées auprès des jeunes scolaires et étudiants concernés.

Voici les constats dressés par ce rapport :

L'orientation scolaire comme mécanique d'exclusion.

- L'orientation au collège et au lycée dépend étroitement du niveau des élèves à l'école primaire.
- L'orientation consiste à trier les élèves en fonction de leurs seuls résultats scolaires dans les savoirs abstraits.
- L'origine sociale et les diplômes des parents sont des facteurs déterminants.

¹⁵ Ressource en ligne. Bilan de l'école 2008. Pages 10-26. Accédée le 27 décembre 2011 sur www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/49.pdf.

- Dans un système très hiérarchisé, l'orientation est faite trop souvent d'exclusions successives.
- Une mauvaise orientation est difficile à rattraper.

L'orientation scolaire tend à fonctionner en circuit fermé.

- L'orientation des élèves et leur niveau de qualification final sont conditionnés par la structure de l'offre éducative.
- L'offre de formation professionnelle est abondante mais le choix de chaque élève est limité.
- L'offre de formation s'adapte difficilement aux nécessités économiques.
- Avec l'apprentissage, l'adéquation des formations au marché du travail est en général assurée.
- Dans la voie professionnelle courte, les formations tertiaires sont préférées à celles du secteur de la production qui offrent pourtant plus de débouchés.

Il définit quatre priorités pour l'orientation scolaire.

- Faire prendre en charge les missions d'accueil et d'information par les régions.
- Redéfinir la fonction de conseil en orientation aujourd'hui mal exercée.
- Donner aux professeurs toute leur place dans l'orientation.
- Renforcer l'éducation à l'orientation pour aider les élèves à faire leur choix.

Les constats faits par le H.C.E. nous montrent que la mise en pratique de l'éducation à l'orientation souffre encore de nombreux problèmes.

L'enquête de l'UNAF.

Pour compléter cet état des lieux de l'orientation scolaire en France vu du côté institutionnel, nous avons souhaité aussi envisager la question sous l'angle des « usagers », c'est-à-dire les jeunes et leurs parents. Nous avons sélectionné un document/enquête

produit par l'UNAF (Union Nationale des Associations Familiales) qui a fait mener une enquête qualitative auprès de jeunes de 17/18 ans et de leurs parents en 2009.¹⁶

Cette enquête a porté sur 45 entretiens de jeunes et de leurs parents habitant pour moitié à Paris et l'autre moitié à Tours (37). Elle a visé à :

- retracer les parcours de jeunes en fin de cycle (terminale générale, technologique, professionnelle, CAP et BEP).
- analyser les étapes clefs de leur orientation.
- apprécier comment cette orientation avait été vécue par les jeunes et leurs parents.
- comprendre la perception que les jeunes et leurs parents ont des différents accompagnateurs qu'ils ont rencontrés.
- cerner les attentes des jeunes pour une plus grande satisfaction.

Le rapport de l'UNAF se conclut sur des préconisations adressées aux pouvoirs publics.

Citons les conclusions du rapport :

Le rapporteur indique que :

« Nombre de résultats de cette étude corroborent d'autres rapports. Pour n'en citer qu'un seul, le rapport du Haut Conseil de l'Education sur « L'orientation scolaire - Bilan des résultats de l'Ecole » en 2008, pointait aussi que :

« La décision d'orientation s'appuie sur des notes et des moyennes de notes, méthode dont les insuffisances ont été démontrées.

« L'élève orienté en lycée professionnel peut se voir affecté dans une spécialité qui ne l'intéresse pas ou qui ne correspond pas à ses aptitudes ».

¹⁶ L'orientation scolaire vécue par les jeunes et leurs parents. Ressource en ligne. Accédée le 27 décembre 2011 sur <http://www.unaf.fr>

« Le décalage entre ce que devrait être le métier de conseiller d'orientation et la façon dont ce conseil est aujourd'hui exercé ».

« En revanche, cette étude qualitative permet de montrer comment jeunes et parents vivent cette orientation « de l'intérieur », et malgré tout, comment les jeunes arrivent à cheminer, grâce à l'accompagnement de leurs parents, pour finalement se déclarer (pour la majorité) sereins face à leur avenir. Si cette conclusion est rassurante concernant le potentiel d'énergie de ces jeunes de 17/18 ans, il n'en demeure pas moins que certains sont laissés de côté ayant moins de ressort, moins d'accompagnement parental, moins de chance... »

« Enfin, s'il existe une hiérarchie des séries et filières amplement dénoncée, cette étude montre aussi que certains jeunes en filière générale peuvent se sentir plus angoissés, plus incertains de leur avenir, que d'autres en filière professionnelle, qu'il est donc dommage de souvent assimiler à « des filières de l'échec ».

« Face à la difficulté normale de faire des choix d'orientation qui demandent de se projeter dans un monde lointain d'adultes, les jeunes ont besoin de soutien et d'accompagnement. »

« De fait, aujourd'hui, les parents occupent une place importante dans cet accompagnement à l'orientation. »

« Les parents sont donc très souvent moteurs et on peut déplorer qu'au sujet de l'orientation, l'école ne dialogue pas plus directement, systématiquement et suffisamment tôt avec eux (sauf dans la filière professionnelle et technologique) ».

Ces deux documents dressent une description de l'orientation scolaire en France faisant toile de fond à notre terrain particulier qu'est le conseil d'orientation hors des circuits d'orientation classiques.

Un certain nombre de constats, quant aux limites du système et quant aux causes de l'insatisfaction des jeunes et de leurs familles, expliquent en partie la prolifération de cabinets privés proposant des prestations de conseil en la matière.

Il est moins question aujourd'hui de conseil d'orientation que d'éducation à l'orientation pour qu'en finalité l'élève acquiert la compétence de s'auto-orienter. Comme le note Aurélie Collas dans son article paru dans le Monde de l'Education du 13 avril 2011¹⁷, depuis 1993,

« Les professeurs ont la mission d'aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel. L'idée que s'orienter s'apprend a fait son chemin. La capacité à construire son projet d'orientation est placée aujourd'hui au rang des compétences du socle commun que chaque élève doit maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire ».

La résolution du Conseil de l'Union Européenne de 2004

Depuis la rentrée 2010, pour les classes de seconde (puis en 2011 pour les classes de première etc...), un temps de deux heures d'accompagnement est institué pour le soutien scolaire et l'orientation. Ces décisions du Ministère de l'Éducation Nationale ont pour origine une résolution du Conseil de l'Union Européenne de 2004¹⁸ définissant l'orientation comme un « *processus continu qui permet aux citoyens (...) de déterminer leurs compétences et leurs intérêts* ».

Cette résolution du Conseil de l'Union Européenne a été suivie en 2008 d'un objectif fixé aux États membres de « *favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie* ». Il s'agit d'une évolution de fond qui s'accompagne paradoxalement d'une

¹⁷ Article du Monde Supplément Education du 13/04/11 signé Aurélie Collas : « L'auto-orientation a de beaux jours devant elle ». Ressource en ligne accessible sur [PDF] www.se-uns.org
Ressource accédée 15/10/11.

¹⁸ Ressource en ligne : Résolution du Conseil de l'Union européenne de 2004 ec.europa.eu/education/lifelong-learning/resolution2004.fr_fr.pdf. Accédée le 28 décembre 2011.

diminution du nombre des Conseillers d'Orientation Psychologues faisant qu'un COP s'occupe aujourd'hui d'environ 1400 élèves.

Comme c'est déjà le cas dans tous les autres pays d'Europe, les enseignants vont devoir prendre le relais mais pour l'instant, comme le dénoncent les organisations syndicales, ils s'estiment insuffisamment formés pour s'investir dans l'orientation des élèves.

Il y a de toute évidence une évolution en cours depuis ces dernières années, l'orientation scolaire devenant une « éducation à l'orientation tout au long de la vie » mais les moyens mis à disposition par l'Éducation Nationale ne sont pas encore opérants.

De nouvelles expérimentations sont en cours comme celle du « livret de compétences expérimental », mesure essentielle du « Plan Agir pour la jeunesse » annoncé par le Président de la République le 29 septembre 2009. Cette expérimentation, commencée à la rentrée 2010 concerne 166 établissements scolaires et fera l'objet d'une évaluation pour donner lieu à un rapport au Parlement en septembre 2012¹⁹.

Comme le pointe Gilles Pinte, dans un article du Monde du 23/06/2011²⁰, ce nouveau concept d'éducation à l'orientation tout au long de la vie, si intéressant soit-il, rentre en contradiction avec :

« La réalité des pratiques qui montrent exactement le contraire, c'est-à-dire une orientation précoce qui va figer très tôt les destins socio-professionnels de beaucoup de jeunes ».

Dans le même article, le journaliste dénonce les inégalités qui marquent les choix d'orientation. Il décrit 3 formes d'orientation prépondérantes:

« L'orientation « inclusive » qui est proposée aux bons élèves, repoussant ainsi le plus loin possible les choix de métier, l'orientation « exclusive » qui sort rapidement du circuit les élèves jugés peu performants au regard des matières sélectives et qui les oriente au plus vite vers des filières

¹⁹ Ressource en ligne « le livret de compétences expérimental- expérimentation 2010-2012 » Consultable sur <http://eduscol.education.fr>. Accédée le 20/10/2011.

²⁰ Ressource en ligne : article du Monde « Pour une Education et une orientation tout au long de la vie Accédée le 18/10/2011. <http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/06/23> .

professionnelles, et enfin une « auto-orientation » des élèves appuyés ou non par leur famille qui passe par différents moyens : internet, presse spécialisée, salons d'informations et les « officines privées d'orientation », auxquelles s'adressent de plus en plus les familles qui en ont les ressources. »

C'est précisément dans ce registre des « officines privées » que nous allons explorer le contexte particulier de notre question.

I.2.2 Le contexte singulier de notre recherche

Rappelons tout d'abord que nous recevons de jeunes lycéens et étudiants entre 16 et 25 ans dans notre « cabinet de coaching scolaire et étudiant » depuis quelques mois seulement. Ces jeunes et leur famille sont en recherche d'un accompagnement personnalisé pour élaborer leur projet d'orientation.

Si pour nous, il va de soi que l'orientation scolaire du jeune est d'abord un processus qui s'inscrit plus largement dans celui de l'orientation tout au long de la vie, nous ne pouvons faire l'économie d'une exploration de la réalité de notre terrain.

Nous espérons y discerner les indices qui nous permettront de problématiser la question que nous nous posons à propos « de la compétence à se saisir des opportunités pour s'auto-orienter ».

Cette présentation de notre contexte singulier va aussi faire œuvre d'exploration pour repérer les lignes de tension susceptibles de nous amener à recentrer notre questionnement.

Nous nous proposons d'explorer tout d'abord les motifs qui amènent ces jeunes à nous consulter à travers une observation de leur demande, besoins et attentes.

Qui sont-ils et que demandent-ils ?

Nous avons choisi d'explorer cette question à l'aide des notes de nos dossiers prises lors de la première rencontre. Nous avons repris ces notes au travers d'une grille répondant aux questions suivantes :

- Qui est à l'origine de la demande ?
- Qu'est-ce qui motive la consultation ?
- Quels sont les besoins exprimés ?
- Quelle aide est attendue ?
- Quelles démarches ont-ils déjà faites pour s'orienter ?

Nous allons représenter cela dans un tableau qui va intégrer les données du premier rendez-vous pour six d'entre eux.

Prénom- Age Classe Etablissement scolaire Profession des parents	Qui demande ? Pour quoi ?	Démarches d'orientation préalables	Demande et besoins exprimés
Aline – 17 ans Terminale L Lycée public Mère : enseignante Père : cadre supérieur	La mère est la demandeuse de la rencontre. La jeune est anxieuse de ne pas avoir de projet professionnel précis mais seulement des intentions d'orientation éclectiques (orthophoniste, infirmière, école de commerce, professeur des écoles).	Quelques renseignements pris dans des sites. N'a pas rencontré de C.O.P et n'est pas allée au CIO. N'a pas rencontré de professionnels dans les voies imaginées.	Aide au choix Etudier la possibilité d'intégrer une Ecole de Commerce sans classes préparatoires.

	La mère veut « vérifier » qu'elle peut intégrer une Ecole de Commerce.		
Louise- 17ans Terminale S Lycée public Mère : artisan Père : cadre Armée de l'Air	La jeune fille elle-même + ses parents qui redoutent que leur fille n'entame une formation en deçà de son niveau actuel et de ses possibilités intellectuelles. -Projet « atypique » par rapport à sa section de terminale : veut se diriger vers les métiers du cuir via une école d'arts. -N'a trouvé aucune aide auprès de l'équipe enseignante qui ne veut pas « cautionner » son projet.	A vu la C.O.P dans sa classe : s'est sentie déboutée dans son projet. A cherché beaucoup de renseignements auprès des écoles d'art, des professionnels du cuir. A même fait des stages sur son temps personnel et scolaire.	Analyser et vérifier la pertinence de son projet. Etre écoutée et accompagnée dans la mise en œuvre de celui-ci (écoles à présenter, dossiers à constituer...)
Florent- 17 ans Terminale S Lycée privé Mère : sans profession Père : ingénieur commercial	Les parents sont demandeurs unilatéralement car inquiets : Florent n'a aucun projet et ne souhaite pas en construire un maintenant. Il veut passer des tests pour « <i>qu'on l'oriente</i> ».	N'a pas souhaité se renseigner au CIO suite à une « mauvaise expérience » en seconde. A demandé des conseils à ses professeurs. Les parents cherchent pour lui dans des sites sur Internet. Il ne s'implique pas dans ces recherches. Il est cependant optimiste pour son avenir.	Les parents demandent un accompagnement à la connaissance de soi. Ils ont à cœur que leur fils fasse lui-même le choix d'un métier qui lui plaise. Ils sont inquiets des échéances pour inscriptions sur dispositif post-bac.

<p>Marie- 18 ans ½ 1^{ère} année BTS en Economie Sociale et Familiale. Lycée public. Parents artisans</p>	<p>La demande vient de Marie elle-même qui ne se plaît pas dans cette filière. Elle envisage une réorientation mais ne sait pas laquelle.</p>	<p>A consulté le CIO de sa ville qui l'a enjointe de « <i>finir sa formation qui offre des débouchés</i> ».</p>	<p>Etre accompagnée dans une démarche de réorientation. Mieux se connaître et discerner les choix possibles.</p>
<p>Laurent- 17 ans Terminale S Lycée privé Parents artisans</p>	<p>La demande vient des parents très inquiets des résultats de Laurent qui ne sont pas compatibles avec son projet datant de la seconde d'intégrer la faculté de Pharmacie.</p>	<p>N'est allé voir aucune structure d'orientation mais plusieurs psychologues et professeurs particuliers.</p>	<p>Besoin d'aide pour « <i>lever le blocage</i> »</p>
<p>Théo – 17 ans Terminale S Lycée public Mère infirmière. Père artisan plombier</p>	<p>Les parents s'inquiètent de la faisabilité du projet de Théo. Il veut être pilote de ligne depuis toujours et il est myope. Ils souhaitent que Théo s'ouvre à d'autres voies possibles</p>	<p>N'a pas consulté de COP et ne s'est pas renseigné sur les restrictions médicales pour l'aéronautique. Le père évoque l'idée d'aller se renseigner sur le terrain.</p>	<p>Etre conseillé sur les conditions d'admission dans les écoles d'aéronautique et mieux se connaître pour élaborer un projet de remplacement.</p>

Le profil de ces jeunes.

N.B. Les prénoms ont été changés pour préserver l'anonymat.

- Filles ou garçons, ils ont eu des **parcours scolaires classiques**, ils n'ont pas redoublé et sont en Terminale scientifique pour 4 d'entre eux. Ils n'ont plus que quelques semaines avant de poser leurs vœux d'orientation dans le dispositif post-

bac. Une d'entre eux est en BTS et estime s'être trompée de voie (NB : le choix de cette filière était personnel et correspondait au projet tout aussi personnel d'être Conseillère en Économie Sociale et Familiale).

- La moitié fréquente un **lycée privé** et la moitié fréquente un **lycée public**.
- Un au moins des deux parents exerce une profession indépendante pour 4 d'entre eux.

Qui demande quoi ?

- **La demande émane 4 fois sur 6 des parents eux-mêmes**, ce qui n'a pas empêché par la suite au jeune de venir et de s'impliquer. Ce qui traduit sans doute une bonne coopération parents/enfants.
- Nous notons toutefois deux cas sur les 6 où la demande est venue du jeune lui-même.
- Quand le jeune présente un **projet personnel et original, mais dissonant par rapport à la spécialité du baccalauréat préparé**, il peut souffrir d'un manque d'écoute et de soutien, que ce soit de la part des enseignants et conseillers d'orientation ou de celle de ses propres parents. Il doute de la pertinence de son projet, cherche à être confirmé et à convaincre son entourage.
- Quand il est **en recherche de réorientation** suite à une erreur « d'aiguillage » et qu'il peine à trouver le soutien et l'accompagnement dont il a besoin.

Qu'expriment les parents ?

- Les parents expriment **beaucoup d'anxiété** quant à l'orientation de leur jeune. Ils sont paradoxalement dans l'inquiétude de l'avenir de leur enfant dans ce monde « *qui bouge en permanence* » et revendiquent pour lui un métier qui lui plaise car « *un métier c'est pour la vie* ».

- D'une manière générale, ils se montrent ouverts, peu autoritaires et à l'écoute des goûts de leur jeune, même si parfois **leurs attentes restent « perceptibles »** (comme par exemple celles d'intégrer des filières réputées prestigieuses ou présentant plus de débouchés (les Grandes Écoles d'Ingénieurs et de Commerce en particulier).
- **Parents et jeunes s'expriment plus en termes de projet personnel** pour plus tard qu'en termes de choix de filières pour maintenant. Pour ceux que nous rencontrons, la notion de projet personnel semble prévaloir et surtout... « *Mieux se connaître* » est le besoin exprimé avec la demande d'élaboration de projet.
- **Le projet est perçu avant tout comme une décision à prendre, un choix à faire dans des délais rapides.** Ils ne s'expriment pas du tout en termes de processus exigeant temps et maturation. D'ailleurs, dans la grande majorité des cas (5/6 des jeunes venus au cours du trimestre étudié), le jeune est en classe de Terminale, à 3 mois de s'inscrire dans une filière d'études. **L'urgence** qu'ils ressentent en rajoute à leur anxiété.
- Dans les cas où le projet initial est précis et ancien, et qu'il ne peut aboutir pour différentes raisons, le renoncement à ce projet impossible peut-être difficile et empêcher le réinvestissement dans d'autres possibles. **Le « deuil » du projet initial peut motiver la demande d'accompagnement dans 1/3 des cas.**

Qu'attendent ces jeunes de nous ?

- La demande autour de la **connaissance de soi comme outil pour choisir** et décider d'une orientation est quasi-unanime.
- **Être accompagné** pour élaborer un projet ou nouveau projet et dans les démarches à faire.
- **Être orienté et conseillé** en fonction de leurs matières préférées.
- **Être confortée dans son projet** pour l'une d'entre elle.

- Et plus implicitement pour plusieurs: **être libérés de cette tâche au plus vite et à l'extérieur de la famille pour que leurs parents lâchent prise**. Cela s'est exprimé très clairement pour Florent et Laurent qui n'arrivent pas à se projeter dans l'avenir, ce qui génère des tensions intrafamiliales.

Quelles démarches ont-ils effectuées et quelles relations ont-ils avec les professionnels de l'orientation scolaire ?

- **Parents et jeunes sont critiques vis-à-vis des services d'orientation scolaire.** Ils les jugent « pas assez à l'écoute », trop centrés sur les notes ou encore incompetents sans pour autant les avoir sollicités ou rencontrés. Certains ont besoin de recevoir l'avis des professeurs et l'intégreront dans leur réflexion avec le jeune, d'autres manifestent clairement une grande méfiance à leur égard, voire contestent la validité de leurs appréciations.
- Enfin, **les familles se sentent responsables de l'orientation** de leur jeune. Ils en font une affaire personnelle, sont prêts à investir du temps (salons d'orientation, portes ouvertes...) et d'argent (consultations en secteur privé). L'orientation est bien perçue comme relevant du sujet, responsable de son évolution dans la société.
- Il est clair que les familles qui nous consultent ont les **ressources culturelles et financières** qui permettent de l'envisager. De ce fait, elles nous placent volontiers dans une posture d'expert et attendent résolution à leur problème puisqu'elles paient pour cela.
- Ces jeunes, comme leur famille, **ont fait peu d'investigations « sur le terrain » et dans leur environnement.**

Des paradoxes qui nous interpellent

- La demande s'exprime en termes d'aide au projet personnel pour s'orienter **mais** l'attente est celle **d'être** orienté car les échéances sont proches et que les choix ne sont pas faits. Construction de projet et urgence cohabitent dans leur discours.

- Les familles et les jeunes se **sentent individuellement responsables** de l'orientation, ont peu confiance dans l'institution scolaire, **mais** ont fait **peu d'investigations personnelles** et préfèrent attendre d'un « expert » les moyens pour se connaître, choisir, décider.
- Les jeunes comme leurs parents sont pressés **de trouver une solution à leur problème dans le présent** (choisir une filière d'études après le baccalauréat) **tout en** souhaitant **construire un projet pour le futur**. Enfants et parents évoquent pareillement le « *métier pour toute la vie* » mais sont différemment rassurés par cette perspective : les parents pensent assurer ainsi l'avenir mais les jeunes se demandent s'ils aimeront exercer le métier choisi dans quelques années.

Des paradoxes qui font avancer notre questionnement.

Pour ce qui est du premier paradoxe, « s'orienter » ou être orienté, nous avons peut-être une explication dans le rapport intitulé « Pour une approche copernicienne de l'orientation scolaire » que Jean Guichard a rédigé en 2003 à l'attention du Haut-Conseil de l'Éducation²¹ dans lequel est abordée la notion « d'éducation à l'orientation » qu'il désigne comme « *un ensemble de pratiques ayant une composante pédagogique (...) et visant à développer chez ceux qui en bénéficient des compétences pour s'orienter dans la vie (...)* »

Il déplore que cette vision peine dans sa mise en pratique en France.

Il y explique que cette éducation à l'orientation, déclinée dans plusieurs circulaires datant de 1996 tentant d'en préciser le contenu s'avère « *se limiter à conduire les élèves et leur famille à réfléchir à leur avenir scolaire selon la logique propre de l'institution* ».

²¹J. Guichard, 2006, « *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école* ». Rapport de novembre 2006 présenté au Haut Conseil de l'Éducation. Page 50. Ressource en ligne www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/53.pdf. Accédée le 30/12/2011.

Les parents qui ont les moyens de se préoccuper eux-mêmes de l'orientation de leur enfant se montrent partagés entre deux tensions : une qui les invite à offrir à leur enfant les moyens d'élaborer un projet personnel, en rapport avec ses aspirations personnelles et son potentiel et l'autre, qui correspond à la réalité que l'orientation va se résumer à faire « *un projet qui est déjà largement déterminé par la scolarisation suivie antérieurement et à son degré de réussite* »²² .

Dans son rapport de 2003, Jean Guichard montrait aussi combien la filière choisie reste prédictive de la position sociale qu'occupera le jeune à l'issue de ses études. C'est pourquoi, il peut être difficile pour les parents d'accepter, qu'à l'issue d'une terminale S, leur jeune ne se dirige pas naturellement vers les écoles d'ingénieurs, les facultés de médecine ou de pharmacie auxquelles il leur semblait promis. Le rapport de Jean Guichard précité déplore cet état de fait que :

« En effet, si l'école ne façonne pas des identités sociales et professionnelles strictement définies, elle laisse néanmoins entrevoir à chaque élève un certain horizon de positions sociales et professionnelles « possibles » ou « inaccessibles » en fonction de la position qu'il occupe actuellement dans l'espace scolaire » .

Il est donc parfaitement compréhensible que les parents attachent encore beaucoup d'importance à la filière à intégrer et au diplôme à obtenir car le formatage social par l'institution scolaire est ni nouveau, ni révolu.

Les familles ont tout à fait conscience, qu'en raison de l'inflation de jeunes diplômés sur le marché de l'emploi aujourd'hui, il faut sortir des filières les plus valorisées pour espérer être employable à hauteur de son diplôme.

Cela ne les empêche pas pour autant de souhaiter pour leur jeune, en toute bonne foi, une profession épanouissante et conforme à ses aspirations personnelles.

²² J. P. Boutinet, 1990 , *op.cit.* pp. 81-82

Les statistiques produites dans le rapport du Haut Conseil de l'Éducation ²³ corroborent cette hypothèse :

« Dans son étude de la génération sortie en 2004, 58 % des non-diplômés occupent un emploi trois ans après, en 2007, contre 75 % des diplômés du secondaire et 87 % des diplômés du supérieur. Si la situation des diplômés s'est dégradée, celle des non-diplômés s'est détériorée plus encore. Leurs emplois sont en outre souvent précaires, à durée déterminée pour la moitié d'entre eux. Le diplôme reste bien une protection contre le chômage et contre des conditions d'emploi difficiles ».

Pour ce qui est du 2^{ème} paradoxe concernant le sentiment d'être responsable de l'orientation et de ne pas pour autant mener beaucoup d'investigations personnelles, nous reprendrons Jean Guichard, citant dans son rapport les écrits d'Elias (1991)

« Les sociétés industrielles occidentales d'aujourd'hui sont des « sociétés des individus », c'est-à-dire des collectifs sociaux et culturels où l'on attend de chacun qu'il se prenne en charge, ainsi que sa famille proche. Corrélativement, dans ces sociétés (les nôtres) « bien conduire sa vie », c'est se réaliser en tant qu'individu (...) ».

Nous nous interrogeons par contre sur l'écart qu'il y a entre cette volonté à s'auto-orienter, en dehors de l'institution scolaire et de ses services d'orientation, et le peu d'investigations concrètes menées dans leur environnement pour préparer le projet du jeune.

Dans l'échantillon de consultants retenus, seule Louise est allée enquêter auprès des professionnels, a demandé à faire des stages pour vérifier son projet. C'est avec un dossier déjà très garni de ses expérimentations qu'elle est venue avec ses parents « tenir conseil ». A noter que le projet personnel de Louise a été jugé « *décalé* » par les professeurs et la Conseillère d'Orientation Psychologue et que ses parents ont pris peur à l'idée qu'elle

²³ Ressource en ligne. Bilan de l'école 2008. Accédée le 30décembre 2011 sur www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/49.pdf

« galère dans cette voie-là, alors qu'elle pouvait intégrer des classes préparatoires scientifiques » comme cela lui était suggéré à l'école.

Nous constatons que jeunes et parents se sont approprié l'injonction au projet personnel mais dans un rapport à l'avenir qui nous questionne quant à nos accompagnements.

Le caractère paradoxal de cette injonction nous amène à questionner la notion même de projet dans ce cadre particulier de l'orientation scolaire.

J.P. Boutinet²⁴ distingue le projet d'orientation scolaire pour ce qui est du projet à court-terme, le projet d'orientation professionnelle à moyen terme et le projet de vie sur le long terme. Ce sont ces trois projets qui constituent le projet adolescent qu'on appelle depuis les années 90, le projet personnel de l'élève.

Il confirme notre doute en écrivant²⁵

« Le projet personnel de l'élève (...) obéit bien souvent à une injonction contradictoire : l'environnement du jeune pousse ce dernier à savoir ce qu'il veut faire plus tard, à se doter d'un projet, mais il présente des contraintes telles qu'il empêche la réalisation de bons nombres de projets adolescents, du moins chez les jeunes les plus démunis ».

De plus, nous nous demandons si, dans le cadre actuel de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes, l'injonction à se doter d'un projet personnel n'est pas le camouflage d'une réalité terrible, celle d'un avenir incertain. D'autant plus incertain, quand le jeune arrive sur le marché de l'emploi peu ou pas diplômé.

Enfin, la situation d'urgence dans laquelle la demande intervient nous pose question.

« (...) L'urgence se donne quant à elle comme une contradiction temporelle notoire au regard de la figure du projet ; car celle-ci s'apparente à une temporalité progressivement construite alors que l'urgence s'impose comme

²⁴ J.P. Boutinet, 1990, *op.cit.* p.81.

²⁵ Ibid. p. 84.

temporalité brutale. Il ne saurait de ce point de vue y avoir de projet urgent à moins de cultiver le non-sens.»²⁶

Il nous rassure de penser qu'en dépit de l'urgence apparente, une ébauche de projet ait pu quand même précéder la demande.

Parfois, il s'est même amorcé un projet qui est devenu encombrant et lui-même obstacle à toute progression.

Dans la situation d'urgence, le risque est d'apporter de mauvaises réponses avant même d'avoir posé les bonnes questions.

Que ce soit dans le cadre de l'orientation scolaire ou encore dans celui de la lutte contre l'illettrisme, la mise en projet peut nous apparaître relever parfois de la tyrannie ou de l'illusion.

Sommés d'avoir un projet quand il faut avoir un projet, tous les jeunes ne sont pas prêts à s'y investir « maintenant ». Cela ne veut pas dire pour autant que le processus de mise en projet ne soit pas amorcé silencieusement depuis longtemps mais l'injonction au projet sur commande peut être vécue de façon assez violente par certains d'entre eux.

Face à ces situations et aux paradoxes que nous y décelons, nous sommes amenés à questionner le sens de l'accompagnement à proposer.

En effet, qu'il s'agisse des manquements de l'institution scolaire et de ses services d'orientation dont nous ne relevons pas, qu'il s'agisse de l'indécision du jeune et du stress de ses parents, qu'il s'agisse encore du désir de ces derniers de « forcer » le passage vers la filière qu'eux-mêmes préfèrent, ou enfin des incompatibilités évidentes entre les résultats scolaires et les ambitions du jeune, nous sommes fortement questionnés dans notre posture d'accompagnant.

Faut-il « forcer » le projet comme on « force » une plante à pousser plus vite à l'aide d'engrais ?

²⁶ Ibid. p.342.

Faut-il un projet pour réussir ?

Faut-il donner la réponse d'expert parfois attendue ou accompagner le questionnement dans le présent ?

Dans notre époque d'incertitude, d'éphémère et de rapidité dans les changements, nous pouvons nous demander si l'anticipation de l'avenir demeure la meilleure façon de s'orienter tout au long de sa vie.

Ne serait-il pas plus raisonnable de « former » les jeunes à naviguer dans ce futur imprévisible et incertain afin qu'ils soient à même de se saisir des opportunités qu'ils y rencontreront ?

Lors des 59èmes Journées nationales de l'orientation au Mans le 22 septembre 2010, Jean Guichard (CNAM Paris/Equipe de recherche CRTD) a abordé le problème de l'orientation en ces termes :

« S'orienter dans un monde incertain, ce n'est plus formuler des projets, c'est être capable de stratégie, de repérer dans une situation les éléments essentiels permettant de définir des objectifs pour soi en fonction des ressources qu'elle offre ». Et de rajouter : S'orienter, c'est savoir se saisir des opportunités qui se présentent, voire en créer dans les différents contextes où nous interagissons, en vue d'atteindre ceux des objectifs qui nous semblent alors fondamentaux dans certains contextes de notre vie, ou de redéfinir ces objectifs primordiaux. »²⁷

Cette exploration de notre contexte singulier n'a bien sûr rien d'une étude quantitative ou exhaustive sur les demandes et besoins des jeunes en phase d'orientation scolaire mais elle est venue illustrer la réalité des situations rencontrées sur le terrain.

De plus, elle nous a amenés à clarifier un peu plus la question « qui nous hante » et qui va constituer notre objet de recherche.

²⁷ Paroles reprises dans propos-orientés. Article « *Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ?* » Ressource en ligne consultable sur <http://www.propos.orientes.free.fr> Ressource accédée le 15/04/2012.

I.3. NOTRE QUESTION DE RECHERCHE.

Nous avons montré dans notre trajet comment le travail à partir de notre propre portfolio réflexif était venu nourrir notre réflexion en matière d'accompagnement à l'orientation en introduisant le concept d'auto-orientation d'une part et la question des opportunités à saisir d'autre part.

Nous avons vu que le contexte de l'orientation scolaire en France n'est pas encore propice à préparer les jeunes à développer les compétences nécessaires pour s'orienter dans notre société incertaine et complexe et que les parents anxieux cherchent des réponses à l'extérieur de l'école face à l'injonction au projet qui est faite à leur enfant.

Nous, qui recevons de telles demandes, nous nous posons la question des accompagnements à mettre en place pour répondre à cette double nécessité d'aider le jeune à choisir une filière d'études dans l'ici et maintenant de la rencontre tout en le préparant à s'orienter tout au long de sa vie, sachant qu'il aura à saisir des opportunités pour en faire des objectifs personnels.

Entre anticipation par le projet et stratégie de navigation à vue par la saisie des opportunités, se pose la question de la compétence que le jeune doit développer pour devenir un adulte capable de vivre les multiples transitions qu'il aura à vivre.

Nous nous proposons d'étudier cette question en nous demandant « **A quelles conditions un jeune lycéen ou étudiant (15-25 ans) peut-il développer sa compétence à se saisir des opportunités pour s'auto-orienter ?** »

Au travers d'une recherche conceptuelle, nous tenterons de définir les concepts **d'opportunité, d'auto-orientation**, ainsi que les concepts qui pourraient venir éclairer la question des **conditions pour développer la compétence** à se saisir des opportunités. Dans un premier temps, nous confronterons ces différentes notions aux champs théoriques qui peuvent s'y rapporter. Dans un second temps, nous interrogerons le champ du « vécu sur le terrain » par une enquête auprès de sujets dont la trajectoire pourrait suggérer celle de l'opportunité. Enfin, nous tenterons par l'analyse d'en dégager des résultats susceptibles de nous guider vers des préconisations.

Partie II : Étude conceptuelle.

Notre étude conceptuelle repose à la fois sur des choix préalables concernant des concepts ou notions déjà inclus dans la question de départ mais aussi sur des notions ou concepts qui ont émergé au fil des lectures théoriques ou de la recherche sur le terrain.

Nous nous appliquerons à mettre en exergue le cheminement de notre pensée et le choix porté sur telle notion plutôt que telle autre.

Dans un premier temps, nous allons questionner la notion d'opportunité pour tenter de la conceptualiser à partir des différents champs théoriques au sein desquels elle peut se retrouver. Nous tenterons de dresser un cadre théorique susceptible de repositionner notre question de départ en une problématique de recherche génératrice d'hypothèses à vérifier sur notre terrain.

II.1. QU'EST-CE QU'UNE OPPORTUNITÉ ?

II.1.1. Définitions des dictionnaires .

***Le Dictionnaire Culturel en Langue Française*²⁸.**

Mentionne que l'adjectif opportun(e) est emprunté au latin « *opportunus* » signifiant « *qui conduit au bon port* ». Le moment opportun est le bon moment, favorable, propice. Le substantif « *opportunité* » vient du latin « *opportunitas* » signifiant *chance de faire quelque chose, condition favorable* ».

Ce dernier sera repris par la suite à l'anglais « *opportunity* » sous le sens de « *circonstance opportune, occasion, profiter d'une opportunité* ».

²⁸ *Dictionnaire Culturel en Langue française*, sous la direction d'Alain Rey, 2005, Paris- Editions Le Robert

Le dictionnaire français/anglais Robert et Collins senior²⁹

Il définit précisément « opportunity » comme « *l'occasion mais aussi la perspective d'avenir, les chances à saisir, la possibilité de faire quelque chose* ». Cette acception du terme opportunité empruntée à l'anglais « opportunity » est celle retenue dans le langage entrepreneurial et celui des affaires.

Le Dictionnaire des Trésors de la Langue Française en ligne³⁰

Il nous offre une citation extraite des « Mandarins » de Simone de Beauvoir (1954: p.235) « *Mon expérience n'est pas la même que la vôtre, c'est celle d'un homme d'affaires, un homme d'action. Elle m'a enseigné que le cours des événements peut toujours être dévié par l'intervention au moment opportun d'un facteur opportun* »

Cette phrase de Simone de Beauvoir illustre la notion d'opportunité en tant qu'évènement et en tant que moment susceptibles d'affecter le déroulement, le cours des choses.

Cela nous amène à Kairos, à la fois figure de la mythologie grecque et notion philosophique qui renvoie à la notion de moment à saisir, temps non linéaire au contraire du temps chronologique.

II.1.2. Kairos, figure du moment opportun.

Kairos : une figure de la mythologie grecque.

D'après la Théogonie, Kairos, Aïon et Chronos sont tous trois dieux du temps.

Kairos est le temps de l'occasion opportune, celle dont il convient de se saisir avant qu'il ne soit trop tard. Représenté par un jeune homme aux talons et aux épaules ailés, il porte

²⁹ Dictionnaire français/Anglais-Anglais/Français Robert et Collins Senior, 2002, Paris- Editions Le Robert

³⁰ Dictionnaire des Trésors de la Langue Française en ligne consultable sur <http://atilf.fr> Ressource accédée le 20/02/2012.

une unique touffe de cheveux à l'avant de son crâne, glabre par ailleurs. Il tient dans sa main un rasoir sur la lame duquel repose une balance. Kaïros pose son doigt sur le plateau de la balance. Cette représentation allégorique de Lysippe suggère son intervention possible sur le cours du destin, le temps donné et le moment favorable.



Le fragment de **plaque en marbre** était une partie d'un **sarcophage** d'époque romaine impériale. Dans l'image sculptée, avec un relief peu prononcé, on voit un personnage masculin jeune, nu et ailé, représenté de profil gauche. Le jeune, avec les ailes aux pieds, tend son bras en haut et tient en équilibre, avec la lame d'un rasoir, l'axe d'une balance. Avec l'index de sa main gauche il s'appuie à un des plateaux de l'instrument de mesure pour rétablir l'équilibre.

Cette représentation est à interpréter comme une **personnification du Kairos**, qui renferme en soi le concept du «bon moment», qui doit être cueilli, selon les philosophes grecs, soit dans l'action quotidienne, soit dans la sphère éthique, dans l'art de la parole et dans la création artistique. La personnification de ce concept philosophique a été ici représentée, au II siècle après Jésus Christ, selon le modèle élaboré pour Alexandre le Grand par le sculpteur grecque Lysippe, actif au IV siècle avant Jésus Christ.³¹

Ce temps de rupture, tel un point de bascule, est le bon moment pour agir, pour avoir prise sur la réalité. Mais il passe vite et sa mèche de cheveux est difficile à saisir : étant placée à l'avant de son crâne, elle ne peut être attrapée qu'avant qu'il ne soit vraiment passé. Cela suggère qu'il faille se préparer à son passage, sans toutefois connaître le « quand » et le « comment » cela va se passer.³²

³¹ <http://museoarcheologico.piemonte.beniculturali.it>

³² Ces éléments culturels et philosophiques à propos du Kairos sont empruntés au cours de E. Nal, intervenant en Master FAC à l'Université François Rabelais de Tours. E. Nal est l'auteur d'une thèse s'intitulant « Kairos, l'irruption du sens au coeur de la complexité humaine. Le joueur, le médiateur, le stratège. »

Kairos : une notion philosophique complexe.

Cette figure mythologique est aussi une notion philosophique mettant en tension deux éléments constitutifs de la bonne stratégie : le temps et l'action. Cette combinaison du temps et de l'action doit déboucher sur un geste efficace.

En médecine, c'est le moment critique dans l'évolution d'une maladie (temps) où tout peut basculer. L'intervention (action) du médecin prend dans cet instant une dimension décisive dans ce qui va se passer pour le malade.

En stratégie militaire, nous retrouvons aussi ces deux notions de temps et d'action : c'est le moment où l'attaque est portée qui va compter pour l'emporter.

La notion d'efficacité vient rejoindre là l'aspect irréversible du temps. Si l'occasion d'agir est saisie à temps, elle transformera inéluctablement le cours des événements. Elle déviara le destin, pour reprendre la citation de Simone de Beauvoir.

Comme dans sa représentation allégorique, Kairos est difficile à saisir. Non identifiable par avance, il est difficile de se préparer à son passage et cependant il sera impossible de s'en saisir sans y être prêt. Il renvoie à l'imprévisible, l'incertitude, le hasard mais aussi à la sensation et à l'intuition.

Kairos désigne aussi le point décisif, la faille, le défaut de cuirasse par lequel il devient possible de s'immiscer. C'est le tout petit espace, par lequel l'action sera possible.

En tant que geste efficace, habileté à tirer parti du bon moment, Kairos est un concept qui vient nous interroger sur notre rapport aux événements, notre perception du monde et du temps non linéaire. Il est aussi difficile à définir qu'il ne l'est à saisir. Faut-il de la chance ou une aptitude particulière pour s'en saisir ? Faut-il un savoir antérieur pour le reconnaître ? Comment repérer le moment favorable à l'action ? L'occasion peut-elle se provoquer ?

II.1.3. Une autre conception de l'occasion : l'aboutissement d'un processus de transformation.

Si dans la Grèce antique, Kairos désigne l'acte efficace, l'occasion opportune et fugace qu'il faut saisir, la conception de l'opportunité dans la Chine traditionnelle s'avère différente et nous emmène dans un autre cadre de pensée. F. Jullien³³ avance l'argument qu'en Chine, l'occasion n'est pas seulement le moment opportun

« non plus comme la chance qui s'offre au passage, par un heureux concours de circonstances, incitant à l'action et favorisant son succès ; mais comme le moment le plus adéquat pour intervenir au cours du processus engagé (...) »

L'occasion est conçue comme le déclenchement du potentiel d'une situation et l'aboutissement d'un processus engagé bien en amont.

F. Jullien renvoie à l'idée de la transformation silencieuse et imperceptible des choses durant laquelle un processus est à l'œuvre jusqu'à l'aboutissement d'un déroulement qui fera l'occasion. Celle-ci ne survient pas à l'improviste mais est le fruit d'une évolution.

Dans cette conception de l'évolution d'une situation, l'occasion est même double : deux instants cruciaux. L'un au début de la transformation, discret et presque imperceptible qui représente le point de départ de la tendance qui « *modifiera infailliblement la situation* ». L'amorce constitue ce stade initial, bien en amont de l'occasion finale « (...) où rien ne se voit encore mais déjà une orientation est engagée. »³⁴

L'autre, à son stade terminal, où l'occasion est devenue visible et n'est plus que l'aboutissement prévisible de la situation. Tel un fruit mûr qu'il ne reste plus qu'à cueillir.

Dans la stratégie chinoise, telle que présentée par Jullien, c'est la situation elle-même qui est porteuse du potentiel d'où découlera le moment favorable pour attaquer.

« Le potentiel de situation est comme bander l'arbalète et le moment opportun est comme en déclencher le mécanisme ».

³³ F. Jullien, 1996, *Traité de l'efficacité*. Biblio essais. Le livre de poche (Rééd. 2010). 240p. p. 87.

³⁴ Ibid. p.88

Dans cette configuration, l'action volontariste n'a plus d'efficacité. Il s'agit davantage de repérer la tendance amorcée et de se laisser porter par le potentiel de situation jusqu'à l'aboutissement inéluctable.

Dans l'approche philosophique grecque ou chinoise, la question de prévoir l'occasion reste centrale. A défaut d'être prévue, l'occasion opportune doit être repérée, perçue pour devenir un atout pour soi.

Nous serons amenés à nous interroger sur les modalités et les conditions de perception de ces moments opportuns, porteurs de sens dans le cours de nos vies.

II.1.4. L'opportunité dans le registre de l'orientation scolaire.

Nous pouvons nous questionner à propos de la place du terme opportunité dans le langage de l'orientation scolaire. Comme nous l'avons montré dans notre historique de l'orientation scolaire en France, de prédictive, la conception de l'orientation est devenue éducative. Le projet personnel de l'élève y tient une place centrale, du moins en théorie.

Pourquoi et comment la question de l'opportunité à saisir s'est-elle immiscée dans les préoccupations des spécialistes de l'orientation ?

L'incertitude en toile de fond.

« Il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes » E. Morin³⁵.

Le concept même d'opportunité, de temps opportun (celui qui ramène à bon port), renvoie à une notion d'imprévisibilité, d'incertitude et d'adaptation aux circonstances présentes.

La question de l'orientation scolaire pose le problème de l'anticipation dans le contexte de notre société post-moderne caractérisée par la labilité des organisations et des carrières

³⁵ E. Morin, 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Editions du seuil. 130 p.

professionnelles. La vision prédictive de l'orientation qui a prédominé jusqu'à une époque assez récente n'est plus adaptée à la réalité d'aujourd'hui.

Si l'imprévisibilité du futur n'est pas nouvelle, la nécessité de « s'inventer » pour l'individu au sein d'un collectif qui ne le porte plus, génère aujourd'hui une incertitude plus forte qui vient renforcer l'incertitude existentielle inhérente à chaque vie humaine. Comme l'écrit Edgar Morin³⁶,

« À l'incertitude du futur s'ajoutent toutes les incertitudes dues à la vélocité et à l'accélération des processus complexes et aléatoires de notre ère planétaire que ni l'esprit humain, ni un super-ordinateur, ni aucun démon de Laplace ne sauraient embrasser ».

Tout cela concourt à penser désormais l'orientation des jeunes en termes de capacité adaptative par rapport aux environnements dans lesquels ils évoluent. Repérer les opportunités qui s'y présentent apparaît désormais comme une qualité à développer.

Des spécialistes de l'orientation scolaire, comme M. Wach³⁷, évoquent même l'idée « *d'utiliser l'incertitude actuelle, de façon positive, pour être capable de construire un projet personnel libéré des habitudes* ». À la fin de son article, elle conclut par quelques pistes de réflexion dont celle « *d'aider les personnes à apprendre à saisir les opportunités* ».

Dans un autre article, Odile Dosnon³⁸, du même service recherche CNAM-INETOP met en lien les termes d'incertitude, d'indécision et d'orientation. Elle reprend l'incertitude comme caractéristique de notre époque (Ehrenberg 1995) avec l'individu évoluant dans un environnement complexe, porteur de possibles et face auxquels il doit choisir et devenir un acteur singulier.

³⁶ Ibid.p 88.

³⁷ M. Wach, 1996, du CNAM /INETOP « Du diagnostic-pronostic à une psychopédagogie du projet et de l'aide à la décision L'orientation scolaire et professionnelle comme aide à la réussite de l'individu » in *Cahiers de la recherche en éducation* volume 3 n°1- 1996, pp. 148-154.

³⁸ O. Dosnon, 2003, « Incertitude, indécision et orientation » in *Perspectives Documentaires en Education* n°60 – 2003 pp. 13-18.

Elle reprend les propos de D. Pelletier³⁹ qui préconise « *d'intégrer l'incertitude à la définition du projet* » en soulignant la « *dimension de recherche active et d'ouverture aux opportunités inattendues qu'implique ce dernier* ».

Elle conclut que :

« Promouvoir l'incertitude positive revient à encourager les conduites d'ajustement qui anticipent les événements imprévus et créent les conditions favorables à l'apparition de l'évènement fortuit ».

Elle termine même en affirmant :

« *Qu'une telle perspective engage à cultiver la sérendipité planifiée, le hasard ne favorisant que l'esprit préparé* ».

Désormais, le concept d'opportunité rentre bien dans le registre de l'orientation scolaire et professionnelle. Dans un texte daté du 16 octobre 2009, que Jean Guichard⁴⁰ adresse aux lecteurs du site d'informations « ToutEduc », il encourage les adultes à parler aux élèves de talents et de compétences plus que de métiers, puisque s'orienter aujourd'hui, « *C'est savoir repérer, dans un contexte donné, des opportunités qui se présentent et en faire quelque chose pour soi* ».

Rappelons les propos tenus en septembre 2010 par Jean Guichard, lors des 59^{ème} Journées Nationales de l'Orientation au Mans sur le thème « Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? »⁴¹. Il a déclaré :

« S'orienter dans un monde incertain, ce n'est plus formuler des projets, c'est être capable de stratégie, de repérer dans une situation les éléments essentiels permettant de définir des objectifs pour soi en fonction des ressources qu'elle offre ». Et d'ajouter : « S'orienter, c'est savoir se saisir des opportunités, voire en créer (...) ».

³⁹ D. Pelletier, 1999, « L'insertion ou l'occasion à saisir » in *Questions d'Orientation*, 62- 3. pp.27 à 42.

⁴⁰ J. Guichard, J. (16 octobre 2009) « Aider les jeunes à s'orienter... » in *ToutEduc site en ligne* <http://www.touteduc.fr> ressource accédée le 15/04/ 2012.

⁴¹ Paroles reprises dans propos-orientés. Article « *Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ?* Ressource en ligne consultable sur [http : //www. Propos.orientes.free.fr](http://www.Propos.orientes.free.fr). Ressource accédée le 15/04/2012.

Cela nous amène à poser la question de l'adéquation qu'il peut y avoir entre l'opportunité et la construction du projet personnel de l'élève telle qu'attendue maintenant dans le cadre d'une éducation à l'orientation.

Projet et opportunité ou du bon usage d'un paradoxe.

Comme nous l'avons repéré dans notre étude contextuelle et exploratoire à propos de l'orientation scolaire en France, l'évolution de ces dernières décennies a été de penser l'orientation en termes de projet à construire.

Projet d'orientation professionnelle, projet personnel de l'élève et projet de vie adolescent, sont autant de mises en projet auxquelles sont « invités » les jeunes depuis le Collège jusqu'à l'Université en passant par les formations professionnelles.

Les jeunes et leurs parents se sont appropriés cette proposition/injonction au projet et sont souvent demandeurs d'accompagnement dans ce sens.

La question que nous nous posons aujourd'hui est celle de la validité du projet dans le contexte d'instabilité du travail et de redéfinition continue des métiers qui caractérise notre société post-moderne.

Comment pouvons-nous garantir que le projet construit aujourd'hui sera valide demain ?

Nous souhaitons réfléchir sur cette question paradoxale en faisant d'emblée lien entre ces deux concepts-clefs que sont projet et opportunités.

Quelle place pour les opportunités dans le projet ?

Pour nous y aider, nous avons choisi de nous référer à J.P. Boutinet⁴², « spécialiste » du projet et qui n'a pas exclu la place des opportunités dans la construction de ce dernier.

En matière d'orientation comme dans d'autres domaines, le projet est devenu dans les années 1980 une « *figure emblématique de notre modernité* »⁴³. Faisant partie des

⁴² J.P. Boutinet, 1990, *Anthropologie du projet*. Paris : PUF. (Rééd.2010). 405p.

⁴³ Ibid. p. 6

conduites d'anticipation du futur assez systématiquement valorisées, les conduites à projet s'imposent dans la plupart des domaines de la vie sociale et personnelle des individus.

Dans son « Anthropologie du projet », Boutinet aborde le rapport entre projet et opportunités par une méthodologie de la conduite de projet : « *l'exploration des opportunités dans un environnement ouvert* »⁴⁴ comme faisant partie des présupposés de base à la démarche de projet.

L'opportunité est entendue dans ce sens comme une indétermination partielle dans l'environnement permettant de faire ou de changer quelque chose. Dans cette perspective, le projet est envisagé comme émergeant d'une analyse qui a pour fonction d'identifier les opportunités existantes et de « *s'appuyer sur certaines de ces opportunités, celles qui auront été retenues* ».

Boutinet⁴⁵ préconise de « *d'abord construire toute une méthodologie de la curiosité à convertir ensuite en méthodologie d'appréhension des opportunités* ». Il replace ainsi l'opportunité au sein du système concepteur/environnement, système d'interactions entre les aspects internes du projet et les aspects externes liés à l'environnement dans lequel les opportunités sont à débusquer.

Pour ce qui est du projet adolescent d'orientation, Boutinet pointe la problématique que représente le passage à la vie d'adulte, l'individualisation croissante des comportements et l'injonction paradoxale qui pousse le jeune à se doter d'un projet mais dans un environnement qui risque d'en empêcher la réalisation.

Conduite à projet et culture de projets.

Dix ans plus tard, Boutinet interroge de nouveau le concept de projet dans un nouvel ouvrage⁴⁶ dans lequel il propose d'identifier les règles régulatrices des conduites à projet et les repères pour les acteurs.

⁴⁴ Ibid. p. 254.

⁴⁵ Ibid. p. 257

⁴⁶ J.P. Boutinet, 2010, *Grammaire des conduites à projet*. Paris : PUF. 268p.

Le concept de projet y est redéployé, les conduites à projets individuelles ou groupales sont mises en tension avec les cultures de projet.

Les premières sont celles « *d'acteurs qui se déterminent au regard de leurs intentions mais aussi en fonction des opportunités de situation pour soumettre ces intentions à l'épreuve de leur réalisation* »⁴⁷. Leur souci est de faire advenir.

Elles concernent aussi des jeunes qui seront amenés à confronter la situation dans laquelle ils sont, aux intentions qui les animent. Certaines de ces conduites évolueront vers une concrétisation de l'intention et d'autres s'orienteront davantage vers la situation à saisir.

Dans les deux cas, ces conduites à projet passeront par des espaces de relations qui, « *tantôt facilitantes, tantôt confrontantes, tantôt conflictuelles auront le cas échéant à se donner des lieux et temps de médiation qui aideront l'acteur à faire avancer son projet ou à le réorienter* »⁴⁸. Ces conduites à projet sont caractérisées par une visée existentielle et pragmatique émanant de l'intention et de la négociation⁴⁹.

Les secondes, appelées cultures de projet présentent un caractère ambivalent et sont caractérisées par un volontarisme de l'acteur allant de pair avec sa fragilisation, la forte mobilité, le changement transitoire, le présentisme et la valorisation des espaces virtuels. Ces cultures de projet peuvent produire des effets négatifs comme le cynisme ou la dépression⁵⁰.

Intentions de l'acteur et opportunités de situation.

Nous notons que dans les conduites à projet, Boutinet fait lien entre les intentions de l'acteur et les opportunités de la situation avec l'idée que le projet pourra prendre corps à partir des intentions et/ou de la situation à saisir.

⁴⁷ Ibid. p. 29

⁴⁸ Ibid. p. 29

⁴⁹ Ibid. p. 34

⁵⁰ Ibid. p. 34

Dans cette optique, le jeune préoccupé de son orientation doit pouvoir trouver l'espace de médiation qui lui permettra de se projeter en tenant compte de lui-même, dans les circonstances de l'environnement. C'est sans doute dans cette perspective de médiation que peut se situer notre accompagnement.

Enfin, dans ses deux ouvrages, l'auteur précise que le projet n'est pas à situer exclusivement du côté du concepteur mais aussi des circonstances présentées par l'environnement. Il choisit le terme d'opportunités pour parler de ces circonstances. Distinguant les opportunités existantes, des opportunités perçues, il pointe les capacités perceptives de l'acteur comme condition nécessaire pour tirer parti des circonstances.

Au terme de cette investigation à propos du paradoxe projet/opportunité, nous émettons l'hypothèse que la conduite à projet n'est pas a priori antinomique avec la question de l'opportunité et que le paradoxe mérite d'être cultivé.

Il sera cependant nécessaire de préciser les conditions auxquelles doit répondre la construction du projet d'orientation et personnel de l'élève pour que ce dernier reste compatible avec ce qui viendrait à se présenter chemin faisant.

Dans notre enquête, nous questionnerons donc les conditions susceptibles de mettre en compatibilité la démarche de projet avec l'intégration de l'opportunité. Nous présumons d'ores et déjà que la saisie des opportunités ne doit pas se limiter à une adaptation restrictive aux événements et aux situations et que le projet peut constituer un cadre d'intention au service des circonstances.

Enfin, nous pensons qu'en matière d'orientation scolaire et professionnelle, les possibles de l'environnement spatial et temporel constituent un espace où vient agir et interagir un acteur doué à la fois d'intentionnalité et d'ouverture aux situations et au potentiel qu'elles recèlent.

II.1.5. Opportunité, hasard et autres imprévus.

L'opportunité relève-t-elle du hasard ou l'art de la sérendipité.

De par le fait que l'opportunité, en tant qu'occasion à saisir (Kairos) s'inscrive hors du temps linéaire (Chronos), la question de l'anticipation et de la place du hasard reste posée.

L'opportunité est-elle la conséquence de la transformation silencieuse d'une situation ou est-elle le fruit d'un heureux hasard ? Heureux hasard est la traduction française de l'anglicisme *serendipity*⁵¹ pouvant se traduire en français *sérendipité*, terme ne figurant dans aucun dictionnaire de langue française. *Sérendipité* signifie : heureux hasard ou don de faire des trouvailles.

D.Bourcier et P. van Andel⁵² décrivent ce concept à la fois multiforme et ancien comme « *la capacité de découvrir, d'inventer ou de créer quelque chose de nouveau sans l'avoir cherché à l'occasion d'une observation surprenante qui a été expliquée correctement* ».

Les auteurs tentent dans cet ouvrage de dégager les différents aspects d'un phénomène observable dans différents domaines comme la recherche scientifique, les arts, les technologies ou encore la politique.

Nous nous intéresserons à ce concept dans ses aspects transversaux, susceptibles de nous donner matière à réflexion sur la question du « comment tirer parti des circonstances imprévues ? »

Plus qu'un hasard heureux, l'opportunité est une circonstance imprévue mais susceptible d'amener à bon port. C'est en tant que circonstance qu'elle nous intéresse ou plus exactement en tant que produit de circonstances à percevoir et sur lesquelles il serait possible de s'appuyer pour s'orienter dans la vie.

F. Danvers⁵³, psychologue de l'éducation et directeur du SUIO-IP de Lille 3, s'intéresse au conseil en orientation depuis longtemps et aborde dans son dernier ouvrage, sous forme

⁵¹ *Dictionnaire français/Anglais-Anglais/Français* Robert et Collins Senior, 2002, Paris- Éditions Le Robert

⁵² D.Bourcier, et p. Van Andel, (dir.), 2011, *La sérendipité ou le hasard heureux*. Paris :Hermann Éditeurs-411p. pages 7-8.

d'abécédaire, les différents liens conceptuels que l'orientation entretient avec d'autres approches variées.

Revisitant cette question du hasard à travers les époques et les auteurs, nous retiendrons plus particulièrement la notion de hasard comme rencontre :

- rencontre entre deux personnes : rencontre fruit du hasard ou de la nécessité.
- rencontre entre un évènement fortuit et un acteur en projet : le hasard peut être la rencontre non prévue d'une situation objective non choisie et d'une histoire personnelle à laquelle l'individu veut donner sens.

Dans l'ouvrage collectif dirigé par Bourcier et Van Andel sur la sérendipité, auquel F. Danvers a participé, il veut envisager « *un nouveau paradigme de nature anthropologique dans le domaine de l'orientation à tout âge de la vie (...)* » « *Désormais, il convient de réenchanter le hasard pour valoriser la ressource humaine en mettant l'autonomie créatrice de la personne au centre d'un processus relationnel et interactif* »⁵⁴.

Le terme de hasard est aussi utilisé par un autre spécialiste de l'orientation : dans une perspective d'Activation du Développement Vocationnel et Personnel (ADVP), D.Pelletier, 1996, évoque « *l'attente créatrice (ou active) du hasard* ».

Du développement vocationnel à l'opportunisme vocationnel, D. Pelletier franchit le pas. Plus récemment, son approche effective de l'orientation par l'expérimentation de contextes, remet « *le hasard au centre de la démarche* ».

⁵³ F. Danvers, 2009, *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 654 p.

⁵⁴ Bourcier et Van Andel, 2011, *op. cit.*, p. 207.

L'approche anglo-saxonne du hasard : « la planned happenstance theory »

La Québécoise Ilia Essopos⁵⁵ pose la question de la pertinence du hasard dans l'orientation et reprend le concept « de planned happenstance » défini par Mitchel, Levin et Krumboltz (1999).

Elle pose la question de la place à accorder en orientation et développement de carrière à tous ces événements imprévus porteurs de sens que sont « *les événements fortuits, la synchronicité, le hasard et la coïncidence, l'incident critique, le destin, le happenstance, la sérendipité et l'opportunisme* ».

Pensant que ces événements imprévus ont des retombées possibles sur les décisions de carrière, elle pose la question de l'intérêt de les prendre en compte dans les pratiques de conseil en orientation.

Elle reprend donc les bases de la « Planned Happenstance Theory » qui propose d'aider les clients à développer les habiletés permettant de reconnaître, créer et employer les hasards signifiants comme opportunités de carrière, soit : la curiosité, la persistance, la flexibilité et la prise de risques.

Nous partageons avec cette auteure l'idée que pour que le hasard se transforme en ressource pour le sujet ou pour que l'opportunité soit perçue et reconnue par lui afin qu'il arrive à bon port, certaines habiletés doivent être mises en œuvre.

Nous notons aussi que ces habiletés décrites par la « Planned Happenstance Theory » sont aussi les habiletés nécessaires au projet entrepreneurial.

⁵⁵ I. Essopos, membre de l'ordre des conseillers d'orientation du Québec. Article en ligne intitulé « Le hasard en orientation, est-ce pertinent ou non ? » Consultable sur <http://www.orientaction.ca> Ressource accédée le 25 avril 2012.

Des compétences entrepreneuriales

Ces compétences entrepreneuriales sont de plus en plus scrutées par les Québécois comme des compétences à développer chez les jeunes scolaires et étudiants pour faciliter leur orientation et insertion professionnelle.

Dans ce courant de culture entrepreneuriale, Denis Pelletier⁵⁶ est l'auteur d'un guide/outil destiné aux enseignants pour aider les élèves à développer le goût d'entreprendre et les qualités entrepreneuriales.

Ce guide dresse une cartographie très riche des qualités à développer chez les jeunes pour les initier à la culture entrepreneuriale ainsi que des caractéristiques des projets entrepreneuriaux.

Il liste les qualités entrepreneuriales à développer ainsi :

- La confiance en soi
- La motivation
- L'effort
- Le sens des responsabilités
- L'initiative
- La persévérance
- La solidarité
- L'esprit d'équipe
- La débrouillardise
- La détermination

⁵⁶ D. Pelletier, 2005, *Invitation à la culture entrepreneuriale* Edité par : Gouvernement du Québec. La mise en place et la conception de ce document s'intègre dans le plan d'action triennal du Défi de l'Entrepreneuriat Jeunesse mené par le gouvernement du Québec depuis 2004. Il a été piloté par la Direction de la formation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport Québécois. Accessible et téléchargeable en ligne sur <http://www.orientaction.ca>

Dans l'introduction de ce guide, D. Pelletier établit le lien qu'il voit entre l'orientation et la nécessité de développer cette culture : « *L'entrepreneuriat a ceci en commun avec l'orientation qu'il tente de répondre à la question de l'insertion des jeunes dans la société selon un mode professionnel qui qualifie et selon un mode entrepreneurial qui rend autonome* ».

Le contexte de la commande de ce travail est bien sûr celui du Québec et de ses valeurs ainsi que de ses nécessités économiques (besoin d'entrepreneurs) sur fond de déficit démographique.

Il n'en va pas moins, que cet intérêt porté aux qualités entrepreneuriales à développer chez les jeunes dès l'école, puisse nous fournir une piste de réflexion pertinente quant à celles qui seraient aussi nécessaires pour se saisir des opportunités en vue de s'auto-orienter.

II.1.6.Comment se saisit-on d'une opportunité ?

Stratégie, prédisposition personnelle, ressources cognitives, intelligence rusée ou encore compétence : comment se saisit-on des opportunités ?

S'accorder sur le concept de compétence .

Avant de nous prononcer sur la pertinence à envisager l'angle de la compétence, nous allons nous référer à quelques définitions. Parmi les 6 grandes définitions proposées nous en avons sélectionné trois.

Le Boterf⁵⁷ propose la définition suivante : « *la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situation et un contexte donnés* ».

Il distingue plusieurs types de compétences :

⁵⁷ G. Le Boterf, 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*. Editions d'organisation. Cité dans « *Pour aller plus loin sur la notion de compétence* » ressource en ligne. Disponible sur www.eduscol.education.fr/bd/... Accédée le 28/04/2012

- Savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
- savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on a fait, savoir apprendre).

Marc Romainville⁵⁸ oppose deux définitions :

- celle behavioriste, qui est *"synonyme de conduite, de comportements structurés en fonction d'un but, action, tâche spécifique, observable"* et qui repose plus sur des savoirs et contenus de programme
- celle qui est synonyme *"d'une potentialité intérieure, invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles"*.

« Cette notion de compétence traduit dans les politiques éducatives le choix de mettre l'accent sur les actions du sujet, voire sur son fonctionnement cognitif interne plus que sur les savoirs et les contenus de programme ».

Nous retenons particulièrement cette seconde définition qui, avec les notions de potentialité, d'infinité de conduites et de situations nouvelles nous semble être tout à fait applicable au registre des opportunités à saisir.

⁵⁸ M. De Romainville , 1998, *L'étudiant - apprenant - grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, De Boeck. Cité dans « *Pour aller plus loin sur la notion de compétence* » ressource en ligne. Disponible sur www.eduscol.education.fr/bd/... Accédée le 28/04/2012

Enfin, nous citerons Nicole Tremblay⁵⁹ qui propose quatre compétences de l'autoformation :

- compétence adaptative : tolérer l'incertitude.
- compétence sociale : établir un réseau de ressources.
- compétence praxique : réfléchir sur et dans l'action.
- compétence métacognitive : se connaître comme apprenant.

Ces compétences de l'autoformation décrites par Nicole Tremblay retiennent notre attention dans la mesure où elles pourraient être tout à fait transposables au registre de l'auto-orientation.

La compétence à s'orienter.

Nous nous proposons de nous référer de nouveau à Jean Guichard qui, lors des 59èmes journées de l'orientation au Mans en 2010, a abordé l'orientation en termes de compétences : « *on attend désormais des personnes qu'elles construisent les compétences nécessaires pour s'orienter* ». Et de rajouter :

« Pour s'orienter, se gouverner soi-même, l'individu doit disposer des compétences ou des vertus nécessaires. Et enfin, « S'orienter, c'est savoir se saisir des opportunités qui se présentent, voire en créer dans les différents contextes où nous interagissons »⁶⁰.

⁵⁹ Tremblay, N. *Les quatre compétences de l'autoformation*. *Revue sciences de l'Education* 39-2- Cité dans « *Pour aller plus loin sur la notion de compétence* » ressource en ligne. Disponible sur www.eduscol.education.fr/bd/... Accédée le 28/04/2012

⁶⁰ Paroles reprises dans propos-orientés. Article « *Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ?* » Ressource en ligne consultable sur <http://www.propos.orientes.free.fr>. Ressource accédée le 15/04/2012.

A l'issue de cette consultation des auteurs à propos du concept de compétence, nous décidons d'admettre que repérer, saisir, voire créer des opportunités relèvent d'une compétence pour s'orienter aujourd'hui.

Cependant, ainsi que le développe M. Sorel⁶¹, nous admettons que la compétence est avant tout « *l'articulation entre des ressources internes, des modalités d'actions et les caractéristiques des situations* ». Dans cette approche cognitive située, la compétence est « *construction de réponses ajustées aux données situationnelles* ».

Au travers d'auteurs appartenant à différents champs disciplinaires, nous allons tenter de clarifier les différentes ressources qui peuvent entrer dans le champ de la compétence à se saisir des opportunités.

J.P. Boutinet ou la curiosité et la mobilité cognitive.

Dans son « Anthropologie du projet », J.P. Boutinet⁶² affirme que la méthodologie de la conduite de projet passe par l'analyse de situation pour en faire un diagnostic. Cette analyse passant par l'identification d'opportunités existantes, il est nécessaire pour les percevoir de

« Développer une méthodologie de la curiosité à convertir ensuite en méthodologie d'appréhension des opportunités ».

Il est nécessaire aussi selon lui de

« Développer ses capacités de curiosité, de mobilité cognitive pour casser des façons habituelles de percevoir ».

⁶¹ M. Sorel, 2008, « A propos de la professionnalisation : le retour du sujet » in « *Savoirs/ Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes* ».2008-17 p 3.

⁶²J.P. Boutinet, 1990, *op.cit.* p.257

Dans un contexte d'incertitude et de complexité, le projet nécessite « *l'exploration d'opportunités dans un environnement ouvert* », un regard nouveau porté sur l'environnement et présuppose une « *vision plutôt optimiste* ». ⁶³

Il analyse en creux la capacité à percevoir les opportunités en citant ce qui vient appauvrir, scléroser cette perception : attitudes trop stéréotypées, exploration perceptive trop rudimentaire, enfermement dans les informations reçues. D'après lui, « *nous passons à côté de nombreuses opportunités faute de pouvoir les identifier* ». Mais une fois identifiées, il est en plus nécessaire de se les approprier, de les faire siennes et de décider de les exploiter. Il traduit cela par l'idée de « *conversion en disponibilité personnelle* ». ⁶⁴

Il introduit un peu plus loin dans ce même ouvrage la question d'un présent situationnel des opportunités existantes obligeant le sujet à une décentration de son présent subjectif pour laisser se déplacer son attention sur le présent de la situation.

Dans ses « Grammaires des conduites à projet », 10 années plus tard, l'auteur fait lien entre la conduite à projet et les « *opportunités de situation à tirer des circonstances* ». Appartenant comme les obstacles au même registre d'un « *existant qui émerge de la situation* », les opportunités « *échappent aux acteurs parce qu'ils n'ont pas su les reconnaître, étant souvent atteints de cécité vis-à-vis de leurs environnements* ». ⁶⁵

Il rajoute qu'en plus d'exister et d'être perçue par l'auteur du projet, il se rajoute une troisième condition : que l'auteur décide de s'en saisir et de l'exploiter.

« S'il l'utilise, il la convertit en disponibilité personnelle, le concept de disponibilité revêtant pour la circonstance une double signification : les opportunités sont disponibles pour l'auteur car elles sont là, elles existent par le fait d'avoir été identifiées mais en même temps l'auteur se sent disponible pour les exploiter ». ⁶⁶

⁶³ Ibid.p. 254.

⁶⁴ Ibid. p.284

⁶⁵ J.P. Boutinet , 2010, *op. cit.* , p. 224

⁶⁶ Ibid. p. 225.

En résumé, pour J.P. Boutinet, l'opportunité de situation est « *congruente avec une théorie de l'action* ». Elle fait partie de « *ce qui est là, ce qui se tient autour du projet* ». Elle est inhérente à la situation de conduite à projet mais nécessite de la part des auteurs : curiosité, mobilité cognitive, attention perceptive et disponibilité pour les repérer et les exploiter.

C.Heslon : la disposition à devenir.

Psychologue chercheur à L'Université Catholique de l'Ouest, C. Heslon⁶⁷ aborde la question des opportunités dans l'orientation avec la notion de disposition à devenir. Il constate que, dans notre culture de l'éphémère et de l'incertain, « *s'orienter au fil de l'âge est devenu plus affaire d'opportunités que de projets patiemment mûris* ».

Dans cet article il avance l'idée « d'orientaliser » l'orientation en substituant à la manière occidentale d'anticiper l'avenir, celle (plus orientale) de cultiver la disposition à devenir.

D'après lui, cette disposition à devenir serait celle de recevoir les appels de l'environnement pour les transformer en opportunités, en « *résonances rendues possibles par la conjonction de la personne adéquate et du moment propice* ».⁶⁸

C. Heslon décrit l'opportunité comme une rencontre entre une occasion se présentant souvent grâce à l'intermédiaire d'un tiers et un sujet dont la situation présente rentre en résonance. Reprenant le thème de l'appel, familier aux psychanalystes, il postule qu'« *appel et résonance sont à l'origine de toute opportunité* »⁶⁹.

L'opportunité se présente d'abord comme un appel : une proposition inattendue, une occasion inespérée, ou encore une perspective nouvelle. Mais encore faut-il que l'appel soit entendu et fasse résonance, donc rencontre « *une disposition à recevoir, c'est-à-dire un manque* » soit déjà ressenti auparavant, soit subitement créé par l'appel.

⁶⁷ C. Heslon, 2008, « S'orienter dans le transitoire au fil de l'âge : de l'anticipation à l'opportunité. » in *Education Permanente* 176/2008-3 p.38

⁶⁸ Ibid. p.47.

⁶⁹ Ibid. p. 45.

C. Heslon s'interroge sur les qualités psychiques que suppose cette disposition à devenir. Il constate le peu de recherches à ce sujet et évoque les concepts psychologiques issus des travaux sur le *coping* (stratégies d'ajustement à l'adversité) et la résilience (capacité à rebondir suite à un choc émotionnel) comme susceptibles de nous éclairer.

Il cite notamment l'intelligence émotionnelle, l'habileté à chercher un soutien, l'engagement-défi. Dans ce même article, il émet un doute sur la possibilité « d'éduquer à l'opportunité » mais veut ouvrir sa recherche à une autre logique de l'orientation que celle de la logique de projet.

Dans la conférence qu'il tint au Mans en septembre 2010 lors des 59èmes journées d'Etudes de l'ACOP-F⁷⁰, C. Heslon pose l'idée que trois comportements appartenant aux jeunes générations et souvent décrits négativement méritent d'être appréciés comme des conditions favorables à l'opportunité d'évolution : l'immédiateté, l'interconnexion, la mobilité. D'après lui, la génération qui émerge fonctionne spontanément avec l'opportunité sur ces trois points de vue.

Plutôt que de rechercher en vain une stabilité devenue impossible, il préconise de laisser les jeunes gérer cette immédiateté plutôt que de les forcer à fonctionner par projets. La mobilité et l'interconnexion leur étant plus aisées qu'à leurs aînés, il présume qu'ils seraient plus à même de saisir ce qui se présente à eux.

De cet auteur, nous retiendrons comme susceptibles de représenter des ressources disponibles pour se saisir des occasions propices :

- le concept psychanalytique de manque comme capacité à entendre l'appel.
- les notions d'intelligence émotionnelle, d'habileté à chercher un soutien et d'engagement-défi émanant des théories du *coping* et de la résilience.
- Les facettes communes à la jeune génération et à l'opportunité que sont : l'immédiateté, l'interconnexion et la mobilité.

⁷⁰ Conférence intitulée « Tirer parti de l'incertitude. Du projet d'orientation à l'opportunité d'évolution ». Extraits repris dans *Propos Orientés « Cultiver sa disposition à devenir » ressource en ligne* accessible par <http://propos.orientes.free.fr> Ressource accédée le 08/01/2012.

L'idée de C. Heslon s'exprimant sous la forme du jeu de mots « *orientaliser l'orientation* », nous amène à envisager l'exploration de notre compétence à se saisir des opportunités en faisant de nouveau un détour paradigmatique avec le philosophe F.Jullien.

Avant cela, nous allons faire un nouveau détour dans la mythologie grecque avec Mètis.

Mètis : l'intelligence rusée.

Se saisir du moment opportun, agir quand le moment est favorable, comment y parvenir ?

La Théogonie d'Hésiode qui décrit l'Histoire des Dieux, présume que Kaïros, dernier fils de Zeus serait aussi fils de Mètis. Mètis, fille d'Océan et première épouse de Zeus aurait été une divinité primordiale et non dépourvue de ruse et de stratagème pour aider les Dieux dans leur dessein.

Mètis désigne aussi « la capacité intelligente qui « *s'exerce sur des plans très divers, mais où l'accent est toujours mis sur l'efficacité pratique, la recherche du succès dans un domaine de l'action : multiples savoir-faire utiles à la vie, maîtrise de l'artisan dans son métier, tours magiques, usage des philtres et des herbes, ruses de guerre, tromperies, feintes, débrouillardises en tous genres* »⁷¹.

La mètis des grecs est une efficacité pratique, surtout dans les situations incertaines et mouvantes⁷². Elle est capacité à prévoir l'imprévisible et à devancer le Kaïros car elle prépare le futur proche de plus loin.

La mètis est capacité d'adaptation au réel et à l'enchaînement des événements car l'homme qui la possède sait se plier aux imprévus des circonstances. Il sait attendre l'occasion et faire preuve de rapidité et d'adresse pour atteindre son but. « *C'est cette connivence avec le réel qui assure son efficacité* »⁷³.

⁷¹ M. Détienne. et J-P. Vernant, 1974, *Les ruses de l'intelligence-La Mètis des grecs*- Paris : Flammarion. (rééd.2009) 316 p. p. 9-10.

⁷² Ibid. p. 21.

⁷³ Ibid. p. 29

D'après M. Détienné et J.P. Vernant, la mètis est une forme d'intelligence et de pensée qui recouvre un ensemble d'attitudes mentales et de comportements intellectuels comme : le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, l'attention vigilante et le sens de l'opportunité.

Les auteurs mettent en avant cette vigilance active, véritable capacité de prévoir le futur car l'homme qui la possède est d'une part très concentré sur le présent et très riche de son expérience passée.

Il s'agit d'une ruse fondée sur une grande capacité d'observation du terrain et sur un savoir à tout faire s'adaptant à bien des domaines. Elle est à la fois mémoire du passé et capacité à prévoir. Elle est ruse car au sens d'intelligence douée pour s'adapter à la succession des événements pour saisir le Kaïros. En se pliant à l'imprévu des circonstances, elle devance le passage du Kaïros pour mieux réaliser le projet qu'elle a conçu.

Chez l'artisan, elle désigne aussi ce savoir pratique, cette habileté rusée, cette connaissance oblique que N. Denoyel⁷⁴ nomme « biais du gars » reprenant l'expression régionale désignant cette intelligence pratique qui va au-delà même de l'habileté manuelle.

Retenons de ce petit détour dans la mythologie grecque que la saisie du moment opportun et l'action opportune requièrent une forme d'intelligence particulière, pratique et efficace dans l'imprévisible des circonstances. Cette intelligence polymorphe est à la fois attention vigilante au présent et capacité à prévoir.

Les qualités de l'homme à la mètis sont: la vigilance attentive au présent, l'observation, la ruse, l'adaptation au réel, l'habileté, le flair, la rapidité, la mobilité, la souplesse d'esprit, et la capacité à prévoir.

Une autre conception de l'intelligence pratique et efficace mérite d'être abordée. Si la mythologie et la philosophie grecques sont bien fondatrices de notre façon de penser

⁷⁴ N. Denoyel, 1990, *Le biais du gars-Travail manuel et culture de l'artisan*. Editions Universitaires UNMFREO, 202p.

occidentale, nous ne pouvons ignorer le clivage avec la conception orientale de l'efficacité dans l'action.

Ce clivage a été particulièrement exploré par le philosophe François Jullien qui nous permet de confronter notre modèle de « l'agir » à celui du « laisser agir » de la philosophie traditionnelle chinoise.

F. Jullien : la stratégie de s'appuyer sur le potentiel de la situation.

Dans son « Traité de l'efficacité », F. Jullien⁷⁵ traite de l'art de la guerre dans la Chine traditionnelle en développant une notion qui peut nous concerner dans le domaine de l'orientation : le potentiel de la situation.

L'idée centrale est que savoir évaluer une situation et en identifier les facteurs favorables permet d'être plus efficace que de tenter de prédéterminer le cours des événements.

Jullien met en exergue le clivage entre la conception chinoise traditionnelle et la conception grecque de l'efficacité :

« Au lieu de construire une forme idéale qu'on projette sur les choses, s'attacher à détecter les facteurs favorables à l'œuvre dans leur configuration ; au lieu donc de fixer un but à son action, se laisser porter par la propension ; bref, au lieu d'imposer son plan au monde, s'appuyer sur le potentiel de la situation ».

Par conséquent, il s'agit de « laisser jouer » ce potentiel de situation. Peu d'effort sera requis pour beaucoup d'effet : juste déceler les facteurs porteurs de la situation et les laisser jouer en sa faveur.

Dans la philosophie traditionnelle chinoise, la situation advient d'une transformation lente et silencieuse qui nécessite de s'intéresser aux processus et aux interactions afin d'« accompagner » et de se rendre disponible à la situation.

⁷⁵ F. Jullien, 1996, *op.cit.* , p. 32.

Se rendre disponible et laisser advenir

Plutôt qu’agir il faut préférer détecter et déceler les tendances qui commencent à orienter le cours des choses, ce qui permet de prévoir à quoi elles conduisent.

« *Savoir attendre est le corollaire de prévoir* ». D’autant plus si la situation semble défavorable ou que les facteurs porteurs ne sont pas repérables.

Une disponibilité de la conscience qui permet d’éclairer ce qui va venir en fonction de ce qui vient d’arriver et d’éprouver la globalité du réel présent au sens d’une continuelle transition⁷⁶.

Si le déroulement a été épousé au fur et à mesure, l’occasion n’est plus l’instant fugitif et hasardeux offert à l’action mais l’occasion devient contemporaine de tous les stades de la transformation et le déclenchement final de l’occasion se trouvera ainsi enrichi, peu risqué et efficace.

Cette conception du non- agir peut être dérangeante dans notre représentation du monde et de l’action de l’homme dans le monde. Il est intéressant de nous y arrêter quelque peu. Cela signifie-t-il qu’il ne faut rien faire, rien engager et au pire subir les contingences et au mieux simplement s’y adapter ?

F. Jullien décrit plusieurs qualités nécessaires qui nous semblent pouvoir être rapprochées de celles qui seraient nécessaires pour s’orienter dans un monde mouvant et incertain.

Insistant sur le fait que la logique orientale du processus se substitue à la logique occidentale de modélisation, il pointe l’importance de la prise d’information systématique permettant d’épouser la situation dans sa transformation.

Dans cette conception, l’occasion à saisir, le bon moment, l’acte efficace (que la culture grecque nomme *Kaïros*) peuvent être prévus par la logique du déroulement. L’occasion n’est que l’émergence momentanément visible d’une transformation continue d’où la nécessité d’accompagner en permanence le réel.

⁷⁶ Ibid. p. 96.

L'agir serait d'abord se rendre disponible à la situation. L'humilité stratégique consiste à laisser advenir l'effet plutôt que le rechercher à tout prix.

S'accorder d'abord à la conjoncture, gérer la situation quand elle prend forme et enfin décider sont les moyens de se préparer à répondre à l'opportunité.

C'est en s'appuyant sur ce potentiel de situation qu'il devient possible d'anticiper l'avenir.

Dans l'approche de Jullien nous retiendrons de cette stratégie les qualités suivantes :

- La qualité d'observation.
- La disponibilité de la conscience, créée notamment par l'absence de dispositions.
- La capacité à réagir et à s'adapter,
- L'humilité stratégique (ni morale, ni psychologique).
- La souplesse et l'ouverture aux différents possibles.
- Une intelligence rusée basée sur réaction et adaptation.

Nous retenons d'ores et déjà une nouvelle notion qui nous apparaît centrale dans l'idée du « laisser advenir », celle de disponibilité. Nous y reviendrons au cours d'une réflexion spécifique.

Mais auparavant, nous avons remarqué que certains de ces mêmes termes comme vigilance de l'esprit, souplesse, se retrouvent aussi chez des auteurs-chercheurs américains en psychologie, cités par M. Wach ⁷⁷(CNAM- INETOP).

Parmi ces auteurs anglo-saxons, nous avons retenu pour aborder cette notion d'esprit en éveil, l'ouvrage d'E. Langer, car a particulièrement traité de la question en lien avec l'incertitude.

⁷⁷ M. Wach, 1996, *op. cit.* p. 156.

E. Langer⁷⁸ : l'esprit en éveil.

E. Langer, de l'Université de Harvard, a mené des recherches au sein d'un programme de psychologie sociale sur la gestion de l'incertitude sur le lieu de travail et introduit les concepts « *d'esprit actif et d'esprit passif* ».

Elle oppose donc un esprit passif caractérisé par un comportement automatique, piégé dans des catégories déjà existantes et un point de vue monolithique à un esprit actif ou en éveil, ouvert aux nouvelles données, privilégiant le processus au résultat et tirant parti du contexte en acceptant de se laisser surprendre.

Elle postule l'incertitude créative car ouvrant la conscience aux possibilités, retenues ou non, aux nouveaux points de vue, et donnant place à l'intuition.

L'esprit actif, en éveil est un esprit intuitif qui permet à de nouvelles informations de naître dans la conscience. Reprenant une citation de H. Poincaré : « *C'est par la logique qu'on prouve. C'est par l'intuition qu'on découvre* », elle pose la réalité comme un tout, un flot continu d'informations qui se présente à celui qui reste ouvert à l'expérience.

D'après elle, l'incertitude donne plus de solutions créatives. Incitant à chercher plus de données, elle multiplie les options possibles.

Elle décrit l'esprit en éveil comme un esprit réceptif au nouveau, ouvert aux nouvelles données et permettant des « *choix actifs entraînant une certaine conscience des possibilités non retenues. Cette conscience permet d'en apprendre plus sur nous-mêmes, nos goûts, nos préférences* »⁷⁹.

Comme F. Jullien à propos du potentiel de la situation, elle insiste sur les signes indicateurs de changement qui sont, pour qui sait s'en servir, des occasions d'agir. Le traitement des informations émanant de l'environnement et du contexte devient primordial à l'exploitation des opportunités qui en font partie.

⁷⁸ E. Langer, Université de Harvard, 1989, *L'esprit en éveil*. Traduit de l'américain par M. Garène. Paris : 1990, Interéditions. 219p.

⁷⁹ Ibid. p. 88

En résumé E. Langer présente une approche cognitive de la gestion de l'incertitude en passant par la notion d'éveil, de pleine conscience. Cela recouvre des éléments intéressants pour notre recherche :

- L'importance de la prise en compte du contexte et de la situation.
- Le privilège à accorder aux processus plus qu'aux résultats.
- L'esprit ouvert aux nouvelles données.
- La place de l'intuition dans le processus créatif.
- Le traitement des informations émanant du réel.

Tous ces éléments qui caractérisent l'esprit actif intéressent aussi les auteurs-chercheurs autour du concept de *sérendipité*.⁸⁰ Nous avons déjà évoqué ces auteurs pour leurs apports à la définition de l'opportunité comme « hasard heureux ».

Nous allons nous intéresser de ce pas aux savoir-faire qu'ils ont repérés pour « *trouver ce qu'on ne cherche pas* ».

Sur la route de Sérendip : l'aptitude à accueillir l'inattendu.

Le terme est issu d'un récit initiatique « Les aventures des trois princes de Sérendip⁸¹ », conte d'origine indo-persane qui a inspiré le Zadig de Voltaire et dont il existe plusieurs versions et arrangements.

Ce conte raconte les pérégrinations de trois jeunes princes qui, chassés du royaume par leur père, traversent des pays différents en faisant moult découvertes et observations par hasard. Cette sagacité consistant à relever des indices, sans importance a priori, deviendra leur grande chance pour se tirer de maintes infortunes et revenir au royaume dans les meilleures

⁸⁰ D. Bourcier, et P. Van Andel, 2011, *op. cit.*

⁸¹ Nom de la capitale de l'ex- Ceylan devenu Sri-Lanka.

conditions. Plusieurs versions ont été écrites et à des époques différentes. (Nous avons eu plaisir à lire la version de Louis de Mailly⁸²).

Le terme *sérendipité* reste encore absent de la plupart de nos dictionnaires français mais existe depuis fort longtemps dans les dictionnaires anglais où il a été admis par Horace Walpole en 1754.

Pour ce qui nous concerne, cet ouvrage collectif relate des cas de sérendipité puisés dans de nombreux domaines (scientifiques, politiques, sociologique...) et tente de mettre en exergue les expériences vécues et les « manifestations sérendipiennes » chez leurs auteurs.

Nous nous intéresserons particulièrement aux savoir-faire qui semblent présider à ce type d'expérience en raison du lien qu'elle entretient avec la notion d'opportunité comme émergence de l'imprévu. Nous en proposons un court résumé.

Un processus cognitif spécifique :

- Basé sur un apprentissage ouvert à l'expérience.
- Une observation empirique.
- Une disposition intensément réceptive gratuite.
- La capacité à improviser.
- Une prise d'information et un raisonnement indiciaire qui permet d'extraire de la masse les indices-réponses aux questions qui leur seront posées.
- Travail de repérage et d'interprétation.
- Une pensée divergente comme capacité à rechercher de manière pluridirectionnelle de nombreuses idées à partir d'un seul point de départ.
- La créativité pour innover, créer, entreprendre.
- Le dépassement d'une pensée disciplinaire et l'ouverture à une pensée plurielle.

⁸² L. De Mailly, 1719, *Les aventures des trois princes de Serendip* ». (Édition 2011), Éditions Thierry Marchaisse. 245p.

- Un questionnement qui naît de l'observation et non l'inverse, pour éviter les pré-jugements.
- Une réceptivité à l'inattendu, l'accidentel et l'insolite, notion de transduction, terme de G. Simondon (1924-1989) repris par F. Danvers⁸³: « *perception qui donne lieu à un processus d'interprétation pour trouver une explication pertinente qui l'intègre à une théorie ou crée une nouvelle théorie* ».

Une interaction forte avec l'environnement qui devient la ressource cognitive essentielle nécessitant :

- L'observation de l'émergence du monde qui recouvre :
 - L'absence de projet.
 - Le lâcher-prise vigilant qui permet la disponibilité à l'inconnu.
 - La disponibilité et l'attention gratuite à ce qui se présente en chemin. La curiosité.
 - L'ouverture des sens à la transformation permanente du monde, à l'inattendu.
- L'inscription dans le présent.
- Le cheminement et le « laisser venir sans rechercher ».
- L'acceptation de perdre les repères actuels.
- Une expérience de confrontation avec soi-même.
- Accepter l'émotion.
- Une mobilité qui crée un potentiel de disponibilité.

⁸³ Ibid. p. 200.

- Une libre capacité de lecture du réel.
- L'exploration curieuse avec attention non focalisée qui permet l'observation de détails pertinents.
- Une position de non-maîtrise.
- Une conscience des risques qui crée l'état de vigilance.
- Une autonomie, un engagement et la gestion des risques.

Ces rencontres avec l'environnement enrichissent tour à tour l'expérience sensible, la pensée, l'entendement, les relations interpersonnelles et enfin l'action et le projet.

Pour terminer et résumer, nous reprendrons la liste des sept recommandations préconisées par les auteurs⁸⁴ :

« On peut comprendre la sérendipité à partir de l'expérience, ou la susciter à partir d'un dispositif »

« Il faut profiter de la catastrophe, du désordre, de la violence, du danger, du chaos dans l'urgence »

« Il convient de se préparer à un certain état de créativité : en se déprogrammant, en abandonnant ses certitudes, en zonant, en errant dans l'entre-deux, en dérivant »

« Il faut changer son regard et agir au bon moment »

« Il faut habiter, parcourir autrement de nouveaux espaces »

« Il est indispensable dans certaines circonstances de refuser, de résister, de transgresser et d'oser »

« Il faut être « préparé pour réagir à l'imprévu ».

⁸⁴ Ibid. p. 15.

Tous ces auteurs, réunis autour de ce thème de *sérendipité*, nous ont permis de concevoir le « hasard heureux » comme à la fois un processus cognitif à l'œuvre, une interaction forte avec l'environnement et un ensemble d'attitudes personnelles qui créent les conditions favorables pour trouver, dans l'accueil de l'inattendu, les indices susceptibles de conduire à bon port.

Maintenant que nous avons défini ce qu'est une opportunité, détecté les ressources qui participent de la compétence à s'en saisir, nous allons poursuivre notre investigation conceptuelle vers le concept d'auto-orientation.

II.2. LE CONCEPT D'AUTO-ORIENTATION.

II.2.1.Orienter, s'orienter, ou s'auto-orienter ?

Permettons-nous un petit voyage linguistique afin de nous orienter dans les différentes acceptions du mot, souvent annonciatrices du paradigme dans lequel s'inscrit une réflexion.

Le Dictionnaire Culturel en Langue Française⁸⁵ nous propose une définition selon l'apparition chronologique du mot dans notre langue et cela ne manque pas d'intérêt.

Le mot « orientation ».

Dérivé du mot « orienter », venant lui-même du mot « orient » apparu vers 1080 et emprunté au latin *oriens, orientis* signifiant « l'est - pays du Levant », participe présent de *oriri* « se lever, surgir, naître ».

1838 : Fait d'être orienté d'une certaine façon. Synonyme de position, d'exposition, de situation et de direction au sens propre et au sens figuré de tendance, d'option.

1840 : détermination des points cardinaux et par extension, détermination de l'endroit où l'on se trouve.

Vers 1865 : Action de donner (à un mouvement) une direction déterminée, en navigation par exemple.

1890 : en physiologie, capacité à se situer et se repérer dans le temps et dans l'espace.

1922 : apparition du mot dans le cadre de l'orientation professionnelle puis scolaire : donner une direction déterminée.

⁸⁵ *Dictionnaire Culturel en Langue française*, sous la direction d'Alain Rey, 2005, Paris- Editions Le Robert

Orienter ou s'orienter.

1485 : Forme au participe passé : « orienté(e) », vient du mot orient et signifie : disposé par rapport à l'orient et plus généralement par rapport aux points cardinaux.

1680 : verbe transitif « orienter » qui signifie disposer selon les points cardinaux, ou vers l'orient quand il s'agit d'un édifice religieux.

1690 : en topographie, signifie aussi disposer selon les points cardinaux et en marine : orienter les voiles.

1862 : orienter devient conduire, diriger, guider pour donner vers 1893 au sens figuré le sens d'aiguiller, d'influencer au sens, d'orienter un enfant vers une carrière, orienter l'opinion...

Dans sa forme pronominale (à partir de 1694) le verbe s'orienter signifie « se tourner vers l'est » puis: se tourner vers une direction déterminée, diriger son activité ou encore dans une acception plus métaphorique, se reconnaître.

Nous retiendrons de ce détour par la langue la forme pronominale « s'orienter » qui invite à se « **diriger** », « **se tourner vers** » et aussi « **se reconnaître** ». L'étymologie du mot « orient » nous rapproche peut-être encore plus du sens que nous voudrions y voir comme : se lever, surgir et naître.

L'individu qui s'oriente se lève, naît à lui-même et accueille ce qui surgit de lui-même et du monde dans lequel il est.

L'auto-orientation.

Le terme n'apparaît pas encore dans les dictionnaires mais nous pouvons présager de la nécessité de l'y introduire dans un futur proche.

Le terme d'auto-orientation n'est pas employé dans le monde de l'orientation scolaire en France. Ou, quand il l'est, c'est pour dénoncer cette nécessité qu'on voit poindre pour les jeunes et leurs parents de gérer à l'extérieur de l'école, et par eux-mêmes, l'orientation de

ces derniers, faute de moyens suffisants au sein des services d'orientation. C'est d'ailleurs l'intitulé du papier d'Aurélié Collas dans *Le Monde de L'éducation* du 13 avril 2011⁸⁶, dans lequel elle met en tension la réalité des services d'orientation qui comptent un Conseiller d'Orientation Psychologue pour 1400 élèves et la notion nouvellement apparue, d'éducation à l'orientation pour apprendre aux élèves à s'orienter.

Il est devenu nécessaire pour tous les citoyens, comme le stipule la résolution du Conseil de l'Union Européenne de 2004 fixant aux États membres l'objectif de « *favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie* ».

J. Layec⁸⁷, érige le terme d'auto-orientation en véritable concept par la visée autonomisante qu'elle y associe. S'orienter ne suffit plus pour anticiper et assurer les transitions à venir, il est devenu nécessaire d'être capable de s'auto-orienter.

II.2.2.Naviguer dans l'incertitude et s'autogouverner.

L'orientation des adultes tout au long de la vie est devenue un impératif et l'éducation à l'orientation au sein de l'école tente de se mettre en place au travers de diverses expérimentations. Il n'en demeure pas moins que le citoyen d'aujourd'hui éprouve aujourd'hui la nécessité de s'orienter par lui-même de manière continue pour faire face aux problématiques transitionnelles qu'il rencontre tout au long de sa vie.

Partant de cette nécessité, J. Layec a posé le concept d'auto-orientation sur fond de métaphore des transports. Jusqu'aux années 1970, il suffisait de choisir la voie tracée collectivement, la bonne destination et le bon aiguillage pour que l'individu puisse faire carrière et s'inscrire dans une vie sociale et professionnelle relativement prévisible.

Aujourd'hui, il en est tout autre. L'incertitude est la nouvelle norme en raison de changements constants et imprévisibles dans le monde du travail et donc de la vie

⁸⁶ A. Collas, « *L'auto-orientation a de beaux jours devant elle* ». Article paru dans *Le Monde de l'éducation* (13 avril 2011) Document en annexe p et consultable en ligne sur site <http://www.se-uns.org>
Ressource accédée le 03/05/12

⁸⁷ J. Layec, 2006, *op.cit.*

professionnelle. Formation initiale et diplômes ne sont plus gages d'une trajectoire professionnelle établie d'avance et qui emmènera à la destination escomptée.

Pour J. Layec⁸⁸, il est donc devenu nécessaire de « *développer sa capacité à être auto-mobile, dans un environnement mouvant et pour cela d'être capable de s'auto-orienter régulièrement* ».

La métaphore du chemin de fer n'a plus cours, nous n'en sommes plus là. Nous sommes désormais face à une nécessité de « *savoir piloter sa navigation* ».

Savoir naviguer c'est être obligé de se fixer une direction mais il s'agit surtout d'être capable de faire face seul aux conditions de navigation du moment avec les outils qui permettent de se repérer et d'être à même d'éviter les dangers et de prendre les bons vents.

La métaphore de la navigation illustre cette nécessité d'être capable de s'auto-orienter.

L'individu post-moderne a en permanence à s'inventer, se positionner, se repérer dans les propositions de formation. Il doit aussi pour s'autogouverner être en capacité à se saisir des opportunités de l'environnement, prendre des initiatives, s'impliquer dans les organisations sur des bases, qui ne sont plus celles des études et des diplômes mais de capacités personnelles.

C'est par rapport à ces nouvelles obligations « d'être », que l'auto-orientation est devenue nécessaire pour répondre au besoin de sens de tout individu, quel que soit son âge.

Quitte à devoir découvrir au fil de la navigation les façons d'avancer, de contourner les obstacles et de profiter des bonnes conditions quand il y en a, il devient intéressant de penser cette auto-orientation en terme d'autogouvernance où l'acteur est en capacité de créer son chemin et pourquoi pas aussi de tirer parti des situations générées par l'incertain et l'imprévisible.

Dans ce concept d'auto-orientation, J. Layec intègre la question des opportunités à saisir en évoquant :

⁸⁸ Ibid. p.13.

« D'autres plus nombreux, en interaction forte avec leur environnement, saisiront des opportunités d'emploi, de développement, d'exploration et chercheront, a posteriori, à trouver le sens de ces pérégrinations ». ⁸⁹

Nous soulignons au passage ce terme d'interaction forte avec l'environnement car, comme nous l'avons déjà noté dans l'étude du concept d'opportunité à propos de la *sérendipité*, l'interaction avec les environnements s'avère être une condition indispensable au repérage, voire à la création d'opportunités.

Comme l'exprime J. Layec,

« Dans cet environnement, il est moins question de construire a priori sa carrière, de définir a priori son parcours que de créer, son cheminement, en action et au quotidien, de s'auto-orienter en continu et tout au long de la vie (...) ». ⁹⁰

A l'instar de l'auteure, nous pensons qu'il s'agit d'un véritable changement de paradigme de l'orientation. Ce paradigme ouvre à des conceptions novatrices pouvant s'appliquer à l'orientation de personnes de tout âge.

Paradoxalement, cette autogouvernance nécessite un accompagnement permettant de créer les outils nécessaires à cette navigation.

Comme le suggère J. Layec, cet accompagnement doit être autonomisant et proposer une démarche instauratrice d'une dynamique d'auto-orientation continue, déclinée notamment autour d'une approche pluridimensionnelle du portfolio réflexif.

Elle nous propose la conception d'un portfolio réflexif aux finalités capitaliste, formative et existentielle susceptible de produire un effet d'émancipation de soi et d'autonomie, « (...) *comprise comme la capacité à se donner à soi-même et en pleine conscience, ses propres lois et à se déterminer par soi-même* ». ⁹¹

⁸⁹ Ibid. p.35.

⁹⁰ Ibid. p.38.

⁹¹ Ibid. p.76.

Nous voyons combien la visée de ce portfolio réflexif est hautement autonomisante et génératrice de potentiel d'auto-orientation. Elle permet de trouver son sens personnel, de se donner une direction à partir de l'expérience subjective que chacun a de soi, et de soi avec le monde.

Comme le conclut J. Layec :

« L'enjeu, nous l'avons vu, est de développer les capacités d'auto-orientation et d'auto-gouvernance. Il s'agit donc pour cela, de développer les capacités d'observation et de lecture de l'environnement, celles de mémorisation pour se souvenir du chemin parcouru, celle d'anticipation et d'adaptation pour répondre à l'inattendu ». ⁹²

Notre préoccupation auprès des jeunes lycéens et étudiants est bien celle de favoriser cette capacité d'autogouvernance et d'auto-orientation.

Développer sa capacité à se saisir des opportunités émergentes des circonstances et des environnements fait partie du processus autoformatif que notre accompagnement doit permettre d'initier chez le jeune navigateur qui commence à s'engager sur les océans de la vie.

Nous avons pu constater dans l'œuvre de J. Layec la récurrence du préfixe *auto*. Cette récurrence nous suggère d'y accorder une place particulière au sein de cette réflexion conceptuelle.

⁹² Ibid. p. 112.

II.2.3. Autoformation, auto-orientation : même « autos » !

Nous ne pouvons envisager de penser le concept d'auto-orientation sans revisiter celui d'autoformation et surtout sans prendre le temps de considérer leur préfixe commun « *auto* ».

Autos, préfixe grec que l'on retrouve dans automobile ou autonomie signifie « soi-même » et peut être considéré comme un macro-concept.

La place de l'autos dans la théorie tripolaire de G. Pineau.

Gaston Pineau⁹³, reprenant Edgar Morin (Morin, 1980, p. 102) rappelle que l'*autos* correspond à l'autonomie fondamentale, le fondement *de l'autonomie* vivante, à condition de bien concevoir l'autonomie « *non comme fondement mais comme émergence organisationnelle rétroagissant sur les conditions et processus qui l'on fait émerger* ».

En 1991, reprenant de nouveau les travaux de E. Morin (1986), G. Pineau⁹⁴ rappelle que l'*autos* est le foyer d'organisation qui forme le soi à partir du non soi et s'articulant sous forme d'interactions permanentes à l'*éco* (les environnements) et l'*hétéro*, les deux autres pôles du triangle de la formation telle qu'il la définit.

Cette conception ternaire de l'*autos* va rejoindre celle du neurobiologiste F. Varela⁹⁵ à l'origine du concept d'autopoïèse dans les sciences du vivant.

À différents niveaux de la vie biologique, psychique et cognitive, des processus de bouclage à la fois de différenciation et d'articulation avec l'environnement permettent aux organismes de s'autoproduire et s'auto-organiser.

⁹³ G. Pineau, et Marie-Michèle, 1980, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* Éditions Saint-Martin. p. 106.

⁹⁴ G. Pineau, 1991 « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation » in *La formation expérientielle des adultes* La documentation française 1991 : pp31-32.

⁹⁵ F. Varela, 1989, *Autonomie et connaissance* Paris : Éditions du Seuil. 378 pages.

F. Varela va aller jusqu'à réintégrer l'expérience vécue dans le processus de cognition, celle-ci étant le « faire-émerger » d'un monde issu d'un couplage opérationnel entre l'organisme considéré comme unité autopoïétique et son environnement.

Dans cette perspective, l'*auto* et l'*éco* sont indissociables et F. Varela de citer Merleau-Ponty « *l'organisme donne forme à son environnement en même temps qu'il est façonné par lui...les propriétés des objets perçus et les intentions du sujet, non seulement se mélangent mais constituent un tout nouveau* ». ⁹⁶

L'*autos* est donc bien cette instance qui n'existe qu'en interaction avec les autres (l'*hétéro*) et l'environnement (l'*éco*) et n'est aucunement synonyme de « seul ».

L'autos et la mise en sens de soi.

En formation, l'*autos* s'avère être un véritable concept de dimension anthropologique et existentielle. Il pose la question de la forme que l'Homme se donne au fil de son vécu et du temps ainsi que du sens qu'il attribue à son vécu et à ses expériences.

La question du sens peut faire se rejoindre les concepts d'auto-formation et d'auto-orientation.

Dans ces deux dimensions, il y a quête de sens, mise en sens et construction de sens. Cette question du sens implique celles de processus et de cheminements inhérents au savoir-vivre pour reprendre C. Josso ⁹⁷. Cet art de vivre passe par une *reliance* avec soi-même, les autres et notre univers/ environnement.

Ce processus est global, la formation de soi et l'orientation de soi comme intentionnalité sont indissociables. Autoformation et auto-orientation nous parlent de cette possibilité qu'a l'être humain de gouverner sa vie, de lui donner une direction et de mettre en sens les évènements qui la jalonnent.

⁹⁶ Ibid. p. 236.

⁹⁷ C. Josso, 1998, « Cheminer avec » in G. Pineau (dir.), *Accompagnements et histoires de vie*. Paris : Lharmattan . p.264.

La mise en sens, la construction du sens ne sont ni données en soi, ni imposées de l'extérieur : elles sont co-construites par les interactions avec les autres et avec les environnements.

La construction du sens pour se diriger, aller vers, nécessite une conscientisation de l'expérience vécue, du chemin déjà parcouru. Si nous considérons que s'auto-orienter, c'est d'abord cheminer vers soi, alors comme l'écrit C. Josso⁹⁸ :

« Notre itinéraire de vie, nos investissements et nos visées peuvent se construire sur la base d'une auto-orientation qui articule nos héritages, nos expériences formatrices, nos appartenances, nos valorisations et nos désirs aux opportunités que nous savons saisir, créer et exploiter ».

Nous rejoignons tout à fait cette idée qui donne le sujet qui se réfléchit comme faisant acte d'auto-orientation. Ce processus réflexif qui consiste à conscientiser sa propre subjectivité participe aussi bien au projet de soi s'auto-formant que s'auto-orientant.

Ainsi, l'auto-orientation sous-entend une capacité d'autonomie au service du sens et de la mobilité.

La boucle de rétroactivité auto/hétéro/éco.

La réflexion de P. Galvani⁹⁹ s'inscrit dans une perspective bio-cognitive où vie et connaissance sont indissociablement liées.

L'autoformation est pensée comme « *le processus par lequel un sujet se met en forme et produit lui-même les formes de sa connaissance* ».¹⁰⁰

De la même manière nous pouvons penser l'auto-orientation comme un processus par lequel le sujet se dirige et produit le sens de son existence. S'orienter consiste en effet à « trouver son orient » dans les différentes dimensions que constituent les environnements.

⁹⁸ Ibid. p. 275.

⁹⁹ P. Galvani, 1997, *Quête de sens et formation*. Paris : L'harmattan. 229 p

¹⁰⁰ Ibid. p. 11.

Si la personne est un véritable lieu d'échange entre soi et le monde, l'auto-orientation est une gouvernance de soi-même dans le monde, avec le monde, par le monde et peut-être même pour le monde.

Nous abordons ainsi l'idée d'un rapport complexe au milieu où ce sont les points de contact qui existent entre l'individu et l'environnement qui sont susceptibles de montrer le sens.

Pour ce qui est de notre préoccupation en matière de « capacité à se saisir des opportunités de l'environnement pour s'auto-orienter », nous pensons que l'exploration de ces zones de contacts pourra s'avérer intéressante dans notre enquête.

P. Galvani reprenant F. Varela pense « *l'autos comme une réalité éminemment dynamique et vide. Le concept d'autos ne doit donc être assimilé à celui de moi ou de soi au sens psychologique d'une personnalité dotée de telles ou telles caractéristiques* ». ¹⁰¹

La forme nouvelle qui apparaît est imprévisible. L'autoformation, et nous pensons qu'il en va de même pour l'auto-orientation, implique une interaction forte entre le sujet existant et l'environnement, produisant ainsi une boucle de rétroactivité.

L'approche bio-cognitive de F. Varela, de l'*autos* comme réalité non-substantielle et émergente pose l'information comme non reçue par le sujet, mais construite dans une interaction avec l'environnement. Dans cette conception, l'information n'est plus une donnée extérieure au sujet.

En intégrant cette conception de l'information à la question de l'opportunité, nous pouvons penser que, dans cette perspective, **l'opportunité n'est plus une occasion à « arracher » à l'environnement mais une construction de sens par le sujet à partir d'un élément présent dans l'environnement.**

Si l'approche bio-cognitive de l'autoformation amène à repenser les processus de construction des connaissances, elle invite en même temps à questionner notre rapport aux univers produits par l'interaction du sujet et de l'environnement. Les notions d'intérieur et

¹⁰¹ Ibid. p. 15.

d'extérieur, de tout et de partie, d'auto-référence et d'hétéro-référence sont ainsi remises en perspective.

P. Galvani¹⁰², s'inspirant du modèle bio-cognitif de F.Varela propose l'autoformation comme un processus existentiel de mise en sens et de mise en forme de soi (la clôture opérationnelle) qui articule le sens personnel et les déterminismes environnementaux (le couplage structurel). Il définit plusieurs niveaux de couplages :

- Le niveau épistémique : celui des concepts pour nommer le monde.
- Le niveau pratique ou sensori-moteur : les actes, schèmes adaptatifs de Piaget.
- Le niveau symbolique ou existentiel qui met en résonance avec l'identité.

S'appuyant aussi sur les travaux d'A. de Peretti (1991), P. Galvani pose le symbole comme producteur de sens personnel. C'est dans cet esprit qu'il propose le blason comme support métaphorique pour explorer l'autoformation .

P. Galvani définit le blason comme le support d'une imagination créatrice dans laquelle peut se lire nos orientations ou nos vocations profondes.

Cette approche bio-cognitive de l'autoformation qui met en lumière « *la relation symbolique qui s'établit entre la personne et son environnement et qui oriente et donne son sens au processus d'autoformation* »¹⁰³ nous semble également porteuse pour concevoir le mode de saisie des opportunités de l'environnement en vue de s'auto-orienter.

Le blason nous apparaît être un outil support tout à fait pertinent pour approcher cette dimension symbolique et anthropologique du processus de quête de sens.

Dans l'accompagnement à l'élaboration du portfolio réflexif, J. Layec¹⁰⁴ propose la création du blason personnel parmi les différents outils-soutiens permettant de parler de soi et « *d'identifier ses éléments fondateurs, ses croyances profondes et ses valeurs actuelles* ».

¹⁰² P. Galvani, Cours intitulé « *Accompagnement et anthropoformation des liens sociaux* » dispensé aux étudiants de Master Fac -Université François Rabelais de Tours. Mars 2012.

¹⁰³ P. Galvani, 1997, *op. cit.* p. 77.

¹⁰⁴ J. Layec, 2006, *op.cit.* , p.93.

Dans ces conditions, s'auto-orienter serait un processus qui intégrerait en permanence la position de l'individu, les contraintes du milieu, pour produire une sorte de transformation, à la fois de l'individu et du milieu dans lequel il s'inscrit.

Cette conception « émergente » de l'orientation suppose qu'il y ait de la part du sujet : de la mobilité cognitive, de la plasticité et de la « présence » à ce processus de transformation pour en tirer parti.

Ces trois « qualités » nous semblent possibles à regrouper sous un même chapeau conceptuel : **la disponibilité.**

II.3. LE CONCEPT DE DISPONIBILITE

II.3.1.Repérage sémantique

Au cours de notre voyage dans le monde des opportunités et autres hasards heureux, nous avons vu émerger des textes des auteurs beaucoup de mots venant caractériser des attitudes permettant de se saisir de ce qui se présente « pour soi ».

Après les avoir relevés, classés, observés, nous avons remarqué que ces termes pouvaient être catégorisés afin d'orienter notre recherche conceptuelle.

Nous avons repéré les termes qui appartiennent au champ lexical du « laisser venir, accueillir » et ceux qui relèvent plutôt du registre de « l'exploration, expérimentation ».

Pour ceux du champ « laisser venir, accueillir », nous en avons recueilli pas moins de 33.

Ils se répartissent en verbes : voir, percevoir, entrevoir, recevoir, regarder accueillir, laisser venir, laisser advenir, se laisser porter, s'ajuster, attendre, s'accorder au réel, s'adapter, se rendre disponible, épouser la situation.

Mais aussi les noms : intuition, disposition à, présence à, perméabilité et porosité au réel, attention, attente, conscience large, résonance intérieure, réceptivité, curiosité ouverte, disponibilité attentive, libre capacité, esprit en éveil, oubli de soi, spontanéité, incomplétude, humilité.

Nous observons que ces 33 termes désignent des attitudes, des qualités, des gestes mentaux qui relèvent tous d'un même mouvement du « recevoir, laisser advenir ». Ce mouvement de « *se laisser atteindre par ce qui vient sur nous* » pour reprendre le terme heideggerien, impose une condition fondamentale : celle de la disponibilité.

II.3.2.La disponibilité dans son approche philosophique.

Le terme de disponibilité appartient au langage du quotidien mais aussi au langage conceptuel philosophique et à celui de la sagesse et de la spiritualité.

En tant que condition majeure pour « recevoir du monde » et être dans l'expérience du réel, nous allons tenter de progresser au travers d'approches assez éclectiques de la notion.

Définitions des dictionnaires

Le Petit Robert de la Langue Française :

Disponibilité vient de disponible du latin « disponibilis » issu de « disponere qui signifie « disposer ».

Disponere signifie placer en séparant, arranger, mais aussi décider, engager.

Est disponible ce dont l'on peut disposer mais être disponible c'est aussi être disposé à.

De la même racine, l'adjectif « dispos » qui signifie en bonne disposition pour agir, agile, alerte, éveillé.

Le Dictionnaire Culturel en Langue Française :¹⁰⁵

Est disponible, la personne dont le jugement et les sentiments peuvent se modifier librement, esprit disponible, se sentir disponible.

Citation de Gide, extraite des « Nourritures terrestres » : « je disais que chaque nouveauté doit nous trouver toujours tout entiers disponibles. »

*Le dictionnaire des Trésors de la Langue Française*¹⁰⁶ en ligne rajoute en parlant de l'activité de l'esprit : « situation intellectuelle de celui qui est disponible, qui n'est pas limité par des choix antérieurs ».

¹⁰⁵ Dictionnaire Culturel en Langue française, sous la direction d'Alain Rey, 2005, Paris- Editions Le Robert

¹⁰⁶ Dictionnaire des Trésors de la Langue Française en ligne. Disponible sur <http://atilf.fr>. Ressource accédée le 15/04/2012.

La disponibilité : une attitude philosophique « d'être au monde ».

« M. Heidegger dessina dans *Sein und Zeit*, la figure idéale d'un homme attaché à la garde de l'être et qui, par sa disponibilité même, permet à l'être de se dévoiler » écrit J.L. Bischoff¹⁰⁷.

D'après la pensée heideggerienne, cette attitude philosophique de disponibilité consiste à être là, présent au monde, d'adhérer à ce qui est autre.

Plus communément, elle est attitude d'ouverture de soi au monde, un interstice par lequel nous sommes pénétrés.

À l'inverse du volontarisme, elle peut même parfois avoir la connotation de passivité ou de fatalisme.

Cependant, elle est nécessaire pour recevoir et comprendre ce qui n'émane pas de nous-mêmes. Elle nécessite pour cela de se décentrer un peu de soi et de ses préoccupations habituelles (celles qui nous habitent) pour laisser pénétrer un peu de ce qui nous est étranger.

Elle est acceptation d'entrer en dialogue avec ce qui est autre.

La disponibilité est une oreille ouverte sur le monde, le non-soi, l'autre et s'appelle écoute quand il s'agit de la relation à nos semblables. C'est parfois « *accepter de suivre une autre direction (...), c'est risquer d'apprendre quelque chose et d'envisager de nouveaux horizons* »¹⁰⁸

Dans la lignée de la pensée rousseauiste, « *la disponibilité est renonciation à la puissance ; il faut accepter qu'il y ait des choses soustraites à notre pouvoir en reconnaissant qu'il peut y avoir des données, c'est-à-dire littéralement des existants dont il nous est fait don, qui échappent à l'activité de fabrication.* »¹⁰⁹

Cela signifie que l'homme a à accepter que tout ne vienne pas de son pouvoir.

¹⁰⁷ J.L. Bischoff, 2010, *Les spécificités de l'humanisme pascalien*. Paris : Lharmattan. 174 p., p.144

¹⁰⁸ O. Brenifier. « *Les attitudes philosophiques* » in Diotime. Ressource en ligne consultable sur <http://www.educ-revues.fr> accédée le 04/05/2012.

¹⁰⁹ J.L. Bischoff, 2010, *op.cit.*, p.146.

Nous pouvons retraduire cela comme une forme d'humilité qui nous demande de savoir nous mettre parfois en « posture basse » par rapport à l'autre comme dans un accompagnement par exemple ou par rapport à nos environnements si nous admettons que ces derniers sont eux-mêmes « agissants ».

Elle serait cette perméabilité, cette porosité au réel par lequel l'être se laisse toucher, et transformer, pour devenir.

C. Romano nous apporte une réflexion riche à propos de la disponibilité comme « expérience originaire de l'avenir ».

Il distingue l'attente de la disponibilité en ce sens que la disponibilité est ouverture à tout, attente de rien et qui par conséquent peut tout accueillir. C'est « *l'évènemential selon lequel l'advenant se tient ouvert à l'avenir et se porte à la rencontre de celui-ci selon une disposition qui n'est ni de l'ordre de l'attente, ni de l'ordre du projet* ». ¹¹⁰

D'après C. Romano, l'évènement étant imprévisible et surprenant par essence, la disponibilité devient ouverture au possible, à ce qui advient et à sa transformation.

De ces différentes approches philosophiques, nous retenons que la disponibilité n'est aucunement une attitude passive ou « bassement » adaptative. La disponibilité fait exister le possible qui émerge de l'environnement sous formes de rencontres à vivre. L'évènement devient rencontre entre soi et non soi, le connu et l'inconnu à la condition que l'interstice d'ouverture à ce qui peut advenir existe et le permette.

La disponibilité et la figure du sage dans la pensée chinoise.

Nous retrouvons F. Jullien¹¹¹ pour qui le Sage est éternellement disponible « *sans idée, sans nécessité, sans position, sans moi* ». Il est disponible à toutes les options en présence. Il s'agit de maintenir l'ouverture à tous les possibles, en fonction de la situation.

¹¹⁰C. Romano, 1998, « *L'évènement et le monde* ». Paris : PUF. p.234.

¹¹¹F. Jullien, *Conférence n°14. Lycée Henri IV* du 13/01/2003 accessible en ligne sur <http://lyc-henri4.scola.ac-paris.fr> accédée le 20/04/2012.

Dans cette conception, la disponibilité est une prise directe sur le réel, elle est inhérente à l'expérience.

Pour Jullien, la disponibilité relève de l'infra-philosophique. Dans la pensée philosophique des grecs la recherche de la vérité prédomine alors que la pensée chinoise a choisi la disponibilité.

« La pensée chinoise de la disponibilité est pensée du moment ; elle nous fait sortir du grand drame existentiel du temps que la pensée européenne a orchestré : dans l'instant éphémère tout advient et se précipite, il est impossible de vivre pleinement cet instant, chronos s'identifie à Kronos dévorateur ».

Et de rajouter à propos du Sage: « *dans la disponibilité, il épouse l'opportunité du moment* ». « *Il est disponible à toutes les options en présence* ».

Encore d'après F. Jullien, dans la pensée chinoise, la respiration est en phase avec la pensée de la disponibilité. « *Par son renouvellement continu, la respiration se branche chaque fois sur l'actualité du moment* ».

Toujours d'après F. Jullien¹¹², la disponibilité permet l'efficacité dans les situations où les circonstances sont imprévues et imprévisibles mais qui « *contiennent en revanche un certain potentiel dont, grâce à notre souplesse et notre disponibilité, il nous est possible de profiter* ».

Il décrit la disponibilité de la conscience du stratège comme capacité d'éprouver la globalité de la situation au point d'être capable d'anticiper les modifications à venir. La disponibilité devient de ce fait la condition de l'efficacité stratégique.¹¹³

Nous retenons de cette approche orientale la disponibilité comme invitation à sortir de la forme exclusive, du modèle à atteindre. Comme l'opportunité, elle est une forme « vide », non achevée et laissant place à tous les possibles. Comme l'a indiqué Tchouang-Tseu, « *il faut éviter la disposition d'esprit arrêtée.* »

¹¹²F. Jullien, 1996, *op. cit.*, p.56.

¹¹³ Ibid. p. 95-96.

II.3.3. La disponibilité et ses autres dimensions.

Intéressons-nous tout d'abord avec F. Flahault¹¹⁴ à la disponibilité comme naissant de l'incomplétude et ouvrant à l'imprévu des rencontres.

La disponibilité naît de l'incomplétude.

Les contes populaires mettent fréquemment en scène des personnages en prise avec le réel. F. Flahault remarque en se penchant sur les contes d'Andersen que les personnages les mieux à même de se montrer disponible à la rencontre et d'aboutir à une situation favorable pour eux-mêmes, sont ceux qui sont les moins bien dotés au départ. Ils sont surtout les plus désintéressés.

Ainsi, Hans le Nigaud, conscient et assumant son insuffisance s'ouvre à « ce qui n'est pas lui » sans appréhension. Il sait faire preuve d'une attention gratuite qui le rend disponible, notamment à l'égard de la princesse. Bien inscrit dans le réel, il réussit à se mettre en valeur à partir de tout-petits-riens du quotidien. Ses deux frères, « *pleins d'eux-mêmes et de leur savoir* », ne sont pas disponibles au monde qui les entoure et obnubilés par leur dessein de séduire la princesse, rateront ces petits riens à saisir qui les auraient cependant valorisés à ses yeux.

Beaucoup d'autres contes encore mettent en avant combien « *il faut faire preuve de disponibilité à l'égard des rencontres imprévues et au premier abord sans valeur* ». ¹¹⁵

Tirer le plus grand parti de petits riens nécessite d'être disponible pour porter une attention gratuite à ce qui se présente en chemin. F. Flahault¹¹⁶ citant les penseurs chinois écrit : « *le vide confère à l'âme une disponibilité qui fait que toute action accomplie est efficace* ».

¹¹⁴F. Flahault, Philosophe et directeur de recherches émérite au CNRS. Il anime le séminaire « Anthropologie générale et philosophie » à l'Ecole des hautes Etudes en Sciences Sociales ». Ces extraits sont issus de « La sérendipité dans les contes » in *La sérendipité ou le hasard heureux*. Sous la direction de D. Bourcier, et P. Van Andel, 2011), Paris : Hermann Éditeurs- 411p.

¹¹⁵ Ibid. p. 35

¹¹⁶ Ibid. p.39

Pour F. Flahault¹¹⁷, le personnage disponible pour porter une attention gratuite à ce qui se présente en chemin n'est ni vide, ni plein :

« S'il était plein, il n'aurait pas à chercher ce qui lui manque et il croirait avoir déjà en lui tout ce qu'il faut pour se faire reconnaître de la princesse. S'il était vide, il ne s'intéresserait qu'à ce qui pourrait le combler, en l'occurrence la princesse ; mais il n'aurait rien de ce qu'il faut pour se faire reconnaître d'elle ».

Assumer son incomplétude et se rendre disponible signifie aussi abandonner l'idée de la pleine maîtrise et ne pas être dans un trop grand besoin de reconnaissance.

La disponibilité : le manque nécessaire pour recevoir l'appel.

Nous rejoignons ici les propos déjà cités de C. Heslon¹¹⁸ qui pointe le manque comme nécessité pour recevoir l'appel et que résonance se produise. « *Il faut dès lors que cet appel corresponde à un possible, une attente, une espérance, une curiosité, bref, à une disposition à recevoir, c'est-à-dire à un manque (...)* »

Si le sujet est comblé de tout, il devient moins vigilant et réceptif à ce qui pourrait s'offrir à lui et qu'il ne peut percevoir comme lui étant disponible.

Cette double disponibilité en quelque sorte est celle aussi dont parle J.P. Boutinet¹¹⁹ à propos des opportunités dans la conduite à projet:

« Aux deux conditions que nous venons d'évoquer, l'une objective, l'opportunité doit exister, l'autre subjective, elle doit être perçue, se surajoute une troisième, de nature opératoire : l'auteur doit décider de s'en saisir, de l'utiliser ou au contraire de l'écarter. S'il l'utilise, il la convertit en disponibilité personnelle, le concept de disponibilité revêtant pour la circonstance une double signification : les opportunités sont disponibles pour l'auteur car elles sont là, elles existent par

¹¹⁷ Ibid. p. 36.

¹¹⁸ C. Heslon, 2008, « S'orienter dans le transitoire au fil de l'âge : de l'anticipation à l'opportunité. » in *Éducation Permanente* 176/2008-3 p45

¹¹⁹ J.P. Boutinet, 2010, *op. cit.* p.225.

le fait d'avoir été identifiées mais en même temps l'auteur se sent disponible pour les exploiter ».

La disponibilité : une attitude à développer pour voir les opportunités et s'auto-orienter.

Dans son acception plus quotidienne, le terme de disponibilité est synonyme d'ouverture, d'étonnement, de réceptivité et de présence à ce qui fait partie du quotidien.

La disponibilité entraîne la possibilité.

Elle permet de laisser advenir ce qui ne peut arriver qu'à soi et qui nécessite d'avoir de la place pour devenir une opportunité. La disponibilité est un espace créé en soi par l'abandon des préjugés et la mise à l'écart d'une part des connaissances acquises.

Elle permet de changer de regard, elle est processus de découverte, de connaissance par un regard qui ne cherche pas à voir mais qui accueille. Elle ouvre sur le réel, permet d'aller au-delà du connu et de s'autoriser à penser l'impensé.

Cette ouverture en tant que processus de découverte crée la possibilité de l'évènement qui advient.

Une logique d'attention non intentionnelle au présent.

C'est une logique d'attention qui implique le corps et l'esprit. Il pourrait s'agir d'une attention non intentionnelle, globale et non fragmentée à chaque instant.¹²⁰ « *En effet, la conscience intentionnelle discursive est trop préoccupée pour être disponible à l'occasion favorable* ».

Elle peut être aussi considérée comme une sorte de conscience élargie, une perception de tout à la fois, non réfléchissante et caractérisée par la dissolution du vouloir selon F. Roustang, repris par P. Galvani.

¹²⁰ P. Galvani, 2011, « Moments d'autoformation, Kairos de mise en forme et en sens de soi » in collectif *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : Lharmattan. pp.83-85.

D'après F. Roustang toujours, repris par P. Galvani, il faut nous défaire de ce que nous croyons savoir et de ce que nous avons perçu pour que nos sens puissent appréhender le réel avec plus d'acuité.¹²¹

La disponibilité permet l'exploration de moments particuliers, et offre la possibilité de vivre l'instant présent, instant d'émergence d'une nouvelle forme et de mise en sens pour soi, comme le sont les moments de Kairos.

Dans la même idée d'attention, F. Varela présente la tradition philosophique bouddhique qui place la pratique de l'attention/vigilance comme pivot de « la présence à sa propre expérience ».

Celle-ci passe par l'interruption de la pensée discursive pour que le sujet redevienne attentif à sa respiration ou à son activité quotidienne. Il s'agit de coordonner étroitement le corps et l'esprit qui ne le sont que rarement.

*« Le but du pratiquant est de devenir attentif, de vivre ce que son propre esprit fait quand il le fait, d'être présent à son propre esprit. »*¹²²

Indécision et incertitude peuvent générer de la disponibilité.

Dans le registre de l'orientation scolaire, l'indécision du sujet et l'incertitude liée au contexte peuvent aussi constituer des facteurs d'adaptation dans la mesure où elles laissent la personne disponible au changement.¹²³

Cependant, si l'indécision génère une forte anxiété induisant elle-même la disponibilité des affects négatifs, la disponibilité de la conscience en sera affectée et l'indécision renforcée.

¹²¹ Ibid. p. 96.

¹²² F. Varela, 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil. 379 p. , p. 54.

¹²³ Y. Forner, « L'indécision de carrière des adolescents » in *Le travail humain*, 2007/3 Vol. 70, pp. 213-234. Article disponible en ligne sur : <http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2007.htm>. Accédé le 10/07/2012.

Y. Forner pose la question du « Faut-il inciter à choisir ou ne pas choisir ? ».

Comme nous l'avons vu dans l'exploration de notre contexte singulier, les jeunes et leurs parents restent plus ou moins implicitement demandeurs de choix, de décision et de construction de projet.

Certes l'indécision et l'incertitude peuvent créer la vacuité nécessaire pour être disponible à ce qui émerge, mais à la condition que le jeune puisse le vivre sans aggraver l'anxiété qui peut déjà constituer un frein à sa prise de décision.

Pour cela, l'individu doit vivre l'expérience de l'indécision et de l'incertitude dans un cadre présentant un minimum de sécurité et de confiance.

Les accompagnants doivent être les garants de ce minimum de sécurité afin que le seuil de tolérance à l'incertitude puisse s'élever et laisser la personne disponible au processus de construction de sens qui est en marche.

Les apports de ces auteurs sont venus à la rencontre d'observations que nous avons été à même de faire auprès des jeunes que nous accompagnons. Nous avons particulièrement remarqué combien les jeunes « occupés » d'un projet trop bien construit, d'un rêve plus ou moins en adéquation avec leur filière d'études ou leurs résultats scolaires pouvaient se trouver enfermés dans cela et manquer de la disponibilité nécessaire pour être réceptif à quoi que ce soit d'autre qui pourrait se présenter à eux.

Nous verrons ultérieurement combien il est parfois impératif de les aider à renoncer, à faire leur deuil du projet qui les remplit afin de recréer l'espace disponible au « laisser advenir ».

Nous avons parfois aussi à faire à des « indisponibilités » chez des jeunes qui, comme les personnages de contes évoqués par F. Flahault¹²⁴ « *pleins d'eux-mêmes et de leur savoir (...) ne sont pas disponibles pour interagir avec le monde qui les entoure* ».

¹²⁴ Ibid. p. 34.

Enfin, l'attention à l'expérience présente, même si difficile a priori à obtenir d'après les enseignants, peut être travaillée dans l'ici et le maintenant des rencontres. Il existe des techniques de mise en présence de soi, comportant des exercices simples et dépourvus de toute connotation philosophique ou spirituelle qui peuvent aider le jeune à être plus présent à ce qu'il vit.¹²⁵

Nous venons donc de mettre en lumière grâce à notre repérage sémantique d'une part, et à notre recherche auprès des auteurs d'autre part, que l'une des conditions fondamentales pour se saisir des opportunités et les convertir en directions possibles pour s'auto-orienter est la disponibilité de soi à l'égard du non soi.

Cette disponibilité peut prendre l'accent d'une présence au monde basée sur la réceptivité à ce qui vient, pour laisser advenir, mais aussi peut découler d'une incomplétude, d'un manque, d'une vacuité qui crée cet espace nécessaire pour recevoir.

Cependant, cette condition de disponibilité n'est peut-être pas la seule qui soit à même de permettre de se saisir des opportunités de l'environnement.

Lors de notre repérage sémantique, nous avons aussi remarqué une densité importante de termes rentrant dans le champ lexical de l'exploration et de l'expérimentation. Nous allons par conséquent explorer à notre tour ce concept qui est peut-être le pendant de la disponibilité : l'expérience.

¹²⁵ Nous pensons en particulier à la Méthode Vittoz qui vise à développer la réceptivité sensorielle à soi et au non-soi ainsi que la pratique des actes conscients.
Pour en savoir plus consulter : www.vittoz-irdc.net.

II.4. LE CONCEPT D'EXPERIENCE.

II.4.1. Quelle expérience et quels auteurs pour en traiter ?

Nous avons déjà mentionné à plusieurs reprises, l'importance de la capacité à explorer et expérimenter pour rencontrer des occasions et pouvoir s'en saisir ainsi que pour tirer de petits faits du quotidien des indices qui guident « chemin faisant ».

Tout un vocabulaire a pu être repéré sur cette thématique et nous servir à nouveau d'indicateurs pour tenter d'approcher la question des conditions pour apprendre à se saisir des opportunités.

Nous avons repéré au cours de nos lectures les verbes suivants : agir, devancer, déclencher, explorer, expérimenter, identifier, voir, déceler, apprendre, anticiper, débusquer, découvrir, prendre des informations, anticiper, repérer, observer, déduire, interpréter, questionner, parcourir, enquêter, rechercher, confronter, attendre activement, interagir.

Pour ce qui est des noms évoquant les habiletés nécessaires nous avons relevé : raisonnement indiciaire, sagacité, habileté, ruse, intuition, curiosité, stratégie, mobilité cognitive, attention, vigilance.

Voici donc 35 termes qui s'imbriquent dans le champ lexical de l'exploration, l'enquête, l'expérimentation soit à peu près le même nombre que ceux qui s'inscrivaient dans le champ lexical du concept de disponibilité.

Ce repérage nous a guidés dans le choix des auteurs à retenir pour traiter du concept d'expérience. **En effet, la quasi-totalité des mots évoque avant tout l'attitude d'enquête, d'expérimentation pour apprendre.**

Nous allons donc tenter de visiter ces notions d'exploration et d'expérimentation, qui nous semblent pertinentes, pour penser les conditions nécessaires à l'exploitation des opportunités en vue de s'orienter.

En effet, nous avons déjà rencontré ces notions dans la phase exploratoire de notre travail lorsque nous constatons que les jeunes en demande d'aide pour s'orienter se montraient tout à la fois très volontaires dans leur recherche de projet mais sans toutefois mener d'investigations concrètes pour répondre à leur questionnement ou guider leur projet.

Sur les 6 cas étudiés dans cette phase exploratoire, nous avons noté qu'une seule avait exploré le terrain, construit un projet à partir d'expériences concrètes menées auprès de professionnels concernés. D'ailleurs, cette personne était tout à fait déterminée dans ses choix et projets et venait juste nous rencontrer pour « tenir conseil », confronter et confirmer son choix qui ne faisait pas l'unanimité dans son environnement scolaire.

Nous avons d'ailleurs remarqué combien elle avait déjà eu plusieurs opportunités et fait de nombreuses rencontres qui lui avaient donné les moyens de s'orienter et de construire sa feuille de route.

Ce constat nous a naturellement conduits à nous intéresser en particulier aux travaux de J. Dewey pédagogue, philosophe et psychologue américain dont les écrits trouvent toute leur actualité dans notre société post-moderne.

Nous faisons le choix de travailler ces différents éléments en faveur de la piste exploration/enquête au travers du concept d'expérience. Nous nous intéresserons spécifiquement aux travaux de J. Dewey pour son approche éducative pragmatique et à ceux de M. Fabre pour son approche problématologique appliquée à l'éducation. Enfin, nous allons aborder la nature réflexive de l'expérience aux côtés de F. Karolewicz, formateur expérientiel.

Ce choix d'auteurs nous semble particulièrement pertinent au regard de l'adéquation forte qu'il existe entre la pédagogie par l'expérience qu'ils nous suggèrent et le caractère incertain, imprévisible et complexe de notre contexte post-moderne.

II.4.2. La nature éducative de l'expérience chez J.Dewey.

Philosophe et pédagogue américain (1859-1952), J. Dewey fonde l'éducation sur le pragmatisme de l'expérience. J. Dewey parle lui-même d'expérimentalisme qu'il définit comme le contrôle des idées par les expériences, l'expérience étant à la fois agir sur les conditions de sa vie et s'engager dans un processus d'accomplissement de soi-même¹²⁶.

¹²⁶ J. Zask, 2007, « Anthropologie de l'expérience » in *Vie et expérimentation Peirce, James, Dewey*, Sous la coordination de D. Debaise. Paris : Vrin. 174 p., p.129.

L'expérimentalisme peut être pensé comme un vaste jeu de réciprocité entre des individus et leur monde. L'expérience consiste en une interaction entre un organisme et son environnement. Elle correspond au projet de s'adapter dont le moteur est le vouloir conscient. L'expérience selon J. Dewey n'est pas se conformer passivement aux conditions environnantes mais trouver la bonne réponse, sous forme d'une ré-action qui met en jeu une procédure que Dewey nomme enquête et qui passe par des phases comme la mise en problème, la projection d'hypothèses et la mise à l'épreuve de ces dernières.

J. Zask¹²⁷ développant la pensée de J. Dewey, démontre que « *Si les expériences conditionnent la transformation de ce qui est « eu » en quelque chose qui est connu, elles conditionnent plus généralement les processus d'individuation de chacun.* ».

Dans cette perspective, l'environnement humain constitue une ressource pour les expériences individuelles et se prête au développement des individus à la condition que ces derniers tissent avec l'environnement des interactions riches que J. Dewey nommait transactions.

La réalité comme expérience.

Dewey prône une pédagogie pragmatique, c'est-à-dire basée sur une expérience liée à un problème de la réalité. Plus qu'une pédagogie du concret ou de l'expérience pratique, dans la pédagogie de J. Dewey c'est la réalité même qui est expérience.

L'expérience est constituée par l'ensemble constitué de l'action et ses conséquences, le lieu de toute expérience étant l'interaction entre l'organisme et son environnement.¹²⁸

L'expérience telle que définie par J. Dewey, n'a rien d'empirique ou de posture passive : « *c'est une mise à l'épreuve active et réflexive de la réalité et de nos connaissances* ». ¹²⁹

Dans cette perspective, c'est la réalité elle-même qui doit être conçue comme expérience, une réalité qui est toujours en transformation, en changement.

¹²⁷ ibid

¹²⁸ J. Dewey, « La réalité comme expérience », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [en ligne], 9-2005, p.83-92 mis en ligne le 11 février 2008 sur <http://traces.revues.org/2004>. Accédée le 02 juin 2012.

¹²⁹ Ibid. p. 85

L'expérience telle que la conçoit J. Dewey correspond donc à un processus de transformation qui sous-tend que les chemins ne soient pas tracés d'avance et que chaque sujet trace son chemin en expérimentant.

Pour J. Dewey¹³⁰ : « *l'expérience est une expérimentation, quelque chose qu'on fait, non quelque chose qui nous advient.* »

Le premier moment de l'expérience réside dans la réceptivité inhérente au fait d'être affecté par quelque chose d'extérieur. Le fait d'être « dérangé » va donner l'orientation et canaliser l'action. Il en résulte une interaction qui n'est ni passivité, ni activité anarchique.

L'interaction se développe à partir du jeu réciproque entre les conditions objectives (de l'environnement) et les conditions subjectives (du sujet). « *Ce sont elles qui, considérées ensemble ou dans leur interaction, forment ce que nous appelons une situation.* »¹³¹

Sa conception du rapport individu/environnement se base sur la notion de transaction, d'interdépendance. « *On appelle environnement l'ensemble des conditions qui « entrent » dans la composition d'un organisme et lui permettent de vivre.* »¹³²

Situation et interaction sont donc indissociables l'une de l'autre : l'expérience est la transaction qui s'établit entre un sujet et son environnement à un moment donné.

La continuité expérientielle.

Dans « Expérience et Éducation », J. Dewey pose le principe de continuité de l'expérience ou « *continuum expérimental* » : chaque expérience emprunte quelque chose aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences à venir. De ce fait, l'expérience propulse, favorise la croissance de l'individu pourvu que ce continuum expérimental soit fait d'expériences de qualité, c'est-à-dire éducatives pour faire face aux nouveautés et aux incertitudes de l'avenir.

¹³⁰ J. Zask, 2011, L'expérience comme méthode démocratique in de Singly (dir.), 2011, *J. Dewey Démocratie et Education suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin. 518 pages. p. 35.

¹³¹ Ibid. p.478.

¹³² Ibid. p. 35.

C'est sans doute pour cette raison que les personnes capables de s'auto-orienter sont aussi celles capables de se saisir des opportunités de l'environnement. Ce sont des personnes qui entretiennent avec leurs environnements des transactions actives et susceptibles de modifier les conditions objectives des expériences ultérieures.¹³³

Cela signifie aussi que l'éducateur a la responsabilité de non seulement :

« (...) être attentif au principe général de la formation de l'expérience par les conditions ambiantes, mais qu'il doit discerner « in concreto », dans quelle mesure tel environnement détermine des expériences capables de promouvoir la croissance. Avant toute chose, il devrait savoir utiliser l'environnement physique et social existant pour en extraire tous les éléments qui peuvent contribuer à élaborer des expériences de valeur ».

Dans cet esprit, nous pensons que la situation d'avoir à s'orienter fait partie des expériences de la réalité permettant au jeune d'apprendre à s'orienter. En développant chez le jeune l'intérêt de faire de cette situation une expérience, et en lui permettant de vivre des expériences éducatives, nous pensons créer chez ce dernier une attitude par rapport à l'expérience utile dans le présent de la situation comme dans le futur.

La philosophie éducative de J. Dewey est particulièrement en phase avec l'idée de se préparer à vivre dans des environnements mouvants et incertains.

« La vérité est que nous vivons dans le temps où nous vivons et non dans tel ou tel autre à venir et que c'est seulement en dégageant, à chaque instant donné, le sens plein de chaque expérience que nous nous préparons à accomplir la même chose dans l'avenir. Telle est la seule préparation, qui à la longue, puisse être efficace ». ¹³⁴

J. Dewey nous apporte des éclairages et des pensées qui entrent dans notre paradigme « de l'éducation durable ». Pour ce qui nous concerne en matière d'orientation et plus particulièrement d'éducation à l'orientation tout au long de la vie, nous partageons

¹³³ Ibid. p. 476

¹³⁴ Ibid. p 484

complètement son idée que « le résultat du processus d'orientation est la capacité de continuer à s'orienter ».

II.4.3. La mise en problème d'une situation avec M. Fabre.

Si nous concevons l'orientation des jeunes scolaires et étudiants comme une expérience préparant celles qui plus tard, consisteront à s'auto-orienter tout au long de la vie, nous pouvons postuler que cette expérience doit être une expérience éducative.

Construire les cartes et la boussole.

Dans ce monde problématique et mouvant qui est le nôtre, Michel Fabre¹³⁵, s'inspirant très largement de J. Dewey pose la nécessité de problématiser toute situation éducative afin d'éviter de donner des réponses alors qu'il est nécessaire avant tout d'entrer dans un processus de repérage, d'où la métaphore de la carte et de la boussole.

Nous pensons pouvoir considérer la demande en conseil d'orientation comme une situation-problème qui offre la possibilité d'entrer dans ce processus d'enquête cher à J. Dewey.

« Dewey pensait que nous devions renoncer à chercher de la certitude en dehors du processus de l'enquête, articulant nécessairement son questionnement à du hors question et produisant des résultats provisoires. Pour lui, dans un univers désormais liquide, nous devions devenir marins et apprendre à faire le point ».¹³⁶

Se repérer est bien la nécessité qui s'impose à toute personne qui a besoin de s'orienter. Comme le rappelle M. Fabre¹³⁷, se repérer signifie « trouver » du latin reperire, qui signifie aussi remarquer, imaginer, inventer.

¹³⁵ M. Fabre, 2011, *Eduquer pour un monde problématique-La carte et la boussole*, Paris : PUF, 220p.

¹³⁶ Ibid. p. 9

¹³⁷ Ibid. p 44

Repérer, c'est d'abord localiser ici et maintenant où l'on se trouve. On se repère dans le présent d'une situation.

Ensuite, se repérer, c'est orienter, c'est-à-dire donner une direction, « *une ligne d'avenir qui marque les étapes vers un but* ».

« L'orientation relève du projet, avec sa finalité (son sens), ses étapes tracées d'avance, ses bifurcations possibles : le fait que l'on puisse ou non suivre un chemin ou tracer le sien, s'orienter soi-même, ou suivre les indications des autres »¹³⁸.

Repérer a aussi le sens de discriminer, border, limiter, éviter la confusion. « *Se repérer, c'est donc tenter de conjurer trois catastrophes : perdre ou se perdre, ne plus savoir où aller et tout confondre* ».

Le défi éducatif dans le monde problématique d'aujourd'hui, n'est plus d'indiquer des chemins tout tracés mais de fournir au jeune carte et boussole pour qu'il trouve le sien.

L'éducateur, le conseiller ont la mission de permettre au jeune de s'orienter lui-même, de l'inviter à l'itinérance en évitant soigneusement de l'exposer à l'errance.

Face à cette nécessité, M. Fabre¹³⁹ reprend le concept d'expérience de J. Dewey comme « *processus dont le sens s'avère complètement immanent. Les repères servant à guider l'expérience ne sauraient provenir que de l'expérience même* ».

Il reprend les trois conditions posées par J. Dewey pour qu'une expérience soit éducative :

« a) elle s'ouvre sur d'autres expériences ; b) elle fournit des leçons qui serviront à orienter l'expérience future ; c) elle me relie aux autres, dans la communauté la plus large possible et accroît la densité de mes relations. »

Ces trois conditions de l'expérience nous semblent tout à fait en phase avec celles que nous voyons à l'accompagnement à l'orientation tel que nous le concevons.

Si l'expérience est individuelle, il n'en va pas moins qu'elle s'inscrit dans une expérience sociale. L'expérience de l'orientation que vit notre jeune accompagné doit aussi lui

¹³⁸ Ibid. p.45

¹³⁹ Ibid. p. 62

permettre d'entrer dans un processus de transformation au cours duquel il aura à tracer sa route, fort de l'expérience déjà vécue. L'expérience nourrit l'expérience car elle dépasse l'empirisme passif grâce au retour réflexif qui amène du sens à ce qui vient de se vivre.

Boussole et carte imagent très bien ces outils inhérents aux accompagnements. M. Fabre¹⁴⁰ précise que la boussole ne dicte pas de direction. Elle permet au voyageur de déterminer sa route dans un espace où toutes les directions sont possibles. Quant aux cartes, elles n'imposent pas la route. Elles décrivent les chemins existants, signalent les dangers du relief, et permettent d'identifier des points de repère. « *La carte est le condensé de l'expérience passée* ».

La construction d'un espace réflexif.

Pour utiliser la carte, il faut construire un espace réflexif, ce que J. Dewey nommait enquête ou problématisation de l'expérience. M. Fabre¹⁴¹ reprenant encore J. Dewey, précise que problématiser signifie refuser le préjugé, partir d'une énigme, d'un échec, de connu et d'inconnu pour questionner et poser des hypothèses à partir de points d'appui. Problématiser vise à construire des outils pour penser et agir sur le réel.

Cette expérience de la réalité est fondamentale dans la pensée de J. Dewey et nous la reprenons volontiers pour penser le conseil d'orientation dans sa visée pragmatique : celle d'accueillir le réel d'une situation pour lui donner sens et permettre d'agir sur elle.

Dans cette perspective, la carte est un cadre aux démarches singulières de problématisation, elle permet les itinéraires singuliers. Elle fournit le cadre général de la problématique, les conditions, les données à connaître.

Elle permet de choisir son chemin en connaissance de cause et de structurer son expérience car si elle ne dit pas le chemin qu'il faut prendre, elle fixe cependant un cadre. C'est l'outil qui permet d'accompagner l'itinérance en évitant l'errance.

¹⁴⁰ Ibid. p 63

¹⁴¹ Ibid. p.p.70-71

Nous reconnaissons là, les fondamentaux de tout accompagnement de l'expérience subjective et singulière s'exerçant cependant au sein d'une collectivité. Nous pensons qu'en considérant la demande de conseil en orientation comme situation-problème, nous offrons au jeune l'opportunité de donner sens à une expérience de désorientation et d'enrichir sa capacité à diriger ses expériences ultérieures.

La problématisation de la situation qu'il vit l'amène à poser des questionnements et des hypothèses et à construire des outils qui intègrent les données déjà connues.

Dans cette perspective, l'accompagnateur ne trace pas le chemin d'avance mais fournit la carte et la boussole qui permettront d'expérimenter un processus personnel générateur d'une expérience qui développera sa capacité à s'auto-orienter tout au long de la vie.

En empruntant des chemins qui ne sont pas tracés d'avance, les chances de rencontrer des occasions inattendues sous forme de rencontres de personnes ou de nouvelles situations augmentent.

Nous pensons que l'expérience qui découle de la problématisation d'une situation offre le cadre favorable aux transactions sujet /environnements et augmente de ce fait le nombre d'opportunités à saisir et la capacité à les repérer pour s'en saisir. Les opportunités émergent de cette rencontre entre le réel et l'expérience subjective. Comment pourrait-il y avoir de rencontres opportunes dans un voyage qui se limiterait à un rêve ou un voyage en chambre ?

Cependant, nous ne pouvons faire abstraction d'une des difficultés à laquelle les accompagnateurs de l'orientation se heurtent quotidiennement. Si nous reprenons l'idée de Dewey qui consiste à poser l'expérience comme un processus de transformation qui implique que les chemins ne soient pas tout tracés d'avance, nous ne sommes pas sans savoir que les « choix » scolaires faits dès l'école primaire et le collège mettent les élèves sur des voies relativement tracées a priori.

Nous ne pouvons cependant nous résigner à ce constat et à cette façon de penser l'orientation des jeunes.

Pour notre part, n'ayant pas de prise directe sur cet état fait qu'est l'organisation scolaire en France, nous préférons aussi problématiser la question et mener l'enquête, sans tomber dans le piège d'oublier les conditions du réel ou celui de l'évitement du problème.

Donner aux jeunes le goût des problèmes plutôt que celui des solutions, n'est-ce pas déjà une condition fondamentale pour que le voyage puisse se faire dans la réalité du monde, aussi problématique et changeant qu'il puisse être ?

Mais l'expérience n'est pas que l'expérience (pragmatique), elle est aussi **mon** expérience (existentielle). L'approche réflexive de **mon** expérience est aussi riche d'éléments pour construire ses propres cartes et s'auto-gouverner.

Dans ce sens aussi, l'expérience peut être considérée comme potentiel pour apprendre¹⁴².

II.4.4. L'expérience réflexive permet d'apprendre.

Pour s'auto-orienter, saisir les opportunités qui se créent au point de contact du sujet et de l'environnement mouvant dans lequel il évolue, l'expérience peut être considérée comme un véritable potentiel pour apprendre.

F. Karolewicz¹⁴³ aussi se réfère très largement à J. Dewey dans son approche à la fois dynamique et systémique de l'expérience. Il précise également ce qu'est l'apprendre par l'expérience en distinguant très clairement deux manières d'apprendre :

« D'une part nous avons une expérience empirique spontanée et accidentelle. La personne vit l'ici et maintenant de l'action (...) et d'autre part, nous avons une expérience réflexive, fondée sur l'analyse et l'observation de l'action et de ses résultats. Cette démarche associe la pensée et l'action et intègre une méthodologie expérimentale. De l'action va naître une théorie qui à son tour va guider l'action, jusqu'au moment où l'individu trouve l'action la plus ajustée à sa situation et à son intention. C'est ce « va- et- vient » entre la mise en œuvre et la réflexion qui aide la personne à apprendre de son expérience. »

Apprendre de l'expérience selon F. Karolewicz consiste donc à être dans l'action en situation réelle et réfléchir sur le résultat de son action pour rendre l'expérience éducative.

¹⁴² F. Karolewicz, 2000, *L'expérience, un potentiel pour apprendre*, Paris :Lharmattan, 247 pages.

¹⁴³ Ibid. p. 31.

Il souligne que la motivation à apprendre par l'expérience est d'autant plus forte que l'action est reliée à son contexte, une difficulté ou un besoin.¹⁴⁴

C'est en ce sens que nous pouvons envisager que la situation de désorientation dans laquelle le jeune peut se sentir est susceptible d'être perçue comme une difficulté et un besoin tels, qu'il soit motivé à se mobiliser dans l'action au lieu de le faire seulement sur la base d'un traitement des informations relatifs aux filières d'études et aux métiers.

De ce fait, la désorientation constitue d'après nous une véritable opportunité pour avancer et pas seulement une difficulté.

L'importance de la prise de conscience

L'expérience ne concerne pas seulement l'acquisition de savoirs, de savoir-faire mais aussi des ressentis, des sensations. La réflexion rétroactive sur le vécu comme sur les conséquences de l'action permet la prise de conscience nécessaire à l'apprentissage.

La prise de conscience donne sens à l'expérience. Il n'y a pas d'expérience sans cette « réflexion », c'est elle qui permet d'apprendre.

Quand le sujet prend conscience de la manière dont il interagit avec son environnement, il devient capable de changement et gagne en capacité d'action.

Ce travail réflexif peut s'avérer difficile pour un jeune. L'accompagnant a le devoir de créer le contexte qui le facilite. *« Il est celui qui facilite et développe la capacité d'apprentissage par l'expérience des apprenants. »*¹⁴⁵

Sa posture s'inscrit sur une éthique et une pédagogie humaniste qui prend en compte la globalité de l'homme car il s'agit de

*« (...) prendre conscience que dans un monde aussi imprévisible et systémique, sortir des comportements mécanistes et développer l'intuition, la coopération, l'anticipation et l'ajustement. Ces talents s'acquièrent de l'intérieur ».*¹⁴⁶

¹⁴⁴ Ibid. p. 45

¹⁴⁵ Ibid. p. 147

Certains outils peuvent s'avérer très utile pour permettre cette rétroaction sur son vécu, notamment dans le domaine de l'orientation professionnelle. Le portfolio réflexif en fait partie. Dans ses approches à la fois existentielle et formative, le portfolio réflexif permet de produire des savoirs sur soi, participant ainsi à développer la capacité d'auto-orientation tout au long de la vie.

Comme l'écrit J. Layec¹⁴⁷ :

« L'apprentissage de ce processus de réflexion sur nous-même nous amène à développer cette capacité particulière qu'est celle d'auto-orientation. Cette compétence suppose d'être capable d'identifier le ressenti personnel (...) de décrypter les messages de l'environnement, de trouver les personnes ressources (...), de revisiter les expériences passées, d'en tirer les enseignements, de tisser des liens entre les différentes sphères de notre vie, (...) de formaliser cette pratique réflexive pour mieux développer notre autonomie ».

Cette dimension réflexive de l'expérience, génératrice d'un potentiel d'autonomie et de capacité à s'auto-orienter et utilisant un outil adapté comme celui du portfolio réflexif est à prendre en compte dans l'accompagnement à l'orientation des jeunes.

« Mieux se connaître » comme ils nous le demandent, passe avant tout par l'appropriation d'une démarche d'autoréflexion, d'une méthode qui permet d'accéder à l'autonomie, cette *« capacité à se donner à soi-même et en pleine conscience, ses propres lois et à se déterminer par soi-même »*¹⁴⁸

¹⁴⁶ Ibid. p.203

¹⁴⁷ J. Layec, 2006, *op. cit.* p. 77.

¹⁴⁸ Ibid. p. 76

II.5. PROBLEMATISATION ET HYPOTHESES

Notre itinéraire personnel confronté à notre pratique professionnelle nous a amenés à nous interroger sur la question de la place de l'opportunité dans le processus d'orientation des jeunes entre 15 et 25 ans.

Devant la nécessité croissante d'être capable de s'auto-orienter à tous les âges de la vie, nous nous sommes questionnés sur la compétence à se saisir des opportunités de l'environnement pour s'auto-orienter.

Pour relier cette question à celle de l'accompagnement de ces jeunes dans leur orientation, nous avons enfin formulé la question sous cette forme : **à quelles conditions un jeune de 15-25 ans peut-il développer sa compétence à se saisir des opportunités pour s'auto-orienter ?**

Cette question nous a amenés à poser l'opportunité comme un concept et à tenter de le théoriser à partir de lectures et d'auteurs pouvant nous y aider. Rattaché à ce concept, nous avons tenté d'apprécier les capacités qui pouvaient constituer une compétence pour s'en saisir.

Cette phase de recherche sur la nature des opportunités nous a permis de voir émerger deux champs sémantiques distincts mais complémentaires : celui du « laisser advenir » et celui du « aller vers ». Ces pistes se confirmant dès le début de notre enquête sur le terrain, nous avons considéré indispensable d'étudier les deux concepts qui s'y rapportent : celui de disponibilité et celui d'expérience.

Considérant que la finalité est d'apprendre à s'auto-orienter dans un monde incertain et changeant qui nécessite de savoir tirer profit des opportunités de l'environnement, nous avons exploré le concept d'auto-orientation.

Au terme de ces lectures qui nous ont amenés à côtoyer des auteurs appartenant à des champs théoriques assez larges et variés, nous formulons des hypothèses que nous tenterons de vérifier par une analyse des résultats de l'enquête réalisée sur le terrain.

Ces hypothèses sont les suivantes :

- L'opportunité émerge de la transaction d'un sujet avec son environnement et s'inscrit dans l'expérience de la réalité.
- Rétrospectivement nommée événement fortuit, rencontre heureuse, ou encore occasion à saisir, elle est cependant l'aboutissement de la transformation lente et silencieuse d'une situation.
- L'opportunité se manifeste par l'affleurement du potentiel que recèle la situation elle-même, telle qu'elle est. Ce potentiel est à repérer pour pouvoir être déployé et exploité par le sujet.
- Détecter ces facteurs porteurs repose sur la disponibilité du sujet à « laisser advenir » et les exploiter repose sur l'expérimentation.
- Disponibilité et expérimentation constituent une véritable méta-compétence permettant le tissage de ce qui nous arrive et de ce que nous projetons ou voulons pour nous-mêmes.
- Cette méta-compétence permet tout à la fois de savoir se saisir des opportunités et de s'autogouverner dans l'inattendu et l'imprévisible des circonstances.

Nous aurons donc à vérifier au cours de notre enquête si les conditions que nous présumons nécessaires au développement de cette capacité à se saisir des opportunités le sont bien et si en effet, nous pouvons les faire vivre au cours d'un accompagnement.

Partie III : l'enquête sur le terrain.

III.1. LA CONCEPTION METHODOLOGIQUE DE L'ENQUETE.

Nous allons tout d'abord présenter nos choix dans la méthodologie d'enquête et ce qui les a motivés.

Ensuite, nous détaillerons les différentes phases de l'enquête, depuis le recueil des informations jusqu'à leur traitement en explicitant les techniques méthodologiques auxquelles nous nous sommes soumis.

III.1.1. Le choix de l'entretien.

Afin de recueillir les informations nécessaires à la vérification de nos hypothèses, nous avons choisi la technique d'enquête par entretiens.

L'entretien ou la valorisation de l'expérience du sujet.

Dans cette approche qualitative, autobiographique, l'entretien nous est apparu un outil de choix pour recueillir un discours fondé sur l'expérience de la personne.

Notre enquête par entretien vise à obtenir des récits de vie situant l'individu dans son cheminement à propos de son orientation scolaire et professionnelle.

L'entretien nous permet de nous intéresser à des processus, à des « comment ? » que l'auteur énonce en construisant un discours. Ces discours sont co-construits par la situation interlocutoire dans laquelle se déroule l'entretien et sont le prolongement de l'expérience vécue.¹⁴⁹

Nous avons tout à fait présent à l'esprit que la situation d'entretien est une situation de retour sur l'expérience, donc de réflexivité susceptible de produire chez l'interviewé des

¹⁴⁹ A. Blanchet et A. Gotman, 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan-Université. 125 pages.

prises de conscience, qui peuvent être parfois génératrices de manifestations émotionnelles. La situation d'entretien est de ce fait une expérience significative pour les protagonistes.

L'entretien : une relation qui s'exerce dans un cadre précis.

Choisir d'enquêter au moyen d'entretiens, c'est devoir opter pour un type d'entretien, une population à interviewer, un guide d'entretien et ensuite à un modèle d'analyse.

Mais c'est aussi penser le climat de confiance, nécessaire pour recueillir les dires de l'autre, une confiance qui invite à l'actualisation, l'approfondissement, sans jamais induire sa parole ou une attitude de défense. Le cadre de l'entretien doit être pensé et posé en tenant compte de ces principes éthiques de respect de l'autre et de son vécu.

Garant du cadre contractuel que nous proposons à la personne interviewée, il nous est impératif de répondre par avance aux questions suivantes :

- Quelle est notre intention de départ? Quel est l'objectif de cet entretien ?
- Pourquoi tel interviewé ?
- Quel(s) type(s) d'entretien choisissons-nous?
- Avec quelle grille thématique guidons-nous l'entretien ?
- Quelle sera notre stratégie d'écoute ?
- Quelles stratégies d'intervention privilégierons-nous ?

Notre intention de départ :

Nous avons à explorer la question suivante : « **A quelles conditions, le jeune scolaire ou étudiant de 15-25 ans peut-il développer sa compétence à se saisir des opportunités pour s'auto-orienter ?** »

Nous avons à répondre aux hypothèses qui ont été posées au terme de la démarche conceptuelle lors de la problématisation de notre démarche.

Pour cela nous devons recueillir des éléments qui nous renseignent sur **ce qu'est une opportunité** pour ces personnes. Nous tenterons d'identifier ces éléments cherchant à repérer les différents aspects, les contextes d'émergence et les caractéristiques de ce qu'elles nomment opportunité.

Ensuite, nous devons discerner le comment elles se sont saisies de ces opportunités : comment ont-elles vu, ou senti que c'était une opportunité, comment ont-elles fait pour reconnaître l'opportunité pour elles-mêmes ? Ce sont **les habiletés et attitudes mises en œuvre** que nous allons tenter de comprendre.

Plus largement, nous voulons recueillir des indicateurs sur leur **processus d'orientation** dans leurs études et/ou leur formation professionnelle. Nous chercherons les indices qui montrent s'il s'agit bien **d'auto-orientation** et s'il y a un lien avec la saisie des opportunités.

Nous attendons de ces différentes investigations qu'elles puissent nous permettre de répondre à la question centrale de notre recherche qui est celles **des conditions nécessaires pour développer cette compétence**. Ces conditions devraient nous amener à décrire les **caractéristiques de l'accompagnement opportun** en lui-même.

Auprès de quel public ?

Nous avons choisi d'enquêter auprès de personnes qui présentent les caractéristiques suivantes :

- Personnes d'environ 30 ans appartenant aux générations « postmodernes ».
- Personnes en emploi et ayant terminé leur formation initiale, donc avec du recul sur leur parcours tout en ayant un souvenir encore proche.
- Personnes qui « revendiquent » s'être orientées grâce aux opportunités qu'elles ont saisies dans le cadre d'une trajectoire études/emploi non linéaire ou atypique (rupture de projet, deuil d'un projet initial, « erreur » d'orientation. Nous décrirons le profil de chacune d'elle dans la présentation des entretiens.
- Personnes de notre environnement universitaire et du réseau personnel.

Nous avons « accédé » ces personnes, directement par demande orale (pour deux d'entre elles) et par l'intermédiaire d'un informateur-relai (le père d'une troisième). Donc dans les trois cas, la distance sociale est assez faible, le risque de manque de neutralité existe et doit être pris en compte.

Quels(s) type(s) d'entretien(s) avons-nous sélectionné(s) ?

Nous avons choisi deux types d'entretien, chacun attendu dans une fonction particulière.

Un entretien semi-directif : accompagnement à l'expression de soi et souple, il laisse l'expérience du sujet se libérer dans son discours. Un entretien qui répond à nos propres valeurs de respect de la personne et de confiance interpersonnelle. Nous souhaitons recueillir l'expérience telle que l'interviewé l'a vécue et la ressent au moment où il s'exprime, sans jugement. Il nous importe que cette expérience soit énoncée dans toute sa singularité.

L'entretien semi-directif est centré sur la personne, obéit aux fondamentaux de l'entretien rogérien comme l'écoute bienveillante, l'absence de jugement, la considération inconditionnelle, le respect de la parole de l'autre et de sa singularité et la garantie du cadre de confiance et de sécurité (enregistrement de l'entretien avec accord, anonymat, publication autorisée).

Un entretien de type « entretien d'explicitation » pour compléter le premier entretien : programmé dans un second temps, après lecture, retranscription du discours préalablement recueilli, l'objectif de ce deuxième entretien est d'explicitier un élément particulier du discours qui aurait émergé lors de la première rencontre et qui serait susceptible de nous permettre d'approfondir l'expérience vécue par l'interviewé. Il n'aura pas lieu systématiquement mais en fonction du matériau recueilli lors du premier entretien semi-directif.

Inspirés par le travail de P. Vermeersch¹⁵⁰ qui a mis au point ce type d'entretien pour permettre à l'interviewé de décrire ce qu'il fait et comment il le fait, nous avons choisi ce type d'entretien pour amener le sujet à accéder au plus près une expérience précise, significative et singulière.

En le guidant ainsi vers l'expression d'une « parole incarnée », nous lui permettons de revivre une situation sur un plan aussi bien sensoriel qu'émotionnel. Le passé est présentifié et le souvenir est provoqué en retrouvant la sensorialité liée à l'expérience concernée. Nous pensons que dans cette mémoire incarnée, nous pourrions y retrouver des éléments de l'action et des états ressentis qui deviendront autant d'indices pour nous aider à repérer et analyser les conditions favorables à la saisie d'opportunités.

La technique de la parole incarnée, associée à la présentification du souvenir permet de centrer l'interviewé sur ses processus internes en privilégiant les « comment » et renonçant intégralement à toute forme de « pourquoi » qui amènerait le sujet à se justifier de manière abstraite et qui ne dirait rien de l'expérience vécue.

La technique d'explicitation repose notamment sur le questionnement des informations implicites afin de les rendre accessibles à l'explicitation à l'aide de relances et de questions qui invitent à préciser, concrétiser.

Le guide d'entretien et les modes d'interventions choisis.

Le guide thématique

Élaboré en fonction des besoins de la recherche à partir des éléments émergés des lectures et de nos premières intuitions, il ne dirige pas le discours mais le facilite et structure l'interrogation¹⁵¹.

Nous avons aussi été particulièrement réceptifs aux récits de vie que nous avons eu l'occasion de recevoir au sein du groupe d'étudiants et particulièrement dans le cadre de

¹⁵⁰ P. Vermersch, 1994, *L'entretien d'explicitation*, Issy les Moulineaux : Éditions ESF. 220 p.

¹⁵¹ A. Blanchet, et A. Gotman, 1992, *op. cit.* p. 64.

l'option d'enseignement dédiée aux « Histoires de vie ». Cela nous a permis d'entendre qu'il y avait de multiples façons de parler de l'opportunité, de s'en saisir, d'y accorder de l'importance ou pas et plus largement de s'être orienté ou auto-orienté.

Nous sommes restés volontairement dans un guide thématique très large avec le souci de recueillir un discours expérientiel singulier et susceptible de nous apporter des informations « opportunes ».

Parmi les thèmes identifiés et rentrant en résonance avec notre étude conceptuelle, nous avons retenu :

- La place du projet dans le processus d'orientation.
- Les moments-charnières.
- Les rencontres opportunes.
- Les expériences significatives vécues comme des opportunités.
- Les états intérieurs ressentis dans ces moments opportuns.
- Les habiletés et capacités mises en œuvre pour se saisir des opportunités.
- Les accompagnements dont ces personnes ont bénéficié.
- Les stratégies utilisées pour s'orienter voire s'auto-orienter.

La stratégie d'écoute :

L'interviewer traite en temps réel l'information communiquée par l'interviewé. « *L'activité d'écoute est productrice de significations : elle met en œuvre des opérations de sélection, d'inférence, de comparaison par rapport aux objectifs de l'entretien* ». ¹⁵²

Notre écoute est guidée par nos hypothèses de travail, les thèmes que nous souhaitons balayer, les indices que nous identifions dans le discours de nos interviewés et auxquels nous attribuons une interprétation.

¹⁵² Ibid. p. 78

Cet ensemble d'opérations permet de conduire l'entretien au travers d'interventions qui donnent sens et cohérence au discours de l'interviewé afin de le rendre interprétable.

Les stratégies d'intervention :

Les consignes : « *Une consigne est une intervention visant à définir le thème du discours de l'interviewé* »

La consigne inaugurale : « *Celle-ci doit être claire, non contradictoire avec le contrat et plus précise que ce dernier quant à l'objet de la demande. La consigne donne à l'interviewé le contexte thématique et logique de l'entretien* »¹⁵³

Notre intention est de recueillir un discours de narration et d'abord de voir ce que les sujets interviewés nomment comme opportunité dans leur parcours. Par conséquent, nous ne proposons pas de consigne introduisant d'emblée le terme d'opportunité.

Nous optons pour une consigne inaugurale large de type : « *Peux-tu me parler de ton parcours d'orientation depuis ton bac jusqu'à ton premier emploi* » afin de les laisser dérouler leur discours.

Comme il s'agit de récit autobiographique, nous attachons de l'importance à ce que l'interviewé s'empare de la consigne à sa façon quitte à risquer de ne pas recueillir très vite ou pas du tout des éléments attendus.

Nous décidons d'attendre autant que possible le moment où ils pointeront dans leur expérience un élément qu'ils nommeront ou décriront eux-mêmes comme une opportunité.

Les interventions de type relances :

Ce ne sont pas des questions directes mais des reformulations qui servent plusieurs desseins de l'interviewer. Nous avons choisi d'utiliser le même type d'interventions que

¹⁵³ Ibid. p. 81

celles que nous utilisons dans les entretiens d'aide, centrés sur la personne. Ce sont essentiellement des reformulations qui visent à :

- Montrer à l'interviewé que l'on a compris ce qu'il vient d'exprimer et lui permettre de préciser voire d'infirmer si nous n'avons pas compris. Ce sont des **reformulations de type écho**. Elles reprennent textuellement l'énoncé de l'interviewé.
- Inviter l'interviewé à approfondir et à préciser sa pensée. Ce sont les **reformulations « reflet »** qui répète ou reformule avec un préfixe modal « *vous pensez que..* »
- Proposer à l'interviewé de clore une question avant d'introduire une nouvelle thématique : ce sont les **interventions qui synthétisent** ce que vient de dire l'interviewé. Elles lui permettent d'entendre ce qu'il vient de dire.
- Souligner ce que vient de dire l'interviewé et lui proposer une clarification en introduisant un mot qui « interprète » son discours en fonction de ce que nous sélectionnons dans son discours. Ce sont des **reformulations/clarifications** du type : « *je comprends que ce serait cette expérience-là qui vous aurait...* ». Ce type de relance se fait au conditionnel car ne s'impose pas comme interprétation unique et valable.
- Expliciter, présentifier et incarner la parole dans le cadre des entretiens d'explicitations avec des **questions vides de contenu**, des questions sur les implicites comme : les verbes non spécifiés, les imprécisions, les nominalisations, les généralisations, les absences d'indice référentiel, les indicateurs impersonnels.¹⁵⁴

¹⁵⁴ M.-H. Doublet, « CR de formation FPSP « Pratiques réflexives », Septembre 2011, Master 2 FAC Université de Tours, pp.16-19.

III.1.2. L'analyse du matériel discursif.

Afin de parvenir aux résultats de la recherche, il nous faut procéder à l'analyse des discours afin d'extraire les données qui, confrontées aux hypothèses, permettront d'aboutir aux résultats de notre recherche.

La phase de retranscription des entretiens :

Chaque entretien a été retranscrit de la façon suivante :

- Littéralement pour les discours de l'interviewé comme de ceux de l'interviewer afin d'obtenir un texte sur lequel travailler.
- Les silences, mimiques particulières peuvent être notées par exemple : (rires).
- Chaque entretien est numéroté : A, B, C...
- Chaque ligne de l'entretien est numérotée.
- Les interventions de l'interviewer sont codées avec une lettre en minuscule et numérotée soit a1 pour la première intervention puis a2, a3...au sein de l'entretien A ou b2, b3...pour l'entretien B etc...
- Les interventions de l'interviewé sont codées avec la même lettre majuscule numérotée soit A1 puis A2, A3.... pour la réponse à la question a1 etc....
- Est nommée intervention, une production délimitée par le changement de locuteur et qui s'inscrit entre deux points.
- Chaque retranscription d'entretien commence par un court résumé du récit de l'interviewé sur son parcours et quelques notes qui précisent les points suivants : quelle personne et pourquoi ? Dans quel contexte ? Contacté comment ? Conditions particulières de l'interview ? Quel lieu ? Quelle durée ? Quelles limites ?

L'analyse entretien par entretien.

Nous avons opté pour une **analyse thématique verticale** qui « *repose sur l'hypothèse que chaque singularité est porteuse du processus soit psychologique, soit sociologique que l'on veut analyser* ». ¹⁵⁵

Elle est particulièrement pertinente pour exploiter un récit de vie et mettre en évidence des processus internes de formation.

- **Le découpage de l'entretien et pré-analyse.**

L'analyse thématique verticale, entretien par entretien repose sur un découpage et une grille de lecture qui a pour but de rendre le discours exploitable aux fins de l'analyse.

Nous la proposons sous cette forme.

Séquence	Texte	Mots-clefs Thèmes	Énonciation	Pistes d'interprétation
a1-A1	<i>a1</i>			

Cette grille doit nous permettre de faire parler le texte en le déstructurant et en y appliquant déjà nos hypothèses de travail. Elle est par conséquent déjà sélective, « *elle vise la simplification des contenus : elle a pour fonction de produire un effet d'intelligibilité et comporte une part d'interprétation* » ¹⁵⁶

Nous avons opté pour un **découpage en séquences** : chaque séquence est constituée d'une intervention. Par intervention, nous comprenons la question de l'interviewer et la réponse de l'interviewé, quelle que soit sa longueur.

¹⁵⁵ A. Blanchet et A. Gotman, 1992, *op. cit.* p. 96.

¹⁵⁶ Ibid. p. 92

Ensuite, il s'agit de faire un **repérage sémantique** en dégagant du discours de l'interviewé des mots-clefs, des thèmes et sous-thèmes qui nous serviront d'indicateurs pour l'analyse à proprement parler.

Nous avons aussi souhaité compléter le repérage sémantique en portant notre attention sur **l'énonciation**. En effet, dans le style du discours, des éléments peuvent présenter un intérêt pour compléter l'analyse¹⁵⁷. Il pourra s'agir par exemple de redondances, de variation de longueur, d'alternance « je »-« on », de silences, de signes non-verbaux (rougeur, gêne...), d'adverbes venant ponctuer le discours ou de tics d'énonciation.

Enfin, nous nous sommes réservé un espace pour porter nos **pistes d'interprétation** ainsi que nos intuitions d'analyse.

Cette grille de repérage va être légendée ainsi :

Séquence	Texte	Mots-clefs Thèmes	Énonciation	Pistes d'interprétation
S 1 a1-A1 1.2-10	<i>a1 Pouvez-vous me parler de votre orientation ?</i> A1 Oui, en terminale je n'avais pas de projet.....euh, euh...	Pas de projet	Euh...x2 : gêne	L'absence de projet pose encore problème ?

- Séquence numérotée et portant les repères des interventions et la numérotation des lignes.
- Le texte est reproduit intégralement tel que dans la retranscription écrite de l'entretien.
- Les unités de sens sont pointées par un surlignage
- Les signes de l'énonciation sont pointés par un surlignage.
- Les mêmes couleurs sont reprises pour la police des mots-clefs et celle des signes d'énonciation.

¹⁵⁷ L. Bardin, 1977, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF. (Rééd. 1991) 291p. p.107.

- L'analyse verticale.

Elle se fait au travers d'une grille de lecture qui est orientée par la problématique de recherche et par les hypothèses que nous cherchons à vérifier.

Pour ce faire, nous décidons de ventiler les différents messages analysés dans des rubriques appelées catégories.

La catégorisation a pour objectif premier de fournir une représentation simplifiée des données brutes¹⁵⁸.

Elle repose sur deux démarches :

- Le système de catégories est donné et l'on répartit les éléments dans des « boîtes » définies par les fondements théoriques et hypothétiques.

- Le système de catégories est la résultante d'une classification analogique et progressive des éléments.

Pour ce qui nous concerne, les catégories ont été élaborées en fonction des hypothèses découlant de la mise en problème.

Les catégories retenues pour l'analyse entretien par entretien sont les suivantes : nous tenterons d'y repérer les sous-thèmes qui viendraient apporter des précisions au sein des catégories.

- Les visages de l'opportunité :

- Moment bascule.
- Processus de transformation.
- Incertitude positive.
- Hasard heureux.

- Les habiletés et attitudes pour se saisir des opportunités :

- Le rapport au projet.

¹⁵⁸ Ibid. p. 152.

- Être disposé à devenir.
- La capacité à faire des expériences.
- Laisser advenir le potentiel de la situation.
- La souplesse cognitive.
- Interagir avec les environnements.
- Être disponible.

- Les indicateurs d'auto-orientation.

- Créer le chemin en marchant.
- Conscientiser l'expérience.
- Interagir avec les environnements.
- S'autonomiser et s'émanciper.
- Donner du sens à sa vie.

III.2. ANALYSE DES ENTRETIENS.

III.2.1. Émilie : « se laisser porter et expérimenter».

Notes sur le contexte :

Émilie a 28 ans. Elle fait partie de notre environnement familial. Elle a donc été contactée directement et oralement. Les entretiens se sont déroulés dans notre local professionnel. Le premier entretien semi-directif a duré 25mn. C'était notre premier entretien, nous pensons ne pas avoir été suffisamment directs mais étions dans l'esprit de « laisser se dérouler le récit le plus librement possible.»

Un second entretien a eu lieu plusieurs semaines après pour expliciter l'expérience que nous jugions importante d'explorer. Ce deuxième entretien nous a semblé plus facile à conduire pour nous. Sa durée a été de 25mn. À la relecture de cet entretien, nous avons déploré ne pas avoir suffisamment fait expliciter les implicites. Nous avons senti que ce retour réflexif était bien vécu voire enrichissant pour Émilie.

Résumé des entretiens A et D.

Émilie vient de terminer ses classes préparatoires de lettres modernes et d'intégrer l'université dans l'année de licence de lettres modernes. Elle n'a pas de projet professionnel défini et perçoit la voie de l'enseignement comme une voie par défaut pour elle. Son orientation en lettres est déjà le fruit d'une orientation par défaut car n'étant pas scientifique, elle a dû faire son deuil d'exercer une profession en lien avec ses goûts premiers.

Elle en est là quand une proposition de job pour les vacances lui est faite. Cette proposition ne lui était pas destinée mais à son frère. Elle l'accepte « sans réfléchir », elle n'a jamais imaginé travaillé dans le commerce ou le tourisme mais elle accepte quand même la proposition.

Au cours de cette expérience de vacances, elle découvre tous les possibles qu'offre l'entreprise dans le domaine de la navigation fluviale et de la gestion d'entreprise. Petit à petit le job de vacances évolue vers l'apprentissage d'un vrai métier jusqu'au moment où le chef d'entreprise lui proposera un emploi à temps plein. Elle l'acceptera et elle mettra un terme à son cursus étudiant après avoir validé sa maîtrise.

Émilie parle de « *grande chance* », d'avoir trouvé sa voie et se plaît à répéter qu'elle « *n'aurait jamais imaginé faire cela* » auparavant. Elle insiste sur l'importance de se « *laisser porter* », « *d'avoir l'esprit disponible* » pour accueillir les propositions et « *d'oser essayer sans a priori* ». Elle a tracé elle-même son chemin en marchant. Elle sait qu'elle peut désormais s'appuyer sur cette expérience pour s'orienter ou se réorienter.

Le discours d'Emilie nous apparaît analysable au travers de la catégorisation suivante :

- Les visages de l'opportunité.
- Les habiletés et attitudes pour s'en saisir.
- La compétence à s'auto-orienter.

Les visages de l'opportunité.

- Occasion, bon moment et hasard heureux.

Émilie nomme d'emblée occasion « *j'ai eu l'occasion* » (A3 l. 22) l'offre de job d'été qu'elle a reçu et qui ne lui était pas destinée a priori. Puis elle précise que « *ça s'est fait complètement par hasard* » (A7 l. 37) et enfin reformule cette occasion fruit du hasard « *par opportunité* ». (A8 l.39) Le caractère imprévisible, inattendu « *je n'aurais jamais imaginé* » (A6 l.33) (A12 l.57) (A13 l.60) (A18 l.84) (A26 l.119) est marqué à plusieurs reprises dans les 2 entretiens.

Par rapport au hasard elle précisera un peu après que le hasard c'était d'avoir accepté un emploi qu'elle n'avait pas imaginé mais qui en essayant s'est révélé être le bon (A12 l.58).

En effet, elle n'était pas à la recherche d'un emploi, avait ni demande, ni projet et la proposition ne lui était pas destinée a priori mais à son frère. « *L'emploi avait été proposé à mon frère et il n'était pas intéressé, moi a priori, je ne l'étais pas non plus mais j'ai pourtant accepté le poste sans trop réfléchir* » (A9 l.43).

Quand on lui demande comment elle a fait pour voir que c'était une opportunité pour elle, elle répond que « *sans trop réfléchir* » (A9 l.43)) « *ce n'était pas réfléchi je crois* », « *sans trop savoir pourquoi* », « *je me suis laissée porter* et qu'elle n'avait « *d'ailleurs aucune raison de l'accepter* » (A28 l.131-134).

Nous pouvons noter le peu d'intention qui préside à se saisir de cette occasion.

Ce peu d'intentionnalité est renforcé par le fait qu'elle qualifie plus loin cette occasion de « *grande chance, vraiment(...)* » (A22 l.95) qu'elle « *a tenté sa chance* » (A28 l.134).

A notre demande de précision sur le « *se laisser porter* », Emilie répond « *c'était le bon moment peut-être quand on me l'a proposé...* » (A29 l.137).

Occasion, bon moment, opportunité, autant de mots qui évoquent bien le Kairos, ce moment hors du temps où l'efficacité n'est pas tant dans le « réfléchir » que dans la présence et l'action.

Le moment pour Émilie est cette bifurcation, sorte de moment bascule qui va transformer le cours de sa vie et lui montrer sa voie. Ce moment a émergé du quotidien d'Émilie sans qu'elle n'ait cherché, imaginé, « *eu l'idée d'aller faire des recherches sur ce métier* » (A35 l.57).

Cette opportunité est aussi le fruit d'une rencontre, celle de l'employeur qui est le « *proposant* ». Cet employeur est une personne « *avec qui elle s'est bien entendue* », qui « *avait des valeurs en commun* » et qui a su montrer à Émilie « *des choses supplémentaires* » (A37 l.166-167).

- Processus de transformation et potentiel de la situation.

Dès le début de son récit, nous observons qu'Émilie décrit cette occasion, cette opportunité en termes de transformation : « *ce travail, on va dire saisonnier de vacances est devenu petit à petit plus prenant jusqu'à devenir une proposition d'emploi à temps plein* » (A3 l.23-24).

La transformation de l'emploi saisonnier en emploi durable n'est pas imaginée du tout par Emilie « *je n'aurais jamais imaginé que ça puisse devenir un emploi durable au départ* ».

Un certain nombre d'expressions autour du « *au départ je n'avais pas imaginé* » ou « *petit à petit* » ou encore « *c'est devenu* » (A11 1.52-54) montrent que la transformation s'est faite à différents niveaux : l'employeur lui montre de plus en plus de choses « *il a su me montrer les différents aspects de son entreprise, de me proposer plus que ce que c'était au départ (...) pour donner plus de tâches (...)* » qu'elle a envie d'en connaître plus « *ça a permis d'élargir le panel de connaissances sur l'entreprise* », elle découvre de nouvelles possibilités « *et de voir plus largement ce que cela pouvait offrir comme possibilités* » (A37 1.166-172) et des liens avec ses goûts personnels et ce qu'elle a appris en lettres.

Dans une même intervention, elle nous pointe les moments cruciaux que sont l'amorce de la situation, la transformation de celle-ci et enfin le stade terminal où elle n'a plus qu'à cueillir le fruit mûr.

Elle pointe à plusieurs reprises l'absence de tout volontarisme de sa part : « *on m'a proposé(...)* » (A9 1.41), « *l'entreprise m'a reproposé* » (A11.1.51), « *il s'est trouvé* » (A12 58), « *ce n'était pas du tout dans mes projets de départ* » (A13 1.62), « *je n'aurais pas eu l'idée d'aller faire des recherches sur ce métier (...)* » (A35 1.157). « *Je ne me suis pas dit de moi-même* » (A43 1.203).

Nous voyons combien la situation recèle en soi un potentiel qu'elle n'a eu qu'à laisser se déployer, on pourrait dire au gré des saisons car le travail est uniquement saisonnier au départ.

Les habiletés et attitudes.

- **Être disponible et laisser advenir.**

Emilie définit d'emblée cette disponibilité par l'**absence de projet professionnel** dans le moment. Ce manque de projet est pour elle propice à accueillir les propositions qui se présentent : « *j'avais pas de projet ni immédiat ni futur, j'étais peut-être dans l'attente de ce qui pouvait se proposer* » (A30 1.139) (A31 1.143) (D1 1.14-16).

Le manque de projet semble créer chez elle la disposition à recevoir.

L'absence de but précis et d'objectif lui confère une ouverture d'esprit et une présence à ce qui l'entoure : « *quand on a un objectif ou un but précis, on regarde moins ce qu'il y a autour* » (D3 1.26).

L'incertitude dans laquelle elle se trouve se révèle paradoxalement stressante et génératrice de disponibilité tout à la fois : « *mais en même temps c'est peut-être parce qu'on ne sait pas vers quoi se tourner qu'on regarde plus de choses* » (D2 1.21-22).

L'expérience de disponibilité est aussi décrite par Emilie comme une **capacité d'ouverture à ce qui ne vient pas de soi** « *ce que les gens peuvent nous dire ou nous suggérer* » (D4 1.31-32), mais aussi comme une **mobilité cognitive** qui lui permet d'aller au-delà de l'imaginé (A6 1.33), (A18 1.84), (A26 1.119), (D4 1.33), du connu, pour accéder à l'impensé « *je n'aurais pas eu l'idée d'aller chercher (...)* » (A13 1.60), et s'ouvrir à de nouvelles données qui émergent du non-connu « *oui, parce que d'abord je ne connaissais pas du tout ce type de métier (...)* » (A35 1.156).

L'absence de préjugés (D10 1.61) fait partie des attitudes qu'elle nomme comme importantes pour se sentir disponible. Elle complète sur le registre du laisser advenir « *prendre les choses comme elles viennent* » (D11 1.63) pour faire lien entre les notions de disponibilité et d'expérience gratuite dans le sens de « *si ça marche tant mieux, si ça ne marche pas eh bien c'est une expérience quand même (...)* » (D11 1.65-66).

Une expérience incarnée : l'expérience d'être disponible à l'opportunité, à l'occasion a été plus particulièrement explorée au cours de l'entretien d'explication. Emilie nous a décrit son expérience au cours d'une intervention très « incarnée ». Elle décrit tout d'abord une expérience qui implique beaucoup le corps dans ses fonctions perceptives et dans le rapport au non-soi « *écouter, regarder, entendre, sentir* » (D4 1.31). Ici, l'ouverture des sens, l'attention non focalisée sont mises en exergue.

Ensuite, nous l'invitons à expliciter ce qu'elle avait exprimé lors du premier entretien quand elle nous avait dit « *ce n'était pas réfléchi, c'était instinctif, je me suis laissée porter* » (A28 1.131). C'est ainsi qu'elle nous décrit comment son corps la renseigne pour savoir qu'elle peut prendre ou non ce qui se présente à elle.

« Ben...on ne raisonne pas, on écoute un peu son corps qui dit « tu te fais des idées, ou ça va peut-être t'ouvrir d'autres possibles », je crois que je n'ai

pas trop cherché à savoir ce qu'il y avait derrière ce boulot d'été au départ, mon corps me disait que je pouvais y aller, alors je suis allée » (D20 l.124-127).

Et elle poursuit l'explicitation que nous suscitons :

« Comme une évidence, comme un soulagement, comme si on nous enlevait un sac à dos trop lourd, oui ce n'est pas raisonné, c'est comme une évidence, dans la tête ça dit « c'est ça » et puis c'est tout. » (D21 l.130-132)

Et encore :

« (..) Comme une coquille qui tombe ou un poids qui s'enlève mais sans que ce soit raisonné, sans qu'on se dise, tiens il y a cette route qui s'ouvre à moi, c'est...oui, c'est simplement l'image que c'est le bon moment, que c'est ça, qu'il faut y aller. » (D22 l.134-137)

Et quand nous l'invitons encore à approfondir son expérience :

« L'impression de respirer mieux, comme si la cage thoracique s'ouvrait tout à coup qu'on prenait une bouffée d'oxygène. Un sentiment de soulagement ... » (D23 l.140-141).

« De liberté aussi, on n'est plus emprisonné dans un corps ou dans un esprit, c'est la nature en quelque sorte qui reprend le dessus, qui reprend ses droits » (D24 l.143-144).

« Parce que ce n'était pas raisonné justement, c'est le corps tout seul qui prend la direction et à la rigueur, on prend la décision sans même la prendre, ça se dit tout seul » (D25 l.146-147).

Nous citons largement cette description d'Émilie à propos de son expérience du laisser advenir car elle nous montre combien « le corps est inscrit dans l'esprit » pour paraphraser le titre de l'œuvre de F. Varela. Émilie semble nous parler d'une raison qui serait la raison sensible voire intuitive ainsi que d'un rapport à la fois structurel et symbolique à l'environnement tel que conceptualisé par F. Varela.

Elle semble nous montrer le caractère peu intentionnel, peu maîtrisé et volontaire de sa conscience mais une sorte de lâcher -prise (coquille qui tombe, soulagement), une disponibilité symbolisée par la respiration. Nous pouvons faire dès maintenant le lien entre l'expérience d'Emilie et la pensée de Jullien¹⁵⁹ qui nous écrit :

« La pensée de la disponibilité et du moment est en liaison directe avec celle de la respiration. Respirer, c'est être en phase. Par son renouvellement continu, la respiration se branche sur chaque fois sur l'actualité du moment (...) ».

« Il y a 2 façons de se relier continûment au monde : la perception et la respiration. La philosophie européenne (de Descartes à la phénoménologie) a massivement choisi la perception. La pensée chinoise a choisi la respiration, capacité de renouvellement à travers chaque moment ».

- Une attitude d'exploration et d'expérimentation.

Émilie déclare que la disponibilité permet d'expérimenter. Après avoir décrit la dimension perceptive de la disponibilité, elle amène l'idée de « *faire de nouvelles expériences* » (D4 1.32).

Quand nous lui demandons si c'est la disponibilité qui permet d'expérimenter ou si c'est l'inverse, elle répond que c'est la disponibilité qui permet d'expérimenter, notamment s'il n'y a pas d'objectif très précis et de volonté (d12/D12 1.67-74) :

« Je dirais que la disponibilité permet d'expérimenter. Si on n'est pas disponible parce qu'on a un objectif très précis, vraiment une volonté, on va être complètement tournée vers ça. Alors que si on est disponible, on est prêt à essayer et expérimenter justement. »

Émilie valorise l'attitude exploratoire par l'utilisation d'un champ lexical qui fait apparaître de nombreuses fois les termes essayer (A12 1.58), (A13 1.60), (D11 1.63+65+66), (D12 1.71), expérimenter et tester (A35 1.157), (D4 1.32), (D12

¹⁵⁹ F. Jullien, *Conférence n°14. Lycée Henri IV* du 13/01/2003 accessible en ligne sur <http://lyc-henri4.scola.ac-paris.fr> accédée le 20/04/2012. P. 2/4

1.69+71+72), (D13 1.79), (D15 1.95), (D16 1.100), (D18 1.113) ainsi que découvrir (A10 1.45), (A22 1.98), (A34 1.153), (D14 1.87).

Elle met en avant l'importance « *qu'il y ait multiplication d'expériences pour que ça mène quelque part, car s'il y en a qu'une seule, ça reste très limité et...et on ne trouve pas forcément quel est le sens et où ça peut mener* » (D16 1.100-102).

Expérimenter, tester apparaissent à Émilie des conditions pour découvrir ce qui convient ou pas et pour choisir (D18 1.113). En expérimentant et en essayant, il devient possible d'échapper à la voie unique toute tracée et les possibles peuvent émerger.

Les indicateurs d'auto-orientation.

- Créer son cheminement et refuser la voie unique.

Émilie a donc fait des études de lettres qui ont été motivées non par ses goûts ou projets mais parce qu'elle n'était pas scientifique. Elle a donc « été orientée » en 1^{ère}L puis en classes préparatoires littéraires et enfin en licence de lettres, une orientation conditionnée avant tout par ses résultats scolaires.

Émilie n'a pas de projet, elle est consciente des choix qui s'offrent à elle par défaut et non par choix réel (A14 1.67-68).

L'opportunité, l'occasion qu'elle rencontre en ce début de licence de prendre un job à la place de son frère dans le domaine de la navigation fluviale va constituer le point de départ de tout un processus de cheminement qui la mettra sur la voie de la professionnalisation (A11 1.50-54).

Émilie refuse le schéma de la voie unique qui semble lui être destinée : celle de l'enseignement qu'elle aurait prise par obligation et non par choix ou vocation (A22 1.97) (D9 1.55-56). Elle se sent même bloquée et « *peut-être à la recherche d'une échappatoire* » (A31 1.146).

Dans l'entretien d'explicitation, elle reviendra sur ce refus de « *s'enfermer sur le chemin du CAPES ou de l'agrégation* » (D13 1.83), expression qui n'est pas sans nous rappeler la

métaphore du chemin de fer utilisée par J. Layec ¹⁶⁰ pour illustrer l'évolution de l'orientation professionnelle.

La notion de cheminement est très présente dans les deux entretiens d'Émilie. Les termes chemin, route et voie apparaissent tout au long de son discours.

Dans l'entretien d'explicitation, elle lie disponibilité et cheminement « *se tourner vers d'autres choses que ce qu'on avait pu imaginer, pour justement voir s'il n'y a pas des routes ailleurs que ben, la route évidente...* » (D4 l.33-34) et « *quand on est disponible, on prend les chemins d'écoliers en quelque sorte* » (D12 l.73-74).

Émilie décrit son cheminement, sa façon d'avancer comme un processus dont la finalité n'est pas connue mais dont les étapes sont importantes, un chemin qui se fait en marchant :

« C'est un chemin parce que ce n'était pas tracé d'avance, il n'y avait pas...enfin on ne sait pas au départ s'il y a une porte au bout, si on va atteindre un objectif, on découvre morceau par morceau et c'est ces morceaux, qui mis les uns au bout des autres construisent quelque chose, deviennent un projet et donc un emploi » (D14 l.86-89).

Émilie revendique un certain besoin d'itinérance, voire d'une errance positive. Elle a refusé la « *voie toute droite tracée sans nous offrir de possibilités d'égarement au passage, ou d'autres voies de sortie, de bifurcations...* » (D18 l.110-111). Cela est tout à fait typique d'une capacité à s'auto-orienter liant la lecture des environnements et l'adaptation à l'inattendu.

Son parcours tout à fait imprévisible, touchant à des domaines pour lesquels elle n'avait aucune inclination a priori (A6 l.33) va se dessiner peu à peu. Le provisoire va se transformer en durable, la curiosité en intérêt et un sens va apparaître à Émilie, qu'elle reconnaîtra comme un « sens pour elle ».

¹⁶⁰ J. Layec, 2006, *op.cit.* p. 11.

- Réflexivité et mise en sens de soi :

Émilie s'est ouverte à l'inconnu, l'impensé, le non imaginé en acceptant cette proposition. Peu à peu, elle repère dans ce qu'elle découvre, du lien et du sens avec ce qui lui est important. Certaines activités rejoignent ses goûts pour la nature, les sciences naturelles (A 23 l.100-102), ces mêmes goûts qu'elle n'avait pu exploiter dans son orientation car elle n'était pas « scientifique ».

Le sens d'elle-même lui apparaît aussi de par la possibilité qu'elle a de faire des activités manuelles et intellectuelles tout à la fois, à l'intérieur et à l'extérieur. Émilie s'est toujours sentie attirée par les professions manuelles sans « *pour autant avoir forcément l'esprit seulement manuel* » (A24 l.106-109). Émilie ne peut se définir de façon aussi tranchée : manuelle ou intellectuelle. Elle a besoin de s'épanouir dans ces deux registres qui sont les siens et qui n'ont pas été pris en compte ensemble jusqu'à maintenant.

Puis, elle retrouve vite des liens entre ce qu'elle a appris durant ses études littéraires et l'utilité de ces connaissances dans certaines activités qui lui sont confiées (A26 l.119-122). Comme elle le dit, « *ce n'est pas perdu* » (A27 l.124).

Enfin, la continuité de soi est encore assurée grâce aux valeurs qu'elle se sent en commun avec son employeur (A37 l.167) et la taille de l'entreprise qui lui permet d'être polyvalente (A 25 l.112) .

Nous voyons donc qu'Émilie a pu « réfléchir » cette expérience en la liant à ce qu'elle est, ce qu'elle aime, ce qui lui est important afin d'y donner sens pour elle. Cela nous montre combien elle est effectivement dans un processus d'auto-orientation.

- S'autogouverner et s'émanciper.

Émilie a assumé d'une part de ne pas accepter la voie unique, toute tracée qu'elle ne sent pas pour elle, mais elle a aussi assumé de surprendre son entourage et sans doute même de le convaincre. Même si elle ne semble pas vraiment avoir réfléchi là-dessus lorsque nous l'avons interviewée, elle montre qu'elle a su faire respecter son choix (A 40 l.190).

Nous pouvons affirmer qu'elle s'est autogouvernée dans la mesure où elle a pris elle-même les décisions de se professionnaliser, d'arrêter ses études. Elle n'a fait appel à aucun conseiller d'orientation ou aide extérieure pour se déterminer (A 41).

L'auto-gouvernance ne traduit pas pour autant faire sans les autres. Emilie démontre à plusieurs reprises la transaction forte qu'elle entretient avec son environnement (A 37 1.170-172).

Quand nous lui demandons si elle estime s'être auto-orientée, elle répond « *non, pas nécessairement* » (A 43 1.200) car elle met en avant le caractère peu intentionnel de sa démarche qui a surtout consisté à accueillir ce qui se présentait. Nous estimons cependant que cela caractérise tout à fait le processus d'auto-orientation ainsi que cette capacité à lire les environnements et les possibles qu'ils recèlent.

III.2.2. Jonathan : « De la découverte du métier intime à l'autonomie ».

Notes sur le contexte.

Jonathan a 29 ans. Il est le fils d'une personne de notre environnement social. Nous savions de son père qu'il avait eu un parcours atypique et qu'il venait d'avoir l'opportunité de s'installer à son compte. Nous avons joint Jonathan par l'intermédiaire de son père. Il est venu spontanément suite à cette demande. L'entretien a duré 45 mn. Jonathan a déclaré avoir été heureux de se remémorer tout ce parcours.

Résumé de l'entretien B.

Jonathan est en Master de psychologie. Il a fait un bac S puis une licence de psychologie et comme il dit « *faut bien se l'avouer c'était un petit peu par défaut* » (B5 1.38-39). C'est maintenant le moment de construire son projet professionnel. La théorie a pu l'intéresser mais face à la nécessité de se professionnaliser, Jonathan sent qu'il n'est pas fait pour travailler « sur de l'humain ». Depuis déjà environ 2 ans il pressent qu'il faudra peut-être changer de route et il y réfléchit. Jonathan a joué du piano depuis l'âge de 11 ans pendant 7-8 ans.

Un jour, il a besoin de faire accorder son piano, il n'a pas d'argent pour le faire et il se dit « *que ça doit bien s'apprendre, mais que ce n'est pas inné d'apprendre* » (B6 1.55) à accorder un piano.

A partir de ce moment-là, Jonathan cherche comment apprendre à accorder son piano, il découvre ainsi le métier d'accordeur de piano et la voie pour apprendre ce métier.

Dans la phase de crise que représente cette première année de Master, il sait qu'il n'a pas oublié cette idée et face au blocage qu'il vit, il décide de rompre avec les études de psychologie pour se consacrer complètement à la conduite de son projet : devenir accordeur de piano.

Découragé par son entourage, ses amis qui voient en cette bifurcation une régression quant au niveau d'études et de statut social, il fait front et décide de prouver qu'il est capable d'entreprendre l'apprentissage de ce métier et de réussir professionnellement et personnellement dans cette voie.

Au cours de son apprentissage il va rencontrer des formateurs et des camarades de promotion avec lesquels se tisseront des liens solides. Il obtiendra son CAP et son BMA et aura tout de suite un emploi en CDI.

Un jour, un camarade l'appelle pour lui dire qu'un artisan vend son affaire. L'éventualité d'une telle occasion est rarissime. Il se saisit immédiatement de cette opportunité « *de vraiment faire ce qu'on veut faire et comment on veut le faire* » (B19 1.176-177) et s'installe à son compte avec l'ami en question.

Jonathan est très heureux de sa vie, de ses choix, il a prouvé qu'il a été capable de sortir de l'orientation par défaut. Il est un exemple d'auto-orientation réussie et il conclut sur cette proposition : « *Oui, avoir confiance, vis-à-vis de ce qui peut se présenter* ».

Les visages de l'opportunité.

- **La rencontre d'un métier.**

Sur fond de crise de projet et d'orientation non choisie Jonathan va faire la rencontre de son futur métier « *par hasard* » (B11 1.104). Un besoin dans son quotidien, celui de faire

accorder son piano va l'amener à chercher comment on apprend à accorder un piano. Le manque de moyens pour faire accorder le piano, le manque de connaissances pour accorder lui-même le piano vont venir à la rencontre du manque de projet. « *Il fallait trouver autre chose* » que ce métier de psychologue dont il ne se sentait pas capable d'exercer les fonctions (B6 1.48).

Dans cette période de doute, que Jonathan connaît, il retrouve un lien avec ce qu'il fait depuis l'âge de 11 ans, jouer du piano (B6 1.50).

Nous notons combien la rencontre de ce métier s'est faite à partir d'une situation de la réalité de son quotidien que Jonathan a transformée en une véritable enquête sur le « *comment on apprend à accorder un piano* » (B6 1.53-60).

Lorsque Jonathan décide de « *se lancer* » dans ce projet, il s'est écoulé deux ans (B6 1.60-61). Nous ne pouvons pas parler d'un moment précis et décisif mais plutôt d'une rencontre, fruit de la nécessité, qui a mis Jonathan dans une certaine dynamique cognitive (redondance du mot apprendre), (B6 1.55+58+59).

Compte-tenu du lien ancien et fort qui existe entre Jonathan et le piano, nous pensons qu'il s'agit véritablement de la rencontre du métier intime (Lesourd). La situation banale du besoin d'accorder son piano est entrée en résonance avec son besoin de projet et de sens.

La maturation sera lente, le moment charnière entre les études universitaires et l'entrée en apprentissage prendra la forme d'une coupure « *j'avais besoin de faire une coupure entre la fac et le projet à venir* » (B9 1.79-80).

Cette coupure va s'imposer à la conscience de Jonathan en même temps qu'il prend conscience d'être « *paumé* » (B10 1.82). La conscience de cette situation présente et réelle de désorientation n'est vraisemblablement pas neutre dans sa capacité à dire « stop » à cette situation pour pouvoir en envisager une autre.

Elle correspond à la mise en disponibilité nécessaire pour « *réellement réfléchir* » à son projet professionnel qui lui plaît et auquel il ne peut pas réfléchir tant qu'il est à la fac. Par conséquent il va arrêter dès novembre, travailler pour « *vivoter* » et chercher les moyens de mettre en œuvre et de réussir son projet. « *J'ai réussi, c'est un peu fort, mais j'ai réussi à me vendre (...)* » (B10 1.93-96).

- Une occasion convertie en opportunité.

Le second moment bascule décrit par Jonathan s'inscrit lui aussi sur fond « *d'instinct de survie* » (B36 L.266) car « *avec mon patron, relationnellement, ce n'était pas super* » (B36 l.269). Il n'y a pas encore de rupture ou de crise mais une insatisfaction qui met sans doute Jonathan dans un état de réceptivité vigilante.

C'est dans ce contexte qu'il est informé par un ancien camarade et collègue de la vente du fonds de commerce d'un ancien accordeur de piano. Là, la décision est prise rapidement « *Et j'ai pas beaucoup réfléchi, ça m'a tenté très vite* » car « *c'est pas des occasions qui se trouvent très souvent* » (B19 l.172-173).

A propos de cette opportunité et de la façon dont il a procédé pour s'en saisir, nous avons proposé à Jonathan d'expliciter, et de présentifier cette situation pour nous décrire finement les habiletés mises en œuvre.

Cette opportunité a d'abord été une information, qui a émergé de l'environnement professionnel de Jonathan. Elle est devenue en très peu de temps une occasion à saisir car sans doute, les protagonistes étaient prêts à la saisir.

Elle a pu être convertie en projet pour soi grâce à un certain nombre de dispositions, d'attitudes, de capacités prêtes à la transformer voire même à la créer.

Nous retrouvons ce genre de situation dans le domaine entrepreneurial lorsqu'il s'agit de saisir et de créer des opportunités dites d'affaires.

Les habiletés et attitudes.

- Une attitude volontariste pour ne plus subir.

Face à la prise de conscience qu'il ne pouvait pas élaborer un projet dans le domaine d'études où il a été orienté par défaut, Jonathan adopte une attitude de prise de décision comme d'abord celle de « *dire stop (...), d'arrêter ça* », pour vraiment réfléchir à son nouveau projet (B9 l.81-82). C'est ainsi que Jonathan s'est donné la disponibilité nécessaire.

Il se donne le but d'avoir un maître d'apprentissage à la fin de l'année et entame une démarche de projet de façon active : « *je me suis décidé* », « *je l'ai cherché* », « *j'ai vraiment provoqué les choses* », « *pour me forcer à aller voir partout en France* » (B11 l.106-108) témoignent du caractère volontaire, de la forte motivation à faire aboutir son choix. Il note que « *c'était pas facile* » (B 11 l.110-111) et toutes ces attitudes dénotent un fort engagement de sa personne voire du défi à l'égard de lui-même comme de son entourage qui cherche à le débouter.

- Des habiletés et qualités entrepreneuriales.

Lors du second moment-charnière, au moment où Jonathan reçoit l'information qu'une affaire est à reprendre, il va faire montre d'un ensemble d'habiletés qui peuvent être qualifiées d'habiletés entrepreneuriales.

Oser, prendre des risques, ne pas trop réfléchir mais y aller, faire preuve « *d'un peu d'opportunisme* », s'en faire un jeu, faire preuve d'audace en y allant « *(...) cash comme ça* », s'adapter avec intelligence au milieu en « *s'habillant bien pour être présentable* », faire preuve d'optimisme et de confiance en se « *disant pourquoi pas* ». Jonathan décrit tout cela dans un moment de présentification très fort. Il revit ce moment (B20 l.180-187).

Ces habiletés ne sont pas sans rappeler celle de la mètis qui, douée d'une grande adaptabilité, sait épouser les caractéristiques du milieu, sait faire preuve d'audace, voire de ruse et tout cela dans une grande connivence avec le réel.

Jonathan sait faire preuve d'efficacité dans l'imprévisible de cette situation qui vient d'émerger. Rapidité, adresse pour se saisir de l'occasion qui passe dans un premier temps puis réflexion pour « *mesurer chaque chose à chaque instant* » (B23 l.209-210) dans un second temps, nous devinons à l'œuvre deux types de raisonnement : un raisonnement de type intuitif qui pousse inconsciemment à la rapidité d'action, des réactions corporelles qui indiquent la justesse de l'intuition « *grand sourire, excitation* » avant de passer à un raisonnement plus rationnel « *on se calme et on réfléchit, on peut y aller* » (B23 l.207-208).

Le goût du défi, du challenge, la volonté de dépasser son statut actuel de salarié associés à mais aussi la conscience des risques, sa curiosité et sa créativité viennent renforcer sa forte

propension à interagir avec ses pairs « *j'ai fait beaucoup de rencontres, tous mes collègues de promo (...) on parlait beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, parce qu'on se cherchait tout simplement* ».

Cette forte interaction avec les autres, doublée d'une grande capacité réflexive qui lui permet de sentir si ce qu'il vit est conforme à ses aspirations mettent Jonathan dans des conditions très favorables pour choisir, décider et s'autogouverner en fonction de ce qu'il est et des situations qui émergent. C'est ainsi que face à cette occasion qui se présente et qui doit être saisie rapidement car rare, il conclut « *C'était attendu* » (B24 1.213). Comme quoi, le hasard ne favorise que les esprits préparés comme l'avancé L. Pasteur.

Les indicateurs d'auto-orientation.

- Une activité réflexive importante.

Dans la première phase décrite, Jonathan prend conscience rapidement que les études de psychologie le satisfont sur certains points « *toute la théorie me plaisait* » mais qu'il ne se sent « *pas capable de travailler sur de l'humain* » (B6 1.47-48).

Il a aussi conscience « *d'être paumé* », de son besoin de faire une coupure pour passer à autre chose, de son mal être « *parce que si je ne faisais pas ça, je restais à la fac et ça me plaisait pas et ça tournerait mal, très très mal* » (B35 1.267-268).

Il se parle à lui-même comme à un autre : « *puisque'il faut te professionnaliser, autant te professionnaliser dans quelque chose qui te plaît, voilà* » (B7 1.69-70) ou encore « *tu arrêtes ça, tu vas vivoter...* » (B9 1.82-83) et analyse l'orientation après le bac comme une orientation par défaut. Il en parle d'ailleurs sur un mode impersonnel (c', ça, on). L'injonction au projet professionnel faite au début de ce master le plonge dans la désorientation mais aussi le fait passer au « je » : « *je me suis donné une année* » (...), *je suis allé rencontrer (...), je suis allé chercher (...)* (B9 1.81-83).

L'activité réflexive est telle, que c'est en « réfléchissant » à partir de sa vie quotidienne, dans une dimension unifiant le passé, le présent et le futur qu'il va « tomber » sur le métier d'accordeur de piano.

Dans la seconde phase, l'expérience réflexive se partage avec ses pairs. Le groupe constitue un espace de réflexivité où s'expriment les peurs, les aspirations, « *les délires* » (B25 l.217).

Conscient que la relation avec son employeur n'est pas idéale, conscient de son besoin de stabilité et de réalisation qui passe par « *faire ce qu'on veut faire, et comment on veut le faire* » (B19 l.176-177), il est en possibilité d'agir et de s'auto-diriger.

- S'autonomiser et s'émanciper.

Lorsque Jonathan dit stop et met un terme à l'orientation « subie », il se lance avec courage et trace sa route à partir de ses propres injonctions qui sont « *autant te professionnaliser dans quelque chose qui te plaît* », « *faut pas faire les choses par défaut* » et « *faut gagner des sous* ». (B7 l.68-71).

À partir de là, il crée son propre cheminement, à partir des repères qu'il a déjà obtenus en se renseignant sur le métier d'accordeur de piano.

En même temps qu'il prend en charge son changement d'études et de projet professionnel, il se prend en charge sur le plan financier en faisant de l'intérim pour « *vivoter* » en attendant qu'aboutisse la première étape qu'il s'est fixée : « *à la fin de cette année scolaire il faut que tu aies un maître d'apprentissage* » (B9 l.89).

De même, il envisage de quitter la Touraine « *pour aller voir partout en France* » (B11 l.108).

Il déclare avoir acquis son autonomie en travaillant et apprenant tout à la fois (B14 l.126). Il a ainsi « *appris à grandir* » et cela a été « *une évolution professionnelle mais personnelle également* » (B14 l.127-128).

C'est tout un processus de mise en sens de soi qui se met en marche dans cette étape avec le seul accompagnement de son maître de stage pour ce qui est de la sphère professionnelle et de son amie pour ce qui est de la sphère personnelle.

En plus de la confrontation avec lui-même, il a à se confronter avec les autres. En faisant ce choix, alors qu'auparavant il « *avait choisi sans vraiment choisir* » (B15 l.138-139), il a choisi « *contre ... l'autorité de mes parents, contre l'avis d'amis qui trouvaient cela*

ridicule, de faire un apprentissage à 23 ans (...), contre l'avis de tout le monde » et « avec beaucoup de satisfaction parce que j'ai eu raison » (B15 l.140-144).

Cette première étape réussie, « *c'est bien de prouver aux gens* » (B16 l.146), a fait visiblement monter l'estime de lui-même et nous posons l'hypothèse qu'elle a préparé ce qui allait advenir par la suite lorsque l'opportunité de s'installer en association avec un copain d'apprentissage se présentera.

Plus que de s'autonomiser, nous pensons pouvoir affirmer qu'en choisissant par lui-même et pour lui-même, il s'est émancipé. En transgressant l'autorité familiale ainsi que l'injonction sociale qui dit qu'abandonner l'université c'est se rabaisser dans la hiérarchie sociale (B17 l.155-156), il a montré sa capacité à être autonome et à agir. S'auto-orienter comme il l'a fait, sans accompagnement de professionnel, a généré un *empowerment* dont il sera fort par la suite.

Jonathan s'est émancipé à la fois par une démarche volontariste de construction de projet et par l'intégration des opportunités rencontrées.

Cela a aussi pu se faire grâce à des espaces de relation et de médiation et grâce à la reliance avec les pairs.

- Être relié aux autres.

Dans sa formation Jonathan a fait beaucoup de rencontre, de jeunes apprentis dans le même chemin que lui, avec des parcours et des âges similaires (B14 l.129-131). Les échanges sont satisfaisants, ils se cherchent ensemble (B19 l.164), et à la sortie de leur apprentissage ils restent reliés au sein de groupements professionnels et « *grâce à ce soutien-là, trouve la force de se lancer et de réfléchir ensemble* » (B37 l.284-285).

Nous voyons combien ces espaces collectifs de relation et de médiation constituent autant d'espaces de réflexivité, générateurs de capacité à naviguer dans l'incertitude et l'océan des possibles.

- Apprendre, toujours apprendre.

C'est un leitmotiv dans le discours de Jonathan : il emploiera 10 fois le verbe apprendre et 14 fois le terme d'apprentissage.

Apprendre est d'ailleurs l'entrée par laquelle il va rencontrer le métier d'accordeur de piano puisqu'il se pose la question de comment apprendre à accorder mon piano.

Comme il le dit, « *ça doit bien s'apprendre, mais ce n'est pas inné d'apprendre* » (B6 1.55), et ce problème de l'accordage de son piano va se transformer en une véritable énigme à résoudre. Il se questionne, se met en exploration et donc dans une démarche d'apprendre pour résoudre la situation problème qui est la sienne.

La réponse à sa question est la voie de l'apprentissage. La voie (voix ?) de l'apprentissage lui parle bien et trouve même « *que tout le monde devrait faire ça, travailler et apprendre* » (B15 1.125-126).

Il associe travailler et apprendre avec acquérir une autonomie, une évolution professionnelle et personnelle également (B15 1.126-127).

L'apprendre est encore au cœur de son discours quand il décrit son quotidien d'accordeur de piano installé à son compte (B29 1.231-233).

Pour lui la démarche d'apprentissage, « *c'est toujours, c'est jusqu'au bout car il n'y a rien d'abouti* » (B32 1.243). Il met en exergue la nécessité de se former en permanence, de rechercher des formations pour « *savoir qu'est-ce qu'on peut encore apprendre* » (B32 1.251-252). Il est conscient de tout ce qui lui manque et se situe dans un processus d'autoformation permanente.

L'apprendre est au centre de la vision que Jonathan a de l'orientation des jeunes. Il l'exprime d'une manière très forte :

« Euh, (...) euh alors, sans prétention aucune, mais...voilà, c'est ce que je dis à tout ado ou toute personne en recherche « qu'est-ce que je vais faire plus tard ? » tout ça...ce serait : faut se laisser le temps, faut pas s'inquiéter, ça vient à un moment donné. Faut pas croire que ça va venir à 12 ans, quand on veut faire pompier....ou au lycée, tant pis, ça vient à 25 ans et d'ici à 25 ans, apprends, apprends, parce que c'est important. Apprends ce qu'il te fait plaisir, dans la mesure du possible, t'ennuie pas quoi » (B38 1.289-294).

Enfin, Jonathan livre peut-être ce qui lui a permis de laisser advenir, de savoir se saisir des occasions présentes et d'être en mesure « *de se lancer* » : la sécurité.

Ce point nous semble très important car parmi les conditions qui permettent au jeune de développer ses compétences à se saisir des opportunités et à s'auto-orienter, la sécurité, la confiance de ne pas être abandonné est sans doute le fondement de tout accompagnement. Comme dit Jonathan, « *même paumés* », grâce à cette sécurité que génèrent les personnes « *autour de nous* » il est possible d'avoir confiance dans l'imprévisible et d'accueillir « *ce qui peut se présenter* » et « *se lancer* » (B41 1.298-300).

Les personnes qui sont en posture d'accompagnant (familles, formateurs, enseignants, conseillers, professionnels) ont avant tout le devoir de sécuriser l'environnement du jeune pour que l'itinérance ne se transforme pas en errance.

III.2.3. Charlotte : « l'expérience concrète qui donne confiance ».

Notes sur le contexte.

Charlotte a un peu plus de 30 ans. Étudiante en Master FAC comme nous, nous l'avions repérée car avait parlé de trajectoire d'opportunité lors de la socialisation de son portfolio. L'entretien a eu lieu dans un restaurant de la ville. Il a duré 28 minutes. La difficulté a été de permettre à Charlotte de rester spontanée. Elle a dit s'être attendue à d'autres questions. Volontairement nous avons été le moins directifs possible pour ne pas repartir sur des informations « capturées » lors de travaux collectifs précédents.

Résumé de l'entretien C.

Charlotte a choisi son orientation post-bac en fonction de son projet personnel. Souhaitant s'occuper de jeunes, elle a opté pour un cursus de psychologie. Au niveau de la maîtrise elle n'a pas trouvé de stage et a interrompu son cursus universitaire pour rechercher du travail. Après deux tentatives de professionnalisation en 3 ans, sa vie personnelle la ramène dans « sa ville », où elle va chercher du travail et repenser son projet professionnel.

Elle est accompagnée par les services de l'ANPE et va bénéficier d'un accompagnement dans le cadre d'un dispositif de formation pour jeunes demandeurs d'emploi.

Elle cherche un stage en Mission Locale qu'elle ne trouvera pas. Par contre, la formatrice qui l'accompagne la met en lien avec un organisme qui propose un remplacement dans un organisme de formation pour accompagner des jeunes dans leur parcours professionnel.

Faute d'expérience et de compétences dans le domaine, elle ne décroche pas le remplacement mais elle a pu obtenir un stage qui va s'avérer être un moment-charnière.

De là, découle un enchaînement d'opportunités, sous forme de rencontres, d'expériences et d'accompagnement qui vont redonner du sens à son parcours et lui indiquer « sa Voie ».

Parmi ces expériences, celle de la confiance est une expérience centrale dans ce processus transitionnel et son cheminement.

Les visages de l'opportunité.

- **Contexte de transition et de continuité.**

Le récit de Charlotte met en avant deux transitions importantes : celle où elle prend la décision d'abandonner ses études faute de stage et celle (3 ans plus tard) où elle abandonne son emploi pour revenir chez elle, « *repenser à son orientation et son professionnel et chercher un stage* » (C7 l. 41-42).

Dans ce contexte de « vide », elle est disponible et ouverte à ce qui se présente tout en restant dans son vœu de départ « *travailler au contact des personnes* » (C7 l. 42-43).

Dans ces deux transitions, Charlotte ne perd pas de vue ce qui constitue un fil de continuité dans sa vie : s'occuper des autres et plus précisément des jeunes.

- **Les expériences et rencontres opportunes.**

Elles vont constituer la trame dans le discours de Charlotte : les expériences sont liées aux rencontres et les rencontres aux expériences.

« *Le véritable élément déclencheur* » (C9 L ; 56) prend source dans ce moment particulier où elle cherche un stage (en Mission Locale) qu'elle ne trouve pas et où elle trouve un

stage (dans un organisme de formation) alors qu'elle se présente pour un remplacement, présentée par l'accompagnatrice du dispositif. (C9 l.58).

Le moment de l'entretien au cours duquel elle va « rater » le remplacement et « gagner » le stage constitue un moment important de rencontre.

Son manque de compétence, qu'elle se reconnaît va l'autoriser à demander un stage que son interlocuteur va lui accorder (C9 l. 61-63).

Ce stage va constituer en soi une expérience qui va la conduire à bon port car elle y trouve l'espace pour « *prendre des initiatives* », « *mettre en place des actions auprès des jeunes* » et faire ses preuves au point qu'elle finira par y obtenir un remplacement. Un objectif impossible au départ a donc été converti en possible grâce à la solution provisoire qui a été trouvée, à savoir le stage.

- Une transformation silencieuse

Ensuite, les opportunités se sont enchaînées. « *C'est de là que tout découle un petit peu, parce que j'étais moi aussi beaucoup plus en confiance (...)* » (C13 l.96-98)

Elle a bénéficié dans ce stage d'un espace d'expérience et de confiance qui lui a permis de répondre favorablement à la sollicitation d'un autre organisme employeur pour un poste où elle ne se sentait pas forcément préparée (C13 l.103-105).

Nous pouvons comprendre que l'opportunité n'est plus le fait d'un seul moment ou d'une seule rencontre mais de la transformation d'une situation initiale défavorable en situation de plus en plus favorable.

L'expression « *ça découle* » image bien la propension de la situation qui, telle une rivière s'écoule sans que personne puisse en changer le cours.¹⁶¹

D'ailleurs, dans la suite de l'entretien, Charlotte nomme parfois la rencontre de la formatrice comme opportunité, et parfois c'est le stage lui-même qui est nommé comme tel.

¹⁶¹ F. Jullien, 2009, *op.cit.*

Le stage, les rencontres de personne accompagnantes ont en commun d'avoir permis à Charlotte de vivre des expériences au cours desquelles elle a vécu quelque chose de fondamental pour cheminer, trouver sa voie, explorer l'inconnu : la confiance.

- La confiance pour avancer.

Le thème de la confiance est abordé à plusieurs reprises dans le discours de Charlotte.

La mise en confiance qu'elle vit dans le stage qu'elle obtient au lieu du remplacement est décrite comme restauratrice de sa confiance en elle, de ses possibles (après ce qui avait été impossible malgré tout ce qu'elle avait fait pour y arriver) et cela l'a confirmée dans ses intérêts, son projet professionnel (C14 l.108-116).

La formatrice qui l'a accompagnée dans le cadre du dispositif ANPE a aussi été vécue comme une rencontre opportune dans le sens où elle reconnaissait tous les efforts consentis par Charlotte pour trouver un stage et dans le sens où elle aussi lui a fait confiance en la présentant à des membres de son réseau (C20 l.161).

Enfin, la confiance est née de la possibilité de faire ses preuves, de se former des compétences (C24).

- L'expérience concrète : potentiel de la situation ?

Au-delà de la confiance qu'elle a perçue de la part des personnes accompagnantes envers elle c'est l'expérience de « faire » qui a généré de la confiance. L'expérience concrète permet de se représenter ce dont on est capable et donc d'en parler avec authenticité et confiance aux autres. « *Après, quand j'ai eu mon entretien dans la structure où je suis toujours, euh, je pense que ça m'a beaucoup aidée, j'étais en confiance, j'ai pu parler de cette animation du groupe, voilà, c'était une expérience concrète* » (C26 l.207-209).

Nous pensons pouvoir affirmer que l'opportunité pour Charlotte est cette expérience de stage qui a généré de la confiance et qui a transformé les rencontres à venir en rencontres opportunes.

Quant à la rencontre avec la formatrice qui l'a mise en lien avec l'organisme où elle a trouvé son stage, elle est aussi une opportunité.

Les rencontres opportunes ne peuvent être nommées comme telles, qu'après coup, lorsque dans une pensée réflexive et rétrospective il est possible de constater qu'elles ont en effet emmené à bon port.

Si le stage n'avait pas abouti à un remplacement puis à un emploi, la rencontre avec cette formatrice n'aurait pas revêtu le même caractère chanceux.

L'expérience a été opportune à bien des égards : elle a permis de prendre confiance, de se forger des compétences, d'ouvrir à des expériences ultérieures qui elles-mêmes vont générer de nouvelles possibilités.

Ces expériences sont venues confirmer Charlotte dans ce qu'elle savait déjà être sa voie (C32 1.256-257).

À la fin de l'entretien, elle évoque comme opportunité l'action-prestation de l'ANPE et de la formatrice accompagnante.

Nous pouvons penser que cette action a constitué un véritable accompagnement opportun pour Charlotte, de par une approche formative expérientielle et de par une posture des différents accompagnants du dispositif basée sur la confiance, la mise en relation entre les personnes et le développement de la capacité d'agir des accompagnés.

Les habiletés et attitudes.

- **La disponibilité.**

Elle est d'une part liée au contexte de la transition et d'autre part liée à la conscience que Charlotte a d'elle-même et de ses « manques ».

En quittant son travail, la ville où elle vivait et peut-être d'autres éléments de son parcours de vie, Charlotte est disponible pour repenser son orientation (C7).

Mais cette disponibilité comporte sans doute son pendant qui est celui du manque et du besoin, l'amenant à profiter d'un dispositif pour aider les jeunes diplômés à trouver un emploi.

D'autre part, Charlotte a conscience de ce qui lui manque de compétences pour pouvoir effectuer le remplacement qui lui est proposé (C9 l.61). Consciente de son « incomplétude » elle est bien en prise avec le réel de ce qu'exige la situation. Elle assume cette « insuffisance », ne cherche pas à séduire mais ose demander quelque chose de recevable, notamment un stage. De ce fait, elle obtient sans doute plus par ce stage qu'elle sollicite modestement que par un remplacement direct pour lequel elle ne se sent pas encore capable (C9 l.64-65).

Presque comme dans les contes d'Andersen repris par F. Flahault, notre héroïne ne cherche pas à séduire mais met à profit sa propre insuffisance¹⁶².

- Accepter de s'en remettre aux autres.

En entrant dans ce dispositif d'aide, elle accepte de fait d'être accompagnée, conseillée, guidée.

Chercher du soutien dans une phase de difficulté constitue une attitude qui nourrit la disposition à devenir et qui favorise la rencontre de tiers. Cela fait partie des stratégies de *coping*¹⁶³ que nous décrit C. Heslon à propos de la disposition à devenir.

- Son rapport au projet.

Même si elle ne perd jamais le fil de son projet professionnel qui consiste à travailler auprès de jeunes, elle n'en est pas moins souple pour autant.

Son objectif est de travailler en Mission Locale, elle le poursuit avec volontarisme et persévérance « *je voulais faire absolument un stage en Mission Locale et ça ne s'est pas fait, pourtant j'ai tout, j'ai fait vraiment beaucoup de choses pour avoir un stage en mission locale et ça n'a pas pu être possible* » (C14).

¹⁶² F. Flahault, « La sérendipité dans les contes » in *La sérendipité ou le hasard heureux. Op.cit.* p. 36.

¹⁶³ C. Heslon, 2008, « S'orienter dans le transitoire au fil de l'âge : de l'anticipation à l'opportunité. » in *Éducation Permanente 176/2008-3* p45

Elle est donc amenée à faire son deuil de ce projet ou de cet élément du projet et accepte de rencontrer l'organisme qu'on lui propose de rencontrer.

Elle se montre en mesure d'intégrer l'opportunité à son projet et donc de laisser advenir ce à quoi elle n'a pas forcément pensé d'emblée.

Il semble d'ailleurs que l'accompagnement ait su favoriser aussi cela par l'espace de relation et de médiation créé mais c'est aussi parce qu'elle a su se laisser accompagner.

L'ouverture et l'absence de préjugés ont eu d'une certaine façon raison de ce qui n'était pas possible pour au contraire permettre au possible d'émerger et d'être accueilli.

Les indicateurs d'auto-orientation :

Charlotte revendique s'être toujours auto-orientée.

Elle argumente cela par le fait qu'elle a fait des choix très jeune et qu'elle a fait ces choix seule, sans l'aide de conseillers d'orientation. (C32 l. 241-245).

Quand certains ont tenté de la dissuader de faire des études de psychologie, elle ne s'est pas laissé influencer au risque de ne pas avoir d'informations à propos d'autres filières. (C32 l. 247-251).

Cette capacité à décider pour elle-même et par elle-même s'inscrit dans une auto-gouvernance qui va encore au-delà de l'autonomie.

- **Tendance générale et directions temporaires.**

Elle a créé son chemin en fonction de la tendance générale qu'elle s'est fixée « *j'ai toujours su que je voulais faire un métier en relation avec les adolescents* » (C32 l. 252) tout en sachant prendre parfois des directions temporaires « *dans la gendarmerie aussi mine de rien (...) et puis au niveau des handicapés c'était ça aussi* » (C32 l.253-254).

- L'activité réflexive.

Chacune de ces étapes est une occasion de prendre conscience de ce qu'elle vit. C'est chaque fois l'occasion de faire le point sur ses compétences, ses valeurs, ses motivations, ses buts.

Cette capacité d'auto-analyse est tout à fait significative d'une démarche auto-orientante au cours de laquelle elle prend conscience pour la première fois de ses capacités à animer un groupe de formation « *voir ce que j'étais capable de faire* » (C13 l.98) et où à un moment donné, elle a clairement conscience que « *oui, c'est ça, tu es bien dans ce que tu fais, c'était bien, voilà* » (C31 l.234-235).

- Produire du sens dans la continuité de l'expérience.

Charlotte s'est formée à ce métier de formatrice auprès d'adolescents en difficulté au cours de différentes expériences qui ont à la fois constituer un apprentissage pour elle mais aussi produit du sens.

Ce sens a pu émerger grâce à la continuité qu'il y a eu entre ses différentes expériences. Comme nous l'écrivions à propos des directions temporaires vers une tendance générale, ces étapes sont liées par du sens, de la continuité même si parfois il peut sembler y avoir rupture.

Son « passage » dans la gendarmerie a tout son sens dans ce continuum expérientiel.

De la même façon, elle s'apercevra qu'il y a du lien entre le poste de formatrice en français qu'on lui propose et « *son mémoire en maîtrise qui était quand même sur l'écrit, mine de rien (...)* » (C26 l.213-214).

C'est la deuxième fois qu'elle dit que « *mine de rien* » il y a du sens à tout cela.

Cette production de sens par la continuité des expériences nous semble tout à fait notable.

- Une interaction souple avec les autres.

Elle apparaît notamment dans sa capacité à se placer du point de vue de l'autre. Quand elle se présente auprès de l'organisme où elle est introduite en vue d'un remplacement, elle

pourra tout à fait entendre qu'ils ne la prennent pas parce qu'elle n'a pas « *de compétence particulière* » (C9 1.62-63) pour ce poste tout en faisant valoir son besoin à elle d'obtenir un stage.

Nous pensons observer d'une part une capacité qui découle de l'activité réflexive et qui engendre une juste perception de soi et d'autre part, une capacité de « *reliance* » avec les autres qui n'est sans doute pas étrangère à l'émergence d'opportunités.

III.3. PRODUCTION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.

III.3.1. Analyse croisée des entretiens.

Nous avons procédé à une analyse verticale par entretien qui nous a permis de mettre dans des catégories les éléments de discours des interviewés.

Pour chacun d'entre eux, nous avons cherché à repérer :

- Qu'est-ce qui est nommé ou vécu comme opportunité dans leur parcours ?
- Quelles sont les habiletés ou attitudes qui semblent avoir rendu possible la saisie de l'opportunité ?
- Quels sont les indicateurs qui montrent que ces personnes ont été capables de s'auto-orienter ?

Au-delà du vécu singulier de nos interviewés que nous avons volontairement valorisé au travers de cette première analyse, il nous reste à répondre à la question des conditions qui permettent de développer la compétence à se saisir des opportunités.

Pour cela, nous allons croiser les données produites par l'analyse verticale par entretien avec chacune des catégories.

Nous pensons obtenir ainsi une analyse transversale du corpus dont les résultats seront interprétés au travers d'une grille d'interprétation empruntée aux auteurs que nous avons retenus dans notre étude conceptuelle.

Analyse de la catégorie « les visages de l'opportunité ».

	<u>Émilie</u>	<u>Jonathan</u>	<u>Charlotte</u>
L'opportunité : comment est-elle nommée ?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proposition émergeant de l'environnement relationnel. ➤ Bon moment. ➤ Occasion, hasard, rencontre, chance. ➤ Imprévisibilité, inattendu, impensé. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rencontre d'un métier liée au « hasard » et à la nécessité. ➤ Une information surgie de l'environnement professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Élément déclencheur : une expérience de stage. ➤ Rencontre de personnes qui lui font confiance.
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Absence de projet et incertitude. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Besoin de sens dans une période de désorientation puis d'insatisfaction. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contexte de transition, de recherche d'emploi, de changement sur le plan professionnel et personnel.
Caractérisée par :	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Amorce d'une situation qui s'est transformée. ➤ La situation évolue d'elle-même par des expériences concrètes successives. ➤ Découverte de nouveaux possibles. ➤ Lien avec ses goûts profonds et ses valeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Une occasion à saisir qui devient un projet. ➤ Quelque chose « d'attendu. » ➤ Lien avec une activité transversale dans sa vie : le piano. ➤ Lien fort avec « l'apprendre ». 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transformation d'une situation par enchaînements successifs d'expériences avec une amorce : le stage et un dénouement qui est l'emploi dans la voie qui est la sienne. ➤ Lien avec expériences antérieures.

Analyse de la catégorie « habiletés et attitudes ».

	<u>Émilie</u>	<u>Jonathan</u>	<u>Charlotte</u>
Les habiletés et les attitudes pour s'en saisir.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Etre disponible, pas de but ou de projet précis. ➤ Pas de volontarisme. ➤ Se laisser porter. ➤ Logique d'attention : accueillir ce qui vient. ➤ Ouverture à ce qui ne vient pas de soi. ➤ Humilité. ➤ Mobilité cognitive : envie d'apprendre, de découvrir. ➤ Ouverture sensorielle. ➤ Absence de préjugés pour laisser advenir. ➤ Pas réfléchi, instinctif, ni raisonné : raisonnement intuitif. ➤ Attitude d'exploration et d'expérimentation. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Volonté et persévérance dans la recherche de projet. ➤ Engagement, défi. ➤ Audace. Ambition. ➤ Optimisme. ➤ Confiance /ce qui se présente. ➤ Connivence avec le réel. Métis. ➤ Réactivité. ➤ Curiosité. ➤ Conscience des risques. ➤ Instinct de survie. ➤ Créativité. ➤ Qualités entrepreneuriales. ➤ Forte interaction avec les autres. ➤ Désir d'apprendre très fort. ➤ Humilité/connaissance. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conscience de ses « manques ». ➤ Accepte de s'en remettre aux autres. ➤ Humilité. ➤ Sait rechercher du soutien. ➤ Continuité avec les expériences antérieures. ➤ Persévérance et motivation. ➤ Souplesse cognitive. ➤ Attitude de questionnement.

Analyse de la catégorie « indicateurs d'auto-orientation ».

	<u>Émilie</u>	<u>Jonathan</u>	<u>Charlotte</u>
Les indicateurs d'auto-orientation.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Refuser l'orientation par défaut. ➤ Sortir de la voie unique. ➤ Marcher hors de chemins tracés. ➤ Lire les environnements. ➤ Trouver le sens de soi. ➤ Tenir compte de ses différentes facettes. ➤ Sentir ce qui est bon pour soi. ➤ Choisir par soi-même, pour soi-même. ➤ S'émanciper du regard des autres. ➤ Tolérer l'incertitude. ➤ Tirer parti des expériences et les analyser. ➤ Accepter les directions provisoires. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Refus de subir. ➤ Capacité à interrompre, casser un processus difficile. ➤ Activité réflexive forte. ➤ Prendre conscience de ce qui est acceptable ou pas. ➤ Besoin d'agir en fonction de sa propre gouverne. ➤ Autonomie financière et matérielle. ➤ Capacité à se confronter à l'avis des autres et à transgresser l'autorité. ➤ Émancipation/famille/li eu de vie. ➤ Apprendre des situations et avancer. ➤ La reliance aux groupes de pairs. ➤ Aller vers l'inconnu et trouver la sécurité pour tolérer l'incertitude. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire ses propres choix. ➤ Auto-gouvernance. ➤ Adaptation au réel. ➤ Se fixer une direction mais accepter les voies provisoires. ➤ Activité réflexive : prise de conscience de ses compétences, de ses manques. ➤ Mise en sens de soi par la continuité des expériences en lien avec ses valeurs. ➤ Capacité de reliance aux autres et forte interaction avec les groupes de référence.

III.3.2. Interprétation des résultats.

Depuis quelques années, et notamment depuis qu'il devient difficilement compatible d'en rester à un modèle prédictif en raison du caractère mouvant, certains disent même « liquide » de notre société, les professionnels de l'orientation valorisent le fait d'éduquer les personnes à se saisir des opportunités.

La prescription s'arrête souvent là. Nous avons en fait assez peu d'écrits qui définissent ce que sont les opportunités et surtout comment il faut faire pour s'en saisir si tant est qu'il s'agisse de « quelque chose à arracher » de l'environnement.

Nous allons procéder maintenant à la confrontation des résultats de notre enquête avec les concepts et les auteurs que nous avons retenus pour les interpréter.

Nous allons ainsi « *retricoter* » chacune des catégories analysées avec les concepts qui ont présidé à la mise en problème et à l'émission d'hypothèses en vue de leur vérification.

Au travers de nos entretiens menés auprès de jeunes qui ont terminé leurs études, intégré un emploi, et qui décrivent leur parcours en terme d'opportunités, de chance, de rencontres et de hasard, nous avons souhaité tout d'abord saisir le sens de ce mot parfois peu distingué de son cousin péjoratif : opportunisme.

En confrontant les résultats de notre enquête aux auteurs qui ont traité de l'opportunité dans différents registres, nous espérons pouvoir en esquisser un peu plus précisément le portrait.

Nous aurons ensuite à remettre en contexte ces résultats interprétés. Le contexte étant celui des accompagnements de jeunes dans leur orientation, il nous faudra déduire l'accompagnement susceptible de répondre à la condition permettant au jeune de 15-25 ans de développer sa compétence à se saisir des opportunités pour s'auto-orienter.

Enfin, de l'accompagnement retenu comme condition nécessaire, nous tenterons d'envisager les préconisations qui pourraient être partagées aux différents professionnels qui sont dans une posture d'accompagnement.

Les visages de l'opportunité.

Nous avons pu analyser au travers de cette catégorie comment les opportunités sont nommées par chacun des interviewés, dans quel contexte elles surgissent et les éléments qui les caractérisent.

Ces trois entretiens nous montrent l'opportunité sous des visages différents. Nous allons tenter d'en décrire les différents traits et pourquoi pas en esquisser une sorte de portrait-robot.

- Le visage de la rencontre :

Pour nos trois interviewés, l'opportunité est synonyme de rencontre. Le mot « rencontre » signifie la rencontre fortuite par laquelle on se trouve dans telle ou telle situation avec des synonymes comme occurrence, coïncidence, conjoncture, hasard, occasion. Rencontrer signifie étymologiquement « venir en face » et traduit d'abord cette idée de contact, de mise en présence d'abord par hasard avant de s'étendre à l'idée de contact de manière concertée ou prévue.¹⁶⁴

Effectivement, elle se produit au détour d'un chemin : pour l'une c'est la rencontre d'un univers professionnel qu'elle ne connaît pas. Ce n'est pas tant la rencontre avec la personne qui propose l'emploi qu'elle nomme opportunité mais ce qui va en advenir c'est-à-dire la situation qui va se former.

Pour l'autre, c'est la rencontre « par hasard » d'un métier, du métier d'accordeur de piano mais il ne reconnaît pas d'opportunité là-dedans. D'ailleurs, il ne comprend pas notre reformulation quand nous lui proposons le terme. Par contre, un peu plus tard ce sera la rencontre avec une information repérée par un tiers et porteuse d'une occasion rare qui sera nommée comme telle.

¹⁶⁴ Le Petit Robert 1 Dictionnaire de la langue française, Paris 1967, Edition 1982.

Pour la troisième, elle hésite dans ce qu'elle nomme opportunité, parfois, elle nomme comme telle la personne qui l'a introduite en première instance. Puis elle se ravise pour nommer le dispositif dans lequel elle a rencontré cette personne et enfin elle opte pour la version « *c'est le stage qui a constitué une opportunité pour moi* ».

Ce que nous constatons c'est que la rencontre est souvent personnifiée, elle a souvent visage humain mais l'occasion opportune n'est pas forcément la personne en elle-même.

Comme le souligne C. Heslon¹⁶⁵ à propos de l'appel et de la résonance, l'opportunité est souvent rencontre, d'une personne-ressource et d'un moment propice. « *Appel et résonance sont à l'origine de toute opportunité. L'appel prend la forme d'une information donnée par quelqu'un, d'une personne-ressource qui se profile aux hasards de l'existence, ou d'une occasion qui se présente grâce à l'intermédiaire d'un tiers.* »

La rencontre humaine semble favoriser la transaction entre plusieurs environnements, d'où émergera l'évènement déclencheur.

Ce qui est commun à nos trois interviewés c'est aussi l'aspect non programmé de la rencontre. Même si pour deux d'entre eux elle intervient dans un contexte de recherche ou de projet, ils ne savent pas quand et où elle va se produire. Pour l'une des personnes, la rencontre n'est pas davantage programmée et intervient même dans un contexte de non recherche, de non projet. Plus que cela, la proposition ne lui est pas destinée mais elle se trouve sur le chemin, « *par chance* ».

Dans tous les cas, est nommé opportunité par nos trois interviewés, ce qui n'est pas prévu, non programmé, quoique plus ou moins recherché au décours d'une conduite à projet, ou dans une situation de vide qui pose problème.

L'opportunité comme rencontre a été très largement repérée ainsi par les auteurs. Qui dit rencontre, dit d'abord rencontre avec l'inconnu. L'inconnu est porteur d'imprévu. L'évènement qui se produit, et qui peut même se confondre avec elle, est le fruit de la rencontre. Plusieurs auteurs de la sérendipité¹⁶⁶ ont mis en avant l'importance de la

¹⁶⁵C. Heslon, *op.cit.* pp.45-46.

¹⁶⁶ P. Crozet et P. Lièvre, 2011, *op. cit.* p 68.

rencontre : celle de personnes, de situations, d'évènements mais ce peut-être aussi d'œuvres, d'auteurs qui vont venir modifier une façon de penser ou générer d'autres rencontres.

L'un d'entre eux¹⁶⁷ écrit avec humour : « *Pour faire des rencontres, éventuellement heureuses, il faut qu'il y ait quelque chose à rencontrer. Quelque chose qui nous vienne du dehors du cercle de notre attente.* »

Dans les contes traditionnels, la rencontre est toujours à l'origine des transformations qui vont se produire chez le héros. Le tiers est un homme, un animal, un élément naturel, un être surnaturel. La transaction qui se met en place à ce moment de la rencontre va faire émerger quelque chose de nouveau, va produire une transformation du personnage.

- Le visage du bon moment.

L'opportunité a aussi été mise en synonyme de « bon moment ». Elle prend à ce moment-là le visage de *kaïros*, moment-bascule, circonstance favorable propice à l'action, au bon geste, à la bonne décision comme nous l'avons vu avec les écrits sur ce thème.

Si le terme « bon moment » a bien été employé pour désigner cet instant d'émergence et de mise en sens pour reprendre le terme de P. Galvani¹⁶⁸ c'est davantage d'occasion comme concours favorable de circonstances dont il a été question chez nos interviewés.

L'occasion s'est présentée comme une circonstance ou un évènement (travailler dans une entreprise de navigation fluviale pour Émilie, « tomber » sur un fonds de commerce à vendre pour Jonathan) qui comporte à la fois une part d'imprévisible et d'inattendu et une part d'« à point nommé » pour soi. Mais comme nous l'a dit l'un d'entre eux : « *c'était attendu* ». Imprévisible peut-être, non programmé certainement mais quand même « préparé ».

La circonstance devient ainsi une sorte de motif (au sens de motivation) ou de cause pour agir. Elle vient impacter celui à qui elle se présente et vient le motiver à agir.

¹⁶⁷ G. Amar, 2011, *op. cit.* p. 78.

¹⁶⁸ P. Galvani, 2011, *op.cit.* p. 83.

Quand nos jeunes en quête d'orientation se saisissent de l'occasion d'accepter un travail, de racheter une affaire, de demander un stage c'est que la circonstance vient les inciter à agir parce qu'elle leur convient, qu'elle répond à quelque chose pour eux, qu'ils s'y reconnaissent.

L'occasion peut ainsi être conçue comme l'évènement en apparence irrationnel qui amène à agir sans plus raisonner, et à « se lancer », pour reprendre la formule de Jonathan à l'assaut de cette occasion avec défi et excitation.

Cependant, leur récit fait apparaître une autre notion : celle de processus, de transformation d'une situation. D'ailleurs quand ils parlent d'opportunité, c'est beaucoup plus de l'aboutissement du processus dont il est question avec des termes qui montrent la lenteur de la transformation : « *petit à petit* », « *c'est devenu* », « *au fil du temps* ».

- Le visage d'une transformation silencieuse.

Quand nous pensons opportunité, occasion à saisir, moment du moment, nous associons la notion de rapidité, de temps fugitif mais lorsque nous considérons l'ensemble de la situation décrite, nous constatons que celle-ci s'est transformée très lentement en juxtaposant toute une multiplicité de micro-moments, de micro-expériences qui sont constitutifs eux-mêmes de l'évolution d'ensemble.

Émilie décrit parfaitement ces expériences multiples qui mises bout à bout vont constituer la situation qui est porteuse pour elle.

À travers son récit des enchaînements et de la façon dont elle l'a vécu, la situation semble avancer par elle-même et elle n'a plus « *qu'à se laisser porter* » pour reprendre ses paroles. Par contre, quand elle décrit un moment particulier, c'est comme si tout se jouait en l'espace d'une fraction de seconde tant c'est devenu l'évidence pour elle, et « *ça dit oui* » en elle, pour reprendre ses termes.

Jonathan va même jusqu'à dire que « *c'était attendu* » comme s'il avait tout anticipé. Ce rapport au temps n'a rien à voir avec le temps chronologique mais semble appartenir tout entier à un même flux comme si tout n'était que présent.

Cette observation, à partir des récits des interviewés, va tout à fait dans le sens de F. Jullien décrivant **l'occasion comme l'aboutissement d'un processus engagé bien en amont**. L'occasion est devenue visible à son stade terminal. Elle est devenue l'aboutissement prévisible de la situation et la durée l'a préparée.¹⁶⁹

Il s'agit en fait d'une situation qui s'est transformée au cours d'expériences concrètes tout à fait en lien avec les conditions objectives du contexte. Nous avons pu noter l'enchaînement de phases successives faisant avancer le projet s'il y en avait un ou ouvrant sur un projet possible s'il n'y en avait pas encore.

Quand Émilie nous décrit la transformation de sa situation, nous pouvons assez clairement y repérer ce que Jullien décrit : une amorce (la proposition du job d'été), un déroulement (les petits contrats qui suivent), un dénouement final (un emploi viable et intéressant).

Quand Jonathan fait la coupure pour se consacrer à la recherche d'un maître d'apprentissage en facture de piano, il s'est déjà passé deux années et il s'en passera encore quatre avant qu'il soit dans le métier. Presque une année sera nécessaire pour monter la reprise du commerce qu'il brigue avec son collègue, entre le moment où ils auront connaissance de l'information et le moment où ils signeront l'achat.

Enfin, Charlotte va vivre plusieurs stages et remplacements avant d'obtenir le poste qui correspond à sa voie.

Comme le dit Jullien, c'est au stade terminal que l'occasion est devenue flagrante mais à son stade initial, elle est encore imperceptible.¹⁷⁰

Nous pouvons même penser que c'est de façon tout à fait rétrospective que l'idée de l'occasion s'impose.

Le récit qui est fait par les personnes a posteriori tend à « contracter » le temps et à mettre en exergue un moment qu'elles nomment « moment opportun ».

De plus, nos interviewés nomment opportunité, ce qui les a amenés à bon port, les choses pouvant être considérées maintenant en fonction de leur aboutissement heureux. Émilie ne

¹⁶⁹ F. Jullien, 1996, *op. cit.* p. 87.

¹⁷⁰ Ibid. p. 88.

qualifierait pas d'opportunité ce job de vacances s'il n'avait débouché sur rien de positif pour elle. Jonathan ne penserait pas l'occasion de s'installer à son compte comme une opportunité s'il était actuellement en faillite !

- Des contextes d'incertitude propices à la transaction avec les environnements.

Nous avons déjà noté combien ce qui semblait émerger de nulle part était déjà inscrit dans la situation de départ.

Le contexte personnel que décrit Émilie est celui de l'absence de projet, d'incertitude quant à l'aboutissement de ses études. Elle se demande même a posteriori si elle ne cherchait pas une échappatoire.

Jonathan, lui, est carrément désorienté et en rupture dans son cursus. Acculé à se professionnaliser en psychologie, il fait une coupure et se donne une année pour mettre en route le projet qu'il tente de refouler en silence depuis deux ans. Il est donc dans un contexte d'incertitude forte et d'instinct de survie comme il le dit. Ensuite, quand l'occasion de reprendre une affaire se présente, il est à ce moment-là dans un emploi qui ne lui apporte pas toute satisfaction quant à la relation avec son employeur et son désir de « faire comme il veut ».

Quant à Charlotte, l'occasion se présente sur fond de transition professionnelle avec recherche d'emploi et changement dans sa vie personnelle. Elle a un projet précis en tête, établi depuis longtemps et cherche à le concrétiser mais c'est aussi l'incertitude qui domine.

Nous observons que l'incertitude est très présente et indépendamment même du niveau de projet des personnes. Nous pouvons même parler de désorientation voire même de déstabilisation, de vide et de chaos à certains moments.

Cela nous amène à penser, comme l'ont fait des spécialistes de l'orientation tels que M. Wach, O. Dosnon, J. Guichard¹⁷¹ et D. Pelletier que l'incertitude peut être envisagée sous son aspect positif. Comme nous l'avons rapporté de la lecture de ces auteurs à propos de l'incertitude positive, elle est aussi une condition pour favoriser les conduites d'ajustement aux événements imprévus.

L'incertitude pousse le sujet à s'adapter, à « faire avec » ce qui se présente, à repérer dans une situation les éléments essentiels pour lui et à identifier les ressources qu'elle recèle.

L'incertitude amène certes la nécessité de « s'inventer » comme nous le disait E. Morin, mais de ce fait elle pousse l'individu à être vigilant par rapport à ce qui peut devenir un point de repère, une direction à prendre, un contournement à observer pour arriver à bon port.

En conclusion, **nous pensons qu'il y a un lien direct entre le fait d'être dans une situation d'incertitude et de désorientation et l'émergence d'une situation porteuse d'un potentiel à exploiter.** Le bon moment, l'occasion, l'heureux hasard sont en fait des moments et des événements desquels peut surgir une mise en sens comme le pense P. Galvani.¹⁷²

- Le statut du projet.

Dès le début de cette recherche, nous nous sommes interrogés sur la compatibilité ou la contradiction qu'il pouvait y avoir entre l'idée de projet et celle de saisie des opportunités pour s'orienter.

Nous avons noté combien l'injonction au projet auprès des jeunes scolaires et étudiants était forte et d'apparence peu en phase avec une attitude de « laisser advenir » dans un contexte socio-professionnel pourtant bien incertain.

Grâce à cette enquête, nous avons observé que les choses ne sont pas aussi tranchées que cela et qu'il faut s'abstenir de toute tentation simpliste de dichotomie.

¹⁷¹ Tous trois chercheurs à l'INETOP/CNAM.

¹⁷² P. Galvani, 2011, *op. cit.*

En effet, si l'état de mise en projet est bien différent d'un interviewé à l'autre, il n'en va pas moins que de par son existence, son absence ou son niveau d'élaboration, il a sa place dans le contexte de la rencontre et de l'occasion.

Il crée le besoin de s'ouvrir et d'interagir avec les environnements soit en raison du vide lié à son inexistence, soit pour le construire, ou encore pour le réaliser.

Ce que nous tenterons de préciser ultérieurement, c'est la place qu'il absorbe dans la capacité à être disponible à l'imprévu en fonction de son adéquation avec le réel.

D'après ce que nous avons retiré de cette analyse, il nous semble que le projet ne soit ni un empêchement ni un pourvoyeur d'opportunités en soi : Émilie n'a pas de projet et pense que c'est grâce à cela qu'elle est ouverte à ce qui se présente. Charlotte, elle, pense qu'elle est ouverte à ce qui se présente parce qu'elle a un projet qui lui tient à cœur depuis longtemps. Quant à Jonathan, c'est d'être acculé à élaborer un projet qui le pousse à se mettre en chemin pour en construire un à lui, et non celui imposé par le système universitaire ou son entourage. Par conséquent, le statut du projet ne nous semble pas être très déterminant dans la saisie des opportunités.

Car, comme nous l'avons appris de J.P. Boutinet¹⁷³, le projet émerge d'une analyse qui a pour fonction d'identifier les opportunités existantes et de s'appuyer sur certaines de ces opportunités, celles qui ont été retenues.

La contradiction n'est pas si forte que nous aurions pu le penser avant notre enquête, le projet comportant toujours une part d'intention et une part d'incertitude, laissant une place à ce qui peut advenir.

Comme J.P. Boutinet l'a repris dans ses « Grammaires à projet », **le projet n'est pas seulement du côté du concepteur mais aussi du côté des circonstances présentées par les environnements.**

¹⁷³ J.P. Boutinet, 1990, *op. cit.* p. 254.

C'est sans doute cela qui est très important à retenir dans nos accompagnements car ce qui pourrait être préjudiciable dans une injonction forte et paradoxale au projet, ce serait de faire peser sur l'individu l'entière responsabilité de ce qui lui arrive.

Nous avons donc questionné de façon intentionnelle la place du projet dans le vécu de nos sujets enquêtés mais nous avons découvert en chemin un élément caractéristique de leurs moments opportuns : la dialectique continuité/discontinuité dans cette expérience.

- La rupture dans la continuité et la continuité dans la rupture.

Dans le récit de leur parcours d'orientation que nous ont décrit chaque interviewé, nous avons été interpellés par le jeu rupture –continuité.

Ils sont en études supérieures, leurs études marchent bien, quand il se produit une rupture dans la continuité. Stage non obtenu, renonciation au projet professionnel, impasse en vue au bout des études, viennent constituer des brèches dans cette « vie sans histoire », brèches par lesquelles vont s'immiscer l'incertitude, le doute, le chaos. La transformation qui s'est déroulée imperceptiblement jusqu'à maintenant, se manifeste tout à coup de façon plus ou moins criante : le cours des choses est modifié. Nous retrouvons ici ce que Jullien¹⁷⁴ décrit quand il dit : *« la transformation est globale, progressive et dans la durée, elle résulte d'une corrélation de facteurs et comme c'est tout en elle qui se transforme, elle ne se démarque jamais suffisamment pour être perceptible. »*

Cette dégradation de la situation est perçue par le sujet de manière plus ou moins brutale, plus ou moins consciente mais à des moments où il n'a plus prise sur cette transformation, tant elle est avancée. Il ne peut plus que constater que son projet n'est pas d'être psychologue, que ses études de lettres l'emmènent vers une voie qu'elle n'a pas choisie...

¹⁷⁴ F. Jullien, 2009, *op. cit.* p 15.

La brèche est devenue béance, le chaos s'installe mais alors qu'il n'est déjà qu'à peine perceptible, une autre transformation est en cours. Car comme le dit Jullien, sous la transformation : la transition.

Quand nous les amenons à décrire plus finement cette expérience, nous remarquons qu'il existe une continuité très nette dans ce qu'ils vivent par rapport à ce qu'ils ont déjà vécu et que cette continuité semble fondamentale pour que le processus puisse continuer de se dérouler.

Ainsi, Jonathan trouve les fondements de son nouveau projet autour d'une activité qu'il pratique depuis l'enfance : le piano et la musique.

Émilie va retrouver dans la faune et la flore ligérienne, qu'elle côtoie au quotidien dans son job temporaire, le goût pour les sciences naturelles qu'elle a toujours eu. De la même façon, ses études de lettres ne « *sont pas perdues* » car elle a des tâches qui exigent d'elle des compétences littéraires. Enfin, elle retrouve une certaine unité entre son attrait pour les métiers manuels et ses capacités scolaires à dominante intellectuelle.

Charlotte va constater lors de notre entretien qu'elle est devenue formatrice en français et qu'elle avait fait son mémoire de maîtrise sur la lecture. Il y a visiblement des liens entre son choix de travailler auprès d'adolescents pour les aider dans leur projet de vie et d'autres éléments de sa vie restés dans sa sphère intime.

Les valeurs retrouvées dans les nouveaux contextes assurent aussi un principe de continuité dans l'identité.

Il n'y a pas qu'une piste pour interpréter cela. Nous avons déjà retenu celle de transformation, de transition proposée par F. Jullien qui prend appui sur la pensée traditionnelle chinoise pour penser le moment, le présent et le changement. Il emploie le mot de modification-continuation¹⁷⁵ pour décrire ce mouvement qui se perpétue à la fois grâce à sa capacité à se modifier tout en continuant. Modification et continuation sont absolument indissociables dans ce paradigme. Cela nous permet de comprendre,

¹⁷⁵ Ibid. p 26.

l'enchaînement des circonstances mais en tenant quelque peu le soi à distance, puisque c'est la situation qui occupe le devant de la scène.

Le paradigme oriental dont Jullien a plaisir à mesurer l'écart d'avec notre cadre de pensée occidental nous amène à nous décentrer des considérations identitaires, des choix du sujet, des occasions à saisir.

Parmi les auteurs que nous avons étudiés, nous avons aussi été sensibles à l'approche bio-cognitiviste proposée par F. Varela et reprise par P. Galvani. Cette perspective nous semble aussi tout à fait à même de nous proposer une interprétation de ce mouvement que nous qualifierions aussi d'indissociable de rupture et de continuité.

Dans cette conception, le « soi », est conçu comme fondamentalement non unifié, même fragmenté, divisé. Ce serait le cerveau qui créerait de la continuité à partir de la discontinuité fondamentale. Le soi et le monde de l'expérience seraient co-originés en permanence par le couplage structurel en boucle de rétroaction qui les unit. Dans cette co-émergence, tout ne serait que discontinuité sous formes de micro-identités, micro-mondes et micro-moments.

« Dans ces instants de vide que sont les ruptures, une activité chaotique intense met en concurrence de multiples sous-réseaux neuronaux qui visent à imposer différents modes d'interprétation pour faire émerger un nouveau cadre cognitif cohérent et une nouvelle disposition à agir. »¹⁷⁶

Ainsi, « Je » n'aurait rien d'unifié mais serait constitué de multiples identités susceptibles, de se modifier et de modifier le monde tout en tentant de maintenir un minimum de continuité.

C'est le récit qui permettrait de renouer le fil entre ces micro-moments, micro-mondes et micro-identités pas toujours très bien articulés entre eux voire pas du tout. Mais ce fil conducteur est indispensable pour que le « Je » éprouve un minimum de continuité dans le « soi » en transaction permanente avec le monde.

¹⁷⁶ F. Varela, repris par Galvani. P. in *Moments de formation et mise en sens de soi*, op. cit. p. 89-90.

En conclusion, nous pensons que l'opportunité est un moment d'émergence de sens, sans doute parmi d'autres, que le récit vient lier avec d'autres micro-moments appartenant à d'autres micro-mondes pour y donner une « allure » de continuité.

L'approche « orientale » n'est pas pour autant incompatible et permet de comprendre **l'opportunité comme capacité à être en phase avec une situation qui se transforme en permanence et de laquelle vient à émerger parfois des événements qui n'en sont que l'affleurement momentané.**

Des habiletés et des attitudes.

À la lecture des différents entretiens recueillis, nous avons pu penser qu'il y avait autant d'habiletés et d'attitudes favorables à la saisie des opportunités qu'il y avait de sujets.

Il est remarquable en effet que la gamme est large, relevant à la fois du singulier et du général.

Malgré les différences importantes entre nos trois sujets et la grande variété d'attitudes et d'habiletés relevées, nous pensons cependant voir émerger deux grandes catégories qui correspondent à deux « mouvements » à la fois opposés et complémentaires.

Il s'agit d'un premier groupe d'attitudes et d'habiletés qui représente celles du « laisser venir » et un second groupe qui regroupe celles de « l'aller vers ».

Il serait tentant de nommer attitudes celles qui concernent le « laisser venir » car inspirant moins la notion d'action que les habiletés qui concernent « l'aller vers ». À première vue nous pourrions être tentés de voir des attitudes « passives » et des « habiletés » actives.

Dans notre analyse croisée, nous avons repris assez finement l'analyse de contenu entretien par entretien afin de tenter de discriminer les différentes « capacités » à l'œuvre dans les situations au sein desquelles ont évolué nos jeunes interviewés.

Nous allons maintenant les classer dans les deux sous-catégories suivantes :

- Les attitudes qui favorisent le « laisser advenir ».
- Les habiletés à « aller vers... ».

Certaines attitudes et habiletés peuvent relever des deux catégories à la fois.

Nous choisissons de remplacer l'expression « laisser venir » par « laisser advenir ». La seconde nous semble plus juste et moins péjorative, quant à la connotation de passivité que revêt la première. De plus, « advenir » signifie se produire, arriver et il s'agit bien en effet de cette idée de laisser se produire ou arriver.

Attitudes pour « laisser advenir » :	Habilités pour « aller vers » :
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Être disponible à ce qui se présente. ➤ Être disponible dans sa tête : pas de but ou de projet précis, pas de préjugés. ➤ Pas de volontarisme. Savoir attendre. ➤ Se laisser porter. Prendre les choses comme elles viennent. ➤ Logique d'attention : accueillir ce qui vient. ➤ Réceptivité à l'inattendu. ➤ Sortir du connu, du pensé, de l'imaginé. ➤ Lâcher-prise vigilant. ➤ Ouverture à ce qui ne vient pas de soi. ➤ Humilité. Conscience de ses manques. ➤ Mobilité cognitive : envie d'apprendre, de découvrir. ➤ Ouverture sensorielle : regarder, écouter et entendre autour de soi. ➤ Ne pas trop réfléchir. ➤ Suivre son instinct. ➤ Ecouter son corps. ➤ Raisonnement intuitif. ➤ Attente confiante. ➤ Prendre les chemins d'écouler. ➤ Confiance /autres. ➤ Connivence avec le réel. ➤ Centré sur le présent. ➤ Continuité avec expériences antérieures. ➤ Acceptation de l'incertitude. ➤ Epouser la situation. ➤ Sensation corporelle de soulagement et de libération. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Volonté et persévérance dans la recherche de projet. ➤ Engagement, défi. ➤ Audace. Ambition. Flair. ➤ Optimisme. ➤ Explorer, expérimenter, tester, essayer, chercher. ➤ Confiance /soi-même. ➤ Logique d'intention et de projet. ➤ Connivence avec le réel. ➤ Réactivité. ➤ Curiosité/inconnu/impensé/inimaginable. ➤ Conscience des risques. ➤ Connivence avec le réel. ➤ Instinct de survie. ➤ Créativité ➤ Excitation/challenge. ➤ Forte interaction avec les autres. ➤ Désir d'apprendre très fort. ➤ Humilité/connaissance. ➤ Conscience de ses « manques ». ➤ Recherche de soutien. ➤ Continuité avec les expériences antérieures. ➤ Rapidité dans la décision. ➤ Souplesse cognitive. ➤ Attitude de questionnement. ➤ Dépasser l'incertitude. ➤ Forte « reliance » aux autres. ➤ Sentiment de réussite.

Ainsi que nous l'avions déjà remarqué à l'issue de nos lectures théoriques, deux grandes notions émergent et s'interpénètrent au sein de ces habiletés et attitudes : la notion de **disponibilité** et la notion **d'expérience** au sens « d'expérimenter ».

Loin d'être antinomiques, elles sont au contraire parfaitement complémentaires, voire indissociables, et pourraient même s'unir dans l'idée de « disponibilité à l'expérience ».

Car, comme nous le disait très clairement Émilie, dans l'entretien d'explicitation, il faut être disponible pour expérimenter. Mais nous pourrions aussi compléter : il faut expérimenter pour qu'il y ait des choses disponibles à nous.

Dans cet entretien, Émilie nous a décrit très finement le rapport qu'elle vit entre disponibilité et expérimentation.

Revoyons la séquence S12 – d12/D12- 1.67-74 de cet entretien d'explicitation.

Interviewer : « Le mot essayer, expérience revient plusieurs fois. C'est quoi qui est premier, la disponibilité qui permet d'expérimenter, d'essayer ou c'est l'inverse ? Comment tu vois cela ? »

Émilie : « Je dirais que la disponibilité permet d'expérimenter. Si on n'est pas disponible parce qu'on a un objectif très précis, vraiment une volonté, on va être complètement tournée vers ça. Alors que si on est disponible, on est prêt à essayer et expérimenter justement. Alors que si on a un objectif très précis on n'a pas forcément de raisons d'aller expérimenter dans un domaine autre. On essaie d'aller droit au but dans ces cas-là alors que quand on est disponible, on prend les chemins d'écoliers en quelque sorte. »

Dans l'analyse croisée, nous pouvons constater qu'aucun des jeunes interviewés n'est que dans l'une ou l'autre de ces catégories d'attitudes et d'habiletés fondamentales. Les deux entretiens que nous avons eus avec Émilie mettent particulièrement en avant cette « disponibilité pour laisser advenir » mais aussi sa propension à « explorer et expérimenter ».

Même si elle apparaît moins évidente dans le récit des deux autres interviewés, la disponibilité est cependant tout à fait évoquée.

La disponibilité pour laisser advenir

C'est une notion présente dans les quatre entretiens des personnes que nous avons interviewées. Elle prend différents caractères selon les personnes et les situations mais nous avons pu retrouver plusieurs dénominateurs communs que nous avons confrontés aux auteurs que nous avons privilégiés.

Un contexte de « vacance ».

Ce qui est commun aux trois personnes, c'est l'aspect « vacance » dans ce moment de leur vie. Absence totale de projet pour Emilie, « break » dans le cursus universitaire de Jonathan et chômage pour Charlotte sont des aspects contextuels qui se rejoignent sur une notion de « vide », de « manque ».

Comme nous l'avons vu précédemment, l'incertitude est une condition importante à la naissance des opportunités. L'incertitude ménage aussi une vacance nécessaire à la disponibilité.

La « vacance » laisse place à l'expression de besoins à satisfaire (apprendre, travailler, être autonome, vivre), des manques (de projet, de liberté, de sens), de la désorientation, de l'insatisfaction, de l'incertitude sur l'avenir proche, voire un certain vide existentiel.

La question du manque pour recevoir l'appel fait partie de la disposition à devenir dont traite C.Heslon¹⁷⁷. Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'appel correspondrait à l'attrait de l'inconnu. Mais encore faut-il que l'appel fasse résonance. Comme l'explique Heslon à partir de l'approche psychanalytique, il faut que cet appel corresponde à une disposition à recevoir, c'est-à-dire un manque.

Nous pensons que dans les cas étudiés, il y a bien un manque plus ou moins ressenti mais déjà là et constitutif de cette disposition à recevoir.

Émilie explique que le manque de projet, d'objectif précis, confère de la disponibilité et par voie de conséquence de la disponibilité pour expérimenter.

¹⁷⁷ C. Heslon, 2008, *op.cit.* p.45.

Jonathan a eu besoin de créer un espace libre en stoppant ses études de master en psychologie pour avoir la disponibilité nécessaire à la conception et à la conduite de son nouveau projet. Plus tard, le manque de satisfaction dans la relation à son patron, crée aussi la fenêtre de disponibilité pour résonner très vite et très fort à l'appel (c'est le cas de le dire puisque c'est un appel téléphonique) de l'ami qui lui fait part d'une occasion à saisir.

Le manque crée l'espace nécessaire pour se rendre disponible. Le manque de projet peut en faire partie mais il n'est pas nécessaire de manquer de projet pour être disponible. Le projet aussi exige de la disponibilité.

Par contre, c'est le rapport au projet qui va constituer un espace de liberté ou au contraire un empêchement à rester ouvert. Nous n'avons pas observé chez ces trois jeunes un rapport paralysant au projet. Émilie par exemple n'a plus de projet et son deuil des projets irréalisables qu'elle avait au lycée est fait. Elle n'est pas restée enlisée dans des projets impossibles, au moins par la voie directe. De même, Jonathan n'est pas resté paralysé à cause d'une injonction au projet dans une voie qui n'est pas la sienne.

Par contre, nous avons pu rencontrer dans notre champ professionnel des jeunes totalement indisponibles à toute émergence de possible en raison d'un projet irréalisable ou déçu dont ils n'étaient pas encore dégagés.

Pour conclure, le manque nous semble en effet permettre de créer l'espace vacant pour être disponible à ce qui arrive. Le manque crée le besoin de s'ouvrir aux environnements extérieurs pour y répondre.

Une présence « sensible » au monde et à ce qui n'est pas soi.

Nous avons observé dans le vécu de nos trois interviewés leur ouverture à l'égard du nouveau, de l'impensé, de l'inimaginable. Ils ont pu se démarquer des préjugés qu'ils pouvaient avoir sur eux-mêmes, sur les autres ou sur les situations.

Ils se montrent perméables au réel et attentifs à ce qui vient de l'extérieur d'eux-mêmes.

Ils sont réceptifs à ce que les autres et les environnements leur apportent et peuvent même y chercher un soutien. Ils savent lire les environnements comme le navigateur lit la mer et le vent ou comme l'explorateur polaire qui lit la neige.

Comme l'explique très poétiquement G. Amar¹⁷⁸ qui a participé aux écrits sur la sérendipité, la lecture est un double mouvement de d'abord laisser venir, recevoir sans attribuer de signification pour seulement ensuite y donner du sens, en tirer des informations. Mais cette première phase de lecture désintéressée est plus de l'ordre de la disponibilité attentive, celle qui nous met en rapport avec le dehors. C'est cette même disponibilité attentive au dehors qui permet la rencontre, hors de toute attente intéressée.

Elle est caractérisée par une ouverture sensorielle et perceptive, « *écouter, entendre ce que les autres, ont à nous dire* », entraînant une plus grande capacité de lecture des environnements et une augmentation des transactions avec ceux-ci.

Émilie nous a fait part d'une expérience très incarnée de cette disponibilité. Moment où elle se sent reliée avec la nature, moment où elle éprouve dans son corps ce qui est bon à prendre ou non. Des détails sur sa respiration et d'autres sensations corporelles ou sensorielles montrent qu'il s'agit d'une expérience relevant de la raison sensible et sans doute même de l'expérience intuitive selon les descriptions qu'a pu en faire C. Petitmengin¹⁷⁹ qui parle d'émergence sur fond d'une certaine forme de passivité et de mise en disponibilité pour laisser mûrir. Les sujets auprès desquels elle a enquêté ont décrit des signes somatiques de ce type pour expliciter leur expérience.

Cette présence vigilante nécessite une certaine décentration de soi, de sa subjectivité pour s'ouvrir à une attention peu intentionnelle mais large, qui laisse venir.

De la même façon, ils savent à la fois se départir et utiliser les connaissances acquises pour s'ouvrir au nouveau.

D'après F. Roustang repris par P. Galvani¹⁸⁰, ce mode de perception large, peu intentionnelle passe par la cécité de la conscience réfléchissante et par la dissolution du vouloir.

¹⁷⁸ G. Amar est ingénieur de l'École des Mines, responsable de l'unité prospective et développement de l'innovation à la RATP. Il a participé à l'écriture du collectif dirigé par D. Bourcier et P. van Andel .*La sérendipité, le hasard heureux op.cit.* pp. 79-80

¹⁷⁹C. Petitmengin, 2001, *L'expérience intuitive*. Paris :Lharmattan, 382 p.

¹⁸⁰ P. Galvani, 2011 , *op. cit.* p. 85.

Il rajoute que cette présence à ce qui vient à émerger de notre interdépendance au monde exige de se défaire de ce que nous croyons savoir pour appréhender le réel.

Nous avons relevé chez nos interviewés, cette capacité à s'inscrire dans le réel, à « vivre à propos » comme l'écrivait Montaigne dans ses Essais.

Être présent au présent nécessite et génère tout à la fois de la disponibilité. Cette attitude, certes difficile à décréter, nous a semblé en mesure d'influencer considérablement le rapport des sujets à la situation dans laquelle ils sont et leur conférer une véritable mètis pour profiter des situations.

Être disponible à la situation présente pour en tirer parti.

Nous avons noté comment, bien inscrits dans le réel, ils ont su tirer parti des situations présentes comme profiter d'un événement fortuit ou d'une situation banale du quotidien.

Émilie a su par exemple profiter du refus de dernière minute de son frère pour prendre le job concerné et accepté la proposition sans « *trop réfléchir* ». Le peu de temps qu'elle avait pour accepter ou repousser la proposition lui a permis de fonctionner « *instinctivement* » sans se poser de question.

Ils ont su attendre les moments favorables pour agir (quitter leurs études, demander un stage ou encore s'installer.)

Ils ont su s'adapter et réagir dans l'incertitude et la désorientation en restant en phase avec la situation. Jonathan profite du conflit interne provoqué par la nécessité de construire un projet pour construire un projet plus personnel.

Comme F. Jullien¹⁸¹ l'écrit à propos du Sage sans idée, leur savoir-faire réside dans leur capacité à rester ouvert aux possibles, en fonction de la situation. Charlotte se voit refuser un remplacement, elle en profite pour demander un stage. Jonathan ne sait pas comment accorder son piano, il en profite pour se renseigner sur la façon d'apprendre à le faire.

¹⁸¹ F. Jullien, *Conférence n°14. Lycée Henri IV* du 13/01/2003 accessible en ligne sur <http://lyc-henri4.scola.ac-paris.fr> accédée le 20/04/2012.

C'est-à-dire que face à une situation : ils ont pu rester « *disponible à toutes les options en présence* » comme le dit F. Jullien.

Cette forme de disponibilité active peut même évoquer une stratégie, un savoir-faire. Il s'agit de détecter dans le présent d'une situation ce qui n'est pas encore apparu mais dont la situation est déjà porteuse. Cette disponibilité est-elle une forme d'intuition, de connaissance par avance ? Pour F. Jullien, rien de l'ordre de la préscience si ce n'est la capacité à anticiper ce qui va venir en fonction de ce qui vient d'arriver en raison de la logique du déroulement.

La disponibilité, l'ouverture au réel qui permet de repérer le moment où s'amorce le processus évite d'avoir à intervenir de façon risquée pour « arracher » l'opportunité qui passe. Le récit de nos jeunes interviewés met bien cela en avant : un processus qui s'enclenche, qu'ils épousent et dont il sera juste nécessaire de cueillir le fruit mûr, le moment venu. Nous n'avons rien repéré d'extrêmement risqué, audacieux, ou rusé dans leur façon de se comporter au regard des occasions opportunes.

Nous pensons, ainsi que F. Jullien le suggère dans ses « Transformations Silencieuses », que tout moment est susceptible d'être opportun, comme il vient, pourvu que l'on apprenne à l'accueillir.¹⁸²

Nous retenons cette optique pour expliquer que l'évènement opportun est en fait peu décrit, en tant que moment qu'il a fallu saisir habilement, dans le récit de nos enquêtés. Ils nous décrivent plutôt un processus qui se déroule lentement, avec des pics d'émergence qui viennent révéler ce qui est en train de se passer silencieusement depuis un certain temps. Le « *c'était attendu* » de Jonathan traduit le peu de surprise qu'il éprouve devant ce qui émerge, cela n'étant que la conséquence d'une maturation silencieuse mais effective d'une situation qui ne pouvait qu'aboutir de cette façon.

Nous adhérons volontiers à cette explication « situationnelle » de la disponibilité au bon moment car elle remet en questionnement l'idée de l'individu étant à l'initiative de tout. Tout n'est pas sous le contrôle volontariste du sujet, la situation génère elle aussi des

¹⁸² F. Jullien, 2009, *op. cit.* p. 126.

effets. Pour profiter de ces effets, pas d'héroïsme mais de l'attention à ce qui est en train de se passer pour anticiper sur ce qui va advenir. Une attention qui exige parfois de savoir attendre, du mûrissement et de l'humilité pour y déceler les facteurs favorables.

Cette attention à ce qui se produit nécessite d'être dans une certaine posture au regard de ce qui nous est extérieur. Peut-il avoir de la disponibilité si nous pensons tout contrôler, tout savoir, ne rien avoir à apprendre de ce qui nous vient du dehors ?

Adopter une posture basse ou de non-maîtrise.

Tous trois ont eu des expressions qui montrent une certaine forme d'humilité et de renonciation à la toute-puissance de la connaissance face au déroulement des événements et face à leur manque.

Qu'il s'agisse d'accepter de « descendre » dans l'échelle des niveaux d'études, qu'il s'agisse de prendre conscience de son niveau d'incompétence dans une situation donnée ou encore d'avoir besoin de se former pour progresser, ils nous sont apparus humbles.

Leur façon de nous décrire comment ils ont réussi à partir d'une rencontre chanceuse, d'un hasard, d'un événement surgi de leur environnement démontre combien ils ont su adopter une posture basse face à ce qui pouvait arriver indépendamment de leur initiative.

Même s'ils ont un projet qui leur tient à cœur, nous avons pu noter l'absence de dessein calculé, de volonté de « forcer » le cours des choses. Une certaine forme de gratuité marque leur action. Émilie n'attend pas de son employeur qu'il lui offre un emploi à temps plein et en CDI mais sait profiter de ce qu'il lui fait découvrir. Jonathan ne cherche pas à créer un fond d'artisanat à tout prix mais accueille avec ouverture celui qui s'avère être à reprendre. Quant à Charlotte, elle ne fait pas de « forcing » pour obtenir un poste pour lequel elle ne se sent pas encore compétente et joue la carte de se proposer pour un stage seulement.

Nous interprétons volontiers cette observation à l'aide de la réflexion de F. Flahault¹⁸³ qui nomme incomplétude cet état de « ni vide, ni plein », qui assumé par les héros des contes n'ont plus besoin de se faire reconnaître et demeurent de ce fait disponibles pour porter une attention gratuite à ce qui se présente en chemin. Nous avons repris plus longuement cette notion dans notre partie sur le concept d'accompagnement opportun.

Le sujet conscient de ne pas tout maîtriser, de ne pas tout savoir se montre plus créatif et inventif quand il rencontre la moindre petite occasion en chemin. Tout moment devient susceptible pour lui d'être le bon moment.

Cette posture basse n'est en rien une incapacité à agir, à faire preuve d'audace quand la situation le requiert. Bien au contraire, elle peut même parfois permettre d'y aller « *cash* » comme dit Jonathan qui n'a pas manqué de mêtis pour se mettre en connivence avec la personne dont dépendait l'issue de son projet.

Dans des conditions plus extrêmes, de difficiles négociations avec les éléments naturels lors d'une expédition par exemple, c'est encore cette reconnaissance que tout ne dépend pas de soi et qu'il faut composer avec les circonstances de l'environnement qui va permettre une juste prise de risque pour arriver à bon port.

Nous pensons donc qu'une posture humble à l'égard des situations et des circonstances vient favoriser l'ouverture et la disponibilité au non-soi. Le sentiment de toute-puissance est d'après nous un énorme obstacle à la possibilité de faire des rencontres opportunes puisque l'interdépendance n'est pas reconnue comme nécessaire et porteuse.

Pour conclure sur cette attitude de disponibilité que nous avons vu émerger tant de nos lectures que de nos entretiens d'enquête, nous y voyons une sorte de méta-compétence qui conditionne toute possibilité de repérer et de se servir des opportunités émergeant des situations.

Elle vient même « coiffer » la capacité à expérimenter, car comment vivre des expériences, si je ne suis disponible qu'à moi-même ?

¹⁸³ F. Flahault, 2011, *op.cit.* p. 36.

La capacité à expérimenter.

Cette capacité se retrouve aussi à différents niveaux de leur discours et s'exprime au travers d'attitudes communes avec celles de la disponibilité mais aussi d'habiletés cognitives qui permettent de faire de la réalité une expérience.

Nous allons accorder une attention toute particulière à ces habiletés.

Apprendre de la réalité et s'adapter.

Nous avons observé dans le contenu des trois entretiens la place importante accordée à « l'apprendre ». Jonathan en a même fait un leitmotiv et la chute de son récit : « *Apprends, apprend, apprend* », scande-t-il en guise de conseil à donner aux jeunes qui sont désorientés.

L'expérience d'apprendre en faisant est présente dans tous les entretiens : multiples petites expériences pour explorer et apprendre de nouvelles choses, apprentissage professionnel ou encore stage de pré-embauche sont autant de façon d'apprendre en faisant.

Jonathan valorise l'apprentissage, Charlotte a trouvé confiance par l'expérience concrète et Émilie a découvert dans la réalité quotidienne de ce job d'été toutes les possibilités qu'offrait un métier dont elle n'avait jamais entendu parler.

L'expérience qu'ils nous décrivent est ancrée dans la réalité constituée par les conditions objectives de la situation et les conditions subjectives qui leur appartiennent (leurs besoins, motivations et autres facettes identitaires).

Ils parlent d'expériences concrètes qui leur ont donné confiance mais aussi de différentes activités pour tester, essayer, expérimenter, explorer. Ces verbes parlent de leur capacité à s'inscrire dans la réalité qui devient le terrain d'expériences pour apprendre.

Il nous semble que nous sommes là en présence d'une capacité d'expérimentation à rapporter à la conception pragmatique de J. Dewey, abordée dans notre étude conceptuelle.

Ils apprennent à travailler en travaillant et ils apprennent à s'orienter en s'orientant. Dewey explique que l'expérience est quelque chose qu'on fait et non quelque chose qui advient, en cela il s'agit d'une expérimentation. Il précise qu'elle consiste à établir une connexion

entre le fait de ressentir quelque chose et le fait de s'engager consécutivement dans une activité¹⁸⁴. Pour J. Dewey, il n'y a d'expérience que dans le contexte initial de situations problématiques qui nécessitent une ré-action, un effort d'adaptation. C'est ce mode d'adaptation que Dewey nomme enquête et qui consiste face à une situation-problème à observer, analyser, émettre des hypothèses à vérifier et formuler des conclusions révisables.

Cela a été tout à fait illustré dans l'entretien de Jonathan, qui face au problème de se professionnaliser dans une voie qu'il ne lui convenait pas, a dû analyser la situation, observer son environnement et lui-même dans cet environnement, émettre des hypothèses, les vérifier et prendre des décisions pour s'adapter à la situation.

Cette démarche d'enquête dont ils sont à la fois les auteurs et les acteurs va dans le sens de l'initiative et de l'action dont il faut décider pour faire face aux situations qui posent problème. C'est une façon d'être citoyen libre, nous dit J. Dewey¹⁸⁵ car toujours en mesure d'acquérir de la connaissance pour s'adapter, au sens d'acquérir du pouvoir pour agir.

Cette capacité à expérimenter permet donc de prendre les initiatives nécessaires pour dépasser une problématique. De par le fait qu'elle soit transposable à de nouvelles situations, elle permet de reconstruire un continuum dans les activités qui ont de la valeur pour soi.

S'inscrire dans une continuité expérientielle.

Nous avons observé dans l'analyse entretien par entretien, comme chacun avait fait de nouvelles expériences et fait des choix dans lesquels ils pouvaient reconnaître quelque chose d'eux-mêmes. Nous pouvons observer encore que les expériences vécues ne manquent pas de lien les unes avec les autres. Nous avons déjà traité de cette continuité dans la discontinuité mais souhaitons maintenant porter dessus un regard s'inscrivant davantage dans une philosophie de l'éducation.

¹⁸⁴ J. Zask, 2011, *op. cit.*, p. 35.

¹⁸⁵ Ibid. p. 40.

Quand par exemple, Charlotte fait l'expérience d'enseigner le français, elle fait lien avec d'autres expériences vécues et valorisées comme ses études littéraires ou son mémoire de recherche sur la lecture.

Il semble bien que certaines expériences qui ont permis de se constituer des valeurs, au sens « d'accorder de la valeur à » se retrouvent à la base de nouvelles expériences et recréent ainsi du lien et de la continuité.

C'est ce que nous confirme J. Dewey quand il écrit dans « Expérience et Éducation » : *« Le principe de continuité de l'expérience signifie que chaque expérience, d'une part emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures »*¹⁸⁶.

Cette continuité expérientielle correspond au mode de relation que l'Homme entretient avec le monde : il s'agit *« d'une relation active avec son environnement, soit pour maintenir son équilibre, soit pour créer un nouvel équilibre rendu nécessaire par la croissance de l'organisme ou par les modifications de l'environnement. »*¹⁸⁷

Nous pensons que cette transaction qui se crée de par la nécessité pour l'organisme de s'adapter aux conditions changeantes est le terreau même de l'opportunité. Plus l'individu est apte à créer des transactions multiples et de qualité avec ses environnements, plus il a de chances d'y trouver des convergences opportunes.

Ce qui nous intéresse particulièrement dans la conception deweyienne, c'est l'accent qui est porté sur la dimension éducative de l'expérience et sur le concept d'éducation qui devient par là une *« reconstruction ou réorganisation continue de l'expérience qui accroît la signification de l'expérience et la capacité de diriger l'expérience future »*.¹⁸⁸

Au travers des exemples concrets que nous avons étudiés dans cette enquête, nous pensons que cette propension à apprendre de l'expérience, génère de la capacité à agir, à être libre

¹⁸⁶ Ibid. p. 473.

¹⁸⁷ Ibid. p. 68.

¹⁸⁸ Ibid. p. 69.

et à prendre sa place dans la société. Nous pensons que cette capacité à expérimenter est la clé de voûte de l'auto-orientation comme capacité à s'inscrire dans la mouvance du monde. C'est au cœur de cette expérience, que J. Dewey nomme transaction, que le réel et l'expérience subjective viennent se rencontrer. Cette rencontre produit des émergences dont certaines constitueront de véritables opportunités.

Apprendre en faisant, s'orienter en s'orientant, devient de ce fait une expérience éducative à intégrer dans nos accompagnements pour initier et nourrir le processus d'autoréalisation de soi en transaction riche avec les environnements.

Dans l'approche de J. Dewey, nous sommes très sensibles à la portée philosophique et politique d'une telle conception de l'éducation qui participe ainsi du modèle démocratique puisque chacun détient ainsi un pouvoir d'agir puisqu'issu de la connaissance générée par les expériences, lesquelles expériences partagées et réinvesties dans le collectif nourrissent la démocratie et le progrès.

Mais aussi des qualités pour trouver ... y compris, ce que l'on ne cherche pas :

Un certain nombre d'habiletés ont pu être observées chez nos interviewés, relevant à la fois du régime de la disponibilité et de la capacité à expérimenter.

Tous trois font preuve d'une certaine mobilité cognitive et sont capables de sortir de leurs catégorisations mentales habituelles.

Émilie comme Jonathan vont aller vers un métier dont ils ne connaissent rien au départ. Ils vont aller se confronter à des domaines qui n'ont pas été privilégiés jusqu'à maintenant, comme les métiers manuels alors que tous deux ont fait des études supérieures « théoriques ».

Nous supposons une sorte de souplesse d'esprit, de curiosité pour explorer, du flair et de l'audace quand il le faut pour arriver à ses fins et enfin une certaine dose d'intuition pour décider « *sans trop réfléchir* » comme nous l'ont dit deux d'entre eux.

Mais surtout, cette souplesse cognitive semble se décliner autour de différents modes de connaissance du réel que le sujet pourrait activer selon les circonstances et peut-être le niveau d'incertitude des situations.

Nous avons repéré parmi ses modes de cognition :

- L'observation empirique et le raisonnement indiciaire : il s'agit de recevoir des informations de façon gratuite, inattendue, pour lesquelles il n'y a pas de questionnement préalable et de les transformer en indices pour retrouver ensuite la cause présumée des effets observés. Ce type d'inférence a été nommé par C.S. Pierce¹⁸⁹ : abduction. C'est par exemple, ce type de raisonnement qui est à l'œuvre quand il faut se montrer un peu rusé et savoir faire preuve de mètis pour arriver à ses fins. Jonathan a fonctionné ainsi quand pour aller rencontrer la personne qui vendait son commerce de réparation de piano, il a décidé de bien s'habiller, pour convenir au modèle qu'il pensait attendu.
- L'analyse et le raisonnement hypothético-déductif : il s'agit de poser les différentes questions du problème à résoudre, de proposer des hypothèses à vérifier et d'en tirer des conclusions.
- L'approche sensible du monde par une réceptivité à l'inattendu, l'insolite qui implique beaucoup le sensoriel, le perceptuel et l'affectif : cette perception va constituer le point de départ d'une recherche de sens par rapprochement avec une autre théorie. G. Simondon a appelé cette démarche de l'esprit qui découvre : la transduction.¹⁹⁰
- Le mode intuitif, susceptible d'être à l'origine d'un certain nombre de prises de décision.

Nous allons un peu nous attarder sur ce dernier car lorsque nous avons analysé l'entretien d'explicitation réalisé auprès d'Émilie pour étudier le rapport disponibilité/opportunité, nous avons obtenu un matériau extrêmement précis ayant trait à une expérience très incarnée et évoquant l'intuition.

¹⁸⁹ Charles Sanders Peirce (1859-1914), « créateur » de la sémiotique et inspirateur de J. Dewey qui en a été l'élève.

¹⁹⁰ Repris par F. Danvers, in *La sérendipité, le hasard heureux op.cit.* p.200.

Afin d'analyser et d'interpréter cette expérience, nous nous sommes référés aux travaux de recherche de C. Petitmengin¹⁹¹ sur l'expérience intuitive en tant que mode de cognition encore peu exploré. De son ouvrage, préfacé par F. Varela, nous avons retenu un certain nombre d'éléments qui nous permettent de conclure que l'intuition a bien été le mode de cognition utilisé par Émilie pour transformer cette expérience a priori anodine en « sa Voie ».

C. Petitmengin note les caractéristiques communes suivantes à toutes les expériences intuitives qu'elle a analysées : mouvement de laisser advenir, accueillir ce qui vient, lâcher-prise et disponibilité. Le sujet n'a pas d'intention précise, la volonté n'intervient pas. L'attention est de type « flottante », non sélective et est conditionnée par un état de disponibilité intérieure qui permet de capter des sensations très fines, des signes et des images qui viennent constituer des pré-pensées.

Elle confirme avec les théories de F. Varela que ce mode de connaissance intuitif est profondément enraciné dans le corps, que le concret s'inscrit dans toute forme de pensée. Elle précise que l'émergence de l'intuition à la conscience, s'accompagne d'un sentiment d'évidence, de certitude. Notons qu'Émilie a utilisé exactement ce terme *d'évidence* (D21 1.30-32).

Sans doute que certains sujets sont plus « intuitifs » alors que d'autres sont davantage « logiques », « sensibles » ou encore « observateurs », mais il nous apparaît important de ne pas valoriser un fonctionnement au détriment d'un autre mais au contraire d'encourager des modes d'exploration du monde variés même ceux qui ne sont pas les plus valorisés culturellement.

Nous pensons que la souplesse cognitive fait partie aussi bien des habiletés et des attitudes pour « laisser advenir » que pour « aller vers ». S'appuyant sur plusieurs modes de cognition, selon les personnes mais aussi selon les circonstances et le degré d'incertitude dans lesquelles elles s'inscrivent, cette mobilité cognitive optimise

¹⁹¹C. Petitmengin, 2001, *op.cit.*

considérablement la possibilité de repérer les facteurs porteurs d'une situation et d'en tirer profit pour soi.

Pour conclure sur l'étude de cette catégorie habiletés et attitudes pour se saisir des opportunités, nous pouvons résumer ainsi : **la disponibilité est la condition qui sous-tend toute possibilité de repérer les opportunités de l'environnement. Elle conditionne aussi la capacité à expérimenter, c'est-à-dire à générer des transactions avec les environnements. Enfin, pour être en mesure de transformer ces émergences inattendues en quelque chose pour soi, il convient d'utiliser des modes de cognition souples et variés.**

Nous pensons que ces mêmes conditions sont à l'œuvre pour être capable de s'auto-orienter.

Les indicateurs d'auto-orientation.

Au sein de cette catégorie nous allons tenter de faire ressortir les indices qui montrent comment nos interviewés se sont orientés dans leur parcours étudiant et professionnel.

Nous nous intéresserons particulièrement aux stratégies qu'ils ont utilisées pour mener leur embarcation afin de vérifier qu'il est bien question d'auto-orientation.

Nous rappelons que la finalité de notre questionnement à propos des opportunités à saisir est bien celle de l'auto-orientation comme capacité à piloter sa navigation.

Nous n'avons pas sélectionné les sujets interviewés en fonction de ce critère d'auto-orientation mais sur celui d'avoir eu à se saisir d'opportunités.

Par contre, notre hypothèse de travail postulant que pour s'auto-orienter il est nécessaire de développer sa compétence à se saisir des opportunités, notre grille d'entretien comprenait bien un axe d'exploration de ce thème visant à faire ressortir du discours les indices d'auto-orientation y apparaissant en filigrane.

À part Charlotte, étudiante en Master avec nous, les deux autres n'avaient jamais entendu parler d'auto-orientation. Émilie a d'ailleurs dit qu'elle ne pensait pas s'être auto-orientée

car elle n'avait fait que prendre des propositions. Quant à Jonathan, il a été visiblement beaucoup plus sensible au terme d'autoformation qu'à celui d'auto-orientation.

Ce qui nous intéresse présentement n'est pas tant de recueillir leur ressenti sur ce thème que d'établir les liens entre le fait de savoir se saisir des opportunités et celui de s'auto-orienter.

Les indices d'une compétence d'auto-orientation ont été nombreux et ont jalonné un peu l'ensemble du discours de nos sujets. Nous les retrouvons dans les sous-catégories suivantes :

Une activité réflexive soutenue.

Une réflexion rétroactive sur le vécu est nécessaire pour que l'expérience en soit une.

Elle suppose elle-aussi une attitude d'ouverture, de disponibilité pour questionner et analyser ses expériences.

Nous avons pu l'apprécier dans le discours des interviewés quand ils relataient des réflexions qu'ils s'étaient faites au « tu » comme Jonathan qui s'adressait beaucoup à lui-même ou sous forme de sensations corporelles conscientisées à certains moments par Émilie. Pour Charlotte, la conscience de ses émotions et notamment de son sentiment de confiance lui permettait de savoir qu'elle était bien dans ce qu'elle faisait.

La conscience de ce qu'ils éprouvaient, pensaient, sentaient au fil de leur vécu permettaient d'établir des choix, de repérer ce qui était bon « pour soi » et de choisir.

Leur choix, leur manière de penser se sont faits à partir de cette conscience de soi, véritable interface à la fois de séparation et de liaison avec le monde et les autres.

C'est cette activité réflexive qui permet d'articuler le vécu subjectif aux conditions objectives des situations. Elle est génératrice de sens, de capacité à agir et à choisir et par conséquent d'autonomie.

Comme l'écrit J. Layec¹⁹² à propos des capacités réflexives à développer dans la démarche portfolio : « *Cet apprentissage réflexif est d'autant plus important si l'on considère que chacun fabrique ses propres structures cognitives ou manières de penser, qu'on appelle des schèmes, pour en arriver à conférer du sens à ses expériences et au monde dans lequel il vit* ».

La capacité réflexive produit des savoirs sur soi, sur notre articulation avec l'environnement et permet de s'adapter à celui-ci tout en préservant ce qui nous est fondamental. Elle contribue à la capacité d'auto-évaluation, d'autoformation et d'auto-orientation.

Comme le souligne J. Layec¹⁹³, à propos de cette compétence particulière qu'est celle d'auto-orientation,

« Cette compétence suppose d'être capable d'identifier le ressenti personnel et de le prendre en compte sans se laisser déborder, de décrypter les messages de l'environnement, de trouver les personnes ressources pour obtenir des informations sur les évolutions du contexte socio-économique, de revisiter les expériences passées, d'en tirer des enseignements, de tisser des liens entre les différentes sphères de la vie, de faire un travail d'analyse critique, d'accepter et d'intégrer les modifications des représentations, de formaliser cette pratique réflexive pour mieux développer notre autonomie ».

Comme le souligne J. Layec, la compétence à s'auto-orienter suppose aussi des transactions avec les environnements, car comme nous l'avons déjà vu dans nos lectures, c'est de cette transaction que naît *l'autos*.

Une autonomie créée dans le lien.

Nos interviewés ont montré à différentes reprises leur capacité de créer du sens à partir d'interactions avec le monde.

¹⁹² J. Layec, 2006, *op.cit.* p.66.

¹⁹³ Ibid. p.77

Plus que de chercher à capter de l'information, sur les métiers ou les voies d'orientation, ils ont su en créer en s'immergeant dans des environnements nouveaux, parfois inattendus.

Ils ont appris des situations rencontrées tant à propos d'eux-mêmes qu'à propos de ce qui se trouvait mis à leur disposition dans ces situations.

C'est dans cette transaction qu'ont pu émerger des résonances entre eux et le monde et auxquelles ils ont pu mettre du sens.

Comme nous l'avions souligné dans notre partie théorique, autonomie ne signifie pas indépendance. Il n'y a pas d'autonomie sans cette réciprocité et dialogue avec les environnements.

Cette capacité à s'autonomiser ne se fait pas sans la *reliance* aux autres. Elle est aussi capacité à créer des liens, à tenir compte des autres. Charlotte met en avant combien sa relation aux formateurs qui l'ont accompagnée a été importante pour elle et source de confiance. Sa confiance en elle s'est construite dans l'interaction avec les autres.

Créer des liens, apprendre des autres, comprendre ce qui se passe dans les environnements sont autant de conditions pour s'auto-former comme pour s'auto-orienter.

Une émancipation et une autogouvernance.

L'émancipation est différente de l'autonomie. Elle est capacité à s'affranchir de l'autorité des autres, des règles imposées, des préjugés ou encore des chemins tout tracés comme nous a dit Émilie.

Pour ces jeunes en cours d'orientation, elle a été très perceptible dans leur récit et s'est révélée au travers de diverses attitudes.

- Être capable de s'opposer, de refuser : l'orientation par défaut, la voie unique, l'injonction au projet professionnel, une situation trop difficile à vivre.

- Pouvoir se dégager des attitudes de conseil et de jugement des autres, des habitudes, de la tutelle financière de la famille comme Jonathan qui passe outre le désir d'ascension sociale de son entourage sur lui-même.
- Rompre un engagement qui n'apportait pas la satisfaction escomptée pour Charlotte qui quitte une administration publique lui assurant cependant une certaine sécurité matérielle.

L'autogouvernance se manifeste par une volonté de se donner à soi-même les bases de son cadre de vie, déterminer ses buts et ses valeurs, se donner une direction même provisoire¹⁹⁴.

Dans la conclusion de son ouvrage J. Layec rajoute qu'il s'agit d'être auteur de sa vie et pas seulement acteur. « *L'auteur, c'est celui qui est à l'origine, celui qui crée, celui qui produit, qui invente, qui est responsable* ».

Ce désir de se donner à soi-même un sens, un cadre, une direction est bien présent dans le discours des jeunes que nous avons interviewés.

Un cheminement plus qu'une trajectoire.

Leur façon de s'orienter depuis leur Terminale jusqu'à leur entrée dans le monde du travail ne décrit pas une trajectoire mais un cheminement. Le cheminement est un processus de mise en mouvement de soi, de découverte, de transaction avec l'inconnu et l'imprévisible. Fait de découverte, de moments d'égarement, il est exploration, expérience et mise en sens.

Émilie préfère les « *chemins qui ne sont pas tout tracés* », le « *chemin des écoliers* » la voie qu'elle découvre en avançant.

Charlotte s'est fixé une direction mais accepte les voies provisoires au cours desquelles elle apprend beaucoup par l'interaction avec les personnes qui l'encadrent.

¹⁹⁴ Ibid. p.110.

Nous retrouvons de nouveau dans cette idée de cheminement, l'intrication des deux mouvements fondamentaux que nous avons déjà saisis : le mouvement de « laisser advenir » et celui « d'aller vers ».

La disponibilité au « laisser advenir » permet de découvrir des chemins inédits et « d'aller vers » des environnements encore inconnus dans une exploration à la fois curieuse et confiante.

C'est aussi ce double mouvement qui est à l'œuvre dans le fait de pouvoir avoir une direction générale (un projet par exemple) tout en acceptant les destinations provisoires. Charlotte a emprunté à plusieurs reprises des voies secondaires et provisoires mais répondant toujours à la direction générale qu'elle s'était donnée.

Comme le souligne J. Layec¹⁹⁵ à propos de la navigation professionnelle dans notre environnement mouvant : « *Il s'agit moins dans ce cas, de définir un but à atteindre que de fixer une direction vers laquelle aller, temporairement* ».

Pour Émilie qui a découvert la navigation fluviale et en a fait son métier, la réflexion de J. Layec nous semble tout à fait à propos : « *On peut commencer et réaliser sa navigation professionnelle en choisissant simplement une direction à prendre, voire même en décidant de tester petit à petit sa capacité de navigation* ».

Plus que d'anticiper, ces jeunes sont adaptables au réel sans passivité pour autant. Ils sont auto-mobiles et peuvent cheminer seuls ou accompagnés. Ainsi Jonathan avance beaucoup grâce à son groupe de pairs. Sécurité et confiance semblent soutenir leur démarche.

Nous notons une certaine tolérance à l'incertitude ce qui permet au chemin de se faire en marchant. La prévision du futur devient moins obsédante et l'anticipation des situations à venir moins difficile car préparées en amont.

De ce point de vue, une réorientation ne semble pas poser de problème si elle s'avérait nécessaire. Émilie affirme qu'elle s'appuierait sur les connaissances et l'expérience

¹⁹⁵ Ibid. p.14.

acquise tout en regardant autour d'elle ce qui pourrait s'offrir en relation avec cette expérience.

Cette compétence à s'auto-orienter chaque fois qu'une transition est à vivre est une véritable méta-compétence ouvrant la voie à l'agir autonome et à l'autogouvernance.

Les indicateurs d'auto-orientation que nous avons repérés et exposés confirment cette compétence chez nos interviewés. Nous avons identifié le double-mouvement de disponibilité et d'expérience comme étant une base commune avec la compétence à se saisir des opportunités.

Ces indicateurs constituent aussi des visées pour nos accompagnements : réflexivité, autonomie et « reliance », autogouvernance, cheminement confiant et enfin adaptation à l'incertitude sont les bagages incontournables pour vivre son voyage professionnel qui sera fait d'itinérance, d'escales plus ou moins choisies et de conditions changeantes.

Nous pensons d'ores et déjà que nos accompagnements de personnes doivent intégrer l'idée que le chemin se fait en marchant et donc qu'on apprend à s'auto-orienter en s'auto-orientant.

Nous ne devons pas manquer de rappeler cependant qu'*autos* n'est pas seul mais se constitue au contact du monde et des autres et que l'accompagnement doit permettre cette transaction qui le fonde.

III.4. RETOUR SUR HYPOTHESES ET VALIDATION.

III.4.1. Retour réflexif sur la progression de la recherche.

Notre question de départ : « **À quelle(s) condition(s) un jeune de 15-25 ans peut-il développer sa compétence à se saisir des opportunités pour s'auto-orienter ?** » a d'abord orienté notre recherche vers les deux concepts déjà contenus dans la question : l'opportunité avec les façons de s'en saisir et le concept d'auto-orientation.

De cette première phase nous avons vu émerger deux champs sémantiques qui nous ont conduit à étudier les concepts de disponibilité et d'expérience comme conditions de base pour être capable de se saisir des opportunités dans les situations où elles naissent.

Cette étude théorique nous a permis de mettre en problème la question de départ et de définir des hypothèses à confronter à l'enquête sur le terrain.

Notre recherche sur le terrain a procédé d'une enquête sous forme d'entretiens semi-directifs auprès de jeunes qui avaient vécu une expérience d'auto-orientation au cours de laquelle ils avaient su saisir des opportunités soit pour réaliser un projet, soit pour le créer.

À l'issue d'une analyse entretien par entretien et d'une analyse croisée des différents entretiens, nous avons pu analyser les données et les interpréter à la lumière des apports théoriques.

Nous allons maintenant procéder à la confrontation de nos hypothèses de départ avec ces résultats d'enquête afin de les discuter, d'en vérifier la validité et d'en déduire des préconisations, le cas échéant.

III.4.2. Rappel des hypothèses.

A l'issue de notre étude théorique, nous avons émis les hypothèses suivantes.

- L'opportunité émerge de la transaction d'un sujet avec son environnement et s'inscrit dans l'expérience de la réalité.
- Rétrospectivement nommée évènement fortuit, rencontre heureuse, ou encore occasion à saisir, elle est cependant l'aboutissement de la transformation lente et silencieuse d'une situation.
- L'opportunité se manifeste par l'affleurement du potentiel que recèle la situation elle-même, telle qu'elle est. Ce potentiel est à repérer pour pouvoir être déployé et exploité par le sujet.
- Détecter ces facteurs porteurs repose sur la disponibilité du sujet à « laisser advenir » et les exploiter repose sur l'expérimentation.
- Disponibilité et expérimentation constituent une véritable méta-compétence permettant le tissage de ce qui nous arrive et de ce que nous projetons ou voulons pour nous-mêmes.
- Cette méta-compétence permet tout à la fois de savoir se saisir des opportunités et de s'autogouverner dans l'inattendu et l'imprévisible des circonstances.

III.4.3. Vérification et validation de chacune des hypothèses.

1^{ère} hypothèse :

« L'opportunité émerge de la transaction d'un sujet avec son environnement et s'inscrit dans l'expérience de la réalité. »

Nous avons pu montrer que l'évènement qui fait opportunité pour le sujet n'appartient ni au sujet lui-même (le subjectif) ni au contexte lui-même (l'objectif). L'évènement opportun est une émergence de la situation générée par le couplage sujet/environnement

(F. Varela). Cette situation peut être nommée transaction (J. Dewey) car il s'agit d'une interactivité par laquelle « *le sujet et la situation qui l'englobe se redéfinissent l'un l'autre* ». Comme nous l'avons constaté auprès de nos interviewés, cette expérience s'est constituée dans la réalité présente qui était la leur.

Par conséquent, l'hypothèse de l'opportunité comme émergence du système individu/environnement et de la réalité présente est vérifiée.

2^{ème} hypothèse :

« Rétrospectivement nommée évènement fortuit, rencontre heureuse, ou encore occasion à saisir, elle est cependant l'aboutissement de la transformation lente et silencieuse d'une situation ».

Nous avons pu repérer dans l'expérience de nos interviewés que l'opportunité prenait différents visages, présentant chacun quelque chose d'inattendu (la rencontre), de rare (l'occasion), d'imprévisible (le hasard), de fugace (le bon moment). En analysant plus précisément les contextes d'apparition, l'enchaînement des événements et l'évolution des situations nous avons pu reconnaître le processus de transformation silencieuse à l'œuvre en amont. Les sujets interviewés ont nommé opportunité un élément déclencheur d'une situation déjà amorcée bien auparavant.

Le support théorique de F. Jullien nous a permis d'assoir cette proposition comme quoi **l'opportunité n'est que l'affleurement d'un évènement qui signe l'aboutissement d'une transformation entamée depuis longtemps. L'amorce ou l'aboutissement ont pu être perçus comme l'opportunité au détriment du déroulement de la situation.** Au regard de cette approche conceptuelle, nous estimons cette hypothèse validée.

3^{ème} hypothèse :

« L'opportunité se manifeste par l'affleurement du potentiel que recèle la situation elle-même, telle qu'elle est. Ce potentiel est à repérer pour pouvoir être déployé et exploité par le sujet. »

L'idée que tout ne dépend pas de l'initiative du sujet mais que la situation elle-même est porteuse a été vérifiée à l'aide du même cadre conceptuel, celui de F. Jullien. Nous avons

pu constater que pour chacun de nos jeunes enquêtés, le facteur porteur était inhérent à la situation. Chacun s'est mis en phase avec la situation présente à sa manière (plus ou moins volontariste, plus ou moins « rusée » etc...) pour profiter de ce qu'elle était à même de déployer et de venir servir leur besoin, leur projet ou encore leur quête de sens.

Cette hypothèse qui fait de la situation et de son potentiel un principe central dans la stratégie pour profiter des opportunités nous semble aussi vérifiée.

4^{ème} hypothèse :

« Détecter ces facteurs porteurs repose sur la disponibilité du sujet à « laisser advenir » et les exploiter repose sur l'expérimentation ».

Nous avons axé une grande partie de notre enquête sur les habiletés et les attitudes requises pour être à même de tirer parti du potentiel des situations quand il émerge sous forme d'opportunités à saisir. L'analyse du matériau recueilli au cours des entretiens comme l'analyse lexicale portée sur les éléments théoriques et conceptuels ont convergé vers les mêmes éléments. Nous avons montré que les attitudes et habiletés qui caractérisaient les savoir-faire des sujets enquêtés appartenaient au champ de la disponibilité qui permet de **laisser** advenir, et au champ de l'expérimentation qui permet de les **faire** advenir c'est-à-dire de les convertir en données exploitables pour soi-même. Nous avons remarqué que ces deux attitudes participent d'un même double-mouvement même si parfois le sujet semble plus dans la disponibilité que dans l'expérimentation ou inversement.

Ce double mouvement de « disponibilité à l'expérience » se déclinant de multiples façons nous l'avons décrypté avec l'aide de théoriciens de différents champs théoriques. Nous avons ainsi montré que chez les personnes interviewées, le « manque » (de projet, de stabilité) avait pu permettre leur disponibilité (C. Heslon), que leur présence au monde relevait d'une conscience large et peu intentionnelle (F. Roustang), que leur disponibilité à la situation permettait un ajustement à la situation en contexte d'incertitude (F. Jullien).

Quant à la capacité à expérimenter, nous l'avons retrouvée chez nos interviewés dans leur capacité à apprendre de la réalité et s'inscrire dans une continuité expérientielle, (J. Dewey), dans leur capacité à problématiser une situation (M. Fabre) et dans leur souplesse

cognitive (y compris l'intuition) pour explorer le réel (auteurs-chercheurs sur la Sérendipité, et C. Petitmengin).

Par conséquent, nous pouvons considérer que l'hypothèse de la disponibilité et de l'expérimentation comme conditions pour repérer et exploiter le potentiel d'une situation faisant émerger des opportunités est bien validée.

5^{ème} hypothèse :

« Disponibilité et expérimentation constituent une véritable méta-compétence permettant le tissage de ce qui nous arrive et de ce que nous projetons ou voulons pour nous-mêmes »

Une méta-compétence est une compétence qui vient « chapeauter » la gestion des compétences à mettre en œuvre. En l'occurrence, nous pensons que ce couple disponibilité/expérimentation régit aussi bien les compétences qui permettent de profiter de ce qui nous advient, que celles qui nous permettent de transformer ce qui nous advient en fonction de nos projets, nos intentions, notre vouloir. L'articulation des deux pourrait se situer dans la capacité réflexive (J. Layec).

Cette méta-compétence permet de ré-agir et d'agir dans un juste équilibre entre la gestion de ce qui nous arrive et la gestion du sens que nous voulons donner à ce qui nous arrive.

Nous avons identifié l'intervention de cette méta-compétence chez nos interviewés en situation d'orientation. A la fois dans une disponibilité aux occasions et dans une recherche de sens et une intentionnalité par une exploration curieuse (dans une démarche de projet par exemple) ils ont pu accueillir ce qu'ils avaient permis de laisser advenir et y donner sens grâce à un mouvement réflexif.

Ainsi, la « situation » devient une expérience susceptible d'enrichir elle-même les expériences ultérieures (principe de la continuité expérientielle de Dewey).

Nous estimons être en mesure d'affirmer que cette hypothèse est confirmée par les résultats de notre enquête.

6^{ème} hypothèse :

« Cette méta-compétence permet tout à la fois de savoir se saisir des opportunités et de s'autogouverner dans l'inattendu et l'imprévisible des circonstances. »

C'est la question de l'auto-gouvernance qui est posée ici et qui va rejoindre celle de l'auto-orientation. S'autogouverner, ce n'est pas seulement croire en notre seule capacité d'initiative, c'est aussi tenir compte de ce qui vient à se produire dans les environnements au sein desquels nous évoluons. S'autogouverner, c'est être capable d'invention, de création, de production en s'adaptant aux conditions mouvantes du milieu, à l'imprévisible des circonstances. (J. Layec).

Si cette hypothèse est valide, cela veut dire que cette même méta-compétence régit à la fois celle de se saisir des opportunités et celle de s'auto-orienter.

Les résultats de l'enquête pointent cette même capacité à s'auto-orienter chez nos trois jeunes. Pour eux trois, le parcours a été sur le mode du cheminement et non de la trajectoire. Ils ont cheminé parfois seuls, parfois accompagnés car auto-orientation ne signifie pas tout seul. Quand ils ont parlé des personnes qui les ont accompagnés (patron, maître de stage, responsable de dispositif d'insertion) ils en ont parlé comme de rencontres opportunes, de climat de confiance, de transmission de savoir, mais sans y accorder une place ou un rôle très important.

Nous n'avions pas choisi notre population à interviewer sur le critère auto-orientation mais sur le critère « parcours atypique » mais nous avons retrouvé chez chacun la même capacité à s'autogouverner et à tirer parti de la situation présente et de son potentiel.

Nous expliquons cela par le fait que savoir se saisir des opportunités et être capables de s'autogouverner relèvent d'un même processus de cheminement dont la gestion revient à cette méta-compétence qu'est la disponibilité à l'expérience.

III. 4.4. Le devenir de ces hypothèses dans la recherche .

L'enquête sur le terrain nous a permis de valider les hypothèses dégagées de la problématisation à l'issue de l'étude conceptuelle.

Elle nous a permis d'identifier les conditions nécessaires pour qu'un jeune soit en mesure d'utiliser les opportunités émergeant des situations pour s'auto-orienter.

La compétence à se saisir des opportunités, comme toutes les compétences, ne pouvant se déployer qu'en situation, il n'en va pas moins que disponibilité et attitude d'expérimentation sont deux « qualités » qui doivent être développées lors de situations en amont.

Ces deux qualités sont sans doute éducatibles dans différents cadres et de différentes façons. La question de l'éducabilité cognitive est une vaste question sur laquelle notre recherche n'était pas centrée a priori. Il n'en va pas moins qu'elle pourrait constituer un nouveau pôle de recherche.

L'idée de développer cette méta-compétence chez les jeunes de 15-25 ans nous a semblé à relier avec la pratique de l'accompagnement. Les conditions que nous présumons nécessaires au développement de cette capacité à se saisir des opportunités ayant été vérifiées, nous postulons qu'il est possible de les faire vivre au cours d'un accompagnement.

Nous nommerons « accompagnement opportun » cet accompagnement susceptible de faire vivre ces conditions nécessaires au développement de cette compétence dont la finalité est de pouvoir s'auto-orienter tout au long de la vie.

L'accompagnement est en soi une situation opportune pour vivre dans la réalité cette expérience du « chemin faisant », susceptible de contribuer à des expériences ultérieures, participant ainsi d'un même continuum expérientiel pour reprendre le concept de Dewey.

Nous postulons donc que cette méta-compétence peut être développée dans la transaction singulière qu'est « l'accompagnement opportun », ce dernier étant opportun d'après les critères qui en font conditions et que nous pensons être les suivants :

- Adopter la logique de processus et accompagner la transformation.
- Instaurer une confiance qui permet de tolérer l'incertitude.
- Faire vivre à l'accompagné une expérience dont la réalité est le support.
- Faire vivre à l'accompagné une expérience de disponibilité à la situation qui permette de « laisser advenir » le potentiel de cette dernière.
- Faire vivre à l'accompagné une expérience « chemin faisant » au cours de laquelle il déploiera son potentiel à agir, développera sa capacité à créer les conditions favorables au processus en cours et à être réflexif dans l'action.
- Susciter chez l'accompagné un processus de cheminement susceptible de s'autoalimenter par la suite et de permettre l'auto-orientation.

Nous allons maintenant tenter de décrire cet accompagnement opportun et ensuite de proposer des préconisations concrètes susceptibles de permettre aux accompagnants de les intégrer à leur pratique.

À noter que pour nous ces préconisations ont d'abord pour objectif de nourrir notre propre posture d'accompagnement. Notre recherche est partie de notre expérience personnelle et professionnelle, la réflexivité que nous lui appliquons suscitera elle-aussi des expériences ultérieures venant alimenter à leur tour notre propre continuité expérientielle.

III.5. POUR UN ACCOMPAGNEMENT OPPORTUN.

Nous avons souhaité envisager l'accompagnement non pas dans toute son immensité conceptuelle mais au travers du filtre singulier de nos préoccupations en matière d'orientation des jeunes qui, d'après nous, ne peut plus faire abstraction de la part d'imprévisible et d'opportunités à saisir pour répondre à la nécessité de s'auto-orienter tout au long de la vie.

Après avoir laissé émerger de nos lectures des données sur ce qu'est l'opportunité, comment il est possible de s'en saisir et son importance pour s'auto-orienter, nous avons pu repérer les conditions qui sous-tendent le processus, à savoir celles de disponibilité et d'expérimentation.

Nous avons souhaité nous appuyer sur ces conditions spécifiques pour penser un accompagnement à même de permettre aux personnes accompagnées d'arriver à bon port et l'avons nommé : accompagnement opportun.

Cette approche du concept d'accompagnement n'a donc pas la prétention de présenter toutes les facettes de ce méga-concept mais de nous mettre sur la piste de préconisations qui pourraient en découler.

III.5.1. Logique de processus et accompagnement de la transformation.

L'accompagnement du jeune (15-25 ans) dans son orientation scolaire et professionnelle réside d'abord dans la reconnaissance d'un processus en cours, c'est-à-dire d'un cheminement au cours duquel le jeune va découvrir au contact des environnements, les possibles qui émergeront « chemin faisant ».

L'espace dialogique de la rencontre accompagnant/accompagné constitue le cadre susceptible d'accompagner le processus de croissance, de capacité de penser, d'agir et de se gouverner par soi-même. Il crée les conditions favorables à la poursuite d'un processus de transformation.

Écouter les processus en cours.

Afin de susciter ce processus de transformation il convient de s'abstenir de donner une direction à suivre. La relation de conseil basée uniquement sur l'information et l'aide à la connaissance de soi n'est pas suffisante. « *L'information ne remplace pas l'expérience directe* ». ¹⁹⁶

Lhôtellier¹⁹⁷ définit le conseil comme « *une écoute des processus en cours, chacun étant une histoire se faisant et se défaisant* ». Et, « *valoriser la démarche comme processus, ce n'est pas simplement spécifier le conseil comme dynamique et non comme une mécanique, c'est reconnaître que tout est processus* ».

Il insiste sur l'importance de ne pas couper les processus de leurs conditions d'émergence ainsi que sur le temps comme « *rapport fondamental qui traverse toute réalité, non pas comme une donnée en plus, mais comme une construction permanente* ».

La posture du conseiller dans cette perspective de reconnaissance du processus comme devenir permanent et singulier nécessite de ne pas chercher à fixer, arrêter, cadrer le processus mais de le comprendre, « *c'est reconnaître son insertion sur une onde préexistante. Le conseiller ne crée pas le processus. Il arrive dans le processus.* »

Le processus préexiste à l'accompagnement. Il s'agit donc d'accompagner un processus déjà en cours sans bloquer ce qui est déjà en train de se faire en voulant intercaler de façon plus ou moins péremptoire une injonction à projet par exemple qui serait inopportune voire violente.

L'accompagnateur prend donc en marche un cheminement qui est déjà la suite d'étapes précédentes. Il n'est pas à l'origine du processus mais il a à comprendre le sens singulier dans lequel celui-ci s'inscrit déjà, afin de créer un espace de coopération, une démarche grâce à laquelle une voie se précisera.

¹⁹⁶ A. Lhotellier, 2001, *Tenir Conseil*, Paris, Éditions Seli Arslan SA., 254 p. , p. 73.

¹⁹⁷ Ibid. p 88

Vu comme cela, l'accompagnement que nous nommons opportun favorise le travail de projet. Comme le souligne A. Lhôtellier¹⁹⁸, « *Nous sommes dans une pédagogie de la voie et non dans celle du modèle* ».

L'écoute des processus en cours tels que nommés par A. Lhôtellier nous amène à l'idée que **l'accompagnement opportun serait celui qui épouse la transformation en cours.**

Identifier le potentiel de la situation pour agir.

Si aujourd'hui, le conseil en orientation scolaire puis professionnelle s'appuie encore largement sur la connaissance des métiers et des filières et sur la construction d'un projet basé sur les goûts et aptitudes du jeune, nous pensons que la situation de « désorientation » dans laquelle se trouve le jeune consultant dans le présent est porteuse en elle-même d'un potentiel de transformation.

Cette désorientation mérite d'être considérée en elle-même et pas trop vite évincée par l'injonction à élaborer un programme ou le besoin de trouver des solutions. Nous pouvons considérer que chercher à s'orienter c'est déjà un projet en soi.

Car il nous est possible d'envisager la situation comme « cours des choses ». C'est ce à quoi F. Jullien¹⁹⁹ nous invite à réfléchir : « *Plutôt que d'imposer toujours au réel notre aspiration de sens, ouvrons-nous à cette force d'immanence et apprenons à la capter* ».

Il s'agit d'interpréter la réalité à partir de la logique interne des processus en cours, de repérer et d'exploiter les facteurs circonstanciels inhérents à la disposition des choses, ce que Jullien appelle la propension.

Dans cette stratégie, il s'agit donc d'être en mesure de déceler en permanence les conditions favorables et défavorables, de s'en servir et de laisser le cours des choses

¹⁹⁸ Ibid. p. 137

¹⁹⁹ F. Jullien, 1992, *La propension des choses*, Paris : Seuil, 312 pages, p. 11.

opérer. Il s'agirait de voir ce qui est invisible, et que plus précisément, Jullien²⁰⁰ qualifie de silencieux et qui cependant se produit de façon discrète mais continue.

Nous avons donc à favoriser le repérage des facteurs circonstanciels et soutenir cette capacité à transformer plutôt qu'à décider.

Comme le dit F. Jullien²⁰¹ dans sa conférence auprès des étudiants du Lycée Henri IV reprenant les paroles de Confucius, « (...) *le sage incline vers ce qu'exige la situation* ».

F. Jullien soutient cette affirmation « *Au cœur de la situation, sommeille un potentiel qui est à repérer, à détecter, pour l'exploiter, le déployer, pour en profiter* ». ²⁰²

Notre accompagnement consistera à donner au jeune les moyens de repérer les facteurs favorables et porteurs que recèle la situation présente. Les facteurs favorables deviendront ainsi des conditions opportunes pour enclencher le processus au cours duquel le jeune trouvera la voie qui s'avère la meilleure pour lui dans le présent de la situation, même si celle-ci est pour l'instant inconfortable et d'issue incertaine.

Agir n'est pas faire.

L'exploration attentive du présent de la situation, de sa réalité est fondamentale. Cette attitude s'oppose à celle couramment adoptée de poursuivre un but, de chercher un modèle de réponse sans tenir compte suffisamment de la situation présente.

Cette stratégie nécessite donc d'accueillir d'abord la situation telle qu'elle est, sans entraîner l'accompagné dans une recherche de solution « à tout prix ».

Il s'agit de permettre à un processus de suivre son cours sans rien brusquer mais sans rien repousser d'emblée non plus. Un tel accompagnement s'inscrit dans l'agir et non dans le faire.

²⁰⁰ F. Jullien, 2009, *Les transformations silencieuses*, Paris :Le livre de poche (Édition 02, 2010), 156 p.

²⁰¹ F. Jullien, *Conférence n°14. Lycée Henri IV* du 13/01/2003 *op.cit.* p 14.

²⁰² F. Jullien, 2007, in *Penser l'accompagnement adulte* Sous la direction de J.P. Boutinet , N. Denoyel , G.Pineau, J.Y. Robin, 2007, Paris : PUF 367 pages. p 218.

Agir permet le processus et la transformation par l'invention de nouvelles formes en impliquant l'idée de vitalité et de capacité à se poursuivre au-delà du temps de l'accompagnement²⁰³ : « *Le processus peut marcher de son propre mouvement et échapper aux normalisations* ».

Si le « faire » vise des résultats, une fin, une utilité clairement identifiée ou un modèle, « l'agir » s'intéresse davantage aux moyens, aux valeurs recherchées et au processus de transformation dans ce qu'il a parfois d'imperceptible ou d'intangible mais qui place la personne accompagnée en personne « capable de » et notamment capable de continuer sans accompagnant.

Dans le registre de l'orientation, pouvoir continuer le chemin sans l'accompagnant c'est être en capacité de s'auto-orienter. S'auto-orienter comporte des phases de cheminement seul et des phases où la présence d'un accompagnant est nécessaire.

La rencontre opportune est ce temps où la personne est à même de reconnaître chez celui qu'elle rencontre celui dont elle a besoin et qui cheminera un temps auprès d'elle.

Accompagner un processus nécessite donc de permettre à l'accompagné de vivre l'expérience du « chemin faisant » dans la réalité présente de la situation. C'est parfois accepter de se perdre momentanément, de choisir une voie provisoire, d'attendre des meilleurs vents, de s'en remettre à l'expérience d'un autre.

Nous nommons ce type d'accompagnement, accompagnement opportun car c'est celui qui permet de se rendre à bon port. **L'accompagnement opportun est à même de s'adapter à la variation et à la transformation.**

²⁰³ L. Cornu, 2004, Article « Des modèles aux pratiques, du cadre au processus » dans *Revue Ecrits et manuscrits de la médiation familiale* Cahiers de l'APMF, Colloque de Lille, 2004.P. 66-74.

Accompagner la transition.

Cet accompagnement pense le présent en termes de transition plus qu'en termes d'action.²⁰⁴ Le présent pensé en termes de transition invite à considérer l'accompagnement comme celui d'une transformation à permettre.

Cette idée de transformation silencieuse pour reprendre le terme de Jullien, nous semble particulièrement juste pour décrire le processus d'orientation d'un jeune en pleine « croissance identitaire ».

Dans la pensée chinoise, la transition est pensée à la fois comme la modification et la continuation des choses. « *Car c'est seulement à travers la modification que la continuation demeure active et qu'elle perdure* » comme le souligne Jullien²⁰⁵.

Accompagner la transformation silencieuse implique une certaine posture de l'accompagnant. Ce dernier reste à côté et « *privilégie l'obliquité. (...) C'est une nécessité afin de rendre possible un processus dans lequel est engagé l'accompagné* »²⁰⁶.

L'accompagnant n'est donc plus dans la logique d'action mais suit le déroulement du processus en ne proposant que ce que l'accompagné est en mesure de recevoir, là où il en est de ce processus.

Dans cette conception, la situation de désorientation n'est pas à fuir car est elle-même porteuse d'un potentiel. Elle fait elle-même partie du processus d'orientation déjà en marche. Il s'agit donc de ne pas chercher à la dépasser trop vite par des actions qui donneraient l'illusion que l'on sait où l'on va. Cette situation présente de se sentir désorienté peut être accueillie par le jeune pour ce qu'elle est comme permettant de se saisir de l'opportunité d'être accompagné et de ne pas être laissé seul dans le désarroi et les peurs de lui-même comme de ses parents.

Cette désorientation « consentie » pourra même être très féconde pourvu qu'elle ne se transforme pas en errance mais en cheminement grâce à l'accompagnement du tiers.

²⁰⁴F. Jullien, 2007, *op. cit.*, p. 221.

²⁰⁵F. Jullien, 2009 (éd. 2010), *op. cit.* p. 28.

²⁰⁶F. Jullien, 2007, *op. cit.* p. 225.

Nous sommes là dans une stratégie du « chemin faisant » où « l'accompagnement, ce n'est plus ce chemin qui « mène à » mais bel et bien « *la voie par où ça passe* ». ²⁰⁷

Si l'orientation des jeunes apparaît très souvent comme un temps délimité par l'urgence et les dates butoirs, au cours duquel il faut « faire le choix pour toute une vie », car c'est souvent ainsi que cela est exprimé par les jeunes et leurs parents, nous affirmons que le temps de l'orientation est en fait un déroulement continu, une adaptation permanente et silencieuse aux milieux de vie.

Le temps de l'orientation ne doit pas être un temps de « forçage » où la volonté de produire un effet du dehors (de la situation) prédominerait sur l'attitude d'induire l'effet en favorisant simplement la transformation.

L'auto-orientation : une logique du processus et de la transformation.

L'auto-orientation tout au long de la vie exige de nous tous, quel que soit notre âge, une capacité permanente à nous mettre et remettre en chemin, à bifurquer, à tenir compte des situations nouvelles qui s'imposent à nous.

L'auto-orientation repose sur cette logique d'un processus continu qui ne consiste non plus en un moment privilégié d'orientation mais qui s'inscrit dans le quotidien de chacun comme un chemin à créer.

Comme nous le rappelle J. Layec²⁰⁸, ce processus d'orientation « *fait partie de la vie et cette banalisation de l'orientation tout au long de la vie lui enlève ce caractère prédictif à long terme et relativise ou plutôt temporalise l'impact des décisions prises* ».

Faut-il éduquer nos jeunes à mobiliser une énergie importante pour aboutir à un choix modélisé par l'attente familiale ou la normativité de l'école ou au contraire l'aider à développer sa réceptivité et sa disponibilité pour transformer ce qui émerge des environnements en opportunité pour lui ?

²⁰⁷ F. Jullien, 2007, *op. cit.* p. 226

²⁰⁸ J. Layec, 2006, *op. cit.* p. 37.

III.5.2. La confiance, espace générateur d'émancipation et de capacité à agir.

Dans le cadre de nos accompagnements de jeunes lycéens et étudiants dans leur orientation, nous avons à nous interroger sur l'expérience relationnelle que nous faisons vivre et sur les prolongements que le processus engagé dans cet espace/temps de l'accompagnement va générer.

Par conséquent, nous avons à nous demander comment notre regard sur lui, comment nos paroles et nos actes vont le faire « exister », vont générer chez lui un processus qui ne se limitera pas au temps de cet accompagnement-là.

Dans le cadre précis de l'orientation scolaire et professionnelle, nous avons à mettre en route un processus qui tienne compte de l'incertitude future, des doutes du jeune en pleine construction identitaire et de la double nécessité qu'il se vive comme être capable d'autonomie mais aussi en interdépendance tant avec autrui qu'avec les situations émergeant des circonstances et des environnements.

Quel climat, quel espace va-t-il falloir mettre en place pour que l'expérience de faire face à son indécision, à sa crainte de se tromper, à sa « désorientation » soit génératrice d'une capacité à agir, à oser, à expérimenter, à accueillir ce qui viendrait de l'extérieur de lui-même ?

Les parents décrivent souvent le manque de confiance en soi de leur jeune et sont eux-mêmes dans l'attente anxieuse qu'il soit plus déterminé dans ses choix, qu'il se connaisse mieux, et qu'il soit motivé à penser et élaborer un projet pour lui-même. Ils parlent rarement de la confiance qu'eux-mêmes ont envers leur enfant et se montrent assez pessimistes et peu confiants quant à l'avenir et à l'égard de l'institution scolaire.

La demande d'accompagnement est souvent synonyme de besoin de réassurance : sur soi (les parents et l'enfant), sur l'école, sur le monde social et professionnel. Les parents d'aujourd'hui ne sont plus dans l'impérialisme qui consiste à imposer leur propre projet à leur enfant : ils veulent que leur jeune se réalise en tant qu'individu, qu'il exerce un métier épanouissant et qu'il ait la meilleure position possible sur l'échiquier social.

Ils sont inquiets de ce qu'il deviendra et leur inquiétude (qu'ils nomment stress), génère parfois chez le jeune une difficulté à vivre son indécision alors qu'il serait souhaitable qu'elle soit aussi perçue comme ouverture aux possibles.

Il nous semble fondamental que dans le cadre de l'accompagnement que nous proposons, le jeune puisse faire (et parfois les parents avec) l'expérience de recevoir la confiance d'un tiers, « *don de liberté* » comme le dit L. Cornu²⁰⁹.

La confiance comme acte.

Dans l'accompagnement, la confiance est un acte qui pose la personne accompagnée, quel que soit son âge ou son besoin, en individu unique mais relié à ses environnements. « *La confiance en acte peut relever de la détermination, à la fois décidée et déterminante, à agir en coopération avec autrui* »²¹⁰.

La confiance comme acte, pose l'accompagnateur dans une certaine éthique posturale. En dépit de l'asymétrie dans la relation, l'accompagnateur qui acte sa confiance en l'accompagné renonce à une posture d'expert et choisit une posture introduisant la possibilité d'une co-construction, d'une coopération autour de la situation-problème vécue par l'accompagné.

Dans cette perspective, l'accompagnant renonce à sa toute-puissance sur l'autre. Il prend lui-même un risque. Faire confiance à l'autre en le postulant capable de résoudre sa problématique, c'est prendre le risque de se tromper, d'échouer, d'être désavoué dans la posture qui était attendue par l'accompagné.

Reprenant M. Paul, nous pouvons dire que c'est aussi prendre le pari que l'autre est capable de changement et de lui montrer par notre « retrait » qu'il est obligé de se saisir de cette injonction hétéronomisante, condition de son autonomie.²¹¹

²⁰⁹ L. Cornu, 1998, « La confiance dans la relation pédagogique » in *Le Télémaque*, n°13- Usages de l'Histoire- Mai 1998- pp 111-122.

²¹⁰ Ibid. p. 115.

²¹¹ M. Paul, 2004, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : Lharmattan. 352 pages. P. 145.

En lui faisant vivre une expérience de confiance, nous l'invitons à s'en remettre aussi plus facilement aux autres ou à ce qui advient de l'environnement et des situations. En effet, cette attitude d'ouverture à ce qui vient du non soi requiert de la confiance envers autrui.

Rappelons que les jeunes qui viennent nous voir (en cabinet privé) sont majoritairement des jeunes qui n'ont pas confiance dans les instances scolaires et encore moins dans les conseillers d'orientation intervenant dans l'institution. Il nous semble que cette absence de confiance est très préjudiciable pour le jeune qui est ramené à une sorte d'impuissance ou pire de toute-puissance qu'il ne peut assumer.

La confiance fait partie aussi de la relation dialogique qui instaure chacun dans sa capacité à agir, à interagir, à construire du sens. L'accompagnant interpelle l'accompagné qui lui-même interpelle l'accompagnant. Avec les jeunes adolescents, cette interpellation réciproque est parfois très forte. Il est nécessaire que la relation soit à la fois *« une relation de proximité mais suffisamment neutralisée et une attitude de distanciation mais engagée »*.²¹²

La confiance comme modalité de relation.

La confiance vécue dans le cadre d'une relation interpersonnelle a des effets sur les sujets²¹³. La confiance est un entre-deux et un véritable lieu structurant, individuant et interagissant. Comme modalité de relation, elle participe d'un processus susceptible de s'autoalimenter par la suite.

La confiance est une condition fondamentale pour que la relation soit possible et le cadre sécurisant²¹⁴. La confiance suscite la coopération et la coopération instaure en retour la confiance. *« Travailler ensemble suscite de la confiance »*.

²¹² Ibid. p. 134.

²¹³ L. Cornu, 1998, *op. cit.* p. 115

²¹⁴ M. Paul, 2004, *op.cit.* pp.130-131

Comme le dit aussi L. Cornu, « *Elle multiplie les espaces d'action et substitue la coopération au contrôle* ». « *Elle induit alors un sentiment d'espace qui institue l'autre comme sujet* ». ²¹⁵

La confiance est aussi en lien avec les attitudes relationnelles de l'accompagnant. Respecter les perceptions de l'autre, accueillir ses besoins dans ce qu'ils ont de strictement subjectifs, respecter son altérité sont autant d'attitudes facilitatrices qui vont permettre à l'accompagné de s'accepter, d'actualiser son potentiel et de développer l'estime de lui-même et de ce fait d'être ouvert et disponible pour recevoir ce qui ne vient pas de lui.

La situation d'accompagnement est une situation qui fait vivre une expérience partagée qui est celle de l'incertitude. Chacun doit pouvoir présumer l'autre comme digne de confiance mais elle ne se décrète pas. « *On ne peut ni forcer ni se forcer à faire confiance* » ²¹⁶.

La confiance place le jeune en capacité de s'auto-orienter.

La confiance ouvre à cette possibilité de développer avec ses environnements des interactions qui permettront de générer des opportunités. La confiance en autrui va lui permettre aussi de développer la capacité à chercher du soutien, de l'accompagnement quand son incomplétude personnelle l'amène à se tourner vers l'extérieur.

Nous savons combien l'opportunité est une forme vide dans laquelle le sujet vient y voir, y reconnaître quelque chose qui « s'adresse à lui ». Mais reconnaître l'opportunité nécessite de s'ouvrir au nouveau, à l'imprévu, à la rencontre. Pour rencontrer, il faut pouvoir être en mesure de « s'en remettre à », de faire confiance.

La crise de confiance qui se produit aujourd'hui entre l'école, les parents et les jeunes concernés est sans doute un obstacle important à la capacité d'agir et des enseignants et des élèves. L'espace nécessaire pour se reconnaître en « êtres séparés » mais coopérants n'est plus suffisant.

²¹⁵ L. Cornu, 1998, *op.cit.* p. 120

²¹⁶ Ibid.p. 116

Par rapport aux services de l'orientation, cette même crise de confiance, quelles qu'en soient les justifications, grève dangereusement la relation de conseil et la capacité à délibérer du consultant. Elle met le jeune en position de solitude ou de toute-puissance préjudiciable à l'expérience d'orientation, de choix, de décision. Car si l'auto-orientation vise à s'auto-gouverner et donc à agir selon ses propres valeurs, ce n'est en aucun cas, être seul.

L'accompagnement opportun est une situation dialogique singulière qui repose sur la confiance comme relation et comme acte, fondant le sujet capable d'agir et de s'autogouverner en interaction avec ses environnements.

III.5.3. L'accompagnement : une expérience, chemin faisant.

Au cours de nos lectures, nous avons dégagé deux attitudes fondamentales pour se saisir des opportunités et s'auto-orienter : la disponibilité et la capacité à expérimenter.

L'accompagnement constitue en lui-même une expérience dans le sens où l'accompagné y acquiert des attitudes durables qui préparent à accomplir la même chose dans l'avenir.²¹⁷

Une expérience de la disponibilité

La disponibilité s'exprime sous forme de présence, de réceptivité, de capacité à accueillir ce qui nous arrive avant même d'agir dans des directions rêvées ou imposées.

L'accompagnement doit donc faire vivre cela en favorisant l'émergent avant le délibéré.

Vivre et faire vivre l'expérience de la disponibilité n'est pas facile.

Nous allons tenter de repérer les portes d'entrées possibles pour « éduquer » la disponibilité.

²¹⁷ J. Dewey, 1938, (rééd. 2011), *op. cit.* p. 484.

Faire son deuil du « projet impossible ».

La capacité à être disponible peut parfois être altérée par un projet rêvé mais avorté, irréalisable ou encore émanant du seul projet parental qui continue d'occuper le champ de la conscience empêchant toute réceptivité à ce qui pourrait se présenter.

Dans ces cas-là, l'accompagnement au travail de deuil du projet peut constituer les premiers pas de l'accompagnement. C'est une situation qui se rencontre particulièrement auprès des personnes qui ont perdu leur emploi et qui ne peuvent reconstruire un projet et se reconstruire tant que l'étape d'acceptation n'est pas atteinte.²¹⁸

Chez le jeune, même si le travail de deuil par rapport au projet initial ou rêvé ne constitue pas une étape de reconstruction identitaire aussi longue et difficile que pour la personne qui perd son emploi, il n'en va pas moins qu'il puisse s'avérer nécessaire.

Lorsque le jeune reste dans le déni face à l'impossibilité qu'il rencontre de suivre les études, pourtant incontournables pour accéder à une profession, ou lorsque sa santé ne lui permet pas de concrétiser le choix qu'il avait fait pour lui-même, un véritable blocage peut apparaître et empêcher l'ouverture à d'autres projets.

Même si sa demande explicite est celle de trouver un nouveau projet, nous constatons qu'il est dans une impossibilité totale à laisser émerger de nouvelles voies de possibilité. Il lui faut rétablir en lui un espace vacant, une disponibilité pour accueillir autre chose.

D'autres, en difficulté aussi quant à la nécessité de renoncer pour choisir, ne parviennent pas à délibérer et à se décider. Là encore, il leur faut faire le deuil de tout ce à quoi ils doivent renoncer.

Ces problématiques ne sont pas rares du tout parmi les jeunes que nous rencontrons. **L'accompagnement susceptible de les emmener à bon port nécessite de les « autoriser » à explorer cette expérience présente qui est celle de la perte, de la difficulté à renoncer afin de permettre l'émergence.**

²¹⁸ F. Danvers, 2007, « Penser l'accompagnement en contexte de mobilité : orienter ou s'orienter, quel dilemme ? » in *Penser l'accompagnement adulte* (Dir. J.P. Boutinet) Paris : PUF, p. 64.

Être présent à la situation : l'attention d'abord, l'intention et l'action ensuite.

La disponibilité à l'expérience, à ce qui advient repose d'abord sur une posture d'attention et d'observation.

La posture même de l'accompagnant qui renonce à agir «pour l'instant » mais qui privilégie l'observation et le « savoir attendre », car « *attendre est le corollaire de prévoir* »²¹⁹ invite l'accompagné à accueillir d'abord la situation telle qu'elle se présente. Il sera d'autant plus efficace d'attendre qu'aucun facteur porteur ne semble détectable.

L'attente et l'attention (à noter qu'attente et attention ont la même racine latine : « *attendere* » qui signifie attendre) relèvent toutes deux d'une même logique de vigilance, de se rendre prêt à, de guetter. Il ne s'agit aucunement d'une attitude passive mais attendre dans un contexte d'urgence où c'est l'intervention de l'expert qui est attendue et valorisée, quelle gageure !

L'attention va de pair avec la capacité d'observation. Pour être disponible à ce qui se présente il faut pouvoir observer l'émergence, pour reprendre les termes de J. Landrieu ²²⁰, chercheuse en prospective.

Notre vision du monde dépend de notre posture face à l'inconnu et nous sommes parfois coupés de cette sensorialité qui nous met en rapport avec le monde en raison des cadres et des pré-jugements qui organisent notre pensée par avance.

J. Landrieu propose « *une démarche de connaissance qui permette, sans a priori sur ce que l'on pourrait trouver, d'ouvrir notre perception aux manifestations du renouvellement du monde* »²²¹. Pour découvrir le chemin vers d'autres possibles, il nous faut faire acte de recherche et accepter la perte de nos repères du moment pour s'ouvrir à l'inattendu et se confronter à l'imprévisible.

Cette ouverture à l'émergent et non encore advenu passe par l'ouverture sensorielle : plus que regarder, il s'agit de laisser venir l'image qui se présente, se laisser toucher par ce qui

²¹⁹ F. Jullien , 1996, *op.cit.* p. 93.

²²⁰ J. Landrieu, 2011, « Observer l'émergence » in *La sérendipité le hasard heureux*, *op.cit.*

²²¹ Ibid. p. 291

vient de l'extérieur de nous-mêmes mais aussi « entendre » le monde autour de soi. Entendre permet l'entendement (tous deux ont la même racine latine « *entendere* » signifiant « porter son attention vers »).

Percevoir d'abord, pour questionner et chercher des réponses ensuite. Tel nous semble être le sens du cheminement si nous voulons avoir quelque chance d'y faire des découvertes. Parce que nous observons quelque chose et que ce quelque chose nous questionne, nous nous mettons en recherche de réponses.

Le projet à tout prix, le désir ou la crainte très forte de quelque chose, le besoin de tout maîtriser peut venir perturber l'approche sensorielle et perceptuelle du monde et couper de l'instant présent.

En matière d'orientation nous pouvons être dans une situation assez analogue : perdu dans son indécision, dans la jungle des formations possibles, acculé à monter un projet « personnel » dans des délais brefs, le jeune peut se trouver enfermé dans le virtuel de ses pensées et rester dans une complète cécité à l'égard de ce qui se trouve être « sous son nez ».

Nous nous souvenons d'une jeune fille obnubilée par « son » désir très fort et sa crainte non moins forte de faire du théâtre son métier. Après avoir réussi à lâcher un peu cette idée encombrante, elle a repéré tout à coup dans sa salle de cours une affiche concernant une école d'ingénieur. Renseignement pris auprès de la professeure, l'affiche était là depuis plusieurs mois. Dans les jours qui ont suivi, son projet s'est affiché lui aussi : faire des études d'ingénieur pour être ingénieur du son et continuer le théâtre en amateur. La suite a confirmé cette trouvaille « sérendipienne ».

L'accompagnement opportun invite d'abord le sujet à l'attention à sa situation avant de chercher l'action et la solution.

Accompagner la désorientation.

Comme le souligne F. Danvers²²², « *toute orientation se construit avec en arrière-fond un processus de désorientation.* »

La situation de désorientation d'un jeune scolaire ou étudiant est peut-être moins dramatique qu'elle ne peut l'être chez des sujets adultes, perdant leur emploi et leurs repères identitaires mais elle existe cependant dans bon nombre de cas et elle mérite d'être perçue et prise en considération.

C'est quand même cette désorientation qui est à la base de la demande du jeune et de ses parents. Il se décrit ou est décrit par ses parents « perdu, paumé, indécis, incapable de choisir, sans but, sans motivation ». Dans tous les cas, notre attention peut être facilement dirigée sur les caractéristiques individuelles et surtout psychologiques de l'individu, d'autant plus facilement que la demande relève aussi souvent de l'aide à la connaissance de soi.

Même si nous ne pouvons nier l'intérêt de mieux se connaître pour qu'un adolescent puisse « choisir son destin », nous restons très sceptiques sur ce que cela recouvre.

Même s'il pouvait être tentant ou confortable de répondre d'emblée sur ce terrain à l'aide de tests par exemple, il ne nous semble pas que cela soit une réponse opportune au sens où nous l'entendons.

L'attitude de l'accompagnant lui-même vis-à-vis de la situation de désorientation du jeune est déterminante. Y être disponible, c'est d'abord ne pas chercher à y remédier très vite. Autrement dit, être disposé à l'entendre, la prendre en compte, la considérer dans ses différentes expressions y compris affectives, sans la relier de prime abord aux caractéristiques psychologiques du jeune pour y répondre.

Nous pourrions dire c'est l'autoriser, au sens de « accréditer », donner son crédit à l'auteur. (Étymologie d'autoriser : « latin auctor, garant, auteur d'après le Petit Robert de la Langue Française).

²²² F. Danvers, 2007, *op. cit.* p. 52.

Nous postulons que cette situation de désorientation présente déjà les indices qui vont permettre de s'orienter. Pour reprendre Jullien, nous postulons qu'elle recèle en elle-même un potentiel. Ces indices déjà contenus dans la situation sont à repérer. Ce travail de repérage peut faire l'objet d'une collaboration accompagnant/accompagné au sens de « travailler avec ».

La désorientation constitue la situation-problème à résoudre et c'est elle qui génère le besoin d'aller chercher. Par conséquent, chercher à l'évincer trop vite revient à se priver d'une situation pour apprendre. Nous rejoignons ici l'idée de M. Fabre comme quoi « *Il y a certes des problèmes qui nous écrasent, mais d'une manière générale, le problème est la nourriture de l'esprit et sa formation aussi.* »²²³

Concevoir la situation de désorientation comme une chance d'apprendre à s'orienter constitue une attitude qui met en disposition « d'enquête », terme défini par J. Dewey comme la problématisation de l'expérience. L'accompagnant propose à l'accompagné de construire cette enquête dans l'espace dialogique de la rencontre.

Or, problématiser nécessite que des hypothèses de solutions découlent de la construction du problème et non de solutions déjà pré-imaginées ou préjugées pour éviter de se confronter au problème. Pour cela il est nécessaire, nous explique Fabre, de prendre en compte les conditions et les données existantes par la « *construction d'outils pour penser et agir* »²²⁴.

Nous pensons que mettre en problème une situation est déjà une façon de s'y rendre disponible tant du côté de l'accompagnant que de l'accompagné. La mise en problème réduit considérablement le risque de se diriger vers une psychologisation trop grande de la difficulté présente.

Consentir ensemble à la désorientation, c'est l'opportunité offerte au jeune d'apprendre de cette situation. Être désorienté, c'est chercher en dehors de soi pour se réorienter.

²²³ M. Fabre, 2011, *op.cit.* p. 107.

²²⁴ Ibid. p. 71.

C'est aussi adopter une posture basse tant au regard de la personne accompagnée que des environnements. Enfin, c'est accepter avec elle d'être dans une situation incertaine et de tirer parti de cette perte de repères pour expérimenter un processus.

Accueillir et accepter **notre** incomplétude pour apprendre de la conjoncture.

« *Je voudrais savoir sans avoir besoin d'apprendre* ». ²²⁵

Cette phrase a été prononcée par un jeune qui mesurait le décalage existant entre son désir de savoir et sa capacité à agir pour acquérir du savoir. Ce qui nous a interrogés dans la situation de dialogue, c'est plus sa difficulté à accepter d'apprendre des autres, que celle de consentir à l'effort d'apprendre.

Dans notre étude conceptuelle, l'incomplétude pour F. Flahault, le manque pour C. Heslon ou encore vide pour F. Jullien sont venus nous parler de notre capacité à être disponible au non soi et à entendre l'appel de l'extérieur.

Conscients de notre insuffisance et capables de l'assumer, nous nous ouvrons à « ce qui n'est pas nous » nous nous plaçons dans une attention gratuite et devenons disponibles à ce qui émerge des environnements et notamment des autres.

La conscience et l'acceptation de l'incomplétude concerne aussi bien l'accompagnant que l'accompagné. L'accompagnant ne détient pas tout le savoir ni tout le pouvoir de remédier à tout : conscient de ses vides et de ses pleins, il va aussi devoir être en phase avec d'autres pour accompagner.

Il cherche le chemin avec l'accompagné mais l'assure de sa présence bienveillante et confiante comme « Je ne sais pas répondre à ta question, nous allons chercher ensemble et demander à d'autres personnes ou d'autres lieux.... ».

Comme le décrit F. Flahault en parlant des personnages de contes, « *N'étant ni vide, ni plein, autrement dit assumant son incomplétude, il n'est pas absorbé par le désir de se*

²²⁵ Paroles d'un jeune en situation de réorientation suite à un échec. (Juillet 2012).

*faire reconnaître, ce qui le rend disponible pour une attention gratuite à ce qui se présente en chemin. »*²²⁶

L'accompagnement peut permettre de se remettre ensemble dans une « posture basse » d'interdépendance avec les environnements.

Il peut constituer ainsi un véritable entraînement à percevoir ce qui vient de soi et ce qui vient de l'autre et ainsi d'être en mesure de s'y reconnaître.

F. Flahault, comme F. Jullien, exprime l'idée que ce n'est pas par une vision volontariste du but qu'on parvient à être en phase avec la conjoncture et que « *La conjoncture qu'il s'agit d'épouser, avec son cours spécifique et ses opportunités, est avant tout relationnelle.* »²²⁷

Il parle aussi du bon usage de vide comme position de non-maîtrise qui donne au plus démuné la possibilité de tirer parti de tout.

C. Heslon²²⁸ nous propose une approche psychologique de la disposition à recevoir de l'idée comme manque auquel l'appel fait résonance. Appel et résonance sont d'après lui à l'origine de toute opportunité. L'appel prend la forme d'une occasion qui entrera en résonance s'il correspond à une attente, un manque ou à des disponibilités.

Nous pouvons comprendre ce manque comme moteur pour rencontrer, ouverture à l'inconnu et à ce qui pourrait venir combler. Mais le manque est aussi parfois générateur de souffrance et peut pousser à des conduites de mise en danger.

Vivre ensemble le fait d'accepter que tout n'est pas lié à soi-même permet à chacun de sortir de sa toute-puissance. C'est ainsi faire l'expérience en tant qu'individu que tout ne repose pas sur notre seule initiative. C'est arrêter un instant de faire peser sur celui-ci le poids de l'entière responsabilité de ce qui lui arrive.

²²⁶ F. Flahault, 2011, « La sérendipité dans les contes », *in op. cit.* p. 36.

²²⁷ Ibid. p. 39.

²²⁸ C. Heslon, 2008, « S'orienter dans le transitoire au fil de l'âge : de l'anticipation à l'opportunité. » *in Education Permanente 176/2008-3* p.45.

En nous autorisant à vivre dans la relation d'accompagnement cette dialectique de l'incomplétude et de la disponibilité, nous nous offrons mutuellement un temps d'échange et de co-construction porteur de sens pour chacun.

L'exploration pour reconnaître et se reconnaître.

Si la disponibilité au présent est bien une condition pour saisir ce qui peut émerger des environnements, il n'en va pas moins que la démarche d'orientation nécessite de se mettre en marche vers le futur, un futur incertain certes, mais déjà un « au-delà du présent ». C'est ce que nous avons nommé précédemment la transition.

La disponibilité n'est pas la seule condition pour découvrir les possibles encore inconnus.

Le cheminement repose aussi sur la capacité d'exploration. « Explorer » vient du latin « explorare » qui signifie « *battre le terrain, reconnaître en parcourant* ».

D'après nous, il s'agit bien en effet d'une activité de type parcours de reconnaissance, des environnements mais aussi de soi-même.

En décrivant les différents axes de travail que propose le portfolio réflexif, J. Layec invite aussi à l'exploration. Elle parle d'une part :

« (...) d'explorer l'environnement actuel pour y chercher des informations, détecter des opportunités, identifier des obstacles, des passages incontournables, des niches, des trouées où l'on peut se glisser. »²²⁹

Et d'autre part,

« (...) L'exploration de son monde intérieur, dans l'historicité de sa construction, dans le repérage des méandres de son cheminement, la découverte de ses rythmes personnels et professionnels (...). »²³⁰

²²⁹ J. Layec, 2006, *op.cit.* p.101.

²³⁰ Ibid. p. 94

L'exploration du monde extérieur et celle du monde intérieur sont inséparables car la reconnaissance du terrain se fait maintenant chemin faisant pour se reconnaître ensuite.

La logique d'exploration repose sur deux axes qui s'enchevêtrent : l'axe prospectif qui consiste à aller vers...et l'axe rétrospectif ou réflexif qui consiste à réfléchir ce qui vient de se vivre pour en faire une expérience.

Même si cette logique semble moins celle d'un« laisser advenir » qu'une logique d'action, elle requiert encore la nécessité d'être disponible et ouvert et elle doit s'inscrire dans le présent.

L'exploration repose sur ce moment où des intuitions de pistes (pas encore des hypothèses) se sont dégagées du questionnement initial et qu'il convient de confronter à la réalité.

L'exploration n'est pas simplement une prise d'informations. En matière d'orientation, nous rencontrons des jeunes qui lisent les fiches métiers du CIO en lien avec leur cursus scolaire, qui consultent les sites d'orientation sur le net, qui fréquentent tous les forums des métiers et des études supérieures et qui ne sont pas pour autant « équipés » pour s'orienter.

L'exploration n'est pas encore non plus une phase de décision. Elle s'inscrit encore dans le provisoire et autorise toute bifurcation. Elle sert à confronter l'imaginaire au réel tel l'explorateur qui part sur une terre inconnue, l'imagination pleine de ce qu'il pense trouver. Sur place, il découvre une part de l'imaginé mais aussi tout ce à quoi il n'a pas pu penser au préalable.

De la confrontation des deux émerge une nouvelle connaissance, du terrain exploré comme de lui-même. Il ne reviendra pas tel qu'il est parti et quand il écrira à propos de son exploration, ce sera encore une nouvelle expérience qu'il vivra et qui viendra nourrir les expériences ultérieures.

C'est exactement ce que décrit D. Pelletier²³¹ dans son approche effective de l'orientation.

« La connaissance de soi passe par l'action et par le retour sur ce qui a été vécu, la réflexion sur soi devient donc la doublure de l'agir et fait

²³¹ Extrait de l'article écrit en 2006 dans « *Recherché : Un concept d'orientation pour notre époque* ». Article consultable en ligne sur <http://www.orientaction.ca> .Ressource accédée le 28/03/2012.

découvrir, comprendre des ressources qu'on a su mobiliser dans un contexte donné. »

La phase d'exploration constitue d'ailleurs la première phase de la démarche d'Activation du Développement Vocationnel Personnel (ADVP) encore largement utilisée aujourd'hui dans le domaine de l'orientation professionnelle. Dans cet article de 2006, D. Pelletier réprecise ce qu'il entend par exploration :

« Aujourd'hui l'orientation est devenue exploration effective d'un environnement bien réel qu'il s'agit de connaître non pas formellement selon des concepts qui en montrent l'essentiel, mais effectivement dans et par l'action, dans le but de se saisir de la réalité des choses ».

Il ne s'agit plus d'explorer « pour de faux » mais d'explorer « pour de vrai » à partir de la situation présente et du besoin présent.

Nous avons eu l'occasion de suivre une jeune fille qui d'elle-même a mené cette exploration in vivo. Nous souhaitons l'exposer ici car ce vécu expérientiel nous a été précieux pour penser notre façon d'initier à l'exploration. Ces jeunes qui sont « naturellement » capables de s'auto-orienter ont beaucoup à nous apprendre quant à leur savoir-faire.

Louise pratique l'équitation depuis l'adolescence. Elle découvre au fil du temps que son plaisir est autant lié, voire plus, à l'entretien des cuirs de sellerie qu'au fait de monter le cheval en soi. Elle décrit avec un vocabulaire très riche et précis le rapport sensuel qu'elle entretient avec cette matière. Arrivée en Première S, parce qu'elle est brillante dans toutes les disciplines, elle émet l'idée de se diriger vers une formation artistique du travail du cuir.

Chacun s'emploie dans son entourage scolaire et familial à la dissuader. Pour vérifier que son intuition n'est pas totalement farfelue et vérifier qu'elle « ne se fait pas d'idée », Louise se met alors dans l'exploration de ce que sont les métiers du cuir, de comment on s'y forme, des prérequis pour intégrer une école d'art, des « talents » qu'il faut avoir.

Elle va ainsi recueillir des informations, rencontrer des professionnels, faire des mini-stages, et se rendre compte qu'elle n'avait pas pensé qu'il fallait avoir un bon niveau en dessin, tant pour les études que pour la création artistique ensuite.

Elle va donc s'inscrire à un cours de dessin puis en Terminale S prendra l'option « Arts Plastiques » pour le bac. Elle travaille ses techniques, y prend du plaisir obtient des résultats et des appréciations très encourageants. Elle se conforte peu à peu dans son idée, son intuition de départ. Face à son entourage de reconnaître qu'elle est certes motivée mais cela reste difficile d'admettre qu'elle ne continue pas des études supérieures scientifiques l'assurant d'après eux, d'une meilleure position sociale et matérielle à l'avenir.

Son projet est taxé d'atypique et même de délire par l'équipe enseignante et la Conseillère d'Orientation Psychologue. Louise décide de poursuivre son exploration en nous demandant une consultation pour « vérifier » son projet. L'exploration des environnements étant réalisée, il reste à passer à l'exploration de son monde intérieur. Nous lui proposons cet espace de réflexivité afin qu'elle vérifie le sens qu'elle donne à cette expérience exploratoire.

Louise va ainsi exposer en quoi elle s'est reconnue dans ce parcours, ce qui lui a parlé d'elle-même. Elle fait des liens avec ses expériences passées, elle décrit ce qu'elle a découvert dans cette exploration et qui lui sert de repères maintenant pour se reconnaître sur le chemin. Elle a aussi repéré les zones qui pouvaient être difficiles, exigeantes. Elle a entrevu des chemins possibles mais encore impensés comme la botterie de luxe (création de chaussures). Louise a peut-être trouvé son futur métier (social) et aussi son métier intime.

A partir de ce retour réflexif sur son exploration, Louise s'est constitué un press-book de ses expériences et réalisations. Elle n'a plus eu à convaincre qui que ce soit avec seulement des mots. Convaincre l'école d'Arts Appliqués à laquelle elle prétendait, malgré une sélectivité très forte, n'a pas posé plus de problème. En s'émancipant des jugements et préjugements des autres, elle a confirmé sa capacité à conduire son embarcation.

Nous en sommes là de l'histoire de Louise. Voie provisoire ou voie à plus long terme, nous ne pouvons savoir encore, mais Louise a fait une expérience qui de façon certaine enrichira ses expériences ultérieures.

L'exploration a bien été une exploration effective telle que décrite par D. Pelletier. Il s'agit là d'une exploration dans le cadre de la construction d'un projet déjà bien élaboré.

Nous pensons que ce type d'exploration peut aussi être mené par des personnes qui n'ont pas encore de projet.

L'accompagnement opportun passe par l'incitation à l'exploration et par la création de l'espace réflexif nécessaire pour que l'exploration prenne dimension d'expérience.

L'espace de réflexivité est un espace dialogique où « *l'information ne remplace pas l'expérience directe* » comme le souligne A. Lhôtellier.²³²

Dans cet espace dialogique et réflexif, qui fonde la relation de conseil, A. Lhôtellier parle aussi d'exploration du sens.

L'exploration du sens est la première phase de la recherche de sens, « *c'est l'accès direct à l'intime, à l'expérientiel non encore élucidé, non encore nommé* ». ²³³Tout est à entendre dans cette phase, l'expression est parfois difficile, elle semble parfois maladroite, incomplète ou peu reliée à l'expérience du sujet.

L'accompagnant a à stimuler l'approfondissement de l'expression pour que la personne accompagnée puisse accéder à l'exploration de son existence.

« Cette exploration n'est pas une enquête policière, ni un examen, ni une inspection, ni un bilan de vie, ni une confession. Elle est une première approche, une reconnaissance dans tous les sens du mot »²³⁴.

²³² A. Lhôtellier, 2001, *op. cit.* p. 73.

²³³ Ibid. p. 143

²³⁴ Ibid. p. 146

Comme l'exploration des environnements, l'exploration du monde intérieur et du sens est une phase provisoire et d'interrogation « *provisoire et hypothétique, où l'on s'interroge sur les chemins d'une cohérence en se gardant de produire déjà une synthèse prématurée* »²³⁵.

L'exploration des environnements, comme l'exploration du sens dans la relation dialogique d'accompagnement, nous apparaît comme une condition fondamentale pour permettre à la personne de s'orienter.

Cette exploration va permettre de mettre en place des repères susceptibles d'ouvrir de nouvelles voies.

De plus, comme l'indique A. Lhôtellier à propos de l'exploration du sens :

« *L'exploration vise à créer une sécurité telle que la personne puisse développer sa propre recherche dans un état de « vacance » tel que la recherche puisse investir sa vie.* »²³⁶

Cela nous amène à définir aussi l'accompagnement opportun comme l'occasion de vivre l'expérience de l'incertitude en toute sécurité.

III.5.4. L'accompagnement pour un futur incertain.

Accompagner l'incertitude, c'est accepter l'idée qu'un choix d'orientation n'oriente pas pour toute la vie. C'est avoir en tête que nous préparons des jeunes pour des environnements futurs dont nous ne connaissons pas encore les exigences.

Il nous faut dédramatiser la situation d'orientation présente et ouvrir à l'idée d'une direction provisoire, à une adaptation cognitive continue.

L'accompagnement est lui-même incertain : accompagnant comme accompagné ne connaissent pas d'avance l'issue du cheminement en cours. La posture basse mais

²³⁵ Ibid. p. 146

²³⁶ Ibid. p. 146.

confiante de l'accompagnant ouvre à la possibilité de vivre l'incertitude de façon moins angoissante.

L'accompagnement peut aussi être l'occasion de vivre l'incertitude sur un mode positif et créatif en reconnaissant la place qu'elle ménage aux possibles et aux impensés. Mais pour cela, il nous faut former ces jeunes aux exigences cognitives liées à cette incertitude.

Développer « l'intelligence générale ».

Si nous pensons comme c'est notre cas qu'il faut viser à développer la capacité à tirer parti du potentiel des situations, cela signifie qu'il faut « apprendre » aux personnes à être en situation.

Nous avons déjà parlé de la nécessité de développer la disponibilité à la situation ainsi que l'attitude d'enquête et d'exploration pour « éduquer » à la prise en compte des situations.

Sous les concepts de disponibilité à la situation et d'enquête exploration, nous avons déjà décliné un certain nombre d'attitudes et d'habiletés requises pour être à même de répondre à l'exigence d'une situation et de s'y révéler compétent.

L'information n'est pas de la connaissance, elle ne permet pas d'appréhender les environnements nouveaux. Ce sont les environnements qui, nous sollicitant, nous mettent en situation de connaître. M. Sorel²³⁷ parle d'environnement actant.

Comme le soutient M. Sorel, il nous faut penser nos accompagnements en termes « d'éducabilité cognitive ». Il s'agit de promouvoir chez le sujet sa capacité à produire de la connaissance, en situation.

Pour notre part, nous rejoignons volontiers la pensée de E. Morin qui, face à la complexité grandissante, en appelle à une éducation qui « *doit promouvoir une « intelligence*

²³⁷ M. Sorel, Maître de conférence à l'Université Paris Descartes. Éléments tirés de son intervention sur le thème « *La dimension cognitive de la fonction accompagnement* » auprès des étudiants de Master 2 à l'Université de Tours du 03/04/2012.

générale » apte à se référer au complexe, au contexte de façon multidimensionnelle et au global »²³⁸.

Derrière cette idée d'intelligence générale, il place entre autre « *le libre exercice de la curiosité, comme faculté la plus répandue et la plus vivante de l'enfance et de l'adolescence* ».

La curiosité est une attitude qui a été nommée par tous les auteurs que nous avons rencontrés dans notre recherche. Qu'il s'agisse de J.P. Boutinet dans la démarche de projet, des auteurs de la sérendipité pour trouver ce que l'on ne cherche pas, de l'approche psychologique de C. Heslon, de l'approche pragmatique de J. Dewey ou problématologique de M. Fabre, la curiosité est présente sur tous les fronts.

Cependant, comme nous l'avons noté dans la présentation de notre contexte professionnel, les jeunes en demande d'accompagnement se montrent parfois peu curieux. Cela se voit notamment au fait qu'ils attendent de l'information mais qu'ils ont assez peu exploré par eux-mêmes et qu'ils ne se départissent pas très facilement des vieux préjugés ou lieux-communs encore en circulation.

L'idée « d'intelligence générale » d'E. Morin nous séduit assez, même s'il demeure très difficile de définir ce qu'est l'intelligence, générale de surcroît.

Comme nous l'avons remarqué dans nos lectures précédentes, la psychologue américaine E. Langer²³⁹ a inspiré nos chercheurs en orientation comme M. Wach du service de recherche de l'INETOP-CNAM, en présentant une approche cognitive et positive de la gestion de l'incertitude passant par la notion d'esprit en éveil.

L'esprit actif pourrait ainsi se développer grâce à :

- L'importance à accorder au contexte et à la situation : « En quoi ce contexte ou cette situation me conditionne ou m'affecte ? » « Puis-je y porter un autre regard ? » « Quels sont les aspects positifs ? »

²³⁸ E. Morin, 2000, *op. cit.* p. 39.

²³⁹ E. Langer, 1989, *op. cit.*

- L'importance à accorder aux processus : « Comment vais-je procéder pour... ». « Comment je m'y suis déjà pris pour... ».
- Sortir de l'obsession du résultat qui s'oppose au désir d'exploration : « Qu'est-ce que j'ai besoin d'aller voir, de questionner ? ».
- La place de l'intuition dans le processus créatif : laisser résonner les situations et accueillir cette résonance en soi : « Comment je sens cette idée, cette proposition, et quelle résonance dans mon corps ? » « Qu'est-ce qui me vient comme idées, comme sensations ? »
- Le traitement des informations émanant du réel : « Je vois, j'entends, je reçois...Qu'est-ce que je peux déduire de ces données ? »
- La capacité d'observation et le raisonnement indiciaire : « J'ai remarqué...c'est peut-être que.... ».
- La pensée plurielle : esprit ouvert à de nouvelles données avec des sollicitations au conditionnel : « Ça pourrait être... » mais aussi « Quelles sont les possibilités que je n'ai pas retenues ou choisies? ».

Il nous semble que cette simple trame peut déjà favoriser une certaine souplesse cognitive pour aborder les nouvelles situations et l'inconnu dans des dispositions plus favorables à la créativité.

L'accompagnement opportun cherche à favoriser une plus grande mobilité cognitive en proposant un questionnement qui fait appel à différents modes de cognition, y compris l'intuition.

III.5.5. L'accompagnant opportun.

Quel est le profil de l'accompagnant susceptible de permettre à l'accompagné d'être en mesure d'arriver par lui-même à bon port ?

Plus que de profil bien sûr, l'accompagnement est question de posture. Par contre, nous pouvons nous demander si cette posture est exclusivement celle des professionnels de l'orientation. Fonction et posture recouvrent des réalités et des manières d'être différentes.

M. Paul²⁴⁰ définit la posture comme la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste). Pour elle c'est un choix qui relève de l'éthique. « *La posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne* ».

L'accompagnant est doublement défini de par sa fonction et de par sa posture. Il est à la fois tenant d'un rôle social de par sa fonction et personne en relation avec autrui dans une posture par laquelle s'incarnent ses valeurs.

En fait, d'après M. Paul²⁴¹, la posture d'accompagnement est faite d'une imbrication dynamique et confrontante de logiques qui peuvent parfois s'apparenter au bricolage tant la posture est tout à la fois spécifique et polymorphe.

Elle a étudié le concept au travers de trois registres traditionnels de l'accompagnement²⁴² : le registre de l'initiatique, le modèle maïeutique, et enfin le modèle thérapeutique. Si de prime abord, il pouvait sembler évident que l'accompagnant à l'orientation ait une posture s'inscrivant dans le registre du faire naître, donc de la maïeutique, c'est dans le registre de l'initiatique que nous avons reconnu les points forts de l'accompagnement des jeunes. C'est d'ailleurs sans doute à cause de cet écart générationnel que la figure de l'initiateur est opportune.

Initiateur ou éducateur ?

M. Paul a choisi d'interroger la tradition pour interroger les fondements anthropologiques de l'accompagnement au travers d'œuvres mythologiques de la tradition grecque avec toute la symbolique dont elles sont porteuses.

²⁴⁰ M. Paul, 2004, *op. cit.*, p.153.

²⁴¹ Ibid. p. 156 .

²⁴² Ibid. p. 164.

Nous partageons cette idée que l'accompagnement a un fondement et une portée symbolique. Nous avons trouvé résonance à notre pratique dans ce qu'elle analyse des figures introduites par Homère pour décrire le registre initiatique.

Dans le terme initier sont contenues les idées de commencement, d'état qui rassemble les conditions d'un accroissement, de séparation par rapport à un statut antérieur mais aussi de cheminement ensemble.

L'initiation est un passage vers une nouvelle manière d'être et vers une nouvelle communauté d'hommes. C'est ce qui caractérise le compagnonnage par exemple.

Ce n'est pas une expérience ordinaire car *« elle concourt à une transformation de la personne, au sens d'une plus grande conformité avec sa « condition primordiale », c'est-à-dire avec ce qu'elle est à l'origine. Mais elle est toujours orientée vers une existence concrète et une opérativité dans le milieu de vie »*²⁴³.

L'initiation est un processus qui peut correspondre à un moment précis de la vie mais qui est avant tout une quête de sens.

Ce que l'initié apprend, c'est par des expériences, parfois difficiles, qui l'amènent à se mettre en pratique en tant qu'homme.

C'est notamment en cela que nous pensons que l'accompagnement opportun est de type initiatique : il fait vivre au jeune une expérience d'orientation, de mise en sens de lui-même qui l'amène à pouvoir s'auto-orienter.

Dans l'initiation il y a rupture : l'individu n'est plus tout à fait le même, il s'éloigne de son univers familial, il mesure l'écart entre une réalité et un idéal. Comme dit M. Paul, la rupture est instauratrice d'écart.

C'est cela qu'il se passe aussi pour un jeune qui a à s'orienter, poursuivre ses études ou intégrer le monde professionnel. C'est l'occasion pour lui de se différencier, souvent de quitter l'univers familial pour aller vers une nouvelle « communauté » et de mesurer l'écart existant entre son désir et la réalité.

²⁴³ Ibid. p. 173.

L'accompagnant est celui qui initie à ce bouleversement pour permettre de changer de niveau. Il est en quelque sorte un guide qui ne se substitue pas à l'apprentissage direct par la vie et le monde. Il n'est pas l'unique référent car toute rencontre peut être initiatrice.²⁴⁴

L'accompagnant opportun initie mais permet au jeune de faire ses expériences et de faire d'autres rencontres initiatrices. Concrètement, en initiant le jeune à l'exploration, ce dernier se frotte à la réalité des environnements et y rencontre d'autres personnes ou d'autres formes d'initiation. C'est ainsi qu'un maître de stage, un enseignant, un professionnel, un proche peuvent adopter cette posture d'accompagnant à l'égard d'un jeune sans avoir pour autant comme fonction celle de conseiller d'orientation.

Le guide, qui soit-il, n'a pas l'exclusivité d'un tel accompagnement : au contraire, il encourage le jeune à pénétrer d'autres « communautés ». Il sert en quelque sorte de « reliant » entre une communauté de laquelle il vient (le lycée, la famille) et une communauté dans laquelle il se prépare à entrer (l'Université, le monde de l'apprentissage, les groupes de pairs). Le guide a aussi à laisser une part de solitude à celui qui doit beaucoup apprendre de lui-même.

Le thème du voyage qu'emprunte M. Paul au récit mythologique de l'Odyssée, nous semble aussi tout à fait illustrer le cheminement, la vie comme voyage, trajet. Le voyage renvoie aussi à la rupture du connu pour l'inconnu, à la nécessité de savoir piloter son embarcation. Quand le guide laisse son élève pour qu'il apprenne des circonstances, ce dernier se confronte aux aléas de la navigation c'est-à-dire du mouvant, de l'inattendu et du changement liés à des conditions extérieures qui le dépassent.

Savoir alors piloter son embarcation, c'est souvent savoir ruser avec les éléments, savoir lire les environnements pour s'y adapter, être capable d'épouser la conjoncture et d'opérer dans l'immédiateté. Nous retrouvons dans ces caractéristiques que M. Paul²⁴⁵ emprunte à Detienne et Vernant²⁴⁶, celles de la mètis : un savoir pratique, une « connaissance

²⁴⁴ Ibid. p. 176.

²⁴⁵ Ibid. p. 188.

²⁴⁶ M. Detienne et J.P. Vernant, 1974, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs*. Paris : Flammarion.

oblique » qui permet de trouver le chemin possible, le bon moment pour agir et l'action adéquate.

Dans cette phase du voyage, le guide n'est pas dans l'embarcation. La compétence du pilote va se construire en situation mais les phases de guidage et d'initiation qui auront précédé auront préparé celle-ci pourvu qu'elles aient été des expériences éducatives.

Comme M. Paul le suggère, l'initiatique relève de l'éducatif. Nous adhérons à cette proposition car **nous pensons que l'éducation à l'orientation a ceci de commun avec l'initiation : elle vise l'autonomie (du jeune) et son intégration.**

Ce détour culturel vers les modes traditionnels pouvant constituer les socles anthropologiques de la notion d'accompagnement nous a permis un petit pas de côté pour envisager la posture d'accompagnant.

Même si en conclusion, elle montre que l'accompagnement moderne n'a plus rien à voir avec les modes traditionnels auxquels elle se réfère, ce petit détour nous a ramené à la posture éducative de l'accompagnant en orientation, quand il s'agit de jeunes en tous cas.

Sage ou peut-être même stratège ?

Nous retrouvons de nouveau F. Jullien²⁴⁷ qui a aussi approché la thématique de l'accompagnement, encore une fois par « obliquité » en privilégiant le détour par la Chine.

Une parole opportune de variation.

Pour F. Jullien, la parole d'accompagnement est une parole d'incitation et non d'énonciation ou de révélation. Le but est que le Maître laisse le disciple faire un maximum de chemin par lui-même et il se met dans une posture pédagogique : il initie le chemin et c'est au disciple de poursuivre. La parole n'a comme but que de mettre l'autre en mouvement.

²⁴⁷ F. Jullien, 2007, « Repérer les impensés de notre pensée pour penser l'accompagnement », in « *Penser l'accompagnement adulte* » (dir :J.P. Boutinet) Paris : PUF. pp 209-226.

Le maître procède aussi par obliquité : il peut par exemple ne rien faire, pour susciter l'attente auprès du disciple, s'il considère que celui-ci n'est pas mûr pour cela. C'est tout à fait une posture à laquelle nous adhérons quand le jeune est là pour « être orienté » mais qu'il n'est pas déjà dans la disposition à « s'orienter ».

L'accompagnant peut tout à fait opter pour une parole qui ne répond surtout pas à ce qui est attendu par le jeune. Il peut même faire exactement comme le maître qui répand l'information (auprès des parents dans ce cas), comme quoi le jeune n'est pas du tout prêt à entendre ce que l'on a à lui dire.

Comme l'affirme Jullien, ce « non pédagogique » va permettre d'exiger du disciple « *qu'il soit en situation de prédisposition, que l'opportunité soit bel et bien là afin que l'intervention du maître soit possible* »²⁴⁸.

Mais aussi, « *Dès que cette réceptivité est acquise, alors le maître ne ménage pas ses efforts et exploite la situation* ».

La parole de l'accompagnant dans cette conception est une parole fécondante mais pas de proposition ou de commandement. Elle varie selon les situations et sa force réside en sa capacité à féconder. « *Ce n'est donc pas l'énoncé en tant que tel qui compte, c'est son opportunité* »²⁴⁹.

L'accompagnant en phase avec la situation a donc une « parole opportune de variation » qui incite l'accompagné à se déployer dans la réalité présente où il se trouve et qui crée ainsi une capacité de cheminement.

La stratégie du potentiel de la situation.

Comme nous l'avons vu précédemment, toute situation recèle un potentiel lié aux facteurs porteurs qui la constituent et qui sont à détecter. L'accompagnant stratège va contribuer à identifier ces facteurs favorables en se montrant lui-même plus centré sur la situation que

²⁴⁸ Ibid. p. 214.

²⁴⁹ Ibid. p. 215.

sur le sujet. A noter que M. Sorel pose la même question des limites de la centration sur la personne au détriment de la centration sur la situation et les environnements actants.

Un tel accompagnant exclut de porter toute son attention sur les caractéristiques psychologiques ou morales du sujet mais amène l'accompagné à chercher les conditions favorables pour lui et la façon de les exploiter. Concrètement, nous ne situons plus notre attention sur les manques de notre accompagné, qu'il faudrait combler pour arriver à un but modélisé par avance mais nous « jouons » avec lui au stratège pour débusquer dans sa situation telle qu'elle est, les moyens d'en tirer parti.

Nous nous permettons de rajouter que cette attitude est très vite perçue par les jeunes accompagnés comme susceptible de leur faire faire l'économie d'une introspection dont ils n'ont pas envie et en laquelle, eux-mêmes ne croient pas trop.

Dans cette conception, l'accompagnant agit de « biais » et s'adapte aussi à la situation du moment sans modélisation préalable. Elle vient parfois surprendre l'accompagné qui se rend toutefois rapidement réceptif à cette démarche. En effet, l'absence de modélisation n'exclut pas la présence d'une démarche.

L'accompagnant-stratège n'embarque pas son accompagné dans une action qui va nécessiter une grande dépense d'énergie pour peu de résultat. Comme en stratégie militaire, quand nous engageons le combat, c'est que l'affaire est entendue.

Comme le suggère F. Jullien²⁵⁰ : « *Quand vous savez tellement bien utiliser le potentiel et faire évoluer la situation en fonction de facteurs porteurs, vous n'avez plus besoin de vous impliquer, de vous dépenser, de prendre des risques* ».

L'accompagnant qui privilégie « l'obliquité » reste à côté. Il sort du normatif et « *rend possible un processus dans lequel est engagé l'accompagné* »²⁵¹.

Pour conclure sur cet accompagnement opportun et sur la posture de l'accompagnant, nous pensons qu'il est souhaitable de développer notre pensée plurielle pour réussir à envisager

²⁵⁰ Ibid. p. 221

²⁵¹ Ibid. p. 225.

en même temps ce qui se situe du côté du sujet accompagné et ce qui se situe du côté de la situation, l'un avec l'autre constituant pour nous et avec nous une nouvelle situation comportant son lot d'inconnu, d'imprévisible et de potentiel.

Il nous semble qu'en adoptant nous-mêmes des attitudes de disponibilité et d'exploration à l'égard des problématiques d'accompagnement, nous pourrions être en mesure d'être plus opportuns.

Conclusion sur l'accompagnement opportun :

En choisissant de présenter l'accompagnement au travers des critères qui le rendaient opportun, pour développer la compétence des jeunes à se saisir des opportunités pour s'auto-orienter, nous avons privilégié plusieurs axes qui s'organisent autour de notions essentielles : l'accompagnement des processus et de la transformation, la confiance, l'exploration des environnements, l'expérience chemin faisant qui prépare la navigation dans l'incertitude.

Nous avons mis en avant la stratégie de l'accompagnant pour que cette expérience d'accompagnement soit éducative et porteuse sur le long cours de capacité à agir et à s'autogouverner.

III.6. PRECONISATIONS POUR L'ACCOMPAGNEMENT OPPORTUN.

Afin de poser le cadre de ces préconisations qui émanent de la recherche précédente, il nous faut préciser quelques éléments.

Tout d'abord, à qui s'adressent ces préconisations ? Elles sont adressées à toute personne qui de par sa fonction, sa profession, sa posture, est amenée à « faire un bout de chemin » aux côtés d'un jeune qui cherche à s'orienter. Il peut s'agir de conseillers, d'enseignants, de professionnels encadrant des stages, de parents qui s'impliquent aux côtés de leur jeune comme il y en a beaucoup.

Ces préconisations peuvent constituer une grille d'approche de l'orientation des jeunes susceptible d'être un complément aux pratiques déjà en vigueur car nous savons combien les contextes institutionnels sont divers, les contextes socio-économiques difficiles et les moyens d'intervention parfois limités.

Nous sommes plus dans une posture de chercheur que d'expert, d'abord mus par la croyance que les jeunes peuvent tirer le plus grand parti de notre monde incertain et mouvant à condition d'y être préparés.

Ce sont en quelque sorte les grandes lignes de cette préparation que nous tentons de poser et souhaitons partager avec nos lecteurs.

Chacun(e) ensuite déclinera cette préparation en outils, en attitudes, en stratégies opportunes suivant son contexte professionnel et les demandes qu'il y reçoit.

Nous n'exposerons pas toutes les préconisations éthiques portant sur la posture de l'accompagnant, les principes fondamentaux de respect de la personne qui demeurent la base de tout accompagnement mais il va de soi qu'ils demeurent le fondement incontournable de cette relation dialogique, « *relation unique de deux personnes uniques en présence.* »²⁵²

²⁵² A. Lhôtellier, 2001 , *op. cit.* p. 99.

III.6.1. Accueillir les processus en cours.

Quand le jeune, seul ou avec ses parents, arrive pour « être conseillé » ou « être orienté », il est déjà dans un processus en cours, dans une situation et parfois dans une certaine désorientation.

Cette réalité est à considérer comme une expérience en soi pour reprendre le terme de J. Dewey qui nous a « accompagnés » dans notre étude théorique.

Avant de parler d'avenir, soyons présents à ce qui est, ici et maintenant.

Ne rien privilégier ni rejeter.

Il s'agit pour l'accompagnant et pour l'accompagné de se rendre présents à ce qui est déjà en cours, sans rien arrêter, précipiter ou anticiper.

Le jeune qui arrive est déjà en chemin, il s'agit de comprendre avec lui, où il en est du parcours, comment il est arrivé jusque-là, les forces qu'il a, les contraintes qui pèsent sur lui, les ressources dont il croit disposer, les représentations qu'il a du futur en général et de son avenir en particulier.

Le manque de projet, le désir de projet, le trop de projets, le projet déjà en cours, le projet déçu et encombrant sont autant de statuts de projets à accueillir et à prendre en compte, là où ils en sont, sans rien valoriser ou dévaloriser a priori.

Ne rien privilégier ni rejeter par avance, accorder de l'intérêt à tout ce qui est présent maintenant, permettre aux paradoxes ou aux contradictions de s'exprimer, telle est l'attitude de disponibilité ouverte qui caractérise la posture de l'accompagnant. Elle invite le jeune à s'accueillir lui aussi là où il en est dans le présent.

L'écoute des processus permet à la transformation en cours de se poursuivre, de ne pas être empêchée par une quelconque ingérence dans « ce qui suit son cours ».

Le premier risque d'ingérence est le pré-jugement, la pensée unique, celle du jeune lui-même ou de son entourage. L'ouverture et la pensée plurielle de l'accompagnant invite naturellement l'accompagné et son entourage à s'ouvrir de leur côté.

Parler au conditionnel permet de montrer que tout peut être possible, que rien n'est à sous-estimer ou à rejeter et que nous ne savons pas mieux que quiconque. Le conditionnel respecte ce qui est en train de se faire mais qui n'est pas encore abouti. Il encourage à poursuivre sans fixisme. Des formules comme « ce pourrait être cette voie qui t'intéresserait... » invite à la fois à considérer cette voie sans en négliger d'autres pour autant.

Mettre la situation présente au centre de la rencontre.

Nous pensons que l'examen de la situation est une façon de déjà générer de l'agir sans s'activer trop tôt dans le « faire ».

Poser la situation en dehors de tout jugement, toute responsabilisation ou culpabilisation inutile a pour objectif d'ouvrir un dialogue qui se structure autour du sujet mais pas seulement.

Dresser la situation, c'est aussi faire émerger ce qui pose problème et définir par conséquent de façon claire la question qui se pose.

En se centrant sur la situation, on s'intéresse d'office aux transactions avec les environnements, les éléments circonstanciels, les délibérés et les émergences.

Nous pensons que nous faisons vivre déjà au jeune accompagné une expérience très proche de ce qu'il aura à vivre pour s'orienter, décider en fonction de lui-même mais aussi des éléments extérieurs qui participent de la réalité présente.

Aborder la situation plutôt que la personnalité du jeune (ses goûts, ses traits de personnalité) est une façon « oblique » d'aborder une problématique car le jeune s'attend tellement ce que tout soit centré sur sa personne, qu'il en est un peu surpris et la surprise crée une certaine forme de disponibilité curieuse, propice à préparer la phase active d'exploration et d'expérimentation. De plus, la problématique n'est pas le jeune lui-même en tant que personne, c'est la situation, à laquelle il participe bien sûr.

Si l'accompagnement se fait au sein d'un petit collectif regroupant quelques jeunes (nous préconisons 8-10 environ) , ce travail sur la situation peut se faire par paires de pairs, où

l'un peut recueillir les données situationnelles de l'autre (co-pilotage) pour les restituer au collectif. Différentes modalités de fonctionnement peuvent être ainsi imaginées. L'interaction au sein d'un collectif permet de clarifier les projets personnels et contribue à ce que chacun puisse être à un moment donné dans une posture d'être accompagné par un autre ou accompagnateur lui aussi d'un membre du collectif.²⁵³

Au sein d'un petit collectif, l'expérience de la singularité et de la solidarité peut se vivre et préparer aux situations sociales à venir.

Il s'agit d'apprendre à nommer, décrire, analyser, sentir une situation pour mieux en percevoir les facteurs favorables et défavorables et entrer ainsi dans le processus d'enquête.

Accueillir et profiter de la désorientation.

La situation de désorientation est parfois celle qui est à accueillir de prime abord. Elle est génératrice de beaucoup d'émotions, de stress. La tentation de la nier, de l'éviter peut être grande. Nous constatons d'ailleurs que les parents tolèrent très difficilement cette désorientation chez leur enfant et sont pressés d'y voir une issue.

Cette désorientation met tout le monde mal à l'aise. On voudrait la voir vite dépassée !

Et pourtant, cette désorientation recèle d'après nous un immense potentiel : elle crée le besoin de retrouver le sens et motive de ce fait à chercher les moyens de s'orienter.

Nous pensons qu'il ne faut pas chercher trop vite à la compenser même si chacun souhaite naturellement soulager l'anxiété.

Accepter d'être désorienté et commencer à chercher repères et moyens de retrouver un chemin, est une expérience formatrice pour s'auto-orienter par la suite dans toutes les circonstances. Mais elle requiert du temps, de la présence empathique de la part de l'entourage, une certaine prise de distance à l'égard du résultat, ce qui n'est pas toujours facile dans les contextes institutionnels affectés des contraintes qui sont les leurs.

²⁵³ C.Philibert et G. Wiel, 2002, *Accompagner l'adolescence*, Lyon : Chronique Sociale, p. 167.

La désorientation n'est pas qu'un ressenti, un mal être, elle signifie que l'individu se trouve en butte avec son milieu. Elle oblige à décupler les transactions d'adaptation avec celui-ci pour s'en sortir. Elle place ainsi celui qui vit cette situation dans une position cognitive particulière.

Quand cette désorientation peut suivre son cours, sécurisée par un accompagnant qui se tient à « bonne distance », elle produit une expérience cognitive qui contribuera à enrichir les expériences ultérieures de désorientation/réorientation.

L'expérience d'être désorienté, perdu, paumé comme nous a dit un jeune lors de notre enquête, ce n'est pas grave *« on n'est pas abandonné, il faut continuer à apprendre, apprendre(...) »*.

C'est l'occasion de travailler les grands principes de la « navigation », autrement dit de l'auto-orientation : apprendre à se servir d'une carte (utiliser les informations et les repères fournis par l'accompagnant), se repérer à la boussole (dégager les données du problème et examiner les conditions extérieures favorables et défavorables) et seulement ensuite envisager des solutions possibles.

Cela constitue déjà une mise en route du travail de réflexivité. Il est parfois intéressant de demander au jeune de retrouver une situation concrète de désorientation, de perte de repères et de lui faire expliciter le « comment as-tu fait pour t'en sortir ». Tous se sont déjà perdus au cours d'une excursion, d'une randonnée et il est tout à fait intéressant de les aider à présentifier cette expérience à l'aide d'un entretien d'explicitation pour qu'ils revivent les sensations, les gestes qu'ils ont eus pour retrouver le sens.

C'est le bon moment pour que nous repérions ensemble les habiletés déployées, les attitudes qui ont été favorables ou défavorables à la résolution du problème. Cela nous permet de « sentir » ce qui peut relever de la disponibilité et ce qui relève de l'agir.

Nous pouvons illustrer par une anecdote professionnelle : un jeune de Terminale très « désorienté » suite à un projet avorté le laissant « vide », déçu, *« dégoûté et totalement paumé »* pour reprendre son expression, s'est exprimé ainsi pour décrire une autre expérience de désorientation : *« j'étais perdu, je me suis posé, j'ai pensé à la seule chose dont j'étais sûr c'est-à-dire qu'il fallait descendre pour retrouver une route, à partir de là j'ai marché toujours tout droit, je m'arrêtais pour écouter si j'entendais des bruits de*

véhicules, quand j'en ai entendu un j'ai suivi cette direction et j'ai fini par croiser la route où j'ai trouvé quelqu'un pour me ramener au village ».

À partir de là il a pu envisager sa désorientation présente différemment : « j'ai un peu de temps pour réfléchir (= me poser), la seule chose dont je suis sûr c'est que ce sont les Sciences de la Vie et de la Terre où je suis le plus fort (= je sais qu'il faut descendre), je vais me fixer cette direction (= marcher tout droit) et vais écouter ce que j'entends à propos des études qui comportent des S.V.T. (= repérer le bruit des véhicules sur la route) et je verrai bien (= laisser advenir). Il a fini par opter pour une filière de biologie en se disant qu'il trouverait sans doute le métier en cours d'études (chemin faisant).

Ce qui est à noter, c'est que le travail sur cette désorientation a permis un certain lâcher-prise qui a généré de la disponibilité pour la préparation du bac, ce qui était devenu impossible tant le projet avorté et la désorientation qui s'ensuivit prenaient de place en lui.

Si la désorientation peut être accueillie consciemment par le jeune qui la vit, et vécue dans un contexte sécurisant, elle devient une expérience très riche qui laissera une empreinte cognitive forte et disponible quand le jeune sera de nouveau confronté à une perte de repères, ou dans une zone d'incertitude forte.

III.6.2. Augmenter la tolérance à l'incertitude par la confiance.

La confiance est un « ingrédient » de premier ordre pour être capable de voir, saisir, créer des opportunités comme pour s'auto-orienter.

Elle permet la disponibilité à soi-même, aux autres et à ce qui advient.

Elle a sa place dans tous les interstices relationnels de la vie du jeune : relation à autrui, confiance en l'avenir, confiance en soi, confiance dans l'imprévisible.

Il n'y a d'accompagnement possible que dans la confiance : confiance de l'accompagnant dans les capacités de l'accompagné à dépasser ses difficultés, confiance de l'accompagné envers l'accompagnant pour la sécurité dont il a besoin pour cheminer et enfin climat de confiance dans le cadre de la rencontre pour permettre le dialogue et la confrontation.

Elle n'est pas donnée d'avance, elle ne se décrète pas et elle impacte l'humain dans toutes ses dimensions: physiques et sensorielles, cognitives, psychologiques, émotionnelles, existentielles.

Créer le climat de confiance.

Le climat de confiance repose en partie sur la posture de l'accompagnant et sur ses attitudes: authenticité, implication, engagement, bienveillance, écoute et compréhension empathique, respect de sa propre unicité et de celle de l'autre, congruence sont autant d'attitudes facilitatrices que C. Rogers a décliné dans toute son œuvre centrée sur le développement de la personne et la relation d'aide.

L'établissement du climat de confiance dans une relation de parité mais d'asymétrie est de la responsabilité de l'accompagnant. Celui-ci en est le garant. Il crée ainsi le climat de sécurité nécessaire à l'actualisation du sujet accompagné.

Même si cela semble l'évidence, l'établissement du climat de confiance demeure un fondamental incontournable de la relation d'accompagnement. Chaque fois, il est à repenser et à remettre en place. Au-delà de l'ici et maintenant de la relation, c'est toute la capacité de confiance envers autrui qui est concernée. Or, nous pensons qu'il n'y a pas d'ouverture possible à l'inconnu et à l'extérieur de soi sans une confiance fondamentale.

Vivre au présent pour vivre l'incertitude.

La confiance est aussi cette forme d'optimisme dont nous sommes nous-mêmes porteurs ou non et qui nous met en relation avec le monde de manière détendue ou crispée.

Beaucoup de jeunes sont très pessimistes quant à leur avenir, à la société de demain, à leur chance de trouver un emploi. Ce ressenti est parfois transmis par les peurs des parents et leurs propres difficultés. Le pessimisme engendre l'anxiété et n'incite pas à l'exploration curieuse, à l'ouverture, à la transaction avec les environnements. Un faux optimisme, une confiance feinte peuvent aussi cacher des difficultés identitaires très limitantes.

Nous pensons, que pour aborder le futur le plus confiant possible, il est nécessaire d'être bien inscrit dans le présent.

Faire vivre une expérience de confiance nécessite donc de prendre le temps d'accueillir la réalité telle qu'elle se présente sans l'enjoliver, sans la noircir ou la fuir. Notre attitude confiante va se manifester par cette centration « tranquille » sur le présent, qui laisse moins de place à l'extrapolation stérile à propos d'un futur hypothétique angoissant ou au contraire salvateur de tout.

Nous acceptons de ne pas savoir de quoi le futur sera fait mais nous le préparons par une grande présence au présent. Cette attitude n'exclut pas du tout le projet mais dicte d'en semer les graines au bon moment. Le projet n'est pas « forcé », il est cultivé en fonction des conditions du présent car le présent contient déjà l'avenir.

Concrètement, c'est peut-être l'attitude mentale qui consiste à croire qu'il y a forcément des possibles, qu'ils sont même sans doute « sous nos yeux », à condition de ne pas rester dans la cécité.

Voir les possibles.

Ces possibles peuvent émerger à différents niveaux. Celui du jeune lui-même : il peut s'agir parfois de talents évidents mais laissés de côté pour poursuivre un projet conçu de façon complètement intellectuelle et non incarnée. D'autres fois, cela peut être une idée porteuse mais noyée par une débauche d'informations diverses et de ce fait restée inexplorée. Il peut s'agir encore d'un échec qui parle de ce qui a été mis de côté et qu'il serait intéressant de regarder.

Ces possibles peuvent aussi émerger de l'environnement : création d'une nouvelle section de formation, rencontre avec un professionnel qui propose un apprentissage, nouveaux besoins dans le monde du travail et de l'emploi et bien d'autres émergences encore.

Ces possibles sont disponibles à ceux qui sont disponibles pour les voir. Ils ne se transforment en opportunité qu'à cette condition. La confiance améliore le niveau de disponibilité et permet la curiosité.

Si le regard bienveillant que pose l'accompagnant sur l'accompagné est bien sûr fondamental pour lui donner confiance en son pas, il n'en va pas moins que le regard confiant de l'accompagnant sur les situations l'est tout autant.

Nous avons peut-être la naïveté de penser que l'accompagnant qui est dans cette disposition permet à l'accompagné de vivre aussi cela au cours du cheminement commun.

Nous avons l'expérience d'accompagnements de personnes très peu confiantes en elles-mêmes mais dont la capacité à s'abandonner à la réalité présente constitue une force de propension telle, qu'elles ne peuvent manquer les occasions porteuses pour elles. Ces personnes nous apprennent à nous décentrer d'une approche essentiellement psychologique centrée sur la personne du sujet.

III.6.3. Faire vivre une expérience « chemin faisant » et apprendre de la réalité.

« Chemin faisant » signifie que le chemin n'est pas tracé d'avance, qu'il se fait en marchant. Le « chemin faisant » exclut l'idée d'une trajectoire partant d'un point connu pour arriver à un autre point connu, avec des étapes établies d'avance.

La direction générale peut être assez claire au départ, mais la voie « par où ça passe » reste à découvrir. Direction générale ne veut pas dire direction définitive. Elle peut être provisoire, en attendant de trouver une direction à plus long terme.

L'expérience « chemin faisant » signifie aussi que ce qui va émerger au cours du cheminement va pouvoir être exploité et va venir enrichir l'expérience présente. C'est le mouvement du « laisser advenir » dont nous avons parlé dans l'accompagnement opportun sous le concept de disponibilité.

L'expérience chemin faisant, c'est aussi l'exploration de chemins peu fréquentés, de détours « pour voir », de chemins d'écoliers comme nous avait dit Émilie lors de l'entretien que nous avons eu avec elle. C'est le mouvement d'aller-vers qui est le pendant du « laisser advenir ».

Ce double mouvement nous est apparu comme étant inhérent au vivant qui s'adapte à son milieu de vie. C'est en cela qu'il nous paraît tout à fait pertinent de faire vivre l'expérience de ce double mouvement dans la réalité présente de nos accompagnements à l'orientation.

L'expérience chemin faisant, c'est aussi la possibilité de réfléchir ce qui vient d'arriver, de se vivre, pour décider de ce que l'on en fait ou pas. C'est la dimension réflexive de l'expérience que nous proposons.

Valoriser le provisoire.

Nous avons constaté sur notre terrain professionnel combien la demande de nos jeunes consultants est ambivalente : choisir un métier que l'on va aimer toute sa vie mais en ne sachant rien de ce métier, ni même s'il aura encore cours dans quelques années.

La notion de choix est très associée à la notion de définitif. La peur de se tromper est grande, l'envie d'aller droit au but est aussi grande.

Choisir une direction « pour l'instant », n'est pas une proposition évidente à entendre pour les jeunes et pour leurs parents. L'idée du provisoire est souvent associée à l'idée de perte de temps et de précarité.

Cependant, nous pensons très pragmatiquement qu'il vaut mieux choisir une bonne direction provisoire qu'une mauvaise direction définitive.

Cela revient à répondre à la question : aujourd'hui qu'est-ce que je peux envisager comme études en fonction de ma situation scolaire, de ce que j'ai envie d'apprendre, de ce qui s'offre à moi ?

Nous sommes parfois face à des jeunes découragés qui ont un projet de métier sur le long terme mais qui ne peuvent y accéder par le chemin direct et qui restent totalement indécis et bloqués sur une idée très détachée de la réalité présente et qui ne peut évoluer en projet.

Il n'est pas question de décourager ce type de projection mais de voir comment aujourd'hui, avec les moyens qui existent, avec les circonstances présentes il est déjà possible de poser une étape même provisoire.

Lors d'une étape provisoire, on fait provision de beaucoup de vécu, de savoirs, de rencontres qui vont permettre de cheminer plus loin et peut-être même vers la destination tant souhaitée.

Quand le jeune accepte le provisoire, il se détend souvent d'une telle manière qu'il devient plus disponible, plus réceptif. Dans ce provisoire, il fait souvent un choix qui tient plus compte des faits que des représentations.

Il ne raisonne plus en fonction d'un modèle à atteindre (telle profession) mais en fonction de ce qui est porteur pour lui aujourd'hui (les matières dans lesquelles il excelle aujourd'hui, par exemple). En s'autorisant à ce provisoire, il s'autorise ainsi à beaucoup de possibles même s'il ne peut en deviner les contours aujourd'hui.

Il nous semble important de faire vivre au jeune l'expérience **qu'il existe des choses que l'on ne connaît pas encore mais qu'il est possible de découvrir en chemin. Le provisoire, le temporaire offrent l'opportunité de la rencontre, de l'inattendu et surtout l'opportunité de la bifurcation possible.**

Nous avons constaté à bien des reprises le potentiel qui se dégageait d'une situation dite a priori provisoire. S'adapter à la réalité du provisoire nous semble beaucoup plus porteur que de rester dans l'idéal fantasmé et inaccessible du modèle à atteindre.

Dans l'acceptation d'une direction provisoire, le jeune peut composer plus facilement avec ses différentes facettes identitaires. Nous n'avons pas traité notre sujet sous cet angle de la construction identitaire mais nous n'oublions pas pour autant cet aspect important dans la démarche d'orientation. La direction provisoire laisse le temps de cette construction et peut même la faciliter.

C'est ainsi que paradoxalement, l'urgence des délais vient autoriser ce provisoire. Confronté à la nécessité de choisir vite, le jeune et sa famille acceptent de choisir une voie temporaire, en attendant de trouver une meilleure idée. Nous avons remarqué, parmi nos jeunes qui consultent, qu'il n'est pas rare que cela ait été une chance.

Dans l'immédiateté d'une situation qui appelle une décision rapide, faire le choix d'une voie qui ne déterminera peut-être pas toute une vie mais qui dessinera quand même un

chemin sous ses pas, c'est entrer dans une attitude de disponibilité, une posture d'ouverture aux environnements, une préparation à l'inattendu, une adaptabilité porteuse pour l'avenir.

Favoriser la disponibilité pour « laisser advenir ».

La disponibilité ne se crée pas dans la tension mais dans l'attention. C'est une disposition à devenir que nous pensons « éduicable » même s'il y a sans doute de grandes différences d'une personne à l'autre.

Nous avons repérer quelques lignes de force pour « fortifier » cette disponibilité.

- **Apprendre à « lâcher » ce qui vient encombrer et empêcher le cheminement.**

La première étape de la mise en disponibilité est de repérer ce qui vient alourdir le marcheur (« prendre la tête », pour utiliser le langage des adolescents).

Pour cheminer, il faut avoir suffisamment de bagages, mais trop lestés, on ne peut avancer. Toutes sortes de bagages encombrants peuvent être repérés : injonction au projet alors que le jeune n'est pas prêt, peur d'échouer, projet parental pesant, perception erronée de soi-même (se croire capable de faire une grande école mais avoir des résultats qui ne l'autorisent pas, par exemple), conditions économiques et socio-affectives de la famille, et bien d'autres choses encore.

Nous avons montré dans « l'accompagnement opportun » la nécessité d'accompagner parfois le travail de deuil d'un projet avorté ou irréalisable devenu encombrant pour retrouver de la disponibilité.

La seconde étape est de se « décentrer de ses pieds » et de commencer à regarder le paysage tout alentour. Il s'agit là d'ouvrir son attention à ce qui est là, aux conditions présentes : ce peut être aller flâner dans les forums d'études supérieures et aux portes ouvertes des établissements (et cela ne manque pas !), de chercher de l'information auprès de professionnels et parfois, pour les plus âgés qui sont dans le registre de la réorientation,

prendre un temps de recul à l'étranger avant de choisir une nouvelle voie, vivre une expérience associative, humanitaire, un job provisoire et bien d'autres choses qui sont autant de moyens de se mettre en chemin dans une posture d'ouverture.

Le rôle de l'accompagnant est parfois d'aider les parents à y voir autre chose qu'une perte de temps, un risque d'abandon des études, eux qui préféreraient une trajectoire linéaire à ce cheminement hasardeux.

Nous devinons aisément l'impact de ce style d'expérience sur le développement de l'émancipation, l'autonomie et la capacité à s'auto-orienter.

- **Laisser le manque s'exprimer et accepter son incomplétude.**

Nous avons vu dans notre recherche conceptuelle, que l'opportunité fonctionne aussi sur la résonance qui s'établit entre le manque qui crée la disposition à recevoir et l'appel (proposition nouvelle, occasion). Pour entendre l'appel, y être disponible, il faut « manquer ».

Le jeune a à se confronter avec sa solitude, sa propre responsabilité et sa difficulté à faire « tout seul ». Ce sentiment peut être de l'ordre du manque, difficile à tolérer et il n'est pas l'apanage que des très jeunes. Il est existentiel, nous sommes toujours plongés dans l'angoissante solitude lorsqu'il faut choisir et décider.

La sensation de manque est difficile à tolérer dans notre société qui est très ambivalente là-dessus : à la fois tout combler par l'avoir tout en plaçant en permanence les individus en situation de manque au regard des nécessités de responsabilités, d'adaptabilité, de mobilité qu'elle exige d'eux.

Seul un accompagnant à la bonne distance affective peut faire vivre cela au jeune. Si l'attente de ce dernier est comblée avant d'être expérimentée, le risque de dépendance est grand. C'est en cela que les parents sont en difficulté dans la fonction d'accompagnant.

Le manque peut aussi se trouver masqué par l'illusion « d'avoir tout ce qu'il faut » tant les informations accessibles sont nombreuses. Nous avons remarqué que « l'appétence » pour l'information pouvait avoir un effet sédatif sur l'angoisse du manque.

Dans notre enquête, il est très clairement ressorti que les jeunes qui avaient su voir et saisir les opportunités éprouvaient consciemment le manque et notamment le manque de projet ou le manque de visibilité dans leur parcours.

Dans nos accompagnements il nous semble opportun de ne pas anticiper sur le besoin du jeune, de le laisser en prendre conscience et se mettre à l'écoute de ce qui pourrait venir y répondre.

Concrètement, cela demande à l'accompagnant de résister à la tentation de combler par de l'information ou de la mise en conduite de projet trop rapide. En bref, souvent tout l'inverse des attentes de nos consultants.

- **Adopter une posture basse, de non maîtrise par rapport aux environnements.**

L'acceptation du manque et de l'incomplétude va d'après nous ouvrir à chercher réponse à l'extérieur de soi.

Cela nous amène à valoriser et adopter une posture de non maîtrise par rapport aux environnements pour favoriser la transaction avec ces derniers.

Illustrons notre propos par cette métaphore : si nous randonnons en forêt, que nous sommes en « posture haute » parce nous pensons connaître par cœur ce lieu, il y a de fortes chances pour que nous soyons absorbés par des pensées ou des dialogues intérieurs qui ne sont pas « à propos » et que nous ne soyons pas en mesure de voir quoi que ce soit de nouveau ou de différent. En finalité, nous aurons peut-être passé un bon moment et c'est bien ainsi !

À l'inverse, si nous randonnons dans une forêt où nous avons conscience de ne pas maîtriser la connaissance des lieux, sans pour autant en être effrayés, nous allons nous placer dans une attention vigilante et allons discerner beaucoup de détails intéressants et importants au cours de cette randonnée : la présence d'un ruisseau, le petit chemin de traverse, des traces d'animaux, le changement des conditions climatiques, la présence d'une cabane ou autre détail. Parmi ces détails que nous aurons repérés, certains peuvent devenir d'un coup très utiles si un besoin ou une question surgissaient : la cabane devient

opportunité pour s'abriter, l'acuité visuelle se renforce et va permettre d'observer un cerf et ainsi de suite.

Cette posture basse fonctionnant de concert avec l'observation empirique et le raisonnement indiciaire nous met en disponibilité par rapport aux situations et aux environnements.

Cela n'arrive pas qu'aux princes de Sérendip en voyage initiatique que nous avons croisés lors de notre recherche théorique, c'est une expérience que font aussi les explorateurs, les personnes qui sont en général en transaction avec une nature dont ils ont bien conscience d'être dominés par elle.

Nous retrouvons encore dans cette catégorie les navigateurs ou les gens de la terre. Ce sont des personnes qui ont conscience de ne pas tout pouvoir maîtriser mais de prendre des risques calculés sur la base d'une grande observation des réalités extérieures.

Cela ne permet pas seulement d'éviter les déboires mais aussi parfois de « faire un bon coup » : trouver un endroit hospitalier pour prendre repos, repérer un meilleur chemin, ensemer une terre au bon moment, rencontrer la personne qu'il faut pour être aidé, bref tout ce qui fait l'occasion opportune.

Revenons à nos jeunes en besoin d'orientation. Nous ne leur ferons pas vivre l'expérience que Rousseau infligeait à Émile : le perdre dans la forêt de Montmorency pour qu'il apprenne à se retrouver. Quoique sur le fond l'expérience est intéressante ! Ce que nous retenons de la leçon de Rousseau, c'est qu'elle n'est pas seulement intellectuelle (formelle) mais qu'elle s'inscrit dans le corps et dans l'émotionnel.²⁵⁴

Nous pouvons cependant les encourager à avoir un rapport différent avec ce qui les entoure et leur faire vivre cela au cours de « travaux pratiques » (collectifs de préférence) de recherche/exploration des domaines professionnels, des secteurs économiques porteurs pour les plus grands.

²⁵⁴ M. Fabre, 2011, *op. cit.* p. 131.

Nous nous retrouvons donc à la charnière entre disponibilité et expérimentation **et c'est l'exploration qui vient articuler ces deux attitudes favorisant la capacité à repérer et profiter des évènements qui viennent faire opportunité.**

Encourager l'exploration curieuse.

L'exploration se situe à l'interface entre accueillir et chercher. Plus ou moins volontariste, elle n'est pas une attitude passive pour autant.

Elle est ouverture curieuse à l'inconnu, au non soi et laisse beaucoup de latitude dans la démarche de projet car explorer ne veut pas dire que la voie explorée sera celle à retenir.

L'exploration privilégie la démarche, le processus de voir ce que l'on va trouver, plus que le résultat d'arriver à un point précis.

Nous proposons d'exercer cette capacité d'exploration curieuse au travers d'activités personnelles ou mieux, collectives, relativement ludiques et qui n'engagent pas la question du bon ou du mauvais résultat. On explore pour voir. On ne présage de rien de ce qui va en ressortir.

Par exemple, si le jeune évoque qu'il a parfois l'idée de s'intéresser aux vieux métiers en voie de disparition, nous allons lui proposer de « partir en exploration » sur le terrain et pas seulement sur les brochures ou les sites internet. Le corps est donc impliqué et l'émotionnel aussi car cela ne se fait en général pas sans quelque appréhension.

Nous préparons ensemble la feuille de route : Qu'est-ce que je veux savoir ? Auprès de qui je peux me renseigner ? Qui puis-je aller voir ? Comment contacter les personnes-ressources ? Quelles sont mes appréhensions ? Tout cela ressemble fort à une enquête.

C'est l'occasion de faire vivre au jeune la nécessité d'interagir avec ses environnements pour avancer. Le réseautage est parfois dénoncé comme étant l'apanage des seuls privilégiés qui ont un réseau. Au-delà du réseautage qui permet sans doute de faciliter l'accès aux possibles, comme pour obtenir un stage ou un job, nous pensons que tout un chacun a la possibilité de demander des renseignements, qui à son boulanger, qui à un

cousin restaurateur, qui à son médecin pourvu d'oser ou d'accepter de « s'abaisser » à demander à autrui.

C'est parfois l'humilité et le bon sens qui confèrent de l'audace aux gens ordinaires. Nous avons montré dans notre portfolio personnel, combien savoir demander à autrui (alors que nous ne pouvions bénéficier d'un réseau au sens mondain du terme) nous avait souvent permis de dépasser une situation bloquée.

Au retour, le jeune rapporte une « fiche d'exploration » et raconte lors de l'entretien individuel ou dans le groupe ce qu'il a vu, entendu, appris, découvert par hasard, aimé, pas aimé, par quoi il a été surpris. Tout un matériel qui devient une base au travail réflexif d'une part, et à d'autres explorations, d'autre part. Nous accordons beaucoup d'importance à l'aspect écrit de la démarche, comme celle d'un journal de bord.

Il est parfois intéressant au sein d'un petit collectif que ce soit un autre qui fasse l'exploration pour soi et vice versa. Nous retrouvons là l'importance de l'interaction et de la médiation d'autrui chère à L.S. Vygotsky que nous avons plaisir à citer comme une maxime : « *Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi.* »²⁵⁵

Explorer un univers a priori inintéressant, voire hostile pour soi-même, mais le faire pour un autre peut parfois aussi se révéler une expérience gratuite, très enrichissante pour soi-même ou un autre membre du groupe. Cela relève aussi un peu de la stratégie oblique de l'accompagnant.

En conclusion, cette invitation à explorer s'appuie sur une démarche à la fois réflexive et pragmatique et initie à la démarche de problématisation et d'enquête. Elle peut être déclinée en une multitude d'outils selon le contexte des demandes et besoins des

²⁵⁵ L.S. Vygotski, 1985, *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions Sociales.

Repris par N. Denoyel in « La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques », *Éducation Permanente* n°153/2002-4 pp.231-239.

consultants. Au Québec, des outils d'exploration en vue de l'orientation des élèves sont utilisés pour avancer vers une orientation effective, selon les préconisations de D. Pelletier.

Développer la réflexivité avec des outils pour « le long cours ».

Il s'agit de faire vivre au jeune une expérience réutilisable tout au long de la vie. L'accompagnant accompagne le processus qui s'autoalimentera par la suite.

L'accompagnement a un début et une fin. Nous pensons que cette relation dialogique privilégiée constitue le temps et l'espace d'une démarche réflexive, qui fera de cet accompagnement une expérience. En effet, une expérience non réfléchie ne peut constituer une expérience pour apprendre, comme nous l'avons vu avec les auteurs qui ont traité de l'expérience pour apprendre.

L'accompagnement d'aujourd'hui a pour but de permettre l'auto-orientation de demain. Le but est qu'à l'âge adulte, le sujet puisse gérer ses transitions sans être obligé de s'en remettre systématiquement à un professionnel. S'auto-orienter, rappelons-le, ne signifiant pas tout seul mais avec autonomie et capacité à décider pour soi-même, y compris en cherchant les soutiens nécessaires.

Nous pensons que ce qui se sera vécu dans le cadre d'un accompagnement à l'âge de l'adolescence viendra susciter l'accès à de possibles expériences ultérieures. Le jeune qui a été accompagné pour explorer les environnements, a fait l'expérience qu'il pouvait demander à autrui pour avancer. En réfléchissant ce vécu, il sera en mesure de le refaire dans d'autres circonstances de sa vie.

Nous préconisons plusieurs types de supports pour développer ses capacités réflexives.

- **Le portfolio réflexif :**

Il constitue à la fois une démarche et un document adaptable aux différentes finalités et publics visés. Nous retenons particulièrement l'outil proposé par J. Layec²⁵⁶ qui, dans ses

²⁵⁶ J. Layec, 2006, *op.cit.* .

trois conceptions (capitaliste, formative et existentielle) permet une adaptation souple et créative à notre jeune public.

Il permet d'intégrer toutes les expériences du jeune, avant et pendant l'accompagnement et permettra de continuer de le faire.

Il intègre l'oral et l'écrit avec toute l'importance que nous accordons à ce dernier pour laisser une trace.

Le portfolio réflexif présente la souplesse de pouvoir se travailler en collectif comme en consultation individuelle.

Il valorise toutes les expériences et met à jour les compétences de jeunes qui sont souvent convaincus d'en être dépourvus. Il permet de prendre conscience de soi, de soi en lien avec les environnements, de ses valeurs et constitue un instrument de navigation de premier choix.

Au-delà d'un outil, c'est une démarche qui développe la capacité à s'autogouverner et s'auto-orienter. Il permet à celui qui le fait de s'inscrire à la fois dans son histoire, dans le présent de ce qu'il vit tout en ménageant la transition vers le futur.

Avec ou sans projet, la démarche portfolio fait partie de l'expérience chemin faisant et *« offre un soutien méthodologique pour qui veut tracer sa route »*.²⁵⁷

- **Le blason personnel.**

Nous empruntons cet outil à A. de Péretti qui le définit comme une technique simple à dimension projective.

Il permet au jeune de symboliser ses représentations, de lui-même et du milieu dans lequel il évolue.

²⁵⁷ Ibid. p. 111.

Cet outil est très pertinent au sein d'un collectif d'étudiants car sa dynamique lui confère une place de choix dans le processus d'accompagnement de ces derniers, entre autre pour l'orientation.

Les auteurs/accompagnants L. Basco et F. Cote²⁵⁸ le proposent aux étudiants pour « dresser leur portrait » et en font un outil de prise de conscience des représentations qu'ils ont d'eux-mêmes ou du métier qu'ils envisagent d'exercer. Il s'inscrit dans un processus se nourrissant des informations, réflexions et confrontations.

Cet outil, adapté aux différentes classes d'âge et au travail en petit groupe, et à haute teneur symbolique et culturelle, apporte une note originale et ludique au travail de réflexivité. Il est intéressant à utiliser en collectif et peut déboucher aussi sur le blason du collectif lui-même. Dans tous les cas, les échanges qu'il suscite enrichissent le travail.

Pour les étudiants, nous adaptons le modèle de blason proposé par L. Basco et F. Cote qui intègre : la devise de l'étudiant, son emblème, trois objectifs, trois moyens de les atteindre, trois compétences à acquérir, trois qualités à mettre en œuvre pour acquérir ces compétences.

- **L'entretien d'explicitation.**

Le projet d'orientation du jeune repose parfois sur des éléments de choix dont il n'est pas complètement l'auteur. Acculé à échafauder un projet d'orientation plus ou moins dans l'urgence et avec peu d'accompagnement, il peut « fabriquer » un projet tout à fait réaliste d'apparence, mais ne correspondant pas pour autant à ses choix, besoins et aspirations personnels.

L'entretien d'explicitation, mis au point par P. Vermeersch²⁵⁹ est un outil tout à fait opérant pour permettre à l'auteur du projet d'entrer dans une **délibération personnelle**

²⁵⁸ L. Basco, et F. Cote, 2010, *Accompagner l'étudiant. De la connaissance de soi à la construction de la personne*, Lyon : Chronique Sociale, pp.183-185.

²⁵⁹ P. Vermeersch, 1994, *L'entretien d'explicitation*, Issy les Moulineaux : Éditions ESF. 220 p.

ouvrant vers des possibles impensés voire impensables. Les décisions qu'il prendra ne seront pas que le fruit de représentations mais aussi de **prises de conscience**.

Dans la relation de conseil et d'accompagnement, il est à considérer comme un outil susceptible de générer de « **l'empowerment** » chez la personne accompagnée. Il donne à cette dernière une capacité à porter un regard sur elle-même, à donner sens à son expérience et s'emparer du pouvoir de choisir pour elle-même pour s'émanciper.

Sur fond d'entretien non directif, centré sur la personne, il apporte une structure étayant le discours de l'accompagné. La prise de note qui en est faite, remise au locuteur par l'accompagnant agit tel un miroir et devient un **support d'évolution et de transformation**.

De premier choix dans l'entretien individuel, il est à la fois un puissant outil réflexif et de confrontation au réel. Il donne sens à l'expérience du sujet et lui permet de passer de la compréhension à la décision et de la décision à l'action.

Portfolio réflexif, blason d'étudiant et entretien d'explicitation sont les trois outils que nous privilégions pour permettre au jeune accompagné d'entrer dans une démarche réflexive transformant ainsi l'expérience de l'accompagnement à l'orientation en véritable expérience d'auto-orientation.

La démarche réflexive permet de se connaître et se reconnaître à tous les stades du cheminement. Elle fait partie du processus « chemin faisant » qui fait que l'on apprend à s'orienter en s'orientant. En facilitant l'auto-orientation, elle favorise conjointement la stratégie d'opportunité.

Stimuler la souplesse cognitive pour apprendre du réel.

Comme nous l'avons repéré dans notre enquête, la capacité à se saisir des opportunités repose entre autre sur une certaine souplesse cognitive que nous avons aussi appelée parfois esprit en éveil.

Nous avons conclu qu'il était souhaitable de développer les différents modes de raisonnements susceptibles d'être activés par le sujet en situation.

C'est ainsi que nous pensons qu'il est judicieux de permettre au jeune de repérer comment il raisonne dans telle ou telle situation et de stimuler les autres formes de raisonnement.

Nous avons retenu :

- **L'observation empirique et le raisonnement indiciaire :**

L'observation du réel permet de recevoir des informations de façon gratuite, inattendue, et de les transformer en indices pour retrouver ensuite la cause présumée des effets observés.

Il s'agit donc de devenir attentif à ce à quoi on ne s'attend pas. Cela va de pair avec la curiosité, l'attention au non soi, une conscience large et globale. Parce que contrairement à ce que nous pensons, nos jeunes sont très concentrés ! La difficulté est de les aider à se décentrer de leurs préoccupations pour ouvrir leur champ de conscience à ce qui est là, sous leurs yeux et qu'ils ne voient pas.

Nous préconisons pour améliorer la réceptivité sensorielle et l'attention juste, une façon de questionner qui puisse permettre de développer cette observation. Le moment de présentification proposé au cours de l'entretien d'explicitation permet cela.

Par exemple : « Qu'est-ce que tu as remarqué quand... ? » Ou encore, « Qu'as-tu entendu autour de toi quand tu étais dans tel lieu ? » Enfin, « Essaie de revoir comment c'était dans cet endroit quand... »

Il s'agit donc de faire travailler le sens de l'observation, l'ouverture de soi, l'attention aux autres, à distinguer ce qui est familier de ce qui ne l'est pas « As-tu remarqué quelque chose de spécial dans ce document, cette visite ? ».

Le travail d'orientation peut être présenté au jeune comme une sorte d'enquête où il devient un enquêteur capable d'observation, d'attention, de curiosité pour ensuite poser des hypothèses, déduire et vérifier.

- **L'analyse et le raisonnement hypothético-déductif :**

Il s'agit de poser les différentes questions du problème à résoudre, de proposer des hypothèses à vérifier et d'en tirer des conclusions. C'est toute la démarche de mise en problème avec une recherche de tous les possibles à partir d'une proposition.

Cette raison formelle est plus largement développée et valorisée par les apprentissages scolaires avec plus ou moins de difficultés suivant les sujets.

Nous proposons la démarche de résolution de problème notamment dans la phase d'analyse de la situation. Son intérêt est bien de privilégier d'abord la question qui se pose et de considérer le problème à résoudre comme une « chance » d'entrer dans une démarche et un raisonnement logique, là où le jeune s'attend à une entrée en matière de type psychologique.

C'est une façon d'apprendre à répondre à une question qui se pose en envisageant les différentes solutions possibles, les différentes manières de s'y prendre.

- **L'approche sensible du monde.**

Elle implique beaucoup le sensoriel, le perceptuel et l'affectivité. C'est la démarche de l'esprit qui découvre. Elle est de nature transductive et analogique²⁶⁰. C'est une pensée métaphorique, non bloquée par les contradictions. De ce fait, c'est une pensée créative, prélogique qui mérite d'être considérée car elle permet à l'individu d'approcher le monde sur un mode très compatible avec celui de l'opportunité.

Certains jeunes approchent la réalité en privilégiant ce mode de pensée. La singularité et l'aspect parfois illogique de cette approche ne doit pas nous faire oublier que c'est un mode de raisonnement qui n'est pas pour autant de deuxième ordre.

Louise, la jeune fille au projet de travailler dans l'art du cuir dont nous avons déjà parlé, employait un langage métaphorique et sensuel qui dénotait parfaitement cette approche sensible.

Tout en reconnaissant cette approche valable et instructive pour s'autogouverner (contrairement à l'attitude de ses enseignants qui dévalorisaient ce type d'approche pour penser son orientation), nous l'avons cependant incitée à « jongler » entre cette approche sensible et un raisonnement de type problématologique. Cela a été très utile notamment

²⁶⁰ N. Denoyel, 2000, « Pragmatique des trois raisons », in collectif *Pratiques réflexives en formation*, 2009, Paris : Lharmattan p. 188

pour « vérifier » son attrait pour cet art, chercher tous les possibles et structurer les dossiers de candidature pour les écoles auxquelles elle postulait.

- **Le mode intuitif :**

Susceptible d'être à l'origine d'un certain nombre de prises de décision, il est beaucoup plus difficile à appréhender, comprendre, développer.

L'expérience intuitive est de fait très subjective, imprévisible mais aussi très créatrice.

C. Petitmengin²⁶¹ a analysé la genèse de l'intuition sur la base théorique d'une psychologie phénoménologique, en privilégiant l'entretien d'explicitation pour l'explorer afin d'accéder au pré-réfléchi de l'expérience.

Nous pensons que certains gestes mentaux de la part de l'accompagnant sont importants pour « autoriser » l'accompagné à présentifier ce genre d'expérience, lors d'un entretien d'explicitation par exemple. Ces gestes mentaux sont de l'ordre d'une réceptivité gratuite, d'une ouverture caractérisée par une mise à l'écart de nos propres croyances ou représentations.²⁶²

Il n'est pas question de chercher à « travailler » la capacité intuitive chez notre interlocuteur, mais de l'autoriser à accueillir les idées qui lui viendraient de cette façon-là, sans les disqualifier.

L'expérience intuitive est souvent associée à un lâcher-prise qui ouvre la perception sensorielle et contribue à une conscience large, non tendue vers un objet précis c'est-à-dire peu intentionnelle.

De ces intuitions peuvent émerger du sens qui est à recevoir et sur lequel il peut être possible pour le sujet de s'appuyer pour se diriger. Comme nous l'avons vu avec Émilie au cours de notre enquête, l'entretien d'explicitation peut permettre au jeune accompagné de

²⁶¹C. Petitmengin, 2001, *op. cit.* .

²⁶² Ibid. p. 133.

retrouver et de décrire certains états intérieurs et sensations corporelles qui président à ces moments de conscience très particuliers.

Nous pensons que l'intérêt et l'accueil que nous réservons à ces « retours sur image » peuvent aider le jeune qui en fait l'expérience à s'appuyer sur cette disposition pour s'emparer d'éléments émergeant de ses environnements, même si ces derniers semblent parfois relever a priori du pur hasard.

Pour conclure sur l'intuition, rappelons encore cette pensée du mathématicien H. Poincaré : « *C'est par la logique qu'on prouve. C'est par l'intuition que l'on découvre* ».

La démarche « chemin faisant » implique une expérience basée sur le réel et demande une approche de ce réel dans toute sa complexité et son imprévisibilité. Par conséquent, tous les modes cognitifs sont valables et opérants selon les moments et les circonstances contextuelles.

L'accompagnant, de par sa propre attitude d'ouverture et de son propre mode de pensée plurielle, invite l'accompagné à s'appuyer sur son mode cognitif privilégié sans négliger les autres qui peuvent être stimulés en utilisant différents types de questionnement.

Résumé des préconisations suggérées.

Après avoir déterminé les critères, qui d'après nous font de l'accompagnement, un accompagnement opportun, nous avons décliné les préconisations que nous soumettons à notre propre expérience et aux lecteurs concernés par l'accompagnement à l'orientation.

Ces préconisations se résument donc ainsi :

- Accueillir les processus en cours :
 - Ne rien privilégier ni rejeter.
 - Mettre la situation présente au cœur de la rencontre.
 - Accueillir et profiter de la désorientation.
- Augmenter la tolérance à l'incertitude grâce à la confiance :

- Créer le climat de confiance.
- Vivre au présent pour vivre l'incertitude.
- Voir les possibles.
- Faire vivre une expérience du chemin-faisant :
 - Valoriser le provisoire.
 - Favoriser la disponibilité pour laisser advenir.
 - Encourager l'exploration curieuse.
 - Développer la réflexivité avec des outils au long cours.
 - Stimuler la souplesse cognitive pour apprendre du réel.

Comme nous l'avons exprimé au début de ce chapitre, ces préconisations restent à adapter en outils concrets et spécifiques par chaque utilisateur /accompagnateur suivant son contexte d'exercice.

Conclusion générale

Accompagnant des jeunes dans leur orientation scolaire et professionnelle depuis plusieurs années, au travers d'une éducation à l'orientation basée notamment sur la construction d'un projet personnel, nous en sommes venus à nous intéresser à un aspect encore peu étudié de l'orientation : la place des opportunités pour s'auto-orienter tout au long de la vie.

Si la construction du projet d'orientation repose en partie sur les conditions internes du sujet relatives à son identité, sa motivation et ses aptitudes, il nous a cependant semblé important, voire nécessaire, de nous intéresser aux conditions externes que sont les circonstances de l'environnement et qui peuvent se révéler de véritables opportunités pour se diriger dans des contextes variables, nécessitant toujours plus d'adaptation, de réactivité et d'inventivité de la part de l'individu.

C'est ainsi que nous nous sommes posé la question d'une éventuelle compétence à développer, pour repérer et saisir les facteurs porteurs d'une situation, afin de s'auto-orienter en permanence. Poser la question d'une compétence à développer, c'est d'abord poser la question des conditions qui la sous-tendent, si l'on considère que la compétence ne se déploie qu'en situation.

Notre enquête auprès de jeunes, qui décrivent leur orientation comme un parcours au cours duquel ils ont su percevoir et exploiter les opportunités des situations, nous a permis d'asseoir différents résultats mais aussi de nous poser de nouvelles questions qui pourraient constituer de nouvelles voies de recherches dans le domaine de l'orientation.

En confrontant les récits des jeunes interviewés aux auteurs qui nous semblaient permettre une mise en lien entre les deux concepts d'opportunité et d'auto-orientation, aux deux bouts de notre question, nous avons vu s'ébaucher une véritable problématique des conditions susceptibles d'intégrer les opportunités des environnements dans la démarche d'orientation tout au long de la vie.

Nous avons ainsi pu montrer que l'opportunité émerge de la transaction d'un individu, suffisamment disponible et ouvert à l'expérience, avec des environnements qui déterminent avec lui des situations porteuses d'un potentiel qu'il convient de laisser se

déployer pour ainsi tracer un chemin à chaque fois nouveau, ouvrant à des possibles non encore imaginés. Cette démarche chemin faisant, participe à la mise en sens de l'individu qui chemine, dans une conscience du soi et du non soi qui le guide, l'assure en son pas et lui confère une adaptabilité créative et libre aux circonstances des environnements changeants.

Nous en avons déduit que l'accompagnement opportun serait celui qui développe cette méta-compétence faite de disponibilité et de capacité à expérimenter. L'approche philosophique chinoise avec F. Jullien nous a permis d'envisager un accompagnement fondé sur le processus plus que sur l'objectif et l'approche éducative de J. Dewey nous a convaincus de la pertinence de l'attitude d'enquête pour apprendre.

Si nous avons décliné cet accompagnement opportun en différents critères et en avons même déduit des préconisations possibles pour nous-mêmes et les autres professionnels de l'accompagnement à l'orientation, il n'en va pas moins que nous n'en sommes qu'aux prémices de ce qui pourrait peut-être constituer une « pédagogie de l'opportunité pour s'auto-orienter ».

En effet, comment repérer et développer chez nos jeunes accompagnés ce double mouvement de « laisser advenir » et d'« aller vers », double mouvement à la fois simple, car inhérent à la vie même, mais aussi tellement complexe à appréhender concrètement ?

La tentation de modéliser cette capacité d'être disponible et d'expérimenter au travers d'une pédagogie susceptible d'éduquer à l'opportunité est grande mais est-elle souhaitable ?

Pour notre part, l'éthique nous commande d'être dans la plus grande écoute des processus en chacun. La disponibilité et l'expérimentation sont deux mouvements qui ne peuvent souffrir l'injonction. Faire confiance et permettre les transformations silencieuses sont aussi des attitudes d'accompagnement opportunes quand nous devons admettre qu'il nous est impossible de tout prévoir et de tout anticiper.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Éléments de mon portfolio réflexif.

Annexe 2 : Retranscription entretien A d'Émilie.

Annexe 3 : Retranscription entretien D d'Émilie.

Annexe 4 : Retranscription entretien B de Jonathan.

Annexe 5 : Retranscription entretien C de Charlotte.

Annexe 6 : Grille d'analyse entretien A d'Émilie.

Annexe 7 : Grille d'analyse entretien D d'Émilie.

Annexe 8 : Grille d'analyse entretien B de Jonathan

Annexe 9: Grille d'analyse entretien C de Charlotte.

Annexe 10 : Grille d'analyse croisée des entretiens.

ANNEXE 1 : Éléments de mon portfolio réflexif.

Au fur et à mesure de ce déroulement réflexif sur ma vie et de cette mise en lumière des transitions entre ses différentes phases, j'ai vu grandir mon intérêt et ma curiosité pour un élément particulier et transversal : celui de l'opportunité.

Hasard, opportunité, occasions....font partie de l'existence. C'est un lieu commun que de prétendre qu'ils interviennent dans nos vies et viennent à la rencontre de nos aspirations.

Ce qui me questionne maintenant, pour moi-même et pour ceux que j'accompagne, c'est la question du rapport de soi à ce qui nous arrive.

Dans le langage commun, on dit : « il y a des gens qui savent saisir leur chance et d'autres non ».

Existe-t-il une compétence pour saisir l'occasion opportune ?

J'ai envie de me poser cette question : « **qu'ai-je su faire chaque fois que je me suis saisie d'une opportunité, d'une occasion extérieure à moi-même, pour choisir ?** »

Quel serait cet outil de navigation que j'ai construit et qui, dès ma prime jeunesse, m'a permis de naviguer de port en port que la mer soit belle ou plus hostile ?

C'est à cette question que je vais tenter de répondre pour moi-même. Le mémoire de recherche sera par la suite le temps et le lieu d'élargissement de mon questionnement aux problématiques rencontrées dans l'accompagnement à l'orientation des jeunes.

Quels sont les indices de ce que pourrait être cette compétence à m'auto-orienter en fonction des opportunités du moment ?

ANNEXE 1 (suite) La compétence « savoir se saisir de l'opportunité »

Actions	Savoirs- faire mobilisés	Compétence développée
Demander conseil, aide à autrui	<p>Aborder les personnes, questionner, écouter, recueillir des informations.</p> <p>Humilité devant « ceux qui savent ».</p> <p>Audace et faire confiance.</p> <p>Repérer les personnes ressources de mon entourage.</p>	<p>Accepter d'être interdépendant.</p> <p>Interagir avec autrui</p> <p>Créer une relation dialogique</p> <p>Faire/Avoir confiance</p>
Oser déroger à ce qui semble établi et immuable (les dérogations)	<p>Connaître ce qui existe déjà.</p> <p>Réfléchir et faire preuve de sens critique</p> <p>Contourner les règles contournables.</p> <p>Argumenter une requête.</p> <p>« Payer le prix » de la dérogation.</p>	<p>Connaissance du cadre collectif</p> <p>Positionnement personnel/cadre collectif</p>

Me remettre en question	<p>M'accueillir et m'accepter telle que je suis.</p> <p>Développer une juste perception de moi-même.</p> <p>Analyser les conséquences de mes actes.</p> <p>Prendre conscience de mon cadre de référence.</p> <p>Me décentrer de mes propres représentations en les confrontant à celles des autres.</p>	<p>Auto-analyse</p> <p>Discernement</p> <p>Esprit critique/soi</p> <p>Repérage des déterminismes.</p> <p>Prise de conscience des représentations à l'œuvre.</p>
Expérimenter-Essayer	<p>Sortir de la rumination mentale stérile.</p> <p>Privilégier l'action</p> <p>Imaginer de nouveaux et différents scénarii.</p> <p>Etre curieuse de ce que font les autres.</p> <p>Accepter de me tromper, de ne pas y arriver.</p>	<p>Innover dans l'approche des problèmes.</p> <p>Se départir de l'habitus.</p> <p>Privilégier le faire au dire</p>

Connaître mes besoins et chercher à les satisfaire	<p>Réfléchir sur moi-même</p> <p>Prendre conscience de mes émotions</p> <p>Ecouter les messages de mon corps.</p> <p>Prendre soin de moi.</p>	Actualisation de soi.
Découvrir mes valeurs	<p>Oser dire non à ce qui n'est pas admissible pour moi.</p> <p>Me confronter aux valeurs des autres par l'échange et la discussion.</p>	Identifier les moteurs de sa vie.
M'intégrer dans le collectif	<p>M'intéresser et écouter les expériences des autres.</p> <p>Mutualiser mes connaissances.</p> <p>Echanger au sein de collectifs associatifs ou de formation.</p> <p>Penser à ce que je reçois et à ce que je peux</p>	<p>Instaurer une coopération au sein d'un groupe</p> <p>Collaborer à un projet commun</p>

	<p>donner.</p> <p>Repérer comment s'exprime mon besoin d'appartenance.</p>	
Apprendre et découvrir	<p>Alterner les temps d'apprentissages théoriques et solitaires et les temps de découverte sur le terrain.</p> <p>M'impliquer dans des cercles collectifs de réflexion (associations, stages...)</p>	<p>Auto-formation</p> <p>Coopération sur des projets collectifs</p>
M'ouvrir à des possibles	<p>Faire mon deuil des impossibles.</p> <p>Accepter de ne pas arriver à...ou de ne pas être....</p> <p>Savoir renoncer.</p> <p>Rêver et imaginer.</p>	<p>Rebondir</p> <p>Adaptabilité</p> <p>Confiance et optimisme</p>

Choisir efficacement et rapidement	<p>Prendre de l'information</p> <p>Trier l'information à travers mon propre tamis.</p> <p>Délibérer avec moi-même et d'autres.</p> <p>Me déterminer/ besoins/valeurs.</p> <p>Avoir en tête des scénarii possibles.</p> <p>Attendre quand ce n'est pas le moment.</p>	<p>Recueillir de l'information.</p> <p>Trier l'information pertinente.</p> <p>Comparer avec les déterminations personnelles.</p>
Vivre au présent et me servir du passé	<p>Regarder, voir et entendre ce qui se passe dans le quotidien juste devant moi.</p> <p>Ne rien juger de banal. Considérer les petits riens du quotidien.</p> <p>Accorder de l'importance au plus petit acte.</p> <p>Présentifier les souvenirs qui aident dans le présent (réussites...)</p>	<p>Réceptivité à l'environnement</p> <p>Réflexivité</p> <p>Ancrage dans le réel</p>

	<p>Identifier les stratégies qui sont porteuses de réussite pour moi.</p> <p>Prendre le temps de « méditer » c'est-à-dire pour moi de voir, écouter, sentir et ressentir ce qui m'arrive.</p>	<p>Construire de nouveaux scénarii identitaires</p>
--	---	---

ANNEXE 2 : retranscription entretien « A » d'Émilie.

11 mars 2012- 25 minutes

a1 Donc, voilà, Emilie bonjour, j'ai demandé à pouvoir te questionner, mener un entretien avec toi à propos de ton orientation. C'est dans le cadre de mon master, je fais une recherche sur notamment la question de l'opportunité dans l'orientation des jeunes et par conséquent, j'avais cru comprendre que tu avais eu un parcours un peu atypique et ça m'intéresse de te poser quelques questions. Es-tu d'accord pour cela ?

A1 Oui, bien sûr.

a 2 D'accord, merci. Alors, on va s'y prendre de la façon suivante, dans un premier temps, je vais poser assez peu de questions et je vais te laisser raconter ton parcours et quand il y aura un moment où j'aurai besoin de cibler plus particulièrement dessus, pour ma recherche auquel cas je pourrais être amenée à te poser beaucoup plus de questions et bien sûr à tout moment tu peux dire stop si tu ne veux pas répondre à une question ou à une autre. Je vais prendre quelques notes. Cet entretien va être enregistré et retranscrit par écrit et il pourra aussi être annexé à mon travail universitaire donc j'aurai aussi une autorisation à te faire signer.

A2 Oui, d'accord.

a 3 Bien, est-ce que tu peux me dire ce que tu as fait après le bac, comment tu t'es orientée jusqu'à rentrer dans le milieu du travail.

A3 D'accord, donc après le bac j'ai fait 2 ans de classes préparatoires littéraires à Tours suivies de 2 ans à la fac en licence puis maîtrise pendant lesquelles pendant les congés scolaires j'ai eu l'occasion de travailler dans une entreprise de navigation sur la Loire, et ce travail on va dire saisonnier de vacances est devenu petit à petit plus prenant jusqu'à devenir une proposition d'emploi à temps plein.

a4 D'accord et aujourd'hui, tu es toujours sur cette entreprise et qu'est-ce que tu fais comme métier ?

A4 Aujourd'hui je travaille toujours dans cette entreprise à plein temps et je ...aussi bien, j'ai un poste avec plusieurs activités aussi bien pilote sur le bateau que gestion des commandes devis et factures et un poste on peut dire qui a trait à la comptabilité d'entreprise.

a5 Donc à la gestion de l'entreprise....

A 5 Oui, tout à fait. Une toute petite entreprise, on est 2 salariés.

a 6 D'accord, est-ce que c'était ton projet de travailler dans ce domaine -là au départ ?

A 6 Non, absolument pas, je n'aurais jamais imaginé travailler ni dans le commerce ni dans le tourisme !

a7 Le tourisme et le commerce ça ne faisait pas partie a priori des choix que tu avais pu poser ?

A 7 Non absolument pas, ça s'est fait complètement par hasard.

a 8 Par hasard ?

A 8 Par opportunité.

a9 Ce serait quoi le hasard, il se serait produit à quel moment le hasard?

41 **A 9** Au moment où on m'a proposé au départ d'intégrer cette entreprise pour un emploi d'été.
42 L'emploi avait été proposé à mon frère et il n'était pas intéressé, moi a priori, je ne l'étais pas
43 non plus mais j'ai pourtant accepté le poste sans trop réfléchir.

44 **a10** *Donc tu as accepté le poste à la place de ton frère et du coup tu as découvert ...*

45 **A 10** J'ai découvert à la fois ce que l'entreprise proposait comme emploi et comme
46 prestations à ses clients et aussi des personnes avec qui je me suis entendue et cet emploi
47 s'est prolongé.

48 **a 11** *D'accord donc en fait la proposition d'un vrai travail est venue longtemps après le job*
49 *d'été ?*

50 **A11** Oui, disons qu'au départ j'ai fait une première saison, un premier été qui devait être le
51 seul puis le patron de l'entreprise m'a reproposé des petites missions pendant l'hiver puis aux
52 vacances suivantes et petit à petit d'un emploi de vacances c'est devenu un emploi de plus en
53 plus fréquent, le soir par exemple en sortant de la fac ou les jours où je n'avais pas de cours
54 jusqu'à devenir une proposition d'emploi à temps plein.

55 **a 12** *Donc tu me disais que le hasard ça été surtout à la première rencontre, disons la*
56 *première proposition, enfin au départ.*

57 **A 12** Disons d'accepter un emploi que je n'aurais pas forcément imaginé pratiquer mais
58 d'essayer et il s'est trouvé que c'était le bon.

59 **a 13** *D'accord, essayer, ça été important pour toi d'être dans l'essai ?*

60 **A 13** Ben disons que je n'aurais pas essayé, je n'aurais pas eu l'idée d'aller chercher un
61 travail à temps plein ni dans le domaine de la navigation, ni dans le commerce, ni dans le
62 tourisme. Ce n'était pas du tout dans mes projets de départ.

63 **a 14** *Et c'étaient quoi les projets de départ, est-ce que tu peux parler un petit peu des projets*
64 *que tu as pu avoir avant, de comment ça a évolué dans le temps ?*

65 **A14** Alors, avant le bac j'avais pas mal de projets dans le domaine scientifique sauf que je
66 n'en avais pas les capacités au niveau physique et maths et donc ensuite je me suis orientée
67 vers des études littéraires mais sans projet à proprement parler. Des projets par défaut comme
68 l'enseignement mais pas par choix réel.

69 **a 15** *Et donc tu étais à la fac quand tu as fait ce premier job d'été, et à ce moment là- tu étais*
70 *à quel niveau d'études à la fac.*

71 **A 15** La première saison que j'ai fait, j'entrais juste à la fac après mes classes préparatoires,
72 j'étais en licence.

73 **a 16** *Et à ce moment-là, tu avais un projet vague, pas du tout ?*

74 **A 16** Très vague, dans l'enseignement, dans l'enseignement agricole mais sachant que j'ai
75 appris très rapidement que le concours que j'aurais visé était supprimé après j'étais sans
76 projet.

77 **a 17** *D'accord donc au moment où tu as rencontré la personne qui t'as proposé un job, tu*
78 *n'avais plus de projet ?*

79 **A 17** Oui.

80 **a 18** *Est-ce qu'au moment où tu as accepté ce job tu as imaginé que ça pourrait devenir un*
81 *jour un emploi ?*

82 **A 18** Non, absolument pas parce que cela m'a été proposé c'était clairement pour un mois qui
83 très vite sont devenus 2 puis 3 parce que ça s'est bien passé et ensuite en effet le job s'est
84 reproposé à moi plusieurs fois mais je n'aurais pas imaginé que ça puisse devenir un emploi
85 durable au départ.

86 **a 19** *Oui, c'est quelque chose qui s'est découvert au fur et à mesure de l'évolution...*

87 **A 19** Oui, oui.

88 **a 20** *D'accord, la personne qui a proposé ce job au début c'était une personne de ton*
89 *environnement, de ton réseau ?*

90 **A 20** C'était une personne connue de mes parents mais pas de moi directement. Dans le
91 réseau de connaissance mais pas amical non plus.

92 **a 21** *Donc réseau de connaissance au sens large du terme.*

93 **A 21** Oui c'est ça.

94 **a 22** *Est-ce qu'aujourd'hui, tu penses que ça été une bonne orientation pour toi ?*

95 **A 22** Oui, une grande chance, vraiment, j'aurais pris la direction de l'enseignement, non par
96 choix mais entre guillemets par obligation, c'était un peu la seule route qui s'offrait à moi au
97 sortir de mes études, et c'était pas un choix, je n'avais pas la vocation. Alors que là, j'ai
98 vraiment découvert des choses qui m'intéressent dans lesquelles j'ai pu m'épanouir.

99 **a 23** *Par exemple les domaines précis où tu as trouvé de l'intérêt ?*

100 **A 23** Tout ce qui a trait à la navigation, la faune et la flore ligérienne, qui quelque part
101 recoupe un peu le goût que j'avais pour les sciences naturelles notamment et puis c'est à la
102 fois un emploi intellectuel et manuel : on n'est pas cantonné dans un bureau.

103 **a 24** *Il y avait eu un moment de ta scolarité où tu as pu hésiter entre une direction pour faire*
104 *un métier manuel et une direction pour faire un métier plus intellectuel ?*

105 **A 24** Hésiter, je ne sais pas mais c'est vrai qu'à une époque je disais que je ferais bien
106 plombier par exemple, j'ai quand même toujours été attirée par les métiers manuels sans pour
107 autant avoir forcément l'esprit seulement manuel, j'aime bien aussi que l'intellect soit
108 stimulé mais pas seulement....je ne me verrais pas enfermée toute la journée enfermée dans
109 un bureau à faire seulement du travail intellectuel.

110 **a 25** *Donc là, c'est un juste équilibre ce travail pour ce qui était bon pour toi, c'est-à-dire du*
111 *manuel et de l'intellectuel.*

112 **A 25** Oui aussi le fait que ce soit une petite entreprise ça offre aussi des postes multi-tâches en
113 fait, je ne fais pas la même chose tous les jours ni toute la journée, on a tout un panel de
114 tâches à remplir.

115 **a26** *Est-ce qu'il y a lien suffisant pour toi entre ce que tu as étudié puisque tu as quand même*
116 *fait des études générales poussées, classes préparatoires et maîtrise de lettres, et ce travail*
117 *que tu fais aujourd'hui, en bref, est-ce que tu peux dire que tes études de lettres te servent ou*
118 *pas vraiment ou pas du tout ?*

- 119 **A 26** Au départ je n'avais pas vraiment imaginé car c'était tenir une boutique de souvenirs
120 dans l'entreprise, et puis petit à petit oui c'est devenu utile pour tout ce qui est gestion de la
121 relation avec les clients, les courriers, ou encore pour le commentaire à bord du bateau qui
122 reste très littéraire lui aussi.
- 123 **a 27** *Donc ce que tu as étudié en lettres, a trouvé aussi....*
- 124 **A 27** Ce n'est pas perdu.
- 125 **a28** *Ce n'est pas perdu....donc j'ai bien compris que tu n'avais pas de projet précis voire pas*
126 *du tout de projet au départ, qu'il y a eu cette rencontre pour le job d'été et que ça s'est*
127 *transformé petit à petit, tu as dit hasard ou opportunité, on peut penser en effet que ça s'est*
128 *transformé en opportunité euh...moi ce qui m'intéresserait de voir plus précisément avec toi :*
129 *à ton avis comment on se saisit d'une opportunité ? Comment toi tu as fait pour voir que*
130 *c'était une opportunité pour toi ?*
- 131 **A28** Ce n'était pas réfléchi je crois, c'était instinctif, je me suis laissée porter. C'est vrai que
132 l'emploi au départ, je ne me serai jamais imaginée accepter ce type d'emploi, je n'avais
133 d'ailleurs aucune raison de l'accepter, c'était ni en lien avec mes études ni en lien avec mes
134 goûts a priori et pourtant, sans trop savoir pourquoi, j'ai tenté ma chance.
- 135 **a29** *Donc ce n'était pas forcément un raisonnement intellectuel conscient mais se laisser*
136 *porter...*
- 137 **A29** C'était le bon moment peut-être quand on me l'a proposé...
- 138 **a30** *C'était le bon moment ?*
- 139 **A30** Du moins j'étais disponible dans ma tête pour dire oui à ce moment-là....
- 140 **a 31** *Disponible, au bon moment ça semble caractériser ce moment où ça s'est passé pour toi*
141 *et qu'est-ce qui a pu faire que tu étais disponible pour que ça se transforme en possibilité de*
142 *travail ?*
- 143 **A 31** Peut-être l'absence de projet mûrement réfléchi autrement, peut-être aussi une certaine
144 déception des débouchés que me proposaient mes études, parce qu'à part l'enseignement
145 c'était assez bloqué et que c'est vraiment pas ma voie de prédilection, peut-être la recherche
146 d'une échappatoire....(silence)
- 147 **a 32** *Donc l'absence de projet aurait pu être une condition de disponibilité en fait ?*
- 148 **A 32** Oui je pense que quand on a un projet déterminé auquel on tient on n'est peut-être moins
149 ouvert à ce qui nous entoure donc moins disponible aux autres projets possibles.
- 150 **a 33** *D'accord, est ce que tu connaissais quelqu'un qui faisait ce métier-là avant ?*
- 151 **A 33** Non absolument pas.
- 152 **a 34** *Tu as tout découvert ?*
- 153 **A 34** J'ai tout découvert sur le tas, oui.
- 154 **a 35** *Sur le tas....est-ce qu'on peut dire que c'est d'avoir fait cette expérience-là qui a été*
155 *aussi la condition pour...*

156 **A35** Oui parce que d'abord je ne connaissais pas du tout ce type de métier, et spontanément,
157 je n'aurais pas eu l'idée d'aller faire des recherches sur ce métier, si je n'avais pas testé, je
158 n'aurais pas su de quoi il s'agissait.

159 **a 36** *Donc tu n'y es pas arrivée parce que tu as été informée que ça existait mais parce que tu*
160 *as expérimenté presque par hasard au départ ce métier-là.*

161 **A 36** Oui, oui.

162 **a 37** *D'accord, donc disponibilité tu as dit, ouverture....euh...j'ai compris que la personne*
163 *qui t'avait proposé ce métier était dans l'entourage, enfin pas dans l'entourage mais dans le*
164 *réseau élargi des connaissances, est-ce que tu penses que cette personne- là, la relation on va*
165 *dire à cette personne-là a pu aussi être déterminante ou importante : quelle place elle a pris ?*

166 **A 37** Je pense que ça été en partie déterminant car c'est une personne avec qui je me suis bien
167 entendue, qui avait des valeurs sans doute en commun avec moi également, et puis aussi qui
168 petit à petit a su me montrer les différents aspects de son entreprise, de me proposer plus que
169 ce que c'était au départ, enfin, plus que le job de départ, et c'est vrai que moi j'étais
170 demandeuse pour apprendre des choses supplémentaires sur l'entreprise, pour en faire plus et
171 lui pour donner plus de tâches , ça a permis d'élargir le panel des connaissances sur
172 l'entreprise et de voir plus largement ce que cela pouvait offrir comme possibilités.

173 **a 38** *Et aujourd'hui tu serais amenée à rechercher une autre voie, un autre travail, tu*
174 *continuerais à faire comme cela à laisser venir ce qui vient ou tu serais plus dans l'idée de*
175 *construire un projet, comment tu penses que tu t'orienterais ?*

176 **A 38** Je pense que ce serait un peu un mélange des deux : saisir éventuellement ce qui pourrait
177 se proposer à moi mais en recherchant peut-être quand même dans le domaine d'activité que
178 j'exerce actuellement, un domaine qui me satisfait pleinement.

179 **a 39** *C'est-à-dire s'appuyer sur une expérience déjà....*

180 **A 39** *C'est ça, s'appuyer sur les connaissances et l'expérience que j'ai acquis dans cette*
181 *entreprise, regarder autour de moi ce qui peut s'offrir en relation avec cette expérience.*

182 **a 40** *OK voilà qui m'apporte beaucoup de renseignements et d'éléments...j'ai quand même*
183 *une question : est-ce que ça a été facile de convaincre ton entourage de ce projet qui s'est*
184 *construit comme ça tout seul et pas forcément au départ en rapport avec les études qui étaient*
185 *faites, est-ce que ça a été facile ça ?*

186 **A 40** Je ne pense pas qu'il y ait eu vraiment à convaincre mon entourage. Je pense qu'ils ont
187 peut-être été surpris mes parents au départ que je puisse envisager d'arrêter mes études pour
188 continuer à travailler dans cette entreprise mais en même temps, j'y ai trouvé du plaisir, j'y ai
189 trouvé mon équilibre que je ne trouvais pas forcément à la fac non plus et donc c'était un
190 choix respecté.

191 **a 41** *D'accord, est-ce que tu étais allée voir à l'époque, tu m'as dit que tu n'avais pas*
192 *construit un projet précis mais est-ce que tu étais allée voir une conseillère d'orientation à*
193 *l'époque où tu étais à la fac par exemple ?*

194 **A 41** Non je m'étais seulement renseignée avec les documents d'orientation qu'on nous
195 transmettait et les guides, guide de l'étudiant et aussi ce que mes parents pouvaient
196 m'apporter comme éléments de réponse.

- 197 **a 42** *Est-ce que tu veux rajouter quelque chose concernant ce parcours, ce chemin de hasard,*
198 *d'opportunité, d'expérience, est-ce qu'il y aurait quelque chose à rajouter ?*
- 199 **A 42** Non, a priori non.
- 200 **a 43** *Est-ce que toi tu estimes que tu t'es auto-orientée ?*
- 201 **A 43** Hum, pas nécessairement auto-orientée, j'ai plus suivi des voies qui m'ont été
202 proposées, en choisissant celle qui me convenait le mieux mais ce sont quand même des
203 offres qui m'ont été faites au départ , je ne me suis pas dit de moi-même je me dirige vers telle
204 voie ou telle autre. Il y avait quand même une proposition de départ.
- 205 **a 44** *Donc tu as laissé faire, laissé venir les propositions qui venaient et tu as choisi après en*
206 *fonction de ce que l'environnement te proposait.*
- 207 **A 44** Oui, en fonction des expériences qu'on m'a proposées de faire.
- 208 **a 45** *Bon, bien merci beaucoup pour ta participation. Ca va être important pour moi de*
209 *retravailler cela. Peut-être que je te redemanderai sur un point précis mais a priori je vais*
210 *pouvoir faire avec cela. Merci beaucoup.*

ANNEXE 3 : retranscription entretien « D » d'Émilie.

Entretien explicitation-Emilie 24 avril 2012- 25mn.

d1 *Emilie, bonjour, je te remercie d'avoir accepté qu'on se revoie suite à l'entretien de la première fois... où tu m'avais dit des choses tout à fait intéressantes pour ma recherche euh et je voudrais revenir sur un point précis. Euh, je vais te rappeler un peu où on en était :tu m'avais parlé de cette proposition d'emploi que tu avais eue au tout début puis qui a évolué dans le temps et qui est devenue ton métier et donc à un moment donné je t'avais dit : » donc ce n'est peut-être pas un raisonnement intellectuel conscient, mais tu t'es laissée porter.. » et à ce moment-là, tu m'as répondu « que c'était le bon moment peut-être quand on me l'a proposé » je t'ai redemandé « c'était le bon moment... » et là tu m'as dit « du moins, j'étais disponible dans ma tête pour dire oui à ce moment-là ».Donc je vais t'aider, je vais conduire l'entretien pour une explicitation pour essayer d'approfondir cette notion de disponibilité dans la tête. Donc, c'est quoi, c'est comment quand tu es disponible dans ta tête ?*

D1 *Hum, je pense que c'est ne pas avoir de projet, ni à court terme ni à long terme en tout cas, dans le cadre de l'orientation, j'avais pas de projet ni immédiat, ni futur, j'étais peut-être dans l'attente de ce qui pouvait se proposer.*

d2 *Dans l'attente de ce qui pouvait se proposer.....Comment c'était cette attente, je vais te poser beaucoup de questions sur le mode du comment, tu peux prendre ton temps. Comment est-ce que ça pouvait être cette attente dans ta tête ?*

D2 *Hum, ben à la fois c'est stressant parce qu'on ne sait pas vers quoi se tourner mais en même temps c'est peut-être parce qu'on ne sait pas vers quoi se tourner qu'on regarde plus de choses. (Silence)*

d3*D'accord, donc tu penses que le fait de ne pas savoir à ce moment-là vers quoi te tourner ça t'a permis cette disponibilité ?*

D3 *Oui ça permet une ouverture d'esprit qui n'existe pas si on a un projet précis auquel on se raccroche, je crois que forcément que quand on a un objectif ou un but très précis, on regarde moins ce qu'il y a autour, on y va par la route la plus courte et puis c'est tout.*

d4 *D'accord, donc tu dis la route...la disponibilité... la route c'est comment qu'on fait pour être disponible ? Toi, euh comment tu fais pour être disponible quand tu n'as pas de projet si j'ai bien compris ?*

D4 *Ecouter ce qui se passe autour, peut-être, regarder, entendre ce que les gens peuvent nous dire, ou nous suggérer et pas hésiter aussi à faire de nouvelles expériences, voire se tourner vers d'autres choses que ce qu'on avait pu imaginé, pour justement voir s'il n'y a pas des routes ailleurs que ben, la route évidente....*

d5 *Oui....est-ce que tu te souviens de d'autres moments où tu as senti cette disponibilité ?*

D5 *Silence, comme ça spontanément, non, je ne vois pas (silence)*

d6 *Bon, je ne vais pas t'égarer sur d'autres moments. On va revenir à ce moment là où ça s'est produit. Euh...A quel moment tu pourrais dire oui j'ai eu conscience d'être disponible à ce qui me venait ?*

D6 *Par rapport au boulot ?*

d7 *Oui par rapport au moment où tu as rencontré la personne qui t'a proposé ce premier job ?*

43 **D7** Je pense que c'est quand le mois de septembre est arrivé, le moment où j'aurais dû arrêter
44 le travail d'été et reprendre les études à la fac que je devais retourner à la fac je me suis
45 rendue compte que finalement j'allais reprendre ces études plus par nécessité ou en me disant
46 que ça allait m'orienter vers quelque chose mais sans conviction derrière et en même temps il
47 y avait le regret d'arrêter ce boulot dans lequel je m'épanouissais beaucoup plus qu'à la fac et
48 qui offrait des opportunités aussi bien que différentes.

49 *d8 Donc tu as eu à ce moment le sentiment de regret de partir....et donc...*

50 **D8** Je ne sais pas si c'est vraiment du regret mais peut-être la sensation que j'allais rater
51 quelque chose si j'arrêtais net ce travail. A ce moment-là, il n'était pas encore question
52 d'arrêter complètement mes études mais pas de laisser tomber non plus ce travail qui pouvait
53 ouvrir une porte de sortie et d'autres voies possibles.

54 *d9 Une porte de sortie par rapport à quoi... ?*

55 **D9** Par rapport à des études qui m'orientaient vers un CAPES ou une agrégation mais par
56 défaut, pas par goût, ou par vocation....

57 *d10 D'accord, OK je comprends...Donc cette disponibilité tu l'associes à l'absence d'autres*
58 *voies qui permet de voir. Donc, euh, tu as dit écouter, regarder, entendre ce qu'on me*
59 *suggère, est-ce qu'il y a d'autres attitudes comme ça qui te semblent importantes pour te*
60 *sentir disponible ?*

61 **D10** L'absence de préjugés. (silence)

62 *d11 L'absence de préjugés...oui...*

63 **D11** Prendre les choses comme elles viennent, on me dit d'essayer quelque chose par exemple
64 au boulot prendre d'autres activités que celles qui étaient prévues au départ...pourquoi pas,
65 j'essaie, si ça marche tant mieux, si ça ne marche pas eh bien c'est une expérience quand
66 même mais essayer.

67 *d12 Le mot essayer, expérience revient plusieurs fois. C'est quoi qui est premier, la*
68 *disponibilité qui permet d'expérimenter, d'essayer ou c'est l'inverse ? Comment tu vois cela ?*

69 **D12** Je dirais que la disponibilité permet d'expérimenter. Si on n'est pas disponible parce
70 qu'on a un objectif très précis, vraiment une volonté, on va être complètement tournée vers
71 ça. Alors que si on est disponible, on est prêt à essayer et expérimenter justement. Alors que si
72 on a un objectif très précis on n'a pas forcément de raisons d'aller expérimenter dans un
73 domaine autre. On essaie d'aller droit au but dans ces cas-là alors que quand on est
74 disponible, on prend les chemins d'écoliers en quelque sorte.

75 *d13 Oui, euh tu quand tu as dit oui à ce chemin, tu m'avais dit l'autre fois que tu ne savais*
76 *pas sur quoi ça allait déboucher...euh tu étais dans l'idée de prendre peut-être une*
77 *bifurcation provisoire par rapport à tes études, est-ce que tu avais une notion comme*
78 *ça...ou...*

79 **D13** Non je crois pas, non ce n'était pas une échappatoire, c'était vraiment expérimenter
80 quelque chose d'autre, voir justement s'il pouvait y avoir d'autres portes, d'autres chemins
81 sans savoir justement à ce moment-là que ça déboucherait sur un autre chemin, sur un autre
82 projet professionnel mais...garder une porte ouverte alors que j'avais peut-être un peu

83 l'impression de m'enfermer sur le chemin du CAPES ou de l'agrégation qu'étaient pas, enfin
84 un choix par défaut mais pas un choix.

85 *d14 Tu emploies plusieurs fois le mot chemin, euh, tu tu ...en quoi c'était un chemin ?*

86 **D14** C'est un chemin parce que ce n'était pas tracé d'avance, il n'y avait pas...enfin on ne sait
87 pas au départ s'il y a une porte au bout, si on va atteindre un objectif, on découvre morceau
88 par morceau et c'est ces morceaux, qui mis les uns au bout des autres construisent quelque
89 chose, deviennent un projet et donc un emploi.

90 *d15 Tu avais conscience, tu sentais ce cheminement puisque tu emploies le mot chemin ? Est-*
91 *ce que tu as gardé des sensations de ce cheminement ?*

92 **D15** Hum, les activités du début devaient être juste de la vente de billets pour le bateau et puis
93 , pas chaque semaine, mais peut-être tous les 10-15 jours, il y avait des petits éléments qui
94 s'ajoutaient et qui peut-être ouvraient la perspective des possibles, on va dire que l'activité se
95 diversifiait au fil des jours et c'est cette diversification, donc des expériences finalement , qui
96 petit à petit offraient un choix possible. Il n'y aurait eu que la vente des billets, ce se serait
97 limité qu'à cette expérience-là, ça n'aurait pas ouvert les mêmes portes.

98 *d16 Sans les différentes expériences, euh qui étaient disponibles à toi et toi t'étais disponible à*
99 *elles...*

100 **D16** Oui, c'est ça, il faut qu'il y ait multiplication des expériences pour que ça mène quelque
101 part, car s'il y en a qu'une seule, ça reste très limité et ...et on trouve pas forcément quel est le
102 sens et où ça peut mener.

103 *d17 Donc, tu veux dire qu'il faut qu'il n'y ait pas qu'un seul chemin mais plein de petits*
104 *chemins à explorer pour que ça finisse par donner du sens ?*

105 **D17** Oui, après les chemins peuvent être en relation les uns avec les autres ou pas, mais un
106 seul chemin présenté n'a pas forcément d'intérêt, en lui-même, c'est un ensemble de chose
107 qui fait que ça devient un travail ou...

108 *d18 Pas une voie unique ?*

109 **D18** Oui, c'était je crois un peu le problème que j'avais avec le CAPES et l'agrégation, c'était
110 qu'on nous mettait entre guillemets sur une voie toute droite tracée sans nous offrir de
111 possibilités d'égarement au passage, ou...d'autres voies de sorties, de bifurcations, c'était
112 comme un avenir tout droit tracé sans tenir compte qu'il nous convienne ou pas alors que
113 quand on multiplie les expériences, ça nous permet de choisir justement ce qui nous convient
114 ou nous convient pas .

115 *d19 As-tu eu le sentiment d'avoir le droit de t'égarer, tu as dit égarement, parfois, pour toi*
116 *c'était bien d'avoir le droit de t'égarer ?*

117 **D19** Ben c'est rassurant de se dire qu'il y a d'autres chemins possibles, on n'est pas obligé de
118 se diriger dans la voie qu'est pas forcément la nôtre.

119 *d20 D'accord, hum, je profite de ce temps d'entretien pour voir s'il y a autre chose que je*
120 *voudrais te faire préciser. Euh...quand je t'ai demandé comment tu avais fait pour voir que*
121 *c'était une opportunité pour toi, cette rencontre pour le job d'été, tu m'as dit : « ce n'était pas*
122 *réfléchi, c'était instinctif, je me suis laissée porter ».Est-ce que tu pourrais préciser ce que*
123 *c'est pour toi...ce que tu mets derrière instinctif.*

- 124 **D20** Ben ...on raisonne pas, on écoute un peu son corps qui dit « tu te fais des idées, ou ça va
125 peut-être t'ouvrir d'autres possibles, je crois que je n'ai pas trop cherché à savoir ce qu'il y
126 avait derrière ce boulot d'été au départ, mon corps me disait que je pouvais y aller alors je suis
127 allée,
- 128 *d21 Je te propose de revoir ce moment, de te replonger dedans, comment ça fait dans ton*
129 *corps quand tu as senti que tu pouvais y aller, te laisser porter ?*
- 130 **D21** Comme une évidence, comme un soulagement, comme si on nous enlevait un sac à dos
131 trop lourd, oui ce n'est pas raisonné, c'est comme une évidence, dans la tête ça dit « c'est ça »
132 et puis c'est tout.
- 133 *d22 Dans ta tête ça parlait à ce moment-là ou c'étaient des images ?*
- 134 **D22** Hum, plus des images je crois comme si , comme une coquille qui tombe ou un poids qui
135 s'enlève, mais sans que ce soit raisonné, sans qu'on se dise, tiens il y a cette route qui s'ouvre
136 à moi, c'est...oui, c'est simplement l'image que c'est le bon moment, que c'est ça, qu'il faut y
137 aller.
- 138 *d23 Quelles sensations, tu me disais les images, mais quelles sensations corporelles encore,*
139 *que tu as pu sentir dans ton corps à ce moment-là ?*
- 140 **D23** L'impression de respirer mieux, comme si la cage thoracique s'ouvrait tout à coup qu'on
141 prenait une bouffée d'oxygène. Un sentiment de soulagement ...
- 142 *d24 De soulagement...*
- 143 **D24** De liberté aussi, on est plus emprisonné dans un corps ou dans un esprit, c'est la nature
144 en quelque sorte qui reprend le dessus, qui reprend ses droits.
- 145 *d25 La nature ? Comment tu as senti que c'était la nature ?*
- 146 **D25** Parce que ce n'était pas raisonné justement, c'est le corps tout seul qui prend la direction
147 et à la rigueur, on prend la décision sans même la prendre, ça se dit tout seul.
- 148 *d26 C'est l'évidence dont tu parlais tout à l'heure ?(Silence)*
- 149 **D26** Oui, il y a des gens qui croient en Dieu et qui pensent être guidés, mais pour moi
150 l'instinct c'est quand mon corps il dit « vas-y, c'est le bon moment, ou c'est la bonne solution
151 ou...oui.
- 152 *d27 Dans ces cas- là tu sens un lien très fort entre ton corps et ta pensée ?*
- 153 **D27** Il n'y a plus de pensée, c'est le corps tout seul qui ...qui emmène là où il faut aller.
- 154 *d28 Et ça tu l'as senti quand ça s'est proposé et en septembre, tu m'as dit...*
- 155 **D28** Ca s'est présenté au moment où on m'a proposé le travail que j'ai accepté spontanément
156 alors qu'il n'y avait pas de raison, après quand en septembre, le patron m'a proposé de
157 continuer pendant mes congés et mes vacances scolaires ou autres et puis après quand il s'est
158 agi de prendre la décision d'arrêter les études pour me lancer complètement dans cette voie-là.
- 159 *d29 Donc à peu près à 3 reprises différentes ?*
- 160 **D29** Oui, oui. (Silence)
- 161 *d30 OK, est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose par rapport à cette expérience*
162 *d'instinctive, de se laisser porter, de disponible dans la tête ?*

- 163 **D30** Je ne sais pas c'est un peu comme si on oubliait qu'on est des hommes, des êtres de
164 réflexion et qu'on revenait à un instinct plus animal, plus primaire. Les animaux savent ce
165 qu'il faut faire pour vivre bien et être bien ils ne le font pas forcément en réfléchissant, ben là
166 c'est un peu pareil, on sent ce qu'est bien et puis on y va.
- 167 *d31 D'accord, bien...euh en ce qui me concerne, ça va, est-ce que tu veux rajouter quelque*
168 *chose ?*
- 169 **D31** Non, c'est tout.
- 170 *Eh bien je te remercie beaucoup, c'est très enrichissant pour moi d'avoir pu développer*
171 *davantage ces mots, merci beaucoup.*

ANNEXE 4 : retranscription entretien « B » de Jonathan.

Entretien Jonathan du 11 mars 2012 –45 minutes

b 1 Bonjour, comme je te l'ai un peu expliqué, je fais un master 2 en sciences de l'éducation, je travaille plus particulièrement sur la question de l'orientation des jeunes à la sortie du lycée et encore plus précisément pour camper le décor sur la notion d'opportunité. Je te remercie tout d'abord d'avoir accepté cet entretien, ça va durer environ 20 mn et ce sera un entretien semi-directif c'est-à-dire que je te poserai des questions larges, auxquelles tu répondras comme tu le voudras. Il peut se trouver qu'à un moment donné il y ait un point de détail que je souhaite approfondir, auquel cas on entrera dans une explicitation qui fera que je te poserai beaucoup de questions et si il y a une question à laquelle tu ne souhaites pas répondre, tu dis que tu ne souhaites pas répondre, voilà.

A l'issue de cet entretien, il sera retranscrit intégralement et sera certainement annexé à mon mémoire donc, est-ce que tu autorises cette parution dans mon mémoire?

B 1 J'autorise.

b2 Merci Jonathan, merci beaucoup. Voilà, ce qui m'intéresse, sachant que tu as eu un parcours un peu atypique et c'est pour cela que je t'ai sélectionné comme personne à interviewer, j'aimerais que tu me parles un peu de ton orientation après le baccalauréat : comment tu t'es orienté dans tes études puis dans le professionnel.

B2 Donc mon orientation après un baccalauréat scientifique, ça été la fac de psychologie. Hum, j'ai fait un bac +3 donc à l'époque c'était DEUG, donc licence en 3 années, ensuite j'ai commencé un master de psychologie que j'ai vite arrêté, pour me lancer dans un apprentissage de la réparation et l'entretien de pianos, l'accord et l'entretien des pianos. Voilà, j'ai fait un apprentissage qui a duré 4 ans, le diplôme préparé c'était un CAP et un BMA brevet des métiers d'art, et à la suite de ça j'ai eu un CDI que j'ai rompu pour me mettre à mon compte, tout récemment, en octobre dernier.

b3 D'accord, donc en cours de master de psycho qui a été interrompu, si j'ai bien compris...

B 3 Oui, ça duré 2 mois

b 4 Ca a duré 2 mois et à ce moment-là tu as pris une décision de bifurquer vers un apprentissage de lutherie, c'est ça qu'on dit ?

B 4 Non, la lutherie, c'est plus pour les instruments du quatuor, violon...violoncelle, guitare etc...pour le piano, c'est un peu compliqué le terme, il y a plein de termes mais la lutherie c'est vraiment quand on fabrique l'instrument donc pour le piano, on ne fabrique pas l'instrument, ça demande d'autres capacités, alors là c'est ...mon métier aujourd'hui c'est technicien en facture instrumentale, spécifiquement piano.

b 5 D'accord, donc le passage de la psycho à cette formation en facture-réparation de pianos, c'est donc une zone charnière qui m'intéresse, comment cette bifurcation-là s'est produite, est-ce que tu peux me parler de ce moment où tu as décidé de changer ?

B5 Déjà, hum...ce qui est assez important c'est quela fac de psycho, faut bien se l'avouer, c'était un petit peu par défaut, à la recherche de quelque chose où je n'étais pas du tout sûr que cet engagement que j'avais pris en fac de psycho c'était ce que je cherchais. J'y étais, ça me plaisait plus ou moins mais voilà. Déjà, à partir de ce moment-là, il y avait une possibilité que je change en cours de route, ensuite, la bifurcation...en fait ça été quand on m'a demandé en fac de psycho de me professionnaliser réellement. Quand on rentre en master, c'est plus de

la théorie, c'est plus ce qu'on peut voir dans différents domaines, c'est vraiment : « faites un projet » de métier, faites un projet d'avenir, et là, ce n'était pas mon projet, tout simplement.

b 6 *Là, il s'est avéré, que ce n'était pas un projet personnel.*

B 6 Toute la théorie me plaisait, j'aimais apprendre ça mais travailler, ...je ne sais pas si c'est le bon terme ;euh, mais travailler sur de l'humain, je ne m'en sentais pas capable. Donc, donc il fallait trouver autre chose et cette autre chose, j'y avais réfléchi depuis longtemps car j'avais commencé à faire du piano à l'âge de 11 ans, j'ai fait du piano pendant 7-8 ans jusqu'à l'adolescence et...puis et puis...je ne sais plus quel chemin exact m'a amené à ...un jour rencontrer ce métier d'accordeur de piano, tout simplement peut-être parce que mon piano était désaccordé et je me suis dit, oui faut que je le fasse accorder, oui mais je n'ai pas l'argent oui c'était ça, je n'avais pas l'argent et il fallait que je le fasse accorder alors je me suis dit faut ...ça doit bien s'apprendre mais ce n'est pas inné d'apprendre. Du coup , j'ai pris connaissance de ce métier, qu'on connaît généralement pas : l'accordeur de piano, il est là, il passe généralement une fois par an au mieux mais on connaît pas...je me suis dit pourquoi t'apprendrais pas toi-même à accorder ton piano....et puis je me suis renseigné, de fil en aiguille, tiens on apprend comme ça, c'est par l'apprentissage, c'est dans cette école que ça se passe...Avant de me lancer réellement, de faire la coupure avec cette année de master, ça faisait bien 2 ans que je me renseignais sur ce métier, que j'étais allé voir des professionnels, sans avoir pour autant le courage de me lancer mais quand il y a eu le blocage à la fac, qu'on m'a demandé de faire un projet d'avenir, alors là voila.

b 7 *D'accord, donc à tu as été un peu placé au pied du mur et tu as senti qu'il ne fallait pas que tu ailles plus loin au niveau psycho donc pour te professionnaliser et donc si j'ai bien compris, et c'est à ce moment-là que t'est revenu en tête la démarche que tu avais commencé à entamer 2 ans plus tôt pour te renseigner sur ce métier*

B 7 Ah oui je ne l'avais pas oublié, ça avait toujours été là, ça avait toujours été là mais là je me suis dit puisqu'il faut te professionnaliser, autant te professionnaliser dans quelque chose qui te plaît, voila. Et faut pas faire les choses par défaut, la théorie c'est très bien mais à partir du moment où il faut gagner des sous, alors fais ce qu'il te plaît à ce moment-là...

b 8 *A partir du moment où il y a eu cette notion de projet professionnel à mettre en place*

B 8 Oui, oui , oui.

b 9 *Alors, par rapport à la façon dont ça s'est mis en place, comment tu as fait, à partir du moment où tu as su que tu ne te professionnaliseras pas en psycho et où ce métier de réparateur-accordeur de piano pouvait te convenir, qu'est-ce que tu as précisément mis en place alors que tu étais en début de master, comment tu t'y es pris à ce moment-là pour pouvoir passer à l'acte?*

B 9 Comment je me m'y suis pris... ?(Silence) En fait j'ai fait une coupure. J'avais besoin de faire une coupure entre la fac et le projet à venir ; j'ai commencé la fac au mois d'octobre, j'ai fait octobre, novembre peut-être et après j'ai dit stop, j'arrête et je me suis donné une année jusqu'à la rentrée scolaire d'après pour me dire ben voila là tu es paumé, tu arrêtes ça, tu vas vivoter un peu, à faire un peu d'intérim, à réunir des sous, voilà et à réellement réfléchir parce qu'en fait, je ne pouvais pas vraiment réfléchir à un projet de, à mon projet professionnel qui me plaisait tant que j'étais à la fac. Du coup, j'ai arrêté la fac pendant une année scolaire, j'ai fait des petits boulots par ci par là, et en même temps, je suis allé à cette école, aux journées portes ouvertes, je suis allé rencontrer des professionnels pour parler avec eux et pour

chercher un maître d'apprentissage également parce que c'était en apprentissage, et voilà je me suis donné comme but : à la fin de cette année scolaire il faut que tu aies un maître d'apprentissage, et il y avait vraiment beaucoup de choses qui en dépendaient, dans ma tête. Je me disais qu'il y avait beaucoup de choses qui se jouaient, au niveau professionnel et au niveau personnel aussi du coup, parce que c'était vraiment important que cette année soit réussie et du coup il y a eu cette année charnière. J'ai réussi, c'est un peu fort, mais j'ai réussi à me vendre, parce que c'était la première fois que je me proposais sur le marché du travail, en tant qu'apprenti à 23 ans ce qui n'est pas courant un apprentissage à 23 ans, et j'ai réussi à trouver un professionnel et lui faire comprendre qu'il pouvait avoir confiance en moi et voilà, à faire preuve de sérieux.

b10 *A ce moment-là, de cette rencontre avec le professionnel qui allait te prendre en apprentissage, est-ce que tu estimerais avoir rencontré, avoir saisi une ou des opportunités qui se sont offertes à toi ?*

B 10 C'est-à-dire ?

b11 *Est-ce que cette rencontre avec le professionnel qui t'a permis ensuite de faire ton apprentissage, tu estimes que c'est une opportunité, un hasard, comment ça s'est produit ?*

B11 Hum, non, je l'ai cherché. La partie de hasard, là-dedans, ça été hum, le hasard ça été de prendre connaissance du métier, de savoir que ça existait, je suis tombé là-dessus par hasard et du coup je me suis dit ça peut me plaire. Par contre, à partir du moment, où je me suis décidé à faire ça non j'ai vraiment provoqué les choses pour chercher des adresses, pour me forcer à aller voir partout en France, parce que je n'avais jamais quitté la Touraine, et hum, voilà, j'ai pris, je suis allé voir des associations professionnelles, des groupements professionnels, j'ai fait un listing d'adresses, j'ai envoyé des dizaines, voire une centaine de C.V. et c'était pas facile parce que la plupart du temps c'était non, j'ai peut-être eu 5 entretiens, des dizaines et des dizaines de refus et deux personnes qui m'ont dit oui et du coup j'ai même eu l'opportunité de choisir...(rires)

b12 *Donc, la partie, la phase hasard, opportunités, elle était bien en amont de la construction concrète du projet et elle s'est située quand il y a commencé à avoir du doute dans la formation à l'université, donc bien en amont de tout cela.*

B 12 Oui, oui c'est ça.

b13 *Donc, après tu as fait ton apprentissage, ça s'est déroulé comment ?*

B13 Super bien !

b14 *Super bien....*

B 14 Oui j'avais retrouvé quelque chose qui me plaisait, du coup j'ai quitté un peu le travail sur l'humain que j'arrivais pas à maîtriser pour m'orienter vers quelque chose de plus manuel ce qui me posait pas de souci, voilà. C'était moi qui décidais, sans conséquence autre que matérielle, autrement dit rien d'important. Et, le fait de travailler également, l'apprentissage, on en parle beaucoup en politique en ce moment, je trouve que tout le monde devrait faire ça, travailler et apprendre...et puis du coup également acquérir une certaine autonomie, ça été une évolution professionnelle mais personnelle également. Les deux, j'ai l'impression avoir appris à grandir, à travailler et la théorie en même temps. Je rencontrais des gens qui étaient exactement dans le même chemin que moi. Dans ma promo, beaucoup avaient fait de la philo, de la socio, de la musico, de la psycho beaucoup de réorientations, vu que c'est un métier

qu'on ne connaît pas, on y va tous un peu sur le tard, on s'est retrouvés et ça a été 4 très très bonnes années.

b 15 *Donc, j'entends que tu associes la notion d'autonomie, de prise d'autonomie et j'irais même jusqu'à dire d'émancipation, sur tous les plans, à la notion de travail, d'apprentissage, de passage à l'action en fait...*

B 15 Oui...mais je ne veux pas extrapoler mais c'est peut-être parce qu'avant on ne nous laisse pas le choix, on est dans des guides qu'on maîtrise pas forcément. Parce qu'on ne les connaît pas, c'est complexe, donc on nous met quelques choix devant nous, qu'on choisit sans vraiment choisir, parce qu'il y a la famille, parce qu'il y a les profs, parce qu'il y a une mouvance générale, et le fait est que là, c'est moi qui ai choisi, contre ...l'autorité de mes... parents, contre l'avis d'amis qui trouvaient cela ridicule de faire un apprentissage à 23 ans « tu vas te retrouver avec des gamins de 15 ans, c'est bizarre de faire un apprentissage à 23 ans, » et je suis allé contre l'avis de tout le monde et avec beaucoup de satisfaction parce que j'ai eu raison.

b16 *Tout à fait, cela aussi a été émancipateur...*

B 16 C'est bien de prouver aux gens(...)

b 17 *Qu'on a des idées, qu'on peut choisir ? Si je comprends bien ce que tu es entrain de dire là, tu n'as pas bénéficié d'un accompagnement particulier pour cette mise en œuvre de ce nouveau projet.*

B 17 Non, non.

b18 *Tu as conduit ton projet, toi, avec le maître de stage une fois que tu l'as eu trouvé...*

B 18 Oui, et la seule personne qui me suivait, c'était mon amie, à l'époque quand je lui ai dit, j'arrête la fac, j'ai envie de faire ça, ça ne lui a pas posé de soucis. C'est vrai que les gens autour, étaient assez froids, refroidis par le fait d'abandonner l'université, et de passer à quelque chose, qui dans la hiérarchie, enfin dans la hiérarchie scolaire, c'était se rabaisser quoi...

b 19 *Oui, alors tu as fait ton apprentissage, tu as obtenu ton diplôme et tu es rentré en emploi, maintenant, j'aimerais qu'on cible plus particulièrement ce passage de l'état d'employé pour une entreprise à ce nouvel état d'entrepreneur toi-même, de professionnel à ton compte. Est-ce que tu peux, est-ce que tu acceptes de me parler encore de ce moment charnière ? Je m'intéresse beaucoup aux charnières, moi ! (rires)*

B 19 Eh bien , lors de ma formation, j'ai fait beaucoup de rencontres, tous mes collègues de promo qui étaient situés un peu sur toute la France, on parlait beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, parce qu'on se cherchait tout simplement. On parlait beaucoup de ce qu'on ferait plus tard, comment on envisage notre métier, euh, après mon apprentissage j'ai été embauché en CDI un an, enfin, j'ai été embauché en CDI et finalement au bout de quelques mois , 6 mois après avoir signé mon CDI, j'ai rencontré un collègue de promo qui m'a appelé pour me dire : j'ai appris que tel commerce serait, serait...enfin que la personne qui tenait ce commerce s'arrêtait, prenait sa retraite, voilà, et qu'il est possible peut-être que si on lui demande, il veuille bien vendre. On en avait déjà parlé pendant notre formation, qu'est-ce que t'en penses ? Qu'on s'associe ? Et j'ai pas beaucoup réfléchi, ça m'a tenté très vite, tout simplement, parce que c'est peut-être spécifique à ce métier-là, c'est pas des occasions qui se trouvent très souvent, des petits commerces de province qui se libèrent comme ça...peut-être

174 aussi spécifiquement dans ce métier, les techniques de travail sont très personnelles, quand on
175 est employé, c'est difficile de les mettre en œuvre et là l'occasion de nous mettre à notre
176 compte, on va dire l'opportunité de vraiment faire ce qu'on veut faire, et comment on veut le
177 faire, à notre façon.

178 **b 20** *Comment ça se saisit une opportunité comme ça ? Comment tu as fait toi, pour la*
179 *saisir, ?*

180 **B 20** Eh bien on a pris notre courage à deux mains, quoi, oui ça été une autre charnière après
181 celle dont on parlait tout à l'heure, de se dire, allez on s'habille bien, on est présentables, on
182 essaie de passer à quelque chose, pas forcément de supérieur mais, de différent et on va voir
183 cette personne qui a 55 ans, quasiment 30 ans de plus que nous. On va la voir cash comme ça,
184 et on lui dit on a appris ça que vous souhaitez vendre. Nous, on se dit pourquoi pas. A la
185 limite, c'est un peu osé pour 2 jeunes, d'aller voir un vieux de 55 ans qui a tout créé de ses
186 propres mains, son commerce, tout ça...et de lui dire nous on achète si vous voulez, avec un
187 peu d'opportunisme. Ca s'est passé comme ça, sans trop réfléchir non plus, si on réfléchit et
188 qu'on est un peu trop sérieux, ...et voilà mais en se disant si ça marche pas, ça marche pas
189 mais de toutes façons, ça tient pas à ça, enfin si ça marche pas on fera autre chose mais voilà
190 faut prendre le risque, ça peut être amusant. Et nos amies respectives, nous suivaient,
191 également ce qui était important on ...en fait c'était du jeu, c'était du jeu...

192 **b 21** *Du risque, du jeu, du challenge personnel, et puis tu disais, le mot occasion, euh, des*
193 *occasions comme ça ça se présente souvent ?*

194 **B 21** Non, dans ce métier- là, non pas du tout, c'était pour ça que ...si vraiment on avait pas
195 sauté sur l'occasion je pense qu'on en aurait parlé après pendant 10, 15, 20 ans en se disant tu
196 te souviens, tu ne regrettes pas de pas avoir fait ça ?

197 **b 22** *Comment on saute sur une occasion comme ça ? Ca veut dire quoi, sauter sur une*
198 *occasion ? Je vais être très questionnante, là, parce que c'est un point très important...Faut*
199 *faire comment ? Faut se dépêcher ? ???Faut faire comment ?*

200 **B 22** (Silence et toux) Je réfléchis là....est-ce qu'il faut se dépêcher ? Ta ta....

201 **b 23** *Oui, essaie de te souvenir, je vais t'aider....Est-ce que tu peux te rappeler ce moment où*
202 *ton collègue et toi vous avez appris qu'il y avait un monsieur qui souhaitait arrêter, est-ce*
203 *que tu te souviens un petit peu où c'était, quand c'était, si vous avez réagi dans les 2 jours, 3*
204 *jours...*

205 **B 23** Hum, en fait, voilà, mon collègue m'a appelé pour me prévenir de ça. Je n'ai pas été
206 volontairement très rapide ça n'a pas été volontaire, mais ça été inconsciemment très rapide
207 car, d'office ça a été oui, euh, avec un grand sourire car oui...quoi...oui car avec le jeu il y
208 avait l'excitation qui était là et du coup après ça été rapide dans l'absolu car c'était au mois de
209 février et puis on a acheté au mois d'octobre voila mais on a quand même mesuré chaque
210 chose à chaque instant, euh je pense qu'on a pas fait de bêtise en se disant là on se calme et
211 on réfléchit, là on peut y aller. Mais dans notre tête ça été très rapide.

212 **b 24** *Oui...comme si la décision, c'était le bon moment....*

213 **B 24** C'était attendu.

214 **b 25** *C'était donc le moment opportun, il fallait y aller même si après il fallait prendre le*
215 *temps de la stratégie pour que les choses se mettent en place....*

216 **B 25** Oui de toutes façons on en avait déjà beaucoup parlé avant en amont, dans des
217 ...délires....un peu (silence).

218 **b 26** *Dans des délires ? C'est-à-dire pas dans un projet formel ?*

219 **B 26** Non, parce que là il se trouve qu'on a acheté un fond de commerce, là c'est une chose
220 voilà il y a déjà une clientèle, il y a un peu de création mais l'essentiel est là quand même.
221 Après on modifie petit à petit pour mettre à notre image, mais c'est une chose qui est très rare,
222 quand on évoquait cela le fait de se mettre à notre propre compte, c'était plus de la création.
223 Mais là par contre je crois qu'on aurait pas été capable, ça aurait été un trop gros challenge de
224 de se mettre à son compte en partant de rien(....)

225 **b 27** *Mais là vous avez eu l'occasion...*

226 **B 27** Oui.

227 **b 28** *Que vous étiez prêts à saisir...*

228 **B 28** Oui.

229 **b29** *Et vous en tirez tous les deux la satisfaction escomptée ?*

230 **B 29** Oui. Et beaucoup de fatigue, mais on est très contents, (rires) je pense qu'on imaginait
231 pas encore et qu'on ne soupçonne pas encore tout ce qu'il y a à faire, à apprendre, et voilà, on
232 ne fait pas qu'accorder des pianos. On a appris plein de choses en une année, même par
233 rapport à la relation aux gens, de l'aplomb.(...)

234 **b 30** *Oui car vous n'étiez pas formés ni l'un ni l'autre à quelque chose de commercial en*
235 *soi ?*

236 **B30** Non, pas du tout, malheureusement peut-être.

237 **b 31** *Au départ, tu emploies le mot apprendre. Tu dirais que c'est quelque chose d'important*
238 *et qui caractérise un peu ton parcours d'un bout à l'autre le fait d'apprendre en permanence,*
239 *d'apprendre des situations, apprendre de ce que tu découvres ?*

240 **B 31** Je ne sais pas comment ça marche avec d'autres métiers et d'autres personnes, voilà, s'il
241 y a bien une chose sur laquelle on s'accorde, mon collègue et moi c'est que et puis toute notre
242 promo c'est que si on veut faire du bon boulot, c'est dans une démarche d'apprentissage
243 jusqu'au bout, jusqu'à ce qu'on arrête de travailler. C'est toujours...il n'y a rien d'abouti. Que
244 ce soit au niveau pratique, de travailler sur des pianos, ou du coup au niveau commercial, de
245 la relation avec une banque, euh on sera jamais ...c'est sans fin.

246 **b 32** *Ca nécessite une ouverture à l'apprentissage, à différents apprentissages en*
247 *permanence ?*

248 **B 32** Oui, oui et on est...quand on était employé qu'il fallait faire une formation on devait
249 demander à notre patron : est-ce que vous voulez bien que je fasse telle formation et voilà euh
250 là, on épluche les carnets de formation de la chambre des métiers, de la chambre du
251 commerce, des associations professionnelles d'accordeurs de piano, pour savoir qu'estce
252 qu'on peut encore apprendre, parce que car voilà on est très très très il nous manque plein de
253 choses on fait bonne figure devant le client pour montrer qu'on sait mais derrière il faut aller
254 apprendre.

255 **b33** *Vous êtes dans un processus qu'on pourrait qualifier d'autoformation permanente ?*
256 *Dans le sens ou vous devez pour avancer, pour trouver la formation, ou apprendre d'une*
257 *manière ou d'une autre.*

258 **B 33** Oui, oui.

259 **b 34** *Est-ce que cela justement, car j'entends à travers tout ton parcours une certaine facilité,*
260 *une certaine mobilité intellectuelle pour pouvoir continuer à apprendre, changer, bifurquer et*
261 *euh naviguer avec les éléments...est-ce que ça te caractérise particulièrement ou*

262 **B 34** Non, pas plus que cela

263 **b 35** *Pas plus que cela ?*

264 **B 35** C'est bizarre, je suis plutôt, c'est pas un bon terme mais je suis plutôt pantouflard. Si je
265 peux avoir de la stabilité, moi ça me plaît, alors je ne sais pas mais pour la première période
266 charnière dont on parlait de la fac à l'apprentissage, euh, ça été un peu, beaucoup d'instinct de
267 survie, parce que si je ne faisais pas ça, je restais à la fac et ça me plaisait pas et ça tournerait
268 mal, très très mal. Là, dans cette deuxième période charnière, il y a peut-être un peu de ça
269 également car relationnellement avec mon patron ce n'était pas super et euh, c'était peut-être
270 également, il y avait peut-être aussi la force d'un groupe, de toutes les personnes que j'ai
271 rencontrées lors de ma formation, bon, on est très très proches, très très liés, je pense qu'on
272 étaient portés par ce groupe, avec un peu de folie qui nous caractérise et également la peur de
273 regretter, de regretter de ne pas faire quelque chose qui m'engage, pas sur quelques mois mais
274 sur toute une vie, potentiellement.

275 **b 36** *Un petit point de détail, j'ai cru comprendre que c'était ton collègue qui avait été*
276 *informé de la cession , enfin de la cession qui n'était pas encore proposée comme une*
277 *cession de la part du monsieur à qui vous avez acheté, comment il l'a appris ?*

278 **B 36** E h bien, par un groupement professionnel, c'est-à-dire que son ancien patron à M. mon
279 collègue, son ancien patron fait, enfin faisait car il est à la retraite maintenant, faisait partie
280 d'un groupement professionnel à l'échelle national dont faisait partie aussi le commerce
281 qu'on a repris. Voilà...ils se connaissaient.

282 **b37** *Il a eu l'information comme cela ?*

283 **B 37** Il a eu l'information comme cela et nous c'est un peu les 2 trucs : nous regrouper et nous
284 former. On fait partie de ce groupement toujours et c'est par ce soutien là qu'on trouve la
285 force de se lancer et de réfléchir ensemble.

286 **b38** *Ok, en ce qui me concerne Johann, c'est bon je te remercie tu as apporté beaucoup*
287 *d'éléments qui vont être importants à ma recherche. Est-ce que toi tu aurais envie d'ajouter*
288 *quelque chose par contre, là quelques chose qui te semblerait important....*

289 **B 38** Euh, (...) euh alors , sans prétention aucune, mais...voilà, c'est ce que je dis à tout ado
290 ou toute personne en recherche « qu'est-ce que je vais faire plus tard ? tout ça...ce serait :
291 faut se laisser le temps, faut pas s'inquiéter, ça vient à un moment donné. Faut pas croire que
292 ça va venir à 12 ans, quand on veut faire pompier....ou au lycée, tant pis, ça vient à 25 ans et
293 d'ici à 25 ans, apprends, apprends, parce que c'est important. Apprends ce qu'il te fait plaisir,
294 dans la mesure du possible, t'ennuie pas quoi.

295 **b39** *Être ouvert, laisser venir, être dans une réceptivité tranquille à ce qui vient*

296 **B 39** Oui, oui.

297 **b40** *Plutôt que d'aller à tout prix vers ?*

298 **B 40** Oui, avoir confiance, vis-à-vis de ce qui peut se présenter, enfin, même si on a
299 l'impression d'être paumé, à ces périodes- là, on n'est pas abandonnés, il y a de la sécurité
300 autour de nous et quand ça vient, eh bien voilà, faut se lancer, voilà.

301 **b41** *C'est une belle conclusion. Je te remercie beaucoup, beaucoup et bonne chance.*

302 **B 41** Merci, ça m'a fait plaisir de reparler de tout ça.

ANNEXE 5 : retranscription entretien « C » de Charlotte.

Entretien Charlotte – 21 mars 2012- 28 minutes.

c 2 *Donc je t'ai demandé si tu acceptais un entretien avec moi dans le cadre de mon mémoire de master, euh parce que je travaille sur l'aspect orientation et notamment sur la place des opportunités dans l'orientation et puis j'ai entendu quand tu as présenté ton portfolio, j'ai entendu que tu avais dit à plusieurs reprises que tu avais rencontré des opportunités dans ton cursus, quelque chose comme ça, c'est pour ça que j'ai eu l'idée de te demander si tu acceptais cet entretien. Est-ce toujours le cas ?*

C 2 *C'est toujours le cas.*

c 3 *Merci. Je pense qu'on va procéder avec un entretien semi-directif c'est-à-dire que je vais te poser des questions un peu larges. Il pourrait se faire qu'à un moment donné il y ait un point de détail qui attire plus mon attention et qu'à ce moment-là je te propose qu'on l'explore ce qui veut dire que je pourrais te poser plus de questions, les unes à la suite des autres. Bien sûr tu as la possibilité de dire que tu ne souhaites pas répondre si c'est trop personnel, hein. Ou si tu n'as pas envie tout simplement. Est-ce que cela te va ?*

C 3 *Ça me va très bien.*

c 4 *OK, donc toujours par rapport au cadre, c'est un entretien que je vais retranscrire, qui sera annexé à mon mémoire, euh donc je te demanderai (je ne l'ai pas là) ultérieurement ton autorisation sur un papier spécial, voilà... On va essayer de faire tenir l'entretien dans un temps de 25-30 minutes maximum.*

C 4 *D'accord.*

c 5 *Voilà est-ce que donc tu veux bien me parler de la façon dont tu t'es orientée entre le moment où tu as eu ton bac et le moment où tu t'es insérée professionnellement.*

C 5 *Euh alors, lorsque j'ai eu mon bac après je savais que je voulais continuer mes études, faire une fac de psycho, de psychologie. Euh, j'étais très intéressée par la psychologie et c'est ce que j'ai fait. Je suis arrivée jusqu'en maîtrise, que j'ai obtenue et en fait je n'ai pas fait de DESS parce que je n'ai pas eu l'opportunité, du coup, de faire de DESS parce que je n'avais pas eu de stage en maîtrise. Ce qui fait que j'ai été travailler ; euh mais ce n'est peut-être pas ça qui t'intéresse en fait euh....*

c 6 *Vas-y, déroule ton parcours et je t'arrêterai sur les moments qui sont susceptibles de m'intéresser.*

C 6 *D'accord, donc j'ai été travailler euh...en fait je suis rentrée dans la gendarmerie sorte d'emploi, c'était pas un emploi jeune mais c'était tout comme en fait, euh donc j'ai fait ça pendant 2 ans où je travaillais dans un centre d'information et de recrutement de la gendarmerie mais ça ne correspondait pas vraiment à ce que je souhaitais faire.*

c 7 *Oui, d'accord....*

C 7 *Euh, donc euh ce n'était pas, oui ça ne correspondait pas trop à ce que je souhaitais faire et puis après j'ai eu un autre emploi dans une autre ville, euh d'auxiliaire de vie individualisée, donc je travaillais auprès d'enfants handicapés pendant un an et puis mon parcours de vie a fait que euh après mes études j'avais quitté après mes études ma ville et j'y suis revenue en fin de compte. Euh à ce moment -là, je n'avais plus de travail, j'ai repensé à mon orientation, mon professionnel sachant que ce que je voulais faire, c'était travailler au contact des personnes.*

44 **c 8** Au contact des personnes ?

45 **C8** C'était vraiment ce que je souhaitais faire. Et en fait, j'ai ...il y a eu une action de
46 formation que j'ai faite, ça s'appelait le DIP, je ne sais plus ce que ça veut dire, c'est une
47 prestation ANPE à l'époque pour aider les jeunes demandeurs d'emploi en fait, diplômés dans
48 leur parcours professionnel. Donc j'ai fait ça et euh c'est ce qui m'a amenée à l'emploi que
49 j'occupe actuellement. Lorsque j'ai fait ça en fait, il y avait un stage à faire à un moment et
50 moi j'aurais souhaité faire un stage dans une mission Locale mais ça n'a pas été possible.
51 Mais cependant j'ai pu faire un stage euh...dans un organisme de formation où justement
52 j'étais avec des , j'accompagnais des jeunes dans leur parcours professionnel. Et en fait, ça, ça
53 vraiment été une opportunité pour moi, c'est ce DIP mais je ne sais plus ce que ça veut dire....

54 **c 9** Dispositif d'insertion professionnelle ?

55 **C 9**Non, ce n'est pas ça . C'était une prestation Pôle emploi pour les jeunes diplômés, ça je
56 sais. Et en fait ça été ça le véritable évènement déclencheur pour trouver ma voie
57 professionnelle parce qu'au moment où il fallait faire ce stage, je savais où je voulais aller , en
58 mission locale et ça n'a pas été possible et la formatrice m'a mis en relation avec une structure
59 en fait où elle savait qu'il y avait un poste, enfin qu'ils cherchaient quelqu'un pour faire un
60 remplacement . j'ai donc été faire un entretien où je n'étais pas forcément très à l'aise car je n
61 me trouvais pas les compétences pour le faire euh, mais du coup l'entretien s'est quand même
62 bien déroulé etc....et à la fin de l'entretien ils m'ont dit qu'ils ne me prenaient pas parce que
63 je manquais , enfin que je n'avais pas de compétence particulière pour faire ça et du coup je
64 leur ai demandé si je pouvais faire un stage parce que moi finalement c'est ce qui
65 m'intéressait , de faire un stage. Là, on a rediscuté et ça été possible. J'ai donc fait un stage
66 chez eux qui s'est très bien passé. J'ai pu voir comment ils faisaient, il m'a laissée aussi
67 prendre des initiatives , j'ai pu mettre en place des actions auprès des jeunes qu'on
68 accompagnait et du coup en fait, (bruits) , comme mon stage s'est bien passé, ils m'ont en fait
69 proposé de faire ça.

70 **c 10** D'accord. Donc si je comprends un l'enchaînement des faits depuis la maîtrise de
71 psycho où là, tu n'as pas eu de stage et qui a remis en question ta professionnalisation...

72 **C 10** Oui, c'est ça....

73 **c 11** Jusqu'à ce stage qui lui t'as mise dans la professionnalisation. A quel moment ut
74 pourrais dire que tu as rencontré ou saisi une opportunité. Qu'est-ce que tu nommerais
75 comme opportunité dans cette trajectoire ?

76 **C 11** Eh bien je pense que c'est lors de cet entretien en fait , ça serait là, cet entretien....et le
77 fait que moi je n me sentais pas forcément capable de faire un remplacement comme ça, je ne
78 m'en sentais pas les compétences et j'ai proposé le stage et là ça été possible et j'ai vraiment
79 vu à ce moment-là que c'était ma voie, que je souhaitais accompagner des gens dans leur
80 parcours et euh, ce qui fait qu'ensuite mon parcours...j'ai fait ce stage-là et ensuite ils m'ont
81 embauchée pour faire le remplacement et suite à ça, en fait, l'entreprise , la structure dans
82 laquelle je travaille, ils m'ont fait appel eux-aussi et j'y travaille toujours.

83 **c 12** En fait c'est la même structure, la structure où tu travailles aujourd'hui, c'est la strucure
84 où tu as fait...

85 **C 12** Non, c'est une autre structure mais en fait quand j'ai été dans cette action de l'ANPE à
86 l'époque, j'ai rencontré aussi beaucoup de structures pour essayer de faire un stage , ppour

essayer de développer tout simplement mon réseau professionnel et j'avais rencontré les responsables à l'époque de la structure dans laquelle je suis aujourd'hui encore. Lors d'un entretien, en fait j'allais juste pour qu'elle m'explique ce qu'elle faisait dans un organisme de formation qui à l'époque s'occupait de parcours d'insertion de personnes et en fait elle me fait appel plus tard, pour un autre organisme en fait, qui est l'APP où je suis toujours aujourd'hui.

c 13 *D'accord donc en fait, il y a eu plusieurs opportunités qui se sont imbriquées les uns dans les autres, l'une débouchant sur l'instant sur un stage et l'autre débouchant plus tard sur indirectement sur l'emploi.*

C 13 Oui, mais je crois que ce stage aussi que j'ai eu et que c'est de là que tout découle un petit peu, parce que j'étais moi aussi beaucoup plus en confiance, le fait d'avoir fait ce stage, voir ce que j'étais capable de faire et après d'avoir eu le remplacement, j'étais plus en confiance parce qu'après quand j'étais recontactée par l'autre structure avec mes responsables de l'époque, euh donc elles m'ont fait un entretien quand même pour le poste. Il s'agissait d'un poste de formatrice en français, en reclassement, à l'atelier de pédagogie personnalisé et euh du coup je pense que j'étais beaucoup plus en confiance. C'est pareil, je me disais que c'était un poste de formatrice en français et que je n'ai pas de diplôme de littérature ou quoi que ce soit, j'ai une maîtrise de psychologie, donc j'avais envie d'y aller et ça s'est très bien passé et j'y suis toujours aujourd'hui.

c 14 *A ce moment-là tu étais prête et tu nommes ce stage comme ayant été un moment-charnière, un moment important.*

C 14 Oui, ah oui c'était un moment très important dans la mise en confiance de moi-même, de mes possibilités, c'était un moment où c'était pas évident, quand même, je voulais faire absolument un stage en mission locale et ça ne s'est pas fait, pourtant j'ai tout, j'ai fait vraiment beaucoup de choses pour avoir un stage en mission locale et ça n'a pas pu être possible. Et ce stage- là, en fin de compte où j'ai pu accompagner des jeunes, qui aussi. Enfin ce n'était pas que des jeunes, des gens qui travaillaient sur leur projet professionnel, j'ai vraiment trouvé ça très intéressant et j'ai été mise très en confiance par mon collègue, on travaillait ensemble et ensuite ils m'ont fait confiance quand j'ai animé toute seule en fait pour le remplacement.

c 15 *Et tu l'as senti dès le premier entretien que c'était vraiment dans cette voie là que tu voulais travailler auprès de jeunes etc... ?*

C 15 Ca, je le savais avant en fait. Dès ma maîtrise, en fait je voulais travailler auprès des jeunes, d'ailleurs j'étais entrée dans la gendarmerie pour ça, je voulais travailler dans une brigade de prévention de la délinquance juvénile et en fait ça n'a pas été possible et puis après dans la gendarmerie ça ne convenait pas aux valeurs, tout ça...

c 16 *Si j'ai bien compris, avant de trouver par ce dispositif ANPE, Pôle Emploi, tu as cherché en Mission locale et là, tu as beaucoup cherché en mission locale et tu n'as rien trouvé.*

C 16 Avant le dispositif ANPE tu dis ?

c 17 *Non après.*

C 17 Même après ce stage-là en fait parce qu'on avait l'opportunité de faire des stages, alors pour moi c'était très intéressant, je me disais que par le stage, oui qu'il y a aussi des choses qui se passent de cette façon-là, que ça permet aux responsables de voir les compétences des

gens et donc je souhaitais absolument, j'aurais vraiment aimé faire ça dans une mission locale et moi j'ai tout axé là-dessus. Du coup, après, la formatrice qui nous accompagnait je pense qu'elle avait dû se rendre compte que mon projet était bien défini et elle m'a orientée sur cette structure qu'elle connaissait personnellement. J'ai eu aussi l'entretien grâce à elle.

c 18 *Alors l'opportunité serait...parce qu'elle s'exprime beaucoup en terme de rencontre aussi ...ce serait la rencontre avec la formatrice qui t'a mise en contact avec cette structure parce qu'elle la connaissait, est-ce que c'est cette rencontre -là qui d'après toi qui a été un premier moment d'enchaînements d'autres choses ou est-ce que ça été un peu plus tard quand tu as rencontré la structure*

C18 Je pense que c'est plus tard quand j'ai rencontré la structure quand même. Mais c'est grâce à cette formatrice. Elle ne l'a pas fait tout de suite, mais elle l'a fait au bout de quelques temps en fait, de me mettre en relation avec eux, lorsqu'elle a vu toutes les démarches possibles que j'avais faites pour trouver un stage, elle me disait, elle «était un peu déçue pour moi par rapport à tout ce que j'investissais de ne pas trouver de stage parce que vraiment j'ai fait beaucoup de choses ». Et du coup quand elle m'a orientée là, ce n'était même pas pour un stage, mais pour un remplacement. Mais, donc c'était quand même important qu'elle fasse ça mais c'est le stage que j'ai eu et en fait ça m'allait très bien comme ça.

c 19 *Tu t'es sentie accompagnée par cette personne, cette femme dont tu dis qu'elle a regardé tout ce que tu avais fait ?*

C 19 Oui, oui, oui elle nous a accompagnés. Alors, c'était une prestation en groupe aussi, oui elle m'a accompagnée.

c 20 *Est-ce qu'on pourrait, est-ce que tu pourrais fouiller un peu cet accompagnement-là dont tu as bénéficié ? Tu disais qu'elle avait sans doute senti que tu avais fait déjà beaucoup de choses, que tu avais un projet précis et que tu avais des objectifs....enfin que tu voulais aller quelque part. Euh, je vais te proposer qu'on approfondisse. (Voix plus basse- Rythme plus lent).Est-ce que tu te souviens de cette fois où tu t'es sentie accompagnée, aidée par cette personne. Laisser revenir un moment où tu as pris conscience que cette femme t'aidait, t'accompagnait ?*

C 20 C'était quand même tout au long de cette prestation, mais particulièrement quand elle m'a proposé ce stage, enfin de rencontrer cette structure. Elle m'a dit écoute moi je connais une structure ils cherchent quelqu'un....Si tu veux je leur parle de toi pour que tu aies un entretien. Je pense qu'elle m'a fait confiance aussi sur ça car elle les connaissait personnellement et moi bien sûr j'ai accepté, voilà.

c21 *Tu te souviens de ce moment-là ?*

C 21 Oui je me souviens de ce moment-là , elle nous demandait, tu disais que t'as senti qu'elle t'accompagnait, euh oui par exemple on remplissait des feuilles avec qui on avait rencontré, où, comment....et moi, mes feuilles étaient quand même bien remplies et elle a vu que j'orientais vraiment tout sur des structures pour accompagner des jeunes en difficulté. C'était vraiment ce que je voulais faire et donc c'est pour ça que je pense qu'elle m'a orientée sur cette structure et du coup elle est venue, je l'ai revue après, je crois que c'était ç la fin de mon stage, je crois je l'ai vue dans la structure

c 22 *Donc tu te souviens de ce moment où elle t'a proposée de rencontre ce stage, cette institution comme un moment où « j'ai senti qu'elles me faisaient confiance. » Est-ce que tu*

173 *peux développer, est ce que tu te souviens de choses précises qui t'ont montré qu'elles te*
174 *faisaient confiance, à partir de quoi tu as senti qu'elles te faisaient confiance*

175 **C 22** Déjà de me mettre en contact avec eux et en plus c'était une structure pour laquelle elle-
176 même elle avait travaillé.

177 **c 23** *D'accord...*

178 **C23** Je pense que c'est ça aussi et puis comme je te disais tout à l'heure je pense qu'elle avait
179 vu tout ce que j'avais fait et aussi par rapport à mon parcours, je pense que ça lui parlait
180 quelque part et elle a favorisé cette rencontre car du coup je ne sais pas si j'aurais eu un
181 entretien si elle ne m'avait pas mise en relation parce que , ce n'est pas sûr du tout parce que
182 je n'avais pas d'expérience. Et ce qui est ressorti dans cet entretien, je pense que je n'étais pas
183 spécialement à l'aise, mais c'était aussi mon manque sûrement de compétence par rapport à
184 l'animation d'un groupe où je n'étais pas à l'aise, je ne savais pas trop comment faire car
185 j'avais envie mais je ne savais pas trop comment faire concrètement.

186 **c24** *C'est ce qui est ressorti....*

187 **C 24** Voilà alors il y a eu ça mais aussi en opportunité, il y a eu quand j'ai fait le stage,
188 j'étais avec ce collègue et on était toujours ensemble et la façon dont j'ai été accueillie je
189 pense dans la structure ça m'a permis de mettre en place des choses, ils m'ont laissée faire,
190 petit à petit ils me disaient alors Charlotte, tu....fais toute seule et du coup après j'ai eu le
191 poste, et ça m'a mise en confiance, ils ont reconnu, ils m'ont dit que j'étais capable, que ça se
192 passait très bien avec le groupe, euh ils m'ont parlé de mes compétences en termes
193 d'animation de groupe. C'était intéressant, et la structure après moi je suis partie après parce
194 j'ai eu plein d'opportunités à ce moment-là puisqu'en fait après j'ai eu l'autre structure dans
195 laquelle je travaille toujours qui m'a contactée en fait et euh par contre cette première
196 structure où j'avais eu mon stage, ils m'ont aussi recontactée, en parallèle de mon travail. Je
197 ne sais pas si c'est clair...

198 **c 25** *Si, si je comprends. Ce que je comprends de tout cela c'est que il y a des points de*
199 *charnière précis qui sont liés à des rencontres, la rencontre avec la dame de l'ANPE qui te*
200 *fait rencontrer l'autre personne mais aussi ce que j'entends c'est qu'il y a eu une espèce de*
201 *phénomène boule de neige dans les opportunités, tu dis « du coup j'ai eu plein*
202 *d'opportunités, liées à l'expérience qu'on t'avait laissée faire...*

203 **C 25** Oui, oui, c'est ça.

204 **c 26** *Une expérience qu'on t'avait laissée faire et qui t'a permis de développer des*
205 *compétences, grâce à cette expérience-là ?*

206 **C 26** Oui, oui oui et puis c'est surtout que j'ai pu, j'ai pu, j'ai pu, faire concrètement des
207 choses, après aussi parler de ça. Après quand j'ai eu mon entretien, dans la structure dans
208 laquelle je suis toujours, euh, je pense que ça m'a beaucoup aidée, j'étais en confiance, j'ai
209 pu parler de cette animation du groupe, voilà, c'était une expérience concrète. Je pense que ça
210 a joué, enfin ça a joué pour moi où j'étais beaucoup plus à l'aise, c'est pareil quand on m'a
211 dit un poste de formatrice en français, je me suis au début questionnée, je me suis dit mais
212 moi je n'ai pas de compétences en français, je n'ai pas de diplôme de lettres ,de littérature,
213 Voilà et cependant après il y avait des points communs avec mon mémoire en maîtrise qui
214 était quand même sur l'écrit, mine de rien, et puis après je pense que oui, ce stage-là et le
215 remplacement que j'ai fait, ça m'a permis, oui, de mettre en place des choses...

216 **c 27** *Et c'est après que des opportunités se sont multipliées.*

217 **C 27** Oui, oui après, tout est arrivé pour moi après grâce à ce stage, tout s'est enchaîné.

218 **c 28** *Donc est-ce que ça correspondrait à ton expérience si je résumais en disant qu'il y a eu*
219 *des rencontres mais que finalement ce qui a fait prendre forme aux opportunités présentes et*
220 *à venir, c'est l'expérience par le stage.*

221 **C 28** Oui, c'est ça c'est l'expérience par le stage mais aussi comme tu dis ces rencontres-là..
222 et le fait que moi je me sente en confiance.

223 **c 29** *Ca c'est important pour toi ?*

224 **C 29** Oui, pour moi ça été important.

225 **c 30** *Et te sentir en confiance, à quel moment tu as pris conscience que tu te sentais en*
226 *confiance ?*

227 **C 30** Dès le début de mon stage en fait, ça s'est très bien passé.

228 **c 31** *Dès le début que tu as été dans le concret, dans le faire ?*

229 **C 31** Oui, oui, tout de suite j'ai été très bien, voilà, j'étais avec mon collègue, ça s'est très
230 bien passé et j'ai pris des initiatives, il me laissait très libre de ce que je faisais, j'ai pu, j'ai
231 vraiment pu faire des choses très intéressantes et oui tout ça, les rencontres et ce stage- là qui
232 ont été pour moi quelque chose de moteur dans mon insertion professionnelle. Ça m'a
233 vraiment permis de prendre conscience, que c'était ça que je souhaitais faire, c'avait toujours
234 été un peu un souhait et ça me permettait de concrétiser tout cela. Oui, c'est ça, tu es bien
235 dans ce que tu fais, c'était bien, voilà...

236 **c 32** *D'accord, je suis frappée par l'analogie à l'envers qu'il y a entre l'absence de stage*
237 *qu'il y a eu à l'issue de l'année de maîtrise de psycho qui n'a pas permis de continuer et le*
238 *stage à l'issue du dispositif, là, qui a permis de continuer . Ca me frappe, cette analogie à*
239 *l'envers. Voilà. Qu'est-ce que tu dirais de la notion d'auto-orientation pour ce qui te*
240 *concerne ?*

241 **C 32** Alors, moi je pense que je me suis toujours auto-orientée, très jeune en fait j'avais
242 décidé de faire des études de psychologie, en 5^{ème} je savais que je souhaitais faire des études
243 de psychologie j'ai très peu vu durant mon parcours scolaire de conseillers d'orientation , j'ai
244 vu ceux qu'il était obligatoire de voir en fait, et j'ai été un peu découragée ou on m'a dit non,
245 non, il vaudrait mieux aller dans tel ou tel type de fac ou de chose comme ça euh, oui j'ai
246 toujours su les études que je souhaitais faire mais en même temps, par contre, il y a des
247 choses, des parcours que je ne connaissais pas , tout ce qui est...euh mais moi comme j'étais
248 intéressée par la fac de psycho, je ne voyais que ça euh, j'avais pas pris en compte qu'il y a
249 avait par exemple des écoles dans le travail social, tout ça, je n'avais pas pris en compte , et
250 on m'en avait pas parlé , j'ai découvert ça en licence, oui j'ai découvert ça en licence et après
251 ça me faisait repartir sur 3 ans d'études, c'était compliqué pour moi, et j'ai toujours su que je
252 voulais faire un métier en relation avec des adolescents, ça toujours été très important et dans
253 tout ce que j'ai exercé , dans la gendarmerie aussi, mine de rien, c'était toujours , orienter des
254 gens et puis au niveau des enfants handicapés, c'était ça aussi , dans la relation mais ce que je
255 voulais c'était encore aller beaucoup plus loin et travailler avec des gens dans leur parcours,
256 ce que je peux faire aujourd'hui et voilà c'est ce que je suis aujourd'hui et je pense que j'ai
257 vraiment trouvé ma voie, Etre formatrice, c'est ça et ça me convient totalement.

- 258 **c 33** *Donc au départ tu avais bien déjà une intention de travailler dans ce domaine, ça ne*
259 *s'est pas concrétisé, tout de suite mais chemin faisant tu as trouvé les voies qui étaient les*
260 *bonnes pour toi, notamment ces rencontres, ces stages etc...donc toi t'estimes t'être auto-*
261 *orientée.*
- 262 **C 33** *Oui je pense oui, oui c'est ça et après c'est les opportunités, les rencontres que j'ai pu*
263 *faire, donc même avant les rencontres, c'était cette action, cette prestation de l'ANPE à*
264 *l'époque, c'est vraiment là que j'ai pu rencontrer cette formatrice pour nous accompagner, qui*
265 *m'a mise en relation avec la structure, mon collègue et la directrice ont été des personnes*
266 *importantes oui, oui c'est ça.*
- 267 **c 34** *Bien, pour ce qui me concerne ça va comme ça. Et pour toi Charlotte, est-ce que tu*
268 *aurais envie de rajouter quelque chose par contre ?*
- 269 **C 34** *Non, non, ce que j'ai pu dire les opportunités pour moi, ça été les rencontres que j'ai pu*
270 *faire, le stage, et puis après tout s'est enchaîné.*
- 271 **c 35** *Tout s'est enchaîné, d'accord. Je te remercie beaucoup, je pense que j'ai là des éléments*
272 *intéressants pour ma recherche. Merci beaucoup Charlotte !*

ANNEXE 6 : grille d'analyse entretien « A » d'Émilie.

N°Séquence Intervention Lignes	<u>TEXTE</u>	Thématique (mots-clefs surlignés)	Enonciation (mots-clefs surlignés)	Remarques Pistes d'interprétation Liens concept ?
<u>S 1</u> a1/A1 l. 3-8	<p><i>a1</i> Donc, voilà, Emilie bonjour, j'ai demandé à pouvoir te questionner, mener un entretien avec toi à propos de ton orientation. C'est dans le cadre de mon master, je fais une recherche sur notamment la question de l'opportunité dans l'orientation des jeunes et par conséquent, j'avais cru comprendre que tu avais eu un parcours un peu « atypique » et ça m'intéresse de te poser quelques questions. Es-tu d'accord pour cela ?</p> <p>A1 Oui, bien sûr.</p>	Présentation du cadre : <ul style="list-style-type: none"> • l'objet de la recherche • la raison pour laquelle elle a été choisie • Le type d'entretien 	Le mot opportunité est posé mais sans relief afin de centrer la consigne qui va suivre sur le parcours atypique d'Emilie.	

<p><u>S 2</u></p> <p>a2/A2</p> <p>l. 9-17</p>	<p>a 2 <i>D'accord, merci. Alors, on va s'y prendre de la façon suivante, dans un premier temps, je vais poser assez peu de questions et je vais te laisser raconter ton parcours et quand il y aura un moment où j'aurai besoin de cibler plus particulièrement dessus, pour ma recherche auquel cas je pourrais être amenée à te poser beaucoup plus de questions et bien sûr à tout moment tu peux dire stop si tu ne veux pas répondre à une question ou à une autre. Je vais prendre quelques notes. Cet entretien va être enregistré et retranscrit par écrit et il pourra aussi être annexé à mon travail universitaire donc j'aurai aussi une autorisation à te faire signer.</i></p> <p>A2 Oui, d'accord.</p>	<p><i>Présentation du cadre (suite) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le type d'entretien et son déroulement.</i> • <i>Le devenir de l'entretien.</i> • <i>L'autorisation de parution</i> 		
<p><u>S3</u></p> <p>a3/A3</p> <p>l. 18-24</p>	<p>a 3 <i>Bien, est-ce que tu peux me dire ce que tu as fait après le bac, comment tu t'es orientée jusqu'à rentrer dans le milieu du travail</i></p> <p>A3 <i>D'accord, donc après le bac j'ai fait 2 ans de classes préparatoires littéraires à Tours suivies de 2 ans à la fac en licence puis maîtrise pendant lesquelles pendant les congés scolaires j'ai eu l'occasion de travailler dans une entreprise de navigation sur la Loire, et ce travail on va dire saisonnier de vacances est devenu petit à petit plus prenant jusqu'à devenir une proposition d'emploi à temps plein</i></p>	<p><i>Consigne inaugurale large</i></p> <p>Cursus scolaire et étudiant</p> <p>L'occasion</p> <p>La transformation de l'occasion</p>	<p>Discours chronologique et descriptif.</p>	<p>L'occasion (ponctuelle) se transforme petit à petit pour devenir un emploi.</p>

<p><u>S4</u></p> <p>a4/A4</p> <p>l. 25-29</p>	<p>a4 <i>D'accord et aujourd'hui, tu es toujours sur cette entreprise et qu'est-ce que tu fais comme métier ?</i></p> <p>A4 Aujourd'hui je travaille toujours dans cette entreprise à plein temps et je ...aussi bien, j'ai un poste avec plusieurs activités aussi bien pilote sur le bateau que gestion des commandes devis et factures et un poste on peut dire qui a trait à la comptabilité d'entreprise.</p>	<p><i>Consigne pour préciser emploi et métier</i></p> <p>Description du travail/polyvalence</p>	<p>« Aussi bien » employé 2 fois</p>	<p>Veut montrer la diversité des tâches et sa polyvalence.</p>
<p><u>S5</u></p> <p>a5/A5</p> <p>l. 30-31</p>	<p>a5 <i>Donc à la gestion de l'entreprise....</i></p> <p>A 5 Oui, tout à fait. Une toute petite entreprise, on est 2 salariés.</p>	<p>Description de l'entreprise</p>	<p></p>	<p>Réponse courte qui coupe court au discours à propos de la gestion.</p>

<p><u>S6</u></p> <p>a6/A6</p> <p>l. 32-34</p>	<p>a 6 <i>D'accord, est-ce que c'était ton projet de travailler dans ce domaine -là au départ ?</i></p> <p>A 6 Non, absolument pas, je n'aurais jamais imaginé travailler ni dans le commerce ni dans le tourisme !</p>	<p><i>La consigne amène le thème du projet.</i></p> <p>Thème du non projet/non pensé.</p>	<p>Réponse courte, très ponctuée</p> <p>L'adverbe « absolument pas », le « jamais » et le « ni..ni...sont très forts</p>	<p>L'énonciation renforce l'expression du « non pensé » et « non projeté »</p>
<p><u>S7</u></p> <p>a7/A7</p> <p>l. 35-37</p>	<p>a7 <i>Le tourisme et le commerce ça ne faisait pas partie a priori des choix que tu avais pu poser ?</i></p> <p>A 7 Non absolument pas, ça s'est fait complètement par hasard.</p>	<p><i>Reformulation feed-back pour amener l'approfondissement</i></p> <p>Thème du hasard</p>	<p>« Absolument » et « complètement »</p>	<p>Veut pointer le caractère absolu et complet du « hasard »</p>

<p>S8</p> <p>a8/A8</p> <p>l. 38-39</p>	<p>a 8 <i>Par hasard ?</i></p> <p>A 8 Par opportunité.</p>	<p><i>Reformulation reflet pour amener l'explicitation</i></p> <p>Thème de l'opportunité</p>	<p>Terme très ponctué car seul.</p>	<p>Différence hasard/opportunité ?</p>
<p>S9</p> <p>a9/A9</p> <p>l. 40-43</p>	<p>a9 Ce serait quoi le hasard, il se serait produit à quel moment le hasard?</p> <p>A 9 Au moment où on m'a proposé au départ d'intégrer cette entreprise pour un emploi d'été. L'emploi avait été proposé à mon frère et il n'était pas intéressé, moi a priori, je ne l'étais pas non plus mais j'ai pourtant accepté le poste sans trop réfléchir.</p>	<p><i>Relance sur le terme hasard pour expliciter d'abord ce thème (erreur ?)</i></p> <p>Accueil de ce qui se présente.</p> <p>Pas d'anticipation</p>	<p>« A priori »</p> <p>« Mais »</p> <p>« Pourtant »</p> <p>insistent sur le caractère paradoxal de la situation de proposition-acceptation</p>	<p>Met bien en exergue l'aspect inattendu et non projeté de l'occasion et de la proposition.</p> <p>Le refus du frère : potentiel de la situation ?</p>

<p><u>S10</u></p> <p>a10/A10</p> <p>l. 44-47</p>	<p>a10 <i>Donc tu as accepté le poste à la place de ton frère et du coup tu as découvert ...</i></p> <p>A 10 J'ai découvert à la fois ce que l'entreprise proposait comme emploi et comme prestations à ses clients et aussi des personnes avec qui je me suis entendue et cet emploi s'est prolongé.</p>	<p><i>Reformulation+ relance sur thème de la découverte.</i></p> <p>Découverte des choses et des personnes</p>		<p>Eco/Hétéro/formation</p>
<p><u>S11</u></p> <p>a11/A11</p> <p>l. 48-54</p>	<p>a 11 <i>D'accord donc en fait la proposition d'un vrai travail est venue longtemps après le job d'été ?</i></p> <p>A11 Oui, disons qu'au départ j'ai fait une première saison , un premier été qui devait être le seul puis le patron de l'entreprise m'a reproposé des petites missions pendant l'hiver puis aux vacances suivantes et petit à petit d'un emploi de vacances c'est devenu un emploi de plus en plus fréquent, le soir par exemple en sortant de la fac ou les jours où je n'avais pas de cours jusqu'à devenir une proposition d'emploi à temps plein.</p>	<p><i>Relance pour explorer la question du temps</i></p> <p>Laisser advenir</p> <p>Transformation de la situation</p>	<p>« Au départ »</p> <p>« Petit à petit »</p> <p>« C'est devenu »</p> <p>« Jusqu'à »</p>	<p>Nous percevons l'amorce de la situation, la transformation et l'aboutissement de la situation</p>

<p>S12</p> <p>a12/A12</p> <p>l. 55-58</p>	<p>a 12 <i>Donc tu me disais que le hasard ça été surtout à la première rencontre, disons la première proposition, enfin au départ.</i></p> <p>A 12 Disons d'accepter un emploi que je n'aurais pas forcément imaginé pratiquer mais d'essayer et il s'est trouvé que c'était le bon.</p>	<p><i>Relance sur le thème du hasard, du moment et rencontre</i></p> <p>Expérimenter</p>		<p>Accueillir ce qui se présente, expérimenter et prendre conscience de ce qui est bon pour soi</p>
<p>S13</p> <p>a13/A13</p> <p>l. 59-62</p>	<p>a 13 <i>D'accord, essayer, ça été important pour toi d'être dans l'essai ?</i></p> <p>A 13 Ben disons que je n'aurais pas essayé, je n'aurais pas eu l'idée d'aller chercher un travail à temps plein ni dans le domaine de la navigation, ni dans le commerce, ni dans le tourisme. Ce n'était pas du tout dans mes projets de départ.</p>	<p><i>Reformulation sur le terme essayer pour approfondir</i></p> <p>Expérimenter</p> <p>Non-connu</p>	<p>« ni » répété trois fois.</p> <p>« Pas du tout »</p> <p>Renforcement de l'aspect impensé</p>	<p>Découverte par l'expérimentation.</p> <p>L'impensé</p>
<p>S14</p>	<p>a 14 <i>Et c'étaient quoi les projets de départ, est-ce que tu peux parler un petit peu des projets que tu as pu avoir avant, de comment ça a évolué dans le temps ?</i></p>	<p><i>Reformulation/Relance sur le thème du projet et de l'évolution dans le temps</i></p>		<p>L'orientation en tant que choix de filière s'est fait en fonction des capacités et des goûts</p>

<p>a14/A14</p> <p>l. 63-68</p>	<p>A14 Alors, avant le bac j'avais pas mal de projets dans le domaine scientifique sauf que je n'en avais pas les capacités au niveau physique et maths et donc ensuite je me suis orientée vers des études littéraires mais sans projet à proprement parler. Des projets par défaut comme l'enseignement mais pas par choix réel.</p>	<p>Orientation en lien avec capacités</p> <p>Projet non adéquat</p> <p>Deuil du projet/rêve initial</p>		<p>« scolaires »mais pas d'adéquation avec un projet professionnel correspondant à un vrai choix</p>
<p><u>S15</u></p> <p>a15/A15</p> <p>l. 69-72</p>	<p>a 15 <i>Et donc tu étais à la fac quand tu as fait ce premier job d'été, et à ce moment là- tu étais à quel niveau d'études à la fac ?</i></p> <p>A 15 La première saison que j'ai faite, j'entrais juste à la fac après mes classes préparatoires, j'étais en licence.</p>	<p>Première saison</p> <p>Transition</p>		<p>1^{er} moment charnière ?</p>
<p><u>S16</u></p> <p>a16/A16</p> <p>l. 73-76</p>	<p>a16 <i>Et à ce moment-là, tu avais un projet vague, pas du tout ?</i></p> <p>A 16 Très vague, dans l'enseignement, dans l'enseignement agricole mais sachant que j'ai appris très rapidement que le concours que j'aurais visé était supprimé après j'étais sans projet.</p>	<p>Projet avorté</p> <p>Plus de projet</p>		<p>Nouveau deuil de projet.</p> <p>Paradoxe études littéraires/choix pour enseignement agricole</p> <p>Vacance.</p>

<p><u>S17</u></p> <p>a17/A17</p> <p>l. 77-79</p>	<p>a 17 <i>D'accord donc au moment où tu as rencontré la personne qui t'as proposé un job, tu n'avais plus de projet ?</i></p> <p>A 17 Oui.</p>	<p><i>Relance pour approfondir le rapport rencontre/pas de projet</i></p>		
<p><u>S18</u></p> <p>a18/A18</p> <p>l. 80-85</p>	<p>a 18 <i>Est-ce qu'au moment où tu as accepté ce job tu as imaginé que ça pourrait devenir un jour un emploi ?</i></p> <p>A 18 Non, absolument pas parce que cela m'a été proposé c'était clairement pour un mois qui très vite sont devenus 2 puis 3 parce que ça s'est bien passé et ensuite en effet le job s'est reproposé à moi plusieurs fois mais je n'aurais pas imaginé que ça puisse devenir un emploi durable au départ.</p>	<p><i>Relance sur le moment et ce qu'elle a imaginé à ce moment-là</i></p> <p>Transformation de l'emploi d'un mois en emploi durable</p>		<p>Montre le caractère non décidé, non choisi mais l'accueil de ce qui advient et la transformation de la situation : potentiel ? propension ?</p>

<p><u>S 19</u> a19/A19 l. 86-87</p>	<p>a 19 <i>Oui, c'est quelque chose qui s'est découvert au fur et à mesure de l'évolution...</i></p> <p>A 19 Oui, oui.</p>	<p><i>Reformulation pour vérifier le caractère évolutif de la situation</i></p>	<p>Double oui qui veut confirmer l'aspect évolutif de la situation.</p>	
<p><u>S20</u> a20/A20 l. 88-91</p>	<p>a 20 <i>D'accord, la personne qui a proposé ce job au début c'était une personne de ton environnement, de ton réseau ?</i></p> <p>A 20 C'était une personne connue de mes parents mais pas de moi directement. Dans le réseau de connaissance mais pas amical non plus.</p>	<p><i>Nouvelle consigne pour explorer le rapport opportunité/réseau</i></p> <p>Réseau</p>		<p>Cela aurait-il été possible sans le réseau ?</p>
<p><u>S21</u> a21/A21 l. 92-93</p>	<p>a 21 <i>Donc réseau de connaissance au sens large du terme.</i></p> <p>A 21 Oui c'est ça.</p>			

<p>S22</p> <p>a22/A22</p> <p>l. 94-98</p>	<p>a 22 <i>Est-ce qu'aujourd'hui, tu penses que ça été une bonne orientation pour toi ?</i></p> <p>A 22 Oui, une grande chance, vraiment, j'aurais pris la direction de l'enseignement, non par choix mais entre guillemets par obligation, c'était un peu la seule route qui s'offrait à moi au sortir de mes études, et c'était pas un choix, je n'avais pas la vocation. Alors que là, j'ai vraiment découvert des choses qui m'intéressent dans lesquelles j'ai pu m'épanouir.</p>	<p><i>Consigne pour amener temps réflexif sur cette orientation.</i></p> <p>Chance</p> <p>Choix/obligation</p> <p>Découvertes/épanouissement</p>	<p>« Vraiment » répété renforce son affirmation.</p> <p>« Alors que » renforce l'opposition</p>	<p>Elle met en opposition la voie obligatoire, unique , non choisie (2 fois le terme) et la découverte, l'épanouissement liés à la multiplicité des intérêts satisfaits.</p>
<p>S23</p> <p>a23/A23</p> <p>l. 99-102</p>	<p>a 23 <i>Par exemple les domaines précis où tu as trouvé de l'intérêt ?</i></p> <p>A 23 Tout ce qui a trait à la navigation, la faune et la flore ligérienne, qui quelque part recoupe un peu le goût que j'avais pour les sciences naturelles notamment et puis c'est à la fois un emploi intellectuel et manuel : on n'est pas cantonné dans un bureau.</p>	<p><i>Relance pour approfondir</i></p> <p>Goûts et intérêts</p> <p>Manuel et intellectuel</p> <p>Intérieur/extérieur</p>	<p>« A la fois » montre l'importance de ne pas exclure un aspect ou un autre et de ne pas aller vers la voie unique.</p>	<p>Rapport entre formes identitaires connues et « oppositions qui peuvent coexister : manuel/intellectuel, sciences/lettres, dehors/dedans.</p>

<p><u>S 24</u></p> <p>a24/A24</p> <p>1.103-109</p>	<p>a 24 <i>Il y avait eu un moment de ta scolarité où tu as pu hésiter entre une direction pour faire un métier manuel et une direction pour faire un métier plus intellectuel ?</i></p> <p>A 24 Hésiter, je ne sais pas mais c'est vrai qu'à une époque je disais que je ferais bien plombier par exemple, j'ai quand même toujours été attirée par les métiers manuels sans pour autant avoir forcément l'esprit seulement manuel, j'aime bien aussi que l'intellect soit stimulé mais pas seulement... je ne me verrais pas enfermée toute la journée enfermée dans un bureau à faire seulement du travail intellectuel.</p>	<p><i>Reformulation de clarification</i></p> <p>Identités multiples Intellectuel/Manuel</p>	<p>« quand même et sans pour autant viennent s'opposer à « seulement » (X2). « esprit manuel » traduit la même complexité .</p>	<p>Refus de la voie unique, soit...soit....</p> <p>Recherche de l'unité.</p> <p>Le métier qui lui ressemble : métier intime ?</p>
<p><u>S25</u></p> <p>a25/A25</p> <p>1.110-114</p>	<p>a 25 <i>Donc là, c'est un juste équilibre ce travail pour ce qui était bon pour toi, c'est-à-dire du manuel et de l'intellectuel.</i></p> <p>A 25 Oui aussi le fait que ce soit une petite entreprise ça offre aussi des postes multi-tâches en fait, je ne fais pas la même chose tous les jours ni toute la journée, on a tout un panel de tâches à remplir.</p>	<p><i>Reformulation feed-back à propos de son ressenti</i></p> <p>Diversité : des tâches, des moments de la journée.</p>		<p>Elle semble trouver son unité dans la diversité</p>

<p>S26</p> <p>a26/A26</p> <p>l.115-122</p>	<p>a26 Est-ce qu'il y a lien suffisant pour toi entre ce que tu as étudié puisque tu as quand même fait des études générales poussées, classes préparatoires et maîtrise de lettres, et ce travail que tu fais aujourd'hui, en bref, est-ce que tu peux dire que tes études de lettres te servent ou pas vraiment ou pas du tout ?</p> <p>A 26 Au départ je n'avais pas vraiment imaginé car c'était tenir une boutique de souvenirs dans l'entreprise, et puis petit à petit oui c'est devenu utile pour tout ce qui est gestion de la relation avec les clients, les courriers, ou encore pour le commentaire à bord du bateau qui reste très littéraire lui aussi.</p>	<p>Consigne pour parler du lien entre études/métier exercé.</p> <p>Découverte du lien études/travail= unité et sens</p>	<p>« Au départ »</p> <p>« Petit à petit »</p> <p>« C'est devenu »</p> <p>Montrent l'aspect transformation et diversification dans le temps</p>	<p>Découverte du lien études/travail= unité et sens à ce qu'elle fait .</p>
<p>S27</p> <p>a27/A27</p> <p>l.123-124</p>	<p>a 27 Donc ce que tu as étudié en lettres, a trouvé aussi....</p> <p>A 27 Ce n'est pas perdu.</p>			<p>Elle ressent que ses études n'ont pas été inutiles. Elle perçoit le sens de son parcours.</p>

<p><u>S28</u></p> <p>a28/A28</p> <p>l.125-134</p>	<p><i>a28</i> Ce n'est pas perdu....donc j'ai bien compris que tu n'avais pas de projet précis voire pas du tout de projet au départ, qu'il y a eu cette rencontre pour le job d'été et que ça s'est transformé petit à petit, tu as dit hasard ou opportunité, on peut penser en effet que ça s'est transformé en opportunité euh...moi ce qui m'intéresserait de voir plus précisément avec toi : à ton avis comment on se saisit d'une opportunité ? Comment toi tu as fait pour voir que c'était une opportunité pour toi ?</p> <p>A28 Ce n'était pas réfléchi je crois, c'était instinctif, je me suis laissée porter. C'est vrai que l'emploi au départ, je ne me serais jamais imaginée accepter ce type d'emploi, je n'avais d'ailleurs aucune raison de l'accepter, c'était ni en lien avec mes études ni en lien avec mes goûts a priori et pourtant, sans trop savoir pourquoi, j'ai tenté ma chance.</p>	<p>Longue reformulation feed-back pour nous assurer de notre compréhension et poser une question d'explicitation/opportunité</p> <p>Raison sensible/Raison pensante/ Laisser advenir Opportunité/Chance/ Oser</p>	<p>« Ce n'était pas réfléchi » : 2^{ème} occurrence.</p> <p>« Je ne me serais jamais imaginée » : 4^{ème} occurrence</p> <p>insistent sur le caractère non-intentionnel au départ.</p> <p>« ni...ni » est renforcé par le contraste avec « pourtant »</p>	<p>« Non réfléchi »+ « instinctif »+ se « laisser porter » + « aucune raison de »+ « sans trop savoir pourquoi » évoquent la piste du raisonnement intuitif pour transformer une occasion en opportunité pour soi.</p>
<p><u>S29</u></p> <p>a29/A29</p> <p>l.135-137</p>	<p>a 29 Donc ce n'était pas forcément un raisonnement intellectuel conscient mais se laisser porter...</p> <p>A 29 C'était le bon moment peut-être quand on me l'a proposé...</p>	<p>Invite à expliciter</p> <p>Le kairos</p>		

<p><u>S30</u></p> <p>a30/A30</p> <p>l.138-139</p>	<p>a30 <i>C'était le bon moment ?</i></p> <p>A 30 Du moins j'étais disponible dans ma tête pour dire oui à ce moment-là....</p>	<p><i>Invite à expliciter le</i> « moment »</p> <p>Disponibilité</p>		<p>Elle met en lien le bon moment et la disponibilité pour recevoir la proposition</p>
<p><u>S31</u></p> <p>a31/A31</p> <p>l.140-146</p>	<p>a 31 <i>Disponible, au bon moment ça semble caractériser ce moment où ça s'est passé pour toi et qu'est-ce qui a pu faire que tu étais disponible pour que ça se transforme en possibilité de travail ?</i></p> <p>A 31 Peut-être l'absence de projet mûrement réfléchi autrement, peut-être aussi une certaine déception des débouchés que me proposaient mes études, parce qu'à part l'enseignement c'était assez bloqué et que c'est vraiment pas ma voie de prédilection, peut-être la recherche d'une échappatoire....(silence)</p>	<p><i>Invite à expliciter l'expérience</i> « d'être disponible »</p> <p>Absence de projet</p> <p>Incertitude (déception, bloqué, échappatoire)</p>	<p>Peut-être (3 fois) +silence à la fin montrent l'expérience réflexive qu'elle vit ici et maintenant</p>	<p>Elle fait l'hypothèse que l'absence de projet, la situation incertaine dans laquelle elle se trouve sont des conditions possibles pour être disponible</p>

<p>S32</p> <p>a32/A32</p> <p>l.147-149</p>	<p>a 32 <i>Donc l'absence de projet aurait pu être une condition de disponibilité en fait ?</i></p> <p>A 32 Oui je pense que quand on a un projet déterminé auquel on tient on n'est peut-être moins ouvert à ce qui nous entoure donc moins disponible aux autres projets possibles.</p>	<p><i>Reformulation de vérification du lien projet/disponibilité</i></p> <p>Absence de projet= ouverture</p> <p>Et disponibilité</p>	<p>Reformulation inversée de la proposition précédente</p>	<p>Confirme le lien pas de projet déterminé et disponibilité à d'autres projets</p> <p>L'incertitude devient positive</p>
<p>S33</p> <p>a33/A33</p> <p>l.150-151</p>	<p>a 33 <i>D'accord, est ce que tu connaissais quelqu'un qui faisait ce métier-là avant ?</i></p> <p>A 33 Non absolument pas.</p>	<p><i>Nouvelle consigne pour explorer le rapport avec le connu</i></p>	<p>Pointe l'aspect découverte par elle-même de ce métier</p>	
<p>S34</p> <p>a34/A34</p> <p>l.152-153</p>	<p>a 34 <i>Tu as tout découvert ?</i></p> <p>A 34 J'ai tout découvert sur le tas, oui.</p>	<p>Expérience/Expérimentation</p> <p>Chemin faisant</p>		

<p>S35</p> <p>a35/A35</p> <p>l.154-158</p>	<p>a 35 <i>Sur le tas....est-ce qu'on peut dire que c'est d'avoir fait cette expérience-là qui a été aussi la condition pour...</i></p> <p>A35 Oui parce que d'abord je ne connaissais pas du tout ce type de métier, et spontanément, je n'aurais pas eu l'idée d'aller faire des recherches sur ce métier, si je n'avais pas testé, je n'aurais pas su de quoi il s'agissait.</p>	<p><i>Reformulation qui amène le thème de « l'expérience »</i></p> <p>Découvrir ce qu'on ne cherche pas au cours de l'expérience</p>		<p>Sérendipité</p>
<p>S36</p> <p>a36/A36</p> <p>l.159-131</p>	<p>a 36 <i>Donc tu n'y es pas arrivée parce que tu as été informée que ça existait mais parce que tu as expérimenté presque par hasard au départ ce métier-là.</i></p> <p>A 36 Oui, oui.</p>	<p><i>Reformulation feed-back</i></p>	<p>Le double oui confirme la reformulation de feed-back</p>	

<p><u>S37</u></p> <p>a37/A37</p> <p>1.162-172</p>	<p>a 37 D'accord, donc disponibilité tu as dit, ouverture....euh...j'ai compris que la personne qui t'avait proposé ce métier était dans l'entourage, enfin pas dans l'entourage mais dans le réseau élargi des connaissances, est-ce que tu penses que cette personne- là, la relation on va dire à cette personne-là a pu aussi être déterminante ou importante : quelle place elle a pris ?</p> <p>A 37 Je pense que ça été en partie déterminant car c'est une personne avec qui je me suis bien entendue, qui avait des valeurs sans doute en commun avec moi également, et puis aussi qui petit à petit a su me montrer les différents aspects de son entreprise, de me proposer plus que ce que c'était au départ, enfin, plus que le job de départ, et c'est vrai que moi j'étais demandeuse pour apprendre des choses supplémentaires sur l'entreprise, pour en faire plus et lui pour donner plus de tâches , ça a permis d'élargir le panel des connaissances sur l'entreprise et de voir plus largement ce que cela pouvait offrir comme possibilités.</p>	<p>Reformulation feed-back, et consigne pour aborder thème de la relation d'accompagnement</p> <p>Relation dialogique avec le professionnel-formateur</p> <p>Apprendre de l'expérience</p> <p>Transmission de l'expérience</p>	<p>Répétition du « plus » et « largement-élargir » qui pointe l'ouverture liée à l'expérimentation</p>	<p>Elle met en avant la dimension apprentissage par l'expérience. Chaque expérience entraîne une autre : continuité expérientielle</p> <p>Voir la philosophie éducative de Dewey</p> <p>Rapport expérience/possibles</p>
--	--	--	--	--

<p>S38</p> <p>a38/A38</p> <p>l.173-178</p>	<p>a 38 <i>Et aujourd'hui tu serais amenée à rechercher une autre voie, un autre travail, tu continuerais à faire comme cela à laisser venir ce qui vient ou tu serais plus dans l'idée de construire un projet, comment tu penses que tu t'orienterais ?</i></p> <p>A 38 Je pense que ce serait un peu un mélange des deux : saisir éventuellement ce qui pourrait se proposer à moi mais en recherchant peut-être quand même dans le domaine d'activité que j'exerce actuellement, un domaine qui me satisfait pleinement</p>	<p><i>Consigne qui amène thème de l'auto-orientation</i></p> <p>Laisser venir</p> <p>Aller vers ...</p>		<p>Met bien en relief le double mouvement consistant à laisser venir (l'inconnu) et allers vers (en fonction du connu, de l'expérience).</p>
<p>S39</p> <p>a39/A39</p> <p>l.179-181</p>	<p>a 39 <i>C'est-à-dire s'appuyer sur une expérience déjà....</i></p> <p>A 39 C'est ça, s'appuyer sur les connaissances et l'expérience que j'ai acquis dans cette entreprise, regarder autour de moi ce qui peut s'offrir en relation avec cette expérience.</p>	<p>S'appuyer sur l'expérience, le connu</p> <p>Réceptivité à ce qui vient</p>		<p>Lien expérience et ouverture réceptive à ce qui vient. Le laisser advenir n'est-il pas là ?</p> <p>Les 2 composantes de l'auto-orientation ?</p>

<p>S40</p> <p>a40/A40</p> <p>1.182-190</p>	<p>a40 <i>OK voilà qui m'apporte beaucoup de renseignements et d'éléments...j'ai quand même une question : est-ce que ça a été facile de convaincre ton entourage de ce projet qui s'est construit comme ça tout seul et pas forcément au départ en rapport avec les études qui étaient faites, est-ce que ça a été facile ça ?</i></p> <p>A 40 Je ne pense pas qu'il y ait eu vraiment à convaincre mon entourage. Je pense qu'ils ont peut-être été surpris mes parents au départ que je puisse envisager d'arrêter mes études pour continuer à travailler dans cette entreprise mais en même temps, j'y ai trouvé du plaisir, j'y ai trouvé mon équilibre que je ne trouvais pas forcément à la fac non plus et donc c'était un choix respecté.</p>	<p><i>Consigne pour explorer le caractère émancipateur de l'auto-orientation</i></p> <p>Rapport à l'entourage familial</p> <p>Choix personnel</p>		<p>Auto-gouvernance</p> <p>Prise de choix et de décision à partir de l'expérience réfléchie</p>
<p>S41</p> <p>a41/A41</p> <p>1.191-196</p>	<p>a 41 <i>D'accord, est-ce que tu étais allée voir à l'époque, tu m'as dit que tu n'avais pas construit un projet précis mais est-ce que tu étais allée voir une conseillère d'orientation à l'époque où tu étais à la fac par exemple ?</i></p> <p>A 41 Non je m'étais seulement renseignée avec les documents d'orientation qu'on nous transmettait et les guides, guide de l'étudiant et aussi ce que mes parents pouvaient m'apporter comme éléments de réponse</p>	<p><i>Consigne pour explorer les accompagnements recherchés</i></p> <p>Moyens d'informations en orientation</p>		<p>Confirme l'attitude d'auto-orientation.</p>

<p>S42</p> <p>a42/A42</p> <p>1.197-199</p>	<p>a 42 <i>Est-ce que tu veux rajouter quelque chose concernant ce parcours, ce chemin de hasard, d'opportunité, d'expérience, est-ce qu'il y aurait quelque chose à rajouter ?</i></p> <p>A 42 Non, a priori non.</p>	<p><i>Feed-back final pour encourager aux dernières précisions sur les thèmes centraux</i></p>		
<p>S43</p> <p>a43/A43</p> <p>1.200-204</p>	<p>a 43 <i>Est-ce que toi tu estimes que tu t'es auto-orientée ?</i></p> <p>A 43 Hum, pas nécessairement auto-orientée, j'ai plus suivi des voies qui m'ont été proposées, en choisissant celle qui me convenait le mieux mais ce sont quand même des offres qui m'ont été faites au départ, je ne me suis pas dit de moi-même je me dirige vers telle voie ou telle autre. Il y avait quand même une proposition de départ.</p>	<p><i>Quelle perception de l'auto-s'orienter ?</i></p> <p>« Recevoir » plus « qu'aller vers »</p> <p>Choix /réalité présente</p>		
<p>S44</p> <p>a44/A44</p> <p>1.205-207</p>	<p>a 44 <i>Donc tu as laissé faire, laissé venir les propositions qui venaient et tu as choisi après en fonction de ce que l'environnement te proposait.</i></p> <p>A 44 Oui, en fonction des expériences qu'on m'a proposées de faire.</p>	<p><i>Vérification par reformulation</i></p> <p>Expérimenter ce qui est proposé</p>		<p>L'expérience de la réalité – Continuité expérientielle-</p> <p>Dewey</p>

<u>S45</u> a45 l.208-210	<i>a 45 Bon, bien merci beaucoup pour ta participation. Ca va être important pour moi de retravailler cela. Peut-être que je te redemanderai sur un point précis mais a priori je vais pouvoir faire avec cela. Merci beaucoup.</i>			
---	---	--	--	--

ANNEXE 7 : grille d'analyse entretien d'explicitation « D » d'Émilie.

Séquence	Texte	Thématique (mots-clefs surlignés)	Enonciation (mots-clefs surlignés)	Remarques Pistes d'interprétation
<u>S 1</u> d1/D1 1.3-16	<p>d1 <i>Emilie, bonjour, je te remercie d'avoir accepté qu'on se revoie suite à l'entretien de la première fois... où tu m'avais dit des choses tout à fait intéressantes pour ma recherche euh et je voudrais revenir sur un point précis. Euh, je vais te rappeler un peu où on en était : tu m'avais parlé de cette proposition d'emploi que tu avais eue au tout début puis qui a évolué dans le temps et qui est devenue ton métier et donc à un moment donné je t'avais dit : « donc ce n'est peut-être pas un raisonnement intellectuel conscient, mais tu t'es laissée porter.. » et à ce moment-là, tu m'as répondu « que c'était le bon moment peut-être quand on me l'a proposé » je t'ai redemandé « c'était le bon moment... » et là tu m'as dit « du moins, j'étais disponible dans ma tête pour dire oui à ce moment-là ».Donc je vais t'aider, je vais conduire l'entretien pour une explicitation pour essayer d'approfondir cette notion de disponibilité dans la tête. Donc, c'est quoi, c'est comment quand tu es disponible dans ta tête ?</i></p>	Présentation du cadre de ce 2 ^{ème} entretien <ul style="list-style-type: none"> • Retour sur séquence à expliciter • L'expérience à expliciter : « disponibilité » 		Lien entre absence de projet et la disponibilité.

	<p>D1 Hum, je pense que c'est ne pas avoir de projet, ni à court terme ni à long terme en tout cas, dans le cadre de l'orientation, j'avais pas de projet ni immédiat, ni futur, j'étais peut-être dans l'attente de ce qui pouvait se proposer.</p>	<p>Absence de projet</p> <p>Attente de ce qui vient</p>		<p>Hypothèse d'être en attente de ce qui peut venir.</p>
<p>S 2</p> <p>d2/D2</p> <p>l. 17-22</p>	<p><i>Dans l'attente de ce qui pouvait se proposer.....Comment c'était cette attente, je vais te poser beaucoup de questions sur le mode du comment, tu peux prendre ton temps. Comment est-ce que ça pouvait être cette attente dans ta tête ?</i></p> <p>Hum, ben à la fois c'est stressant parce qu'on ne sait pas vers quoi se tourner mais en même temps c'est peut-être parce qu'on ne sait pas vers quoi se tourner qu'on regarde plus de choses. (Silence)</p>	<p>Mode explicitation avec les comment ?</p> <p>Incertitude angoissante</p> <p>Incertitude= possible</p>	<p>« A la fois » et » en même temps »</p> <p>Le silence montre qu'elle se met en « parole incarnée »</p>	<p>Paradoxe de l'incertitude, de la désorientation qui est à la fois un stress et une ouverture aux possibles</p>

<p>S3</p> <p>d3/D3</p> <p>1.23-27</p>	<p><i>D'accord, donc tu penses que le fait de ne pas savoir à ce moment-là vers quoi te tourner ça t'a permis cette disponibilité ?</i></p> <p>Oui ça permet une ouverture d'esprit qui n'existe pas si on a un projet précis auquel on se raccroche, je crois que forcément que quand on a un objectif ou un but très précis, on regarde moins ce qu'il y a autour, on y va par la route la plus courte et puis c'est tout.</p>	<p><i>Reformulation clarification</i></p> <p>Ouverture d'esprit</p> <p>Itinérance</p> <p>Cheminement</p>		<p>Disponibilité est synonyme pour elle d'ouverture d'esprit.</p> <p>Associée à la fonction sensorielle du « voir, regarder ».</p> <p>Le thème de la route comme cheminement, itinérance.</p>
<p>S4</p> <p>d4/D4</p> <p>1.28-34</p>	<p><i>D'accord, donc tu dis la route...la disponibilité... la route c'est comment qu'on fait pour être disponible ? Toi, euh comment tu fais pour être disponible quand tu n'as pas de projet si j'ai bien compris ?</i></p> <p>Ecouter ce qui se passe autour, peut-être, regarder, entendre ce que les gens peuvent nous dire, ou nous suggérer et pas hésiter aussi à faire de nouvelles expériences, voire se tourner vers d'autres choses que ce qu'on avait pu imaginé, pour justement voir s'il n'y a pas des</p>	<p><i>Relance sur le « comment ? »</i></p> <p>Réceptivité sensorielle</p> <p>Ecoute des autres</p>		<p>Elle utilise un vocabulaire très sensoriel pour décrire l'expérience de disponibilité.</p> <p>Elle l'associe aussi aux interactions avec les autres.</p> <p>Sortir du connu, imaginé,</p>

	routes ailleurs que ben, la route évidente....	Expérimenter Route évidente et cheminement		pensé. Découvrir chemin faisant.
S5 d5/D5 l.35-36	<i>Oui....est-ce que tu te souviens de d'autres moments où tu as senti cette disponibilité ?</i> Silence, comme ça spontanément, non, je ne vois pas (silence)	<i>Relance sur le « senti »</i>		

<p>S6</p> <p>d6/D6</p> <p>1.37-40</p>	<p><i>Bon, je ne vais pas t'égarer sur d'autres moments. On va revenir à ce moment là où ça s'est produit. Euh...A quel moment tu pourrais dire oui j'ai eu conscience d'être disponible à ce qui me venait ?</i></p> <p>Par rapport au boulot ?</p>	<p><i>Reformulation recentrage sur le moment de conscience de disponibilité</i></p>		
<p>S7</p> <p>d7/D7</p> <p>1.41-48</p>	<p><i>Oui par rapport au moment où tu as rencontré la personne qui t'a proposé ce premier job ?</i></p> <p>Je pense que c'est quand le mois de septembre est arrivé, le moment où j'aurais dû arrêter le travail d'été et reprendre les études à la fac que je devais retourner à la fac je me suis rendue compte que finalement j'allais reprendre ces études plus par nécessité ou en me disant que ça allait m'orienter vers quelque chose mais sans conviction derrière et en même temps il y avait le regret d'arrêter ce boulot dans lequel je m'épanouissais beaucoup plus qu'à la fac et qui</p>	<p><i>Précision sur la consigne</i></p> <p>Etudes / Expérience professionnelle.</p> <p>Prise de conscience</p>	<p>« J'aurais dû »</p> <p>« Je devais »</p> <p>« par nécessité »</p> <p>« ça »</p> <p>« Sans conviction »</p> <p>« regret » expriment l'aspect subi de la situation de retourner à la fac et de</p>	<p>Moment de crise et de prise de conscience sur ce qu'elle subit et ce qu'elle vit pleinement.</p>

	offrait des opportunités aussi, bien que différentes.		renoncer à continuer ce qui plaît	
<u>S8</u> d8/D8 1.49-53	<p><i>Donc tu as eu à ce moment le sentiment de regret de partir....et donc...</i></p> <p>Je ne sais pas si c'est vraiment du regret mais peut-être la sensation que j'allais rater quelque chose si j'arrêtais net ce travail. A ce moment-là, il n'était pas encore question d'arrêter complètement mes études mais pas de laisser tomber non plus ce travail qui pouvait ouvrir une porte de sortie et d'autres voies possibles.</p>	Compromis études/travail	« Sensation »	<p>Evoque une expérience du registre de la raison sensible.</p> <p>Elle pressent le potentiel de cette situation (les possibles).</p>
<u>S9</u> d9/D9 1.54-56	<p><i>Une porte de sortie par rapport à quoi... ?</i></p> <p>Par rapport à des études qui m'orientaient vers un CAPES ou une agrégation mais par défaut, pas par goût, ou par vocation...</p>	<p><i>Demande de spécification sur la généralisation.</i></p> <p>Orientation par défaut</p>		

<p>S10</p> <p>d10/D10</p> <p>l.57-61</p>	<p><i>D'accord, OK je comprends...Donc cette disponibilité tu l'associes à l'absence d'autres voies qui permet de voir. Donc, euh, tu as dit écouter, regarder, entendre ce qu'on me suggère, est-ce qu'il y a d'autres attitudes comme ça qui te semblent importantes pour te sentir disponible ?</i></p> <p>L'absence de préjugés. (silence)</p>	<p><i>Reformulation synthèse</i></p> <p><i>pour amener relance sur les autres attitudes</i></p> <p>Absence de préjugé</p>	<p>Réponse très courte, très ponctuée par le silence qui suit</p>	<p>Notion de savoir penser autrement (Langer)</p>
<p>S11</p> <p>d11/D11</p> <p>l.62-66</p>	<p><i>L'absence de préjugés...oui...</i></p> <p>Prendre les choses comme elles viennent, on me dit d'essayer quelque chose par exemple au boulot prendre d'autres activités que celles qui étaient prévues au départ...pourquoi pas, j'essaie, si ça marche tant mieux, si ça ne marche pas eh bien c'est une expérience quand même mais essayer.</p>	<p><i>Demande d'explicitation</i></p> <p>Laisser advenir</p> <p>Expérimenter</p>	<p>« Essayer »x3</p>	<p>Associe le terme absence de préjugés au terme essayer, expérimenter.</p> <p>Importance de l'expérience (Dewey)</p>
<p>S12</p>	<p><i>Le mot essayer, expérience revient plusieurs fois. C'est quoi qui est premier, la disponibilité qui permet d'expérimenter, d'essayer ou</i></p>	<p><i>Reformulation relance sur le lien entre disponibilité</i></p>		<p>Elle met en opposition objectif, volonté, but avec</p>

d12/D12 1.67-74	<p><i>c'est l'inverse ? Comment tu vois cela ?</i></p> <p>Je dirais que la disponibilité permet d'expérimenter. Si on n'est pas disponible parce qu'on a un objectif très précis, vraiment une volonté, on va être complètement tournée vers ça. Alors que si on est disponible, on est prêt à essayer et expérimenter justement. Alors que si on a un objectif très précis on n'a pas forcément de raisons d'aller expérimenter dans un domaine autre. On essaie d'aller droit au but dans ces cas-là alors que quand on est disponible, on prend les chemins d'écoliers en quelque sorte.</p>	<p><i>et essayer</i></p> <p>La disponibilité permet l'expérimentation.</p> <p>Disponibilité= absence d'objectif</p> <p>Disponibilité= chemin faisant</p>	<p>« Alors que » x3</p>	<p>la disponibilité qui, au contraire donne la possibilité d'expérimenter, de prendre des chemins découverts en marchant.</p> <p>SERENDIPITE ?</p>
S13 d13/D13 1.75-84	<p><i>Oui, euh tu quand tu as dit oui à ce chemin, tu m'avais dit l'autre fois que tu ne savais pas sur quoi ça allait déboucher...euh tu étais dans l'idée de prendre peut-être une bifurcation provisoire par rapport à tes études, est-ce que tu avais une notion comme ça...ou...</i></p> <p>Non je crois pas, non ce n'était pas une échappatoire, c'était vraiment expérimenter quelque chose d'autre, voir justement s'il pouvait y avoir d'autres portes, d'autres chemins sans savoir justement à ce moment-là que ça déboucherait sur un autre chemin, sur un autre projet professionnel mais...garder une porte ouverte alors que j'avais peut-être un peu l'impression de m'enfermer sur le chemin du CAPES</p>	<p><i>Amène le thème de la bifurcation provisoire</i></p> <p>Expérimentation + Cheminement</p> <p>= ouverture sur des nouveaux possibles</p>	<p>Répétition du mot « chemin »</p> <p>Et surtout « autres »</p>	<p>Elle remet en cause le terme échappatoire qu'elle avait utilisé dans l'entretien précédent et lui préfère les termes d'autres portes, d'autres chemins marquant l'idée d'aller vers ce qu'elle ne connaît pas déjà et se</p>

	ou de l'agrégation qu'étaient pas, enfin un choix par défaut mais pas un choix.			dégager du choix par défaut.
S14 d14/D14 1.85-89	<i>Tu emploies plusieurs fois le mot chemin, euh, tu tu ...en quoi c'était un chemin ?</i> C'est un chemin parce que ce n'était pas tracé d'avance, il n'y avait pas...enfin on ne sait pas au départ s'il y a une porte au bout, si on va atteindre un objectif, on découvre morceau par morceau et c'est ces morceaux, qui mis les uns au bout des autres construisent quelque chose , deviennent un projet et donc un emploi.	<i>Relance sur le thème du chemin</i> « Le chemin se fait en marchant. » Processus de construction		Elle décrit son cheminement, sa façon d'avancer comme un processus dont la finalité n'est pas connue mais dont les étapes sont importantes Stratégie du chemin faisant Transformation de la situation

<p><u>S15</u></p> <p>d15/D15</p> <p>1.90-97</p>	<p><i>Tu avais conscience, tu sentais ce cheminement puisque tu emploies le mot chemin ? Est-ce que tu as gardé des sensations de ce cheminement ?</i></p> <p>Hum, les activités du début devaient être juste de la vente de billets pour le bateau et puis , pas chaque semaine, mais peut-être tous les 10-15 jours, il y avait des petits éléments qui s'ajoutaient et qui peut-être ouvraient la perspective des possibles, on va dire que l'activité se diversifiait au fil des jours et c'est cette diversification, donc des expériences finalement , qui petit à petit offraient un choix possible. Il n'y aurait eu que la vente des billets, ce se serait limité qu'à cette expérience-là, ça n'aurait pas ouvert les mêmes portes.</p>	<p><i>Relance d'explicitation sur le thème du cheminement et des sensations associées.</i></p> <p>Transformation de la situation par les expériences diverses.</p>		<p>La continuité dans les expérimentations ouvrent aux possibles</p> <p>On retrouve la philosophie de Dewey à propos de la continuité expérientielle dans l'éducation.</p>
<p><u>S16</u></p> <p>d16/D16</p>	<p><i>Sans les différentes expériences, euh qui étaient disponibles à toi et toi t'étais disponible à elles...</i></p> <p>Oui, c'est ça, il faut qu'il y ait multiplication des expériences pour que</p>	<p>La multiplicité des expériences pour donner le sens</p>		<p>On retrouve la même idée deweyenne :</p> <p>La nécessité que les</p>

1.98-102	ça mène quelque part, car s'il y en a qu'une seule, ça reste très limité et ...et on trouve pas forcément quel est le sens et où ça peut mener.			environnements soient ouverts pour faire des expériences.
S17 d17/D17 1.103-107	<p><i>Donc, tu veux dire qu'il faut qu'il n'y ait pas qu'un seul chemin mais plein de petits chemins à explorer pour que ça finisse par donner du sens ?</i></p> <p>Oui, après les chemins peuvent être en relation les uns avec les autres ou pas, mais un seul chemin présenté n'a pas forcément d'intérêt, en lui-même, c'est un ensemble de chose qui fait que ça devient un travail ou...</p>	Pas d'intérêt dans la voie unique		Le choix vient de la multiplicité des expérimentations possibles.
S18 d18/D18	<p><i>Pas une voie unique ?</i></p> <p>Oui, c'était je crois un peu le problème que j'avais avec le CAPES et l'agrégation, c'était qu'on nous mettait entre guillemets sur une voie toute droite tracée sans nous offrir de possibilités d'égarement au</p>	Voie unique toute tracée s'oppose à cheminement		Auto-orientation passe par des chemins provisoires, des bifurcations, des choix

1.108-114	<p>passage, ou...d'autres voies de sorties, de bifurcations, c'était comme un avenir tout droit tracé sans tenir compte qu'il nous convienne ou pas alors que quand on multiplie les expériences, ça nous permet de choisir justement ce qui nous convient ou nous convient pas .</p>	et itinérance		car il y a différents possibles. (J. Layec)
<p><u>S 19</u></p> <p>d19/D19</p> <p>1.115-118</p>	<p><i>As-tu eu le sentiment d'avoir le droit de t'égarer, tu as dit égarement, parfois, pour toi c'était bien d'avoir le droit de t'égarer ?</i></p> <p>Ben c'est rassurant de se dire qu'il y a d'autres chemins possibles, on n'est pas obligé de se diriger dans la voie qu'est pas forcément la nôtre.</p>	<p><i>Reformulation relance sur égarement</i></p> <p>Egarement = possibles</p>		L'itinérance n'est pas l'errance.

<p>S20</p> <p>d20/D20</p> <p>1.119-127</p>	<p><i>D'accord, hum, je profite de ce temps d'entretien pour voir s'il y a autre chose que je voudrais te faire préciser. Euh...quand je t'ai demandé comment tu avais fait pour voir que c'était une opportunité pour toi, cette rencontre pour le job d'été, tu m'as dit : « ce n'était pas réfléchi, c'était instinctif, je me suis laissée porter ».Est-ce que tu pourrais préciser ce que c'est pour toi...ce que tu mets derrière instinctif.</i></p> <p>Ben ...on raisonne pas, on écoute un peu son corps qui dit « tu te fais des idées, ou ça va peut-être t'ouvrir d'autres possibles, » je crois que je n'ai pas trop cherché à savoir ce qu'il y avait derrière ce boulot d'été au départ, mon corps me disait que je pouvais y aller alors je suis allée.</p>	<p><i>Feed-back sur le discours du 1^{er} entretien pour faire expliciter le terme instinctif à propos de la rencontre opportune</i></p> <p>Place du corps dans le ressenti</p>		<p>La raison sensible prend le pas sur la raison pensante. (Denoyel)</p> <p>Peut-être une sorte d'expérience intuitive (Petitmengin)</p> <p>Cognition incarnée (Varela).</p>
---	---	---	--	---

<p>S21</p> <p>d21/D21</p> <p>l.128-132</p>	<p><i>Je te propose de revoir ce moment, de te replonger dedans, comment ça fait dans ton corps quand tu as senti que tu pouvais y aller, te laisser porter ?</i></p> <p>Comme une évidence, comme un soulagement, comme si on nous enlevait un sac à dos trop lourd, oui ce n'est pas raisonné, c'est comme une évidence, dans la tête ça dit « c'est ça » et puis c'est tout.</p>	<p>Comme une évidence</p> <p>Pas raisonné</p>	<p>Répétition de « comme une évidence »</p> <p>N'emploie plus le « je » mais le « ce » ou « on » ou « ça »</p>	<p>Quelque chose qui s'impose à soi par un autre canal que celui du raisonnement et de la volonté</p> <p>Une sorte de conscience non intentionnelle (F.Roustang)</p>
<p>S22</p> <p>d22/D22</p> <p>l.133-137</p>	<p><i>Dans ta tête ça parlait à ce moment-là ou c'étaient des images ?</i></p> <p>Hum, plus des images je crois comme si , comme une coquille qui tombe ou un poids qui s'enlève, mais sans que ce soit raisonné, sans qu'on se dise, tiens il y a cette route qui s'ouvre à moi, c'est...oui, c'est simplement l'image que c'est le bon moment, que c'est ça, qu'il faut y aller.</p>	<p><i>Explicitation sur ce moment du moment</i></p> <p>Non raisonné</p> <p>Allègement</p> <p>Ouverture</p>	<p>« Coquille qui s'ouvre »</p> <p>« Poids qui s'enlève » comme dans l'autre séquence</p> <p>« sac à dos lourd qui s'enlève » et « soulagement »</p>	<p>Expérience très corporelle d'un allègement qui permet l'ouverture</p> <p>(Galvani :les moments)</p>

<p><u>S23</u></p> <p>d23/D23</p> <p>l.138-141</p>	<p><i>Quelles sensations, tu me disais les images, mais quelles sensations corporelles encore, que tu as pu sentir dans ton corps à ce moment-là ?</i></p> <p>L'impression de respirer mieux, comme si la cage thoracique s'ouvrait tout à coup qu'on prenait une bouffée d'oxygène. Un sentiment de soulagement ...</p>	<p>Soulagement et ouverture</p>		
<p><u>S 24</u></p> <p>d24/D24</p> <p>l.142-144</p>	<p><i>De soulagement...</i></p> <p>De liberté aussi, on est plus emprisonné dans un corps ou dans un esprit, c'est la nature en quelque sorte qui reprend le dessus, qui reprend ses droits.</p>	<p>Relance d'explicitation sur « soulagement »</p> <p>Sensation de liberté</p> <p>Appartenir à un tout</p>		<p>Elle décrit une expérience de libération et de reliance avec le monde .</p> <p>(expérience intuitive ?)</p>
<p><u>S25</u></p> <p>d25/D25</p> <p>l.145-147</p>	<p><i>La nature ? Comment tu as senti que c'était la nature ?</i></p> <p>Parce que ce n'était pas raisonné justement, c'est le corps tout seul qui prend la direction et à la rigueur, on prend la décision sans même la prendre, ça se dit tout seul.</p>	<p>Le corps</p> <p>Pas raison</p>	<p>Comme précédemment, le vocabulaire exprime le retrait du « je » et l'importance du « ce », »ça » « on » désignant ce qui s'impose à soi, à sa volonté</p>	<p>Raison sensible</p>

<p><u>S26</u></p> <p>d26/D26</p> <p>l.148-151</p>	<p><i>C'est l'évidence dont tu parlais tout à l'heure ?(Silence)</i></p> <p>Oui, il y a des gens qui croient en Dieu et qui pensent être guidés, mais pour moi l'instinct c'est quand mon corps il dit « vas-y, c'est le bon moment, ou c'est la bonne solution ou...oui</p>	<p>Expérience corporelle et instinct.</p>		<p>La place du corps dans l'expérience kaïrique .</p> <p>« L'inscription corporelle de l'esprit » Varela</p> <p>La cognition incarnée.</p>
<p><u>S27</u></p> <p>d27/D27</p> <p>l.152-153</p>	<p><i>Dans ces cas- là tu sens un lien très fort entre ton corps et ta pensée ?</i></p> <p>Il n'y a plus de pensée, c'est le corps tout seul qui ...qui emmène là où il faut aller.</p>	<p>Relance sur lien corps/pensée</p> <p>Le corps qui mène</p>		
<p><u>S28</u></p> <p>d28/D28</p>	<p><i>Et ça tu l'as senti quand ça s'est proposé et en septembre, tu m'as dit...</i></p>		<p>« Il n'y avait pas de raison »</p>	<p>Signifie : pas de raisonnement</p> <p>L'opportunité serait-elle</p>

1.154-158	Ca s'est présenté au moment où on m'a proposé le travail que j'ai accepté spontanément alors qu'il n'y avait pas de raison , après quand en septembre, le patron m'a proposé de continuer pendant mes congés et mes vacances scolaires ou autres et puis après quand il s'est agi de prendre la décision d'arrêter les études pour me lancer complètement dans cette voie-là.	3 moments de Kairos	« spontanément »	repérée par une sorte d'expérience sensible, non intellectualisée mais incarnée.
S29 d29/D29 1.159-160	<i>Donc à peu près à 3 reprises différentes ?</i> Oui, oui. (Silence)			
S30 d30/D30 1.161-166	<i>OK, est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose par rapport à cette expérience instinctive, de se laisser porter, de disponible dans la tête ?</i> Je ne sais pas c'est un peu comme si on oubliait qu'on est des hommes, des êtres de réflexion et qu'on revenait à un instinct plus animal, plus primaire . Les animaux savent ce qu'il faut faire pour vivre bien et être bien ils ne le font pas forcément en réfléchissant, ben là c'est un peu pareil, on sent ce qu'est bien et puis on y va.	<i>Reformulation feed-back avec les mots-clefs qui invite à compléter</i> Pensée humaine et instinct animal Sentir		La place de la raison sensible dans cette expérience de kairos est mise très en évidence.

<p><u>S31</u></p> <p>d31/D31</p> <p>l.167-171</p>	<p><i>D'accord, bien...euh en ce qui me concerne, ça va, est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?</i></p> <p>Non, c'est tout.</p> <p><i>Eh bien je te remercie beaucoup, c'est très enrichissant pour moi d'avoir pu développer davantage ces mots, merci beaucoup.</i></p>			
--	--	--	--	--

ANNEXE 8 : grille d'analyse entretien « B » de Jonathan.

Séquence	Texte	Thématique (mots-clefs surlignés)	Enonciation (mots-clefs surlignés)	Remarques Pistes d'interprétation
S1 b1/B1 1.1-14	<p>b1 Bonjour, comme je te l'ai un peu expliqué, je fais un master 2 en sciences de l'éducation, je travaille plus particulièrement sur la question de l'orientation des jeunes à la sortie du lycée et encore plus précisément pour camper le décor sur la notion d'opportunité. Je te remercie tout d'abord d'avoir accepté cet entretien, ça va durer environ 20 mn et ce sera un entretien semi-directif c'est-à-dire que je te poserai des questions larges, auxquelles tu répondras comme tu le voudras. Il peut se trouver qu'à un moment donné il y ait un point de détail que je souhaite approfondir, auquel cas on entrera dans une explicitation qui fera que je te poserai beaucoup de questions et si il y a une question à laquelle tu ne souhaites pas répondre, tu dis que tu ne souhaites pas répondre, voilà.</p> <p>A l'issue de cet entretien, il sera retranscrit intégralement et sera certainement annexé à mon mémoire donc, est-ce que tu autorises cette parution dans mon mémoire?</p>	<p>Présentation du cadre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'objet de la recherche. • Le type d'entretien et son déroulement. • Le devenir de l'entretien. • L'autorisation de parution. <p>Autorisation explicite</p>		

	B 1 J'autorise			
S 2 b2/B2 I. 15-25	<p>b2 Merci Johann, merci beaucoup. Voila, ce qui m'intéresse, sachant que tu as eu un parcours un peu atypique et c'est pour cela que je t'ai sélectionné comme personne à interviewer, j'aimerais que tu me parles un peu de ton orientation après le baccalauréat : comment tu t'es orienté dans tes études puis dans le professionnel.</p> <p>B2 Donc mon orientation après un baccalauréat scientifique, ça été la fac de psychologie. Hum, j'ai fait un bac +3 donc à l'époque c'était DEUG, donc licence en 3 années, ensuite j'ai commencé un master de psychologie que j'ai vite arrêté, pour me lancer dans un apprentissage de la réparation et l'entretien de pianos, l'accord et l'entretien des pianos. Voila, j'ai fait un apprentissage qui a duré 4 ans, le diplôme préparé c'était un CAP et un BMA brevet des métiers d'art, et à la suite de ça j'ai eu un CDI que j'ai rompu pour me mettre à mon compte, tout récemment, en octobre dernier.</p>	<p>Consigne inaugurale large qui rappelle pourquoi il a été sélectionné pour cette enquête.</p> <p>Elle invite à la description du processus d'orientation scolaire puis professionnel</p> <p>Le cursus scolaire : bac, université, apprentissage, diplôme, emploi salarié, installation à son compte</p> <p>Les ruptures (arrêt psycho et</p>	<p>Présentation type C.V. chronologique qui met en évidence la rupture en Master 2</p> <p>Utilise le « ça » pour parler de son entrée en psycho puis le « je » ensuite</p>	<p>.</p> <p>Le ça souligne son peu d'implication dans le choix de psycho et le « je » marque sa volonté personnelle d'arrêter et de prendre un autre voie ?</p> <p>2 ruptures</p>

		passage du CDI à l'installation)		
<u>S3</u> b3/B3	<u>b3</u> <i>D'accord, donc en cours de master de psycho qui a été interrompu, si j'ai bien compris...</i> <u>B 3</u> Oui, ça duré 2 mois.	<i>Reformulation sur cette rupture</i>	Réponse très courte	« Ca » été très court (comme sa réponse) ! Il est encore difficile pour lui d'évoquer ce passage

1.26-27				
<p>S4</p> <p>b4/B4</p> <p>1.28-34</p>	<p>b 4 <i>Ca a duré 2 mois et à ce moment-là tu as pris une décision de bifurquer vers un apprentissage de lutherie, c'est ça qu'on dit ?</i></p> <p>B 4 Non, la lutherie, c'est plus pour les instruments du quatuor, violon....violoncelle, guitare etc...pour le piano, c'est un peu compliqué le terme, il y a plein de termes mais la lutherie c'est vraiment quand on fabrique l'instrument donc pour le piano, on ne fabrique pas l'instrument, ça demande d'autres capacités, alors là c'est ...mon métier aujourd'hui c'est technicien en facture instrumentale, spécifiquement piano.</p>	<p>Thème du métier : dénomination précise,</p>	<p>Ne répond qu'à la dernière partie de la question</p>	<p>S'empare de la dernière partie de la consigne à propos de la définition de la lutherie : moins difficile et impliquant que le thème de la bifurcation ?</p>

<p>S5</p> <p>b5/B5</p> <p>l.35-45</p>	<p>b 5 <i>D'accord, donc le passage de la psycho à cette formation en facture-réparation de pianos, c'est donc une zone charnière qui m'intéresse, comment cette bifurcation-là s'est produite, est-ce que tu peux me parler de ce moment où tu as décidé de changer ?</i></p> <p>B5 Déjà, hum...ce qui est assez important c'est que ...la fac de psycho, faut bien se l'avouer, c'était un petit peu par défaut, à la recherche de quelque chose où je n'étais pas du tout sûr que cet engagement que j'avais pris en fac de psycho c'était ce que je cherchais. J'y étais, ça me plaisait plus ou moins mais voilà. Déjà, à partir de ce moment-là, il y avait une possibilité que je change en cours de route, ensuite, la bifurcation....en fait ça été quand on m'a demandé en fac de psycho de me professionnaliser réellement. Quand on rentre en master, c'est plus de la théorie, c'est plus ce qu'on peut voir dans différents domaines, c'est vraiment : « faites un projet » de métier, faites un projet d'avenir, et là, ce n'était pas mon projet, tout simplement.</p>	<p><i>La reformulation synthèse se double d'une relance claire pour centrer l'interviewé sur la zone charnière.</i></p> <p>Orientation par défaut</p> <p>Rupture au moment de la professionnalisation</p> <p>Rupture/projet personnel</p>	<p>Hésitations et atténuations</p> <p>pour parler de cette rupture de cursus.</p> <p>Tout simplement souligne le « ce n'était pas mon projet »</p>	<p>Pas son projet</p>
--	--	--	--	------------------------------

<p>S6</p> <p>b6/B6</p> <p>1.46-63</p>	<p>b 6 Là, il s'est avéré, que ce n'était pas un projet personnel</p> <p>B 6 Toute la théorie me plaisait, j'aimais apprendre ça mais travailler, ...je ne sais pas si c'est le bon terme ;euh, mais travailler sur de l'humain, je ne m'en sentais pas capable. Donc, donc il fallait trouver autre chose et cette autre chose, j'y avais réfléchi depuis longtemps car j'avais commencé à faire du piano à l'âge de 11 ans, j'ai fait du piano pendant 7-8 ans jusqu'à l'adolescence et....puis et puis...je ne sais plus quel chemin exact m'a amené à ...un jour rencontrer ce métier d'accordeur de piano, tout simplement peut-être parce que mon piano était désaccordé et je me suis dit, oui faut que je le fasse accorder, oui mais je n'ai pas l'argent oui c'était ça, je n'avais pas l'argent et il fallait que je le fasse accorder alors je me suis dit faut ...ça doit bien s'apprendre mais ce n'est pas inné d'apprendre. Du coup , j'ai pris connaissance de ce métier, qu'on connaît généralement pas : l'accordeur de piano, il est là, il passe généralement une fois par an au mieux mais on connaît pas....je me suis dit pourquoi t'apprendrais pas toi-même à accorder ton piano....et puis je me suis renseigné, de fil en aiguille, tiens on apprend comme ça, c'est par l'apprentissage, c'est dans cette école</p>	<p>Reformulation reflet/projet</p> <p>Opposition apprentissage théorique/professionnalisation</p> <p>Thème de la rencontre du métier :</p> <ul style="list-style-type: none"> le lien avec son expérience de vie métier intime ? <p>Démarche de projet</p>	<p>Ces 3 énonciations montrent le temps qui s'est écoulé et le cheminement .</p> <p>Le « voilà » pointe</p>	<p>Le processus de construction de projet apparaît en lien avec sa vie intime et une démarche réflexive à partir lui-même.</p> <p>Recherche de continuité dans le processus.</p> <p>L'amorce du changement en lien avec la rupture, le</p>
--	--	--	---	--

	<p>que ça se passe...Avant de me lancer réellement, de faire la coupure avec cette année de master, ça faisait bien 2 ans que je me renseignais sur ce métier, que j'étais allé voir des professionnels, sans avoir pour autant le courage de me lancer mais quand il y a eu le blocage à la fac, qu'on m'a demandé de faire un projet d'avenir, alors là voilà.</p>	<p>Thème de l'apprentissage</p> <p>Thème de la rupture et du blocage face à l'injonction au projet</p>	<p>le moment de basculement .</p>	<p>blocage.</p> <p>La démarche de Jonathan fait apparaître le caractère subi de son orientation au départ puis le caractère actif et réfléchi ensuite.</p>
<p>S7</p> <p>b7/B7</p> <p>1.64-71</p>	<p>b 7 <i>D'accord, donc à tu as été un peu placé au pied du mur et tu as senti qu'il ne fallait pas que tu ailles plus loin au niveau psycho donc pour te professionnaliser et donc si j'ai bien compris, et c'est à ce moment-là que t'est revenu en tête la démarche que tu avais commencé à entamer 2 ans plus tôt pour te renseigner sur ce métier ?</i></p> <p>B7 Ah oui je ne l'avais pas oublié, ça avait toujours été là, ça avait toujours été là mais là je me suis dit puisqu'il faut te professionnaliser, autant te professionnaliser dans quelque chose qui te plaît, voilà. Et faut pas faire les choses par défaut, la théorie c'est très bien mais à partir du moment où il faut gagner des sous, alors</p>	<p><i>Reformulation de synthèse pour recentrer sur le moment de bascule.</i></p> <p>Recherche identitaire par la recherche du métier</p>	<p>La répétition du « me » et « te » montre le caractère réflexif de la démarche</p>	<p>Il s'adresse à lui-même comme à un autre.</p> <p>Démarche réflexive intégrant passé/présent/futur</p>

	fais ce qu'il te plaît à ce moment-là...(silence)			
S8 B8/B8 1.72-73	<p>b8 <i>A partir du moment où il y a eu cette notion de projet professionnel à mettre en place</i></p> <p>B 8 Oui, oui , oui.</p>		Triple oui de confirmation du lien	
S9 b9/B9 1.74-97	<p>b9 <i>Alors, par rapport à la façon dont ça s'est mis en place, comment tu as fait, à partir du moment où tu as su que tu ne te professionnaliserais pas en psycho et où ce métier de réparateur-accordeur de piano pouvait te convenir, qu'est-ce que tu as précisément mis en place alors que tu étais en début de master, comment tu t'y es pris à ce moment-là pour pouvoir passer à l'acte?</i></p> <p>B9 Comment je me m'y suis pris... ? (Silence) En fait j'ai fait une coupure. J'avais besoin de faire une coupure entre la fac et le projet à venir ; j'ai commencé la fac au mois d'octobre, j'ai fait octobre, novembre peut-être et après j'ai dit stop, j'arrête et je me suis donné une année jusqu'à la rentrée scolaire d'après pour me dire ben voila là tu es paumé, tu arrêtes ça, tu vas vivoter un peu, à faire un peu d'interim, à réunir des sous, voilà et à réellement réfléchir parce qu'en fait, je ne pouvais pas vraiment réfléchir à un projet de, à mon projet professionnel qui me plaisait tant que j'étais à la fac. Du coup,</p>	<p><i>Relance à but d'explicitation pour explorer le moment-charnière.</i></p> <p>Besoin de coupure pour nouveau projet</p>	<p>Reprise de la question +silence = présentification + parole incarnée</p> <p>« Coupure » x2+, « arrêter »x3, + « stop »,</p>	<p>La construction de projet est liée pour lui à la coupure par rapport à ce qu'il vit dans la réalité.</p>

	<p>j'ai arrêté la fac pendant une année scolaire, j'ai fait des petits boulots par ci par là, et en même temps, je suis allé à cette école, aux journées portes ouvertes, je suis allé rencontrer des professionnels pour parler avec eux et pour chercher un maître d'apprentissage également parce que c'était en apprentissage, et voilà je me suis donné comme but : à la fin de cette année scolaire il faut que tu aies un maître d'apprentissage, et il y avait vraiment beaucoup de choses qui en dépendaient, dans ma tête. Je me disais qu'il y avait beaucoup de choses qui se jouaient, au niveau professionnel et au niveau personnel aussi du coup, parce que c'était vraiment important que cette année soit réussie et du coup il y a eu cette année charnière. J'ai réussi, c'est un peu fort, mais j'ai réussi à me vendre, parce que c'était la première fois que je me proposais sur le marché du travail, en tant qu'apprenti à 23 ans ce qui n'est pas courant un apprentissage à 23 ans, et j'ai réussi à trouver un professionnel et lui faire comprendre qu'il pouvait avoir confiance en moi et voilà , à faire preuve de sérieux.</p>	<p>La démarche de construction de projet.</p> <p>L'apprentissage comme but</p> <p>Sentiment de réussite/confiance/fierté/estime de soi.</p>	<p>« J'ai fait », « je suis allé », « pour chercher », « je me suis donné »</p> <p>« Un peu fort », « j'ai réussi »x3, « pas courant »</p>	<p>Thématique autour de l'empowerment, l'auto-gouvernance.</p> <p>Ces mots mettent en exergue le caractère très actif de sa démarche d'auto-orientation.</p> <p>L'idée d'apprentissage est liée à l'idée de réussite.</p> <p>Ces termes dénotent son sentiment de réussite, d'avoir osé sortir du « courant », d'avoir été digne de confiance.</p>
--	--	---	--	---

<p>S10</p> <p>b10/B10</p> <p>l.98-101</p>	<p>b10 <i>A ce moment-là, de cette rencontre avec le professionnel qui allait te prendre en apprentissage, est-ce que tu estimerais avoir rencontré, avoir saisi une ou des opportunités qui se sont offertes à toi ?</i></p> <p>B 10 C'est-à-dire ?</p>	<p><i>La relance amène le terme d'opportunité</i></p>		
<p>S11</p> <p>b11/B11</p> <p>l.102-113</p>	<p>b11 <i>Est-ce que cette rencontre avec le professionnel qui t'a permis ensuite de faire ton apprentissage, tu estimes que c'est une opportunité, un hasard, comment ça s'est produit ?</i></p> <p>B 11 Hum, non, je l'ai cherché. La partie de hasard, là-dedans, ça été hum, le hasard ça été de prendre connaissance du métier, de savoir que ça existait, je suis tombé là-dessus par hasard et du coup je me suis dit ça peut me plaire. Par contre, à partir du moment, où je me suis décidé à faire ça non j'ai vraiment provoqué les choses pour chercher des adresses, pour me forcer à aller voir partout en France, parce que je n'avais jamais quitté la Touraine, et hum , voila, j'ai pris, je suis allé voir des associations professionnelles, des</p>	<p><i>Relance plus précise sur le thème de la rencontre/opportunité</i></p> <p>Rencontre du métier par hasard</p> <p>Démarche de projet.</p>	<p>Expression au « je »</p> <p>« J'ai vraiment provoqué »</p>	<p>La démarche est active, volontaire, soutenue dans le temps.</p> <p>Marque le caractère volontariste de sa</p>

	groupements professionnels, j'ai fait un listing d'adresses, j'ai envoyé des dizaines, voire une centaine de C.V. et c'était pas facile parce que la plupart du temps c'était non, j'ai peut-être eu 5 entretiens, des dizaines et des dizaines de refus et deux personnes qui m'ont dit oui et du coup j'ai même eu l'opportunité de choisir...(rires)	Intentionnalité.	« Je l'ai cherché » « Je me suis décidé » « Pour chercher » « Pour me forcer » « C'était pas facile »	démarche d'orientation et la difficulté à dépasser. N'adhère pas à la notion de hasard et d'opportunité si ce n'est par rapport à la connaissance du métier.
S12 b12/B12 1.114-117	b12 <i>Donc, la partie, la phase hasard, opportunités, elle était bien en amont de la construction concrète du projet et elle s'est située quand il y a commencé à avoir du doute dans la formation à l'université, donc bien en amont de tout cela.</i> B 12 Oui, oui c'est ça.	<i>Reformulation et relance pour situer le temps de l'opportunité</i>		Confirme mais ne revient pas dessus.
S13 B14/B14 1.118-120	b13 <i>Donc, après tu as fait ton apprentissage, ça s'est déroulé comment ?</i> B13 Super bien !	<i>Relance sur le thème de l'apprentissage</i>		Enthousiasme à aborder le thème de l'apprentissage.

<p>S14</p> <p>b14/B14</p> <p>l.121-132</p>	<p>b 14 <i>Super bien....</i></p> <p>B14 Oui j'avais retrouvé quelque chose qui me plaisait, du coup j'ai quitté un peu le travail sur l'humain que j'arrivais pas à maîtriser pour m'orienter vers quelque chose de plus manuel ce qui me posait pas de souci, voilà. C'était moi qui décidais, sans conséquence autre que matérielle, autrement dit rien d'important. Et, le fait de travailler également, l'apprentissage, on en parle beaucoup en politique en ce moment, je trouve que tout le monde devrait faire ça, travailler et apprendre...et puis du coup également acquérir une certaine autonomie, ça été une évolution professionnelle mais personnelle également. Les deux, j'ai l'impression avoir appris à grandir, à travailler et la théorie en même temps. Je rencontrais des gens qui étaient exactement dans le même chemin que moi. Dans ma promo, beaucoup avaient fait de la philo, de la socio, de la musico, de la psycho beaucoup de réorientations, vu que c'est un métier qu'on ne connaît pas, on y va tous un peu sur le tard, on s'est retrouvés et ça a été 4 très très bonnes années.</p>	<p><i>Invitation à développer</i></p> <p>Thème de l'orientation</p> <p>Décision personnelle</p> <p>Travailler et apprendre</p> <p>Autonomie, évolution professionnelle et personnelle.</p> <p>Le groupe social</p>	<p>« C'était moi qui »</p>	<p>L'orientation est parlée au « je ».</p> <p>Le pouvoir d'agir est restauré.</p> <p>Apprentissage émancipateur, autonomisant, facteur de croissance et d'actualisation.</p> <p>Le groupe social est important. (dewey)</p>
---	---	---	----------------------------	---

<p>S15</p> <p>b15/B15</p> <p>1.133-144</p>	<p>b 15 <i>Donc, j'entends que tu associes la notion d'autonomie, de prise d'autonomie et j'irais même jusqu'à dire d'émancipation, sur tous les plans, à la notion de travail, d'apprentissage, de passage à l'action en fait...</i></p> <p>B 15 Oui...mais je ne veux pas extrapoler mais c'est peut-être parce qu'avant on ne nous laisse pas le choix, on est dans des guides qu'on maîtrise pas forcément. Parce qu'on ne les connaît pas, c'est complexe, donc on nous met quelques choix devant nous, qu'on choisit sans vraiment choisir, parce qu'il y a la famille, parce qu'il y a les profs, parce qu'il y a une mouvance générale, et le fait est que là, c'est moi qui ai choisi, contre ...l'autorité de mes... parents, contre l'avis d'amis qui trouvaient cela ridicule de faire un apprentissage à 23 ans « tu vas te retrouver avec des gamins de 15 ans, c'est bizarre de faire un apprentissage à 23 ans, » et je suis allé contre l'avis de tout le monde et avec beaucoup de satisfaction parce que j'ai eu raison.</p>	<p><i>Reformulation clarification sur les notions</i></p> <p><i>d'autonomie/d'agir/d'émancipation</i></p> <p>Thème de l'orientation imposée (école, projet parental, société)</p> <p>mis en opposition avec</p> <p>Thème de l'auto-orientation : choix et décision personnelle</p>	<p>« on » x 5 et « il y a » x 3</p> <p>« Contre » x3</p>	<p>Montrent la pression externe et la choix imposé</p> <p>Il oppose fortement l'orientation subie, par défaut, par le projet des autres et l'auto-orientation émancipatrice qui peut s'affirmer « contre » et qui peut conduire à bon port : j'ai eu raison.</p>
---	--	--	--	--

<p><u>S16</u></p> <p>b16/B16</p> <p>l.145-146</p>	<p><u>b16</u> <i>Tout à fait, cela aussi a été émancipateur...</i></p> <p><u>B 16</u> C'est bien de prouver aux gens(...)</p>	<p><i>Reformulation sur le mot émancipateur</i></p>		
<p><u>S17</u></p> <p>b17/B17</p> <p>l.147-150</p>	<p><u>b 17</u> <i>Qu'on a des idées, qu'on peut choisir ? Si je comprends bien ce que tu es entrain de dire là, tu n'as pas bénéficié d'un accompagnement particulier pour cette mise en œuvre de ce nouveau projet.</i></p> <p><u>B 17</u> Non, non.</p>	<p><i>Invitation à décrire et recentrage sur le thème du non-accompagnement /projet</i></p>	<p>Double « non »</p>	<p>Appuie sur le non-accompagnement mais réticence à explorer ce thème.</p>

<p><u>S18</u></p> <p>b18/B18</p> <p>1.151-156</p>	<p>b18 <i>Tu as conduit ton projet, toi, avec le maître de stage une fois que tu l'as eu trouvé...</i></p> <p>B 18 Oui, et la seule personne qui me suivait, c'était mon amie, à l'époque quand je lui ai dit, j'arrête la fac, j'ai envie de faire ça, ça ne lui a pas posé de soucis. C'est vrai que les gens autour, étaient assez froids, refroidis par le fait d'abandonner l'université, et de passer à quelque chose, qui dans la hiérarchie, enfin dans la hiérarchie scolaire, c'était se rabaisser quoi...</p>	<p><i>Relance sur le thème de l'accompagnement dans l'apprentissage</i></p> <p>Thème de la place sur l'échiquier social</p>		<p>Notre relance est intervenue trop tôt après la précédente et n'a pas ménagé l'espace pour évoquer ce non-accompagnement , voire même le non-soutien face à ce choix qui ne l'élève pas sur l'échiquier social.</p>
<p><u>S 19</u></p> <p>b19/B19</p> <p>1.157-177</p>	<p>b 19 <i>Oui, alors tu as fait ton apprentissage, tu as obtenu ton diplôme et tu es rentré en emploi, maintenant, j'aimerais qu'on cible plus particulièrement ce passage de l'état d'employé pour une entreprise à ce nouvel état d'entrepreneur toi-même, de professionnel à ton compte. Est-ce que tu peux, est-ce que tu acceptes de me parler encore de ce moment charnière ? Je m'intéresse beaucoup aux charnières, moi ! (rires)</i></p>	<p><i>Nouvelle consigne pour approcher la 2^{ème} charnière : celle où il s'est mis à son compte</i></p>		

	<p>B19 Eh bien , lors de ma formation, j'ai fait beaucoup de rencontres, tous mes collègues de promo qui étaient situés un peu sur toute la France, on parlait beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, parce qu'on se cherchait tout simplement. On parlait beaucoup de ce qu'on ferait plus tard, comment on envisage notre métier, euh, après mon apprentissage j'ai été embauché en CDI un an, enfin, j'ai été embauché en CDI et finalement au bout de quelques mois , 6 mois après avoir signé mon CDI, j'ai rencontré un collègue de promo qui m'a appelé pour me dire : j'ai appris que tel commerce serait, serait...enfin que la personne qui tenait ce commerce s'arrêterait, prenait sa retraite, voila, et qu'il est possible peut-être que si on lui demande, il veuille bien vendre. On en avait déjà parlé pendant notre formation, qu'est-ce que t'en penses ? Qu'on s'associe ? Et j'ai pas beaucoup réfléchi, ça m'a tenté très vite, tout simplement, parce que c'est peut-être spécifique à ce métier-là, c'est pas des occasions qui se trouvent très souvent, des petits commerces de province qui se libèrent comme ça....peut-être aussi spécifiquement dans ce métier, les techniques de travail sont très personnelles, quand on est employé, c'est difficile de les mettre en œuvre et là l'occasion de nous mettre à notre compte, on va dire l'opportunité de vraiment faire ce qu'on veut faire, et comment on veut le faire, à notre façon.</p>	<p>Thème de la rencontre.</p> <p>Thème de l'occasion qui se présente.</p> <p>Thème de l'opportunité à saisir.</p> <p>Repérage de ce qui est bon pour soi</p> <p>Opportunité : faire vraiment ce qu'on veut faire</p>	<p>« Beaucoup » x5</p>	<p>Pointe l'importance des interactions avec ses pairs comme une préparation à ce qui adviendra.</p> <p>La rencontre intervient sur un historique d'échanges propices à voir et se saisir de l'occasion qui se présente rarement.</p> <p>Il est disponible à se saisir de l'occasion qui se présente : il n'a pas besoin de réfléchir, il sent l'appel.</p> <p>Il reprend à son compte (c'est le cas de le dire !) le terme opportunité comme occasion de se réaliser.</p>
--	---	--	------------------------	---

<p>S20</p> <p>b20/B20</p> <p>l.178-191</p>	<p>b 20 <i>Comment ça se saisit une opportunité comme ça ? Comment tu as fait toi, pour la saisir, ?</i></p> <p>B 20 Eh bien on a pris notre courage à deux mains, quoi, oui ça été une autre charnière après celle dont on parlait tout à l'heure, de se dire, allez on s'habille bien, on est présentables, on essaie de passer à quelque chose, pas forcément de supérieur mais, de différent et on va voir cette personne qui a 55 ans, quasiment 30 ans de plus que nous. On va la voir cash comme ça, et on lui dit on a appris ça que vous souhaitez vendre. Nous, on se dit pourquoi pas. A la limite, c'est un peu osé pour 2 jeunes, d'aller voir un vieux de 55 ans qui a tout créé de ses propres mains, son commerce, tout ça...et de lui dire nous on achète si vous voulez, avec un peu d'opportunisme. Ca s'est passé comme ça, sans trop réfléchir non plus, si on réfléchit et qu'on est un peu trop sérieux, ...et voilà mais en se disant si ça marche pas, ça marche pas mais de toutes façons, ça tient pas à ça, enfin si ça marche pas on fera autre chose mais voilà faut prendre le risque, ça peut être amusant. Et nos amies respectives, nous suivaient, également ce qui était important on ...en fait c'était du jeu, c'était du jeu...</p>	<p><i>Relance pour faire expliciter le comment on fait pour saisir une opportunité</i></p> <p>Courage</p> <p>Oser- cash comme ça</p> <p>Pourquoi pas ?</p> <p>Opportunisme</p> <p>Sans trop réfléchir</p> <p>Prendre le risque</p> <p>Le jeu</p>	<p>« Oser, prendre des risques, jeu, amusant »</p>	<p>Il décrit joyeusement cette expérience. La parole est incarnée. Il revit la situation.</p> <p>La raison pensante, la réflexion sont en arrière-plan.</p> <p>Dimension ludique, challenge, pari qui permet d'oser.</p>
---	--	--	--	--

<p>S21</p> <p>b21/B21</p> <p>1.191-196</p>	<p>b 21 <i>Du risque, du jeu, du challenge personnel, et puis tu disais, le mot occasion, euh, des occasions comme ça ça se présente souvent ?</i></p> <p>B 21 Non, dans ce métier- là, non pas du tout, c'était pour ça que ...si vraiment on avait pas sauté sur l'occasion je pense qu'on en aurait parlé après pendant 10, 15, 20 ans en se disant tu te souviens, tu ne regrettes pas de pas avoir fait ça ?</p>	<p><i>Reformulation sur l'occasion</i></p> <p>Le Kairos à saisir.</p>		<p>Moment kaïrique qui ne passe qu'une fois.</p> <p>Moment du moment qu'il faut savoir saisir sous peine de regret</p>
<p>S22</p> <p>b22/B22</p> <p>1.197-200</p>	<p>b 22<i>Comment on saute sur une occasion comme ça ? Ca veut dire quoi, sauter sur une occasion ? Je vais être très questionnante, là, parce que c'est un point très important...Faut faire comment ? Faut se dépêcher ? ???Faut faire comment ?</i></p> <p>B 22(Silence et toux) Je réfléchis là....est-ce qu'il faut se dépêcher ? Ta ta ta....</p>	<p><i>Relance pour expliciter le « comme on saute sur l'occasion ».</i></p>		<p>Temps de présentification qui demande des incitations à retrouver, préciser....</p>

<p>S23</p> <p>b23/B23</p> <p>1.201-211</p>	<p>b23 <i>Oui, essaie de te souvenir, je vais t'aider....Est-ce que tu peux te rappeler ce moment où ton collègue et toi vous avez appris qu'il y avait un monsieur qui souhaitait arrêter, est-ce que tu te souviens un petit peu où c'était, quand c'était, si vous avez réagi dans les 2 jours, 3 jours...</i></p> <p>B23 Hum, en fait, voilà, mon collègue m'a appelé pour me prévenir de ça. Je n'ai pas été volontairement très rapide ça n'a pas été volontaire, mais ça été inconsciemment très rapide car , d'office ça a été oui, euh, avec un grand sourire car oui...quoi...oui car avec le jeu il y avait l'excitation qui était là et du coup après ça été rapide dans l'absolu car c'était au mois de février et puis on a acheté au mois d'octobre voilà mais on a quand même mesuré chaque chose à chaque instant , euh je pense qu'on a pas fait de bêtise en se disant là on se calme et on réfléchit, là on peut y aller. Mais dans notre tête ça été très rapide.</p>	<p><i>Aide pour présentifier le discours par une sollicitation importante à partir des « comment »</i></p> <p>Rapidité de la décision.</p>	<p>« Volontaire/pas volontaire/inconsciemment »</p> <p>« Grand sourire »</p> <p>« D'office, oui/oui...quoi...oui »</p> <p>« Jeu/excitation /on se calme»</p>	<p>Des oppositions qui montrent la particularité de ce genre de moment où il y a alternance souple entre la raison pensante, et une pensée moins rationnelle, plus intuitive.</p> <p>(cf Galvani).</p>
---	--	---	--	--

<p>S 24</p> <p>b24/B24</p> <p>1.212-213</p>	<p>b 24 <i>Oui...comme si la décision, c'était le bon moment....</i></p> <p>B 24 C'était attendu.</p>	<p>Laisser advenir</p>	<p>Formulation à la fois très courte et très massive</p>	<p>L'attendu de l'inattendu. L'occasion, l'opportunité est le résultat de la propension d'une situation</p>
<p>S25</p> <p>b25/B25</p> <p>1.214-217</p>	<p>b 25 <i>C'était donc le moment opportun, il fallait y aller même si après il fallait prendre le temps de la stratégie pour que les choses se mettent en place....</i></p> <p>B 25 Oui de toutes façons on en avait déjà beaucoup parlé avant en amont, dans des ...délire...un peu (silence).</p>	<p>Reformulation sur le moment opportun, la stratégie</p> <p>L'amont de la situation</p>	<p>Difficulté à nommer ce type d'expérience.</p>	<p>Peu d'intention a priori mais de la préparation mentale</p>
<p>S26</p> <p>b26/B26</p>	<p>b 26 <i>Dans des délire ? C'est-à-dire pas dans un projet formel ?</i></p> <p>B 26 Non, parce que là il se trouve qu'on a acheté un fond de commerce, là c'est une chose voilà il y a déjà une clientèle, il y a un peu de création mais l'essentiel est là quand même. Après on modifie</p>	<p>Reformulation sur le terme délire pour apprécier l'amont de la situation.</p> <p>Le potentiel de la situation existante</p>		<p>La situation existante est</p>

1.218-224	petit à petit pour mettre à notre image, mais c'est une chose qui est très rare , quand on évoquait cela le fait de se mettre à notre propre compte, c'était plus de la création. Mais là par contre je crois qu'on aurait pas été capable, ça aurait été un trop gros challenge de de se mettre à son compte en partant de rien (....)			porteuse en soi d'aspects favorables pour se déployer.
<u>S27</u> b27/B27 1.225-226	b 27 <i>Mais là vous avez eu l'occasion...</i> B 27 Oui			
<u>S28</u> b28/B28 1.227-228	b 28 <i>Que vous étiez prêts à saisir...</i> B 28 Oui.			
<u>S29</u> b29/B29 1.229-233	b 29 <i>Et vous en tirez tous les deux la satisfaction escomptée ?</i> B 29 Oui. Et beaucoup de fatigue, mais on est très contents, (rires) je pense qu'on n' imaginait pas encore et qu'on ne soupçonne pas encore tout ce qu'il y a à faire, à apprendre , et voilà, on ne fait pas qu'accorder des pianos. On a appris plein de choses en une année, même par rapport à la relation aux gens, de l'aplomb.(...)	<i>Le ressenti/ expérience ?</i> Découverte chemin faisant Apprendre		La thématique de l'apprendre en faisant est très présente.

<p>S30</p> <p>b30/B30</p> <p>1.234-236</p>	<p>b 30 <i>Oui car vous n'étiez pas formés ni l'un ni l'autre à quelque chose de commercial en soi ?</i></p> <p>B30 Non, pas du tout, malheureusement peut-être.</p>			
<p>S31</p> <p>b31/B31</p> <p>1.237-245</p>	<p>b 31 <i>Au départ, tu emploies le mot apprendre. Tu dirais que c'est quelque chose d'important et qui caractérise un peu ton parcours d'un bout à l'autre le fait d'apprendre en permanence, d'apprendre des situations, apprendre de ce que tu découvres ?</i></p> <p>B 31 Je ne sais pas comment ça marche avec d'autres métiers et d'autres personnes, voilà, s'il y a bien une chose sur laquelle on s'accorde, mon collègue et moi c'est que et puis toute notre promo c'est que si on veut faire du bon boulot, c'est dans une démarche d'apprentissage jusqu'au bout, jusqu'à ce qu'on arrête de travailler. C'est toujours...il n'y a rien d'abouti. Que ce soit au niveau pratique, de travailler sur des pianos, ou du coup au niveau commercial, de la relation avec une banque, euh on sera jamais ...c'est sans fin.</p>	<p><i>Relance sur le terme d'apprendre</i></p> <p>Thème de l'auto-formation permanente</p>	<p>4 expressions qui pointent l'importance du « toujours apprendre ».</p>	

<p>S32</p> <p>b32/B32</p> <p>1.246-254</p>	<p>b 32 <i>Ca nécessite une ouverture à l'apprentissage, à différents apprentissages en permanence ?</i></p> <p>B 32 Oui, oui et on est...quand on était employé qu'il fallait faire une formation on devait demander à notre patron : est-ce que vous voulez bien que je fasse telle formation et voilà euh là, on épluche les carnets de formation de la chambre des métiers, de la chambre du commerce, des associations professionnelles d'accordeurs de piano, pour savoir qu'est-ce qu'on peut encore apprendre, parce que car voilà on est très très très il nous manque plein de choses on fait bonne figure devant le client pour montrer qu'on sait mais derrière il faut aller apprendre.</p>	<p>Auto-formation</p> <p>Apprendre</p>		<p>L'ouverture à l'apprentissage est très présente.</p> <p>L'expérience amène l'expérimentation qui amène l'expérience (Dewey)</p>
<p>S33</p> <p>b33/B33</p> <p>1.255-258</p>	<p>b33 <i>Vous êtes dans un processus qu'on pourrait qualifier d'autoformation permanente ? Dans le sens où vous devez pour avancer, pour trouver la formation, ou apprendre d'une manière ou d'une autre.</i></p> <p>B 33 Oui, oui.</p>	<p>Relance sur le thème de l'auto-formation</p>		

<p>S34</p> <p>b34/B34</p> <p>1.259-262</p>	<p>b 34 <i>Est-ce que cela justement, car j'entends à travers tout ton parcours une certaine facilité, une certaine mobilité intellectuelle pour pouvoir continuer à apprendre, changer, bifurquer et euh naviguer avec les éléments...est-ce que ça te caractérise particulièrement ou</i></p> <p>B 34 Non, pas plus que cela</p>	<p><i>Relance pour mettre en lien auto-formation et auto-orientation et les attitudes qui permettent cela...</i></p>		
<p>S35</p> <p>b35/B35</p> <p>1.263-274</p>	<p>b 35<i>Pas plus que cela ?</i></p> <p>B 35C'est bizarre, je suis plutôt, c'est pas un bon terme mais je suis plutôt pantouflard. Si je peux avoir de la stabilité, moi ça me plaît, alors je ne sais pas mais pour la première période charnière dont on parlait de la fac à l'apprentissage, euh, ça été un peu, beaucoup d'instinct de survie, parce que si je ne faisais pas ça, je restais à la fac et ça me plaisait pas et ça tournerait mal, très très mal. Là, dans cette deuxième période charnière, il y a peut-être un peu de ça également car relationnellement avec mon patron ce n'était pas super et euh,</p>	<p>Instinct de survie</p>		

	<p>c'était peut-être également, il y avait peut-être aussi la force d'un groupe, de toutes les personnes que j'ai rencontrées lors de ma formation, bon, on est très très proches, très très liés, je pense qu'on étaient portés par ce groupe, avec un peu de folie qui nous caractérise et également la peur de regretter, de regretter de ne pas faire quelque chose qui m'engage, pas sur quelques mois mais sur toute une vie, potentiellement.</p>	<p>La force du groupe social</p> <p>La peur de regretter</p>		
<p>S36</p> <p>b36/B36</p> <p>1.275-281</p>	<p>b 36 <i>Un petit point de détail, j'ai cru comprendre que c'était ton collègue qui avait été informé de la cession , enfin de la cession qui n'était pas encore proposée comme une cession de la part du monsieur à qui vous avez acheté, comment il l'a appris ?</i></p> <p>B 36 E h bien, par un groupement professionnel, c'est-à-dire que son ancien patron à M. mon collègue, son ancien patron fait, enfin faisait car il est à la retraite maintenant, faisait partie d'un groupement professionnel à l'échelle national dont faisait partie aussi le commerce qu'on a repris. Voilà...ils se connaissaient.</p>	<p>La force du groupe professionnel.</p> <p>Le réseau</p>		

<p>S37</p> <p>b37/B37</p> <p>1.282-285</p>	<p>b37 <i>Il a eu l'information comme cela ?</i></p> <p>B 37 Il a eu l'information comme cela et nous c'est un peu les 2 trucs : nous regrouper et nous former. On fait partie de ce groupement toujours et c'est par ce soutien là qu'on trouve la force de se lancer et de réfléchir ensemble.</p>	<p>L'accompagnement par le groupe.</p>		
<p>S38</p> <p>b38/B38</p> <p>1.286-294</p>	<p>b38 <i>Ok, en ce qui me concerne Johann, c'est bon je te remercie tu as apporté beaucoup d'éléments qui vont être importants à ma recherche. Est-ce que toi tu aurais envie d'ajouter quelque chose par contre, là quelque chose qui te semblerait important....</i></p> <p>B 38 Euh, (...) euh alors , sans prétention aucune, mais...voilà, c'est ce que je dis à tout ado ou toute personne en recherche « qu'est-ce que je vais faire plus tard ? tout ça...ce serait : faut se laisser le temps, faut pas s'inquiéter, ça vient à un moment donné. Faut pas croire que ça va venir à 12 ans, quand on veut faire pompier....ou au lycée, tant pis, ça vient à 25 ans et d'ici à 25 ans, apprends, apprends, parce que c'est important. Apprends ce qu'il te fait plaisir, dans la mesure du possible, t'ennuie pas quoi.</p>	<p>Proposition pour clore l'entretien</p> <p>Laisser venir et advenir.</p> <p>Apprendre</p>	<p>Les mots « apprendre » et « apprentissage » sont revenus respectivement 10 et 14 fois dans le discours de l'interviewé au cours de cet entretien</p>	

<p><u>S39</u></p> <p>b39/B39</p> <p>1.295-296</p>	<p>b39 Être ouvert, laisser venir, être dans une réceptivité tranquille à ce qui vient....</p> <p>B 39 Oui, oui.</p>	<p>Reformulation clarification</p>		
<p><u>S40</u></p> <p>b40/B40</p> <p>1.297-300</p>	<p>b40 Plutôt que d'aller à tout prix vers ?</p> <p>B 40 Oui, avoir confiance, vis-à-vis de ce qui peut se présenter, enfin, même si on a l'impression d'être paumé, à ces périodes- là, on n'est pas abandonnés, il y a de la sécurité autour de nous et quand ça vient, eh bien voilà, faut se lancer, voilà.</p>	<p>Confiance et sécurité</p> <p>Laisser venir et se lancer</p>		<p>Confiance et sécurité apparaissent comme des conditions pour laisser venir et oser y aller quand le moment est là.</p>
<p><u>S41</u></p> <p>b41/B41</p> <p>1.301-302</p>	<p>b41 C'est une belle conclusion. Je te remercie beaucoup, beaucoup et bonne chance.</p> <p>B 41 Merci. Ca m'a fait plaisir de reparler de tout ça.</p>			<p>Il pointe dans ses paroles et ses mimiques le plaisir de ce retour réflexif sur cette partie de son cheminement</p>

ANNEXE 9 : grille d'analyse entretien « C » de Charlotte.

Séquence	Texte	Thématique (mots-clefs surlignés)	Enonciation (mots-clefs surlignés)	Remarques Pistes d'interprétation
<u>S 1</u> c1/C1 1.2-3	<p>c 1 <i>Bonjour Charlotte,</i></p> <p>C 1 Bonjour Marie-France</p>			
<u>S 2</u> c2/C2	<p>c 2 <i>Donc je t'ai demandé si tu acceptais un entretien avec moi dans le cadre de mon mémoire de master, euh parce que je travaille sur l'aspect orientation et notamment sur la place des opportunités dans l'orientation et puis j'ai entendu quand tu as présenté ton portfolio, j'ai entendu que tu avais dit à plusieurs reprises que tu avais rencontré des opportunités dans ton cursus, quelque chose comme ça, c'est pour ça que j'ai eu l'idée de te demander si tu acceptais cet entretien. Est-ce toujours le cas ?</i></p>	<p><i>Consigne inaugurale large qui rappelle pourquoi il a été sélectionné pour cette enquête.</i></p> <p><i>Elle invite à la description du processus d'orientation scolaire</i></p>		.

1.3--9	<p>C 2 C'est toujours le cas.</p>	<i>puis professionnel</i>		
<p>S3</p> <p>c3/C3</p> <p>1.10-16</p>	<p>c 3 <i>Merci. Je pense qu'on va procéder avec un entretien semi-directif c'est-à-dire que je vais te poser des questions un peu larges. Il pourrait se faire qu'à un moment donné il y ait un point de détail qui attire plus mon attention et qu'à ce moment-là je te propose qu'on l'explore ce qui veut dire que je pourrais te poser plus de questions, les unes à la suite des autres. Bien sûr tu as la possibilité de dire que tu ne souhaites pas répondre si c'est trop personnel, hein. Ou si tu n'as pas envie tout simplement. Est-ce que cela te va ?</i></p> <p>C3 Ça me va très bien.</p>			

<p>S4</p> <p>c4/C4</p> <p>1.17-21</p>	<p>c 4 OK, donc toujours par rapport au cadre, c'est un entretien que je vais retranscrire, qui sera annexé à mon mémoire, euh donc je te demanderai (je ne l'ai pas là) ultérieurement ton autorisation sur un papier spécial, voilà...On va essayer de faire tenir l'entretien dans un temps de 25-30 minutes maximum.</p> <p>C 4 D'accord.</p>			
<p>S5</p> <p>c5/C5</p> <p>1.22-29</p>	<p>Voila est-ce que donc tu veux bien me parler de la façon dont tu t'es orientée entre le moment où tu as eu ton bac et le moment où tu t'es insérée professionnellement.</p> <p>C 5 Euh alors, lorsque j'ai eu mon bac après je savais que je voulais continuer mes études, faire une fac de psycho, de psychologie. Euh, j'étais très intéressée par la psychologie et c'est ce que j'ai fait. Je suis arrivée jusqu'en maîtrise, que j'ai obtenue et en fait je n'ai pas fait de DESS parce que je n'ai pas eu l'opportunité, du coup, de faire de DESS parce que je n'avais pas eu de stage en maîtrise. Ce qui fait que j'ai été travailler ; euh mais ce n'est peut-être pas ça qui t'intéresse en fait euh....</p>	<p>Consigne inaugurale large</p> <p>Projet précis</p> <p>Etudes</p> <p>Pas de stage = arrêt des études</p> <p>Recherche de travail</p>		<p>Projet</p> <p>Coup d'arrêt dans le projet car pas de stage</p>

<p>S6</p> <p>c6/C6</p> <p>1.30-35</p>	<p>c 6 <i>Vas-y, déroule ton parcours et je t'arrêterai sur les moments qui sont susceptibles de m'intéresser.</i></p> <p>C 6 D'accord, donc j'ai été travailler euh...en fait je suis rentrée dans la gendarmerie sorte d'emploi, c'était pas un emploi jeune mais c'était tout comme en fait, euh donc j'ai fait ça pendant 2 ans où je travaillais dans un centre d'information et de recrutement de la gendarmerie mais ça ne correspondait pas vraiment à ce que je souhaitais faire.</p>	<p><i>Confirme la stratégie de laisser venir le discours de l'intéressé et de ne pas trop cadrer</i></p> <p>Premier emploi</p> <p>Ne correspond pas aux goûts et au projet.</p>		<p>Expérience de travail et expérience réflexive</p> <p>« ça ne correspondait pas à ce que je souhaitais faire »</p>
<p>S7</p> <p>c7/C7</p> <p>1.36-43</p>	<p>c 7 <i>Oui, d'accord....</i></p> <p>C 7 Euh, donc euh ce n'était pas, oui ça ne correspondait pas trop à ce que je souhaitais faire et puis après j'ai eu un autre emploi dans une autre ville, euh d'auxiliaire de vie individualisée, donc je travaillais auprès d'enfants handicapés pendant un an et puis mon parcours de vie a fait que euh après mes études j'avais quitté après mes études ma ville et j'y suis revenue en fin de compte. Euh à ce moment -là, je n'avais plus de travail, j'ai repensé à mon orientation, mon professionnel sachant que ce que je voulais faire, c'était travailler au contact des personnes.</p>	<p>2^{ème} expérience professionnelle</p> <p>Lien avec vie intime</p> <p>Retour dans sa ville</p> <p>Réorientation</p>		<p>En quittant sa ville, elle a quitté ses études.</p> <p>En revenant, elle repense son orientation.</p> <p>Notion de cheminement</p> <p>Recherche d'unité</p> <p>Bifurcation</p>
	<p>c 8 Au contact des personnes ?</p>			

<p>S8</p> <p>c8/C8</p> <p>1.44-53</p>	<p>C8 C'était vraiment ce que je souhaitais faire. Et en fait, j'ai ...il y a eu une action de formation que j'ai faite, ça s'appelait le DIP, je ne sais plus ce que ça veut dire, c'est une prestation ANPE à l'époque pour aider les jeunes demandeurs d'emploi en fait, diplômés dans leur parcours professionnel. Donc j'ai fait ça et euh c'est ce qui m'a amenée à l'emploi que j'occupe actuellement. Lorsque j'ai fait ça en fait, il y avait un stage à faire à un moment et moi j'aurais souhaité faire un stage dans une mission Locale mais ça n'a pas été possible. Mais cependant j'ai pu faire un stage euh...dans un organisme de formation où justement j'étais avec des , j'accompagnais des jeunes dans leur parcours professionnel. Et en fait, ça, ça vraiment été une opportunité pour moi, c'est ce DIP mais je ne sais plus ce que ça veut dire....</p>	<p>Décrit son trajet</p>	<p>Le verbe faire est présent 7 fois dans cette intervention</p>	<p>Démarche active, signée par la redondance du verbe faire.</p> <p>Volontarisme dans la recherche</p> <p>L'opportunité est une action de formation de l'ANPE.</p>
<p>S9</p> <p>c9/C9</p> <p>1.54-69</p>	<p>c9 Dispositif d'insertion professionnelle ?</p> <p>C9 Non, ce n'est pas ça . C'était une prestation Pôle emploi pour les jeunes diplômés, ça je sais. Et en fait ça été ça le véritable évènement déclencheur pour trouver ma voie professionnelle parce qu'au moment où il fallait faire ce stage, je savais où je voulais aller , en mission locale et ça n'a pas été possible et la formatrice m'a mis en relation avec une structure en fait où elle savait qu'il y avait un poste, enfin</p>	<p>Evènement déclencheur</p> <p>Dans un contexte où ce qu'elle veut n'est pas possible</p>	<p>J'ai pu (2 fois)</p>	<p>Le stage de formation ANPE va être l'occasion d'n évènement déclencheur</p> <p>La répétition de « j'ai pu » « montre la capacité</p>

	<p>qu'ils cherchaient quelqu'un pour faire un remplacement . j'ai donc été faire un entretien où je n'étais pas forcément très à l'aise car je ne me trouvais pas les compétences pour le faire euh, mais du coup l'entretien s'est quand même bien déroulé etc....et à la fin de l'entretien ils m'ont dit qu'ils ne me prenaient pas parce que je manquais , enfin que je n'avais pas de compétence particulière pour faire ça et du coup je leur ai demandé si je pouvais faire un stage parce que moi finalement c'est ce qui m'intéressait , de faire un stage. Là, on a rediscuté et ça été possible. J'ai donc fait un stage chez eux qui s'est très bien passé. J'ai pu voir comment ils faisaient, il m'a laissée aussi prendre des initiatives , j'ai pu mettre en place des actions auprès des jeunes qu'on accompagnait et du coup en fait, (bruits) , comme mon stage s'est bien passé, ils m'ont en fait proposé de faire ça.</p>	Initiative		à agir qui vient dans le contexte de ce stage.
		Proposition de stage		Les initiatives qu'on lui laisse prendre : confiance
<p>S10</p> <p>c10/C10</p> <p>1.70-72</p>	<p>c 10 D'accord. Donc si je comprends un l'enchaînement des faits depuis la maîtrise de psycho où là, tu n'as pas eu de stage et qui a remis en question ta professionnalisation...</p> <p>C 10 Oui, c'est ça....</p>			

<p>S11</p> <p>c11/C11</p> <p>1.73-82</p>	<p>c 11 <i>Jusqu'à ce stage qui lui t'as mise dans la professionnalisation. A quel moment ut pourrais dire que tu as rencontré ou saisi une opportunité. Qu'est-ce que tu nommerais comme opportunité dans cette trajectoire ?</i></p> <p>C 11 Eh bien je pense que c'est lors de cet entretien en fait , ça serait là, cet entretien...et le fait que moi je n me sentais pas forcément capable de faire un remplacement comme ça, je ne m'en sentais pas les compétences et j'ai proposé le stage et là ça été possible et j'ai vraiment vu à ce moment-là que c'était ma voie, que je souhaitais accompagner des gens dans leur parcours et euh, ce qui fait qu'ensuite mon parcours...j'ai fait ce stage-là et ensuite ils m'ont embauchée pour faire le remplacement et suite à ça, en fait, l'entreprise , la structure dans laquelle je travaille, ils m'ont fait appel eux-aussi et j'y travaille toujours.</p>	<p><i>Relance plus précise sur le thème de la rencontre/opportunité</i></p> <p>Lors de l'entretien</p> <p>Possible</p> <p>Vraiment ma voie</p> <p>Enchaînement</p>	<p>« Ensuite » (3 fois)qui peut indiquer un enchaînement, la transformation de la situation.</p>	<p>L'entretien est décrit comme le moment d'opportunité car elle ne se sentait pas capable , elle a pris l'initiative de faire une proposition qui a abouti et elle a été confirmée dans sa voie .</p> <p>Ensuite les choses se sont enchaînées.</p>
---	---	--	---	--

<p><u>S12</u></p> <p>c12/C12</p> <p>1.83-92</p>	<p>c 12 <i>En fait c'est la même structure, la structure où tu travailles aujourd'hui, c'est la structure où tu as fait...</i></p> <p>C 12 Non, c'est une autre structure mais en fait quand j'ai été dans cette action de l'ANPE à l'époque, j'ai rencontré aussi beaucoup de structures pour essayer de faire un stage , pour essayer de développer tout simplement mon réseau professionnel et j'avais rencontré les responsables à l'époque de la structure dans laquelle je suis aujourd'hui encore. Lors d'un entretien, en fait j'allais juste pour qu'elle m'explique ce qu'elle faisait dans un organisme de formation qui à l'époque s'occupait de parcours d'insertion de personnes et en fait elle me fait appel plus tard, pour un autre organisme en fait, qui est l'APP où je suis toujours aujourd'hui.</p>	<p><i>Reformulation et relance pour situer le temps de l'opportunité</i></p> <p>Réseau professionnel</p> <p>Multiplés rencontres</p> <p>Interactions nombreuses avec les autres.</p>		<p>Habileté relationnelle</p> <p>Multiplier les rencontres et les interactions.</p> <p>Importance du réseau ;</p>
<p><u>S13</u></p> <p>c13/C13</p>	<p>c 13 <i>D'accord donc en fait, il y a eu plusieurs opportunités qui se sont imbriquées les uns dans les autres, l'une débouchant sur l'instant sur un stage et l'autre débouchant plus tard sur indirectement sur l'emploi.</i></p>	<p>Le stage est nommé comme opportunité.</p>		

1.93-105	<p>C 13 Oui, mais je crois que ce stage aussi que j'ai eu et que c'est de là que tout découle un petit peu, parce que j'étais moi aussi beaucoup plus en confiance, le fait d'avoir fait ce stage, voir ce que j'étais capable de faire et après d'avoir eu le remplacement, j'étais plus en confiance parce qu'après quand j'étais recontactée par l'autre structure avec mes responsables de l'époque, euh donc elles m'ont fait un entretien quand même pour le poste. Il s'agissait d'un poste de formatrice en français, en reclassement, à l'atelier de pédagogie personnalisé et euh du coup je pense que j'étais beaucoup plus en confiance. C'est pareil, je me disais que c'était un poste de formatrice en français et que je n'ai pas de diplôme de littérature ou quoi que ce soit, j'ai une maîtrise de psychologie, donc j'avais envie d'y aller et ça s'est très bien passé et j'y suis toujours aujourd'hui.</p>	<p>Thème de la confiance</p> <p>Se sentir capable : confiance en soi</p>	<p>Le terme confiance apparaît trois fois</p>	<p>La confiance apparaît centrale dans l'expérience du stage puis du premier emploi.</p>
<p>S14</p> <p>c14/C14</p>	<p>c 14 A ce moment-là tu étais prête et tu nommes ce stage comme ayant été un moment-charnière, un moment important.</p> <p>C 14 Oui, ah oui c'était un moment très important dans la mise en</p>	<p>Moment important</p>		<p>Parallèle entre attitude</p>

<p>1.106-116</p>	<p>confiance de moi-même, de mes possibilités, c'était un moment où c'était pas évident, quand même , je voulais faire absolument un stage en mission locale et ça ne s'est pas fait , pourtant j'ai tout, j'ai fait vraiment beaucoup de choses pour avoir un stage en mission locale et ça n'a pas pu être possible. Et ce stage- là, en fin de compte où j'ai pu accompagner des jeunes, qui aussi. Enfin ce n'était pas que des jeunes, des gens qui travaillaient sur leur projet professionnel, j'ai vraiment trouvé ça très intéressant et j'ai été mise très en confiance par mon collègue, on travaillait ensemble et ensuite ils m'ont fait confiance quand j'ai animé toute seule en fait pour le remplacement.</p>	<p>Confiance de moi-même</p>	<p>3 fois confiance</p>	<p>volontariste qui n'a pas marché et découverte de quelque chose d'inattendu mais qui a permis d'élever le niveau de confiance</p>
<p>S15</p> <p>c15/C15</p> <p>1.117-122</p>	<p>c 15 Et tu l'as senti dès le premier entretien que c'était vraiment dans cette voie là que tu voulais travailler auprès de jeunes etc... ?</p> <p>C 15 Ca, je le savais avant en fait. Dès ma maîtrise, en fait je voulais travailler auprès des jeunes, d'ailleurs j'étais entrée dans la gendarmerie pour ça, je voulais travailler dans une brigade de prévention de la délinquance juvénile et en fait ça n'a pas été possible et puis après dans la gendarmerie ça ne convenait pas aux valeurs, tout ça</p>	<p>Reformulation à propos du thème de la voie</p> <p>Ce qu'elle sait déjà</p>		<p>Reconnaissance et continuité identitaire et expérientielle.</p>

<p>S16</p> <p>c16/C16</p> <p>1.123-125</p>	<p>c 16 <i>Si j'ai bien compris, avant de trouver par ce dispositif ANPE, Pôle Emploi, tu as cherché en Mission locale et là, tu as beaucoup cherché en mission locale et tu n'as rien trouvé.</i></p> <p>C 16 Avant le dispositif ANPE tu dis ?</p>			
<p>S17</p> <p>c17/C17</p> <p>1.126-133</p>	<p>c 17 <i>Non après .</i></p> <p>C 17 Même après ce stage-là en fait parce qu'on avait l'opportunité de faire des stages, alors pour moi c'était très intéressant, je me disais que par le stage, oui qu'il y a aussi des choses qui se passent de cette façon-là, que ça permet aux responsables de voir les compétences des gens et donc je souhaitais absolument, j'aurais vraiment aimé faire ça dans une mission locale et moi j'ai tout axé là-dessus. Du coup, après, la formatrice qui nous accompagnait je pense qu'elle avait dû se rendre compte que mon projet était bien défini et elle m'a orientée sur cette structure qu'elle connaissait personnellement. J'ai eu aussi l'entretien grâce à elle.</p>	<p>Expérience de stage</p> <p>Voir ses compétences</p> <p>Accompagnement d'une formatrice</p>		<p>Stage= opportunité car permet de faire voir ses compétences.</p> <p>Etre repérée par les compétences et par le projet bien défini.</p>

<p>S18</p> <p>c18/C18</p> <p>1.134-146</p>	<p>c 18 <i>Alors l'opportunité serait...parce qu'elle s'exprime beaucoup en terme de rencontre aussi ...ce serait la rencontre avec la formatrice qui t'a mise en contact avec cette structure parce qu'elle la connaissait, est-ce que c'est cette rencontre -là qui d'après toi qui a été un premier moment d'enchaînements d'autres choses ou est-ce que ça été un peu plus tard quand tu as rencontré la structure</i></p> <p>C18 Je pense que c'est plus tard quand j'ai rencontré la structure quand même. Mais c'est grâce à cette formatrice. Elle ne l'a pas fait tout de suite, mais elle l'a fait au bout de quelques temps en fait, de me mettre en relation avec eux, lorsqu'elle a vu toutes les démarches possibles que j'avais faites pour trouver un stage, elle me disait, elle «était un peu déçue pour moi par rapport à tout ce que j'investissais de ne pas trouver de stage parce que vraiment j'ai fait beaucoup de choses ». Et du coup quand elle m'a orientée là, ce n'était même pas pour un stage, mais pour un remplacement. Mais, donc c'était quand même important qu'elle fasse ça mais c'est le stage que j'ai eu et en fait ça m'allait très bien comme ça.</p>	<p><i>Relance sur le thème de la rencontre</i></p> <p>Personne ou situation qui a été porteuse</p> <p>Sentiment d'être reconnue dans ses efforts....</p>		<p>Plus que la personne, c'est la situation d'entretien et de rencontre avec la structure qui a été porteuse de potentiel.</p> <p>Le thème de la reconnaissance est marqué et condense un peu les éléments du discours.</p>
---	--	--	--	---

<p>S 19</p> <p>c19/C19</p> <p>1.147-150</p>	<p>c 19 <i>Tu t'es sentie accompagnée par cette personne, cette femme dont tu dis qu'elle a regardé tout ce que tu avais fait ?</i></p> <p>C 19 Oui, oui, oui elle nous a accompagnés. Alors, c'était une prestation en groupe aussi, oui elle m'a accompagnée.</p>	<p>Thème de l'accompagnement</p>		<p>Accompagnement</p>
<p>S20</p> <p>c20/C20</p> <p>1.151-162</p>	<p>c 20 <i>Est-ce qu'on pourrait, est-ce que tu pourrais fouiller un peu cet accompagnement-là dont tu as bénéficié ? Tu disais qu'elle avait sans doute senti que tu avais fait déjà beaucoup de choses, que tu avais un projet précis et que tu avais des objectifs....enfin que tu voulais aller quelque part. Euh, je vais te proposer qu'on approfondisse.).Est-ce que tu te souviens de cette fois où tu t'es sentie accompagnée, aidée par cette personne. Laisser revenir un moment où tu as pris conscience que cette femme t'aidait, t'accompagnait ?</i></p> <p>C 20 C'était quand même tout au long de cette prestation, mais particulièrement quand elle m'a proposé ce stage, enfin de rencontrer cette structure. Elle m'a dit écoute moi je connais une structure ils cherchent quelqu'un....Si tu veux je leur parle de toi pour que tu aies un entretien. Je pense qu'elle m'a fait confiance aussi sur ça car elle les connaissait personnellement et moi bien sûr j'ai accepté, voilà.</p>	<p>Relance pour expliciter sur l'accompagnement tel qu'il a été vécu</p> <p>Elle m'a fait confiance</p> <p>Mise en relation</p>		<p>L'accompagnement est décrit comme une mise en relation avec le réseau et le « faire confiance »</p>

<p>S21</p> <p>c21/C21</p> <p>1.163-170</p>	<p><i>c21 Tu te souviens de ce moment-là ?</i></p> <p>C 21 Oui je me souviens de ce moment-là , elle nous demandait, tu disais que t'as senti qu'elle t'accompagnait, euh oui par exemple on remplissait des feuilles avec qui on avait rencontré, où, comment....et moi, mes feuilles étaient quand même bien remplies et elle a vu que j'orientais vraiment tout sur des structures pour accompagner des jeunes en difficulté. C'était vraiment ce que je voulais faire et donc c'est pour ça que je pense qu'elle m'a orientée sur cette structure et du coup elle est venue, je l'ai revue après, je crois que c'était à la fin de mon stage, je crois je l'ai vue dans la structure</p>	<p><i>Reformulation sur ce moment-là</i></p> <p>La persistance dans le projet.</p>		<p>Habilité : persistance, détermination .</p>
<p>S22</p> <p>c22/C22</p> <p>1.171-176</p>	<p><i>c 22 Donc tu te souviens de ce moment où elle t'a proposée de rencontre ce stage, cette institution comme un moment où « j'ai senti qu'elles me faisaient confiance. » Est-ce que tu peux développer, est ce que tu te souviens de choses précises qui t'ont montré qu'elles te faisaient confiance, à partir de quoi tu as senti qu'elles te faisaient confiance</i></p> <p>C 22 Déjà de me mettre en contact avec eux et en plus c'était une structure pour laquelle elle-même elle avait travaillé.</p>	<p><i>Relance pour expliciter la dimension confiance de l'accompagnement</i></p>		<p>La mise en interaction , le réseautage.</p>

<p>S23</p> <p>c23/C23</p> <p>1.177-185</p>	<p>c 23 <i>D'accord...</i></p> <p>C23 Je pense que c'est ça aussi et puis comme je te disais tout à l'heure je pense qu'elle avait vu tout ce que j'avais fait et aussi par rapport à mon parcours, je pense que ça lui parlait quelque part et elle a favorisé cette rencontre car du coup je ne sais pas si j'aurais eu un entretien si elle ne m'avait pas mise en relation parce que , ce n'est pas sûr du tout parce que je n'avais pas d'expérience. Et ce qui est ressorti dans cet entretien, je pense que je n'étais pas spécialement à l'aise, mais c'était aussi mon manque sûrement de compétence par rapport à l'animation d'un groupe où je n'étais pas à l'aise, je ne savais pas trop comment faire car j'avais envie mais je ne savais pas trop comment faire concrètement.</p>	<p>L'accompagnant sensible à la démarche de l'accompagné dans laquelle il peut se reconnaître.</p> <p>Le manque de compétence</p>		<p>Le manque de compétence, de réseau, de confiance , d'expérience, d'aisance.</p> <p>La conscience du manque qui permet résonance et entendre l'appel.</p>
<p>S 24</p> <p>c24/C24</p>	<p>c24 <i>C'est ce qui est ressorti....</i></p> <p>C 24 Voilà alors il y a eu ça mais aussi en opportunité, il y a eu quand j'ai fait le stage, j'étais avec ce collègue et on était toujours ensemble et la façon dont j'ai été accueillie je pense dans la structure ça m'a permis de mettre en place des choses, ils m'ont laissée faire,</p>	<p>L'accompagnement comme opportunité par un bon accueil, la mise en confiance et qui</p>		<p>La reconnaissance des compétences, des capacités génératrice de nouvelles opportunités.</p>

1.186-197	<p>petit à petit ils me disaient alors Charlotte, tu.....fais toute seule et du coup après j'ai eu le poste, et ça m'a mise en confiance, ils ont reconnu, ils m'ont dit que j'étais capable, que ça se passait très bien avec le groupe, euh ils m'ont parlé de mes compétences en termes d'animation de groupe. C'était intéressant, et la structure après moi je suis partie après parce j'ai eu plein d'opportunités à ce moment-là puisqu'en fait après j'ai eu l'autre structure dans laquelle je travaille toujours qui m'a contactée en fait et euh par contre cette première structure où j'avais eu mon stage, ils m'ont aussi recontactée, en parallèle de mon travail. Je ne sais pas si c'est clair...</p>	<p>suscite de l'empowerment</p>		<p>Les caractéristiques d'un accompagnement opportun qui génère des opportunités.</p>
<p>S25</p> <p>c25/C25</p> <p>1.198-203</p>	<p>c 25 <i>Si, si je comprends. Ce que je comprends de tout cela c'est que il y a des points de charnière précis qui sont liés à des rencontres, la rencontre avec la dame de l'ANPE qui te fait rencontrer l'autre personne mais aussi ce que j'entends c'est qu'il y a eu une espèce de phénomène boule de neige dans les opportunités, tu dis « du coup j'ai eu plein d'opportunités, liées à l'expérience qu'on t'avait laissée faire...</i></p> <p>C 25 Oui, oui, c'est ça.</p>	<p>Reformulation feed-back</p>		

<p>S26</p> <p>c26/C26</p> <p>1.204-215</p>	<p>c 26 <i>Une expérience qu'on t'avait laissée faire et qui t'a permis de développer des compétences, grâce à cette expérience-là ?</i></p> <p>C 26 Oui, oui oui et puis c'est surtout que j'ai pu, j'ai pu, j'ai pu, faire concrètement des choses, après aussi parler de ça. Après quand j'ai eu mon entretien, dans la structure dans laquelle je suis toujours, euh, je pense que ça m'a beaucoup aidée, j'étais en confiance, j'ai pu parler de cette animation du groupe, voilà, c'était une expérience concrète. Je pense que ça a joué, enfin ça a joué pour moi où j'étais beaucoup plus à l'aise, c'est pareil quand on m'a dit un poste de formatrice en français, je me suis au début questionnée, je me suis dit mais moi je n'ai pas de compétences en français, je n'ai pas de diplôme de lettres, de littérature, Voilà et cependant après il y avait des points communs avec mon mémoire en maîtrise qui était quand même sur l'écrit, mine de rien, et puis après je pense que oui, ce stage-là et le remplacement que j'ai fait, ça m'a permis, oui, de mettre en place des choses...</p>	<p><i>Reformulation sur le terme délire pour apprécier l'ampleur de la situation.</i></p> <p>L'expérience qui génère de la compétence, de la confiance.</p> <p>Points communs avec les études</p>		<p>L'expérience porteuse de sens, qui permet de se révéler et de mettre dans une dynamique de confiance.</p> <p>La continuité expérientielle.</p>
<p>S27</p> <p>c27/C27</p> <p>1.216-217</p>	<p>c 27 <i>Et c'est après que des opportunités se sont multipliées.</i></p> <p>C 27 Oui, oui après, tout est arrivé pour moi après grâce à ce stage, tout s'est enchaîné.</p>			

<p>S28</p> <p>c28/C28</p> <p>1.218-222</p>	<p>c 28 <i>Donc est-ce que ça correspondrait à ton expérience si je résumais en disant qu'il y a eu des rencontres mais que finalement ce qui a fait prendre forme aux opportunités présentes et à venir, c'est l'expérience par le stage.</i></p> <p>C 28 Oui, c'est ça c'est l'expérience par le stage mais aussi comme tu dis ces rencontres-là, et le fait que moi je me sente en confiance</p>	<p>Expérience</p> <p>Rencontres</p> <p>Mise en confiance</p>		<p>L'expérience concrète, les rencontres conjuguées à la prise de confiance et à la reconnaissance de soi-même génère une disposition à devenir.</p>
<p>S29</p> <p>c29/C29</p> <p>1.223-224</p>	<p>c 29 <i>Ca c'est important pour toi ?</i></p> <p>C 29 Oui, pour moi ça été important.</p>	<p><i>Le ressenti/ expérience ?</i></p>		
<p>S30</p> <p>c30/C30</p> <p>1.225-227</p>	<p>c 30 <i>Et te sentir en confiance, à quel moment tu as pris conscience que tu te sentais en confiance ?</i></p> <p>C 30 Dès le début de mon stage en fait, ça s'est très bien passé.</p>	<p>Stage</p> <p>Confiance</p>		<p>Le stage permet de</p>

<p>S31</p> <p>c31/C31</p> <p>1.228-235</p>	<p>c 31 <i>Dès le début que tu as été dans le concret, dans le faire ?</i></p> <p>C 31 Oui, oui, tout de suite j'ai été très bien, voilà, j'étais avec mon collègue, ça s'est très bien passé et j'ai pris des initiatives, il me laissait très libre de ce que je faisais, j'ai pu, j'ai vraiment pu faire des choses très intéressantes et oui tout ça, les rencontres et ce stage- là qui ont été pour moi quelque chose de moteur dans mon insertion professionnelle. Ça m'a vraiment permis de prendre conscience, que c'était ça que je souhaitais faire, c'avait toujours été un peu un souhait et ça me permettait de concrétiser tout cela. Oui, c'est ça, tu es bien dans ce que tu fais, c'était bien, voilà...</p>	<p><i>Relance sur le terme d'apprendre</i></p> <p>Initiatives</p> <p>Liberté</p> <p>Insertion</p> <p>Conscience de ce qui est bon pour soi</p>		<p>L'expérience du stage a développé la capacité à agir, la prise de conscience que c'était la bonne voie.</p>
<p>S32</p> <p>c32/C32</p>	<p>c 32 <i>D'accord, je suis frappée par l'analogie à l'envers qu'il y a entre l'absence de stage qu'il y a eu à l'issue de l'année de maîtrise de psycho qui n'a pas permis de continuer et le stage à l'issue du dispositif, là, qui a permis de continuer . Ca me frappe, cette analogie à l'envers. Voilà. Qu'est-ce que tu dirais de la notion d'auto-orientation pour ce qui te concerne ?</i></p>	<p><i>Le feed-back propose l'hypothèse : Pas de stage= blocage ?</i></p> <p><i>Stage=déblocage ?</i></p>		

1.236-257	<p>C 32 Alors, moi je pense que je me suis toujours auto-orientée, très jeune en fait j'avais décidé de faire des études de psychologie, en 5^{ème} je savais que je souhaitais faire des études de psychologie j'ai très peu vu durant mon parcours scolaire de conseillers d'orientation , j'ai vu ceux qu'il était obligatoire de voir en fait, et j'ai été un peu découragée ou on m'a dit non, non, il vaudrait mieux aller dans tel ou tel type de fac ou de chose comme ça euh, oui j'ai toujours su les études que je souhaitais faire mais en même temps, par contre, il y a des choses, des parcours que je ne connaissais pas , tout ce qui est...euh mais moi comme j'étais intéressée par la fac de psycho, je ne voyais que ça euh, j'avais pas pris en compte qu'il y a avait par exemple des écoles dans le travail social, tout ça, je n'avais pas pris en compte , et on m'en avait pas parlé , j'ai découvert ça en licence, oui j'ai découvert ça en licence et après ça me faisait repartir sur 3 ans d'études, c'était compliqué pour moi, et j'ai toujours su que je voulais faire un métier en relation avec des adolescents, ça toujours été très important et dans tout ce que j'ai exercé , dans la gendarmerie aussi, mine de rien, c'était toujours , orienter des gens et puis au niveau des enfants handicapés, c'était ça aussi , dans la relation mais ce que je voulais c'était encore aller beaucoup plus loin et travailler avec des gens dans leur parcours, ce que je peux faire aujourd'hui et voilà c'est ce que je suis</p>	<p>Auto-orientation</p> <p>Le projet initial</p> <p>Pas été conseillée</p> <p>A trouvé sa voie</p>		
-----------	---	--	--	--

	aujourd'hui et je pense que j'ai vraiment trouvé ma voie, Etre formatrice, c'est ça et ça me convient totalement.			
S33 c33/C33 1.258-266	<p>c 33 Donc au départ tu avais bien déjà une intention de travailler dans ce domaine, ça ne s'est pas concrétisé, tout de suite mais chemin faisant tu as trouvé les voies qui étaient les bonnes pour toi, notamment ces rencontres, ces stages etc....donc toi t'estimes t'être auto-orientée.</p> <p>C 33 Oui je pense oui, oui c'est ça et après c'est les opportunités, les rencontres que j'ai pu faire, donc même avant les rencontres, c'était cette action, cette prestation de l'ANPE à l'époque, c'est vraiment là que j'ai pu rencontrer cette formatrice pour nous accompagner, qui m'a mise en relation avec la structure, mon collègue et la directrice ont été des personnes importantes oui, oui c'est ça.</p>	<p><i>Relance sur le thème de l'auto-orientation</i></p> <p>Opportunités et rencontres</p> <p>Rencontre d'un accompagnement</p> <p>Mise en relation</p>		<p>Les rencontres et les opportunités permettent au projet de se concrétiser.</p> <p>Les personnes qui accompagnent font partie de ces rencontres et opportunités</p>

<p><u>S34</u></p> <p>c34/C34</p> <p>1.267-270</p>	<p>c 34 <i>Bien, pour ce qui me concerne ça va comme ça. Et pour toi Charlotte, est-ce que tu aurais envie de rajouter quelque chose par contre ?</i></p> <p>C 34 Non, non, ce que j'ai pu dire les opportunités pour moi, ça été les rencontres que j'ai pu faire, le stage, et puis après tout s'est enchaîné.</p>	<p><i>Consigne de conclusion</i></p>		<p>Rencontres + stage=</p> <p>Opportunités</p> <p>Enchaînement</p>
<p><u>S35</u></p> <p>c35/C35</p> <p>1.271-272</p>	<p>c 35 <i>Tout s'est enchaîné, d'accord. Je te remercie beaucoup, je pense que j'ai là des éléments intéressants pour ma recherche. Merci beaucoup Charlotte.</i></p>			

ANNEXE 10 : grille d'analyse croisée des entretiens.

	<u>Emilie</u>	<u>Jonathan</u>	<u>Charlotte</u>
L'opportunité : ses différents visages.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proposition émergeant de l'environnement relationnel. ➤ Bon moment. ➤ Occasion, hasard, rencontre, chance. ➤ Imprévisibilité, inattendu, impensé. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rencontre d'un métier liée au « hasard » et à la nécessité. ➤ Une information surgie de l'environnement professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Élément déclencheur : une expérience de stage. ➤ Rencontre de personnes qui lui font confiance.
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Absence de projet et incertitude. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Besoin de sens dans une période de désorientation puis d'insatisfaction. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contexte de transition, de perte d'emploi, de changement sur le plan professionnel et personnel.
Caractérisée par :	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Amorce d'une situation qui s'est transformée : la proposition qui ne lui était pas destinée. ➤ La situation évolue d'elle-même par des expériences concrètes successives. ➤ Découverte de nouveaux possibles. ➤ Lien avec ses goûts profonds et ses valeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La rencontre d'un professionnel qui lui fait confiance. ➤ Une occasion à saisir qui devient un projet ➤ Quelque chose « d'attendu. » ➤ Lien avec une activité transversale dans sa vie : le piano. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transformation d'une situation par enchaînements successifs d'expériences avec une amorce : le stage et un dénouement qui est l'emploi dans la voie qui est la sienne. ➤ Continuité avec expériences antérieures. ➤ Le concret qui transforme l'envie.

<p>Les habiletés et les attitudes pour s'en saisir</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Etre disponible, pas de but ou de projet précis. ➤ Pas de volontarisme ➤ Se laisser porter ➤ Logique d'attention : accueillir ce qui vient. ➤ Ouverture à ce qui ne vient pas de soi. ➤ Humilité ➤ Mobilité cognitive : envie d'apprendre, de découvrir. ➤ Ouverture sensorielle ➤ Absence de préjugés pour laisser advenir. ➤ Pas réfléchi, instinctif, ni raisonné : raisonnement intuitif. ➤ Attitude d'exploration et d'expérimentation 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Volonté et persévérance dans la recherche de projet. ➤ Engagement, défi. ➤ Audace. Ambition. ➤ Optimisme. ➤ Confiance /ce qui se présente. ➤ Connivence avec le réel. ➤ Réactivité. ➤ Curiosité. ➤ Conscience des risques. ➤ Instinct de survie ➤ Créativité ➤ Forte interaction avec les autres. ➤ Désir d'apprendre très fort ➤ Humilité/connaissance. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conscience de ses « manques ». ➤ Accepte de s'en remettre aux autres. ➤ Humilité. ➤ Sait rechercher du soutien. ➤ Continuité avec les expériences antérieures. ➤ Persévérance et motivation. ➤ Souplesse cognitive. ➤ Attitude de questionnement.
<p>Le ressenti</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expérience sensorielle et corporelle. ➤ Sensation de respirer, d'ouverture. ➤ Soulagement, libération 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentiment de réussite. ➤ Satisfaction. ➤ Excitation. ➤ Amusement/Plaisir. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Confiance en soi. ➤ Bien dans sa voie.

<p>Les indicateurs d'auto-orientation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Refuser l'orientation par défaut. ➤ Sortir de la voie unique. ➤ Marcher hors de chemins tracés. ➤ Lire les environnements. ➤ Trouver le sens de soi. ➤ Tenir compte de ses différentes facettes. ➤ Sentir ce qui est bon pour soi. ➤ Choisir par soi-même, pour soi-même. ➤ S'émanciper du regard des autres. ➤ Tolérer l'incertitude. ➤ Tirer parti des expériences et les analyser. ➤ Accepter les directions provisoires . 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Refus de subir ➤ Capacité à interrompre, casser un processus difficile. ➤ Activité réflexive forte. ➤ Prendre conscience de ce qui est acceptable ou pas. ➤ Besoin d'agir en fonction de sa propre gouverne. ➤ Autonomie financière et matérielle. ➤ Capacité à se confronter aux autres et à transgresser l'autorité. ➤ Emancipation/famille/lieu de vie. ➤ Apprendre des situations et avancer. ➤ La reliance aux groupes de pairs. ➤ Aller vers l'inconnu trouver la sécurité pour tolérer l'incertitude. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faire ses propres choix. ➤ Auto-gouvernance. ➤ Adaptation au réel . ➤ Se fixer une direction mais accepter les voies provisoires. ➤ Activité réflexive : prise de conscience de ses compétences, de ses manques. ➤ Mise en sens de soi par la continuité des expériences en lien avec ses valeurs. ➤ Capacité de reliance aux autres et forte interaction avec les groupes de référence.
---	--	--	--

Références et Index

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bardin, L. (1977) *L'analyse de contenu*, Paris, PUF. (Rééd. 1991) 291p.
- Bischoff, J.L. (2010) *Les spécificités de l'humanisme pascalien*. Paris : Lharmattan.174 p
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan-Université. 125 p.
- Bourcier, D. et Van Andel, P. (dir.), (2011) *La sérendipité ou le hasard heureux*. Paris :Hermann Editeurs- 411p
- Boutinet, J.P. (1990.) *Anthropologie du projet*. Paris : PUF. (rééd. 2010). 405p.
- Boutinet, J.P. (2010) *Grammaire des conduites à projet*. Paris : PUF. 268p.
- Boutinet, J.P., (dir.) (2007) *Penser l'accompagnement adulte* (2007) .Paris : PUF 367 p.
- Danvers, F. (2009) *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Dictionnaire des sciences humaines –Villeneuve d'Ascq : Septentrion Presses Universitaires. 654 p.
- Debaise, D. (dir.) (2007) *Vie et expérimentation Peirce, James, Dewey* , Paris :Vrin. 174 p.
- De Mailly, L. (1719) *Les aventures des trois princes de Serendip* ». (Edition 2011), Editions Thierry Marchaisse. 245 p.
- Denoyel, N. (1990) *Le biais du gars-Travail manuel et culture de l'artisan*. Editions Universitaires UNMFREO, 202p.
- Détienne, M. et Vernant, J.P. (1974) *Les ruses de l'intelligence. La Métis des grecs*. Paris : Flammarion. (rééd.2009), 316 p.
- De Singly, (dir.) (2011) J. Dewey *Démocratie et Education suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin. 518 p.
- Fabre, M. (2011), *Eduquer pour un monde problématique-La carte et la boussole*, Paris : PUF, 220p.
- Flahault, F. « La sérendipité dans les contes » in *La sérendipité ou le hasard heureux*. Sous la direction de Bourcier, D. et Van Andel, P. (2011) Paris : Hermann Editeurs- 411p.
- Galvani, P. (1997) *Quête de sens et formation*. Paris : L'harmattan

- Galvani, P. (2011) « Moments d'autoformation, Kaïros de mise en forme et en sens de soi » in col. *Moments de formation et mise en sens de soi* . Paris : Lharmattan. pp69-96
- Josso, C. (1998). « Cheminer avec » in G. Pineau (dir.), *Accompagnements et histoires de vie*. Paris : Lharmattan
- Jullien, F. (1992) *La propension des choses*, Paris : Seuil, 312 p.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Biblio essais. Le livre de poche (Rééd. 2010). 240p.
- Jullien, F., 2007, in *Penser l'accompagnement adulte* Sous la direction de Boutinet J.P., Denoyel N., Pineau, G., Robin, J.Y. (2007) .Paris : PUF 367 p. page 218.
- Jullien, F., (2009) *Les transformations silencieuses*, Paris : Le livre de poche (Edition 2010), 156 p.
- Karolewicz, F. (2000) *L'expérience, un potentiel pour apprendre*, Paris :Lharmattan. 247 pages.
- Langer, E. Université de Harvard (1989) *L'esprit en éveil*. Traduit de l'américain par M. Garène. Paris : 1990, Interéditions. 219p.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'harmattan. 132p.
- Lhotellier, A., 2001, *Tenir Conseil* , Paris, Editions Seli Arslan SA., 254 p.
- Morin, E. (2000) *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Editions du seuil. 130 p.
- Paul, M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* ». Paris : Lharmattan. 352p.
- Pelletier D., et al., 1984, *Pour une approche éducative en orientation*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Petitmengin, C. (2001) *L'expérience intuitive*. Paris : Lharmattan, 382 p.
- Pineau, G. et Marie-Michèle (1980) *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* Editions Saint-Martin
- Pineau G. (1991) Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation in *La formation expérientielle des adultes*. La documentation française 1991.
- Romano, C. (1998) « *L'évènement et le monde* ». Paris : PUF.

Varela, F. (1989) *Autonomie et connaissance* Paris : Editions du Seuil. 378 p.

Varela, F. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil. 379 p

Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF Éditions. 220 p.

ARTICLES DE REVUES :

Cornu, L., Article « Des modèles aux pratiques, du cadre au processus » in *Revue Ecrits et manuscrits de la médiation familiale* Cahiers de l'APMF, Colloque de Lille, 2004.P. 66-74.

Cornu, L. (1998) « La confiance dans la relation pédagogique » in *Le Télémaque*, n°13- Usages de l'Histoire- Mai 1998- p 111-122.

Dosnon, O. (2003) du CNAM/INETOP « Incertitude, indécision et orientation » in *Perspectives Documentaires en Education* n°60 – 2003 pp. 13-18.

Heslon, C. « S'orienter dans le transitoire au fil de l'âge : de l'anticipation à l'opportunité », in *Revue Education Permanente* n° 176/2008-3.

Pelletier, D. (1999) « L'insertion ou l'occasion à saisir » in *Questions d'Orientation*, 62- 3. pp.27 à 42.

Wach, M. (1996) du CNAM /INETOP « Du diagnostic-pronostic à une psychopédagogie du projet et de l'aide à la décision L'orientation scolaire et professionnelle comme aide à la réussite de l'individu » in *Cahiers de la recherche en éducation* volume 3 n°1- 1996, pp. 148-154

DICTIONNAIRES :

Dictionnaire Culturel en Langue française, sous la direction d'Alain Rey, 2005, Paris- Editions Le Robert

Dictionnaire français/Anglais-Anglais/Français Robert et Collins Senior, 2002, Paris- Editions Le Robert

Dictionnaire des Trésors de la Langue Française en ligne consultable sur <http://atilf.fr>.

ARTICLES EN LIGNE.

www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/49.pdf. Bilan de l'école 2008. Pages 10-26.
Ressource accédée le 27 décembre 2011.

[http://www. Pratiques- de- la- formation.fr](http://www.Pratiques-de-la-formation.fr). *Histoire de l'orientation professionnelle et scolaire en France* », Blanchard S. et Sontag J.C. de l'INETOP/CNAM mis en ligne par Pratiques de la Formation le 23 février 2011. Ressource accédée le 14 avril 2012.

<http://educ-revues.fr> « *Les attitudes philosophiques* ».Article de O. Brenifier in Diotime
Ressource accédée le 04/05/2012.

<http://www.se-uns.org> « *L'auto-orientation a de beaux jours devant elle* ». Article de A. Collas du 13 avril 2011 paru dans *Le Monde de l'éducation*. Ressource accédée le 15/06/2011.

<http://traces.revues.org/2004>. Article sur J. Dewey, « La réalité comme expérience », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [en ligne], 9-2005, p.83-92 mis en ligne le 11 février 2008. Ressource accédée le 02 juin 2012.

<http://www.orientaction.ca> « *Le hasard en orientation, est-ce pertinent ou non ?* » Article d'I. Essopos, membre de l'ordre des conseillers d'orientation du Québec. Ressource accédée le 25 avril 2012.

<http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2007.htm>. « *L'indécision de carrière des adolescents* ». Article de Y. Forner, in *Le travail humain*, 2007/3 Vol. 70, pp. 213-234.
Ressource accédée le 10/07/2012.

<http://www.unaf.fr> « *L'orientation scolaire vécue par les jeunes et leurs parents* ». Enquête de l'UNAF. Ressource accédée le 03/05/12.

<http://ec.europa.eu/education> Résolution du Conseil de l'Union européenne de 2004.
Ressource accédée le 28 décembre 2011.

<http://eduscol.education.fr>. « *Le livret de compétences expérimental- expérimentation 2010-2012* ». Ressource accédée le 20/10/2011.

<http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/06/23>. « *Pour une Education et une orientation tout au long de la vie* ». Article de G. Pinte paru dans *Le Monde* du 26/06/2011. Ressource accédée le 18/10/2011.

www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/53.pdf. « *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école* ». Rapport de J. Guichard de novembre 2006 présenté au Haut Conseil de l'Education. Ressource accédée le 30/12/2011.

<http://museoarcheologico.piemonte.beniculturali.it>.

<http://propos.orientes.free.fr> Article « *Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ?* ». Ressource accédée le 15/04/2012.

<http://propos.orientes.free.fr> Conférence intitulée « *Tirer parti de l'incertitude. Du projet d'orientation à l'opportunité d'évolution* ». Extraits repris dans *Propos Orientes « Cultiver sa disposition à devenir »* de C. Heslon. Ressource accédée le 08/01/2012.

<http://www.touteduc.fr> « *Aider les jeunes à s'orienter* » Article de J. Guichard, du 16 octobre 2009 pour revue Touteduc en ligne. Ressource accédée le 20/04/2012

<http://lyc-henri4.scola.ac-paris.fr> Conférence de F. Jullien, *Conférence n°14. Lycée Henri IV* du 13/01/2003. Ressource accédée le 20/04/2012

www.eduscol.education.fr/bd/... « *Pour aller plus loin sur la notion de compétence* » article sur Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*. Ressource accédée le 28/04/2012.

<http://www.orientaction.ca> « *Invitation à la culture entrepreneuriale.* » Document de D. Pelletier de 2005 édité par : Gouvernement du Québec. La mise en place et la conception de ce document s'intègre dans le plan d'action triennal du Défi de l'Entrepreneuriat Jeunesse mené par le gouvernement du Québec depuis 2004. Il a été piloté par la Direction de la formation du Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport Québécois. Ressource accédée le 20/03/2012.

<http://www.orientaction.ca> Article de D. Pelletier, 2006, in « *Recherché : Un concept d'orientation pour notre époque* ». Ressource accédée le 28/03/2012.

www.eduscol.education.fr/bd/... « *Pour aller plus loin sur la notion de compétence* » Article reprenant ouvrage M. De Romainville, 1998, *L'étudiant - apprenant - grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, De Boeck. Ressource accédée le 28/04/2012.

www.eduscol.education.fr/bd/ « *Pour aller plus loin sur la notion de compétence* » Article reprenant N. Tremblay, *Les quatre compétences de l'autoformation. Revue sciences de l'Education* 39-2- Ressource accédée le 28/04/2012.

CONFERENCES DIVERSES,

Doublet, M-H., « CR de formation FPSPP « *Pratiques réflexives* » Septembre 2011, Master 2 FAC Université de Tours (p. 16/19)

Galvani, P., cours intitulé « *Accompagnement et anthropoformation des liens sociaux* » dispensé aux étudiants de Master Fac -Université François Rabelais de Tours. Mars 2012.

Nal, E., Intervenant en Master FAC à l'Université François Rabelais de Tours. Auteur d'une thèse non encore parue s'intitulant « *Kairos, l'irruption du sens au coeur de la complexité humaine. Le joueur, le médiateur, le stratège.* »

Sorel, M. Maître de conférence à l'Université Paris Descartes. Eléments tirés de son intervention sur le thème « *La dimension cognitive de la fonction accompagnement* » auprès des étudiants de Master 2 à l'Université de Tours du 03/04/2012

Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire.....	3
Introduction.	4
Partie I. La mise en question.	7
I.1. Du trajet au projet.	7
I.1.1. L'expérience de la lutte contre l'illettrisme	7
I.1.2. Les accompagnements « informels ».	8
I.1.3. L'expérience de l'orientation en lycée.	8
I.1.4. Phase de professionnalisation.	9
Accompagner les jeunes dans leur orientation	9
I.1.5. Me former à l'Université et devenir auteure.	10
L'apport du travail sur le portfolio réflexif : un nouveau virage dans la (re)mise en question.....	11
I.2. Contextualisation de la question.	14
I.2.1. Le contexte de l'orientation scolaire en France.	14
Historique de l'orientation scolaire en France à travers l'évolution des conceptions et des pratiques.	15
Le contexte actuel de l'orientation scolaire en France.	20
I.2.2. Le contexte singulier de notre recherche.....	27
Qui sont-ils et que demandent-ils ?	28
Des paradoxes qui nous interpellent.....	33
Des paradoxes qui font avancer notre questionnement.	34
I.3. Notre question de recherche.....	40
Partie II :Étude conceptuelle.....	41
II.1. Qu'est-ce qu'une opportunité ?.....	41
II.1.1. Définitions des dictionnaires	41
Le Dictionnaire Culturel en Langue Française.....	41
Le dictionnaire français/anglais Robert et Collins senior.....	42
Le Dictionnaire des Trésors de la Langue Française en ligne	42
II.1.2. Kairos, figure du moment opportun.....	42
Kairos : une figure de la mythologie grecque.....	42
Kairos : une notion philosophique complexe.	44
II.1.3. Une autre conception de l'occasion : l'aboutissement d'un processus de transformation.	45
II.1.4. L'opportunité dans le registre de l'orientation scolaire.	46
L'incertitude en toile de fond.	46
Projet et opportunité ou du bon usage d'un paradoxe.	49
II.1.5. Opportunité, hasard et autres imprévus.	53
L'opportunité relève-t-elle du hasard ou l'art de la sérendipité.	53
L'approche anglo-saxonne du hasard : « la planned happenstance theory».....	55
Des compétences entrepreneuriales.....	56

II.1.6. Comment se saisit-on d'une opportunité ?	57
S'accorder sur le concept de compétence	57
La compétence à s'orienter.....	59
J.P. Boutinet ou la curiosité et la mobilité cognitive.....	60
C.Heslon : la disposition à devenir.....	62
Métis : l'intelligence rusée.....	64
F. Jullien : la stratégie de s'appuyer sur le potentiel de la situation.....	66
E.Langer : l'esprit en éveil	69
Sur la route de Sérendip : l'aptitude à accueillir l'inattendu.....	70
II.2. Le concept d'auto-orientation.....	75
II.2.1. Orienter, s'orienter, ou s'auto-orienter ?.....	75
Le mot « orientation ».....	75
Orienter ou s'orienter.....	76
L'auto-orientation.....	76
II.2.2. Naviguer dans l'incertitude et s'autogouverner.....	77
II.2.3. Autoformation, auto-orientation : même « <i>autos</i> » !	81
La place de l'autos dans la théorie tripolaire de G. Pineau.....	81
L'autos et la mise en sens de soi.....	82
La boucle de rétroactivité auto/hétéro/éco.....	83
II.3. Le concept de disponibilité	87
II.3.1. Repérage sémantique	87
II.3.2. La disponibilité dans son approche philosophique.....	88
Définitions des dictionnaires	88
La disponibilité : une attitude philosophique « d'être au monde ».....	89
La disponibilité et la figure du sage dans la pensée chinoise.....	90
II.3.3. La disponibilité et ses autres dimensions.....	92
La disponibilité naît de l'incomplétude.....	92
La disponibilité : le manque nécessaire pour recevoir l'appel.....	93
La disponibilité : une attitude à développer pour voir les opportunités et s'auto-orienter.....	94
II.4. Le concept d'expérience.....	98
II.4.1. Quelle expérience et quels auteurs pour en traiter ?	98
II.4.2. La nature éducative de l'expérience chez J.Dewey.....	99
La réalité comme expérience.....	100
La continuité expérientielle.....	101
II.4.3. La mise en problème d'une situation avec M. Fabre.....	103
Construire les cartes et la boussole.....	103
La construction d'un espace réflexif.....	105
II.4.4. L'expérience réflexive permet d'apprendre.....	107
L'importance de la prise de conscience.....	108
II.5. Problématisation et hypothèses	110
Partie III : l'enquête sur le terrain.....	112
III.1. La conception méthodologique de l'enquête.....	112
III.1.1. Le choix de l'entretien.....	112
L'entretien ou la valorisation de l'expérience du sujet.....	112
L'entretien : une relation qui s'exerce dans un cadre précis.....	113

Quels(s) type(s) d'entretien(s) avons-nous sélectionné(s) ?.....	115
Le guide d'entretien et les modes d'interventions choisis.....	116
III.1.2. L'analyse du matériel discursif.	120
La phase de retranscription des entretiens :.....	120
L'analyse entretien par entretien.	121
III.2. Analyse des entretiens.....	125
III.2.1 Émilie : « se laisser porter et expérimenter».	125
Notes sur le contexte :	125
Résumé des entretiens A et D.....	125
Les visages de l'opportunité.....	126
Les habiletés et attitudes.....	128
Les indicateurs d'auto-orientation.	132
III.2.2. Jonathan : « De la découverte du métier intime à l'autonomie ».	135
Notes sur le contexte.....	135
Résumé de l'entretien B.	135
Les visages de l'opportunité.....	136
Les habiletés et attitudes.....	138
Les indicateurs d'auto-orientation.	140
III.2.3. Charlotte : « l'expérience concrète qui donne confiance ».	144
Notes sur le contexte.....	144
Résumé de l'entretien C.	144
Les visages de l'opportunité.....	145
Les habiletés et attitudes.....	148
Les indicateurs d'auto-orientation :	150
III.3. Production et interprétation des résultats.	153
III.3.1. Analyse croisée des entretiens.....	153
Analyse de la catégorie « les visages de l'opportunité ».	154
Analyse de la catégorie « habiletés et attitudes ».	155
Analyse de la catégorie « indicateurs d'auto-orientation».	156
III.3.2. Interprétation des résultats.....	157
Les visages de l'opportunité.....	158
Des habiletés et des attitudes.....	169
Les indicateurs d'auto-orientation.	186
III.4. Retour sur hypothèses et validation.	193
III.4.1. Retour réflexif sur la progression de la recherche.....	193
III.4.2. Rappel des hypothèses.....	194
III.4.3. Vérification et validation de chacune des hypothèses.	194
1 ^{ère} hypothèse :.....	194
2 ^{ème} hypothèse :	195
3 ^{ème} hypothèse :	195
4 ^{ème} hypothèse :	196
5 ^{ème} hypothèse :	197
6 ^{ème} hypothèse :	198
III. 4.4. Le devenir de ces hypothèses dans la recherche	199
III.5. Pour un accompagnement opportun.	201
III.5.1. Logique de processus et accompagnement de la transformation.	201
Écouter les processus en cours.	202

Identifier le potentiel de la situation pour agir.	203
Agir n'est pas faire.	204
Accompagner la transition.	206
L'auto-orientation : une logique du processus et de la transformation.	207
III.5.2. La confiance, espace générateur d'émancipation et de capacité à agir.	208
La confiance comme acte.	209
La confiance comme modalité de relation.	210
La confiance place le jeune en capacité de s'auto-orienter.	211
III.5.3. L'accompagnement : une expérience, chemin faisant.	212
Une expérience de la disponibilité.	212
L'exploration pour reconnaître et se reconnaître.	220
III.5.4. L'accompagnement pour un futur incertain.	225
Développer « l'intelligence générale ».	226
III.5.5. L'accompagnant opportun.	228
Initiateur ou éducateur ?	229
Sage ou peut-être même stratège ?	232
Conclusion sur l'accompagnement opportun :	235
III.6. Préconisations pour l'accompagnement opportun	236
III.6.1. Accueillir les processus en cours.	237
Ne rien privilégier ni rejeter.	237
Mettre la situation présente au centre de la rencontre.	238
Accueillir et profiter de la désorientation.	239
III.6.2. Augmenter la tolérance à l'incertitude par la confiance	241
Créer le climat de confiance.	242
Vivre au présent pour vivre l'incertitude.	242
Voir les possibles.	243
III.6.3. Faire vivre une expérience « chemin faisant » et apprendre de la réalité.	244
Valoriser le provisoire.	245
Favoriser la disponibilité pour « laisser advenir ».	247
Encourager l'exploration curieuse.	251
Développer la réflexivité avec des outils pour « le long cours ».	253
Stimuler la souplesse cognitive pour apprendre du réel.	256
Résumé des préconisations suggérées.	260
Conclusion générale.	262
Sommaire des annexes.	264
ANNEXE 1 : Éléments de mon portfolio réflexif.	265
ANNEXE 2 : retranscription entretien « A » d'Émilie.	272
ANNEXE 3 : retranscription entretien « D » d'Émilie.	278
ANNEXE 4 : retranscription entretien « B » de Jonathan.	283
ANNEXE 5 : retranscription entretien « C » de Charlotte.	291
ANNEXE 6 : grille d'analyse entretien « A » d'Émilie.	298
ANNEXE 7 : grille d'analyse entretien d'explicitation « D » d'Émilie.	320
ANNEXE 8 : grille d'analyse entretien « B » de Jonathan.	338
ANNEXE 9 : grille d'analyse entretien « C » de Charlotte.	365
ANNEXE 10 : grille d'analyse croisée des entretiens.	387

Références et Index.....	390
Références Bibliographiques	390
Articles de revues :.....	392
Dictionnaires :	392
Articles en ligne.....	393
Conferences diverses,	395
Résumé version anglaise.	401
Résumé version originale.	402

Résumé version anglaise.

Author : Marie-France VERNET

Title: “Guidance on courses and opportunities”. “How to help young people to use opportunities to steer his courses and career”.

Master’s thesis for Master 2 Fonction d’Accompagnement à la Formation - Département of Sciences de l’Education et de la Formation - Université François Rabelais de Tours (France).

Directed by : Josette LAYEC.

Abstract :

In our modern, increasingly complex and uncertain social context, the guidance on courses for young people can’t be any more the only question of a unique and right choice in courses to steer their career all along their life.

Today, we talk about education, training and personal plan to become adults able to steer their professional life with all the transitions they could meet on the way.

In this doubtful context, the author thinks that it is possible to find opportunities and to take advantage of happenstance.

She moves on different notions like the « situation’s potential », the presence concerning the environments and finally an appropriate accompanying guidance.

Her research applied to young people who have finished their studies and who have known how to take the opportunity to find a way or a job.

In their interviews, she tries to discover their strategies and their skills to take advantage of the opportunities and happenstance.

She suggests the possibility that these skills could be educated by an accompanying relationship in a long term future prospect.

Key-words: opportunities, happenstance, accompanying relationship, experience, guidance on courses, mindfulness.

Résumé version originale.

Auteur : Marie-France VERNET

Titre : « **L’accompagnement opportun** ». A quelle(s) condition(s), un jeune (15-25 ans) peut-il développer sa compétence à se saisir des opportunités pour s’auto-orienter ?

Mémoire présenté en vue de l’obtention du Master 2 Fonction d’Accompagnement –
Département des Sciences de l’Education et de la Formation - Université François Rabelais
de Tours.

Sous la direction de Josette LAYEC chargée de cours.

Résumé :

Dans le contexte d’incertitude et de complexité qui caractérise notre société post-moderne, l’orientation des jeunes ne peut plus se limiter à une question de choix de filière permettant d’intégrer une voie professionnelle unique qui serait celle de toute une vie.

Dans ce contexte, l’auteure pose l’incertitude comme porteuse d’opportunités à saisir et aborde les notions de potentiel de situation, de « présence » aux environnements et d’accompagnement opportun.

En enquêtant auprès de jeunes sortis de leurs études et qui mettent en avant « les occasions » qu’ils ont su saisir pour s’orienter et s’insérer professionnellement, elle tente de découvrir au fil des entretiens les stratégies et autres habiletés qu’ils ont mises en œuvre pour saisir et intégrer les opportunités de leur environnement.

Elle amène l’hypothèse d’un accompagnement susceptible de développer très tôt la compétence du jeune à identifier et saisir les opportunités porteuses de sens pour lui.

Sa réflexion réinscrit le projet personnel du jeune dans une optique d’orientation durable.

Mots –clefs : auto-orientation, opportunité, accompagnement, disponibilité, expérience.