

## **Approche réflexive de l'étudiant en recherche d'emploi et communication du projet professionnel : apports d'enseignements en sociologie de la communication**

Béatrice GALINON-MELENEC \*

Quand l'Homme éprouve le besoin de relier les différents niveaux de connaissance qu'il a de lui-même ou quand, ressentant sa pluralité intérieure, il souhaite être en mesure d'exprimer l'unicité et la permanence du moi, il peut envisager un travail spécifique. Chercheur de lui-même, l'homme se trouve alors confronté à une démarche épistémologique particulière. Les enseignants-chercheurs qui la pratiquent peuvent transmettre ce savoir aux formés. *L'approche épistémologique du projet professionnel* est non seulement un principe d'unité et base de projection pour le formé, mais aussi un apport décisif de sa communication avec l'organisation qui souhaite l'employer. En effet, présenter un projet professionnel devient un passage obligé de tout recrutement que ce soit pour une formation ou pour un emploi.

Cette démarche passe, d'évidence, par la verbalisation. Or, il est assez généralement admis que, comme d'ailleurs les autres pratiques, l'assimilation et l'usage d'un vocabulaire s'effectuent de façon inconsciente, "naturelle" dans les sous-groupes dont les membres connaissent des conditions d'existence similaires, et que l'on assiste à des distorsions de compréhension quand les personnes en présence lors de l'échange verbal appartiennent à des sous-groupes différents.

Sachant que l'histoire de la personne, en mêlant étroitement l'individu et le social, laisse, le plus souvent à son insu, des traces dans les comportements - verbaux et non-verbaux - qui sont mis en œuvre dans le présent des interactions communicationnelles, il peut paraître pertinent d'aider le formé à démêler les fils de cette complexité.

Cette perspective forgée à partir de recherches en sciences de l'éducation (1981/84 et 1984/89) a abouti à la mise en place d'une initiation à la sociologie pour des acteurs en situation d'élaboration de projet professionnel (1987 /97).

La formation est ici considérée comme une « mise en situation », un artefact construit par les responsables de formation ; la question étant de savoir comment cet artefact, distinct peut préparer à l'insertion professionnelle.

### **1. CADRE THÉORIQUE**

#### **1.1.Méthodologie.**

La « participation objectivée » pourrait désigner une manière d'être au monde en deux temps : la première étape est un vécu ( la participation à la vie d'un groupe : famille, école, activité professionnelle) qui s'ignore comme objet ultérieur d'analyse (le vécu antérieur est plus tard posé comme « objet » d'analyse) ; il en ressort une forme d'épistémologie du vécu qui donne des pistes d'analyse pour la recherche dont l'objet est ici, nous l'avons dit, de relier les différents niveaux de connaissance que l'individu a de ses pratiques professionnelles (ou non professionnelles).

Nous avons expérimenté cette méthode de façon personnelle puisque la volonté de prendre, en la théorisant, de la distance avec notre pratique professionnelle d'enseignant a conduit une grande partie des thématiques de recherche que nous présentons ici.

#### **1.2. Corpus**

---

\* Professeur à l'Université du Havre, Département INFOCOM, IUT. Responsable du CDHET.

À partir d'une bibliographie de base (cf. Bibliographie), nous sensibilisons le formé au fait que, si les comportements portent les traces de l'histoire individuelle - traces qui mêlent intimement l'individu et son contexte d'évolution - il est envisageable pour lui de repérer dans ses propres comportements des traces extérieures de ses représentations de la réalité.

En vue de lui faire prendre conscience

- qu'il a intériorisé — sous forme d'habitudes dont il n'a même pas conscience tellement elles leur semble « naturelles » (alors qu'elles sont le fruit d'incorporations sociales et culturelles) — des processus à l'origine de ses « pratiques » et de ses comportements,

- que les personnes d'un même groupe social ont tendance à avoir une représentation de la réalité commune, ce qui engendre chez elles une forme de consensus dans les jugements de goût et les pratiques et que cette dynamique est à l'origine de la constitution des champs sociaux et professionnels,

nous mettons à sa disposition un corpus théorique composé d'auteurs de référence en Sciences de l'Information et de la Communication (appartenant majoritairement au groupe de chercheurs de Palo Alto), en sociologie (BOURDIEU, par exemple) et en Sciences de l'éducation (PIAGET, par exemple).

À travers ce corpus, il apparaît que les représentations, "*structures structurées*" (BOURDIEU, 1981) par l'histoire de vie, en structurant les pratiques, fonctionnent comme des organisateurs cachés de la communication entre les personnes. La manière dont elles perçoivent l'environnement et le sens qu'elles lui donnent sont un "*construit*", mélange des éléments qui existent de façon ontologique et de leurs dispositions intérieures à les percevoir : un élément du réel prend un sens en ce qu'il est une mise en relation entre l'intériorité et une extériorité située dans un contexte (historique, spatial, culturel, affectif, etc.).

C'est ce fonctionnement *pars pro toto* (ECO, 1992) qui conduit, à partir de quelques éléments perçus au travers du filtre de l'*habitus* (BOURDIEU, 1981), à inventer (P. WATZLAWICK, 1972) à notre insu (CYRULNIK, 1995) notre représentation du monde. La réalité de la réalité est en fait inaccessible à une condition humaine condamnée à *l'illusio* (BOURDIEU, 1979).

La réalité de premier ordre (le fait objectif) est inaccessible. Elle est interprétée par le sujet, ce qui en fait une réalité de second ordre qu'il pense, nomme, désigne et commente, comme si elle était la réalité (P. WATZLAWICK, 1972), alors qu'il y projette ses structures et ses logiques internes. En conséquence, la totalité de ce qui est à voir n'est jamais vue (ECO, 1992). Ni l'intention, qui est sous-jacente, ni la totalité des signes présents dans une situation, ne sont perçues par les acteurs en situation. Aussi chacun dispose-t-il de processus individuels d'interprétation du monde.

C'est ainsi que les jugements de valeurs d'exclusion portés par un individu sur un autre individu, relèvent des structures les plus stables de ses représentations (le noyau dur) alors que les comportements de convenance, les " jeux de rôle " et les jugements de surface relèvent d'éléments périphériques de la représentation. Comprendre ces interactions communicationnelles est d'autant plus important que le formé se situe dans une formation à finalité professionnelle qui va se conclure par une situation communicationnelle de recrutement (GALINON-MELENEC B. 1997).

## 2. LES PREMIERES OBSERVATIONS

### 2.1. 1981-1984 : exemple d'homologie

À l'époque de cette recherche, les établissements Pigier étaient dominants dans le champ de la formation au métier de secrétaire et nous avons essayé d'en cerner les raisons. Nous avons cherché à mettre en évidence *l'habitus modal* des secrétaires formées dans un établissement scolaire appartenant au dominant du marché (le groupe Pigier). L'analyse d'un questionnaire établi par l'établissement scolaire dans une logique client-fournisseur nous a

fourni un certain nombre d'indicateurs sur ce point. Les réponses des parents à la question de savoir pourquoi ils avaient fait le choix de cette école s'établissaient à partir de formulations telles que « le sérieux de la formation l'impossibilité d'autres choix, l'assurance d'un emploi à l'issue d'études courtes » ; elles nous ont conduit à une analyse plus précise des données. Notamment, après avoir repéré l'appartenance sociologique des parents (au travers de leurs métiers) nous avons pu rapprocher les valeurs émergeant de leurs réponses des critères de comportements analysés par P. BOURDIEU à propos de la "petite bourgeoisie nouvelle".

Nous pourrions résumer les résultats de ce travail de recherche en énonçant : Dans le champ spécifique du métier de secrétaire, on pourrait avancer que la double appartenance à la petite bourgeoisie et au sexe féminin donne une place dominante à la *docilité* (conçue comme la volonté de répondre aux besoins du patron,) l'effort et la soumission aux règles étant - à l'époque de la recherche - des caractéristiques du fonctionnement des établissements Pigier, pourraient être à l'origine de leur position dominante ("*Pigier, la bonne école pour l'emploi*") dans le champ de la relation "formation-emploi" au métier de secrétaire.

En matière de formation, on pourrait conclure, à partir de cette expérience que s'il y a adéquation entre les comportements de classe du formé, les comportements sociologiques de l'école formatrice et le savoir-être demandé sur le marché, la probabilité d'une insertion professionnelle rapide augmente.

On pouvait aussi conclure de cette observation que l'école peut parfaitement préparer à un emploi si des adéquations sociologiquement repérables entre l'organisme de formation, les employeurs, et les élèves sont réunies.

Restait à savoir si, en cas de chômage, un organisme de formation pouvait, de façon volontaire et avec succès, mettre en place des *stages "intra muros"* visant à « communiquer » (à inculquer, permettre l'incorporation) des comportements utiles à l'insertion. C'est à cette question que nous avons souhaité répondre dans la recherche que nous avons conduite de 1984 à 1989.

## **2.2 1984-1989 Mise en place de conditions de formation *ad hoc* et observations des comportements résultant**

Le projet de groupe, considéré en tant que « *mise en situation* » *ad hoc*, apparaît ici en tant que méthode privilégiée pour permettre l'émergence de comportements d'action dans le sens d'une plus grande autonomie de ses membres : l'information transmise par les enseignants est catalysée par le projet ; le stagiaire en situation de résolution de problème, active son écoute et est demandeur de compléments d'informations. La pédagogie peut devenir interactive et l'enseignement passer de la simple transmission de savoirs à une communication elle aussi interactive.

L'idée sous-jacente était que les stagiaires en formation continue qui expérimentaient ce type de pédagogie y étaient plus sensibles quand ils venaient de subir une situation professionnelle d'échec, dans ce cas, le chômage. Par conséquent, les résultats attendus devaient être plus manifestes pour ce type de stagiaires que pour les autres stagiaires.

La caractérisation des stagiaires sur le critère de la position "exclu ou non" du système paraissant un peu simpliste et pour éviter d'approprier à cette dichotomie des relations abusives de cause à effet, nous avons cherché à repérer le plus finement possible les autres éléments de caractérisation.

Nous avons conclu en essayant de repérer comment s'opère la relation Projet - Formation - Emploi et les conditions de sa mise en oeuvre. Nous ne développerons pas ici toutes les étapes de la recherche. Nous en rappellerons simplement les conclusions :

- Le projet de groupe a permis aux stagiaires de mieux cerner leur identité : Ils semblent la découvrir à travers la confrontation aux autres membres du groupe et à travers la découverte concrète de l'environnement économique.

- La pédagogie du projet en organisant le milieu de la formation en simulation du milieu professionnel favorise chez le formé la mise en place de représentations de la réalité économique et la mise en place de comportements adéquats.

- La polyvalence des tâches à accomplir, le fait d'avoir placé les formés en environnement aléatoire, ont favorisé l'insertion professionnelle de façon efficace et dans le cadre de PME et dans le secteur tertiaire.

- La meilleure représentation de lui-même que possède l'individu en formation lui permet d'élaborer des plans pour passer de la situation actuelle à la situation qu'il désire atteindre.

En fait, ce type de formation permet à la personne de centrer son projet professionnel sur *l'identité*, d'assurer une orientation l'intégrant ainsi que la compétence définie dans un rapport temporel à l'environnement et de replacer son projet dans une planification souple.

Restait à savoir si lors d'une formation visant à soutenir le projet professionnel des stagiaires, mais se déroulant de façon traditionnelle, il était possible d'utiliser une partie des validations ainsi obtenues sur le plan théorique pour soutenir une nouvelle démarche pédagogique.

### **3. LE SOUTIEN AU PROJET PROFESSIONNEL<sup>1</sup> DES FORMES.**

#### **3.1. L'expérience**

L'expérience dont il est ici question s'est déroulée de 1987 à 1997 au service formation continue de l'université de Pau et de Pays de l'Adour dans le cadre du DUFFA (Diplôme de Formation de Formateurs d'Adultes). Cette formation a été mise en place, en collaboration avec le département des Sciences de l'Education de Bordeaux. Elle visait à permettre de soutenir le développement de la formation continue en permettant aux formateurs d'obtenir une légitimité universitaire et des connaissances théoriques plus précises. Les groupes sont systématiquement de 15 personnes. Bien que la proportion homme/femme soit restée constante sur les dix ans (75% de femmes), les autres paramètres qui caractérisaient les formés a beaucoup évolué :

- Au départ, le public était composé pour moitié de formateurs pratiquants, sans diplôme, venant chercher un statut ; pour moitié de chômeurs dont la formation était financée par le conseil régional. La classe d'âge était celle des 40-50 ans. Un certain nombre n'avait pas le bac (2/15) et devait passer le DAEU (diplôme d'entrée à l'université) en même temps que le DUFFA<sup>2</sup>

- Progressivement, la place de la formation initiale a augmenté, en même temps qu'augmentait le niveau des diplômes antérieurs et le rajeunissement de la population recrutée. L'accélération du processus se situe en 1994/1995. C'est alors qu'apparaissent des jeunes diplômés (33%) essentiellement en licence de psychologie et en commerce (et dans une moindre mesure en sociologie). Ils viennent chercher une formation pédagogique pour trouver une nouvelle application de leur spécialité d'origine.

L'idée sous jacente est que l'on vit dans le récit de sa propre vie. Si l'histoire est totalement fabuleuse, le scénario que l'on prévoit pour le futur, et en particulier le projet

---

<sup>1</sup> L'expression "avoir un projet" renvoie à la question de savoir qui se projette. Situer son identité peut osciller entre deux extrêmes opposés : se limiter à des éléments visibles (une simple "carte d'identité") ou tenter de faire partager une expérience "intérieure" difficile à communiquer. Sans renoncer à avancer ce qui est du domaine du tangible, du quantifiable, du dénombrable, pour des raisons pratiques liées notamment au primat de l'économie du marché sur l'ensemble des activités humaines, on peut imaginer de souligner plus profondément ce qui construit l'identité.

<sup>2</sup> Quand ce n'était pas possible, le diplôme était « gelé » en attente de l'obtention du DAEU (en principe l'année suivante).

professionnel aura peu de chance d'aboutir<sup>3</sup>. L'objectif est de sensibiliser les formés qui sont, soit marginaux, soit (à 50%) chômeurs, qu'il faut une certaine cohérence entre le récit de vie et l'itinéraire passé.

Tisser le lien entre les bouts d'histoire devient l'enjeu. Il ne peut y avoir de remise en cohérence que si on accepte quelques questionnements et cela peut être plus ou moins douloureux.

Amener le formé à admettre que ses comportements sont le fruit de processus continuellement modifiés par l'intériorisation – autorégulée par les processus eux-mêmes - d'une extériorité en perpétuel mouvement, constitue une révolution profonde qui ne peut pas se produire dans la fluidité communicationnelle formateur-formé.

### 3.2. Dépasser les résistances

Avant chaque début de formation, nous établissons une forme de contrat entre les formés et nous-même. Les formés s'engageaient à fournir un effort :

- pour dépasser les résistances (naturelles) que leur procurerait la connaissance scientifique de l'expérience sensible, pour dépasser leurs opinions pré-établies et pour s'ouvrir vers d'autres formes de cheminements<sup>4</sup>.

- pour passer d'un langage commun à un langage savant (et réciproquement) selon les mêmes procédures qui le conduit à passer de sa langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère réputée difficile en vue de mieux connaître d'autres mondes que celui que lui a donné sa naissance.

Lors de trois modules de trois jours, les formés travaillent sur des textes plus ou moins théoriques que nous analysons en groupe. Nous les sensibilisons aussi à la nécessité d'être patient car, l'esprit est ainsi fait qu'il ne peut englober en un seul mouvement explicatif toutes les interactions qui s'entrecroisent.

L'enseignant est obligé d'effectuer des découpages temporaires, visant à fournir des explications sur le fonctionnement de sous-systèmes. Il faut admettre en conséquence que les explications, en procédant par coupes, donnent à voir un sens qui doit autant aux explications qu'aux découpages qui en constituent l'étape préalable. Ces deux paramètres évoluant dans l'espace, dans le temps et selon « *les postures scientifiques* » nous soulignons qu'elles ne sont ni anhistoriques, ni indépendantes de l'enseignant qui les proposent, ni des personnes qui l'écoutent ou le lisent. En ce sens, il est possible de dire que le fait scientifique étant un « *fait construit* » et cette construction étant ontologique, constitutive de l'être, aucun chercheur ne peut s'y soustraire<sup>5</sup>.

Nous expliquons aux formés l'utilité de disposer d'une carte du monde, même incomplète. Savoir que celle-ci est contingente à l'évolution des connaissances à un moment donné n'ôte pas la possibilité de leur offrir des repères qui lui permettent de situer les perceptions individuelles dans une perspective plus large.

Le corpus théorique souhaitait sensibiliser les formés principalement au fait que leurs comportements sont des indices subtils de manières intériorisant malgré eux les traces d'une histoire de vie, qu'ils ne peuvent pas ne pas avoir de comportements (WATZLAWICK) et que tout comportement étant communication, il transmettent en permanence des signes qui seront interprétés différemment selon les interlocuteurs en présence et le cadre.

Les formés ont trois mois de travail personnel pour « digérer » l'ensemble des concepts, les appliquer de façon réflexive et produire un écrit de synthèse, forme d'approche

---

<sup>3</sup> Cf. à ce sujet, KAUFMANN J.C. (2001).

<sup>4</sup> De leur spécialité d'origine.

<sup>5</sup> Est-ce une raison suffisante pour renoncer à toute explication scientifique ? C'est parce nous ne le pensons pas que nous leur proposons les moyens de prendre de la distance, du recul par rapport à l'ici et maintenant.

épistémologique du projet professionnel qu'ils présenteront rapidement au groupe (20 minutes maximum) lors d'un dernier module.

### 3.3. Analyse des résultats

L'équipe pédagogique considérait ces modules comme difficiles et le soutien à l'enseignant était très fort. Tous avaient conscience que le savoir qui conduit à une certaine connaissance de soi est moins confortable que le savoir hors de soi, le savoir pour le savoir.

La forme d'arrachement du rapport intime du soi à soi que fournit l'initiation à une autoanalyse de ses processus communicationnels pouvait procurer diverses réactions allant d'un certain inconfort pouvant être surmonté à un total rejet. Aussi a-t-il été toujours laissé au formé la possibilité de produire une synthèse strictement universitaire du cours ou une présentation purement factuelle de son histoire de vie. Peu ont choisi cette solution.

La majorité (90 %) des formés ont, après plus ou moins de difficulté, tiré un parti très bénéfique de ce module. Ils ont souligné « l'ouverture intellectuelle », la « rigueur méthodologique » et le « dévoilement sur eux-mêmes » que le module leur avait apporté. Certains parlaient d'une vraie « révolution » dans leur vie.

Dix pour cent sont sortis du cadre de diverses manières : ils se répartissent en 1/3, 1/3, 1/3 (des 10 %) avec les caractéristiques suivantes :

- Étalage exhibitionniste d'une vie intime qui n'avait pas lieu d'être présentée dans ce contexte
- Demande d'un prolongement individualisé au sein du groupe familial,
- Confusion entre le rôle de formateur et le rôle de psychologue.

Ces trois types de dérive sont gérés en équipe par l'ensemble des enseignants.

À l'issue des modules, 100 % des formés avaient intégré que :

- Si pour le sens commun, les mots constituaient un support de l'échange verbal devant faire l'objet d'une utilisation non équivoque, en fait, l'assimilation et l'usage d'un vocabulaire spécifique s'effectuaient de façon inconsciente, "naturelle" dans les sous-groupes (dont les membres connaissent des conditions d'existence similaire).

- On assistait à des distorsions de compréhension quand les personnes en présence lors de l'échange verbal appartenaient à des sous-groupes différents.

- L'identité tout en oscillant entre similitude et différence<sup>6</sup> est "*processus d'objectivation et d'appropriation*"<sup>7</sup>) et que la représentation que l'on a de soi tient donc beaucoup des interactions avec l'environnement.

- Se séparer, à la naissance, du corps de la mère construit la première étape de la construction de l'individu<sup>8</sup> et que si l'identité se construit dans l'interaction, elle est aussi incorporation du regard de l'autre, de tous les autres, et que la diversité de ces « autres », en m'imposant différents regards de moi, « morcelle » l'identité dans la pluralité ».

- Les interactions de la prime enfance jouaient un rôle particulier par rapport à celle qui vont suivre<sup>9</sup> et que cette représentation initiale de soi constituait le socle des interactions futures et expliquerait en partie pourquoi les uns se considéraient comme disposant de

<sup>6</sup> Voir GALINON-MELENEC B.(1992), "Il n'a pas de projet sans connaissance de l'identité", in *Communication & Organisation*, n°1.

<sup>7</sup> George MEAD (1963) soulignait que si l'individu se reconnaissait une identité, c'était pour une large part en adoptant le point de vue des autres : le soi "*se développe chez un individu donné comme résultat des relations que ce dernier soutient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui y sont engagés* » .

<sup>8</sup> La racine du terme (du latin *individuum* : ce qui est indivisible) indique l'unicité de ce sujet, unicité qui existe par une différenciation entre moi et l'autre, différenciation qui naît par le regard que l'autre porte sur moi.

<sup>9</sup> Les traits de caractères de l'enfant auront été évalués différemment selon l'environnement parental. Ainsi, un enfant sera reconnu comme « vivant », « gai », dynamique » dans certains milieux alors que dans d'autres, ces mêmes comportements auraient été connotés négativement (« bruyant », « dérangeant », « maladroit » etc.).

nombreux atouts (physiques, cognitifs, etc.) et d'autres doutaient toujours de la véracité des jugements, différents des jugements initiaux faits à leur endroit.

- Le regard de l'autre, tout en étant ce qui le situe comme sujet pouvant faire l'objet d'un sujet séparé d'autres sujets renvoyait, en même temps, à un discours en décalage avec ce qui est ressenti intimement ou à la représentation que l'on a de soi.

- La confrontation avec altérité dans un même mouvement construit la personne en tant que sujet et l'opprime par ce regard qui diffère de ce qu'elle voudrait qu'il soit, mais que fuir l'altérité et en venir à souhaiter revenir au stade d'avant la séparation initiale (avec la mère) à la fusion était une régression.

- Entre la peur d'une identité « phagocyté » par un autre qui tendrait à la fusion et la menace de l'autre qui impose une intolérable différence de regard, la construction de l'identité par le contact à l'autre se constitue dans la complexité.

- La compétence professionnelle n'est pas une liste d'aptitudes définies (et finies) pour des fonctions et des contextes stables. Elle n'est pas non plus à penser en termes individuels, mais en termes de processus interactionnels entre une étape dans une histoire de vie et un environnement.

En fin d'année, chaque étudiant soutenait devant l'ensemble de l'équipe la présentation d'un travail de synthèse de plus de 100 pages présentant l'ensemble de la formation. L'objectif était que le formé décroïsonne les savoirs reçus et présente une vision conceptuelle d'ensemble au service de son projet professionnel.

#### 4. CONCLUSIONS

L'élaboration d'un projet est une démarche itérative qui passe sans arrêt de la représentation du monde à une concrétisation. De l'écart entre le projet initial et la réalisation naît une nouvelle représentation qui conduit à nouveau à une opérationnalisation. C'est toute la vie qui, mise en tempo à partir de projets successifs peut, *ex-post*, apparaître comme le processus itératif conduisant à un projet qui se découvre progressivement au travers de l'expérience de soi et du monde.

##### 4.1. Projet individuel et changement

Les formés que nous avons observés étaient, au moment de l'observation, en situation de marginalité relative. Cette marginalité s'expliquait par le fait que les comportements qui étaient le fruit d'une adaptation aux environnements antérieurement rencontrés n'étaient plus adéquats dans le nouvel environnement.

Les formés prenaient conscience du fait que :

- Leur marginalité pouvait durer plus ou moins longtemps en fonction de leur capacité à « *intérioriser les règles* » du nouvel environnement et à produire les comportements adéquats au contexte. L'ancienne culture ne serait pas pour autant effacée, mais seulement plus ou moins mise en arrière-plan et laissant des traces plus ou moins visibles dans les comportements présents.

- Précédemment, à chaque fois qu'ils s'étaient adaptés à un nouvel environnement, ils avait déjà intériorisé des « *processus de traduction et d'équivalence* » entre leurs anciennes règles comportementales et les nouvelles. Ces processus, conscientisés lors de la formation, étaient de nature à nourrir une capacité à traduire les codes entre eux et à innover.

Une des leçons de ces expériences serait donc que travailler sur son histoire de vie peut permettre au formé de découvrir une certaine *aptitude au changement*.

##### 4.2. Changement individuel et changement organisationnel

L'aptitude au changement n'est pas innocente en termes d'insertion professionnelle, car l'aptitude au changement - qui ne se commande pas par décret - intéresse aujourd'hui les

organisations. Dans ce cadre, un itinéraire en « zigzag » pourrait, au même titre que d'autres comportements être valorisé auprès d'une organisation qui souhaite innover (ce qui est très « classant » à court terme pour « l'image de l'organisation »<sup>10</sup> et tout à fait essentiel pour sa survie à long terme) ou qui a elle-même à fournir un effort de mutation.

Ainsi la population post-moderne dont l'itinéraire est passé par un *vagabondage initiatique*<sup>11</sup> laissant de côté des apprentissages plus institutionnels (notamment l'école) serait plus en adéquation que d'autres pour accompagner les organisations aux prises avec le changement et la complexité. Mais la difficulté que rencontre cette population naît du fait que les mots lui manquent :

- D'une part, parce que le plus souvent il ne dispose pas d'un *habitus langagier* suffisant pour lui permettre d'exprimer la complexité d'un itinéraire qui, pour n'avoir pas permis d'intérioriser des apprentissages conventionnels, n'est pas démuné pour autant d'incorporations pouvant être valorisées dans certains environnements professionnels.

- D'autre part, parce que, n'ayant pas le recul nécessaire pour l'embrasser, elle ne sera pas en mesure de tenir un *discours linéaire sur son projet*.<sup>12</sup>

### 4.3. Le formé, acteur de sa biographie

La connaissance apportée dans les formations que nous avons décrites, offre, en levant - parfois en le déchirant douloureusement - le voile d'un certain mystère sur les « processus qui agissent la personne », la capacité de retrouver l'usage de la parole et de tenir un récit sur soi.

Or, il est de plus en plus souvent demandé aux « *professionnels d'avoir une théorie de leurs pratiques*<sup>13</sup> ». La méthode pédagogique que nous avons appliquée répond à cet objectif. D'une part, pour les formés qui, dorénavant, sont en mesure de produire un récit sur eux mêmes (les étapes de leurs CV sont alors considérées comme des traces d'une histoire de vie dont ils sont en mesure de justifier les méandres). D'autre part, pour le formateur, qui en tant que professionnel de l'enseignement peut être conduit, au même titre que les autres professionnels de justifier ses pratiques.

En fait, travailler sur le projet professionnel, en passant par le détour de données sociologiques, est vecteur d'un sens qui dépasse le résultat observé d'une meilleure orientation dans l'espace social. Il est aussi une prise de conscience des processus qui - mêlant intimement l'individu et le social, le passé, le présent et les projections sur l'avenir - construisent en permanence l'identité d'une personne toujours la même et toujours une autre dans une unicité qui ne nie pas la pluralité construite par le lien unissant intimement à chaque instant de vie l'individu et son environnement.

### 4.4. Approche réflexive

La présentation que nous venons de faire s'inscrit dans une démarche réflexive qui nous a conduit :

- En tant qu'enseignant chercheur, placé en situation de « recherche-action », à prendre une distance critique vis-à-vis de notre propre pratique, ce qui nous a permis de relier les différents niveaux d'interprétation et d'action et de mettre en place de nouvelles formes

<sup>10</sup> Selon l'expression de MORGAN (1989).

<sup>11</sup> Selon l'expression de MAFFESSOLI.

<sup>12</sup> L'exclure sous ce prétexte pourrait être une stratégie de courte vue pour l'organisation qui souhaite innover. Entendons-nous, nous ne disons pas que l'organisation doit être composée d'un seul type d'acteur. Certains acteurs assurent la continuité et tirent de leurs certitudes - processeurs de réducteur de complexité - l'aptitude à des choix rapides. Mais le réel est complexe, et à trop le simplifier, il revient en effet boomerang pour « interroger » la personne et l'organisation.

<sup>13</sup> LE MOENNE Ch., (2003), p. 6.

organisationnelles éducatives en vue de produire des effets sous forme d'évolution des savoirs, savoirs-faire, ou des comportements des formés.

- En tant que responsable de formations à finalité professionnelle à produire les traces de notre logique d'action puisqu'il nous semble indispensable que l'universitaire puisse fournir explications et justifications de ses choix en remontant jusqu'aux concepts qu'il a - plus ou moins consciemment - mis en œuvre, qu'ils relèvent de la communication organisationnelle, de la sociologie, des sciences de l'éducation ou de l'économie.

Nous espérons qu'elle aura retenu votre attention et vous renvoyons à la bibliographie.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI L., THEVENOT L., (1991), *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU P. (1979), *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (1994), *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D., (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil.
- COULON A. (1992, 1994), *L'école de Chicago*, Paris, PUF.
- CROZIER M., FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- EBORD G. (1967), *La société du spectacle*, Paris, Buchet-Chastel.
- ECO U. (1992), *La production des signes*, Librairie générale française.
- ELIAS N. (1991), *Qu'est-ce que la sociologie ?* La Tour d'Aigues, l'Aube.
- GALINON-MELENEC, B. (1994), *De la formation à l'emploi : le rôle de la communication*, P.U.P.
- GALINON-MELENEC B. (1996) "L'enseignant-chercheur, au sein d'une situation complexe. Comprendre pour mieux communiquer", in *Enseigner à l'université* (ouvrage collectif), Louvain, Éditions de Boeck.
- GALINON-MELENEC B (2003), « Existences et coexistence d'identités : l'effet des nouvelles technologies », in GREC/O, Gramacia G et Gardère E. (coord.), *Coexister dans les mondes organisationnels*, L'harmattan.
- GALINON-MELENEC B. (1997), *Communication, induction et recrutement*, HDR, Bordeaux III.
- GALINON-MELENEC B. (1988) *Rénovation pédagogique et pré-professionnalisation*, Thèse de doctorat, Paris-V-Sorbonne.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- ISAMBERT JAMATI V. (1970), *Crise de la société, crise de l'enseignement*, Paris, PUF.
- KAUFMANN J.C. (2001) *Ego, pour une sociologie de l'individu, une autre vision de l'homme et de la construction du sujet*, Paris, Nathan.
- LE MOIGNE J.L. (1994), *La théorie du système général*, Paris, PUF
- LE MOENNE Ch. (2003), « Questions et hypothèses sur les approches constructivistes et les recherches en communications organisationnelles » in *La place du constructivisme dans l'étude des communications*, Colloque SFSIC, Béziers, 17 et 18 avril 2003.
- MEAD GH. (1963), *L'Esprit, le Soi, et la Société*, Paris, PUF.
- PIAGET P. (1976), *Le comportement, moteur de l'évolution*, Paris Gallimard.
- PINEAU G. (1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Editions Saint Martin ; "Les histoires de vie, entre la recherche et la formation", in *Éducation permanente*, n° 72-73, 1984.
- QUERE L. (1997), « La situation toujours négligée ? », Paris, *Réseaux*, n° 43.

RICOEUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

SINGLY (de) F. (1997), " La fabrique familiale de soi" in *Sciences humaines hors série*, n° 15.

WATZLAWICK P., BEAVIN et JACKSON (1972), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.

WINKIN Y. (1981), *La nouvelle communication*, Paris, Seuil.