

**Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation**

**THESE**

**Présentée au Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la  
Communication pour obtenir le grade de**

**Docteur de l'Université Louis Pasteur Strasbourg I**

**Par**

**Elsa HEE**

**La question des  
« formations au développement personnel »  
dans le champ de l'insertion.**

Tome 1

**Soutenue publiquement le 10 mars 2006 devant les membres du jury :**

**M. Michel SONNTAG, Professeur des Universités, INSA Strasbourg (Directeur de thèse)**

**Mme Michèle KIRCH, Professeur des Universités, Directrice du LISEC, Université Louis Pasteur Strasbourg I (Rapporteur interne)**

**M. Jack REMORQUET, Professeur émérite de l'Université de Haute Alsace (Rapporteur externe)**

**M. Jean Louis LE GRAND, Maître de Conférences HDR Qualifié, Université PARIS VIII (Rapporteur externe)**

**M. David OGET, Maître de Conférences, INSA Strasbourg (Examineur)**

## Introduction

### **Actualité de la question et problématique.**

Le « développement personnel » est une expression largement rencontrée : entendue dans les discours de divers professionnels (formateurs, conseillers, accompagnateurs, assistants sociaux, ...) et reprise par tout un chacun. C'est un sujet tellement vaste que tout le monde a quelque chose à en dire.

C'est aussi une expression qui désigne un thème, objet de nombreux ouvrages. Il suffit de se rendre à la librairie de la FNAC pour trouver un rayon qui lui est exclusivement consacré. Il suffit de se rendre dans une presse pour parier qu'au moins un magazine féminin lui sera, sinon consacré, du moins l'abordera.

L'expression « développement personnel », entendue, lue, apparaît d'abord comme une notion simple et d'une évidente clarté dont le seul énoncé suffit pour rallier le consommateur.

Mais le « développement personnel » appelle aussi à la vigilance et à la méfiance parce que c'est une notion qui recouvre des acceptions multiples, et qui désigne une nébuleuse de pratiques proposant des remèdes miracles aux maux d'aujourd'hui - chômage, solitude, perte de repères, des valeurs...

Notre première question a donc été la suivante : que sous-tend la notion de « développement personnel » ? Nous nous sommes aussi demandés si les pratiques qui s'y réfèrent, pouvaient remplir les promesses énoncées ou espérées.

Telles étaient les premières interrogations que nous nous sommes posées en choisissant comme objet de recherche les formations consacrées au « développement personnel ».

De façon plus précise, c'est sous l'angle de la formation que nous avons décidé de mener notre recherche sur la question du « développement personnel ». Est-ce que le « développement personnel » peut être un objectif de formation ? Dans quelle mesure ? Sous quelles conditions ? Ou, sommes-nous en présence de « formations - écran » dont la fréquence ne garantit pas pour autant le résultat promis ? Cette question est d'autant plus légitime que les formations qui se revendiquent du « développement personnel » sont nombreuses et variées dans le secteur de la formation des adultes, et particulièrement dans le champ de l'insertion.

Nous ne pensons pas que la question du « développement personnel » puisse être réduite à un simple effet de mode. Sous d'autres expressions comme celles de « tête bien faite », du « développement de la capacité à penser », de l'« autonomie de la personne », des idées similaires à celle que recouvre le « développement personnel » se retrouvent depuis longtemps sous les préoccupations de formation et d'éducation. Mais parlons-nous toujours de la même chose ?

D'ailleurs, il convient de noter que l'expression même de « développement personnel » n'était pas au départ une expression courante dans les discours sur la formation. On la trouve d'abord dans des discours psychologiques et philosophiques. Mais en psychologie, l'idée de « développement personnel », telle qu'on la découvre chez C. Rogers dans son ouvrage de référence - *le développement de la personne* -, n'a pas le même sens que dans le courant de la psychologie du développement (comportementaliste). Et en philosophie nous trouvons la même polysémie.

### **Positionnement de notre travail de recherche.**

Abordons à présent notre objet de recherche.

Le choix de cet objet : les « formations au développement personnel », a été motivé par trois raisons.

1. C'est à partir d'un premier a priori que nous avons décidé de nous intéresser à ces formations. Nous pensions qu'elles pouvaient constituer une nouvelle voie en formation continue où la plupart des stages professionnels sont dédiés aux intérêts de l'entreprise, le « développement personnel » représentant la formation au service de l'individu.

Sous cet angle, nous pouvons considérer que c'est un a priori idéaliste qui nous a conduits à vouloir explorer ces formations. D'emblée nous accordions une grande valeur à des formations que nous ne connaissions guère. L'expression était séduisante, trop séduisante sans doute.

2. Les « formations au développement personnel » présentaient pour nous un second intérêt parce que nous pensions qu'à travers elles, nous pouvions faire une synthèse entre des éléments des cultures orientales et occidentales. L'épanouissement de la personnalité, de son dynamisme, est une quête de la philosophie orientale - bouddhisme zen, conciliation du moi - aussi bien qu'occidentale. Cette position syncrétique était dans l'air du temps et constitue sans doute un héritage lointain de mai 68 !

3. Enfin, et cela est devenu progressivement notre motivation principale, nous souhaitons éclairer l'articulation entre la formation et le « développement personnel », comprendre jusqu'où l'objectif du « développement personnel » pouvait devenir un objectif ou un enjeu de la formation continue. Cette articulation prend un sens particulier dans le domaine de la formation professionnelle et plus précisément encore dans celui de l'insertion professionnelle dans lequel nous travaillions. Ce dernier a constitué notre champ de recherche principal. Que signifie une « formation au développement personnel » auprès de personnes dites en difficultés ? Que proposent ces formations ?

En fait, nous souhaitons, à travers cette recherche, participer au débat sur les fonctions de la formation, ses effets possibles, ses enjeux aussi.

### **Hypothèse.**

Nous souhaitons donc dépasser nos a priori sur la question du « développement personnel » en formation et mettre à jour les enjeux qui l'habitent et les usages idéologiques qui l'entourent. Nous souhaitons aussi pouvoir en dire un peu plus sur ce que l'on peut raisonnablement espérer des visées de « développement personnel » à travers la formation. .

Le champ de la formation professionnelle et de l'insertion a constitué le terrain de notre recherche sur cette articulation.

En clarifiant la notion de « développement personnel » dont il est fait usage en Formation Professionnelle Continue, nous espérons pouvoir préciser la portée et l'enjeu de ces formations.

Comme nous l'avons évoqué, la notion de « développement personnel » est ancienne ; elle semble inscrite au cœur même des visées de l'éducation et traverser l'histoire de la formation continue partagée entre la formation professionnelle et le militantisme des formateurs soucieux de promouvoir la personne.

Mais, par ailleurs, c'est une notion peu stabilisée qui semble échapper à toute définition précise. De ce fait, il n'est guère possible de définir des pratiques claires. Pourtant, la question est récurrente et hante les discours sur la formation.

Devant ces constats, l'idée qui a guidé notre recherche s'est précisée et s'est énoncée de la façon la suivante :

si la question du « développement personnel » en formation se présente comme particulièrement complexe et attrayante, si elle semble échapper à toute définition et empêcher toute identification claire de pratiques alors qu'elle demeure partout toujours présente, c'est qu'elle ne constitue pas un objectif opérationnel et observable mais une aspiration qui habite la formation et qui la dépasse en même temps.

Nous avons donc cherché à comprendre ce qui se cache sous la notion de « formation au développement personnel » et nous avons formé l'hypothèse que l'ambiguïté qui marque les « formations au développement personnel » favorise les enjeux idéologiques et les calculs stratégiques sous couvert d'une aspiration légitime et humaniste.

Dans le champ de l'insertion, la « formation au développement personnel » est d'une part revendiquée par des praticiens soucieux du bien d'autrui, de sa construction identitaire et de son épanouissement. Elle représente d'autre part un espoir pour ceux qui suivent ces formations. Comment les moyens sont-ils mis en oeuvre pour ces attentes ?

De plus, les prescriptions institutionnelles (de formation), leur interprétation par les praticiens, et les attentes des stagiaires ne s'accordent pas forcément sur le sens donné au « développement personnel » et sur son articulation avec la formation.

Nous ne sommes pas partis d'une définition pré-établie de la notion de « développement personnel » en formation puisque l'objet même de cette thèse était de l'éclairer. Nous sommes simplement partis du flou qu'évoque cette notion pour tout un chacun, y compris pour les praticiens de la formation : « *Mais qu'est-ce que vous entendez exactement par développement personnel parce que développement personnel, tout dépend ce que l'on met derrière ?* » « *Le développement personnel est finalement difficile à définir car c'est quelque chose de personnel* », sont souvent les premières réactions des praticiens de la formation et de l'insertion, interrogés sur leur représentation des « formations au développement personnel ».

## **Méthodologie.**

Quelle méthodologie avons-nous suivie dans notre travail ? Nous avons distingué plusieurs parties : les trois premières, théoriques, sont consacrées à l'analyse de la notion, les trois suivantes, plus empiriques, sont consacrées à l'analyse de l'usage de ces formations dans le champ de l'insertion, à la lumière de notre hypothèse de recherche.

Nous avons en somme exploré la notion de « développement personnel » avant d'analyser son usage dans le champ de l'insertion.

Nous avons procédé à la manière d'une enquête cherchant continuellement à approfondir à la fois le sens de la notion et son usage social. Nous avons mis beaucoup de soin à décrire le contexte des diverses enquêtes et explorations, et à définir la logique qui nous poussait à continuer notre recherche.

De rebondissement en rebondissement, nous avons cherché à préciser ce que le « développement personnel » en formation signifie.

La conclusion tout logiquement donne la clé de voûte du travail d'enquête.

Que désigne l'expression dans les textes de vulgarisation ou les publicités pour les formations, et dans la littérature savante, notamment de la psychologie ? Nous avons explicité, dans ce cadre, la notion chez quelques grands auteurs qui se sont intéressés à cette question. Le constructivisme de Piaget, le behaviorisme de Skinner, la psychanalyse de Freud et Winnicott, la psychologie humaniste de Rogers ont ainsi tour à tour été étudiés.

Ce travail de repérage nous a d'ailleurs permis de noter l'intérêt porté au bien-être et au mieux-vivre de plus en plus marqué ces dernières années au point de devenir un objet d'étude privilégié de la psychologie.

C'était notre premier travail d'élucidation.

Nous avons recherché ensuite des traces de la notion de « développement personnel » dans l'histoire de la pédagogie pour l'articuler aux préoccupations de formation. En effet, comme nous cherchions à situer cette notion dans le champ de l'éducation et de la formation, il nous fallait aussi interroger les grands courants pédagogiques et les pratiques de formation continue pour découvrir les références plus ou moins explicites aux questions du « développement personnel ». Dans ce travail, nous avons pris appui plus particulièrement sur l'ouvrage de D. Chalvin – *Histoire des courants pédagogiques – Encyclopédie des pédagogies pour adultes* -, et sur des encyclopédies et dictionnaires (usuels, de pédagogie ou de formation).

Ainsi, le « connais-toi toi-même » de Socrate, la « tête bien faite » de Rabelais, la théorie rousseauiste, ..., ne sont pas sans lien avec la notion qui nous préoccupait.

Nous avons aussi été amenés à nous demander pourquoi on parle de « formation au développement personnel » et non pas d' « éducation au développement personnel » ?.

Après cette partie de clarification notionnelle, nous nous sommes centrés sur les pratiques de formation et sur la place des « formations au développement personnel » dans le champ de l'insertion.

Tout d'abord, deux études :

la première basée sur des brochures et des publicités, récupérées au sein d'organismes de formation ou diffusées dans des magazines ou sur internet,

la seconde menée à partir d'entretiens auprès de responsables de formation de grandes entreprises et de conseillers pour l'emploi de l'ANPE,

ont conforté l'idée que le « développement personnel » renvoie aux formations de type comportemental telle qu'on les trouve décrites chez M. Lacroix dans son ouvrage consacré spécifiquement au « développement personnel ».

C'est-à-dire que l'on y trouve de tout : « *comment développer un tempérament de gagnant ?* », « *gestion du stress* », « *se ressourcer en pleine nature* », « *reiki archetypal de Shamballa : libération des mémoires cellulaires* » ! Ce sont des formations très en vogue. Le « développement personnel » devient facilement un slogan qui fait vendre.

Mais l'étude de neuf catalogues régionaux de dispensateurs de formation nous a amenés à un second constat : les « formations au développement personnel » constituent une rubrique officielle à l'intérieur de laquelle on trouve aussi bien des formations comportementales que des formations d'orientation et d'insertion de type « *Techniques de Recherche d'Emploi* », « *Bilans de Compétences Approfondis* ».

Quel rapport alors entre un stage de « *Techniques de Recherche d'Emploi* » et un stage en « *intelligence émotionnelle* » par exemple ?

En somme, les « formations au développement personnel » semblaient constituer institutionnellement une rubrique « officielle » qui ne recouvrait pas la signification commune attachée à l'expression. Pour en savoir plus, nous avons pris un catalogue - celui de Poitou-Charentes - et nous avons envoyé 256 questionnaires aux organismes de formation référencés sous la rubrique « développement personnel ». C'est une cinquantaine de retours que nous avons analysés.

Pour articuler la notion de « formation au développement personnel » à celle d'insertion, nous avons précisé la notion d'insertion à travers les textes réglementaires et les travaux réalisés à ce sujet.

Enfin, nous avons voulu voir sur le terrain comment une structure d'insertion - l'Association pour l'Union et le Développement des Activités Châtelleraudaises d'Insertion par l'Economique - prenait en charge les instructions réglementaires et comment elle abordait et traitait les formations et la question du « développement personnel ».

Même si nous sommes conscients que les conclusions que nous avons tirées de cette analyse restent relatives à cette structure, elles ont permis de deviner, nous semble-t-il, certaines logiques de l'usage des « formations au développement personnel » dans le champ de l'insertion.

Au terme de cette recherche nous avons fait le point sur les fonctions implicites des « formations au développement personnel » rencontrées dans le domaine de l'insertion essentiellement, pour reprendre la question qui a initié notre recherche, celle du rapport entre la formation et les attentes exprimées à travers les stages au « développement personnel ».

## **1. Première partie : Le « développement personnel », une notion à succès.**

Qu'est-ce que le « développement personnel » ? A quoi cette notion renvoie t-elle d'emblée ? Notre volonté est de partir de l'opinion commune sur la notion.

Nous avons débuté par une recherche internet à partir de l'expression « développement personnel » pour avoir de premiers éléments de compréhension des représentations qui se cachent sous l'expression. Nous avons effectué la même démarche avec l'expression « formation au développement personnel » et nous avons constaté la complexité à appréhender l'une ou l'autre notion.

Nous avons poursuivi cette première approche en identifiant les ouvrages classés sous cette rubrique dans une librairie connue : la FNAC. Nous avons précisé aussi la place de la formation dans les ouvrages consacrés au « développement personnel ».

Nous avons identifié enfin les thèmes auxquels la notion de « développement personnel » renvoie dans certains magazines de presse féminine. Nous nous sommes ici référés à quelques revues de vulgarisation en sciences humaines.

Cette recherche exploratoire doit nous permettre de poser les premiers jalons de notre recherche sur les liens entre « formation » et « développement personnel ».



## **1.1. Quelles représentations se cachent sous les expressions courantes de « développement personnel » et de « formations au développement personnel » ?**

### **1.1.1. Introduction.**

Le recours à internet comme outil de recherche doit nous permettre de préciser le sens courant de « développement personnel » et de « formation au développement personnel ».

Cette recherche a été réalisée à une date bien précise, le 18 mars 2003. Mais, nous sommes conscients que les résultats d'une telle recherche varient nécessairement au cours du temps. Le lendemain, la même exploration, c'est à dire la même requête avec le même mot-clé et le même moteur de recherche, ne fournira certainement pas exactement les mêmes résultats. La même recherche a été réalisée près de 6 mois après la première, le 02 septembre 2003, les résultats ont varié en nombre, et aussi en contenu, mais pas de manière significative.

Trois requêtes à partir du moteur de recherche « msn » ont été réalisées successivement :

- « développement personnel » (393 391 réponses)
- « stage développement personnel » (36 729 réponses)
- « formation développement personnel » (217 489 réponses).

A chaque requête, le nombre de réponses a été très important. Nous avons donc décidé de limiter notre étude aux 100 premières réponses.

Un même site a pu apparaître à plusieurs reprises dans les 100 premières réponses.

Nous n'en dirons pas plus sur la méthodologie. Des précisions seront données au fur et à mesure pour chacune des trois requêtes respectivement.

Nous n'avons retenu que les 100 premières indications données, c'est à dire que nous n'avons pas analysé en profondeur un à un les 100 premiers « sites web » proposés.

Pourquoi ? Nous cherchions à identifier ce à quoi les notions renvoient de prime abord et à adopter ainsi la même posture que tout consommateur pour mieux la comprendre. Devant la foison des réponses, ce sont les premiers liens qui invitent à ouvrir une page web plutôt qu'une autre. (Cf Annexe 1)

### **1.1.2. Présentation des requêtes internet et analyses.**

#### **A. Quelles représentations se cachent sous l'expression « développement personnel » ?**

Nous avons donc lu les 100 premières réponses dans les trois requêtes, afin de nous faire une première idée d'ensemble.

Nous avons ensuite cherché à dégager des rubriques générales permettant de classer les diverses réponses obtenues : nous avons retenu quatre rubriques types.

a. La notion de « développement personnel » est liée à d'autres notions aussi générales.

Nous avons regroupé dans cette rubrique les thèmes à travers lesquels l'expression de « développement personnel » est liée, à l'aide d'une conjonction de coordination, à d'autres notions, sans autres précisions :

- développement personnel et **santé** (médecine psycho énergétique)
- **services thérapeutiques** et développement personnel
- **psychologie, hypnothérapie** et développement personnel
- développement personnel et **médecines alternatives**
- développement personnel et **professionnel**
- développement personnel et **mieux-être**
- développement personnel et **bio, environnement, thérapies naturelles, médecines douces, alternatives, spiritualité.**

Nous nous sommes aperçus que le « développement personnel » est ici souvent lié à la médecine, à la santé, et/ou à la thérapie.

b. Le « développement personnel » est un objet de la littérature.

L'internaute est invité à consulter des ouvrages et revues :

- sur le développement personnel de manière générale, sans autres précisions
- sur le développement personnel rattaché à la **spiritualité**
- sur le développement personnel rattaché au **mieux-être**
- sur le développement personnel rattaché à la **santé**
- sur le développement personnel appréhendé sous un **angle médical**
- sur le développement personnel rattaché tout à la fois à la **santé**, à la **psychologie**, au bien-être, aux médecines douces
- sur des **techniques spécifiques et outils** de développement personnel.

Comme objet de la littérature, le « développement personnel » est donc d'abord lié à la santé et à la médecine (douce). Il est aussi lié à la spiritualité.

Le « développement personnel » renverrait en somme au soin ou au dogme.

c. Le « développement personnel » est inscrit à l'intérieur de pratiques spécifiques.

Le « développement personnel » est présenté sous différentes pratiques (énoncées ici par ordre décroissant de leur fréquence d'apparition dans les réponses de notre requête) :

- formation / stage
- conseil
- conférence, séminaire
- soin.

Sur certains sites web, il apparaît confusément à l'intérieur tout à la fois, de : formation, stage, conférence, ...

Reprenons chacune de ces pratiques.

- Le développement personnel dans le cadre de formations ou de stages.

Des formations ou stages sont proposés.

Dans certaines réponses, le thème est précisé : « *communication et développement* », « *modes de travail et de réalisation* », « *relaxation* », « *gestion du stress* », « *dynamisation de la personne* », « *sophrologie* ».

D'autres annoncent le champ d'intervention : « *développement personnel et professionnel* », « *développement personnel – orientation* ».

Mais le « développement personnel » apparaît d'abord comme un domaine de formation (à côté d'autres domaines comme par exemple l'informatique).

Il apparaît aussi parfois comme une modalité d'intervention à côté de « formation continue », à côté de « formation en alternance ». Le « développement personnel » est alors une autre modalité d'intervention, à côté notamment de la formation continue. Il s'en distinguerait donc par la même occasion.

- Le « développement personnel » dans le cadre de conseils.

Il est alors toujours rattaché à une autre notion :

- *développement personnel et relooking (personne physique)*
- *développement personnel, graphologie et bilan personnalité*
- *développement personnel et service aux entreprises*
- *développement personnel et liberté*
- *changement, créativité et développement personnel.*

- Le « développement personnel » dans le cadre de conférences et séminaires.

« *PNL et hypnose ericksonienne* » par exemple.

- Le « développement personnel » dans le cadre de centre de soins.

« *Soins alternatifs et développement personnel* » par exemple.

- d. Le « développement personnel » renvoie à des méthodes.

La notion « développement personnel » renvoie dans de nombreuses réponses à plusieurs méthodes :

- chamanisme
- méthode audiovisuelle
- sophrologie
- PNL
- hypnose ericksonienne
- expression
- numérologie
- yoga
- astrologie
- art-thérapie
- coaching
- théâtre
- gestalt
- méditation transcendante.

Il semble que parler de PNL par exemple, c'est parler de « développement personnel », et inversement.

## **B. Quelles représentations se cachent sous l'expression « stage développement personnel » ?**

Dans l'analyse précédente, le « développement personnel » apparaît le plus souvent à l'intérieur de pratiques de « formation » ou de « stage ».

Nous avons poursuivi notre recherche avec le mot-clé « stage développement personnel ». Nous terminerons avec « formation développement personnel ».

Nous avons lu les 100 premières réponses.

Pour chaque réponse nous avons ensuite identifié les idées-clés et nous avons pu les regrouper sous cinq rubriques.

Alors que précédemment une réponse pouvait entrer dans plusieurs rubriques, ici, une réponse correspond à une seule rubrique.

### a. « Stage » ou « formation au développement personnel ».

Certaines réponses restent très vagues, et dans les réponses proposées pour le mot-clé spécifique « stage développement personnel », le terme « formation » est aussi souvent utilisé. « Formation » et « stage » semblent donc être ici deux termes indifférenciés :

- « *activités de formation, stages de développement personnel* »
- « *conseil et formation en développement personnel... conseil et stage en développement personnel* »
- « *stages et formation : développement personnel et énergétique* ».

Aucune autre information n'est fournie dans ces résultats.

### b. Les « stages au développement personnel » sont présentés à travers une méthode spécifique.

Le théâtre, l'écriture, la PNL, ..., apparaissent comme des méthodes de « développement personnel », dans les résultats suivants :

- « *Activités et stages autour du développement personnel et yoga* »
- « *Stage de relaxation* »
- « *Stage de yoga, développement personnel, psychothérapie analytique et émotionnelle* »
- « *Stage par le théâtre et la gestalt* »
- « *Stage de parole positive, parole transformatrice* »
- « *Le théâtre comme moyen d'apprentissage et de développement personnel* »
- « *Initiation au Feng Shui, stage d'épanouissement personnel* »
- « *Analyse transactionnelle et relaxation : approche de l'évolution de la personnalité* »
- « *Stage découverte de la PNL* »
- « *Stage : groupe d'écriture* »
- « *Ecriture spontanée* »
- « *Stage de développement personnel et professionnel (coaching)* »
- « *Stage par l'écriture du récit de vie* »
- « *Stage de développement personnel et canyoning au Sahara* »
- « *Stage spéléo, formation par l'expérience, développement personnel, sports et activités* »
- « *Stage d'initiation et formation de sophrologie* »
- « *Développement personnel par la formation et l'accompagnement* »

- ...

Le « développement personnel » est relié à la question de la méthode sous trois formes :

- Le plus souvent, le « développement personnel » est un générique de méthodes utilisées en stage.
- Il est une méthode à part entière, à côté d'autres méthodes.
- Il est le but du stage poursuivi grâce à une méthode. Le but n'est pas alors davantage défini. Le « développement personnel » est apposé pour lui-même et prend sens par rapport à ces méthodes ou donne sens à ces méthodes.

c. Les « stages au développement personnel » sont présentés selon un objectif ou une finalité.

Nous trouvons par exemple :

- « *Stage de développement personnel et d'intégration de la personnalité* »
- « *Stage de travail sur soi* »
- « *Stage de développement du potentiel créatif* »
- « *Stage : le développement de la personne : connaissance des publics* »
- « *Stage de développement de la performance, résilience, gestion des conflits, gestion du stress* ».

Le « développement personnel » n'est plus simplement énoncé en tant que tel. Il est précisé : comme un travail sur soi, comme le développement du potentiel créatif, ...

Des objectifs sont parfois énoncés :

- « *Bénéficier d'un développement personnel et professionnel* »
- « *Changement* »
- « *Connaissance de soi* »
- « *Mieux communiquer* »
- « *Mieux-être de l'humain* »
- « *Retour à la santé* »
- « *Mieux vivre sa vie* »
- « *Dérivatif aux croyances limitantes* »
- « *Savoir rédiger des textes de façon efficace* »
- « *Prendre des notes et faire des synthèses* ».

d. Les « stages au développement personnel » sont présentés selon un objectif et selon une méthode.

Nous trouvons par exemple :

- « *Gestion du stress, affirmation de soi par l'Entraînement mental* »
- « *Motivation du personnel, par la formation* »
- « *Leadership, management des hommes et coaching par la formation et le conseil* ».

Les réponses qui font apparaître le terme « formation » nous incitent à penser la formation comme étant d'abord utilisée dans un cadre professionnalisant.

Au-delà de l'objectif et de la méthode, des précisions peuvent être données sur :

- les dispensateurs (animateurs, naturopathe et sophrologue, thérapeutes, pédagogue et formateur en « développement personnel », spécialiste en « développement personnel », professionnels expérimentés, biosynergistes),
- les bénéficiaires, (en groupe ou en individuel, pour un type de public spécifiquement, ou pour tout public).

Le « développement personnel » n'est plus ici explicitement énoncé. Il est sous-tendu.

e. Le « développement personnel », un objet de professionnalisation.

Quelques réponses proposent des stages pour devenir des praticiens du développement personnel : relaxologue, somatothérapeute, psychothérapeute.

Le « développement personnel » semble donc être aussi un objet de pratiques professionnelles, elles mêmes définies par rapport à des méthodes ou pratiques spécifiques d'intervention.

**C. Quelles représentations se cachent sous l'expression « formation développement personnel » ?**

Après une lecture d'ensemble des réponses, il nous semble que les « formations au développement personnel » peuvent être identifiées à partir de six éléments d'analyse :

- type d'intervenant
- domaine ou contenu d'intervention
- type d'intervention
- méthode utilisée
- l'objectif général
- le(s) objectif(s) spécifique(s).

Nous avons ainsi réalisé un tableau permettant d'analyser chaque réponse selon les six éléments identifiés. (Cf pages suivantes)

Les six colonnes n'ont pas toutes été renseignées, certaines réponses ne faisant apparaître parfois qu'un seul élément d'analyse.

47 réponses ont été classées (sur les 100), parce que certaines apparaissaient à plusieurs reprises, d'autres étaient trop difficiles à classer car « trop généralistes ». Nous avons choisi d'analyser plus particulièrement les propositions de formations elles-mêmes.

La méthodologie diffère donc ici de celle des deux requêtes précédentes.

a. Tableau et éléments d'analyse des propositions de formation.

<i>Intervenants</i>	<i>Domaine ou contenu d'intervention</i>	<i>Pratique spécifique d'intervention</i>	<i>Méthode</i>	<i>Objectif général</i>	<i>Objectifs spécifiques</i>
organisme de formation	le développement personnel, annoncé comme un des domaines de formation	* stages * formation d'entreprise * e-learning			
centre d'étude, de recherche, de formation					
organisme de formation	communication orale et prise de parole	formation		optimiser le développement personnel de l'individu	
site internet, en ligne	développement personnel	cassettes et accompagnement par correspondance			
organisme de formation			méthode de développement personnel inspirée de C. Rogers		
1 intervenant	développement personnel		expression		
organisme	* coaching * développement personnel	* formation * conseil			
institut de biosophrologie - organisme de formation			biosophrologie	pour le mieux-être de l'humain du XXIème siècle	
centre de musicothérapie	développement personnel	formation	musicothérapie		
		enseignement	QI Gong	le développement personnel, annoncé comme un des objectifs généraux	
	* management * bureautique * développement personnel * communication * performance commerciale * droit * coaching	*formation *séminaire *congrès			

consultant en formation	* communication interpersonnelle * management * développement personnel				
	* stratégie * développement commercial	formation			
1 intervenant	* accompagnement entreprise * coaching entreprise * développement personnel * conseil Ressources Humaines	formation			
	* développement personnel * santé * massage * spiritualité	stage			
	* développement personnel * Ressources Humaines	formation	* médiation * échanges interculturels		
organisme de formation			* théâtre * gestalt	développement personnel	
organisme de formation	le développement personnel, annoncé comme un des domaines de formation				
organisme de formation	* développement personnel * coaching * projets et orientation	sessions de formation			
		stages	appui sur les outils de l'analyse transactionnelle		
organisme	développement personnel	formation		répondre à la demande des entreprises	
	*Ressources Humaines *développement personnel	formation			gérer et maîtriser ses attitudes et réactions
Cabinet - conseil	* gestion et développement Ressources Humaines * recrutement * plan de formation,	*conseil *formation			



	d'évaluation de développement personnel				
1 intervenant	développement personnel	cours, stages, formations			
	* informatique * gestion * langues	* formation continue * alternance * développement personnel			
institut de formation	sophrologie		techniques de la sophrologie et concepts de la psychothérapie		
organisme de formation	formations diplômantes annoncées notamment sur le développement personnel	formation universitaire			diplôme
1 intervenant ingénieur professeur	créativité et développement personnel				
organisme de formation	le développement personnel, annoncé comme un des domaines de formation				renforcer l'autonomie, le développement personnel, la prise de responsabilité
relaxologue	massages	formation	massages		
organisme de formation	* gestion du stress * dynamisation de la personne * développement personnel * informatique				
organisme de formation	développement personnel	* stages * formations * thérapies	* psychogénéalogie * constellation familiale		
séminaire	développement personnel en PNL	formation individuelle	PNL		
organisme de formation	coaching individuel et collectif	individuel et collectif	coaching		
cabinet conseil et formation	* gestion * communication * audit * qualité * développement personnel				

	* voyage * développement personnel * sports et activités de montagne	formation par l'expérience	formation expérientielle (sports)		
organisme de formation et conseil				répondre aux objectifs de la personne <u>et</u> de l'entreprise	mieux utiliser le capital intellectuel
	créativité et développement personnel	accompagnement et formation			trouver son second souffle par le mouvement
	communication interpersonnelle	formation = cours	inspiré de la PNL, hypnose ericksonienne, analyse transactionnelle		
organisme de formation	* développement personnel * dynamisation mentale * adaptabilité	formation inter / intra entreprise			
école de formation	relaxation	formation	travail corporel		
organisme de formation		séminaires de formation			
organisme de formation	* psychologie * développement personnel * communication * créativité	* stages * conférences	Approche centrée sur la personne		
organisme	développement personnel				
organisme de formation	développement personnel	formation sur CD Rom			
organisme de formation	développement personnel	conseils et formations			
	* coaching * développement personnel et professionnel * PNL * analyse transactionnelle * enneagramme * gestion Ressources Humaines	* coaching individuel * formation coaching * stages			

b. Analyse du tableau.- Information sur le statut de l'intervenant. (75%)

organisme de formation	16
institut de formation	1
école de formation	1
organisme de formation - institut de biosophrologie	1
organisme de formation et conseil	1
cabinet conseil et formation	1
centre d'étude, de recherche, de formation	1
<i>total</i>	<i>22 (47%)</i>

organisme	3
cabinet-conseil	1
séminaire	1
site internet	1
<i>total</i>	<i>6 (13%)</i>

Absence d'information	12 (25%)
-----------------------	----------

intervenant	3
ingénieur professeur	1
consultant formation	1
relaxologue	1
<i>total</i>	<i>6 (13%)</i>

centre de musicothérapie	1 (2%)
--------------------------	--------

Nous n'avons pas forcément d'informations sur le type d'intervenant (75%). Parfois, seul le lieu de la formation est renseigné sans pouvoir se faire une idée précise du type d'intervenant (organisme, conseil, séminaire, site internet) (13%).

En majorité (47%), ce sont des organismes de formation qui sont présentés ; auxquels nous pouvons rattacher d'autres instances de formation, et des organismes de formation dont la spécialité est précisée.

L'intervenant peut aussi être le praticien directement (13%), présenté comme simple formateur, ou bien selon sa spécialité d'intervention.

- Information sur le domaine ou contenu d'intervention. (83%)

- non renseigné	8 (17%)
- « développement personnel » absent	2 (4%)
- « développement personnel »	9 (19%)
- « développement personnel » présenté comme un des domaines d'intervention	15 (32%)
* « développement personnel » à côté d'autres domaines non précisés	3
* à côté de tout ce qui est gestion RH, management, coaching, projet d'orientation	9
* à côté de la thérapie et de la spiritualité, de la santé	1
* à côté de voyage, ou de sports	1

* comme objet d'une formation diplômante	1
- « développement personnel » spécifié en sous-domaines	8 (17%)
* PNL	1
* sophrologie	1
* massage	1
* relaxation	1
* communication orale et prise parole	1
* coaching	1
* communication interpersonnelle	1
* dynamisation mentale, adaptabilité	1
- « développement personnel » exclusivement ou non, et rattaché à une autre notion	5 (10%)

Le « développement personnel » apparaît le plus souvent comme un des domaines de formation, à côté d'autres domaines de spécialisation (32%). Il est souvent corrélé à Ressources Humaines, psychologie, spiritualité, thérapie.

Le « développement personnel » peut aussi être le seul domaine de formation en étant ou non précisé en sous-domaines (respectivement 19% et 17%).

- Information sur la pratique spécifique d'intervention. (72%)

- non renseigné	13 (28%)
- la formation spécifiquement	10 (21%)
* sur CD Rom	1
* par expérience	1
* e-learning	1
* en cours	1
* enseignement	1
* individuel	1
* individuel et collectif	1
* inter / intra entreprise	1
* formation continue / alternance / développement personnel	1
* formation universitaire	1
- la formation à côté d'autres interventions (séminaires, congrès, conférences, thérapies, accompagnement, conseil)	9 (19%)
- le stage spécifiquement	3 (6%)
- une intervention spécifique	
* cassette et accompagnement par correspondance	1
* coaching individuel, formation coaching	1

Il est logique dans cette requête à partir de l'expression « formation au développement personnel », que le « développement personnel » soit en majorité rattaché à la formation

(42%). Toutefois, il peut aussi faire référence à d'autres types d'intervention en même temps que la formation.

Le « développement personnel » en formation peut s'enseigner ou être poursuivi à l'aide de différentes techniques et modalités pédagogiques (CD Rom, en cours, en individuel et/ou en collectif, ...).

- Information sur la méthode de formation. (32%)

- non renseigné	29 (62%)
- expression	1
- théâtre, gestalt	1
- psychogénéalogie, constellation familiale	1
- massage	1
- technique de sophrologie et concepts de psychothérapie	1
- PNL	1
- biosophrologie	1
- formation expérientielle (sports)	1
- musicothérapie	1
- QI Gong	1
- médiation, échanges interculturels	1
- coaching	1
- travail corporel	1
- méthode centrée sur la personne	1
- méthode d'inspiration rogérienne	1
- analyse transactionnelle	1
- PNL, analyse transactionnelle, hypnose ericksonienne	2

La méthode est ici peu renseignée comparativement aux deux requêtes précédentes. Il n'y a pas une méthode qui apparaît plus qu'une autre.

Mais dans certaines réponses, la méthode et le domaine d'intervention sont parfois difficiles à différencier.

- Information sur l'objectif général et les objectifs spécifiques de la formation.

<b>Objectif général :</b>	<b>(13%)</b>
- non renseigné	41 (87%)
- le « développement personnel » sans aucune autre précision	1
- le « développement personnel » précisé (« optimiser le développement personnel de l'individu » « pour le mieux-être de l'humain du XXIème siècle »)	2
- le « développement personnel » énoncé parmi d'autres objectifs	1
- répondre à la demande des entreprises	1
- répondre aux objectifs de la personne et de l'entreprise	1

<b>Objectifs spécifiques :</b>	<b>(11%)</b>
- non renseigné	42 (89%)
- diplôme	1
- renforcer l'autonomie, le développement personnel, la prise de responsabilité	1
- gérer et maîtriser ses attitudes et réactions	1
- mieux utiliser le capital intellectuel	1
- trouver son second souffle par le mouvement	1

Les objectifs sont rarement renseignés.

Au final, nous pouvons dire que les trois derniers éléments d'analyse sont peu renseignés. Une « formation au développement personnel » semble donc d'abord présentée à partir de l'organisme ou du statut de l'intervenant, du domaine, et de la pratique spécifique d'intervention.

A propos de l'importance accordée ou non à la méthode, nous remarquons que notre présente analyse entre en contradiction avec l'analyse de notre seconde requête : l'expression « stage développement personnel » renvoyait dans de nombreuses réponses à des méthodes d'intervention.

Ici, en grande majorité le « développement personnel » apparaît en tant que domaine de formation. Mais il peut aussi apparaître comme objectif général ou spécifique de la formation, voire même comme type d'intervention à côté de la formation.

### **1.1.3. Conclusion.**

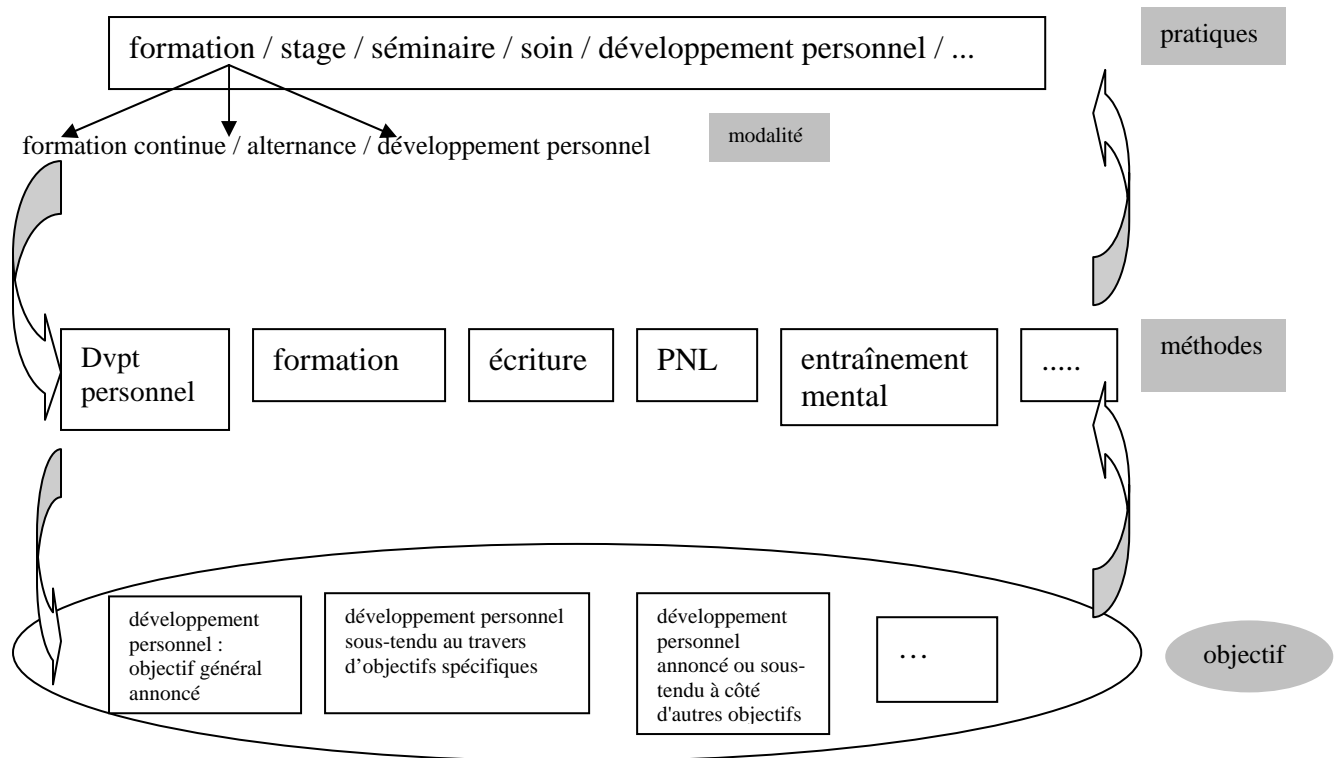
Cette étude nous donne de premiers éléments de compréhension des représentations cachées sous les expressions « développement personnel » et « formation au développement personnel ».

En effet, nous constatons la complexité à appréhender les deux notions.

Cette difficulté à appréhender l'articulation entre la formation et le « développement personnel » résulte à notre avis de :

- la foison des résultats,
- la tendance à la confusion entre les différentes pratiques d'intervention (formation, stage, conseil, soin, séminaire),
- la tendance à la confusion entre la formation en tant que pratique et la formation en tant que méthode,
- la tendance à la confusion entre le « développement personnel » en tant que finalité explicite de formation, et le « développement personnel » en tant que finalité latente de formation (en référence aux domaines d'intervention).

Cette complexité peut être retranscrite au travers du schéma suivant :



La formation peut être considérée comme une pratique distincte d'autres pratiques (stages, séminaires, développement personnel) et nous trouvons ainsi différentes méthodes de formation (l'écriture, la PNL, le développement personnel par exemple). Mais la formation est aussi parfois considérée comme une méthode ; elle est alors distincte d'autres méthodes (de l'écriture, de la PNL, du développement personnel, par exemple).

Le « développement personnel » est donc parfois considéré comme une modalité de la formation, à côté de la formation continue ou de l'alternance.

Il peut aussi être considéré comme une pratique, tout comme la formation. Il s'en distingue alors de fait.

Il peut encore apparaître comme un terme générique de différentes méthodes.

Le « développement personnel » peut être entendu comme l'objectif général d'une pratique ou d'une méthode. Il peut être précisé en objectifs spécifiques. Il peut encore être un objectif annoncé ou sous-tendu à côté d'autres objectifs.

Le « développement personnel » articulé à la formation apparaît d'abord comme un de ses domaines. Mais pour autant, le rapprochement de ces deux notions est loin d'être facile à appréhender. Lorsque l'on parle de « développement personnel » en formation, de quoi s'agit-il véritablement ? A quel niveau faut-il appréhender le « développement personnel » ? Cette articulation est-elle si évidente que parler de « développement personnel » c'est en fait parler par métonymie de « formation au développement personnel » ?

Cette première approche à partir de l'expression, loin de nous apporter des éclairages sur le « développement personnel » et sur les « formations au développement personnel », nous confirme d'abord la complexité de l'objet de notre recherche. Elle nous invite donc à creuser plus finement cette relation.

## **1.2. Le développement personnel comme rubrique de la littérature - Clarification de la bibliographie sur le « développement personnel ».**

Comme nous l'avons annoncé en introduction, le « développement personnel » est aussi une expression qui désigne un thème, objet de nombreux ouvrages. Devant la rubrique « développement personnel » de la librairie de la FNAC, il n'est pas excessif de parler d'un phénomène de mode.

Nous souhaitons à présent nous intéresser à la notion de « développement personnel » comme rubrique de classification d'ouvrages en sciences humaines à la FNAC.

Nous avons pris comme référence la librairie de la FNAC car elle peut être considérée comme une librairie de référence, connue de tout lecteur.

Pour ce travail de recensement, nous avons tout d'abord observé un rayon consacré au « développement personnel » à la FNAC de Paris IX, puis nous avons étudié le site internet de la librairie.

L'objectif de cette recherche est d'aborder la notion de « développement personnel », à travers les titres des ouvrages qui s'y réfèrent.

Cette exploration doit nous permettre d'affiner notre compréhension du sens recouvert communément par l'expression « développement personnel » et d'identifier aussi, comme dans le chapitre précédent, le champ de son usage social et les liens avec les questions de formation.

Un nombre important d'ouvrages sur la question sont exposés sous cette rubrique ; nous ne pouvons tous les lire. Nous nous en sommes donc tenus, pour notre recherche, à l'étude de leur intitulé et de leur résumé.

### **1.2.1. Visite à la librairie de la FNAC : attention portée à la rubrique « développement personnel ».**

#### **A. Introduction.**

Au préalable de cette démarche, nous nous posons plusieurs questions :

- Existe t-il une classification des ouvrages sur le « développement personnel » ?
- Existe t-il des ouvrages de synthèse sur le « développement personnel » ?
- Y a-t-il un lien entre les ouvrages sur le « développement personnel » et ceux sur la formation ?
- Quels sont les ouvrages sur le « développement personnel » les plus vendus et/ou ceux qui sont les plus exposés ?
- Quelle est l'attitude des consommateurs devant les ouvrages sur le « développement personnel » ?

Nous nous sommes déplacés à la librairie de la FNAC à Paris IX, le deuxième jeudi de novembre 2003 en période scolaire.

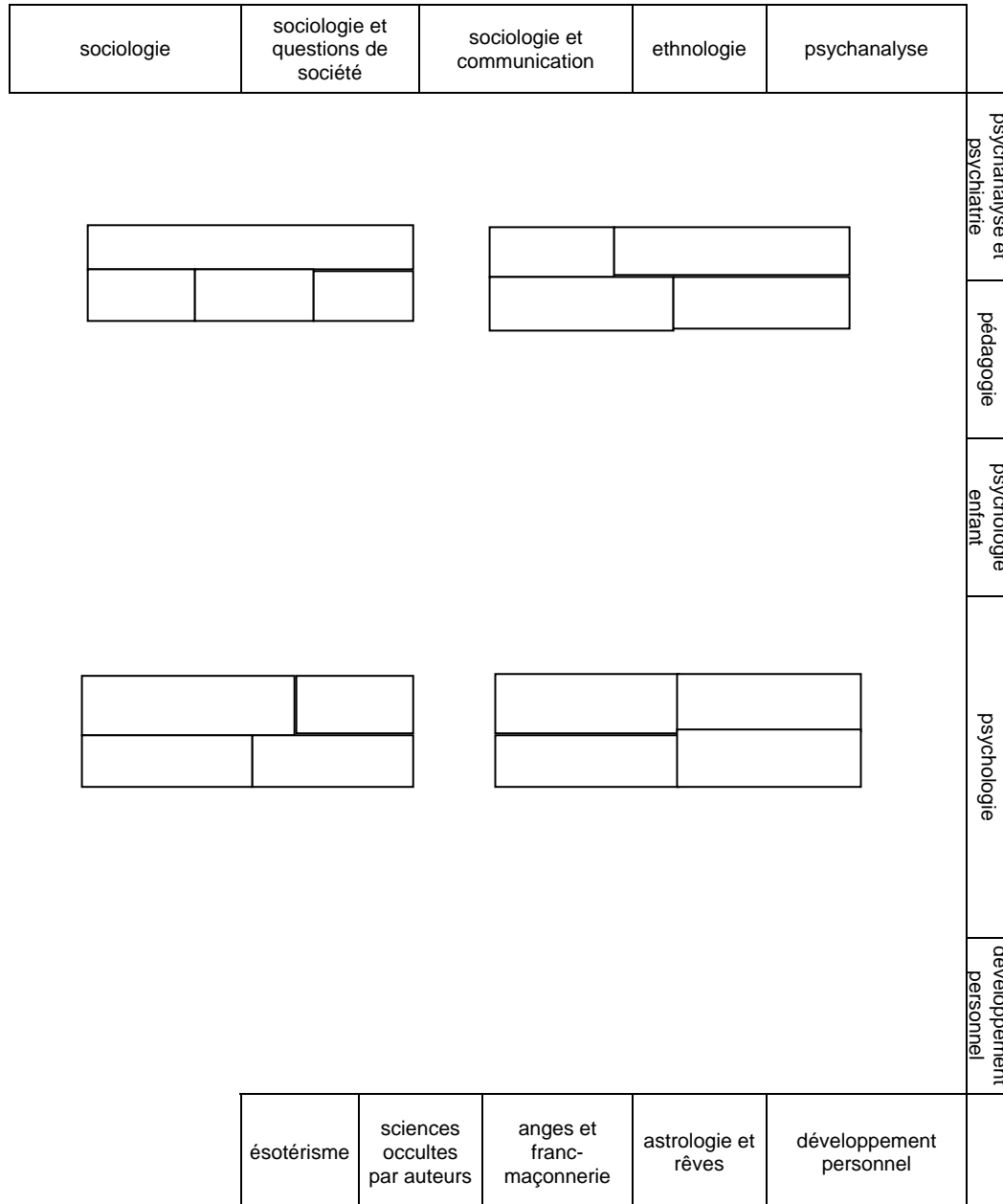
Nous sommes conscients que la période choisie pour cette étude a pu influencer les résultats : une journée de moyenne affluence.

Les résultats peuvent également varier dans le temps du fait de probables réorganisations de l'espace et des rubriques au sein de cette librairie. Toutefois, nous posons l'hypothèse que ces modifications ne changent pas dans le fond la lecture de la situation. Nous sommes retournés



une seconde fois dans la même librairie (quelques six mois après notre première observation, le dernier lundi d'avril 2004) et aucune évolution majeure n'a été constatée.

Une rubrique est spécifiquement consacrée au « développement personnel » à la librairie de la FNAC. Elle se situe dans la thématique « **Sciences Humaines / Psychologie / Esotérisme** ». Elle est donc juxtaposée à d'autres rubriques, comme illustré dans le schéma suivant<sup>1</sup>.



Nous avons dans un premier temps porté exclusivement notre attention à la rubrique « développement personnel ». Puis nous l'avons comparée aux autres rubriques lui étant juxtaposées. Nous avons également observé la fréquentation de cette thématique et rubrique. Enfin, nous nous sommes intéressés aux ouvrages sur le « développement personnel » dans leur rapport à la question de la formation.

<sup>1</sup> Réalisé lors de notre second déplacement sur site.

## B. La rubrique « développement personnel ».

Sur les 39 gondoles proposées dans la thématique « Sciences Humaines / Psychologie / Esotérisme », trois concernent le « développement personnel ».

Une de ces trois gondoles est située au milieu de l'espace « Sciences Humaines / Psychologie / Esotérisme », c'est à dire là où sont présentés les produits d'appel.

Sur les deux autres gondoles, il s'agit d'une classification alphabétique des ouvrages par auteurs.

Quelques auteurs sont identifiés dans cette classification alphabétique pour faciliter la recherche du lecteur. Nous supposons qu'il s'agit d'auteurs de référence en « développement personnel » :

- Bourbeau
- Carlson
- Carnegie
- Crèvecoeur
- Filliozat
- Finley
- Garvain
- Gray
- Hay
- Leleu
- Millman
- Murphy
- Peck
- Purves
- Salomé
- Singer
- Wilson.

22 ouvrages sont exposés en produits d'appel sur la gondole centrale et sur les deux autres gondoles<sup>2</sup> :

- Barbaras S. (2000), *La rupture pour vivre*, J'ai Lu.
- Barbeau L. (1995), *Les émotions, les sentiments, et le pardon*, E.t.c. Editions.
- Carnegie D. (1990), *Comment se faire des amis*, Lgf.
- Coelho P. (2000), *Manuel du guerrier de la lumière*, Lgf.
- Delahaie P. (2001), *Ces amours qui nous font mal*, Marabout.
- Gerstam B. (1999), *Ce que veulent les hommes*, Anne Carrière Edition.
- Gray J. (2003), *Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Vénus*, J'ai Lu.
- Gray J. (2003), *Mars et Vénus sous la couette*, J'ai Lu.
- Gray J. (2004), *Comment obtenir ce que nous désirons*, J'ai Lu.
- Haddou M. (2000), *Avoir confiance en soi pour enfin s'épanouir et se réaliser*, Flammarion.
- Jeffers S. (2002), *Oser briser la glace*, Marabout.
- Leleu G. (2001), *L'école de l'amour*, Flammarion.
- Marinoff L. (2002), *Plus de Platon moins de Prozac*, Michel Lafon.
- Norwood R. (2003), *Ces femmes qui aiment trop*, J'ai Lu.
- Pagès G. (2002), *Le grand livre de la tendresse*, Albin Michel.
- Pease A. & B. (2000), *Pourquoi les hommes n'écoutent jamais rien*, First.
- Pease A. & B. (2003), *Pourquoi les hommes mentent et les femmes pleurent*, First.
- Peck S. (2002), *Au-delà du chemin le moins fréquenté*, Robert Laffont.

<sup>2</sup> Naturellement nous nous devons de souligner ici que cette présentation varie d'une date à une autre. Si notre étude avait été réalisée à une autre période, le résultat aurait sans nul doute été différent.

- Rambert C. (2002), *Petite philosophie du soir*, Edition n°1.
- Rosenbey M.B. (2005), *Les morts sont des fenêtres*, La Découverte.
- Salomé J. (2001), *Lettres à l'intime de soi*, Albin Michel.
- Salomé J. (2003), *Aimer et se le dire*, Edition de l'homme.

A la lecture des seuls titres de ces 22 produits d'appel, nous pouvons nous faire une première idée sur l'usage de la référence au « développement personnel » en librairie :

- Le « développement personnel » renvoie souvent au sentiment, à l'affect : émotion / amitié / amour.
- Le « développement personnel » renvoie souvent à la relation à l'autre, et notamment à la relation amoureuse, au rapport homme - femme.
- Le « développement personnel » renvoie aux spécificités homme - femme.
- Le « développement personnel » suscite la volonté, le désir de l'individu.
- Certains ouvrages de « développement personnel » sont présentés comme des manuels, des guides.
- Le « développement personnel » n'est pas nécessairement un processus heureux et facile. Il peut faire référence à la mort, au mal, ... ; l'individu désirant doit aussi accepter de prendre des risques, de tenter l'inconnu.

L'attention du lecteur est inévitablement attirée par la couverture des ouvrages.

Les couvertures des ouvrages sur le « développement personnel » sont en majorité illustrées par des visages :

- des personnes souriantes, renvoyant de la joie, du bonheur,
- des personnes marquées par l'effort,
- des personnages dessinés,
- des couples.

Elles ont enfin le rose comme couleur dominante. Le lecteur serait-il ainsi invité à voir la « vie en rose », avec optimisme, voire selon une connotation érotique ?

### **C. La rubrique « développement personnel » à l'intérieur de la thématique « Sciences Humaines / Psychologie / Esotérisme ».**

Comme illustré dans notre schéma précédent, la rubrique du « développement personnel » est directement juxtaposée à la rubrique « psychologie », et la classification alphabétique de cette dernière rubrique est réalisée par auteur et méthode d'intervention.

Quelques auteurs et méthodes sont ainsi identifiés pour faciliter la recherche du lecteur :

- Golemn
- Kiley
- Piaget
- Riailand
- Accompagnement
- Psychothérapies
- Watzlawick
- Thérapies familiales
- Psychologie sociale
- PNL
- Analyse transactionnelle
- Mémoire
- Créativité
- Graphologie
- Morphopsychologie
- Rêves
- Hypnose

- Ennéagramme
- Psychométrie.

Des ouvrages sont également proposés en produits d'appel :

- Cyrulnick B. (2002), *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob.
- Cyrulnick B. (2000), *Les nourritures affectives*, Odile Jacob.
- Goleman D. (2003), *L'intelligence émotionnelle*, J'ai Lu.
- Kiliey D. (2003), *Le syndrome de Peter Pan*. Robert Laffont.
- Salomon P. (1996), *La sainte folie du couple*, Lgf.
- Lassus R. de (1996), *Efficace et épanoui par la PNL*, Marabout.
- Rotrou J. de (2003), *La mémoire en pleine forme*, J'ai Lu.
- Bensaïd C. (1994), *Aime toi la vie t'aimera*, Pocket.
- Corneau G. (2003), *La guérison du cœur*, J'ai Lu.

Quelle différence entre ces ouvrages et ceux sur le « développement personnel » présentés sur la précédente gondole ? Les mêmes thèmes sont identifiés :

- le rapport à l'autre, le couple,
- l'affect,
- l'amour.

De plus, dans notre recherche internet précédente, la PNL, l'Analyse Transactionnelle notamment, n'étaient-elles pas identifiées comme des méthodes de « développement personnel » ?

Une nouvelle idée apparaît toutefois au travers des ouvrages de « psychologie », celle de la maladie mentale (syndrome, folie, guérison).

Ainsi, le « développement personnel » serait distinct de la psychologie en ce que le premier s'intéresserait aux maux contemporains de l'individu, tandis que la seconde s'intéresserait à la prise en charge de maladies psychiques, cognitives et comportementales.

#### **D. Quelques éléments sur la fréquentation de la rubrique « développement personnel ».**

Lors de cette visite à la FNAC, nous avons interrogé le conseiller-vendeur référent de la thématique « Sciences Humaines / Psychologie / Esotérisme ».

Après nous être présentés, il a accepté de nous accorder une vingtaine de minutes pour répondre à nos questions.

Nous lui avons tout d'abord demandé s'il existait des ouvrages de synthèse sur le « développement personnel ». Sa réponse après courte réflexion fut négative.

Nous l'avons ensuite interrogé sur les critères de classification d'un ouvrage dans la rubrique « développement personnel » : le classement des ouvrages est réalisé en référence à la classification de l'ordinateur central, puis en référence à l'auteur. Ce sont donc les auteurs qui sont déterminants avant l'objet de l'ouvrage.

Toutefois, notre interlocuteur a reconnu la difficulté de différencier une rubrique d'une autre, et ce spécifiquement pour trois rubriques selon lui très proches : « psychologie », « développement personnel », et « ésotérisme ». Certains ouvrages sont répertoriés dans « psychologie » alors que selon lui il s'agit davantage de « développement personnel ».

Nous lui avons également demandé où nous pouvions trouver des ouvrages sur les « formations au développement personnel » plus spécifiquement. Il a alors rappelé qu'il n'existait pas d'ouvrages de synthèse sur le « développement personnel », que seuls existaient selon lui des ouvrages spécifiques sur telle ou telle pratique. Ensuite, il nous a conseillé

d'aller voir du côté de la rubrique « pédagogie », et également du côté de « *tout ce qui est communication, management pour la formation d'entreprise* ».

En lui demandant si nous allions trouver dans cette dernière rubrique des choses de l'ordre du « développement personnel », il nous a répondu affirmativement, puisque « *l'on y classe tout ce qui est plus professionnel.* ».

Enfin, nous l'avons questionné sur la fréquentation de la gondole « développement personnel » par rapport aux autres gondoles.

Le conseiller-vendeur ne nous a pas fourni d'éléments objectifs de réponse. Il nous a davantage donné son opinion sur les personnes. Ainsi, de son point de vue, il y a une grosse différence entre les personnes qui s'orientent vers le développement personnel et celles qui s'orientent vers la psychologie, mais sans que le sens de cette remarque soit davantage précisé. Également, dans la thématique « Sciences Humaines / Psychologie / Esotérisme », « *plus on se décale vers la droite (c'est à dire de la gondole « sociologie » jusqu'à la gondole « ésotérisme »), plus les personnes sont curieuses, désordonnées, et moins les ouvrages sont savants, scientifiques, sérieux* ».

« *Il n'y a qu'à se rendre compte des rayons laissés en état par les personnes pour connaître leur état d'esprit* ». « *Plus on va vers la droite et moins c'est rangé, plus les gens laissent tout en bazar.* »

D'après notre schéma, le « développement personnel » serait peu scientifique et sérieux. Ses lecteurs seraient relativement désordonnés, auraient un état d'esprit « particulier » !

Nous avons donc choisi d'observer spécifiquement l'attitude des consommateurs-lecteurs venant vers les gondoles du développement personnel. La demi-journée où cette observation a été faite n'a pas connu une forte affluence. 21 personnes ont fréquenté cette rubrique : 16 femmes et cinq hommes. Le « développement personnel » concerne-t-il donc d'abord les femmes (... reconnues dans les représentations collectives pour être plus sensibles, affectives) ?

Aucun comportement de désordre n'a été observé.

Certaines personnes présentes au niveau de la thématique « Sciences Humaines / Psychologie / Esotérisme », étaient uniquement intéressées par le « développement personnel ». D'autres se sont aussi intéressées à d'autres rubriques et notamment celles situées à « droite » du « développement personnel ».

Notre attention a été retenue par le comportement d'une femme feuilletant des ouvrages de la gondole centrale du « développement personnel » : elle choisissait des ouvrages à l'aide d'un pendule.

Nous nous sommes permis de l'interroger sur sa démarche après nous être présentés : « *C'est juste comme ça, pour être sûre que le livre va me correspondre ou m'apporter quelque chose. Je n'ai pas de problème à résoudre mais je suis intéressée par toutes ces questions de développement personnel.* »

Elle s'est ensuite laissée aller à donner son opinion tout à la fois sur :

- les « formations au développement personnel » pour elle-même,
- les « formations au développement personnel » en entreprise,
- les « formations au développement personnel » pour ses amis,

sans qu'aucune question ne lui ait été posée.

En fait, elle n'était pas sûre que les « formations au développement personnel » lui soient bénéfiques. Elle doutait pouvoir trouver « ses réponses », dans des ouvrages ou dans des formations car « *le développement personnel c'est vraiment quelque chose de personnel* ».

Par contre elle semblait beaucoup plus assurée de l'intérêt de telles pratiques pour des amis. Elle venait finalement beaucoup plus chercher des ouvrages pour comprendre ou aider ses amis, plutôt que pour entamer une démarche personnelle.

Finalement, cette femme semblait avoir une multitude de choses à dire sur le « développement personnel » et aurait pu en parler pendant des heures.

### E. Quelle articulation entre le « développement personnel » et la formation ?

Sur les conseils du vendeur précédemment interrogé, nous nous sommes déplacés vers la thématique « **Entreprise / Droit** », là où nous pouvions trouver la rubrique « formation ».

La formation a une place minime sur une gondole ; seuls 25 ouvrages sont proposés.

Elle est en fait classée sous la rubrique « Ressources Humaines », à côté de :

- « Management, coaching »,
- « Bilan de compétences »,
- « Ressources Humaines »,
- « Recrutement »,
- « Temps de travail ».

Ailleurs, dans la thématique « Entreprise / Droit », nous trouvons une autre rubrique : « Formation, Emploi » à l'intérieur de laquelle deux types d'ouvrages sont disponibles, des guides pour trouver un emploi, et, des guides de l'étudiant.

Nous trouvons également deux autres rubriques sous lesquelles nous présageons que nous pourrions trouver des ouvrages sur le « développement personnel » :

- « Carrière Emploi ». Cette rubrique est classée par thème :

communication,  
parole en public,  
stress,  
efficacité professionnelle,  
gestion du temps.

- « Monde du travail », où l'ensemble des ouvrages sont proposés en produits d'appel.

Par exemple :

- Longin P. (2003), *Coachez votre équipe*, Dunod.
- Cardon A. (2003), *Coaching d'équipe*, Editions d'Organisation.
- Faurie C. (2003), *Conduite et mise en oeuvre du changement*, Maxima.
- Holpp L. (2002), *Manager et coacher son équipe*, Maxima.
- Ongues-Ledu, Caret-Tournier (2002), *Changer de vie (se reconvertir, mode d'emploi)*. Village Mondial.
- Delivré F. (2004), *Le métier de coach*, Editions d'Organisation.

Toutefois, la notion de « développement personnel » n'apparaît nulle part. Aucune information ne nous invite à rapprocher les thèmes de coaching, de communication, ..., du « développement personnel », hormis notre représentation subjective de l'expression et hormis les conseils du vendeur interrogé précédemment.

Nous avons là aussi souhaité interroger le vendeur-conseiller référent de la thématique « Entreprise, Droit ». Notre question de départ était la suivante - toujours avec cette même attitude d'observateur-consommateur : où pouvons-nous trouver des ouvrages sur les « formations au développement personnel », et notamment dans le cadre de l'entreprise ?

Il nous a simplement invités à aller voir du côté des Sciences Humaines.

Cette première approche nous amène au constat que le « développement personnel » est un thème d'ouvrages tout à la fois présent et diffus, et pour le moins ambiguë.

Arrêtons-nous plus précisément sur les ouvrages proposés sous la rubrique « développement personnel ».

### **1.2.2. Etude des ouvrages proposés sous la rubrique « développement personnel ».**

#### **A. Introduction.**

Nous nous sommes ici référés aux ouvrages proposés sur le site internet de la FNAC. Cette recherche a été effectuée à une période précise, en mars 2003. Là encore, des variations dans les résultats sont obligées. Malgré tout, nous osons espérer que cette variation n'infirmes pas fondamentalement la légitimité des conclusions de notre exploration.

Lorsque l'on arrive sur ce site internet, deux possibilités s'offrent à nous :

- effectuer une recherche en fonction du rayon souhaité (Livres / Musique / DVD Vidéo / Logiciels et jeux / Micro et Telecom / Image et son),
- effectuer une recherche à l'aide de mot-clé.

Nous nous référons à la première possibilité, en choisissant le rayon « Livres ». Là encore, quatre nouvelles possibilités s'offrent à nous :

#### 1. Recherche effectuée à partir de mot-clé.

- 36 livres sont proposés à partir du mot-clé « développement personnel ».
- 1 livre est proposé à partir du mot-clé « formation développement personnel ».
- 1081 livres sont proposés à partir du mot-clé « stage développement personnel ». Sur l'échantillon des 100 premières réponses et à la lecture des titres et sous-titres des ouvrages, seuls 10 livres semblent correspondre à notre sujet de recherche tandis que les autres ouvrages ont des sujets tout autre : le développement durable, le développement économique, notamment.

#### 2. Recherche effectuée à partir des « Actualités livres ».

Aucun livre sur le « développement personnel » n'est proposé parmi les six propositions à la date de notre recherche.

#### 3. Recherche effectuée à partir du « Magazine ».

Certains ouvrages ou certains auteurs présentés peuvent évoquer la notion de « développement personnel » (Erhenberg A. (1998), *La fatigue d'être soi*, Odile Jacob. Forestier G. (2002), *Regards croisés sur le coaching*, Editions d'Organisation ...), mais rien ne nous assure de ce lien hormis notre représentation subjective de l'expression.

#### 4. Recherche effectuée à partir des « Sélections livres » classées en 22 thématiques.

- Le coin des affaires
- Arts
- Bande dessinée et humour
- Cuisine, gastronomie, vin
- Dictionnaire, méthodes de langues
- Economie, droit, comptabilité
- Entreprise, management, emploi
- Esotérisme
- Famille et loisirs
- Histoire, politique et actualité

- Informatique
- Littérature
- Parascolaire
- Policiers
- Religions et spiritualités
- Santé, forme, bien-être
- Science
- Science Fiction et Fantasy
- Sciences humaines / Psychologie
- Sport
- Universitaire, concours
- Voyages.

Le « développement personnel » apparaît alors sous deux de ces 22 thématiques :

- « **Santé, forme, bien-être** »
- « **Sciences Humaines / Psychologie** ».

Notre recherche prend donc naturellement appui sur les livres sélectionnés par la FNAC et identifiés en plusieurs thématiques et rubriques.

### **B. Clarification de la bibliographie.**

Le « développement personnel » apparaît donc à l'intérieur des deux thématiques :

- Santé, forme, bien-être
- Sciences Humaines.

En consultant chacune des 22 thématiques proposées nous constatons que le « développement personnel » n'est pas rattaché à la « formation » ni à l'« éducation ».

La « formation » est une rubrique de la thématique « Entreprise, management, emploi », tandis que l'éducation est à deviner sous la rubrique « Pédagogie » des « Sciences Humaines ».

#### a. Le « développement personnel », une rubrique des « Sciences Humaines ».

A l'intérieur de la thématique « Sciences Humaines », le « développement personnel » est identifié sous la rubrique « psychologie », de la manière suivante :

<p><b>Sciences Humaines</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Psychologie <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Psychologie par auteurs</li> <li>&gt; Psychothérapies</li> <li>&gt; Psychiatrie</li> <li>&gt; <b>Développement personnel</b></li> </ul> </li> <li>&gt; Pédagogie</li> <li>&gt; Ethnologie</li> <li>&gt; Question de société</li> <li>&gt; Médias</li> </ul>
---

30 livres sont référencés sous le « développement personnel ».

Pour chacun, nous nous sommes référés à leurs fiches de présentation lorsque celles-ci étaient disponibles (et notamment aux résumés des ouvrages).

Quelle analyse pouvons-nous faire de la lecture de ces résumés ?



Il semble que nous pouvons identifier :

- sept thèmes sous-tendus derrière la notion de « développement personnel »,
- des mots-clé pour chaque thème,
- les ouvrages de référence pour chaque thème.

Thèmes	Mots-clé	Titres des ouvrages de référence
Le rapport à soi négatif	* freins au bien-être  * dépression	Ashner L., <i>Qu'est-ce qui m'empêche de me sentir bien?</i> , Interéditions.  Preston (2002), <i>Vous pouvez vaincre la dépression</i> , Interéditions. Lacombe F. (2004), <i>Arriver à le dire même quand c'est difficile</i> , Interéditions.
Le développement de soi	* perfection / compétitivité  * désir / volonté  * développement de la confiance en soi  * connaissance de soi  * rapport corps / esprit  * soi dans le temps et dans l'enfance	Jimenez M., Saramito C. (2003), <i>Un mental en or</i> , Lattes. Coelho P. (1990), <i>Manuel du guerrier et de la lumière</i> , Lgf.  Gray J. (2004), <i>Comment obtenir ce que nous désirons et apprécier ce que nous possédons</i> , J'ai Lu.  Haddou M. (2000), <i>Avoir confiance en soi</i> , Flammarion.  Daniels D., Price V. (2005), <i>Trouver rapidement son profil ennéagramme</i> , Interéditions.  Chopra D. (2005), <i>Un corps sans âge</i> , Interéditions.  Turner J. (2003), <i>La ligne du temps</i> , Interéditions. Salomé J. (2000), <i>Car nous venons tous du pays de notre enfance</i> , Albin Michel. Finley G. (2003), <i>Lâcher-prise</i> , Editions de l'Homme.
Le rapport à l'autre (objet d'amour)	* rencontre  * infidélité	J. Gray (2004), <i>Mars et Vénus se rencontrent</i> , J'ai Lu.  Lusterman D.D., <i>L'infidélité et après</i> .
Le rapport spécifique homme / femme	* différences homme / femme	Gray J. (2003), <i>Les hommes viennent de Mars les femmes viennent de Vénus</i> , J'ai Lu. Pease A., Pease B. (2000), <i>Pourquoi les hommes mentent et les femmes pleurent</i> , First. Pease A., Pease B. (2003), <i>Pourquoi les hommes n'écoutent jamais rien</i> , First.
Le rapport aux autres	* vivre avec	Salomé J., <i>Vivre avec les miens</i> , Editions de l'Homme.

(famille)	* rapport parent / enfant	Salomé J. (2002), <i>Vivre avec les autres</i> , Editions de l'Homme. Donovan D. (2001) <i>Qu'est-ce que je viens de te dire</i> . Interéditions
L'amour / le bonheur	* grand amour * grand bonheur * aimer soi et les autres	Glocheux D. (2000), <i>Petites victoires, grand amour</i> , Flammarion. Glocheux D. (2000), <i>Petites victoires, grands bonheur</i> , Flammarion. Salomé J. (2000), <i>Contes à aimer, contes à s'aimer</i> , Albin Michel. Gastaldi J. (1999), <i>Le petit livre du bonheur</i> , Editions du Rocher.
Changer	* guérir / grandir * entre hasard et roman de vie * adaptation	Prod'homme G. (2002), <i>Le développement personnel, c'est quoi ?</i> , Interéditions. Salomé J. (1993), <i>Contes à guérir, contes à grandir</i> , Albin Michel. Hopcke R.H. (2003), <i>Il n'y a pas de hasard</i> , Robert Laffont. Johnson S. (2000), <i>Qui a piqué mon fromage ?</i> , Michel Lafon.

Un livre n'a pu être classé du fait de l'absence de fiche de présentation.

b. Le « développement personnel », une rubrique de « Santé, forme, bien-être ».

Le « développement personnel » est identifié sous la thématique « Santé, forme, bien-être » de la manière suivante :

- « Santé, forme, bien-être »
- > Sexualité
  - > Diététique
  - > **Développement personnel**
    - > Bien-être psychologique
    - > Confiance en soi
    - > Gérer son temps
    - > Héritage familial
    - > Ruptures, deuils, séparation
    - > Stress
    - > Vivre en couple
    - > Vivre en harmonie avec les autres.
  - > Forme physique, beauté, ...
  - > Alcoolisme
  - > Allergies
  - > Alzheimer
  - > Anorexie, boulimie, ...
  - > Cancers
  - > Cerveau et système nerveux
  - > Dépressions
  - > Diabète
  - > Dictionnaire de médecine
  - > Drogues
  - > Infertilité
  - > J'arrête de fumer
  - > Kâma sùtra
  - > Mal de dos
  - > Maladies infectieuses
  - > Maladies respiratoires
  - > Médecines douces
  - > Médecine familiale et premiers secours
  - > Médicaments
  - > Migraines
  - > Muscles, os, articulations
  - > ORL
  - > Peau, ongle, cheveux
  - > Ruptures, deuils, séparations...
  - > Santé de l'adolescent
  - > Santé de l'enfant
  - > Santé féminine
  - > Santé masculine
  - > Sida
  - > Sommeil
  - > Système cardio vasculaire
  - > Vieillesse

Le « développement personnel » se situe donc au milieu de 35 autres rubriques, auxquelles il se rattache nécessairement. Se rapproche t-il alors d'une rubrique plutôt que d'une autre ?

Référons-nous précisément à la rubrique « développement personnel », à l'intérieur de laquelle les ouvrages sont répertoriés en huit sous-rubriques et analysons-les de la même manière que précédemment.

\* Le « développement personnel » renvoie au « bien-être psychologique ».

19 livres sont référencés et nous disposons de 15 fiches de présentation. Certains livres référencés ici l'étaient déjà sous la rubrique « Psychologie » des Sciences Humaines.

Thèmes	Mots-clé	Titres des ouvrages de référence
Le développement de soi	* droit et accès au bonheur	Bensaïd C. (1994), <i>Aime toi la vie t'aimera</i> , Pocket. Glocheux D. (1997), <i>La vie en rose</i> , Albin Michel.
	* ouverture sur le monde et les autres	Roustant F. (1997), <i>La fin de la plainte</i> , Albin Michel.
	* importance des émotions	Filliozat I. (1998), <i>L'intelligence du cœur</i> , Marabout. Filliozat I. (2002), <i>Que se passe-t-il en moi ?</i> , Marabout.
	* vivre pleinement et positivement l'instant	Servan-Schreiber J.L. (2002), <i>Vivre content</i> , Albin Michel.
	* surmonter ses peurs et angoisses	Perron R. (2000), <i>Une psychanalyse, pourquoi ?</i> , Interéditions.
	* équilibre physique et psychique, maîtrise de soi	Collectif (1990), <i>La méthode Coué</i> , Marabout Savoir pratique. Viorst J. (2003), <i>Renoncez à tout contrôler</i> , Pocket.
Méthodes de développement personnel	* gestalt	Ginger S.A. (1995), <i>La gestalt, un art du contact</i> , Marabout.
	* thérapie brève	Watzlawick P., Nardone G. (2000), <i>Stratégie de la thérapie brève</i> , Seuil.
	* psychanalyse	Freud S. (1999), <i>Cinq psychanalyses</i> , PUF.
	* psychothérapie	Marc E. (2000), <i>Guide pratique des psychothérapies</i> , Retz Editions. Lelord F. (2004), <i>Le voyage d'Hector ou le secret du bonheur</i> , Odile Jacob. Costemagna M. (1995), <i>Des analyses heureux</i> , Rivages.

\* Le « développement personnel » renvoie à la « confiance en soi ».

Cinq livres sont référencés.

Thèmes	Mots-clé	Titre des ouvrages de référence
Un travail sur soi	* « auto diagnostic » * « auto traitement »	Haddou M. (2003), <i>Avoir confiance en soi</i> , J'ai Lu. Pasini W. (2002), <i>Etre sûr de soi</i> , Odile Jacob. André C., Lelord F. (2002), <i>L'estime de soi</i> , Odile Jacob.
Le rapport aux autres	* améliorer ses relations avec les autres * trouver sa place au milieu des autres	Jeffers S. (2002), <i>Oser briser la glace</i> , Marabout. Fanget F. (2002), <i>Affirmez-vous !</i> , Odile Jacob.

\* Le « développement personnel » renvoie à la « gestion de son temps ».

Cinq livres sont proposés et nous disposons de quatre fiches descriptives.

Thèmes	Mots-clé	Titres des ouvrages de référence
Réflexion philosophique sur le temps		Comte Sponville A. (1999), <i>L'être temps</i> , PUF. Comte Sponville A. (1999), <i>Pensées sur le temps</i> , Albin Michel.
La maîtrise, l'appropriation, la conquête du temps		Chesneaux J. (1996), <i>Habiter le temps</i> , Bayard Culture. Servan-Schreiber J.L. (2002), <i>Le nouvel art du temps</i> , Lgf. Sansot P. (2005), <i>Du bon usage de la lenteur</i> , Rivages.

\* Le « développement personnel » renvoie à l' « héritage familial ».

13 livres sont proposés et nous disposons de huit fiches descriptives.

Thèmes	Mots-clé	Titres des ouvrages de référence
La reconquête de liberté par rapport à l'influence de la famille	* les liens complexes tissés dans la famille	Ancelin-Schützenberger A. (1998), <i>Aïe mes aïeux !</i> , Desclée de Brouwer. Horowitz E. (2000), <i>Se libérer du destin familial</i> , Dervy. Cleese J., Stayner R. (2000), <i>La famille comment s'en dépêtrer</i> , Odile Jacob.

Approches théoriques	* généalogie et psychogénéalogie  * approche psychanalytique de la quête d'une unité de la personnalité  * approche sociodynamique de la construction du sujet face à son histoire	Dumas D., Dolto F. (1985), <i>L'ange et le fantôme</i> , Minuit. Van Eersel P., Maillard C. (2002), <i>J'ai mal à mes ancêtres</i> , Albin Michel.  Horowitz E., Reynaud P. (2002), <i>Se libérer du temps généalogique</i> , Dervy.  Gaulejac V. de (1990), <i>L'histoire en héritage</i> , Desclée de Brouwer.
Source de son humanité		Fine A. (1999), <i>L'enfant a-t-il droit à son histoire</i> , Erès.

\* Le « développement personnel » renvoie aux « ruptures, deuils, séparations ».

25 livres sont proposés et nous disposons de 13 fiches descriptives.

Thèmes	Mots-clé	Titres des ouvrages de référence
La perte d'autrui	* analyse du deuil, du rapport au deuil  * techniques pour affronter la perte d'autrui  * accepter la douleur et la mort pour goûter la vie	Beauthéac N. (2002), <i>Le deuil</i> , Seuil. Freud S. (1985), <i>Métapsychologie</i> , Gallimard. Kristeva J. (1990), <i>Soleil noir</i> , Gallimard.  Dahan J., Shonen-Desarnauts E. de (2000), <i>Se séparer sans se déchirer</i> , Robert Laffont. Nasio J.D. (2000), <i>Le livre de la douleur et de l'amour</i> , Payot. Fauré C. (2002), <i>Le couple brisé</i> , Albin Michel. Hanus M. (1998), <i>Les deuils dans la vie</i> , Maloine.  Bacqué M.F., Debray R. (2000), <i>Le deuil à vivre</i> , Odile Jacob. Kubler-Ross E. (2002), <i>Accueillir la mort</i> , Pocket.
Le deuil de soi	* accompagnement dans la mort	R. Sebag-Lanoë (1998), <i>Mourir accompagné</i> , Desclée de Brouwer. Frydman R., Flis-Trevès M. (1997), <i>Mourir avant de n'être</i> , Odile Jacob.
La mort ou la rupture comme leçons de vie	* témoignages	Hennezel M. de (1997), <i>La mort intime</i> , Pocket. Barbaras S. (2000), <i>La rupture pour vivre</i> , J'ai Lu.

\* Le « développement personnel » renvoie au « stress ».

12 livres sont proposés et nous disposons de sept fiches descriptives.

Thèmes	Mots-clé	Titres des ouvrages de référence
La gestion du stress	* techniques	Chneiweiss L., Tanneau E. (2002), <i>Vivre sans stress</i> , Cavalier Bleu Edition. Peiffer V. (2001), <i>Comment gérer le stress</i> , Marabout. Haddou M. (2001), <i>Halte au surmenage</i> , Flammarion. Chaline E. (2001), <i>Zen et bien-être</i> , Albin Michel. Bourgeois M., Paulhan I. (1998), <i>Stress et coping</i> , PUF. Szerman S. (2001), <i>Le guide du bien-être</i> , Robert Laffont.
Le développement du stress	* gestion du stress indispensable à la vie	André C., Legeron P., Lelord F. (1998), <i>Le stress</i> , Privat.

\* Le « développement personnel » renvoie à la « vie en couple ».

23 livres sont proposés et nous disposons de 14 fiches descriptives.

Thèmes	Mots-clé	Titres des ouvrages de référence
L'accomplissement et le bonheur à deux	* comprendre, accepter l'autre, échanger  * bonheur à deux	Gray J. (2001), <i>Mars et Vénus, les chemins de l'harmonie</i> , J'ai Lu. Gray J. (2003), <i>Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Vénus</i> , J'ai Lu. Malarewicz J.A. (2002), <i>Repenser le couple</i> , Lgf. Salomon P. (2002), <i>La sainte folie du couple</i> , Lgf.  Pasini W. (1996), <i>A qui sert le couple ?</i> , Odile Jacob. Leleu G. (2002), <i>L'intimité et le couple</i> , J'ai Lu. Leleu G. (2003), <i>L'écologie de l'amour</i> , J'ai Lu.
L'amour		Lavie J.C. (2002), <i>L'amour est un crime parfait</i> , Gallimard.
Soi dans le couple	* entre fusion et indépendance, autonomie  * couple : refuge pour se protéger d'un monde insécurisant	Chaumier S. (1999), <i>La déliaison amoureuse</i> , Armand Colin. Singly F. de (2003), <i>Libres ensemble</i> , Pocket.  Neuburger R. (1997), <i>Nouveaux couples</i> , Odile Jacob.

\* Le « développement personnel » renvoie à la « vie en harmonie avec les autres ».

15 livres sont proposés et nous disposons de 10 fiches descriptives.

Thèmes	Mots-clé	Titres des ouvrages de référence
Le développement de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>* vivre au naturel</li> <li>* réinventer sa vie</li> <li>* aller au bout de ses envies</li> <li>* psychologie de la vie quotidienne</li> <li>* dire non pour s'affirmer</li> <li>* développement de la parentalité</li> </ul>	<p>Richardson R. (2003), <i>Trucs et astuces pour vivre au naturel</i>, Hachette Pratique.</p> <p>Cottraux J. (2001), <i>La répétition des scénarios de vie</i>, Odile Jacob.</p> <p>Muller D. (1999), <i>Demander la lune</i>, Seuil.</p> <p>Braconnier A., Albert E. (2001), <i>Tout est dans la tête</i>, Odile Jacob.</p> <p>Haddou M. (2000), <i>Savoir dire non</i>, Odile Jacob.</p> <p>Van Den Brouck J. (2001), <i>Manuel à l'usage des enfants qui ont des parents difficiles</i>, Seuil.</p>
Le développement d'autrui	<ul style="list-style-type: none"> <li>* rapport professionnel</li> <li>* comprendre et gérer les personnes qui nous entourent</li> </ul>	<p>M.F. Hirigoyen (2000), <i>Le harcèlement moral</i>, Pocket.</p> <p>André C., Lelord F. (2000), <i>Comment gérer les personnalités difficiles</i>, Odile Jacob.</p> <p>Pasini W. (2000), <i>Les casse-pieds</i>, Odile Jacob.</p>

### 1.2.3. Conclusion.

#### A. La validité de nos résultats.

L'étude des ouvrages proposés sous la rubrique « développement personnel » a été effectuée à une date précise. Or la classification de la FNAC évolue au cours du temps.

C'est effectivement ce dont nous nous sommes rendus compte lorsque nous avons consulté le site internet de la FNAC, quatre mois après notre étude.

Ces changements ont-ils des incidences sur nos résultats ?

\* Il y a une diminution des thématiques proposées.

Les thématiques des « Sélections Livres » lors de la première recherche	Les thématiques des « Sélections Livres » lors de la seconde recherche
coin des affaires	coin des affaires
arts	bande dessinée, humour
bande dessinée, humour	littérature
cuisine, gastronomie, vins	jeunesse et adolescents
dictionnaire, méthodes de langues	histoire et actualité
économie, droit, comptabilité	sciences humaines



entreprise, management, emploi	policiers
ésotérisme	informatique
famille et loisirs	science fiction et fantasy
histoire, politique et actualité	arts et spectacles
informatique	cuisine, gastronomie, vins
jardinage, animaux et nature	voyages
jeunesse	famille, santé, bien-être
littérature	loisirs, nature, sports
parascolaire	entreprise et économie
policiers	dictionnaire, méthodes de langues
religions et spiritualités	parascolaire, universitaire
santé, forme, bien-être	
science	
science fiction et fantasy	
sciences humaines	
sports	
universitaire, concours	
voyages	

Certaines thématiques ont gardé leur intitulé, notamment les « Sciences humaines ». Mais l'intitulé a aussi pu évoluer, tandis que d'autres thématiques ont été regroupées en une seule, par exemple :

famille et loisirs sports santé, forme, bien-être	▶	famille, santé, bien-être
---	---	---------------------------

Enfin quelques thématiques ont disparu, notamment « ésotérisme ».

\* Le « développement personnel » est à présent une rubrique des « Sciences humaines », à côté de 14 autres rubriques.

Il est donc distinct de la rubrique « Psychologie », et regroupe quatre sous-rubriques :

« Sciences Humaines »
> <b>Développement personnel</b>
> Notre sélection
> Vivre en couple
> Vivre en harmonie avec les autres
> Stress, ruptures, deuils, séparations, ...

C'est également une rubrique de « Famille, Santé, Bien-être ». Il est alors spécifié selon les mêmes sous-rubriques que celles identifiées lors de notre première étude.

« Famille, Santé, Bien-être »
> <b>Développement personnel</b>
> Bien-être psychologique
> Confiance en soi
> Gérer son temps
> Héritage familial
> Ruptures, deuils, séparations
> Stress
> Vivre en couple
> Vivre en harmonie avec les autres.

Les sous-rubriques du « développement personnel » en « Sciences Humaines », sont identiques à certaines sous-rubriques de « Famille, santé, bien-être ».

**B. Représentations schématiques du « développement personnel » comme rubrique de la littérature.**

a. Le « développement personnel », une rubrique des Sciences Humaines.

Schéma à partir de notre première étude :

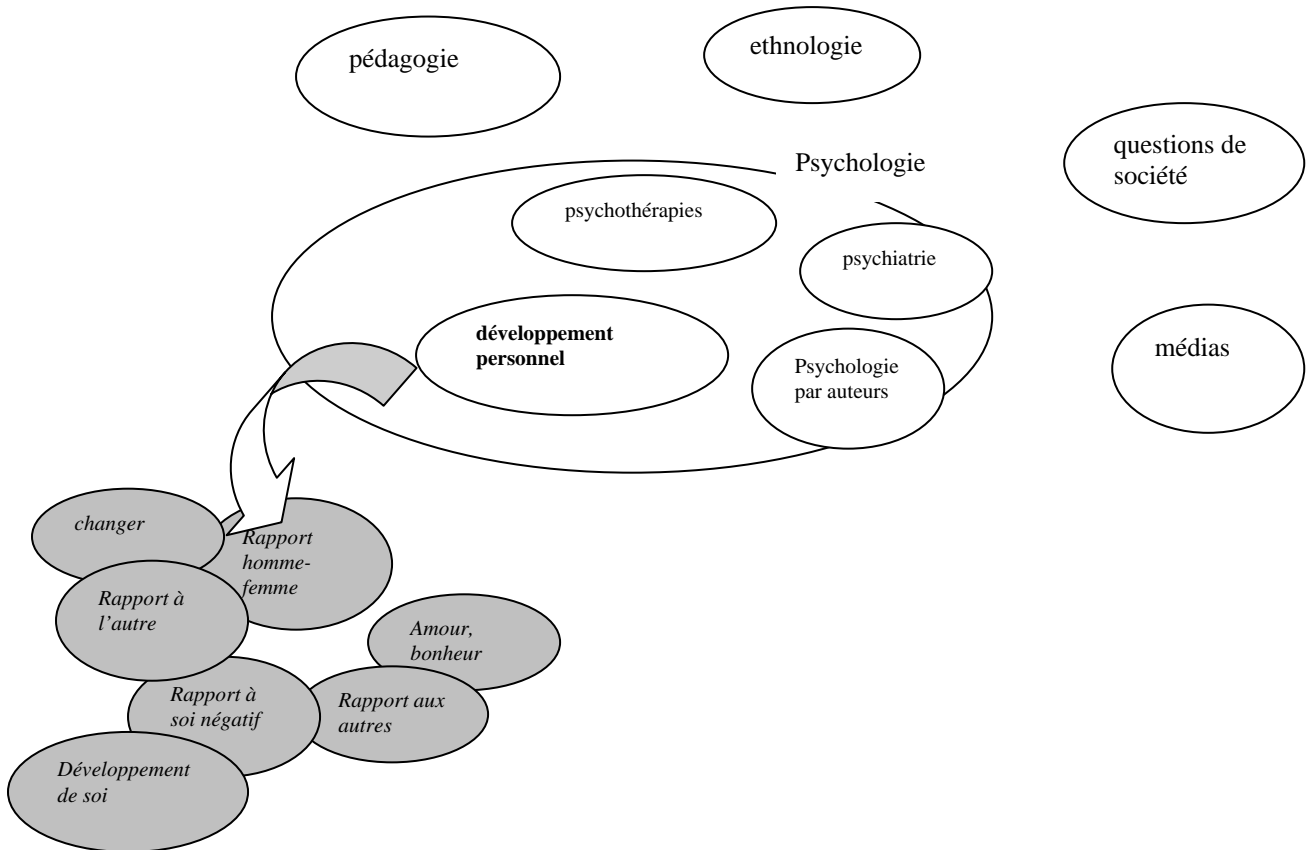
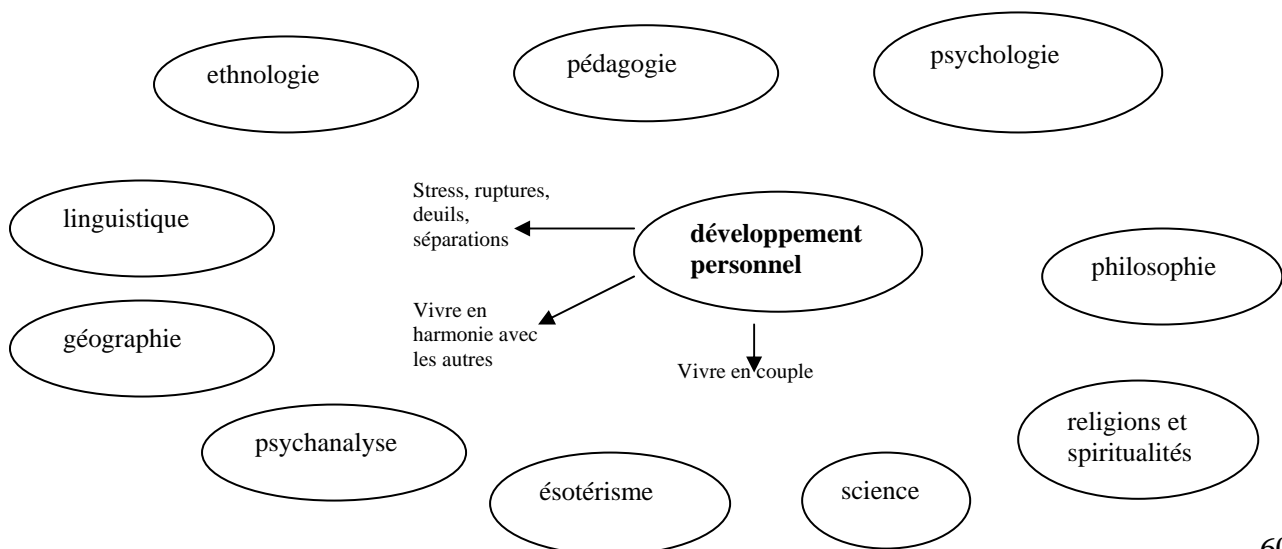


Schéma à partir d'une « revisite » du site internet :



b. Le « développement personnel », une rubrique de « Santé, Forme, Bien-être ».

Schéma à partir de notre première étude :

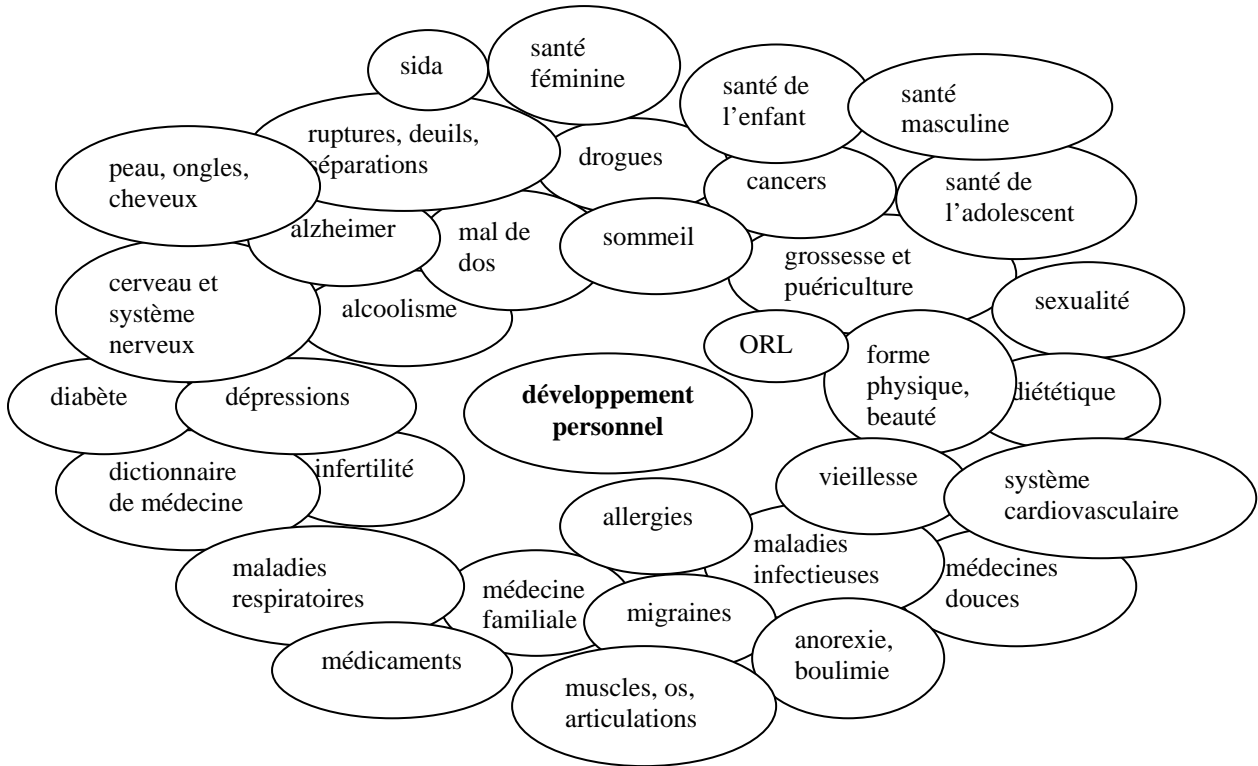
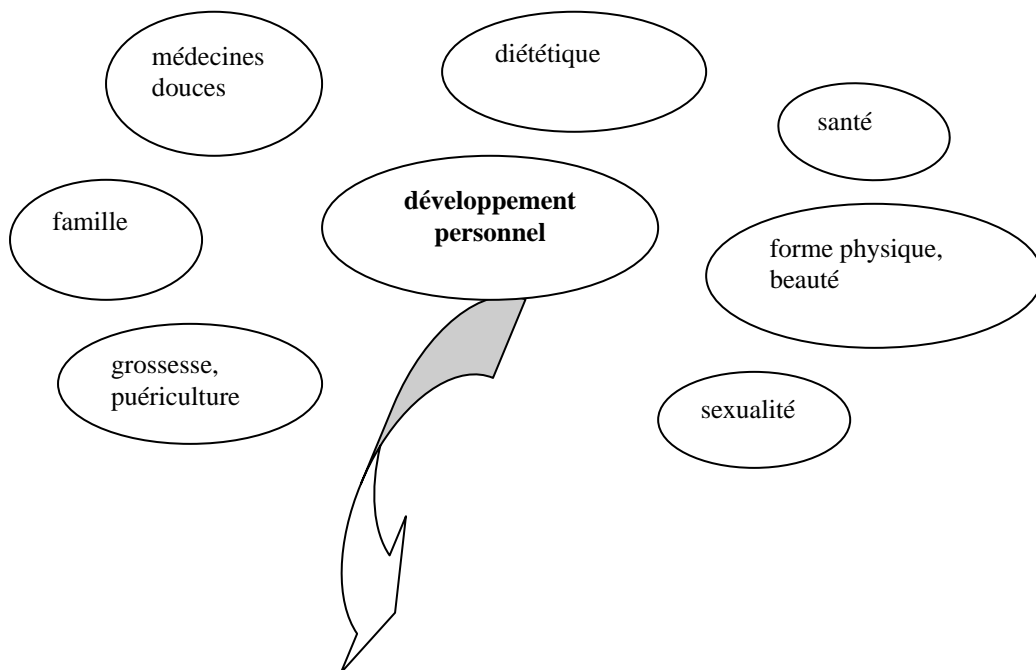
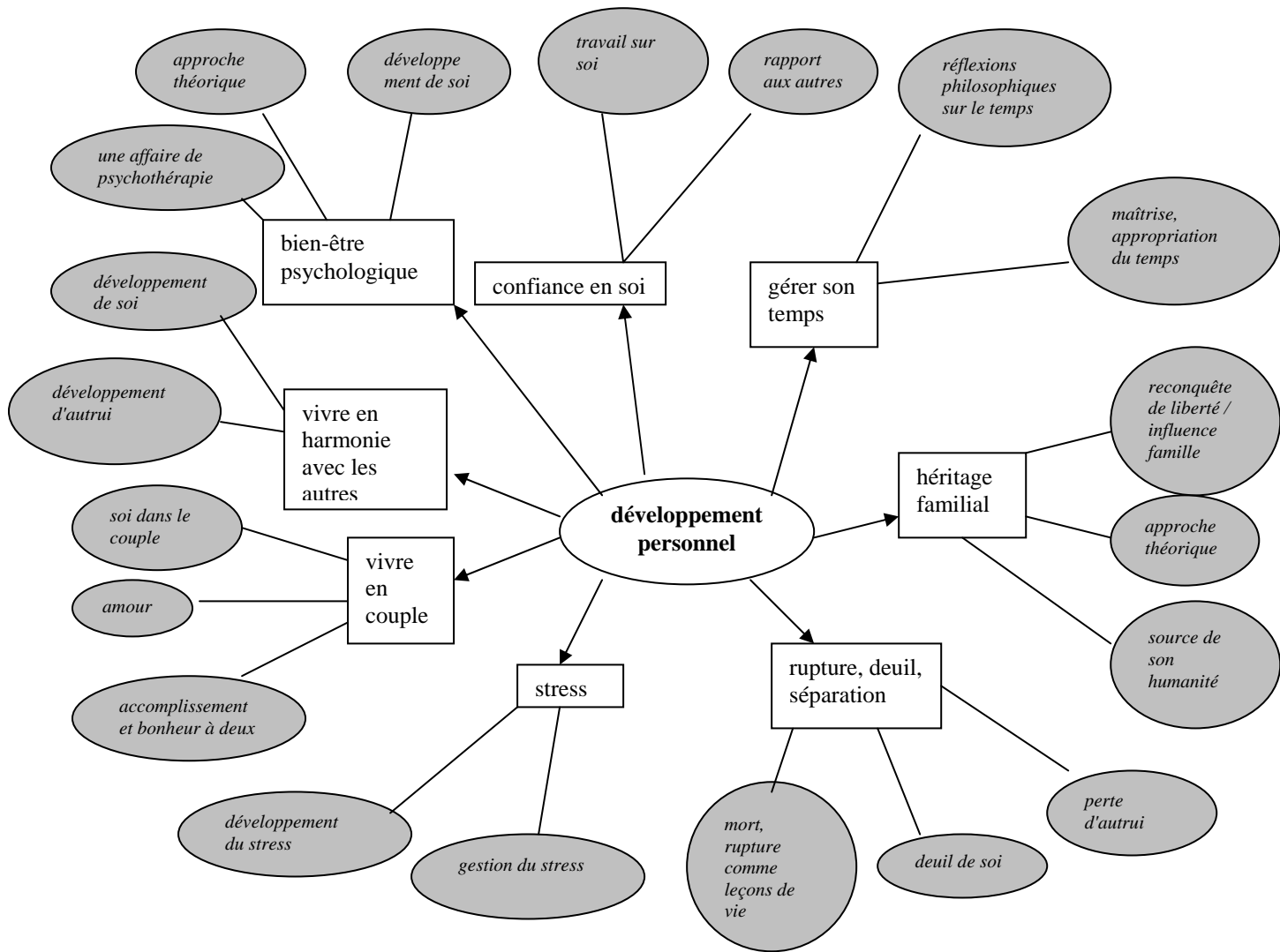


Schéma à partir d'une revisite du site internet :

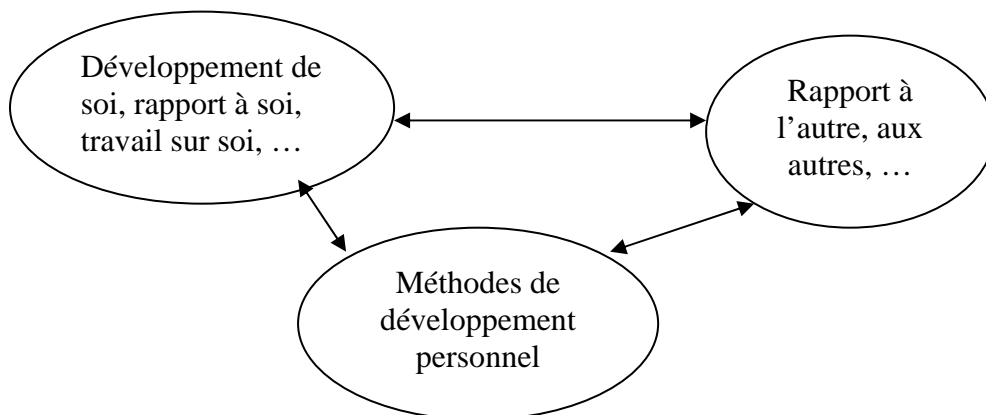




c. Interprétations.

Ces représentations schématiques nous aident-elles à clarifier le « développement personnel » comme rubrique bibliographique et à préciser cette notion ?

Elles nous permettent d'identifier le « développement personnel » à l'intérieur de grandes thématiques et de constater trois thèmes principaux sous-tendus :



Le « développement personnel » apparaîtrait dans l'ordre des injonctions – du bonheur, de l'épanouissement – bien plus que dans l'ordre des réflexions.

Mais finalement, force est de reconnaître que le développement personnel reste un thème complexe de la littérature, donnant accès à de multiples portes. Étonnamment, la formation ne serait pas une de ces portes.

Dans notre étude, la formation est une rubrique de la thématique « Entreprise, management, emploi » et pour laquelle 18 ouvrages étaient proposés :

- six ouvrages sur la « e-formation »
- cinq guides pour devenir formateur (entre management, créativité, et communication)
- deux ouvrages sur la formation des managers
- un guide juridique sur la formation
- une étude sur la formation professionnelle
- un ouvrage sur les formations aux bilans de compétences.

Aucun ouvrage ne traitait donc du « développement personnel » en formation, tandis que le coaching était une sous-rubrique de « management, ressources humaines » et non de la « formation ». (Nous soulignons ici cette référence au coaching car dans la représentation collective, le « développement personnel » renvoie facilement à cette méthode.)

A l'intérieur des Sciences Humaines, entre psychologie et ésotérisme, le « développement personnel » comme rubrique de la littérature serait le signe de l'évolution, ces dernières décennies, de l'intérêt porté à l'individu.

L'individu ne serait plus tant à éduquer ou guérir qu'« *en recherche du développement personnel* » (en référence au Guide des questions d'aujourd'hui édité par la FNAC en 2001). De la psychologie notamment, et de l'étude de situations cliniques, nous passerions au « développement personnel » et à l'étude des personnes « saines », dans leur quotidien.

Il y aurait en somme, sous un discours de développement personnel, vulgarisation de la psychologie - « *Les psychologues interviennent auprès de personnes qui ne présentent pas de troubles mentaux, du moins pour la grande majorité d'entre elles. Il faut donc justifier leur activité en d'autres termes que de pathologie ou sous d'autres formes que de consultation. C'est ici qu'entrent en scène la souffrance comme objet de l'intervention et l'écoute comme mode d'intervention. Nul besoin d'être malade pour voir le psychologue : c'est sur le mal-être qu'il faut désormais agir.* » (Fassin D., 2004) -, voire également une vulgarisation de la philosophie - « *Loin de se réduire à une pure spéculation où à l'abstraction d'un discours pour connaisseurs, la philosophie peut aussi être, pour le novice, un outil précieux de gestion de son quotidien, voire un vecteur efficace de changement personnel. (...) C'est justement peut-être à la fois pour assister les individus dans ce monde frappé par la ruine du sens et pour les aider dans leur « devoir de bonheur » que s'est développé ce qui apparaît aujourd'hui comme un genre éditorial à part entière, l'ouvrage de philosophie pratique vulgarisée. Indéniablement, ces succès de librairie répondent à un réel besoin populaire.* » (Pépin C., 2001)

### 1.3. Premiers éléments d'analyse du « développement personnel » et des « formations au développement personnel ».

La notion de « développement personnel » est donc un thème à la mode et porteur comme nous pouvons le déduire des études précédentes.

Au-delà, elle semble abordée ou sous-tendue inlassablement dans des magazines de presse féminine. Il a suffi de se rendre au hasard dans une maison de la presse le 05 juin 2005 pour constater que des dossiers spéciaux ou articles de magazine étaient consacrés à des thèmes dont on soupçonne le lien étroit avec la notion de « développement personnel ». Pour n'en citer que quelques uns :

- le Hors-Série de *Femme Actuelle* avait pour objet « Spécial bien-être »,
- *Esprit Femme* consacrait un dossier aux « nouveaux secrets du bonheur et à 192 idées, conseils et astuces pour vivre le meilleur de votre vie »,
- *Marie France* proposait un article « bien respirer pour booster son énergie »,
- *Psychologie* proposait un test « comment vous trouvez-vous ? » suivi d'un article « s'accepter malgré les normes »,
- ...

*Psychologie* consacrait en octobre-novembre 2005 un Hors Série à la thématique suivante : « le Guide du Développement personnel – 140 pages pour s'épanouir ».

Des émissions télévisuelles proposent également des programmes qui s'intègrent dans le même registre du bien-être, de la confiance en soi. L'émission *Starting Over* sur TF1 en est un bon exemple où des femmes sont « coachées » pendant plusieurs semaines et accueillies dans une luxueuse résidence pour, l'une « trouver sa personnalité », une autre « devenir autonome », une autre encore « devenir plus féminine ».

Le « développement personnel » renvoie ainsi souvent aux problèmes de l'individu d'aujourd'hui :

- au chômage, au stress au travail, pour ne citer que deux références professionnelles,
- à la perte de repères et de valeurs, à l'individualisme croissant, pour ne citer que deux thèmes sociaux dans l'ère du temps.

Malgré la complexité, les ambiguïtés, voire les contradictions des notions de « développement personnel » et de « formation au développement personnel » que montrent nos premières recherches, nous avons continué notre étude sur l'articulation entre les deux notions en essayant d'identifier les problématiques et les questions qui pouvaient fonder la légitimité des débats sur le « développement personnel ». En d'autres termes, nous estimons que si les expressions renvoient à des pratiques et à des notions diverses, confuses, voire contradictoires, elles ne sont pas pour autant gratuites. Quelles préoccupations, quels débats, quelles questions peuvent alimenter l'engouement pour le « développement personnel » ? A partir de revues de vulgarisation des sciences humaines<sup>3</sup> et de revues de formation<sup>4</sup>, nous avons cherché à dégager les questions de fond qui alimentent le débat sur le « développement personnel ». Quelques essais philosophiques contemporains ont également alimenté notre propos.

<sup>3</sup> Notamment la revue *Sciences Humaines*.

<sup>4</sup> Notamment la revue *Actualité de la Formation Permanente*.

### **1.3.1. Le « développement personnel » sous-tendu par des injonctions sociales.**

Il ne s'agit pas ici de proposer une analyse simplificatrice de la société dans laquelle nous vivons. Nous souhaitons mettre en évidence quelques injonctions faites à l'individu et qui renvoient plus particulièrement à la notion du « développement personnel ».

#### **A. L'individu doit être en quête.**

« *Etre soi, rien que soi... un bel état d'équilibre et de lucidité psychique, d'autant plus difficile à atteindre que l'on se voudrait exceptionnel, dans un environnement où on nous fait croire volontiers que tout est possible.* » Cette injonction d'une **quête de soi** présentée dans un dossier spécial du magazine féminin *Elle*<sup>5</sup>, semble toujours présente ou latente sous d'autres intitulés, dans d'autres articles du même type.

A chacun de trouver sa propre voie. L'idéal est celle que l'on se définit pour soi, et non pas celle déterminée par une religion ou par la société. Tels sont les messages claironnés.

#### **Cette injonction d'une quête de soi est reliée à celle de la liberté et du développement de l'autonomie.**

« *Alain Erhenberg, dans L'individu incertain, part du constat que le développement de l'autonomie individuelle est devenu, dans les sociétés libérales, une injonction collective : on ne peut pas ne pas être libre.*

*Cette liberté a pour corrélat l'augmentation du poids de la responsabilité de chacun face à sa propre vie : « Dans une société de responsabilité de soi, chacun doit impérativement se trouver un projet et agir pour lui-même ». Faute de quoi, d'une part, il est mis à l'écart, et d'autre part, souffre de culpabilité et de sentiment d'échec. Cette exigence décisionnelle suscite également de nouveaux besoins, de nouveaux adjuvants nécessaires à l'accomplissement de ces tâches psychologiques pesantes.* » (Journet N., 2001)

#### **L'individu porte la responsabilité de sa transformation qu'il aura définie lui-même.**

« *Sans norme définie du dehors, l'individu contemporain serait pris dans une « tyrannie du je », remplaçant les anciennes « tyrannies du nous ». (...)*

*Il ne reste plus à chacun qu'à chercher ce moi, à créer les voies pour l'atteindre, à se lancer dans la quête du Graal. Mais en plus, il ne s'agit pas d'en rester là : non seulement je dois être moi, mais en plus je dois en être fier. Le résultat de la quête de soi doit se teinter de rose, de réussite, de performance, de vérité. (...)*

*La transformation ne s'opérera qu'à la condition de puiser à la source, de sonder au fond de sa vie, ses projets, ses désirs, ses manques, ses quêtes. Et d'assumer sans fléchir les conséquences, les turbulences parfois, de la transformation.* » (Chapelle G., 2003)

Il en va de même en situation professionnelle : « *L'usage de plus en plus fréquent de la notion d'« employabilité » accompagnée de son corollaire l'inemployabilité, témoigne de cette tendance à faire de l'individu le principal acteur de son destin professionnel, responsable de ses réussites comme de ses échecs.* » (Fournier C., 2004)

#### **Liberté, autonomie, responsabilité, reconnaissance, ..., sont autant de notions à analyser dans une logique individualiste, celle d'un être unique et singulier.**

« *Cet « individualisme croissant » conjugue en réalité deux phénomènes distincts. Au risque de caricaturer un peu les choses, on pourrait dire qu'il y a d'une part cette emprise croissante de la logique marchande sur les différents secteurs de la vie sociale et avec elle, notamment,*

<sup>5</sup> *Elle* du 15 novembre 2004. Dossier : les secrets de l'estime de soi.

*l'idéologie et les pratiques de compétition, du « chacun pour soi ». Il en résulte une sérieuse mise à mal des structures sociales de solidarité et de support social dans tous les secteurs de la vie sociale, y compris la sphère privée. Il s'agit de cet individualisme si souvent stigmatisé et dénoncé, parce qu'il isole l'individu, le coupe du lien social, avec ce que cela peut engendrer d'effets dévastateurs, en particulier pour les plus démunis.*

*Mais on observe en même temps la montée d'un autre individualisme, connoté nettement plus positivement celui-là : un individualisme au sens d'une quête d'affirmation et de reconnaissance de l'individu dans sa singularité, une quête de reconnaissance de ses aspirations et désirs, de ses compétences et potentialités intellectuelles, de sa liberté de choisir et d'agir. » (Bourgeois E., 2003)*

En portant pleinement la marque d'un individualisme positif, le « développement personnel » serait un remède à la logique individualiste connotée elle négativement, et critiquée ailleurs.

Le « développement personnel » tout individualiste qu'il est, est donc perçu positivement, par rapport à une autre logique individualiste qui lui est pourtant complètement liée.

**Le positivisme du « développement personnel » est à relier à la quête du bonheur.** Le bonheur devient un impératif: *« Soyez heureux. Sous son air aimable, y a-t-il injonction plus paradoxale, plus terrible ? Elle formule un commandement auquel il est d'autant plus difficile de se soustraire qu'il est sans objet. Comment savoir s'il est heureux ? Qui fixe la norme ? Pourquoi faut-il l'être, pourquoi cette recommandation prend-elle la forme de l'impératif ? Et que répondre à ceux qui avouent piteusement : je n'y arrive pas ? » (Bruckner P., 2000, p.14)*  
*« Il ne suffit pas de proclamer le paradis sur terre, il faut encore le matérialiser sous forme de mieux-être, d'agrément avec le risque toujours possible de décevoir les attentes. » (Bruckner P., 2000, p.50)*

*« L'individualiste triomphant des années 80 laisse la place à un individu « en quête de soi » : incertain, indéterminé, désorienté. La crise de l'emploi, la déstabilisation du couple et de la famille, l'essor du temps libre ne sont sans doute pas étrangers à ce retour vers des questions essentielles : que faire de sa vie ? Qu'est-ce que le bonheur ? (...) L'attrait pour les pensées orientales, pour les « sagesses modernes » en est le témoin. » (Dortier J.F. (a), 2000)*

La quête du soi idéal, libre, autonome, responsable, heureux, serait finalement une injonction présente dans toutes les sphères de la vie de l'individu : dans sa sphère privée et/ou sociale comme dans sa sphère professionnelle. Toutes se superposeraient dans un même élan : pour la transformation de soi<sup>6</sup>, pour son changement personnel<sup>7</sup>. L'image du « jeune cadre dynamique » illustrerait cette idée, en intégrant tout à la fois la performance professionnelle, à la performance sportive et/ou à des pratiques zen.

*« Des qualités qui ne concernaient que le développement personnel et la sphère du privé entrent désormais dans la formation sous le nom du « développement professionnel » : l'ouverture au changement, l'autonomie et la responsabilisation, l'adaptabilité, le travail en équipe et en réseau, l'écoute, la communication et la coopération, l'acceptation de la différence et le droit à l'erreur, le leadership, la capacité à apprendre, à apprendre tout au long de la vie. Le « savoir-être », cher à Edgar Faure dès 1972, entre doucement mais sûrement dans le management et la formation professionnelle. (...) L'enjeu est considérable puisqu'il s'agit de passer d'un système fondé sur la commande et le contrôle à un système fondé sur la responsabilisation. » (Kerjean A., 1997)*

<sup>6</sup> En référence au dossier spécial du Hors Série de *Sciences Humaines* n°40 de mars avril mai 2003, intitulé « Former, se former, se transformer ».

<sup>7</sup> En référence au dossier de *Sciences Humaines* n°133 de décembre 2001, intitulé « le changement personnel ».



## B. L'individu doit avoir un projet.

L'injonction d'une quête de soi est reliée à celle d'un « projet de vie ».

« *La quête de soi, dans cette nouvelle donne, correspond de plus en plus à un chemin qui débiterait dès la naissance et ne prendrait fin qu'avec la fin de la vie. (...) Nous voilà placés face à de nombreux défis, le principal étant de devenir pleinement responsables de notre propre personne, de notre destinée. L'individu doit répondre à l'injonction qui lui est faite d'un **projet de vie**, à redéfinir constamment selon ses propres décisions.* » (Marchand G., 2003)

« *Le projet semble devenu un passage obligé pour tous, un attribut nécessaire pour accéder au statut d'adulte. Dans le brouillage des repères et des normes, face à la fragilisation des institutions, dans le sentiment diffus que tout dépend de soi, chacun doit définir sa propre existence, selon ses propres stratégies, ses propres normes et valeurs.* » (Chapelle G., 2003)

J.P. Boutinet, dans son ouvrage *Psychologie des conduites* (1998), propose une analyse de l'individu en projet : « *il existe, selon J.P. Boutinet, deux sortes de projets : les projets « attestataires », qui visent à réaliser un objectif particulier, et les projets contestataires, qui visent à transformer un environnement. Les notions de projets professionnels, de vie, de famille, appartiennent au premier genre. Les engagements politiques, sociaux et religieux au second. En l'absence de modèle de transformation radicale de nos sociétés, c'est à des projets « attestataires » que renvoie, le plus couramment aujourd'hui, la notion de développement personnel.* » (Collectif (b), 2001)

« *Projet* » et « *développement personnel* » seraient liés, en prenant sûrement appui sur la philosophie existentialiste des années 1940-50 : « *Le projet est ce par quoi un homme (une conscience, un sujet) affirme son existence. Rien n'existe préalablement à ce projet. C'est lui qui décide de ce que sera notre existence. L'homme n'est donc d'abord rien pour Sartre. Il n'y a pas d'essence individuelle, de sujet préalable, de conscience substantielle. Pour Sartre, l'homme « ne sera qu'ensuite, et il sera tel qu'il se sera fait ». On le voit, c'est bien une philosophie de la liberté qui se dessine. Une liberté qui n'est pas douce puisqu'elle nous plonge dans l'angoisse devant le choix des possibles. Mais une liberté par laquelle l'homme acquiert sa dignité, la dimension proprement humaine de son existence.* » (Pépin C., 2001)

## C. L'individu doit rester dans le lien social.

Pour Alain Touraine, « *l'acteur est de moins en moins social, il est de plus en plus dirigé par un idéal de lui-même, tout en n'existant que dans des situations sociales.* » (Marchand G., 2003)

La responsabilité individuelle de sa transformation amène à s'interroger sur le pouvoir de l'individu de définir librement son devenir, de ce à quoi il veut advenir ?

Nous verrons en effet en quatrième partie de cette thèse que pour Michel Lacroix, l'individu définit « librement » et pour lui-même une destinée qui correspond en fait à une image socialement légitimée.

Les aspirations, désirs, projets de l'individu en tant que sujet singulier, correspondraient à une image et à des attentes sociales contemporaines, mais sans remettre pour autant en cause la force de sa dynamique individuelle sur sa maturation.

**L'individu dans sa quête de « développement personnel » reste donc un sujet social.**

Il ne peut que rester dans le lien social, et au-delà il doit rester dans ce lien social, au risque sinon d'avoir le sentiment d'être exclu.

« *Nous sommes dorénavant dans une société de responsabilité de soi, où d'après A. Erhenberg, « chacun doit impérativement se trouver un projet et agir par lui-même pour ne pas être exclu du lien, quelle que soit la faiblesse des ressources culturelles, économiques, ou sociales dont il dispose ». Car si l'exclusion reste limitée, « le sentiment d'être exclu, le handicap relationnel, le manque d'être sont partout présents : sentiment de l'exclusion culturelle dans un monde où l'offre d'information est surabondante, peur des adolescents de ne pas réussir aux examens et concours, difficultés des enseignants à s'appuyer sur une culture professionnelle porteuse, etc. » Situation ambivalente, car l'individu d'aujourd'hui doit tout faire pour rester dans le lien social tout en se centrant essentiellement sur lui-même.* » (in Marchand G., 2003)

L'exclusion règne finalement comme une épée de Damoclès au-dessus de chaque individu.

Le « développement personnel » est relié à l'injonction de rester dans le lien social et donc aussi à celle de lutter contre sa propre exclusion.

### **1.3.2. Le « développement personnel » sous-tendu par des figures contemporaines de l'individu.**

Pour compléter cette analyse, nous avons identifié quelques caractéristiques de l'individu contemporain qui sont autant d'images ou de figures véhiculées par les médias.

Nous allons simplement les exposer ici au travers de citations, en ayant toutefois conscience de la nécessité de les développer davantage.

#### **A. Moi, l'individu unique.**

« *Si la société ne me permet pas de m'affirmer totalement en tant qu'individu unique, c'est à MOI de construire ce qui me définit, et de l'exprimer au travers de diverses activités qui ME correspondent, que ce soient la poterie, le bénévolat ou la sophrologie.* » (Marchand G., 2003).

L'individu d'aujourd'hui est inscrit dans une « tyrannie du je » telle que énoncée par G. Chapelle dans une citation précédente.

#### **B. L'individu en crise, conquérant et souffrant.**

« *Le nouveau « gouvernement de soi » intègre à l'image de l'individu conquérant celle de l'individu souffrant ; souffrant car pour A. Erhenberg, la contrepartie de l'émancipation, qui fait de chacun de nous notre propre maître, tient au fait qu'après avoir été tiraillés entre le permis et le défendu, nous devons faire face aux dilemmes entre le possible et l'impossible.* » (Marchand G., 2003).

L'individu, en attente du bonheur, du Graal, est aussi stressé, insatisfait ; il se remet en cause. Il est finalement en crise du fait même d'une injonction de changement, d'un but toujours repoussé et jamais atteint.

Cette quête de soi, aux connotations positives induit donc en même temps de la souffrance. Se transformer et avoir pour but exclusif le soi idéal, heureux, n'auront peut être jamais autant fait parler de souffrances.

« Pour Claude Dubar (*La crise des identités*. PUF. 2000), le problème de l'individu « en crise » se confond avec celui des changements de conditions, volontaires ou involontaires, qu'il connaît au long de sa vie. Le modèle de l'« installation » et de la « carrière unique » n'est plus du tout valorisé. Plus qu'autrefois, on demande aujourd'hui à chacun d'accepter de changer de métier, de résidence, d'amis, de conjoint. Tout changement important oblige à une réflexion sur soi-même qui peut déboucher sur un repli ou, plus positivement, sur une « conversion identitaire ». Pour C. Dubar, sans aucun doute, il n'y a là aucun effet incontrôlé ou pervers: c'est à l'individu d'apprendre à changer. C'est le prix de sa liberté. » (Journet N., 2001).

Le changement et la liberté ou le bonheur ne peuvent paradoxalement s'entendre que dans une certaine souffrance.

### C. L'adulte en perspective.

La figure de l'adulte en perspective renvoie directement à l'injonction d'un projet de vie.

« Pour J.P. Boutinet<sup>8</sup>, l'individu a subi de nombreuses mutations depuis les années 60, lorsque l'âge adulte était encore magnifié comme la période signifiant la véritable entrée dans la vie, l'accomplissement de l'idéal humain. Après celui de l'idéal-type fonctionnel à incarner (que ce soit la mère au foyer, le prêtre ou l'ingénieur), qui exprimait un certain accomplissement de la vie, un nouveau modèle de la vie adulte va émerger : place à l'adulte en perspective. L'idéologie du changement aidant, l'adulte, dans sa façon de se concevoir, modifie ses repères : il ne se définit plus à travers l'une ou l'autre forme de maturité mais se considère en continuelle maturation. » (Marchand G., 2003).

L'individu est alors nécessairement alimenté d'élan positif de conquête, mais aussi de moments de doute, de souffrance.

L'injonction du changement s'adresse à un individu en crise et immature, c'est à dire à un individu en continuelle maturation, dans un environnement « en désordre et incertain », non déterministe : « L'époque précédente avait été dominée par une vision déterministe où l'homme et la société étaient abordés en termes de structures, de fonctions ou de lois de développement. Une nouvelle représentation de l'humain s'impose désormais. Elle laisse plus de place à l'incertitude, à l'indétermination et au désordre. En 1984, R. Boudon avait publié *La Place du désordre, une critique sévère du déterminisme en sciences sociales*. Pour le sociologue, les phénomènes sociaux sont le produit d'une multitude de libres actions individuelles, qui s'agrègent en produisant souvent des « effets inattendus » ou « des effets pervers ». » (Dortier J.F. (b), 2000)

### D. L'individu en questionnement.

L'individu, dans cette quête de soi et face à son projet, est inévitablement pris dans une dynamique de réflexion sur soi.

A. Erhenberg parle d'un « individu incertain » : « Par incertain, A. Erhenberg entend un individu dont les expériences de vie se déroulent sur fond de questionnements sans fin sur sa propre place. » (Marchand G., 2003).

Nous pouvons ainsi considérer que l'individu se place en « apprenti philosophe ou apprenti psychologue » sur sa propre vie, par rapport à ses propres besoins.

Mais il est aussi praticien de ses propres réflexions.

Il est donc tout en même temps « penseur » et « consommateur », comme si réflexion et consommation se confondaient en une seule dynamique.

<sup>8</sup> *L'immaturité de la vie adulte*, (1998), PUF.

P. Bruckner dans *La tentation de l'innocence* (1995) propose une analyse intéressante du consumérisme :

« *Les loisirs, le divertissement, l'abondance matérielle constituent à leur niveau une tentative pathétique de réenchantement du monde, l'une des réponses que la modernité apporte à la souffrance d'être libre, à l'immense fatigue d'être soi.* » (Bruckner P., 1995, p.45)

« *Je fais des courses, donc je suis, tel est le cogito du consommateur toujours prêt à recourir à cette trappe hédonique pour chasser le cafard ou le mal d'être.* » (Bruckner P., 1995, p.72)

Réfléchir et consommer tendraient à se confondre, comme si consommer induisait en amont et/ou en parallèle la réflexion : je consomme parce que je réfléchis sur moi ou je réfléchis sur moi parce que je consomme.

### E. L'individu émotionnel.

« *Chaque période de l'histoire a son type humain idéal. La société médiévale connut le chevalier valeureux et courtois. La Renaissance inventa l'homme de cour, il cortegiano, mélange harmonieux de bienséance, d'élégance, de vertu et de fidélité au Prince. Le XVII<sup>ème</sup> siècle eut l'honnête homme, le XVIII<sup>ème</sup> le philosophe éclairé et le XIX<sup>ème</sup> exalta l'entrepreneur audacieux, le « bourgeois conquérant ». Quel est, en notre époque d'individualisme extrême, le type humain idéal ? C'est l'homme qui voue un culte à l'émotion, l'homme émotionnel, l'Homo sentiens.* » (Lacroix M., 2001, p.33)

Au-delà, M. Lacroix identifie deux émotions entre lesquelles l'individu est pris en tension : « l'émotion-choc » et « l'émotion-sentiment ». « *L'émotion-sentiment s'épanouit si l'on se place en face du monde dans une attitude contemplative (...). Alors que l'émotion-choc aide à survivre dans le monde, l'émotion-contemplation permet de jouir de la saveur du monde (...). Elles apportent des contributions inégales à l'enrichissement du moi, à la culture de l'âme (...). L'émotion-choc constitue l'agrément d'une vie frénétique, trépidante, excitante, mais en définitive peu profonde. (...) L'émotion-sentiment constitue une porte d'entrée dans la profondeur du moi.* » (Lacroix M., 2001, p.123)

Ainsi l'individu s'inscrit dans des « projets de double vie » : « *Interrogez les adolescents sur la façon dont ils envisagent leur vie future. Il est significatif que beaucoup d'entre eux l'imaginent par le double signe de la transe et de l'entraide. Ils rêvent d'une vie partagée entre la quête de sensations fortes et l'humanitaire, le fun et le bénévolat.* » (Lacroix M., 2001, p.111)

De plus, les émotions-chocs semblent celles valorisées aujourd'hui<sup>9</sup>, et mises en oeuvre, au travers de stages de « développement personnel » : « *Seul un homme au « top » de sa forme peut surfer sur la vague épuisante des émotions-chocs (...). Ce n'est pas un hasard si le thème de l'énergie occupe une place centrale dans les activités de bien-être et de développement personnel. (...) Cet appel à la vitalité découle directement de la préférence pour l'émotion-choc.* » (Lacroix M., 2001, p.137)

La figure professionnelle idéale aujourd'hui, correspond pour certains à celle du jeune cadre dynamique, hyper-actif, en quête de valorisation, d'excellence, d'émotion-choc. Elle correspond, pour d'autres, à celle du « révolté du boulot » pour reprendre un titre d'un dossier du Nouvel Observateur en 2004, en quête d'emplois porteurs de sens, de valeurs.

<sup>9</sup> « *Dans le champ des émotions, l'individu contemporain a tendance à sélectionner celles qui lui procurent un maximum d'excitations.* » (Lacroix M., 2001, p.126)

### **1.3.3. Premiers éléments d'analyse du « développement personnel » articulé à la formation.**

Parler de « développement personnel » amène facilement à parler de techniques connues, déjà utilisées. De façon anecdotique, lorsque j'énonçais à des collègues de travail ou à des amis mon sujet de thèse, il était fréquent que les uns et les autres racontent leur expérience du coaching, de la PNL, ..., en m'invitant à aller chercher de tel ou tel côté, comme si le « développement personnel » se résumait finalement à une technique.

Un numéro spécial de la revue *Actualité de la Formation Permanente* était consacré en 1997 aux « formations au développement personnel », et ce sont d'abord des retours et analyses de pratiques qui ont été présentées, avant une approche synthétique de la question du « développement personnel » en formation. Et, au-delà des techniques ou méthodes utilisées, les « formations au développement personnel » renvoient à une multitude d'intitulés, et/ou d'objectifs.

Existe-t-il finalement une définition de ces pratiques diverses et variées ?

#### **A. Le « développement personnel » renvoie à des techniques ou méthodes.**

Le « développement personnel » est en effet souvent assimilé aux techniques utilisées en stage.

Le moyen devient ainsi facilement la fin de l'action. La PNL par exemple, devient un but ; la technique est magnifiée.

L'outil doit permettre de se développer, de se transformer. Il doit être source de changement sans finalement que les choses soient beaucoup plus explicitées : « *L'adulte du XX<sup>ème</sup> siècle, qui semble de plus en plus confronté à ce genre de crise, cherche dans ce que l'on appelle le « développement personnel » un outil pour gérer le passage, la transformation de l'ancien au nouveau moi. Son espoir est alors que le développement personnel soit source pour lui de changements personnels. Plus qu'acquérir de nouvelles compétences ou connaissances, l'individu désire, plus ou moins consciemment, modifier sa manière d'être, de ressentir ou d'agir ; en un mot, il désire modifier ce qu'il est.* » (Philippot P., 2003).

Nous pouvons donner quelques exemples de techniques de « développement personnel » sans prétendre à l'exhaustivité : celles dont l'intitulé (ce qui ne signifie pas forcément le fond) semble « connu » par tout un chacun, autrement dit, celles pour lesquelles il y a fort à parier que sans en connaître forcément les tenants et les aboutissants, des professionnels énonceront que telle ou telle pratique relève « bien sûr » du « développement personnel » !

Ce sont les mêmes que celles présentées dans le numéro 148 de la revue *Actualité de la Formation Permanente* consacré spécialement aux « formations au développement personnel » : la PNL, l'analyse transactionnelle, et la formation expérientielle.

#### **- La Programmation Neuro-Linguistique (PNL) :**

« *La PNL est un modèle génératif de la communication, de l'apprentissage et du changement. Ce modèle s'appuie notamment sur deux hypothèses qui guident et orientent toute sa démarche :*

*- la manière dont nous communiquons avec nous-mêmes et avec les autres détermine tout ce que nous obtenons dans notre vie ;*

- chaque être humain possède déjà en lui toutes les ressources lui permettant d'effectuer les changements dont il a besoin pour s'épanouir et développer ses potentialités. (...)

Ces modèles nous permettent, dans un premier temps, de comprendre, étape par étape, les éléments impliqués dans tout processus de communication efficace. Puis ils nous fournissent une méthodologie, véritable manuel du savoir-faire, pour intégrer dans notre comportement ces caractéristiques communes aux excellents communicants. Respectueuses de nos valeurs et de nos buts de vie, des méthodologies précises nous aident à fixer nos objectifs de développement personnel et professionnel et à mettre en place les moyens pour les atteindre. Enfin des techniques d'intervention sont proposées pour effectuer les changements dont nous avons besoin pour nous libérer des blocages qui limitent encore notre évolution.» (Camerlynck F., 1997)

#### « L'Analyse Transactionnelle :

"Analyse des transactions, c'est à dire des échanges entre deux individus. Codifiée par E. Berne l'analyse transactionnelle consiste à identifier « les trois états du moi » (soit le Parent, l'Adulte, l'Enfant) qui donnent à nos scénarios de vie des couleurs et des empreintes différentes (pouvoir, normes, expériences, sentiments, créativité, soumission ou rébellion, ...) ». (Bellenger L., Pigallet P., 1996, p.23)

A l'origine théorie psychologique, nous pouvons nous demander si l'analyse transactionnelle n'est pas devenue une technique.

#### - La « formation expérientielle » :

Ce n'est pas cet intitulé que l'on retrouve le plus souvent dans les propositions de stages. Nous trouvons davantage des pratiques spécifiques basées sur l'expérience : escalade, canyoning, spéléologie, Feng Shui, yoga, relaxation,... c'est-à-dire un ensemble de pratiques sportives d'un côté, et des pratiques « zen » d'un autre côté.

« La définition internationalement reconnue de la formation expérientielle pour adultes, est, dans sa forme synthétique : « un processus au travers duquel un formé construit un savoir, une compétence et des valeurs à partir d'expériences directes, le plus souvent en extérieur. (...) Il y a un engagement du formé dans toutes ses dimensions (cognitive, affective, comportementale, physique, etc) et les changements engendrés concernent plusieurs niveaux (connaissances, compétences, attitudes, comportements, socialisation, etc). De plus, une mise en situation, une expérience en elle-même, ne sont pas suffisantes pour générer l'apprentissage actif. Une action de conceptualisation est nécessaire, car l'acte d'apprendre s'organise à partir de la réflexion. » (...)

Dans une société en transformation, Apprendre par l'expérience offre un retour au réel pour que chacun apprenne sur lui-même et invente une autre manière d'affronter la complexité. » (Kerjean A., 1997)

La PNL, l'analyse transactionnelle, la « formation expérientielle » sont des méthodes souvent présentées sous la notion de « développement personnel ».

Ainsi, nous trouvons foison d'ouvrages sur telle ou telle méthode ; les intitulés de stages mettant largement en avant la méthode utilisée et comme si l'action se résumait à celle-ci.

## **B. Les « formations au développement personnel », des intitulés, objectifs, méthodes, divers et multiples.**

Comme le souligne A. Brochec dans le numéro spécial d'*Actualité de la Formation Permanente* consacrée aux « formations au développement personnel », les « formations au développement personnel » sont répertoriées sous des « chapeaux », intitulés, objectifs et méthodes, divers et multiples.

« Elles seront répertoriées, par exemple, sous les « chapeaux » suivants...

- développement personnel
- efficacité personnelle
- communication et relations humaines,
- méthodes de formation personnelle
- expression
- ressources humaines
- etc.

... et sous les intitulés suivants :

- adaptabilité
- affirmation de soi
- analyse transactionnelle
- communication professionnelle
- créativité personnelle
- développement de la mémoire
- développement personnel
- dynamisation mentale
- expression orale
- expression écrite
- gestion du stress
- gestion du temps
- lecture rapide
- PNL
- prise de parole
- relation interpersonnelle
- etc.

Les objectifs annoncés sont variés ; on peut en citer quelques uns :

- gagner en aisance dans ses entretiens et contacts
- s'entraîner à l'asservité pour sortir des conflits et établir des relations positives
- comprendre l'autre pour mieux communiquer
- mobiliser ses ressources et développer sa flexibilité dans ses échanges grâce à la PNL
- approfondir la connaissance de soi-même et des autres pour mieux travailler ensemble
- être à l'aise dans toutes les situations difficiles
- développer des relations positives avec les autres : l'analyse transactionnelle
- développer son potentiel de communication et d'adaptation
- faire face à l'agressivité
- etc.

Les méthodes pratiquées aussi, même si l'on retrouve souvent les mêmes :

- PNL
- Process Communication
- bioénergie
- pratiques théâtrales
- sophrologie

- relaxation
- gestalt
- méthode Schutz
- technique analytique de groupe
- psychodrame analytique
- etc. » (Brochec A., 1997)

Ces diversité et multiplicité renvoie aux stages courts inter-entreprises proposés notamment par de gros cabinets tels la CEGOS, Demos, ...

C'est effectivement sous cette forme que les « formations au développement personnel » sont les plus médiatisées. Mais toujours selon A. Brochec, il peut aussi s'agir de stages longs inter-entreprises, de formations-actions, d'actions d'accompagnement (ou coaching), et de formations en groupes (ou groupes de diagnostic).

Mais plus précisément, qu'est-ce qu'une « formation au développement personnel » ? Peut-on définir cette notion ?

### C. Premières définitions des « formations au développement personnel ».

Pour les praticiens<sup>10</sup>, comme pour les chercheurs<sup>11</sup>, le « développement personnel » pourtant fortement présent dans les discours et les écrits, semble « glisser entre les mains » dès lors que l'on tente de l'appréhender plus précisément.

Il est ainsi difficile d'en trouver une définition claire. La tendance est plutôt à autant de définitions que d'expériences analysées après coup comme expériences de « développement personnel ».

Nous avons toutefois trouvé deux définitions à ce stade de nos recherches - l'objet même de la thèse étant de les préciser ou de les faire évoluer :

1. *« Le développement personnel repose sur un travail de développement de ses capacités dans le domaine de la connaissance de soi, de la maîtrise de savoir-faire relationnels, de comportements. L'implication émotionnelle et affective de cette recherche suppose un cadre déontologique satisfaisant : formateur compétent, externe à l'entreprise, respect des valeurs, de la personnalité des individus. De plus, tout formateur dans le domaine du développement personnel doit être capable d'explicitier clairement ses références théoriques, ses méthodes et son code de valeurs. Il doit aussi respecter l'implication de la personne et son intégrité physique et mentale. »* (Bellenger, L., Pigallet P., 1996)

2. *« Tout le monde en convient, parler de développement personnel, c'est parler de croissance de l'individu sous tous ses aspects (physiologique, intellectuel, affectif, émotionnel, relationnel, spirituel...). (...) Chaque personne aurait tendance à s'orienter dans certaines*

<sup>10</sup> « Si l'on retient la définition suivante: « Les formations au développement personnel sont toutes les formations centrées sur le développement de l'individu », il est parfois difficile d'établir la frontière entre les formations dites de développement personnel et celles où sont abordés des aspects de développement personnel sans en porter le titre. » (Propos de la responsable de Demos Formation dans un entretien pour *Actualité de la Formation Permanente* n°148)

<sup>11</sup> « Le concept de développement personnel est très large. Il est source d'ambiguïté : il fait naître à la fois un enthousiasme réel quant à l'étendue de ses applications et des craintes quant aux risques de dérives possibles. Ses limites méritent d'être définies. L'offre de formation correspondante rencontre les mêmes critiques ; le foisonnement des intitulés, objectifs, méthodes, ne facilite pas la compréhension des approches théoriques ou pédagogiques et contribue à entretenir la confusion. » (Brochec A., 1997)



*directions, que C. Rogers décrit comme « positives, constructives... elles tendent vers l'actualisation de la personne... progressent vers la maturité et vers la socialisation. » (...)*

*Le développement personnel serait « l'ensemble des processus psychologiques qui entrent en jeu pour permettre de satisfaire le besoin d'accomplissement de l'être humain. » (...)*

*Développer sa personne, sa personnalité, c'est d'abord tenter de se connaître soi-même, de découvrir ses points faibles et ses points forts, ses potentialités, à travers sa propre réflexion ou le regard des autres, de donner du sens à ce que l'on vit ; c'est aussi tenter de comprendre l'autre, son fonctionnement propre, de découvrir d'autres représentations, valeurs, références ; c'est enfin analyser les relations interpersonnelles qui régissent ses comportements, ses attitudes. (...)*

*On peut ainsi retenir les trois dimensions suivantes qui, toutes, intègrent la notion de développement personnel :*

- *le développement des aptitudes générales intellectuelles (construction des connaissances, raisonnement logique, capacités d'analyse et de synthèse...)* ;
- *le développement personnel du point de vue interpersonnel (capacités à s'exprimer, à communiquer, à gérer ses émotions...)* ;
- *le développement personnel du point de vue de l'évolutivité de l'individu (capacités à s'orienter, à gérer sa carrière, à développer son potentiel professionnel, à faire des choix...).*

*D'une manière générale, les formations au développement personnel sont donc les formations centrées sur l'individu, c'est à dire sur une meilleure connaissance de soi, ou sur la relation de l'individu avec les autres, c'est à dire sur une meilleure connaissance des interactions entre les individus. » (Brochec A., 1997)*

D'une manière générale, le « développement personnel » se résumerait donc d'abord à la seconde dimension : le « développement personnel » du point de vue interpersonnel.

Ainsi, le GARF (groupement des animateurs et responsables de formation en entreprise) avait retenu en 1995, dans la réalisation de tableaux statistiques sur la formation en entreprise deux spécificités de formation pour le « développement personnel » :

- « - le développement des capacités comportementales et relationnelles : contrôle de l'émotivité, contrôle du stress, développement de l'aptitude à prendre la parole, à communiquer, à s'affirmer*
- le développement des capacités individuelles d'organisation : organisation personnelle du temps de travail, organisation efficace du travail en équipe. » (Brochec A., 1997)*

#### **D. Développement personnel ou professionnel ?**

*« Le développement personnel entre doucement mais sûrement dans le management, observait il y a quelques années P. Caspar du CNAM. En France, comme dans les pays anglo-saxons, mais avec quelques années de retard, la plupart des entreprises ont intégré cette nouvelle donne stratégique. » (Kerjean A., 2001)*

Mais pour certains praticiens ou tenants du « développement personnel », l'intégrer en entreprise et dans le cadre de la formation professionnelle continue, induit nécessairement une évolution du « développement personnel » au « développement professionnel ». Par exemple pour certains tenants de la PNL : *« Au-delà des stages à visée purement professionnelle, de plus en plus de stages de développement personnel avec la PNL sont proposés à des particuliers. Certaines entreprises ont même adopté ce terme, qui à notre sens recouvre plutôt des stages de développement de l'efficacité professionnelle individuelle. Le développement personnel prend en compte tous les aspects de la vie d'une personne : affective, familiale, relationnelle, sociale et aussi professionnelle. » (Camerlynck F., 1997)*

Pour certains tenants de l'analyse transactionnelle également : *« l'idée d'une formation au développement personnel dans le cadre de l'entreprise est difficilement compatible avec l'essence même du développement personnel au sens d'une démarche autonome, individuelle, à partir d'un besoin ressenti puis identifié. Une telle démarche permet l'accès à soi-même, à son projet, à son désir, indépendamment d'interférences avec les projets de l'autre sur soi. Bien entendu, il existe des retombées positives d'une démarche contractuelle en analyse transactionnelle dans l'entreprise pour la plupart des participants aux actions de formation ou de développement de l'entreprise, mais ce sont les bénéfices secondaires de ces interventions. Si le participant à ces actions se sent plus autonome, plus dynamique, plus au clair avec lui-même, on pourra dire qu'il se sera développé personnellement, mais il s'agira là des effets bienvenus d'une démarche de développement professionnel qui, la plupart du temps, sera l'objet du contrat. »* (Jaoui G., 1997)

Bien entendu, il existe des retombées positives d'une démarche contractuelle en analyse transactionnelle dans l'entreprise pour la plupart des participants aux actions de formation ou de développement de l'entreprise, mais ce sont les bénéfices secondaires de ces interventions. Si le participant à ces actions se sent plus autonome, plus dynamique, plus au clair avec lui-même, on pourra dire qu'il se sera développé personnellement, mais il s'agira là des effets bienvenus d'une démarche de développement professionnel qui, la plupart du temps, sera l'objet du contrat. » (Jaoui G., 1997)

Pour des responsables de formation d'entreprise encore : *« le développement personnel répond à des besoins personnels : un ensemble de processus psychologiques qui entrent en jeu pour permettre de satisfaire un besoin personnellement ressenti d'accomplissement personnel (par exemple effectuer un travail sur soi ou sur sa relation aux autres). L'initiative appartient au salarié qui choisit dans un catalogue de formation le stage qui lui conviendra. Les réponses sont essentiellement de l'ordre du « psy » ou des techniques prêt-à-porter. Le développement professionnel, concept récent, répond lui à des besoins de l'entreprise : les capacités relationnelles, comportementales et cognitives stratégiques sollicitées par son organisation et son activité (l'autonomie et la responsabilisation, l'adaptabilité, le travail en équipe et en réseau, l'écoute, la coopération, l'acceptation de la différence, le droit à l'erreur, le leadership, la capacité à apprendre à apprendre...). L'initiative appartient à l'entreprise qui conçoit ou fait concevoir des programmes sur mesure. Naturellement, un séminaire de développement professionnel peut avoir des effets de développement personnel, mais ce n'est pas l'objet. Pour nous cette distinction est importante pour lever la suspicion de la manipulation ou de l'ingérence dans la sphère privée : il ne s'agit pas de révéler et encore moins de juger la personnalité intime, mais de travailler sur le comment une personne et un groupe s'organisent pour réaliser une tâche. Le « comment » et non le « pourquoi ». L'« ici et maintenant » et non « dites-moi tout sur votre passé ». »* (Kerjean A., 1997)

Il ne s'agirait finalement pas tant de parler de « développement personnel » que de « développement professionnel ».

En entreprise, « cette nouvelle donne stratégique », concernerait en priorité les cadres, dirigeants et managers.

*« Nos dirigeants évoluent dans un monde de plus en plus complexe, flou et mouvant. Ils ne sont plus uniquement gestionnaires et stratèges, ils deviennent désormais développeurs de compétences, animateurs d'équipes ou accompagnateurs du changement... Leurs missions nécessitent des compétences de plus en plus variées qui s'étendent sur des champs longtemps négligés ou peu formalisés pour ce public (notamment la gestion de soi, les ressources humaines, la motivation, ...). »* (Introduction du dossier : la formation des dirigeants. Actualité de la Formation Permanente n°172, 2001)

La gestion de soi, la connaissance de soi, la confiance en soi, ..., les concerneraient donc au premier plan : *« On doit passer à autre chose, de plus global et de plus cohérent, qui sorte des formations presque exclusivement techniques. Même dans les écoles de commerce ou d'ingénieurs, on apprend à gérer budgets, projets, plans stratégiques... mais on n'apprend pas à gérer les hommes et encore moins à se gérer soi. Or aujourd'hui, c'est cela dont on a besoin. (...) Il faudrait, par exemple, s'inspirer des méthodes pédagogiques alternatives pour les enfants, telles que celles de Steiner, Montessori ou Dolto qui permettent de comprendre le*

*fonctionnement cognitif des enfants et de développer chez eux des qualités telles que la créativité, la capacité relationnelle, et une réelle sécurité intérieure... » (Saussereau L., 2001)*

Cette recherche s'est située à un niveau de collecte de points de vue exprimés dans des revues de vulgarisation de sciences humaines et dans des revues de formation. Quelques essais philosophiques contemporains ont également alimenté notre propos.

La notion de « développement personnel » apparaît largement contemporaine, véhiculée sous des injonctions sociales et des figures de l'individu très actuelles.

Articulé à la formation, il semble que nous pouvons retenir que le « développement personnel » renvoie à des méthodes types (la PNL, l'analyse transactionnelle notamment). Mais il fait aussi écho avec des objectifs et des intitulés multiples et variés qui auraient pour point commun leur originalité par rapport à des objectifs et des intitulés « classiques » de formation.

Les quelques définitions disponibles des « formations au développement personnel » restent relativement floues, de type comportemental, et en référence aux théories de C. Rogers : il s'agirait de développer des aptitudes individuelles, intellectuelles, d'organisation, et surtout communicationnelles.

En entreprise, la notion de « formation au développement personnel » semble abusive et concerner surtout les cadres, managers et dirigeants. Il y aurait des différences entre ce qui pourrait légitimement être attendu de telles actions si l'on se réfère à leurs références théoriques, et ce qui est effectivement réalisé.

Mais quelles sont justement les références théoriques du « développement personnel » et des « formations au développement personnel » ? Pouvons-nous continuer de parler de ces notions en nous en tenant simplement à leurs usages sociaux ?

## **2. Seconde partie : Le « développement de la personne », une notion classique en psychologie.**

L'une des difficultés de notre sujet de recherche est que la notion de « développement personnel » relève de divers champs, de la philosophie (de l'idéalisme platonicien à l'idéalisme critique de Kant et à l'idéalisme humaniste du XX<sup>ème</sup> siècle), de la psychologie (d'obédience psychanalytique, du comportementalisme, du constructivisme), également de la sociologie, de la religion, de l'économie, ...

Ne pouvant aborder toutes les disciplines s'intéressant au « développement personnel » et ayant certainement des choses à nous dire sur ce que la notion peut révéler en formation, nous aborderons uniquement celle de la psychologie, parce qu'en psychologie la question du développement est particulièrement centrale au point de définir un champ même de psychologie celui de la « psychologie du développement ».

Nous souhaitons donc explorer de façon plus précise, dans cette seconde partie, l'éclairage de la psychologie sur la question du « développement personnel ».

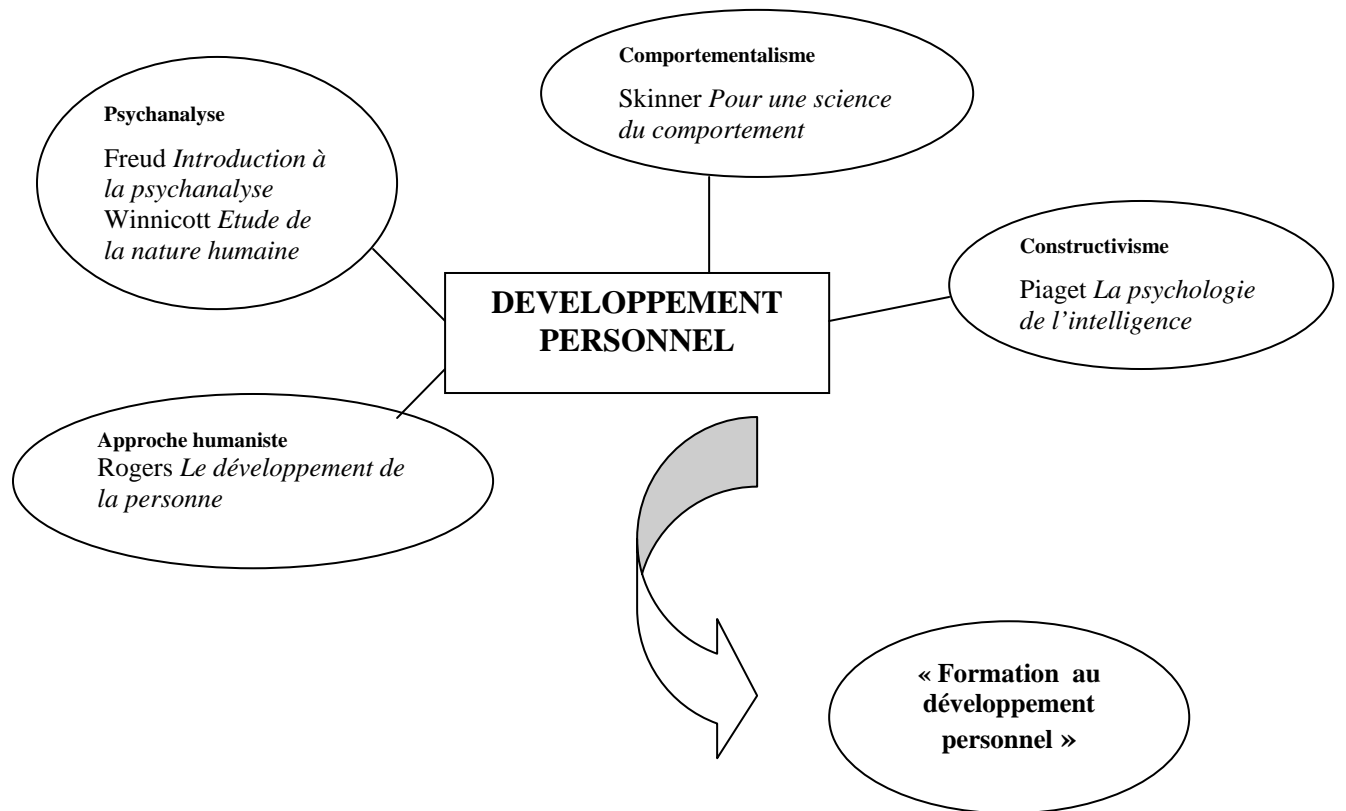
Comme nous l'avons vu précédemment à un premier niveau d'analyse, le « développement personnel » apparaît comme une notion synthétique ou vulgarisatrice d'une approche contemporaine de l'individu et de ses aspirations, appréhendé dans son quotidien, dans son « mal-être », face à des injonctions de bonheur, de quête de soi, ...

De ce fait, la question du « développement personnel » et l'étude des personnes « saines » tendraient à devenir des objets d'étude de plus en plus privilégiés de la psychologie avant la prise en charge des maladies psychiques, cognitives et comportementales.

Sous cette évolution de l'objet de la psychologie, nous pourrions lier l'approche scientifique du « développement de la personne » à l'approche injonctive du « développement personnel ». Il ne s'agirait plus tant de comprendre les conduites individuelles, que de proposer des remèdes pour se sentir bien, pour accéder au bonheur, ou pour avoir confiance en soi. Mais une telle conception soulève évidemment la controverse et ne fait sans doute pas l'unanimité auprès des chercheurs en psychologie.

Nous avons procédé de façon plus simple en précisant la notion de « développement personnel » à partir de quelques grands auteurs en psychologie, c'est-à-dire en revenant à quelques fondements scientifiques de la notion. Nous ne nous posons pas comme des spécialistes de cette discipline. Notre choix pour cette étude s'est porté sur des auteurs incontournables dès lors que l'on parle du « développement personnel » qui en psychologie se ramène souvent au développement de la personne.

Nous avons privilégié pour chaque auteur l'étude d'un de leurs ouvrages de référence.



## 2.1. Le « développement personnel » dans la psychologie de l'intelligence de J. Piaget.

Nous abordons ici l'approche constructiviste de J. Piaget du « développement personnel » en repérant ce qui peut éclairer notre questionnement.

Nous prenons essentiellement appui sur un de ses ouvrages, *La psychologie de l'intelligence* (1967).

### 2.1.1. Le « développement personnel » à travers le développement cognitif de l'enfant.

Piaget souhaite comprendre comment s'accroissent les connaissances, et comment s'opère le développement de la pensée.

Son étude se limite au développement de l'enfant, c'est-à-dire à la période-clé du développement cognitif.

Mais, sa théorie n'en fournit pas moins des éléments intéressants pour comprendre l'adulte en développement : « *il apparaît que cette théorie est un modèle de développement intellectuel de l'enfant mais il est peut être pertinent pour les adultes si on considère qu'ils utilisent des stratégies opératoires plus diversifiées que celles de l'enfant, reprenant les mêmes stades.* » (Chalvin D., 1996, p.104).

Piaget accorde une place centrale à la pensée, à l'intelligence, à la logique, car il s'agit pour lui des meilleurs témoins de l'adaptation de l'homme au mouvement général de la vie.

#### A. Quelques éléments d'analyse de base de la théorie de Piaget.

\* Le développement de l'intelligence doit être considéré dans sa réalité : il n'est pas imagé en processus idéal. Comprendre le développement de la personne, c'est s'intéresser à l'ensemble des opérations et actions qui se concrétisent.

\* S'intéresser au développement de l'intelligence ne signifie pas que les autres activités constructives de la personne sont mises entre parenthèses.

Sous les idées de « totalité » et de « structure », nous lisons que l'intelligence ne peut être comprise que rattachée à ces autres activités. La perception, les habitudes, sont tout autant des activités constructives que la pensée.

Il n'y en a donc aucune à privilégier ou hiérarchiser. L'intelligence est seulement « supérieure », au sens où elle suit les autres activités, mais elle ne saurait être, sans ces activités initiales, préparatrices.

Finalement, Piaget parle de structures qui s'alimentent et se succèdent, tout en gardant chacune « une part d'autonomie ».

\* Piaget semble accorder une place moindre à l'affectif qu'il définit selon une fonction régulatrice.

Toutefois, l'affect est une faculté inhérente à l'homme, et interdépendante de sa faculté cognitive.

En fait, tantôt Piaget semble accorder le monopole de son étude au cognitif ; tantôt il fonde sa théorie sur les idées de totalité et de structure. Comment alors situer la fonction affective par rapport à la fonction cognitive ? Lui est-elle corrélée ? Lui est-elle inférieure de par la pauvreté de sa structure, de sa nature, et de sa finalité ?

L'affect serait restreint au développement de la subjectivité.

## **B. Les stades du développement de l'intelligence.**

Piaget propose une théorie du développement de l'intelligence en différenciant des stades de développement.

Une telle distinction est possible du fait d'un équilibre réalisé à chacun de ces stades, et, du fait de la structuration de schèmes, également pour chacun de ces stades. (Ce processus est abordé plus loin dans ce chapitre.)

Un schème peut être défini comme une structure d'ensemble qui permet la réalisation de conduites opératoires. C'est un système d'actions et de représentations.

Les quatre stades du développement définis par Piaget permettent d'identifier la construction progressive et logique des opérations mentales.

Le mécanisme de la construction des opérations se déclenche dès lors qu'une première forme de pensée apparaît. Auparavant, les **acquisitions perceptives et sensori-motrices** sont en quelque sorte des prémisses essentielles, mais ne peuvent être encore assimilées à une forme de pensée.

*« Si l'on peut rapprocher l'activité perceptive de l'intelligence sensori-motrice, son développement la conduit jusqu'au seuil des opérations. Au fur et à mesure que les régulations perceptives dues aux comparaisons et transpositions tendent vers la réversibilité, elles constituent l'ensemble des supports mobiles qui permettront le lancement du mécanisme opératoire. Celui-ci, une fois constitué, réagira ensuite sur elles en se les intégrant, par un choc en retour. Mais, avant cette réaction, elles préparent l'opération, en introduisant toujours plus de mobilité dans les mécanismes sensori-moteurs qui en constituent la sub-structure : il suffira, en effet, que l'activité animant la perception dépasse le contact immédiat avec l'objet, et s'applique à des distances croissantes dans l'espace et dans le temps, pour qu'elle déborde le champ perceptif lui-même et se libère ainsi des limitations qui l'empêchent d'atteindre la mobilité et la réversibilité complètes. » (Piaget J., 1967, p.93)*

### **Premier stade : le stade de la pensée symbolique et préconceptuelle.**

Le jeune enfant construit sa représentation du réel à l'aide de signifiants (signes collectifs et symboles individuels) distincts des choses signifiées.

Il est centré sur sa propre façon de se représenter les choses, et sur les faits en présence. Puis, il va commencer progressivement à intégrer la notion de « concepts ». Il est dans une période de l'intelligence préconceptuelle où son raisonnement se complexifie peu à peu. Mais il reste dépendant d'une assimilation égocentrique et des analogies immédiates intérieures.

A ce stade, l'enfant se construit (en tant que sujet opérant) mais cette construction résulte essentiellement de processus « élémentaires » (l'imagination notamment), et de l'affectif plutôt que du cognitif.

### **Second stade : le stade de la pensée intuitive.**

L'enfant se représente le réel selon une nouvelle structuration, mais le raisonnement reste intuitif. A travers l'intuition, la construction de l'enfant reste affective.

L'acquisition des notions s'effectue par des régulations successives, dans un système de centration / décentration de la pensée. Mais, le raisonnement procède encore alternativement et non pas par multiplication logique.

L'enfant construit son raisonnement par assimilation / imagination des actions réelles en pensée.

**Troisième stade : le stade des opérations concrètes.**

Au fur et à mesure, l'intuition amène l'enfant à se décentrer et à adopter un raisonnement de plus en plus réversible.

Un nouveau stade apparaît soudainement au cours duquel l'enfant construit les opérations logicomathématiques et spatiotemporelles. Le raisonnement et l'acquisition des notions, se font par déduction et par conversion entière de la pensée. Le raisonnement se libère en quelque sorte de l'affectif, en restant encore lié à l'action et aux notions concrètes.

**Quatrième stade : le stade des opérations formelles.**

L'enfant reconstruit son raisonnement en transposant les groupements concrets sur un nouveau plan de pensée. Il développe sa capacité de raisonner de façon hypothético-déductive, par décentration du présent et des actions concrètes. La pensée s'élabore indépendamment de l'action.

La finalité du développement de l'intelligence renvoie à l'acquisition de la pensée formelle. Il s'agit de se libérer de l'action et de la subjectivité (mais pour autant l'action n'est pas à dénigrer par rapport à ce qui serait une pensée « pure »).

L'action, l'assimilation égoцентриque, ..., toutes ces activités élémentaires, sont primordiales pour atteindre la pensée formelle. C'est pourquoi, Piaget centre son analyse sur l'ensemble du processus du développement en jeu, et non uniquement sur sa finalité. Il accorde de l'importance à chaque fait de la réalité.

Le processus à l'oeuvre est complexe : *« Le propre du schème sensori-moteur (perception, etc), du symbole préconceptuel, de la configuration intuitive elle-même est qu'ils sont toujours « centrés » sur un état particulier de l'objet et d'un point de vue particulier du sujet ; donc qu'ils témoignent toujours simultanément, et d'une assimilation égoцентриque au sujet et d'une accommodation phénoméniste à l'objet. Le propre de l'équilibre mobile qui caractérise le groupement est au contraire, que la décentration, déjà préparée par les régulations et articulations progressives de l'intuition, devient brusquement systématique en affirmant sa limite : la pensée ne s'attache plus alors aux états particuliers de l'objet, mais elle s'astreint à suivre les transformations successives elles-mêmes selon tous leurs détours et leurs retours possibles ; et elle ne procède plus d'un point de vue particulier du sujet, mais coordonne tous les points de vue distincts en un système de réciprocités objectives. Le groupement réalise ainsi, pour la première fois, l'équilibre entre l'assimilation des choses à l'action du sujet et l'accommodation des schèmes subjectifs aux modifications des choses. »* (Piaget J., 1967, p.152)

Les mécanismes d' « assimilation » et d' « accommodation » sont au coeur de la théorie de Piaget. L'assimilation peut être définie comme l'incorporation dans les schèmes intellectuels des données de l'expérience. Une donnée nouvelle s'incorpore à un schème.

L'accommodation peut être définie comme la modification des schèmes intellectuels et comportementaux d'un sujet exposé lorsque ceux-ci se révèlent impuissants au traitement d'une situation nouvelle.

Le développement de l'intelligence et des opérations formelles sera le signe d'un équilibre entre ces deux mécanismes.



### **2.1.2. Le « développement personnel », un processus complexe.**

Nous venons de laisser entendre la complexité du processus du développement de la personne. Toute la difficulté de compréhension de la théorie piagétienne se situe selon nous à ce niveau.

Pour reprendre les termes de l'auteur, le « développement personnel » serait une « **complexification des structures cognitives** ».

Piaget analyse le développement de l'intelligence comme une « **succession de re-constructions constantes** »: « *Les étapes des structurations cognitives chez l'enfant, résultent de la construction de métasystèmes qui rendent compte des étapes antérieures tout en les prenant comme objet de construction. Il s'agit bien d'une re-construction.* » (Bideaud J., Houdé O., Pedinielli J.L., 1993, p.45)

Pour chaque stade, il distingue une **forme d'équilibre**, résultat d'une structuration de schèmes. Un équilibre est atteint, avant déséquilibres reconstructifs et de nouveaux échanges entre le milieu et l'organisme (assimilation et accommodation).

Chaque stade semble caractérisé par une structure d'ensemble, et les opérations possibles et utilisables sont fonctions de cette structure d'ensemble.

Un développement cognitif toujours plus complexe, et une emprise sur le réel toujours plus grande, sont le signe de l'évolution de l'individu.

Les échanges entre l'organisme et le milieu sont donc de plus en plus complexes : « *Tout le développement de l'activité mentale (...) est ainsi fonction de cette distance graduellement accrue des échanges, donc de l'équilibre entre une assimilation de réalités de plus en plus éloignées à l'action propre et une accommodation de celle-ci à celles-là. (...) L'adaptation organique n'assure, en effet, qu'un équilibre immédiat, et par conséquent limité, entre l'être vivant et le milieu actuel. Les fonctions cognitives élémentaires, telles que la perception, l'habitude et la mémoire, la prolongent dans le sens de l'étendue présente et des anticipations ou reconstitutions proches. Seule l'intelligence capable de tous les détours et de tous les retours par l'action et par la pensée, tend à l'équilibre total, en visant à assimiler l'ensemble du réel et à y accommoder l'action, qu'elle délivre de son assujettissement au hic et au nunc initiaux.* » (Piaget J., 1967, p.15)

Il semble donc y avoir une continuité entre les différents stades de développement, et entre les différentes formes successives d'intelligence : « *L'intelligence n'est qu'un point d'arrivée et ses sources se confondent avec celles de l'adaptation sensori-motrice en général, ainsi que par-delà celle-ci, avec celles de l'adaptation biologique elle-même.* » (Piaget J., 1967, p.13)

Il ne semble pas y avoir de hiérarchie entre les différentes formes d'intelligence. Elles ont les mêmes origines ; elles se « re-construisent ».

La volonté d'équilibre entre les assimilations et les accommodations et la volonté d'harmonisation du système induisent un développement permanent : « *Il s'agit bien d'un équilibre à la fois mobile et permanent tel que la structure des totalités opératoires se conserve lorsqu'elles s'assimilent des éléments nouveaux.* » (Piaget J., 1967, p.15)

Les structures s'autoalimentent, mais elles n'ont pas les mêmes natures, les mêmes finalités et donc les mêmes lois d'organisation. Ainsi, Piaget parle de « décentration générale » avant toute évolution des structures, avant toute reconstruction, du fait même de leur différence.

Les différentes structures initiales sensori-motrices se prolongent au fur et à mesure en structures opératoires, réflexives, en passant par toute une série de structures intermédiaires.

« Il s'agit bien davantage que de formuler ou de poursuivre l'oeuvre commencée : il est d'abord nécessaire de reconstruire le tout sur un nouveau plan (...) les structures de l'intelligence sont entièrement à rebâtir avant de pouvoir être complétées. » (Piaget J., 1967, p.132)

Finalement, nous pouvons considérer que le « développement personnel » s'opère au travers de ce processus complexe d'adaptations / organisations, à partir des échanges entre le milieu et l'organisme.

Pour « embrasser la totalité de l'univers » et « se libérer de l'ici et maintenant », l'individu a besoin au départ de « s'attacher » à la réalité, de procéder par assimilation égocentrique, par perception et habitudes.

Un mécanisme de décentration / centration est ensuite à l'oeuvre pour que la pensée puisse se déployer. Il y a au fur et à mesure décentration du seul point de vue du sujet et décentration phénoméniste de l'objet. Par ces décentrations successives, les adaptations - organisations du sujet et du milieu vont se coordonner, s'équilibrer ensemble, et non plus différemment.

### **2.1.3. L'importance de l'environnement sur le « développement personnel ».**

L'environnement est facteur du développement du fait des échanges permanents et toujours plus complexes entre le milieu et l'organisme.

Pour autant, Piaget ne se situe pas dans une approche empiriste du développement selon laquelle les faits s'imposeraient à l'individu de l'extérieur. L'environnement et l'activité du sujet procèdent ensemble.

Dans l'analyse piagétienne du développement de l'intelligence, l'environnement peut être considéré comme un prétexte à l'action du sujet, à l'activation des structures de la personne.

Il participe à l'adaptation biologique ainsi qu'à l'organisation logique de l'organisme, au fur et à mesure du développement.

Les interactions entre l'organisme et le milieu produisent une succession de tensions et de déséquilibres qui nécessitent des adaptations. Ces dernières vont se concrétiser au niveau biologique puis au niveau logique, du fait même de l'assimilation du milieu à l'organisme et de l'accommodation de l'organisme au milieu. Ainsi, au fur et à mesure, l'intelligence se développe du fait de ces échanges de plus en plus complexes, et des déplacements d'équilibre. Le milieu concourt donc au développement de l'intelligence à travers ces échanges (et non par une accommodation pure).

Pour qu'il y ait « influence » de l'environnement, il faut donc aussi qu'il y ait action du sujet.

Selon le stade du développement auquel se trouve l'enfant, l'influence du milieu peut ne pas être analysée de la même manière.

Dans un premier temps, le développement sensori-moteur procède au travers des habitudes par un certain conditionnement du sujet au milieu. Mais, ce conditionnement n'est possible à ce stade que par une assimilation constructive, par une activation des schèmes de l'individu (et non pas par l'association d'une réalité toute faite).

Nous pouvons ainsi penser que l'environnement va perdre de son influence au fur et à mesure du développement, puisque l'individu aura une emprise de plus en plus grande sur le réel et augmentera sa capacité à l'appréhender. Mais, nous pouvons aussi considérer que plus la personne augmente son emprise et se développe, plus l'environnement « laisse découvrir ses potentialités » (selon les termes de l'auteur).

Finalement, quel que soit le stade du développement, le milieu physique et social est essentiel pour qu'il y ait évolution de l'individu.

L'influence de l'environnement ne peut être analysée qu'à travers les interactions entre le milieu et l'organisme. De cette façon d'appréhender l'environnement, découle une conception particulière de l'apprentissage.

Selon Piaget, le processus d'apprentissage ne peut être réduit au conditionnement ou au tâtonnement. Il y a nécessairement action du sujet opérant. L'apprentissage n'est donc pas un processus subi par la personne.

Aux différentes formes d'intelligence correspondent différentes formes d'apprentissage avec pour chacune, une activité assimilatrice du sujet : « *Ainsi, de l'apprentissage élémentaire jusqu'à l'intelligence, l'acquisition semble impliquer une activité assimilatrice aussi nécessaire à la structuration des formes les plus passives de l'habitude (conduites conditionnées et transferts associatifs) qu'au déploiement des manifestations visiblement actives (tâtonnements orientés).* » (Piaget J., 1967, p.107)

Dans cette théorie du développement de l'intelligence, le milieu peut d'abord être perçu dans sa nature physique. Toutefois, Piaget n'omet pas de souligner que le milieu social est tout aussi important et qu'il est à interpréter de la même manière que le milieu physique. En fonction du niveau de développement, l'enfant n'interagira pas avec la société de la même manière : il évoluera, d'une pression du milieu social, vers la coopération.

L'individu se développe finalement à travers l'acquisition des opérations et des co-opérations. Tout comme les échanges avec le milieu physique, les échanges avec le milieu social impliquent que cette influence ne vaut que s'il y a assimilation constructive et activité du sujet.

#### **2.1.4. L'importance du « sujet opérant » sur son développement.**

Il y a développement car il y a **opération du sujet**. Piaget parle ainsi de théorie opératoire.

Le sujet opérant crée son propre univers du fait des interactions avec celui-ci. De plus, ces interactions se situant à des distances de plus en plus éloignées, le sujet se construit en se libérant au fur et à mesure des contraintes spatio-temporelles immédiates.

Le sujet est opérant au sens où il est maître de ses conduites extériorisées (actes) puis intériorisées (pensées).

Du fait de ses structures ou de ses schèmes, le sujet coordonne ses actions, ses opérations.

Piaget accorde donc une importance toute particulière au sujet, auteur du développement de sa logique.

La logique ne s'impose pas à lui de l'extérieur. C'est la construction faite par le sujet de la logique qui reflète sa pensée. Le « développement personnel » est ainsi le résultat des opérations du sujet sur son propre développement.

Il s'agit finalement de se placer dans la perspective de l'action (extériorisée ou intériorisée).

L'individu n'est donc pas un automate passif face à des lois d'organisation. Il intègre chaque fait, chaque événement, dans un schéma antérieur d'activité. Il y a structuration d'ensemble, signification, et non pas association passive.

Finalement, bien plus que de se laisser guider et de se laisser prendre dans une logique de continuité de ses structures, l'individu reconstruit ses nouveaux plans de pensée, avant toute nouvelle représentation du monde.

### 2.1.5. Conclusion.

Le développement de la personne tel que théorisé par Piaget a très certainement des échos dans certaines formations actuelles intitulées « formations au développement personnel ».

Le « développement personnel » renverrait au développement de l'intelligence, c'est à dire au développement des potentialités cognitives, celles permettant d'embrasser un grand nombre de réalités.

Les facultés affectives sont quant à elles appréhendées en tant que régulateur.

Sa théorie, même si elle est centrée sur le développement de l'enfant, veut appréhender plus globalement le sujet humain : *« au travers de l'acquisition des connaissances de l'enfant, J. Piaget veut comprendre le développement de la pensée humaine au cours de l'évolution. De plus, l'enfant est observé non pas en tant que personne individuelle, mais en tant que « sujet épistémique », c'est à dire représentant de l'universalité de l'intelligence humaine. »* (Chapelle G., 2000)

C'est au travers de l'intelligence effectivement que la personne peut avoir prise sur le monde, se libérer des a priori et de l'ici et maintenant. Mais Piaget s'intéresse d'abord au processus du développement cognitif et non à sa finalité.

Ainsi, il ne propose pas de méthodes pour l'accès à ce qui serait une libération de l'individu par exemple. Comment accompagner le développement de l'individu n'est pas une question centrale dans la théorie de Piaget. Il semble reconnaître tout à la fois les bénéfices du conditionnement, du tâtonnement, de l'expérience, ..., à tel ou tel stade.

Pour autant, les théories de Piaget seront rapidement utilisées en pédagogie dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, notamment pour définir ou redéfinir le but de l'éducation.

D'après nos premières définitions des « formations au développement personnel », nous serions enclins à rapprocher le « développement des aptitudes générales intellectuelles » des analyses de Piaget. Mais les « formations au développement personnel » semblent aussi et dans une large mesure accorder une place essentielle à l'affect tandis que Piaget ne l'analyse qu'en tant que régulateur.

Tels sont succinctement les premiers liens que nous pouvons faire entre une théorie psychologique, et des actions dont on est seulement sûrs pour le moment de leur complexité.

L'objet de cette étude psychologique – comme des suivantes dans cette seconde partie de la thèse – est de nous référer à des travaux reconnus et « légitimes » sur des questions touchant au « développement personnel ».

C'est à partir de quelques éléments théoriques fondamentaux que nous pourrons par la suite faire une lecture critique des actions au « développement personnel » actuellement proposées en formation.

## 2.2. Le « développement personnel » dans la science du comportement de B.F. Skinner.

Rappelons que notre démarche méthodologique consiste ici à privilégier l'étude de quelques courants de la psychologie « reconnus », et à centrer notre analyse sur un auteur en particulier représentant le courant en question. Nous nous intéressons à présent au comportementalisme à travers B.F. Skinner.

Nous voulons comprendre la théorie behavioraliste de B.F. Skinner en prenant essentiellement appui sur son ouvrage *Pour une science du comportement : le behaviorisme* (1979).

Skinner souhaite « enfin en venir à la vérité sur le comportement humain ». Pourquoi les gens se conduisent comme ils le font ? Quelles sont les causes du comportement ?

Pour répondre à ces questions, il convient selon lui d'adopter une posture scientifique et de s'en tenir aux faits objectivement observables du comportement, puis de prendre en compte l'histoire environnementale antérieure. Des principes d'organisation pourront alors être déduits.

Skinner veut dépasser toute explication mentaliste du comportement manquant de scientificité. Un événement physique trouve une explication scientifique au-delà d'une cause mentale. Les causes premières des conduites ne sont pas affectives ou localisées dans l'esprit.

### 2.2.1. L'histoire environnementale, cause des comportements humains.

L'environnement physique a une place essentielle sur les causes des comportements - « *une fois qu'on commence à étudier l'environnement, on ne peut plus nier son importance* » (Skinner B.F., 1979, p.22). C'est l'idée qu'il va s'agir de démontrer.

La démarche de Skinner est scientifique : décrire les comportements, puis les rapprocher de l'histoire environnementale antérieure.

Il porte alors son attention sur différents types de comportements, ce qui l'amène finalement toujours à la même conclusion : l'histoire environnementale est bien la cause des comportements.

Des principes d'organisation peuvent être identifiés, desquels découlent des hypothèses pour contrôler et influencer les comportements d'autrui ainsi que ses propres comportements.

#### A. Les comportements conditionnés et les contingences de renforcement.

En dehors des comportements dont il faut se méfier (« les comportements à l'intérieur de la peau » notamment), Skinner identifie différents types de comportements.

Selon une première classification<sup>12</sup>, les comportements peuvent être identifiés selon leurs « contingences », c'est à dire selon les conditions dans lesquelles ils apparaissent et sont observés. On parle de comportements innés distincts des comportements acquis.

---

<sup>12</sup> La seconde classification est explicitée dans le paragraphe suivant.

Les comportements innés sont ceux observables, propres à l'espèce humaine, et qui apparaissent dans certaines conditions. Ils sont les effets de la sélection naturelle et sont déclenchés par l'environnement pour assurer la survie de l'espèce.

Les comportements acquis ou conditionnés s'expliquent quant à eux par des contingences de renforcement. Ils sont propres à l'individu, manipulables et influençables. Skinner s'intéresse donc davantage à ce second type de comportement, duquel découlent des possibilités de contrôle et de conditionnement.

*« L'homme est et demeure un système biologique, et la position behavioriste affirme qu'il n'est rien de plus que cela. (...) Les contingences de renforcement sont importantes pour la prédiction et le contrôle du comportement. Les conditions dans lesquelles un individu acquiert un comportement sont relativement accessibles et peuvent souvent être manipulées ; les conditions dans lesquelles une espèce acquiert un comportement sont, elles, presque hors d'atteinte. L'une des conséquences regrettables en est que les origines génétiques deviennent quelque fois une sorte de dépotoir. » (Skinner B.F., 1979, p.51)*

Tous les hommes ont un équipement génétique favorisant des comportements. Reste à savoir si ces comportements sont propres à l'individu ou s'ils sont propres à l'espèce, s'ils répondent à des contingences de renforcement, ou à des contingences de survie. Dans les deux cas, ils sont déterminés, déclenchés par l'environnement. Ni l'équipement génétique, ni la volonté ou l'opération de l'individu ne sont donc à l'origine des actions.

## **B. Le mécanisme du conditionnement opérant.**

Skinner porte son attention sur les comportements opérants, manipulables, influençables, et contribuant à l'évolution de l'homme. (Les comportements dits communément « innés » sont peu manipulables. Ils sont malgré tout essentiels puisqu'ils contribuent à l'évolution de l'espèce.)

Ces comportements sont acquis par « conditionnement opérant ».

Tout comportement est une réponse particulière à des stimuli particuliers. Ces stimuli sont inscrits dans des conditions environnementales spécifiques et déclenchent le comportement adéquat.

Le comportement ainsi déclenché, induit des conséquences, positives ou négatives, qui vont renforcer l'acquisition des comportements adéquats. C'est ce que Skinner nomme le conditionnement opérant.

Les comportements ne sont donc pas analysés comme des actes de volonté : *« En attribuant un comportement inexplicé à une volonté ou à un choix, on a l'impression de résoudre le problème (...). Cependant les facteurs qui déterminent la probabilité d'un comportement opérant font partie de l'histoire de l'individu. Puisqu'ils ne sont pas visibles dans la situation présente, ils sont commodément passés sous silence. Il est alors tentant de croire que la volonté est libre et que l'individu est libre de choisir (...). « Liberté » renvoie habituellement à l'absence de contrainte ou de coercition, mais de façon plus générale, ce mot désigne une absence de détermination antérieure (...). Dans le cas du comportement réflexe dit involontaire, les causes sont évidentes. Le comportement opérant est dit volontaire, mais il n'est pas vraiment dénué de cause ; celle-ci est simplement plus difficile à déterminer. » (Skinner B.F., 1979, p.60-61)*

Tout comportement trouve finalement toujours sa cause dans l'environnement déclenchant.

En définitive pour Skinner, le conditionnement va permettre, à côté de la sélection naturelle, l'évolution de l'espèce humaine.

Selon une seconde classification, les comportements peuvent être identifiés par leur nature, par exemple : les comportements perceptifs, les comportements verbaux, et même les comportements « à l'intérieur de la peau » (les sentiments).

Mais finalement quelques soient ces comportements, « *c'est toujours l'histoire environnementale qui contrôle le comportement ; c'est l'équipement génétique de l'espèce et les contingences auxquelles l'individu a été soumis qui, là encore, déterminent ce qu'il perçoit* ». (Skinner B.F., 1979, p.81)

Les conséquences (même négatives) de tout comportement renforcent leur acquisition ; leur signification réside dans l'histoire antérieure de l'individu, et non pas dans le comportement lui-même.

A côté des différents types de comportements, l'individu dispose souvent de différents répertoires comportementaux. Il peut avoir des comportements différents, voire contradictoires, du fait même de son exposition à différents types de contingences. Par exemple, pour le langage, l'individu dispose de différents types de réponses verbales du fait de son intégration dans des communautés verbales différentes.

### **2.2.2. Le « développement personnel », un programme de renforcement.**

L'environnement déclenche les opérations de la personne ; et c'est du mécanisme de conditionnement que l'on peut attendre l'évolution des comportements. Il est donc possible d'anticiper et de se préparer à la conduite d'autrui, et/ou d'induire ses comportements.

Afin d'influencer les comportements d'autrui et de faciliter leur apprentissage, il est possible d'aménager les contingences et les conditions d'apprentissage. L'objectif est bien de susciter l'émergence de comportements adéquats à des situations bien particulières. Il s'agit donc de créer les conditions dans lesquelles les conséquences des comportements vont s'exprimer, ainsi que d'aménager l'environnement qui contrôle la réponse.

Les comportements et leurs états collatéraux<sup>13</sup> vont dépendre de programmes de renforcement. Toute la difficulté est alors selon nous de comprendre les contingences en jeu car plusieurs mécanismes peuvent intervenir (survie / renforcement) en même temps.

Skinner reconnaît également l'influence de l'environnement social, notamment au travers des pratiques verbales, qui favorise l'élargissement des répertoires comportementaux acquis. Le locuteur dispose de différentes pratiques verbales telles que l'ordre, l'avertissement, le conseil, l'indication, l'instruction, les maximes, les lois gouvernementales et religieuses, les lois scientifiques, qui lui permettent d'aménager les conditions d'apprentissage des comportements (par renforcement positif notamment).

Certes, « *ce qui est éprouvé ou observé par introspection par ceux dont le comportement est gouverné par des lois scientifiques est radicalement différent de ce qui est éprouvé ou observé par ceux qui ont été exposés aux contingences originelles.* » (Skinner B.F., 1979, p.150)

Certes, les contingences sociales « organisées » ne sont peut-être pas aussi « efficaces » que les contingences naturelles qu'elles sont censées calquer. Mais, elles favorisent aussi l'évolution de l'individu.

Skinner constate d'ailleurs la facile tendance à attacher plus de mérite aux comportements qui résultent d'une exposition personnelle à l'environnement, plutôt qu'à une exposition aux règles.

---

<sup>13</sup> Développés dans le paragraphe suivant.

L'homme devient « une personne », dès lors qu'autrui lui reconnaît son existence. « *Pour l'analyse comportementale, la personne est un organisme (...), du point de vue des gens pour lesquels son comportement est important elle est une personne.* » (Skinner B.F., 1979, p.171)

Un programme de renforcement doit faciliter les apprentissages et conditionner les conduites. Le « développement personnel » serait donc à entendre par rapport à un programme.

### **2.2.3. Le « monde à l'intérieur de la peau ».**

Nous accordons un paragraphe particulier à des comportements objets de nombre de débats, et qui peuvent intéresser particulièrement les mouvements actuels de « développement personnel ». Il s'agit des comportements à l' « intérieur de la peau ».

Skinner les analyse comme des comportements bien particuliers dont il faut se méfier.

Il souhaite dépasser les thèses mentalistes et montrer que c'est toujours dans l'histoire environnementale antérieure que se trouvent les causes de ces comportements.

Seule la personne peut entrer en relation avec le monde interne, les sentiments. Pour autant, la description du monde interne se base sur le monde externe. L'individu donne des informations sur son contact avec son propre corps et décrit son ressenti, en fonction de la description correspondante faite par rapport à un événement extérieur : « *Nous posons souvent des questions sur les sensations en disant « qu'est-ce qu'on ressent ? » et la réponse renvoie habituellement à la situation objective qui provoque normalement une sensation semblable.* » (Skinner B.F., 1979, p.31)

« *En aménageant les conditions dans lesquelles il vit, une communauté engendre cette forme très spéciale de comportement qu'est le savoir (...). La connaissance de soi est d'origine sociale. C'est seulement lorsque l'univers privé de l'individu devient important pour autrui qu'il devient important pour lui-même. Il entre alors sous le contrôle du comportement appelé savoir. Mais la connaissance de soi a une valeur particulière pour l'individu lui-même. Quelqu'un qu'on a rendu plus « conscient de soi » par les questions qu'on lui a posées est plus apte à prédire et contrôler son propre comportement.* » (Skinner B.F., 1979, p.38)

Le monde interne, le ressenti, le rapport à soi ont de l'intérêt dès lors qu'ils sont rattachés à l'environnement externe et social.

Au-delà, Skinner interprète les sentiments comme des états collatéraux aux comportements déclenchés par les contingences en jeu, ce que l'on pourrait appeler vulgairement des « sous-produits ».

Les sentiments ne sont donc pas responsables des comportements. La force d'un comportement produit ne dépend pas de la sensation ou de l'état engendré mais bien du programme de renforcement. Il n'y a pas de projet ou de but selon Skinner à l'origine des comportements.

Skinner distingue les différents états pouvant être engendrés par le renforcement : le sentiment de sécurité, la confiance en soi, le sentiment de maîtrise, de pouvoir, de puissance, le développement de l'intérêt pour ce que l'on fait, tandis que les dépressions, les pertes de confiance en soi, ..., seraient dues à l'absence de renforcement.



#### **2.2.4. Les comportements de la pensée.**

Les comportements de la pensée ne sont pas des états collatéraux, mais des comportements d'un type bien particulier.

Skinner souhaite réfuter les analyses mentalistes qui ont contribué à en parler comme des « processus mentaux supérieurs ».

Pour lui, penser n'est pas non plus une analogie de la vie extérieure en vie mentale.

Ces comportements particuliers sont eux aussi à interpréter en terme de contingences : les activités mentales que l'on croit inventées par l'esprit, sont en fait des processus comportementaux renforcés par les contingences, par l'histoire antérieure, ainsi la discrimination, l'abstraction, l'élaboration de concepts, la recherche, ...

Les comportements de la pensée sont aussi des réponses à des stimuli ancrés dans des conditions environnementales, et sont déclenchés par l'environnement. Ils seront renforcés par leurs conséquences observables.

#### **2.2.5. Une conception particulière de l'homme.**

Quelle place Skinner accorde-t-il à l'homme ?

*« L'homme est et demeure un système biologique, et la position behavioriste affirme qu'il n'est rien de plus que cela. »* (Skinner B.F., 1979, p.51)

Les propos de Skinner nous induisent à penser à une certaine passivité de l'homme, subissant en quelque sorte l'influence de l'environnement.

Son identité est un produit des contingences : *« Un membre de l'espèce humaine a une identité : il en est un membre déterminé et non un autre. Il commence par être un organisme puis devient une personne ou un self en acquérant un répertoire de comportements. Il peut devenir plus qu'une seule personne ou un seul self s'il acquiert des répertoires plus ou moins incompatibles adaptés à différentes situations. Dans l'auto connaissance, celui qui connaît est différent de celui qui est connu. Dans la maîtrise de soi, celui qui maîtrise est différent de celui qui est maîtrisé. Mais tous ces selfs sont les produits des histoires génétiques et environnementales. L'auto connaissance et la maîtrise de soi ont une origine sociale et le soi connu et maîtrisé est un produit des contingences de survie et de renforcement. Il n'y a rien dans les positions exprimées dans cet ouvrage qui mette en question le caractère unique de chaque membre de l'espèce humaine, mais cette unicité tient aux sources du comportement. Il n'y a pas de place dans une position scientifique, pour un self qui soit la source réelle ou l'initiateur de l'action. »* (Skinner B.F., 1979, p.228)

En fait, Skinner semble reconnaître la capacité de l'homme à construire son environnement pour son développement, dès lors qu'il a conscience du processus à l'œuvre et de l'influence du développement du monde sur son propre développement. Il semble ainsi reconnaître l'intérêt pour l'homme de prendre conscience de l'influence de l'environnement.

*« Le comportement est l'accomplissement de l'individu et lorsqu'on insiste sur les sources environnementales de son comportement, on dépossède apparemment l'organisme humain de quelque chose qui lui est habituellement dû. On ne le déshumanise pas, on le déshomunculise. Le problème central, c'est celui de l'autonomie. L'homme contrôle-t-il ou non sa propre destinée ? On avance souvent que de vainqueur, l'analyse scientifique transforme l'homme en victime. Mais l'homme demeure ce qu'il a toujours été et sa réalisation la plus remarquable, c'est la conception et la construction d'un monde qui l'a libéré des contraintes et qui a considérablement étendu son rayonnement. (...)*

*L'homme peut corriger ses erreurs tout en construisant un monde dans lequel il se sentira plus libre que jamais et il réalisera de grandes choses. Il ne peut y parvenir qu'à la condition de s'admettre lui-même pour ce qu'il est. Il n'a pas réussi à résoudre ses problèmes parce qu'il n'a pas cherché leur solution là où elles se trouvent. Le rôle extraordinaire de l'environnement ouvre la perspective d'un avenir bien plus heureux dans lequel l'individu sera plus humain (human) et plus compatissant (humane), dans lequel il dirigera plus habilement ses propres affaires parce qu'il se connaîtra mieux.* » (Skinner B.F., 1979, p.242-243)

Ainsi, le « développement personnel » ne pourrait s'appréhender qu'au travers du « développement du monde ».

### **2.2.6. Conclusion.**

La théorie comportementaliste de Skinner trouve t-elle des échos dans les « formations au développement personnel » telle que nous les rencontrons aujourd'hui ?

L'importance accordée à la notion de « comportement » par Skinner semble présente dans les « formations au développement personnel », du moins telles qu'elles ont été définies dans nos premières recherches.

Toutefois, dans les « formations au développement personnel », l'émotion, l'affect, la connaissance de soi, semblent prépondérantes alors que pour Skinner, rien ne justifie de privilégier ces comportements d'un type particulier. De la même manière, rien ne justifie de privilégier le développement de la pensée, fruit comme tout comportement, d'apprentissages et de conditionnements. « *La première chose à faire c'est de renoncer à des expressions comme « sentiment de », « faire l'expérience d'un besoin », « affirmation de soi », « glorification de soi », « dépréciation ».* » (Skinner B.F., 1979, p.168) La connaissance de soi signifie simplement la prise de conscience de ses propres comportements et l'acceptation d'entrer sous le contrôle de l'environnement, du savoir.

Dans une approche comportementaliste, le « développement personnel » pourrait se résumer à l'évolution de l'individu à travers la compréhension des causes de ses conduites, et ainsi se résumer à l'optimisation du conditionnement de ses conduites. « *L'homme peut maintenant contrôler son propre destin, parce qu'il sait ce qu'il faut faire et comment le faire.* » (Skinner B.F., 1979, p.154)

Skinner ne laisse par contre aucune place à des mobiles de développement qui seraient inhérents à l'individu, à une essence proprement humaine, par exemple celle de donner un sens à son « être-au-monde ».

Les points de convergence entre la théorie de Skinner et les formations actuelles au « développement personnel » semblent à ce stade de l'analyse restreints. Certains diront même que les « formations au développement personnel » sont des anti-thèses du comportementalisme en voulant justement lutter contre toute idée de contrôle et de déterminisme.

*« Il faut sans aucun doute partir du principe que le comportement humain est toujours contrôlé – Rousseau disait : « L'homme est né libre, mais partout il est enchaîné », mais personne n'est moins libre qu'un nouveau né et personne ne devient libre en grandissant. Le seul espoir de l'individu est de passer sous le contrôle d'un environnement social et naturel*

*dans lequel il puisse ainsi chercher son bonheur avec les plus grandes chances de succès. »*  
(Skinner p.204)

Mais, certains principes au coeur de la théorie comportementaliste de Skinner (principes d'utilité et d'efficacité notamment) ne sont-ils pas également présents dans certaines actions au « développement personnel » préoccupées par le comment faire et par la définition d'un programme de développement ?

De plus, Skinner ne préconise t-il pas aussi des techniques d'empathie de la part du pédagogue, essentielles comme conditions de contingence ? *« La découverte de ce qu'il ressent ou de ce qu'il pense constitue une partie de la connaissance de ce qu'il est ou va être ou devenir. Une partie de la connaissance consiste à entrer en contact avec lui, par une « rencontre » ou une « entrevue ». Dans tous les cas, cela exige de bonnes relations interpersonnelles et une aptitude à partager les sentiments par sympathie (...). L'observateur doit s'impliquer (...) il doit avoir l'intuition des sentiments des autres. »* (Skinner B.F., 1979, p.176)

Ces questions nous amènent à poursuivre notre investigation d'auteurs de la psychologie et à comprendre d'autres approches du développement de la personne, notamment celles auxquelles Skinner semble s'opposer.

### 2.3. Le « développement personnel » dans l'introduction à la psychanalyse de S. Freud.

La psychanalyse souhaite comme d'autres courants psychologiques interpréter les conduites de chaque sujet. Mais elle s'en distingue par sa dimension herméneutique, et par son attachement à la singularité de chaque cas.

L'inconscient est au cœur de la théorie, en faisant résistance au déroulement d'un programme, au niveau du psychique conscient de l'individu.

L'individu construit son histoire singulière en fonction de ses désirs. Il n'est ni actif, ni passif, mais plutôt en perpétuel mouvement entre ces deux états, entre ses pulsions et les contraintes imposées par la société.

Des motivations inconscientes sous-tendent ses comportements, en même temps qu'un principe de réalité à l'oeuvre.

Nous avons choisi de nous intéresser à l'approche de S. Freud, père de la psychanalyse.

Dans l'ouvrage que nous avons retenu pour notre étude - *Introduction à la psychanalyse* (1961) - Freud ne propose pas vraiment une théorie du développement.

Mais il nous offre plutôt des éléments d'analyse incontournables dès lors que l'on s'intéresse à l'individu et à son développement.

Dans un premier temps, nous souhaitons mettre en évidence la conceptualisation de Freud du fonctionnement de l'appareil psychique de l'individu, pour voir ensuite comment Freud nous invite à envisager le « développement personnel » dans son approche clinique.

#### 2.3.1. Le fonctionnement de l'appareil psychique de l'individu.

##### A. L'interprétation du fonctionnement psychique à partir de l'étude de conduites en apparence insignifiantes.

Freud s'intéresse particulièrement aux conduites en apparence insignifiantes de l'homme, à ces petites choses qui font sa quotidienneté.

Il souhaite rechercher le sens des actes manqués, des rêves et des névroses, c'est-à-dire des actes « dénués de sens », sans importance a priori, pour une compréhension du développement de la personne.

L'homme est « intéressant », du fait de ces petites actions quotidiennes, et non du fait de conduites « nobles », telle la pensée, et qui seraient à privilégier.

Le postulat de Freud est le suivant : l'ensemble des actes de l'individu ont un sens. C'est ce sens qu'il s'agit d'interpréter.

Freud porte son attention sur les actes manqués, les rêves et les actions symptomatiques :

- « A côté de ce groupe de cas où le sens de l'**acte manqué** apparaît de lui-même, il en est d'autres où le lapsus ne révèle rien de significatif et qui, par conséquent, sont contraires à tout ce que nous pouvions attendre (...). Mais en examinant ces exemples de plus près, on trouve que les déformations des mots ou des phrases s'expliquent facilement, voire que la différence entre ces cas plus obscurs et les cas plus clairs cités plus haut n'est pas aussi grande qu'on l'avait cru tout d'abord. » (Freud S., 1961, p.30)

- « Nous voulons savoir, non seulement ce qu'un **rêve** signifie, mais aussi, lorsque sa signification est nette, pourquoi et dans quel but le rêve reproduit tel événement connu, survenu tout récemment. » (Freud S., 1961, p.83-84)
- « L'analyse de cette petite **action symptomatique** ne nous apprend rien que vous ne sachiez déjà, à savoir qu'elle n'est pas accidentelle, qu'elle a son mobile, un sens et une intention, qu'elle fait partie d'un ensemble psychique défini, qu'elle est une petite indication d'un état psychique important. Mais cette action symptomatique nous apprend surtout que le processus dont elle est l'expression se déroule en dehors de la connaissance de celui qui l'accomplit. » (Freud S., 1961, p.229-230)

Les actes manqués et les rêves intéressent Freud en ce qu'on leur attache bien souvent peu d'importance, alors qu'ils peuvent sous-tendre « de grandes choses ». Les actions symptomatiques l'intéressent compte tenu de son analyse des actes manqués et des rêves : peut-on fournir une autre interprétation des symptômes névrotiques (notamment que celle de la psychiatrie), à partir de la compréhension du rôle de l'inconscient dans cette situation psychique ?

« La tâche qui nous incombe, lorsque nous nous trouvons en présence d'une idée dépourvue de sens et d'une action sans but consiste à retrouver la situation passée dans laquelle l'idée en question était justifiée et l'action conforme à un but. » (Freud S., 1961, p.252) Tel est l'un des objets de la psychanalyse.

Il s'agit de comprendre la dynamique psychique à l'oeuvre.<sup>14</sup>

## **B. La surdétermination inconsciente dans le développement de l'individu.**

Le système psychique de l'individu est constitué de deux éléments : le conscient et l'inconscient (auxquels il faudrait encore ajouter le préconscient), en interaction. C'est ainsi que Freud parle de « vie psychique » : « Il importe de ne pas perdre de vue le fait que la vie psychique est un champ de bataille et une arène où luttent des tendances opposées, ou pour parler un langage moins dynamique, qu'elle se compose de contradictions et de couples antinomiques. En prouvant l'existence d'une tendance déterminée, nous ne prouvons pas par là même l'absence d'une autre tendance, agissant en sens contraire. Il y a place pour l'un et pour l'autre. Il s'agit seulement de connaître les rapports qui s'établissent entre les oppositions, les actions qui émanent de l'une ou de l'autre. » (Freud S., 1961, p.65)

Les conduites individuelles ne s'expliquent pas qu'à partir de facteurs externes et physiologiques.

La compréhension de la situation psychique est déterminante pour celle des conduites particulières de l'homme.

Freud conclue ainsi au primat de la « surdétermination inconsciente sur le développement de l'homme ».

L'inconscient s'exprime à travers différentes conduites. « En voulant donner tout leur développement logique à nos interprétations aussi variées que justifiées, nous sommes inmanquablement amenés à admettre qu'il existe chez l'homme des tendances susceptibles d'agir sans qu'il le sache. » (Freud S., 1961, p.62)

L'inconscient occupe une place déterminante du fait de son activité et de son opposition à la conscience.

<sup>14</sup> « Ce côté du travail », « les excitations qui agissent », « le processus qui se déroule », « la vie psychique », ..., toutes ces expressions nous invitent à penser le fonctionnement de l'appareil psychique de façon « dynamique ».

Il y a donc selon Freud des rapports entretenus entre le système inconscient et le système conscient.

Les idées attachées à une représentation initiale font partie d'un ensemble psychique déterminé en grande partie par quelque chose que l'individu ne connaît pas, ou plutôt qui lui est inconscient.

Il se passe en somme en l'homme des faits psychiques qu'il connaît sans le savoir.

L'inconscient concerne tout individu, même s'il trouve son explication dans l'étude des névroses : « *Ces symptômes, représentations et impulsions, nous amènent infailliblement à la conviction de l'existence de l'inconscient psychique. (...) Le fait seul qu'il est possible, grâce à l'interprétation analytique, d'attribuer un sens aux symptômes névrotiques constitue une preuve irréfutable de l'existence de processus psychiques inconscients ou, si vous aimez mieux, de la nécessité d'admettre l'existence de ces processus.* » (Freud S., 1961, p.260)

Notre état psychique d'aujourd'hui est fonction d'abord et avant tout de notre inconscient. Freud suggère ainsi que la force de l'inconscient est bien supérieure à celle de la conscience sur la détermination psychique de l'homme : « *Alors même qu'ayant refoulé ses mauvaises tendances dans l'inconscient, l'homme croit pouvoir dire qu'il n'en est pas responsable, il n'en éprouve pas moins cette responsabilité comme un péché dont il ignore les motifs.* » (Freud S., 1961, p.312)

Plus précisément, l'inconscient est impliqué dans la dynamique de la vie psychique, au travers notamment d'un mécanisme de défense qu'est le refoulement. Il arrive en effet que certaines idées, certains souvenirs soient inaccessibles sans pour autant être oubliés véritablement. Certaines tendances de l'homme ne peuvent devenir conscientes. Ils sont alors refoulés dans l'inconscient, et peuvent s'exprimer de manière substitutive (au travers des rêves, des conduites névrotiques par exemple). Le refoulement laisse dans le domaine inconscient certaines tendances particulières fixées ou ayant régressées, et trouvant satisfaction dans un objet autre que celui relié à la tendance refoulée.

### **C. Le développement psychique régi par un principe de plaisir.**

Certaines tendances ou certaines idées sont refoulées dans le système inconscient, ne pouvant devenir conscientes. Mais comment expliquer cette transformation ?

Freud introduit de nouveaux concepts, qui complètent la compréhension du fonctionnement psychique de l'homme.

L'homme serait dominé par une motivation transparente, liée à la satisfaction de ses désirs. Certains désirs resteraient inconscients et s'exprimeraient au travers de conduites substitutives, le rêve par exemple.<sup>15</sup>

Par l'interprétation des rêves et des névroses, Freud conclut finalement sur la place essentielle de la sexualité dans la compréhension des motivations inconscientes des individus.

Les désirs sexuels seraient le premier mobile des conduites individuelles, dont certains seraient refoulés.

---

<sup>15</sup> « *En tant que réaction à l'excitation psychique, le rêve doit avoir pour fonction d'écartier cette excitation, afin que le sommeil puisse se poursuivre (...) loin d'être (...) un trouble-sommeil, le rêve est un gardien du sommeil qu'il défend contre ce qui est susceptible de le troubler (...). Le désir est l'excitateur du rêve ; la réalisation de ce désir forme le contenu du rêve.* » (Freud S., 1961, p.114)

Une grande partie des symboles, dans les rêves, seraient des symboles sexuels - symbolisme sexuel depuis longtemps annoncé et qui ne serait ni propre au rêve, ni propre à la psychanalyse.<sup>16</sup>

Le désir sexuel aurait donc une place centrale dans le travail d'élaboration de certaines de nos conduites.

L'objet de la psychanalyse étant de déceler l'intention à l'origine des conduites individuelles, pour Freud la recherche de la satisfaction de ses désirs fournirait à tout individu l'énergie psychique nécessaire à la formation de certaines de ses conduites.

La vie sexuelle de l'homme - constituée d'une « vie normale » mais aussi de désirs sexuels refoulés - serait un élément déterminant de son développement.

Le développement psychique de l'individu est finalement régi par un principe de plaisir : la recherche de la satisfaction de ses désirs.

Certaines tendances libidineuses sont refoulées dans l'inconscient ; elles s'exprimeront peut-être alors d'une manière substitutive.

Mais les tendances sexuelles ne permettent pas à elles seules d'expliquer le développement psychique du moi, de la personne. Le développement psychique est aussi fonction d'un principe de réalité.

Nous comprenons ici l'importance de l'imagination dans le développement humain. L'homme s'est « réservé une activité psychique, grâce à laquelle toutes les sources de plaisirs et tous les moyens d'acquérir du plaisir auxquels il a renoncé continuent d'exister sous une forme qui les met à l'abri des exigences de réalité et ce que nous appelons l'épreuve de la réalité (...). Dans l'activité de sa fantaisie, l'homme continue donc à jouir par rapport à la contrainte extérieure, de cette liberté à laquelle il a été obligé depuis longtemps de renoncer dans la vie réelle. Il a accompli un tour de force qui lui permet d'être alternativement un animal de joie et un être raisonnable. » (Freud S., 1961, p.350-351)

#### **D. Le conflit psychique, moteur du développement.**

Force est de reconnaître que la vie psychique de l'individu est complexe ; s'y jouent des forces en opposition : le principe de plaisir est confronté au principe de réalité. Le conflit psychique est déterminant dans le développement de l'individu.

Selon Freud, les actes psychiques résultent de l'interférence de deux intentions concurrentes : une tendance patente, troublée, et une tendance latente, perturbatrice.

Il y aurait un conflit entre des tendances conscientes et des tendances manifestant l'égoïsme, l'instinct sexuel, la recherche du plaisir, ..., ne pouvant passer dans le domaine de la conscience.

En fait, « chaque processus psychique existe (...) d'abord à une phase ou à un stade inconscient pour passer ensuite à la phase consciente (...). Tout processus psychique inconscient ne se transforme pas nécessairement en processus conscient. Nous avons tout avantage à dire que chaque processus fait d'abord partie du système psychique de

<sup>16</sup> « Cette connaissance nous vient de diverses sources, des contes et des mythes, de farces et facéties, c'est à dire de l'étude des mœurs, usages, proverbes et chants de différents peuples, du langage poétique et du langage commun. Nous y retrouvons partout le même symbolisme que nous comprenons souvent sans la moindre difficulté. Le rêveur a donc en sa possession ce mode d'expression symbolique qu'il ne connaît ni ne reconnaît à l'état de veille (...). Chez le rêveur la connaissance du symbolisme est inconsciente, elle fait partie de sa vie psychique inconsciente. » (Freud S., 1961, p.150-151)

Ainsi, d'autres « sciences morales », telles la linguistique, la mythologie, la science des religions, annoncent la sexualité à l'origine de nombreux développements de l'homme (par exemple le développement du langage).

*l'inconscient et peut, dans certaines circonstances, passer dans le système du conscient. »* (Freud S., p.275-276)

Lorsqu'un processus psychique ne peut passer dans le système du conscient, le sujet développe des résistances contre la transformation de l'inconscient en conscient, contre l'émergence des tendances latentes. Il y a refoulement parce que certaines tendances libidineuses perverses - à côté de tendances manifestes, normales - ne peuvent entrer dans le domaine de la conscience.

Mais nous pouvons nous demander pourquoi y a-t-il conflit et refoulement puisque les tendances perverses sont « normales » et concernent tout individu ?

Le concept de « principe de réalité » doit nous permettre de préciser la compréhension du fonctionnement psychique.

Le développement psychique est aussi fonction de l'influence extérieure qui cherche à transformer la recherche de plaisir en but socialement admis.

Ainsi, les tendances libidineuses entrent en opposition avec des tendances non sexuelles : les tendances du moi.

Ces deux personnalités vont se développer ensemble, poursuivant chacune leur but, et vont donc entrer en opposition. La libido répond au principe de plaisir tandis que le moi répond au principe de réalité.

*« Sous la pression de la grande éducatrice qu'est la nécessité, les tendances du moi ne tardent pas à remplacer le principe de plaisir par une modification. (...) Le moi ainsi éduqué est devenu raisonnable, il ne se laisse plus dominer par le principe de plaisir, mais se conforme au principe de réalité qui, au fond, a également pour but le plaisir, mais un plaisir qui s'il est différé et atténué, a l'avantage d'offrir la certitude que procurent le contact avec la réalité et la conformité à ses exigences. »* (Freud S., 1961, p.336)

Tout état nerveux ou tout état psychique, trouve finalement son explication au sein du conflit entre le moi et la libido.

Freud, dans son ouvrage, accorde d'ailleurs un chapitre particulier aux « nervosités actuelles ». Ce thème peut nous intéresser particulièrement dans notre étude du « développement personnel » et compte tenu de nos premières recherches sur la notion : *« Un symptôme se forme à titre de substitution à la place de quelque chose qui n'a pas réussi à se manifester au-dehors. Certains processus psychiques n'ayant pas pu se développer normalement de façon à arriver jusqu'à la conscience ont donné lieu à un symptôme névrotique. Celui-ci est donc le produit d'un processus dont le développement a été interrompu, troublé par une cause quelconque. Il y a eu là une sorte de permutation ; et la thérapeutique des symptômes névrotiques a rempli sa tâche lorsqu'elle a réussi à supprimer ce rapport. »* (Freud S., 1961, p.206) Les « nervosités actuelles » répondraient à cette même logique ; elles seraient de nouvelles formes de symptômes, comme substitution à ce qui ne peut se manifester normalement.

Selon Freud, il y a névrose lorsque la libido, pour trouver les moyens de sa satisfaction, se détache du moi, de la conscience. Elle occupe alors le domaine de l'inconscient, et plus précisément, les « voies fixées » et contre lesquelles le moi s'était jadis défendu par le refoulement. La libido occupe des positions refoulées ; elle n'est plus conduite par la conscience. Elle choisit un mode d'expression qui permette la satisfaction de ses désirs et qui puisse toujours malgré tout être un mode d'expression du moi.

La libido trouve les fixations dont elle a besoin dans les tendances partielles et dans les objets abandonnés de l'enfance, à une époque où elle n'était pas privée de satisfaction.



Dans l'ouvrage étudié, un chapitre est consacré à l'angoisse, présenté comme état affectif. Selon Freud, des états affectifs accompagneraient les processus psychiques, et seraient donc aussi directement reliés à la libido. Ils résulteraient du refoulement de la libido et trouveraient aussi leur origine dans les impressions laissées par la période infantile. Par exemple, l'état d'angoisse résulterait des impressions laissées à la naissance, de la séparation d'avec la mère. Un état affectif serait donc le résultat de l'éducation et de la société empêchant la libido de trouver satisfaction. Il s'agirait d'une réaction du moi à la libido inemployée et refoulée, et trouverait substitution à l'âge adulte dans des désirs extérieurs. Ainsi, ce que l'on peut appeler communément « les traits de caractère de l'individu » seraient davantage reliés à sa sexualité qu'à son moi conscient.

### **E. La thèse de la sexualité infantile dans le développement psychique.**

La thèse de la sexualité infantile est déterminante dans la compréhension freudienne du développement psychique.

Tous les désirs au cœur des faits psychiques *« ont leur origine dans le passé, et souvent dans un passé qui n'est pas très éloigné (...). Il s'agit de souvenirs se rapportant à des faits qui appartiennent au passé, qui furent jadis conscients et ont joué leur rôle dans la vie psychique. »* (Freud S., 1961, p.187)

Les désirs s'exprimant dans les faits psychiques seraient d'abord des désirs sexuels refoulés et trouvant leur origine dans la période infantile. En effet, *« l'enfant a dès le début une vie sexuelle très riche, qui diffère sous plusieurs rapports de la vie sexuelle ultérieure, considérée comme normale (...). L'enfant peut donc présenter ce que nous appellerions une perversité polymorphe et dont les traces sont supprimées au fur et à mesure de leur manifestation par l'éducation avec énergie. »* (Freud S., 1961, p.194)

*« La sexualité perverse n'est pas autre chose que la sexualité infantile grossie et décomposée en ses tendances particulières. »* (Freud S., 1961, p.290)

Au fur et à mesure de son développement, l'enfant apprendrait à renoncer à la seule satisfaction de ses plaisirs au nom de la dignité sociale, en centrant son objet de plaisir vers l'extérieur, et en centrant son objectif sur celui de la procréation.

La sexualité adulte serait fonction de la sexualité infantile, en faisant le tri entre les tendances normales et les tendances perverses.

Freud affirme l'existence d'une vie sexuelle du nourrisson et de l'enfant, au travers d'activités sexuelles où le plaisir est le seul objectif. La période de l'enfance donnerait donc les bases à un développement libidinal particulier, de l'anarchie à la subordination, jusqu'à l'organisation.

Mais il y aurait maintien dans l'inconscient de certaines tendances ainsi que des rapports entretenus à leurs objets du désir.

Les tendances partielles laissées à l'enfance et refoulées, peuvent ainsi à l'âge adulte servir de point d'appui pour la régression de la libido en conflit avec le moi. Le développement de l'individu, entendu dans l'opposition moi / libido, semble donc lié aux événements de la vie infantile. Toutefois, *« les événements infantiles dont il s'agit n'ont eu, à l'époque où ils se sont produits aucune importance et ils ne sont devenus importants que régressivement. »* (Freud S., 1961, p.342)

La thèse de la sexualité infantile est donc utile dans la compréhension du fonctionnement psychique de l'individu même si elle n'explique pas tout du « développement personnel ».

C'est à cette période toutefois que l'éducation intervient et donc que le développement du moi, en opposition à la libido, « subit » le plus d'influence.

### **2.3.2. La psychanalyse comme pratique de développement.**

« *La psychanalyse n'est que la théorie d'une pratique, la cure psychanalytique.* » (Bideaud J., Houdé O., Pedinielli J.L., 1993)

Nous allons à présent nous intéresser à la psychanalyse freudienne en tant que procédé de traitement thérapeutique.

Comment Freud conçoit-il la pratique psychanalytique ?

#### **A. L'objectif : devenir sujet de ses désirs.**

La cure psychanalytique concerne surtout des sujets névrosés, et le travail consiste à « rendre l'inconscient conscient ».

« *J'affirme avec Breuer ceci : toutes les fois que nous nous trouvons en présence d'un symptôme, nous devons conclure à l'existence chez le malade de certains processus inconscients qui contiennent précisément le sens de ce symptôme. Mais, il faut aussi que ce sens soit inconscient pour que le symptôme se produise. Les processus conscients n'engendrent pas de symptômes névrotiques ; et d'autre part, dès que les processus inconscients deviennent conscients, les symptômes disparaissent.* » (Freud S., 1961, p261)

La guérison passe donc par la prise de conscience des processus psychiques à l'oeuvre jusqu'alors inconscients, et du sens des symptômes névrotiques.

Freud s'attache à faire revivre les souvenirs et les tendances refoulées dans l'inconscient. La cure psychanalytique a donc pour fonction d'amener le sujet à en apprendre beaucoup sur ses désirs sexuels refoulés car inavouables, autrement dit à devenir conscient et sujet de ses désirs.

#### **B. Quelques préconisations pour une intervention psychanalytique.**

A partir de l'étude des névroses obsessionnelles et des hystéries, Freud propose des pistes au comment faire en cure psychanalytique.

Tout d'abord, il souligne que « *notre thérapeutique est une thérapeutique de longue haleine, une thérapeutique dont les effets sont excessivement lents à se produire.* » (Freud S., 1961, p.409)

Rendre les processus inconscients conscients est donc une démarche longue, du fait notamment des résistances, et de la complexité du mécanisme psychique en jeu.

Il met ensuite en garde le praticien qui d'emblée, privilégierait l'une des deux personnalités de l'individu. En effet, il ne s'agit pas de faire le jeu du moi et d'emprisonner ou de normer la libido. Il ne s'agit pas non plus de faire le jeu de la libido en poussant l'individu à vivre sa vie sexuelle « jusqu'au bout ». Il s'agit de considérer ensemble ces deux forces en opposition, et de les amener à entrer en conflit sur le terrain de la conscience.

Le travail du médecin psychanalyste<sup>17</sup> et le travail du malade sont deux rôles bien distincts. C'est d'abord au malade qu'appartient la solution de sa guérison, le médecin n'étant là que pour l'accompagner. Seul le malade peut être l'arbitre du conflit entre le moi et la libido. Le médecin ne donne que des pistes dans cette connaissance de soi en lutte contre sa libido.

<sup>17</sup> Mais les psychanalystes ne sont pas tous médecins ; certains sont psychologues de formation ou philosophes, ou encore mathématiciens ou artistes...

Toutefois, le rôle du médecin psychanalyste, dans la transformation du conflit pathogène en conflit normal, n'est pas anodin. Sa présence, son anticipation de la situation, son interprétation des processus inconscients à l'œuvre, sont essentielles.

Par exemple, grâce à sa connaissance du fonctionnement psychique individuel, il peut profiter du phénomène de transfert, c'est à dire du rapport particulier entretenu par le malade à son égard. En effet (hormis chez les névrosés narcissiques), les tendances libidineuses refoulées peuvent trouver un objet de satisfaction dans la situation présente et dans la personne du médecin psychanalyste. Le transfert est alors la preuve qu'une névrose s'est nouvellement formée, transformant la première, objet de la cure psychanalytique.

L'objet du traitement peut consister à profiter de l'investissement du médecin psychanalyste en « objet libidineux », dans le but d'engager la personne dans la voie de la guérison par la destruction du transfert. Le rôle du médecin psychanalyste est de suggérer le conflit moi / libido autour de l'objet (la personne du psychanalyste) et d'amener la personne à ce qu'elle détache sa libido de cet objet.

*Au-delà, « les arguments qui n'ont pas pour corollaire le fait d'émaner de personnes aimées, n'exercent et n'ont jamais exercé la moindre action dans la vie de la plupart des hommes. Aussi l'homme n'est-il en général accessible par son côté intellectuel que dans la mesure où il est capable d'investissements libidineux d'objets, et nous avons de bonnes raisons de croire, et la chose est vraiment à craindre que c'est du degré de son narcissisme que dépend le degré d'influence que peut exercer sur lui la technique analytique, même la meilleure. » (Freud S., 1961, p.423) L'intellect dépendrait finalement de l'affect.*

Par rapport à ce rôle du médecin psychanalyste, Freud entend ne pas confondre le traitement psychanalytique et la suggestion directe. Certes, en psychanalyse, il s'agit de suggérer. Le praticien a effectivement une autorité suggestive mais il doit considérer la participation active du malade à sa guérison en supprimant les refoulements (et non pas en les renforçant à l'instar des suggestions hypnotiques). Certes, le médecin psychanalyste profite de son investissement en objet libidineux ; il peut même pousser la personne à réaliser cet investissement. Mais l'objectif final est la destruction de cet effet de suggestion, la résorption du transfert.

Le développement psychique reste fonction de la personne elle-même. L'influence extérieure ne peut être ignorée, mais, le développement est individuel. Le facteur externe est une donnée influente mais constituante.

### **C. Tout individu est un névrosé en puissance.**

Les pistes d'intervention préconisées dans le traitement des névroses, semblent transférables pour des interventions auprès de tout individu.

*« Les rêves des névrosés nous servent, ainsi que leurs actes manqués et leurs souvenirs spontanés à pénétrer le sens des symptômes et à découvrir la localisation de la libido. Sous la forme de réalisation de désirs, ils nous révèlent les désirs qui avaient subi un refoulement et les objets auxquels était attachée la libido soustraite au moi. (...) Les rêves des névrosés ne diffèrent cependant sur aucun point essentiel de ceux des sujets normaux (...). Nous devons reconnaître que l'homme sain possède lui aussi dans sa vie psychique ce qui rend possible la formation de rêves et celle de symptômes et nous devons tirer qu'il se livre, lui aussi, à des refoulements, qu'il dépense un certain effort pour les maintenir, que son système inconscient recèle des désirs réprimés, encore pourvus d'énergie et qu'une partie de sa libido est soustraite à la maîtrise de son moi. L'homme sain est donc un névrosé en puissance, mais le rêve semble le seul symptôme qu'il soit capable de former. Ce n'est toutefois qu'une apparence, car en soumettant la vie éveillée de l'homme normal à un examen plus pénétrant,*

*on découvre que sa vie soi-disant saine est pénétrée d'une foule de symptômes insignifiants, il est vrai, et de peu d'importance pratique.* » (Freud S., 1961, p.434-435)

A côté des cures psychanalytiques avec des personnes névrosées, Freud intervient aussi auprès de personnes considérées comme « saines ».

Puisque tout individu est un névrosé en puissance, puisque chacun recèle de conduites qui mettent en jeu des désirs refoulés, les procédés de traitement thérapeutique peuvent être utilisés pour tout individu.

Les mêmes préconisations que précédemment peuvent donc être faites. Le sujet détient le pouvoir de son évolution, de son énigme.

Ainsi le psychanalyste accompagne la personne dans son développement, dans la connaissance d'elle-même et dans la connaissance des luttes qui se jouent entre ses deux personnalités.

Il va notamment utiliser la technique de l'association libre en laissant la personne dire tout ce qui lui passe par la tête à propos d'une situation donnée. Il tentera alors d'identifier les éléments refoulés, les désirs libidineux sous-tendus.

La personne, à l'aide d'un « autre compétent », entreprend un long cheminement afin de rendre l'inconscient conscient, afin de devenir sujet de ses désirs.

La psychanalyse comprise comme action thérapeutique peut alors apparaître comme une démarche risquée car le thérapeute connaît la solution à l'énigme de la personne. Pour autant seule celle-ci en a la clé.

#### **D. L'éducation dans la conception freudienne.**

L'influence extérieure - sociale, culturelle, éducative - agit dès la période de l'enfance, en écartant au fur et à mesure l'individu de la recherche de la seule satisfaction de ses désirs. Une privation est imposée à l'homme, au nom de la dignité sociale.

L'éducation participe donc à l'énonciation des interdits, en détournant le but sexuel égoïste vers un but social.

Mais, tandis que le moi entre facilement sous l'emprise de cette pression extérieure, la libido est beaucoup plus difficile à éduquer.

Le moi et la libido se développent ensemble. Mais, si la libido ne parvient pas à entrer sous la domination du moi, alors elle peut entamer un processus de refoulement.

L'éducation participerait donc au refoulement de certains désirs sexuels pervers trouvant leur origine dans la sexualité infantile, et à l'édification d'un « développement normal » en accord avec les impératifs sociaux, donc nous pouvons supposer aussi, d'un « développement anormal » en désaccord avec ces mêmes impératifs.

L'éducation choisirait en quelque sorte l'un des deux adversaires du conflit psychique, en choisissant de normer la libido.

La pratique psychanalytique se différencie de l'éducation, sans vouloir s'y subordonner, en rendant l'individu responsable, sujet du conflit en jeu.

Il ne s'agit pas ici de critiquer les impositions sociales ou éducatives. L'influence extérieure est le fruit du développement de l'humanité ainsi que celui d'évènements plus récents.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> « Les deux développements, celui de la libido et celui du moi, ne sont au fond que des legs, des répétitions abrégées du développement que l'humanité entière a parcouru à partir de ses origines et qui s'étend sur une longue durée. (...) [Mais] il est en outre incontestable que la marche du développement prédéterminé peut être troublée et modifiée chez chaque individu par des influences extérieures récentes. Quant à la force qui a imposé à l'humanité ce développement et dont l'action continue à s'exercer dans la même direction, nous la

Ainsi, « si la psychanalyse peut encore s'introduire dans ce débat, c'est comme le disait déjà Freud, non pour dire comment il faut enseigner, mais bien pour permettre à l'éducateur de dire comment il désire celui qu'il enseigne, pour rappeler qu'il y a une éthique du sujet et que celle-ci la concerne au plus haut point dans son rapport à celui qu'il déforme pour le reformer autrement dans un nouveau savoir. » (Bouchard P., 1996, p.96)

### **2.3.3. Conclusion.**

La psychanalyse est considérée comme une théorie incontournable au sein des sciences humaines. Nul doute que le champ de la formation intéressé par la question du « développement personnel » y fasse écho.

Les « formations au développement personnel » éclairées par une introduction freudienne à la psychanalyse renvoient non plus au développement cognitif ou au développement comportemental, mais au développement psychique. Selon Freud, l'intellect est d'ailleurs subordonné à la vie affective.

La finalité du développement est d'amener l'individu à devenir sujet de ses désirs, à devenir ce que l'on est et à rendre l'inconscient conscient. La maîtrise de son destin appartient à l'individu seul tandis que le psychanalyste a plutôt un rôle de guide, d'accompagnant, de support du transfert aussi. Il écoute, oriente, éveille, et utilise différentes techniques, et pour cela, doit être compétent et se poser la question de l'éthique de sa pratique.

Mais ce processus est complexe et nécessite un long travail de résolution du conflit psychique à l'œuvre entre la force des désirs et la force du moi conscient.

Le « développement personnel » se rapporterait finalement au développement de la personnalité, ou plus exactement, à la recherche de l'équilibre entre des composantes de la personnalité interdépendantes (moi et libido).

Les « formations au développement personnel » ont pu reprendre certains fondements de la pratique psychanalytique : notamment le rôle de « l'autre » en présence et la finalité du développement.

On peut aussi supposer d'éventuelles dérives. Certes l'individu tel que nous l'avons décrit à un premier niveau d'analyse (Moi, en crise, en perspective, en questionnement, émotionnel) peut ressembler à celui étudié par Freud. Mais, l'objet de la psychanalyse freudienne ne vise pas la perfection de l'homme, alors que certains mouvements de « développement personnel » peuvent être dans la recherche d'un idéal.

*« Beaucoup d'entre nous trouverons peut-être difficile de renoncer à la croyance qu'il y a dans l'homme lui-même une pulsion de perfectionnement qui l'a amené aujourd'hui à ce haut niveau de réalisation intellectuelle et de sublimation éthique, pulsion dont on est en droit d'attendre qu'elle se charge de le faire devenir un surhomme. Pourtant je ne crois pas en l'existence d'une telle pulsion interne et je ne vois aucun moyen de ménager cette bienfaisante illusion. Le développement de l'homme jusqu'à présent ne me paraît pas exiger d'autre explication que celui des animaux, et si l'on observe, chez une minorité d'individus*

---

*connaissances : c'est encore la privation imposée par la réalité ou (...) la nécessité. Or il convient de noter que les tendances sexuelles et l'instinct de conservation ne se comportent pas de la même manière à l'égard de la nécessité réelle. Les instincts ayant pour but la conservation et tout ce qui s'y rattache sont plus accessibles à l'éducation ; ils apprennent de bonne heure à se plier à la nécessité et à conformer leur développement aux indications de la réalité. (...) Les tendances sexuelles (...) sont plus difficiles à éduquer. » (Freud S., 1961, p.333-335)*

*humains une poussée inlassable à se perfectionner toujours plus, on peut la comprendre sans mal comme la conséquence du refoulement pulsionnel sur quoi est bâti ce qui a le plus de valeur dans la culture humaine. La pulsion refoulée ne cesse jamais de tendre vers sa satisfaction complète qui consiste en la répétition d'une expérience de satisfaction primaire ; toutes les formations substitutives et réactionnelles, toutes les sublimations ne suffisent pas à supprimer la tension pulsionnelle persistante ; la différence entre le plaisir de satisfaction exigé et celui qui est obtenu est à l'origine de ce facteur qui nous pousse, ne nous permet jamais de nous en tenir à une situation établie mais nous « presse, indompté, toujours en avant » selon les mots du poète (Méphisto, dans Faust, acte I, scène 4). La voie rétrograde qui conduit à la pleine satisfaction est, en règle générale, barrée par les résistances qui maintiennent les refoulements de sorte qu'il ne reste plus d'autre solution que de progresser dans l'autre direction de développement qui est encore libre, sans l'espoir d'ailleurs de pouvoir achever le processus et atteindre le but. » (Freud S., 1981 p.87).*

De la même manière, il ne s'agit pas uniquement de rechercher le plein épanouissement, ou encore de laisser l'individu exprimer librement et ouvertement ses désirs inconscients et ses pulsions libidineuses au travers de pratiques sublimatoires, artistiques ou sportives. Il s'agit aussi de connaissance de soi au sens d'une prise de conscience de son fonctionnement psychique.

Le « développement personnel » se jouerait d'abord sur un plan affectif, comme cela semble être privilégié dans les « formations au développement personnel », du moins telles qu'elles ont été analysées dans nos premières recherches.

Cette première approche psychanalytique nous offre des pistes pour appréhender les « formations au développement personnel » comme pratiques substitutives de la cure psychanalytique. Mais les « formations au développement personnel » visent-elles la régression vers un état finalement connu ou une évolution vers un idéal « devant soi » ?

Nous avons également des questions sur leur rôle éventuel dans le champ de la Formation Professionnelle Continue : sont-elles le gardien du travail en le défendant contre ce qui est susceptible de le troubler ?

Nous n'avons étudié ici qu'une approche introductive de la psychanalyse de Freud. Il convient donc d'être prudent dans le rapprochement des « formations au développement personnel » à la psychanalyse.

D'autres auteurs pourraient être étudiés. Par exemple, A. Adler dans « *Le sens de la vie* », « *souscrit à la découverte de Freud sur le rôle de l'inconscient mais refuse d'accorder à la pulsion sexuelle une place essentielle dans les motivations humaines. Pour lui, la motivation centrale de l'individu consiste à surmonter un complexe d'infériorité, central dans l'élaboration de la personnalité. L'enfant est soumis, par son statut de dépendance initiale et la confrontation à des modèles idéaux adultes, à un sentiment d'infériorité. Il va chercher, au cours de sa vie et sous des formes diverses, à comprendre ce sentiment.* » (Dortier J.F., 2000)

Le complexe d'infériorité analysé par A. Adler renverrait au désir de supériorité ou de toute-puissance de l'homme contemporain.

## 2.4. Le « développement personnel » dans l'étude de la nature humaine de D.-W. Winnicott.

Nous souhaitons étudier un autre auteur de la psychanalyse. Nous avons choisi de nous intéresser aux travaux de D.-W. Winnicott pour son intérêt porté à la question de la personnalité et pour son ouverture sur la question de l'enfant.

Nous avons pris appui sur un de ses ouvrages de référence *La nature humaine* (1990).

Winnicott est un psychanalyste de l'enfant, et le développement progressif de l'enfant permet selon lui de comprendre la nature humaine.

### 2.4.1. L'importance de la psyché.

Winnicott centre son étude sur la période infantile, et affirme que le développement de l'enfant nécessite de s'intéresser à la psyché. Pour autant, l'intérêt porté au corps est aussi légitime car la psyché et le soma influent l'un sur l'autre.

Il choisit donc de se centrer sur le développement émotionnel pour comprendre la nature humaine, tout en considérant que le développement psychique et le développement somatique inter agissent. Le corps et le psychique ne peuvent être envisagés séparément, tandis que l'esprit fait la relation entre les deux.

« *Le développement émotionnel sain de l'enfant donne un sens à sa santé physique, tout comme la santé physique lui est précieuse à son tour pour assurer son développement affectif.* » (Winnicott D.-W., 1990, p.39) La fonction intellectuelle prend ensuite appui sur les bases fournies par le « psyché-soma ». Il n'y a donc pas lieu de lui accorder un intérêt majeur. Winnicott souligne toutefois une idée intéressante lorsque l'intellect domine le « psyché-soma », notamment lorsque le développement émotionnel n'a pas été réalisé dans des conditions adéquates. Il prendrait alors la fonction de substitut maternel.

Selon Winnicott, la mauvaise santé psychique est due à un désordre du développement émotionnel, dont l'origine des troubles est à rechercher.

La psyché permet d'entrer en relation avec soi-même et avec le monde extérieur. Elle inscrit la personne dans un temps et dans un espace, et fournit une signification à la personne de son « être-au-monde ».

« *La psyché est la partie de la personne qui a la responsabilité des relations internes, relations au corps, relations avec le monde extérieur. A partir de ce qu'on peut appeler l'élaboration imaginative des divers fonctionnements corporels, et à partir de l'accumulation de souvenirs, la psyché lie ensemble les expériences passées, le présent et les projets futurs ; elle donne une signification au sens que possède la personne d'être soi-même ; elle justifie notre perception qu'il y a un individu là, dans ce corps. La psyché se développant de cette façon devient ce qui permet d'entrer en rapport avec la réalité extérieure, devient une chose ayant la capacité de créer et de percevoir la réalité extérieure, devient un être fécond capable d'aller plus loin que ne suffiraient à l'expliquer les seules influences de l'environnement, et capable non seulement de s'adapter, mais aussi de refuser de s'adapter. Elle devient une créature pourvue de ce qui semble bien être un pouvoir de choisir. Rien de tout cela ne peut être considéré comme un phénomène automatique de croissance. La croissance entre certes en jeu de façon inhérente, mais la dépendance précoce à un environnement approprié est si grande qu'elle recouvre le facteur de la croissance. C'est dans le développement corporel que*

*ce facteur est le plus clair ; dans le développement de la psyché en revanche, la possibilité de défaillance à tout moment est telle qu'en vérité il n'y a pas de croissance qui soit libre de cette distorsion qu'entraîne la défaillance plus ou moins complète de l'adaptation à l'environnement. » (Winnicott D.-W., 1990, p.44-45)*

Grâce à la psyché, la personne devient une personne individuelle consciente d'elle-même.

#### **2.4.2. Les périodes du développement de l'enfant : vers le développement de la personnalité.**

Winnicott distingue quatre périodes du développement de l'enfant au cours desquelles la personnalité se développe.

Nous suivons la logique de Winnicott dans son ouvrage, en les étudiant dans un ordre chronologique inversé : de la période la plus évoluée jusqu'à celle où l'enfant n'est pas encore une personne, même si « *ce procédé, cette distinction en stades est très artificiel. En fait, l'enfant humain est à tous les stades tout le temps, même lorsqu'on peut dire qu'un stade est dominant.* » (Winnicott D.-W., 1990, p.51)

##### **A. La première enfance : l'organisation des pulsions.**

A cette période le développement psychique de l'enfant est déjà à un stade évolué. Sa psyché est organisée.

Winnicott insiste sur le développement des relations interpersonnelles. L'enfant prend conscience de lui-même et des autres. Cette prise de conscience est double, et c'est le travail de la psyché qui va permettre cette relation aux autres, au monde extérieur.

Grâce aux facteurs externes (environnement familial) et internes (expérience pulsionnelle) et par élaboration imaginative du fonctionnement génital dominant, la psyché favorise le développement des relations interpersonnelles.

En découvrant sa génitalité, au travers de ses désirs, pulsions, sensations, et fantasmes, l'enfant découvre les autres comme des personnes. Il se représente ces objets de pulsion en fonction de ses propres désirs et des sensations correspondantes à l'objet. Il va également découvrir sa génitalité par identification à la mère, ou par rapport au simple rôle attribué à la mère.

C'est à cette période que sont vécus le complexe d'Oedipe et l'angoisse de castration liée au fantasme non réalisé.

L'enfant, mû par ses pulsions, découvre les autres en tant que personnes, et, il découvre l'angoisse ou le conflit douloureux qui s'exprime sous forme d'ambivalence (haine / amour).

Finalement, par le développement des relations interpersonnelles, l'enfant développe des sentiments humains utiles, à l'avenir, dans la confrontation aux autres.

Mais, à cette période, le développement de l'enfant est d'abord fonction du jeu de ses pulsions.

La découverte de sa dominance pulsionnelle va permettre à l'enfant d'être en bonne santé psychosomatique, par élaboration imaginative du fonctionnement corporel s'organisant en fantasmes.

L'enfant prend conscience, au fur et à mesure, de ses fantasmes et de sa dominance pulsionnelle. Sa personnalité est renforcée ensuite :

- par le contrôle des pulsions,



- face à l'angoisse qu'implique ce contrôle et la gestion progressive de différents états (excitation / tranquillité / angoisse),
- par l'expérience des sentiments humains liés à ces états,
- par le refoulement dans l'inconscient de certaines angoisses ou pulsions.

Enfin, comme dans la théorie de Freud, le développement de la personnalité est affaire de travail psychique, d'organisation des pulsions, des angoisses, des défenses.

Selon Winnicott, la découverte, l'expérience, puis la prise de conscience des pulsions participent au développement de la personnalité de l'enfant. L'enfant découvre en même temps l'environnement extérieur et social ; les sentiments humains trouvent un intérêt à se libérer.

*« L'enfant en bonne santé échoue, dans une certaine mesure, à tolérer les conflits et les angoisses qui culminent lorsque culmine l'expérience pulsionnelle. Les problèmes d'ambivalence inhérents à l'enfance parviennent à une solution à travers l'élaboration imaginative de toutes les fonctions ; sans le fantasme, l'expression crue des appétits et de la sexualité et de la haine serait la règle. De ce point de vue, le fantasme s'avère la caractéristique humaine, la substance de la socialisation même. »* (Winnicott D.-W., 1990, p.83)

Le développement de la personnalité et le développement social s'envisagent l'un avec l'autre.

### **B. La petite enfance : le destin individuel fonction des expériences pulsionnelles.**

A ce stade, le développement émotionnel est caractéristique.

L'enfant est déjà capable de former une relation avec une autre personne (avant le développement des relations interpersonnelles).

Le développement du moi passe en fait par la reconnaissance du « non-moi ».

C'est déjà au sein de la psyché que se développe le sentiment du moi et du non-moi, la responsabilité de son expérience pulsionnelle et le sentiment d'indépendance.

A cette période, l'unité de l'enfant est en jeu.

*« Ce que je décris est l'étape du développement au cours de laquelle un tout petit enfant devient une unité, capable d'éprouver le self comme un tout (et par conséquent autrui), un tout c'est à dire une chose et une seule, limitée par une membrane et ayant un dedans et un dehors. Ceci couvre, comme je l'ai dit l'ensemble du développement qui conduit à la formation de ce sentiment d'être un. »* (Winnicott D.-W., 1990, p.92)

*« C'est petit à petit que l'enfant parvient à la position que je suis en train de considérer, et sa progression est caractéristique de cette période. On peut la résumer ainsi : Apparition d'une membrane limitante, d'où vient l'idée d'un dedans et d'un dehors. C'est la source d'un thème qui se développe là, celui d'un moi et d'un non-moi. Il y a maintenant des contenus de moi qui reposent pour une part sur l'expérience pulsionnelle, et un sentiment d'indépendance par rapport à ce qui est dehors. Etre en relation prend un sens, entre la personne, moi, et les objets. Ceci a pour résultat une reconnaissance de quelque chose équivalent à moi dans la mère, c'est à dire le sentiment qu'elle est une personne. »* (Winnicott D.-W., 1990, p.93)

Les sentiments de responsabilité, d'indépendance et de reconnaissance de l'autre se forgent donc très tôt.

Winnicott insiste également à cette période sur l'expérience d'une « position dépressive » chez l'enfant. C'est en effet à cette période que se développent des angoisses.

L'enfant fait l'expérience de nouveaux sentiments. Il développe sa capacité de se soucier, d'avoir des relations avec les autres et des sentiments ambivalents.

Il est engagé dans de nouveaux sentiments de culpabilité et de soucis des relations, et développe sa capacité de réparation en faisant le tri entre le bien et le mal dans l'ensemble de ses expériences. L'humeur dépressive est donc une caractéristique normale du développement affectif et participe à l'établissement du statut unitaire de la personne.

La position dépressive lui permet d'accepter la responsabilité des résultats de ses pulsions et d'acquiescer de nouveaux sentiments.

Selon Winnicott un cercle protecteur est essentiel au développement émotionnel de l'enfant. Du temps et un environnement personnel continu sont nécessaires face à la complexité du travail psychique à l'oeuvre.

Finalement, la puissance de la nature humaine se joue bien au niveau de la psyché, au travers des « forces formidables en activité à l'intérieur de l'individu » : « *Des forces formidables sont en activité à l'intérieur de l'individu qui dispose de toute sa vitalité, comme c'est le cas dans l'état de santé. (...) Tout cela démarre et flambe dans le monde intérieur de l'enfant, enrichi par l'expérience de la vie. Il reste que forces fondamentales et lutte sont présentes dès le début, c'est à dire dès que le sort de l'enfant est celui des expériences pulsionnelles.*

*Peu à peu, à partir du monde intérieur se constitue une sorte de modèle, un ordre à partir du chaos. Ce labeur n'est ni mental ni intellectuel, c'est une tâche de la psyché.* » (Winnicott D.-W., 1990, p.104-105)

### **C. Le développement émotionnel primitif : l'établissement de la relation avec la réalité extérieure.**

Le petit enfant se développe émotionnellement par l'établissement de la relation avec la réalité extérieure.

Du point de vue de l'enfant, il développe l'illusion de sa capacité à créer, compte tenu de ses besoins. De notre point de vue, il développe sa capacité d'avoir des relations avec les objets ou les gens dans la réalité extérieure.

Nous pouvons donc dire tout à la fois que c'est l'enfant qui crée la réalité extérieure et qu'il entre en relation avec elle.

Mais au fur et à mesure de son développement, le monde extérieur ne s'adapte pas de la même manière à l'enfant. Alors qu'à un stade primitif, la mère (environnement exclusif de l'enfant) s'adapte à ses besoins et pulsions et lui donne l'illusion de créer son monde, à un stade plus avancé, l'enfant a le sentiment d'une adaptation réciproque (de l'enfant à l'environnement et de l'environnement à l'enfant).

Au travers de ce pouvoir créatif magique, l'enfant a l'illusion de sa toute-puissance, en faisant apparaître et disparaître les objets selon ses désirs. Et petit à petit, il se rend compte des limites de son pouvoir et de sa dépendance à l'égard du bon vouloir des gens.

Le développement émotionnel évolue donc d'un sentiment de toute-puissance à la prise de conscience de sa dépendance.

Le développement de la personne est à envisager dans l'établissement de la dépendance réciproque de l'environnement et de la personne.

Au travers de l'établissement de la relation avec la réalité extérieure, l'enfant développe son pouvoir créatif : « *le nouvel être humain est là en position de créer le monde. Son motif est le*

*besoin personnel ; nous assistons à la transformation progressive du besoin en désir. »* (Winnicott D.-W., 1990, p.136)

Au travers de ce pouvoir de créativité, la personne découvre le monde, et se développe.

Winnicott fait donc l'hypothèse de l'existence d'un potentiel créatif chez le petit enfant que l'on retrouvera dans chaque effort productif.

Certes, le monde existe avant le petit enfant. Mais c'est le petit enfant qui donne un sens à ce qui lui est présenté par la mère.

Ainsi, le monde peut toujours être recréé par les individus qui lui donnent un sens.

A cette période, le développement émotionnel du petit enfant est également caractérisé par l'intégration du self comme unité, c'est à dire par la marque de la totalité dans le temps et dans l'espace, et par l'apparition de la conscience.

Cette intégration est permise à la fois par l'action de facteurs internes et de facteurs externes.

Mais, Winnicott met en évidence la menace de désintégration qui guette l'enfant.

L'enfant est donc inscrit entre un état de non-intégration et une menace de désintégration de son self comme unité.

Il va alors mettre en place des défenses (dramatisation des soins physiques, exagération de la capacité à prendre soin de soi) face à cette menace de désintégration.

L'enfant plus âgé, et même l'adulte, peuvent passer par ces états transitoires entre intégration et non-intégration (situations de détente, de régression en psychothérapie), tandis que les états de désintégration marquent un processus de défense et un développement émotionnel malsain, nécessitant alors une psychothérapie.

Winnicott met en évidence une troisième caractéristique essentielle à cette période du développement : la résidence de la psyché dans le corps.

La psyché s'ancre dans le soma, de manière progressive *« de telle sorte que dans l'état de santé, s'installe finalement un état de choses où les limites du corps sont aussi celles de la psyché. »* (Winnicott D.-W., 1990, p.161), de telle sorte que la personne, ressent, puis se représente son self indifféremment comme son corps et sa psyché.

Expériences pulsionnelles et environnement sont ici encore essentiels au développement émotionnel.

#### **D. La période des stades les plus précoces.**

Aux stades les plus précoces *« l'environnement occupe une place telle qu'il ne peut être laissé de côté, ni en théorie, ni en pratique »* (Winnicott D.-W., 1990, p.165).

La contribution de l'environnement est évidente aux moments de la vie intra-utérine et de la naissance. Mais elle concerne finalement tous les âges de la vie. Même si l'environnement est le meilleur possible, l'enfant n'en a pas forcément conscience. Il se développe compte tenu d'une pression extérieure : il se développe par exemple au moment de la naissance par rapport à l'action de la gravité.

*« Lorsque nous considérons les racines les plus précoces du développement émotionnel, c'est à une dépendance de plus en plus grande que nous arrivons. Au stade le plus précoce, la dépendance de l'environnement est si complète que penser au nouvel être humain individuel comme à une unité n'a pas de valeur. A ce stade l'unité est celle de l'installation environnement-individu, unité dont le nouvel individu ne représente qu'une partie. A ce stade très précoce, il n'est pas logique de penser en termes d'individu, et pas seulement à cause du degré de dépendance, ni parce que le nouvel individu ne possède pas encore le pouvoir de*

*distinguer l'environnement, mais parce qu'il n'y a pas encore un self individuel pour séparer moi et non-moi.* » (Winnicott D.-W., 1990, p.171)

Au stade le plus précoce, le moi est indistinct du non-moi. Mais c'est toutefois à partir du non-être que l'individu va accéder à l'être.

Winnicott souligne qu'avant même la dépendance il y a la solitude, et avant elle, un état inanimé.

Ces états sont spécifiques aux stades de développement les plus précoces, et ce sont ces états que l'individu retrouverait ou rechercherait parfois. C'est cette solitude d'avant la dépendance à laquelle il pourrait vouloir revenir lorsqu'il met en oeuvre sa capacité d'être seul. C'est à cet état inanimé auquel l'individu pourrait se référer lorsqu'il désire mourir, autrement dit lorsqu'il désire revenir à un état où il n'est pas encore en vie.

### **2.4.3. Conclusion.**

L'étude de Winnicott, toujours dans une conception psychanalytique du « développement personnel », a permis de préciser certaines idées mises en lumière dans l'étude de Freud. Les questions de personnalité, de relation psyché-soma, d'intégration, du self, sont particulièrement intéressantes.

Des stades de « développement personnel » sont proposés qui privilégient la mise en jeu du corps, au nom de l'épanouissement de l'individu « tout entier ».

Le « développement personnel » se rapporte bien souvent au développement de la personnalité sans que cela soit davantage précisé.

L'étude de Winnicott peut donc donner des bases théoriques intéressantes pour appréhender certaines pratiques de « développement personnel » actuelles dont les effets d'annonce rencontrent des concepts privilégiés par l'auteur.

Le développement de la personne est à envisager comme développement émotionnel, et le destin de l'individu est finalement celui de ses expériences pulsionnelles.

Dès les premières périodes du développement de l'enfant la psyché opère selon un processus riche mais difficile.

Les sentiments humains acquis au cours des différentes périodes du développement de l'enfant seront ensuite présents tout au long de la vie adulte, face aux situations extérieures et intérieures.

Responsabilité, sentiment dépressif, sont notamment valorisés par Winnicott comme étant utiles à l'individu engagé dans la vie. Ils renvoient aux idées d'acceptation de soi (de ses pulsions et de leurs résultats), de recueillement en soi. Ces sentiments s'opposent aux sentiments de façade, aux excès de vitalité.

De la même manière, « *la représentation d'une époque enchantée dans le sein maternel est une élaboration organisée du désir de la dépendance. Tout plaisir qui vient avec la régression appartient à la représentation d'un environnement parfait, et contre cela il faut mesurer le poids de la représentation, aussi réelle pour l'enfant que pour l'adulte, d'un environnement si mauvais qu'il interdit tout espoir d'existence personnelle.* » (Winnicott D.-W., 1990, p.203)

Dans certaines pratiques, sous des discours d'accès à une vie idéale, à la perfection, ne s'agit-il pas en fait de régression ?

Le développement émotionnel selon Winnicott ne se situe pas entre perfection et imperfection. Il amène la personne à tolérer sa vie, son moi.

Au fur et à mesure de sa croissance, l'enfant va acquérir son indépendance vis à vis de l'environnement, son unité, et la prise de conscience de celle-ci. Toutefois, cette indépendance et le développement de la personnalité, ne sont possibles que dans la mesure justement où l'environnement est là en attente d'être créé, reconnu, aimé.

Développement de l'être pulsionnel et développement de l'être social sont ainsi à considérés indistinctement.

Winnicott accorde une place importante à l'environnement même si au fur à mesure du développement cette place semble de moins en moins centrale.

Mais la condition d'un environnement suffisamment bon, ininterrompu, simplifié sera toujours essentielle.

L'individu est finalement dans une dépendance réciproque avec l'environnement.

Winnicott insiste sur la non-dissociation du corps et de la psyché. L'esprit fait partie quant à lui de la personnalité, cette dernière étant elle-même entendue comme une partie spécialisée de la psyché.

Le développement du self comprend donc de façon indifférenciée psyché et soma puisque la personne, dans la prise de conscience de son self, a toujours en même temps le soucis du corps et de la psyché. Il y a bien ancrage de la psyché dans le corps : Winnicott n'induit donc ni l'idée de « vivre au-delà de la peau » et d'entamer un processus de dépersonnalisation, ni de s'attacher au développement d'un esprit désincarné.

L'ouvrage de Winnicott étudié ici n'aborde pas spécifiquement le développement de l'enfant comme pratique thérapeutique, même s'il nous propose quelques éléments.

La pratique thérapeutique est spécifique à l'enfant, dans le cas de persécuteurs internes trop importants ne permettant pas à l'enfant de gérer ses expériences pulsionnelles.

C'est l'enfant qui fait alors usage de l'analyste.

L'analyste interprète l'expérience pulsionnelle de l'enfant, à partir des différents matériaux fournis par l'enfant (jeux, mise en œuvre de son imagination créative maintenant en vie les pulsions).

La finalité est de fournir une énergie nouvelle à l'enfant, de diminuer le travail du refoulement, et donc de favoriser l'organisation psychique et la socialisation.

L'idée de faire l'expérience de ses pulsions peut être présente dans certaines pratiques de « développement personnel » privilégiant aussi cette « libération des pulsions ». Reste alors à savoir s'il s'agit bien de les accepter et d'en prendre conscience, en somme, d'accepter le rôle organisateur et socialisateur (et non pas anarchiste) du fantasme.

De façon plus spécifique, le développement émotionnel nécessite une situation thérapeutique particulière : l'instauration de la confiance, l'idéalisation du thérapeute, un temps relativement long de traitement, un « cercle protecteur » stable et continu.

Une situation de formation peut-elle alors fournir les conditions nécessaires au développement émotionnel ? Peut-elle par exemple proposer une situation qui fasse revivre l'exercice des pouvoirs naturels de la mère ?

Quoi qu'il en soit, le travail de l'analyste doit s'en tenir à un travail au niveau de la psyché même s'il peut être tenté d'intervenir aux niveaux, de l'intellect, du corps, de l'âme, ... au nom de l'unité du sujet.

Enfin Winnicott propose d'appréhender le développement émotionnel en se positionnant aussi du point de vue de l'enfant : comment donne t-il sens et comment interprète t-il son développement ? Cette approche est intéressante en ce qu'elle dépasse des tendances peut-être faciles à ne considérer le « développement personnel » que d'un seul point de vue extérieur.

## **2.5. Le « développement personnel » dans l'approche humaniste de C. Rogers.**

La seconde définition retenue des « formations au développement personnel » dans nos premières recherches sur la notion (cf 1.3.3.) renvoie explicitement à l'approche de C. Rogers. L'étude de cet auteur semble en effet incontournable dès lors que l'on parle de « formation au développement personnel ».

Nous avons pris appui sur son ouvrage de référence *Le développement de la personne* (1998). Nous inscrivons cette étude dans le cadre d'un éclairage de la psychologie sur le développement de la personne, même si C. Rogers n'est pas toujours considéré comme un auteur de la psychologie.

Rogers est l'auteur de travaux de psychopédagogie, ayant construit une méthode de psychothérapie. Il reprend certains concepts de la psychanalyse.

Ses travaux ont une portée largement philosophique, à côté d'une portée thérapeutique, et s'inscrivent dans une perspective humaniste :

- Le « développement personnel » est une action de la personne. Elle prend en main son propre développement grâce à des attributs typiquement humains (créativité, libre arbitre, estime de soi, réalisation de soi).
- Le « développement personnel » ne peut avoir qu'une connotation positive puisque la nature humaine est fondamentalement neutre ou bonne. Rogers reconnaît que l'homme est imparfait et c'est justement par la reconnaissance de cette imperfection que le développement va se réaliser.
- Le « développement personnel » nécessite d'accorder de l'importance aux sentiments, à l'affect, à la personnalité.
- Le « développement personnel » implique deux êtres en rapport (un client et un thérapeute).

Rogers fait confiance à la nature humaine et s'intéresse à ce qui se passe à l'intérieur de l'individu dès lors que ses sentiments sont libérés. Il s'intéresse au développement de la personnalité humaine dont il dégage différentes tendances (tendances à l'intégration de ses différents éléments, à l'actualisation de soi, à la relation avec autrui, au changement).

### **2.5.1. Le processus thérapeutique du « développement personnel ».**

Rogers développe sa pensée à partir de son expérience de psychothérapeute et de toutes les relations qu'il a échangées avec des êtres en développement.

Le développement de la personne ne s'appréhende pas en terme de finalité à poursuivre. C'est le changement de direction de la personne qui est attendu.

Au fur et à mesure du processus thérapeutique, la personne ne vient plus pour régler ses problèmes ou un conflit. Elle fait l'expérience d'elle-même (de ses réactions sensorielles et viscérales vécues et mises en relation avec le Moi), jusqu'à découvrir qu'elle peut « être son expérience ».<sup>19</sup> Elle devient dans sa conscience ce qu'elle est dans son expérience.

---

<sup>19</sup> On pourrait illustrer ce changement de direction de la manière suivante : Au départ du processus la personne se dit « je fais des expériences qui ne sont pas moi ». Ensuite, son approche va évoluer « je peux être plusieurs moi différents ». Enfin elle pourra se définir elle-même « je peux me définir moi-même à partir de mon expérience ; je peux être le tout de mon expérience ».

La personne fait l'expérience d'une relation affective profonde. Elle accepte pleinement, entièrement, librement, et dépourvue de crainte, des sentiments positifs d'une autre personne, ce qui lui permet de se détendre et d'être dans de bonnes conditions pour se développer. Elle entre ainsi au fur et à mesure dans un processus de socialisation en acceptant la relation avec autrui : *« Ne se pourrait-il pas que ces extraits décrivent le coeur du processus de socialisation ? Découvrir qu'on n'est pas détruit parce qu'on accepte les sentiments positifs venant d'autrui, que cela ne vous fait pas nécessairement mal, qu'en réalité on « se sent bien » quand il y a quelqu'un qui partage vos efforts pour faire face à la vie, ceci est peut-être une des leçons les plus profondes qu'un individu puisse apprendre, avec ou sans thérapie. »* (Rogers C., 1998, p.64)

Au fur et à mesure du processus, la personne vit ses sentiments au lieu de les mettre de côté ; elle parvient à cette satisfaction paisible d'être soi-même (comme une joie de vivre primitive que nous aurions perdue au cours de notre développement). Elle se perçoit comme un être complet et fonctionnant bien.

Elle découvre les couches les plus profondes de sa personnalité. Sous de premiers sentiments, négatifs en apparence, d'autres sentiments positifs se dévoilent. Elle prend conscience de sa nature fondamentalement positive.

Le processus thérapeutique permet finalement à la personne de devenir consciente de ce qu'elle est vraiment dans son expérience, et d'avoir ainsi un comportement constructif pour soi (par rapport à ses désirs et ses sentiments), et pour les autres.

Il permet à la fois l'individualisation et la socialisation de la personne.

Ce changement de la personnalité s'opère dans un continuum, de la fixité à la fluidité, d'un pôle statique à un pôle en mouvement. Rogers le définit en sept stades que nous allons ici décrire en reprenant directement les écrits de l'auteur.

Contrairement aux auteurs étudiés précédemment il s'agit de stades du développement adulte et non plus de l'enfant.

#### Premier stade :

*« La personne qui se trouve à ce stade de rigidité et de répugnance à toute élaboration de son expérience immédiate ne sera certainement pas volontaire pour entreprendre un traitement thérapeutique. (..) Refus de communiquer personnellement. Communication uniquement sur des sujets extérieurs. Les sentiments et les opinions personnels ne sont ni perçus ni reconnus comme tels. Les schématisations personnelles sont extrêmement rigides. Se trouver en relations intimes et personnelles avec quelqu'un est ressenti comme dangereux. A ce stade, aucun problème n'est reconnu ni perçu. Il n'y a aucun désir de changement. »* (Rogers C., 1998, p.86-87)

#### Second stade :

*« Quand au cours du premier stade, l'individu a éprouvé qu'il était totalement accepté, il passe alors au second stade (...). Le sujet bénéficie d'un climat permissif ou d'acceptation, sans être obligé à prendre aucune initiative personnelle, pendant un temps assez long pour se sentir accepté. L'expression concernant des personnes autres que lui-même devient moins superficielle. Les problèmes sont perçus comme extérieurs à soi. Les sentiments peuvent être extériorisés, mais ne sont pas reconnus comme tels, ni revendiqués. (...) Les schèmes personnels sont rigides, non reconnus en tant que tels, mais conçus comme des faits. L'expression des intentions et des sentiments personnels est globale et manque de nuances. Il me semble que nombre de clients qui viennent volontairement nous consulter sont à ce stade, mais, à quelques exceptions près, nous, praticiens, obtenons peu de résultats en travaillant avec eux. »* (Rogers C., 1998, p.87-89)

#### Troisième stade : (Poursuite de l'assouplissement de l'expression obtenu au second stade).

*« Le discours ayant le moi pour objet devient plus facile. Le client parle encore de ses expériences personnelles comme s'il s'agissait d'objets. Le client parle également de son moi comme s'il était un objet seulement chez les autres qui lui en renverraient l'image. Le client parle beaucoup de sentiments et d'intentions personnelles non*

actuels ou bien les décrit longuement. Il y a très peu d'acceptation des sentiments. Ceux-ci apparaissent, pour la plupart, comme quelque chose de honteux, de mauvais, d'anormal, toujours plus ou moins inacceptable. (...) L'expérience vécue est décrite comme si elle appartenait au passé, ou bien comme si elle était étrangère au moi. Les schèmes personnels sont rigides, mais il se peut qu'on les prenne pour ce qu'ils sont : des schèmes personnels et non des faits extérieurs. L'expression des sentiments et des opinions est un peu plus nuancée, moins globale que dans les stades précédents. Les contradictions de l'expérience immédiate sont reconnues. (...) A mon avis, il est évident qu'un grand nombre de ceux qui viennent chercher une aide psychologique en sont approximativement au point représenté par notre 3<sup>ème</sup> stade. Ils peuvent y rester longtemps, décrivant des sentiments qu'ils n'éprouvent pas actuellement et explorant leur moi comme un objet, avant d'être prêts à passer au stade suivant. » (Rogers C., 1998, p.89-90)

#### Quatrième stade :

« Une fois que le client se sent compris, accueilli, accepté comme il est, dans les différents aspects de son expérience au niveau de ce 3<sup>ème</sup> stade, il se produit alors un relâchement progressif de ses schèmes, un débit plus libre de ses sentiments, ce qui indique que le sujet a repris sa progression dans le continuum. (...) Le client décrit des sentiments plus intenses dans la catégorie des affects « non actuellement présents ». (...) Parfois les sentiments sont exprimés comme s'ils existaient dans le présent, quelque fois aussi ils surgissent contre le vœu du client. Une certaine tendance à éprouver des sentiments hic et nunc apparaît, mais assortie de méfiance et de peur devant cette possibilité. Il n'y a guère d'acceptation franche des sentiments, bien qu'une certaine acceptation apparaisse. L'expérience immédiate est moins déterminée par la structure du passé et plus accessible, elle surgit parfois, mais avec un léger retard. Un assouplissement apparaît dans la manière de construire cette expérience ; il y a quelques découvertes de schèmes personnels, lesquels sont nettement reconnus pour ce qu'ils sont. (...) Le sujet prend conscience de sa responsabilité concernant ses problèmes personnels mais avec quelques hésitations. Bien qu'une relation étroite avec le thérapeute lui paraisse encore dangereuse, le client en prend le risque jusqu'à un certain degré d'affectivité. » (Rogers C., 1998, p.90-92)

#### Cinquième stade :

« Les sentiments sont exprimés librement comme s'ils étaient éprouvés dans le présent. Les sentiments sont sur le point d'être pleinement éprouvés. (...) Une tendance commence à se faire jour : les sentiments éprouvés se réfèrent à l'expérience intime. Il y a une surprise et de la peur, rarement du plaisir, à l'apparition de sentiments qui jaillissent à la surface. De plus en plus le sujet revendique ses propres sentiments et désire les vivre, être son « vrai moi ». (...) Il y a beaucoup de découvertes originales des schèmes personnels en tant que schèmes, et un examen critique de ceux-ci. Il y a une tendance forte et évidente à l'exactitude dans la différenciation des sentiments et des intentions. De plus en plus, le sujet accepte de regarder en face ses propres contradictions et incohérences. Le sujet accepte de plus en plus facilement sa propre responsabilité devant les problèmes qu'il doit affronter et se sent de plus en plus concerné par le comportement. Le dialogue intérieur est de plus en plus libre, la communication interne est améliorée et le blocage réduit. » (Rogers C., 1998, p.93-96)

#### Sixième stade :

« Le 5<sup>ème</sup> stade est souvent suivi d'une phase distincte et souvent dramatique : Un sentiment qui auparavant a été « bloqué », inhibé dans son évolution, est éprouvé maintenant immédiatement. (...) Ce caractère spontané et immédiat de l'expérience et le sentiment qu'elle contient sont acceptés, c'est devenu quelque chose de réel, et qui n'a plus à être refusé, craint ou combattu. L'expérience est vécue, elle ne fait pas simplement l'objet d'un « sentiment ». Le moi tend à disparaître en tant qu'objet. L'expérience immédiate, à ce stade prend vraiment l'aspect caractéristique d'un processus. Une autre caractéristique de ce stade est la détente qui l'accompagne. A ce stade, les communications internes sont relativement peu bloquées. « La non-congruence » entre l'expérience et la conscience qu'il prend est fortement éprouvée au moment même où elle disparaît et où s'établit la « congruence ». Le schème correspondant disparaît à ce moment de l'expérience et le client se sent coupé dans son cadre de référence habituel. A ce stade, il n'y a plus de « problèmes », extérieurs ou intérieurs. Le client vit subjectivement une phase de son problème. Ce n'est pas un objet. » (Rogers C., 1998, p.98-102)

#### Septième stade : (stade auquel peu de personnes parviennent).

« Le client paraît souvent accéder au septième et dernier stade sans avoir tellement besoin de l'aide du thérapeute. Ce stade survient aussi bien à l'extérieur de la relation thérapeutique qu'à l'intérieur de celle-ci. Il est souvent raconté, plutôt qu'expérimenté au cours de la séance. (...) Le client a maintenant intégré la notion de mouvement, de flux, de changement dans tous les aspects de sa vie psychologique et ceci devient sa caractéristique principale. Il vit à l'intérieur de ses sentiments, sciemment et avec une confiance et une acceptation complètes. Il aménage son expérience d'une façon continuellement changeante, et ses schèmes personnels se modifient sous l'effet des événements successifs de sa vie quotidienne. (...) Il apprécie l'exactitude atteinte dans la différenciation de ses sentiments et de ses opinions personnelles. La communication interne



*entre les différents aspects de lui-même est devenue libre et sans blocage. Il se communique lui-même arbitrairement dans ses relations avec les autres, et ces relations ne sont pas stéréotypées mais de personne à personne. Il a conscience de lui-même, mais ne se voit pas comme un objet. Il s'agit plutôt d'une conscience réfléchie, d'une vie subjective de sa personne en mouvement. Il se perçoit comme concerné par ses problèmes et responsables d'eux. Il éprouve vraiment cette responsabilité à l'égard de son existence dans tous ses aspects mouvants. Il vit pleinement sa vie personnelle comme un processus constamment « changeant ». » (Rogers C., 1998, p.106)*

Peu d'individus parviennent aux derniers stades.

L'individu a souvent une personnalité distante de son expérience, « hors de lui », c'est à dire uniquement en phase avec des attentes extérieures. Ses sentiments sont alors objectivés et non conscientisés.

Des expériences interpersonnelles permettent à chacun d'évoluer. Mais il semble nécessaire d'entrer dans une relation d'aide pour espérer un réel développement de la personnalité.

Des conditions sont en effet essentielles à une relation d'aide ; la thérapie signifie notamment l'implication de la personnalité du thérapeute. Plus précisément, pour que la personne devienne consciente de ce qu'elle est dans son expérience, elle doit être dans un premier temps « acceptée », par exemple par le thérapeute. Elle pourra alors au fur et à mesure accepter autrui, pour s'accepter ensuite elle-même.

Le thérapeute a finalement pour mission d'instaurer un climat tel que la personne en vienne progressivement à l'assouplissement, à la libération de ses sentiments. Ceci interroge l'implication subjective et le rôle du psychothérapeute.

Le processus de développement de la personne doit également être envisagé dans la durée sans savoir par avance quand la personne parviendra au dernier stade. Entamer une démarche de « développement personnel » est donc un processus difficile où la personne va rencontrer des rigidités, des peurs.

Le volontariat et l'implication de la personne sont nécessaires au départ du processus. Cette implication pourra ensuite se transformer en désir (d'être en mouvement, d'être son vrai moi).

### **2.5.2. Le « développement personnel » au cœur de relations interpersonnelles.**

Toutes les expériences (notamment dans les relations à autrui) sont significatives ; elles favorisent un apprentissage personnel.

Selon Rogers, le « développement personnel » est une question de relations interpersonnelles et non pas uniquement de relations thérapeutiques. Un nombre important de relations peut donc permettre cet apprentissage personnel (relations familiales, sociales, professionnelles).

Au-delà du contexte thérapeutique, l'individu peut se développer, c'est à dire vivre dans un climat d'acceptation (être accepté / accepté autrui / puis s'accepter soi-même) et devenir conscient de ce qu'il est dans son expérience, dès lors qu'il a un but général de vie : celui de devenir soi-même.

Mais quelques précisions sont nécessaires à propos de ces différentes relations interpersonnelles.

Rogers aborde tout d'abord la question des situations d'enseignement et d'éducation : permettent-elles un apprentissage authentique ?

*« Par apprentissage authentique, j'entends un apprentissage qui est plus que la simple accumulation de connaissances. C'est un apprentissage qui provoque un changement dans la conduite de l'individu, dans la série des actions qu'il choisit pour le futur, dans ses attitudes et dans sa personnalité, par une connaissance pénétrante ne se limitant pas à une simple*

*accumulation de savoirs mais qui s'infiltré dans chaque part de son existence.* » (Rogers C., 1998, p.189)

Rien ne s'oppose a priori à ce que l'éducation contribue à cet apprentissage authentique en aidant la personne à :

- se voir de façon différente,
- devenir plus confiante en elle-même et plus autonome,
- devenir plus souple dans ses perceptions,
- adopter des buts plus réalistes pour elle-même,
- devenir plus acceptante des autres,
- devenir ouverte à l'évidence, à la fois pour ce qui se passe à l'extérieur d'elle-même et en elle-même,
- changer dans ses caractéristiques personnelles profondes selon des voies constructives.

Mais les tenants de l'éducation doivent alors s'interroger sur le processus adapté à mettre en oeuvre au service du développement de la personne. Quelles sont les conditions à instaurer tant du côté de la personne que du côté de l'intervenant ?

Il s'agit finalement d'envisager différemment les contenus, le climat, et le rôle de l'enseignant. L'enseignement se centre sur la personne et non plus sur les contenus.

Les relations familiales sont elles aussi propices à l'instauration de relations d'aide. Dans le cercle fermé de la famille, des sentiments relient les personnes entre elles.

Un climat spécifique peut être fourni dépassant un système de communications interpersonnelles basées sur la tendance naturelle humaine à juger, évaluer, (dés)approuver les dires d'autrui, d'après son propre cadre de référence.

Spécifiquement, une écoute et une compréhension empathique, favorisent le « développement personnel » et peuvent être trouvées dans les relations familiales.

La relation thérapeutique peut donc être transposée dans des relations interpersonnelles de la vie quotidienne. Mais, il est alors nécessaire qu'il y ait au moins une personne en présence qui soit en congruence avec elle-même, qu'il y ait un minimum de bonne volonté, et le maintien du contact pendant un certain temps : *« plus la congruence de l'expérience, de la conscience et de la communication de la part d'un individu est grande, plus la relation entraînera :*

- *une tendance à la communication réciproque avec congruence accrue*
- *une tendance à une compréhension mutuelle plus exacte des communications*
- *un ajustement et un fonctionnement psychologique accrus chez tous les deux*
- *une satisfaction mutuelle dans leurs rapports.* » (Rogers C., 1998, p.227)

Les personnes en restent souvent à des stades de développement où il y a dissociation entre la conscience et l'expérience de ses sentiments. Généralement, elles ont une personnalité objectée, en phase à des normes sociales, à ce que l'on attend d'elle.

Des conditions sont finalement essentielles dans un processus de « développement personnel ».

Le développement de la personne nécessite un véritable travail, en plus d'une motivation initiale de changer.

Nous pouvons ainsi finalement nous interroger pour savoir si nous pouvons véritablement l'attendre des relations interpersonnelles quotidiennes ?

Ce qui semble sûr selon Rogers c'est qu'un processus thérapeutique de « développement personnel » aura des incidences sur la vie familiale, sur l'enseignement, sur les relations interpersonnelles, de manière générale ; toutes deviendront alors thérapeutiques.

### 2.5.3. Le rôle du psychothérapeute.

Une thérapie est définie comme une relation d'aide, c'est à dire comme une action dans laquelle « l'un au moins des deux protagonistes cherche à favoriser chez l'autre, la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une plus grande capacité d'affronter la vie. L'autre dans ce cas peut être soit un individu, soit un groupe. » (Rogers C., 1998, p.27)

Le thérapeute endosse donc un rôle particulier. Il met en jeu sa personnalité et doit faire preuve de motivation et agir par rapport à ses besoins et désirs éprouvés d'être impliqué dans une relation « saine ».

« Les attitudes et les sentiments du thérapeute importent bien plus que son orientation théorique. Ses processus et ses techniques sont moins importants que ses attitudes. (...) c'est la façon dont ses attitudes et ses processus sont perçus qui compte pour le client. » (Rogers C., 1998, p.31)

Il doit ainsi se poser des questions sur sa pratique, sur ses motivations, sur ses capacités à aider l'autre, et trouver des réponses à partir de son expérience.

De manière générale, le thérapeute doit travailler dans le sens des réponses et principes d'action suivants - même si chaque réponse à chaque situation doit être individuelle :

- Faire preuve de congruence, c'est à dire être ce que l'on est au plus profond de soi.
- Etre conscient de ses propres sentiments et les accepter.
- Apprendre qu'il est permis en toute sécurité d'éprouver de l'intérêt pour autrui et d'accepter d'être lié à lui comme à une personne pour qui il a des sentiments positifs dans certaines relations.
- Librement ressentir cette force qu'il y a d'être une personne séparée pour ne pas se perdre lui-même.
- Etre en interaction avec la personne tout en lui laissant la liberté de développer une personnalité différente de la sienne.
- Faire preuve de compréhension empathique.
- Se développer lui-même et accepter les sentiments pouvant être désapprouvés en lui-même.
- Libérer la personne autant que possible de toute menace extérieure pour qu'elle puisse affronter et éprouver les conflits internes.
- Maintenir une relation sans jugement de valeur.
- Accepter la personne comme processus de devenir et confirmer ses potentialités.

Selon Rogers, moins le thérapeute voudra changer à tout prix la personne dans une direction donnée, plus il se produira de changement. Il s'assigne des valeurs : il doit « découvrir les méthodes par lesquelles l'homme peut plus aisément devenir un processus en continu développement, se transcendant lui-même dans son comportement, sa pensée et sa connaissance. » (Rogers C., 1998, p.254)

« Nous avons établi, par un contrôle extérieur, des conditions qui, selon nos prévisions, seront suivies par un contrôle intérieur de l'individu sur lui-même dans son effort pour atteindre les buts qu'il a choisis intérieurement. (...) Ces conditions établies prévoient un comportement qui est essentiellement « libre ». » (Rogers C., 1998, p.256)

La motivation du thérapeute à instaurer une relation d'aide et l'implication de sa personnalité sont finalement déterminantes sur le développement de la personne.

Le processus de « développement personnel » nécessite aussi un fort investissement de sa part en acceptant d'engager un processus de développement pour lui-même, en réfléchissant à sa

tâche, et en interprétant son expérience, son action, ses sentiments et attitudes mis en oeuvre dans la relation.

Le thérapeute est aussi en développement, dans la rencontre avec une autre personne.

Il éprouve des émotions, fait des expériences organismiques. Son intellect n'est pas seul impliqué dans la relation. Il pourra donc tirer également pour lui-même des conclusions du processus qui s'est opéré pendant la relation thérapeutique.

Les conditions « externes » essentielles au développement de la personne se rapportent en somme à la personnalité du thérapeute :

- un état de congruence (être ce qu'il est, développer des rapports authentiques),
- une considération positive inconditionnelle (apprécier la personne dans sa totalité),
- une compréhension empathique (percevoir les sentiments de la personne tels qu'ils apparaissent à cette personne et communiquer cette compréhension).

Qu'il adopte ou non, au départ de la relation, une position scientifique, le thérapeute est inévitablement engagé subjectivement, et il en va de même pour tout intervenant (enseignant, parent, formateur, ...) qui souhaite développer son action sous la forme de la relation d'aide.

La personne adoptera alors au fur et à mesure les mêmes attitudes que le thérapeute, vis à vis d'elle-même : *« Les réactions du client qui fait pour un temps l'expérience des relations thérapeutiques que j'ai décrites sont réciproques de celles du thérapeute. Tout d'abord, comme il trouve quelqu'un qui l'écoute et accepte ses sentiments, il devient peu à peu capable de s'écouter lui-même. (...) Au fur et à mesure qu'il s'ouvre plus à ce qui se passe en lui, il devient capable de prêter l'oreille à des sentiments qu'il avait toujours niés ou refoulés. (...) Au fur et à mesure qu'il apprend à s'écouter lui-même il en vient à mieux s'accepter. Tandis qu'il exprime des aspects cachés et terribles de lui-même toujours plus nombreux, il s'aperçoit que le thérapeute lui témoigne, ainsi qu'à ses sentiments, un respect réel et inconditionnel. Il en vient librement à prendre la même attitude envers lui-même, à s'accepter tel qu'il est, et se trouve donc prêt à avancer dans le processus du devenir. Et enfin en écoutant plus attentivement ces sentiments intérieurs, avec moins d'évaluation et plus d'acceptation envers lui-même, il évolue vers une plus grande congruence. Il se trouve en état de s'évader de la façade derrière laquelle il s'abritait, d'abandonner ses comportements défensifs, et d'être plus ouvertement ce qu'il est véritablement. Au fur et à mesure de ces changements, en devenant plus conscient de soi, en s'acceptant davantage, en adoptant une attitude moins défensive et plus ouverte, il se trouve enfin libre de changer et de se développer dans les directions naturelles de l'organisme. »* (Rogers C., 1998, p.46-47).

La personnalité du thérapeute ou de « l'autre en présence », apparaît essentielle, qu'il s'agisse de situations relationnelles individuelles ou de situations de groupes restreints.

Le développement de la personne, dès lors qu'il y a deux personnes en relation, ne s'arrête pas à la seule personne en position de client. Dans une relation thérapeutique, le « développement personnel » n'est donc jamais unique.

Au-delà, dans les relations familiales par exemple, le « développement personnel » d'un membre a souvent des effets sur les autres membres.

Plus généralement, une relation d'aide avec une personne appartenant à un groupe peut améliorer les communications interpersonnelles du groupe, et contribuer au développement individuel de chacun de ses membres.

Rogers nous invite finalement à envisager la vie sociale comme un milieu où l'individu développe son indépendance, son autonomie, sa liberté, dans des relations interpersonnelles où les sentiments sont exprimés, compris et ressentis.

#### 2.5.4. Définition du « développement personnel ».

En référence aux stades du développement décrits, la personne se développe à différents niveaux, par rapport à :

- l'expression et la description de ses sentiments,
- la volonté de changer, d'être en mouvement,
- la reconnaissance et l'acceptation de ses sentiments,
- l'exploration du moi qui devient de plus en plus sujet (et non plus objet),
- la considération des sentiments dans le présent,
- la prise de responsabilité face à ses expériences et sentiments, et face à ses problèmes personnels,
- la découverte de son mode de fonctionnement,
- une communication interne, libre et sans blocage.

Le « développement personnel » apparaît comme un processus de relâchement, de libération, de vie, et de prise de conscience, dans le présent.

La personne est inscrite dans deux mouvements :

- la libération de ses sentiments jusqu'à leur acceptation,
- l'extériorité jusqu'à leur expression ici et maintenant.

Le « développement personnel » est aussi défini par rapport à l'affect. Mais, cela ne signifie pas qu'il y a absence de développement cognitif : *« dans la nouvelle manière de s'éprouver spontanément, impressions et cognitions s'interpénètrent, le moi est subjectivement présent dans l'expérience vécue, la volonté n'est plus que la poursuite subjective d'un équilibre harmonieux dans le sens de la personnalité. Ainsi, à mesure que le processus atteint ce point, la personne devient une unité en mouvement. Elle a changé mais - chose plus significative - sa capacité de changer fait maintenant corps avec elle. »* (Rogers C., 1998, p.109)

La cognition accompagne l'affect dans son évolution. Elle intervient dans la prise de conscience de son fonctionnement affectif.

Le « développement personnel » apparaît non seulement comme le changement de la personne, mais surtout comme l'intégration de la capacité de changement, comme le passage de la rigidité à la fluidité.

La personne ne sait donc pas à l'avance où elle va.

Aucune finalité n'est définie par avance, même si Rogers reconnaît, d'après son expérience des relations thérapeutiques, un but commun à la vie des individus, celui d'être vraiment soi-même. *« En observant des gens lutter, en cours de traitement, à la recherche d'un mode de vie, il semble se dégager un schéma général. (...) Je crois que la meilleure façon d'exposer ce but de la vie, tel que je le vois dans mes rapports avec mes clients, est d'employer les mots de Soeren Kierkegaard : « être vraiment soi-même ». »* (Rogers C., 1998, p.115)

Tout individu recherche « la fluidité vers son être », ce qui ne signifie pas la recherche d'un état fixé, de contentement, de nirvana, ou encore de bonheur.

Le développement de la personne est en lui-même un processus, une direction et non pas une destination.

Rogers reconnaît que le processus de « développement personnel » consiste à aller vers une vie pleine et épanouissante. Mais c'est à l'individu de choisir « sa » direction.

Quels sont les objectifs du « développement personnel » ?

La personne doit s'ouvrir à son expérience, vivre dans le moment présent d'une façon totale, pleine, entière, épanouissante et constructive, avoir confiance dans son organisme comme moyen d'arriver à la conduite la plus satisfaisante de chaque situation existentielle, s'adapter à des conditions nouvelles. La personne doit finalement être ce qu'elle est.

*« En bref, le schéma de mouvements observé chez mes clients, semble vouloir dire que l'individu dispose à être, en toute connaissance de cause, le processus qu'il est véritablement en profondeur. Il renonce à être ce qu'il n'est pas, à être une façade. Il n'essaie pas d'être plus qu'il n'est avec toute l'insécurité et les mécanismes de défense que cela entraîne. Il n'essaie pas d'être moins qu'il n'est, avec les sentiments de culpabilité ou de dépréciation de soi que cela implique. Il est de plus en plus attentif à ce qui se passe dans les profondeurs de son être physiologique et émotif, et se trouve de plus en plus enclin à être, avec toujours plus de précision et de profondeur, ce qu'il est le plus véritablement. » (Rogers C., 1998, p.123)*

Le « développement personnel » concerne le développement de « son être intérieur » mais aussi l'être social.

C'est un processus individuel, qui n'a de sens que dans des relations interpersonnelles.

La créativité se situe par exemple à l'intersection d'une logique individuelle et d'une logique sociale : *« Le processus créateur se définit pour moi comme étant l'émergence dans l'action, d'un produit relationnel nouveau, qui se détache de la nature unique de l'individu d'une part, et des événements, des personnes ou des circonstances de sa vie d'autre part. » (Rogers C., 1998, p.232)* La créativité est un besoin social dont la cause est à rechercher dans la tendance de l'homme à actualiser le potentiel en lui.

Pour conclure, *« je crois qu'il est clair que le point de vue que je viens de décrire ne mène pas à quelque utopie bien définie. Il serait impossible de prévoir son aboutissement. Il comporte un développement par étapes successives, fondé sur un choix continu et subjectif de buts qui sont mis en oeuvre par les sciences du comportement. Ma conception va dans le sens de la « société ouverte », telle que ce terme a été défini par Popper, où les individus prennent la responsabilité de leurs décisions personnelles. Il me semble qu'il est également évident que tout l'accent porte sur le processus, non sur les états ultimes de l'être. » (Rogers C., 1998, p.257)*

### **2.5.5. Conclusion.**

L'étude de Rogers est essentielle compte tenu des références importantes faites à cet auteur lorsque l'on parle de « formations au développement personnel ».

Connaissance de soi, maîtrise de savoir-faire relationnels et comportementaux, actualisation de la personne, cadre déontologique, ..., sont autant de notions qui semblent effectivement reprises ou déduites de la théorie du développement de la personne de Rogers.

Il préconise de faire confiance à l'individu en développement et de favoriser un apprentissage authentique plutôt qu'une accumulation de connaissances socialement reconnues.

Il s'agit en somme d'adopter un autre système de valeurs que le conformisme ou le déterminisme.

Mais ce changement de perspective est-il seulement possible ? Cette question se pose particulièrement dans le cadre de la formation d'entreprise : peut-on adopter un processus centré sur la fluidité, la confiance en l'individu, sans savoir à l'avance ce qu'il adviendra du processus ?

La conception rogérienne du développement de la personne peut apparaître motivante pour nombre de praticiens, en étant en accord avec les valeurs de l'auteur.

Mais quelle est la réalité de pratiques de formation qui s'annoncent d'obédience humaniste ? Quel sens va prendre la finalité du développement, celle d'avoir « une vie pleine et épanouissante » ? Comment la personne va-t-elle prendre en main son propre développement ? Qu'en est-il de la motivation de la personne, essentielle au départ du processus ? La laisse-t-on seulement s'exprimer et quel usage en est-il fait alors ? Quel est le profil des formateurs dont la personnalité et l'implication subjective semblent être les conditions « externes » essentielles au processus de développement ? Peut-on s'assurer qu'ils sont en congruence, considération positive inconditionnelle et compréhension empathique ?

Le développement des capacités ou aptitudes à vivre dans et avec ses sentiments, dans l'instant, à être confiant en soi, à prendre conscience de son état total et unifié, ..., sont des objectifs du développement énoncés par Rogers et que l'on peut retrouver énoncés dans des propositions de « formations au développement personnel ».

C'est à la personne seule, en théorie de choisir spontanément, librement et volontairement des objectifs finalement déterminés par avance. Qu'en est-il en pratique ?

Comment peut-on évaluer les effets de telles formations en entreprises, au niveau de la dynamique instaurée au sein d'une équipe de travail par exemple, puisque le développement de soi favorise en théorie une meilleure communication interpersonnelle et le développement de la personnalité d'autrui ?

Même si la théorie de Rogers est effectivement attrayante et même si elle peut être reprise par les praticiens de la formation continue, de nombreuses interrogations demeurent sur son usage.

Il s'avère finalement essentiel d'étudier précisément ce que révèlent les « formations au développement personnel », avant de conclure à une mise en application de conceptions rogériennes.

## 2.6. Conclusion.

Constructivisme, comportementalisme, psychanalyse, sont les trois grands courants de la psychologie sur lesquels nous nous sommes arrêtés, auxquels nous avons ajouté un courant humaniste.

Notre volonté était de dégager de premiers éléments théoriques tirés de la psychologie pour comprendre le « développement de la personne ».

Nous ne considérons naturellement pas avoir fait le tour de la question. D'autres auteurs renvoyant à d'autres courants psychologiques auraient encore pu être étudiés. Nous pensons notamment à Vygotski et au courant sociocognitif.

Cette étude nous a toutefois permis de comprendre que les quelques courants psychologiques étudiés sont d'abord attachés à comprendre le processus du développement en jeu – Comment s'opère le développement de la pensée ? Quelles sont les causes des comportements ? Quelle interprétation faire des conduites individuelles ? Comment comprendre la nature humaine ? – avant de proposer un modèle de « développement personnel ».

Par ailleurs, conclure que les « formations au développement personnel » actuellement disponibles sont influencées par tel ou tel courant semble une évidence. La tentation est effectivement facile de renvoyer par exemple le « développement des aptitudes générales intellectuelles » - énoncé comme une des dimensions du « développement personnel » dans une première étude sur la notion - à l'approche de Piaget, tandis que le « développement d'un point de vue interpersonnel » s'inscrirait plus facilement dans une conception psychanalytique. Et finalement, les « formations au développement personnel » s'opposeraient à une conception comportementaliste.

Nous pouvons également considérer que *« aucune théorie n'est universellement acceptée par tous les spécialistes du développement ni n'explique à elle seule toutes les facettes du développement. (...) La plupart de ceux qui abordent avec sérieux l'étude du développement humain peuvent trouver dans chacune de ces théories assez d'éléments de vérité pour expliquer une partie du comportement humain dans le temps, sans rechercher dans un seul système l'explication à tout. »* (Papalio D., Olds S., 1972) La complexité des « formations au développement personnel » mise en évidence dans nos premières recherches, pourrait résulter de la « multi référentialité » de la notion en même temps que sa vulgarisation.

Les « formations au développement personnel » proposées semblent non pas tant attachées au processus en oeuvre qu'à la finalité poursuivie. Elles s'inscrivent ainsi dans une logique d'injonctions sociales et renvoient à des figures contemporaines de l'individu. Ce sont d'abord des méthodes types, et des intitulés et objectifs divers et variés, qui permettent de les définir.

Les « formations au développement personnel » s'inscrivent dans des conceptions psychologiques du développement – sans oublier les conceptions d'autres disciplines mais que nous n'étudierons pas ici.

Mais elles semblent se référer d'abord à un auteur pouvant être considéré en marge de la psychologie. Les conceptions de C. Rogers sont au cœur de la définition des « formations au développement personnel » et semblent se détacher d'une discipline strictement psychologique pour s'intégrer plus facilement dans le large champ des sciences humaines. En adoptant des positions éthiques et humanistes, Rogers invite les professionnels de la relation (psychothérapeutes, formateurs, intervenants sociaux, ...) à poser comme fondement de leur travail, l'accompagnement de la personne à devenir soi-même et à intégrer la capacité de



changement. Il invite à se centrer sur la personne, sur cet être en quête de soi, du bonheur, en projet.

Mais comment un processus de relâchement et de libération, peut-il être alors articulé à la formation ?

Il est essentiel à présent de se centrer sur le champ dans lequel la question du « développement personnel » est exprimée.

### **3. Troisième partie : La notion de « développement personnel » dans le champ de l'éducation et de la formation.**

Lorsque l'on parle de « formation au développement personnel », on songe notamment à une démarche « de type psychologique » ou « psychothérapeutique », telle celle de C. Rogers. On songe aussi à des intitulés-types ou à des actions privilégiant le but de devenir soi-même, de se désaliéner, de devenir autonome dans ses actes et décisions, ... Les « formations au développement personnel » seraient en ce sens un fait de société.

Nombreux sont les pédagogues et les théoriciens de la formation initiale et continue qui parlent aussi de « développement personnel » en pensant aux expressions de « tête bien faite », d'« auto apprentissage », de développement des capacités cognitives, relationnelles, ... en se référant à Montaigne, Rousseau, à l'entraînement mental, aux histoires de vie... Nous pensons donc que le « développement personnel » est aussi une préoccupation ancienne en éducation et en formation, et, puisque nous cherchions à situer cette notion dans le champ de la formation, nous devons centrer notre étude sur ce champ précis.

Nous avons souhaité dans un premier temps revenir sur des courants pédagogiques et découvrir leurs références plus ou moins explicites aux questions du « développement personnel ». Nous nous sommes situés tout d'abord dans une perspective historique et pédagogique, sans nous soucier d'une distinction entre l'éducation et la formation.

Mais c'est bien dans le champ de la formation que l'on parle de « développement personnel ». Il convient donc de s'intéresser particulièrement à ce champ. Définir la formation en ce qu'elle se distingue de l'éducation pouvait nous fournir des éléments de compréhension supplémentaires sur la question de l'articulation entre la « formation » et le « développement personnel ».

Enfin, nous devons interroger la question du « développement personnel » dans la politique de la Formation Professionnelle Continue.

### 3.1. Le « développement personnel » dans l'histoire des courants pédagogiques.

La notion de « développement personnel » en pédagogie est-elle récente ? Doit-on au contraire considérer qu'elle a toujours existé en étant énoncée sous d'autres termes ?

Une volonté initiale d'appréhender historiquement la notion nous a incités à nous arrêter à quelques grands courants pédagogiques.

S'interroger sur la période d'émergence de l'articulation entre la formation et le « développement personnel », peut revenir effectivement à chercher dans tel ou tel courant ce qui peut avoir le sens de « développement personnel ».

Le « développement personnel » est peut-être une notion et une préoccupation ancienne en éducation et / ou en formation, pouvant s'exprimer sous des acceptions multiples, et non pas tant un concept daté.

Mais alors, s'agit-il d'une mise en mot générique et contemporaine d'une ou plusieurs notions ayant évolué au travers de l'histoire de la pédagogie, ou bien, d'une conception « universelle » ayant traversé cette histoire sans pour autant être énoncée clairement ?

Le « développement personnel » apparaît incontestablement comme un sujet complexe de l'éducation et de la formation.

Nous avons donc repris une histoire des courants pédagogiques pour comprendre comment pouvait se décliner la question. Cette étude prend appui sur un ouvrage de D. Chalvin *Histoire des courants pédagogiques – Encyclopédie des pédagogies pour adultes* (1996), ainsi que sur des encyclopédies et dictionnaires usuels de pédagogie et de formation.

Nous avons réalisé une grille de lecture pour analyser les différents courants pédagogiques identifiés par D. Chalvin. Pour chaque période, nous avons tenté de signaler :

- la conception générale de l'éducation et/ou de la pédagogie,
- la conception générale de l'homme, du sujet,
- le but général de l'éducation,
- l'organisation ou la méthode pédagogique privilégiées,
- le responsable de l'éducation.

Un tableau synthétique des pédagogues à chaque période est référé en annexe 2.

#### 3.1.1. De l'Antiquité au XX<sup>ème</sup> siècle : des conceptions artistiques de la pédagogie.

Jusqu'au XX<sup>ème</sup> siècle, nous pouvons considérer que la pédagogie est d'abord définie selon des conceptions « artistiques ».

L'art est une tradition provenant des grecs et qui n'a finalement pas été véritablement remise en cause jusqu'au XX<sup>ème</sup> siècle.

La pédagogie prend appui sur la philosophie et sur des positions spéculatives.

##### A. L'Antiquité (du VIII<sup>ème</sup> au III<sup>ème</sup> siècle avant JC).

Entre le VIII<sup>ème</sup> et le VI<sup>ème</sup> siècle avant JC, l'éducation est définie selon deux dimensions conjointes :

- Une dimension individuelle.

L'éducation est militaire. Elle forme l'homme prêt à l'action, selon une pédagogie de l'excellence.

Le but est l'apprentissage de la vie héroïque et courageuse, l'accès au salut individuel.  
Le père est le responsable de l'éducation.

- Une dimension collective.

L'éducation consiste en la formation de citoyens, c'est à dire des hommes capables de participer à l'organisation de la cité.

Le but est de maintenir la jouissance (commerciale) de la cité.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu par l'accès à la figure du héros, et, dans le développement du citoyen.**

Entre le V<sup>ème</sup> et le IV<sup>ème</sup> siècle avant JC, l'éducation est définie par rapport aux maîtres à penser de la philosophie : Socrate, Platon, Aristote, Isocrate (annexe 2-1).

L'éducation est définie comme l'art de découvrir la « vérité » : tant celle du monde qui nous entoure que « sa vérité personnelle ».

Il s'agit de former le philosophe, l'être doué de raison, l'homme complet.

C'est grâce à des spécialistes du savoir, détenteurs de méthodes particulières (maïeutique de Socrate, dialectique d'Aristote notamment) que les hommes vont pouvoir s'éduquer, s'exprimer sur toute chose, et être en capacité de convaincre les autres du bien fondé de leur discours.

La finalité de l'éducation est ainsi définie selon deux orientations :

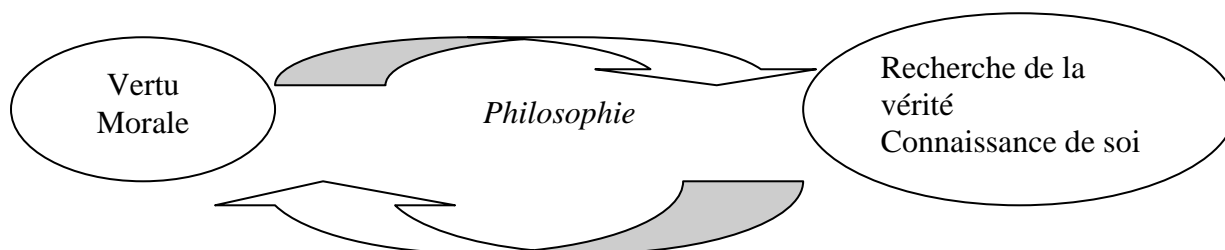
- La vertu et la morale sont tantôt les finalités de l'éducation. Il s'agit de devenir des hommes sages et vertueux. La recherche de la vérité se met alors au service de ces deux finalités.

- La recherche de la vérité, la découverte de la raison, sont tantôt aussi les finalités de l'éducation. La vertu résidant en l'homme est alors un moyen d'y accéder.

Dès l'Antiquité, l'idée de la « connaissance de soi » apparaît, proche de la recherche de la vérité : comme moyen d'accès à la vertu et à la sagesse (car le savoir est en soi, en l'homme), ou comme finalité (car la vertu est en soi).

L'homme doit chercher en lui, le savoir ou la vertu, et acquérir une logique de pensée philosophique ou morale.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu par l'articulation de la vertu et la morale d'une part, et, la recherche de la vérité et la connaissance de soi d'autre part, à l'aide de la philosophie :**



## **B. L'Empire Romain (du III<sup>ème</sup> siècle avant JC au VII<sup>ème</sup> siècle après JC).**

Avec la conquête de la grande Grèce par Rome, il y a en même temps intégration de la culture grecque. (Annexe 2-2)

En pédagogie, des traces du mode de pensée grec sont évidentes. Par exemple, il est préconisé de se poser les bonnes questions pour traiter un problème selon un mode de raisonnement logique, mais avec dorénavant toutefois une approche moins philosophique et plus pragmatique (sous forme de processus). Par exemple, l'idée d'un « esprit sain dans un corps sain » (poète Juvénal) rappelle les idées de Platon.

Les références culturelles évoluent finalement : la discipline représentant l'expression la plus noble de la vie humaine devient la littérature à la place de la philosophie.

Un Etat est mis en place qui transcende les individus par la justice et le code romain. Un « idéal romain » de l'individu est ainsi attendu, et l'éducation se rapproche d'une acculturation à Rome.

L'éducation n'est plus centrée sur la recherche de la vérité et la formation du philosophe, mais sur l'acquisition du savoir et la connaissance de la littérature.

L'homme de lettre est valorisé ; il doit acquérir des connaissances pré-définies et qui s'expliquent.

Sous l'Antiquité, le savoir n'était pas défini au préalable. Il était à rechercher pour chaque homme. Chacun détenait son propre savoir.

Sous l'Empire Romain, le savoir est pré-défini. L'école prend tout son sens comme lieu dépositaire du savoir, avec des méthodes d'acquisition spécifiques (répétition, mémoire, imitation).

Le raisonnement logique remplace la philosophie et devient un moyen concret d'accès au savoir.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu par l'accès de l'individu à une figure idéale valorisée : le citoyen romain, lettré, détenteur du savoir.**

## **C. Le Christianisme (du II<sup>ème</sup> au VII<sup>ème</sup> siècle).**

Entre le II<sup>ème</sup> et le III<sup>ème</sup> siècle, l'Empire Romain d'Occident décline (dont la civilisation s'était développée par intégration de la culture hellénistique) et l'espace idéologique et culturel est occupé par le christianisme. Rome s'est d'abord opposée au christianisme, puis s'est convertie en se servant de la chrétienté pour subsister tandis que l'église a utilisé Rome pour se structurer.

La religion devient alors un formidable vecteur d'unification de l'empire ; et le système religieux est structuré, hiérarchisé sur le modèle romain étatique.

Le sens de l'éducation évolue, du fait d'une nouvelle conception de l'homme et de son histoire. Ce n'est plus le philosophe ou l'homme de lettres qui est valorisé mais le croyant. L'éducation devient religieuse.

Le savoir visé, n'est plus ni une vérité, ni le savoir contenu dans la littérature. C'est la parole du Christ. Le savoir n'est pas à rechercher ou à expliquer par la raison. Il en appelle à la foi et est inscrit à l'intérieur des textes religieux.

Toutefois, pour accéder à ce savoir, les subtilités de l'argumentation grecque (païdeia) sont utilisées : la méthode conçue à l'origine par rapport à un savoir philosophique est utilisée pour justifier le savoir religieux. De la sorte, le christianisme peut apparaître comme une nouvelle

philosophie, comme un système rationnel de raisonnement qui a réponse à toutes les questions fondamentales.

Entre le IV<sup>ème</sup> et le V<sup>ème</sup> siècle, la cohésion de la civilisation méditerranéenne s'effrite peu à peu. Deux moitiés de l'Empire Romain évoluent séparément, et la culture chrétienne prend toute son expansion, indépendamment de la culture grecque. Il y a ainsi déperdition progressive des savoirs de l'Antiquité tandis que les savoirs impliquant dévotion et subordination aux exigences de la foi religieuse sont à leur apogée. Seule l'église peut transmettre l'héritage greco-romain. Elle devient le sanctuaire de l'écrit.

L'éducation est définie au travers de la connaissance et de la possession de Dieu, dans la recherche de LA Vérité.

Le but est l'accès à la sagesse, au bonheur, à la béatitude, à partir de la connaissance de Dieu ; il a une origine surnaturelle.

La méthode est celle imposée par la loi divine (rigoureuse et disciplinée), la prière.

Entre le VI<sup>ème</sup> et le VII<sup>ème</sup> siècle, l'Occident est chrétien. La civilisation chrétienne veut « gagner son ciel ».

Aucune attention n'est accordée à la réalité du monde sensible.

L'église fonde des écoles à son service pour conserver la culture et interpréter les textes. Elle définit l'instruction et l'éducation par rapport aux valeurs du modèle chrétien, comme initiation à la seule et véritable réalité : la révélation divine.

Le croyant doit accéder aux connaissances, ayant force de vérité, car pour être chrétien il faut être un minimum éduqué.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu par la recherche d'un état intérieur profond, dans la recherche de la révélation (divine), de la béatitude, de la sagesse, inscrits dans une parole divine, par la foi et la prière.**

#### **D. Le Moyen-Age (du VIII<sup>ème</sup> au XIII<sup>ème</sup> siècle).**

Le christianisme poursuit son expansion en Europe (guerre sainte).

Jusqu'alors, l'éducation a concerné tout aussi bien l'enfant que l'adulte. Au cours du Moyen-Age, elle va se centrer sur les enfants.

C'est un système élitiste qui domine. L'enseignement concerne les plus doués, et différentes écoles et finalités éducatives sont proposées en fonction des individus :

- l'entière dévotion à Dieu pour ceux qui se destinent à la vie monastique,
- l'évangélisation pour le peuple,
- la formation d'une nouvelle espèce de lettré - l'intellectuel - pour les laïcs et les ecclésiastiques.

L'idée d'éducation ou de formation se transforme. Il ne s'agit plus d'une « valeur », d'une notion « fondamentale », mais d'une éducation qui se spécialise selon les individus et leur classe sociale.

Le savoir reste religieux, mais il est plus ou moins poussé et diversifié en fonction des individus. A chaque individu, correspondent un rôle social déterminé, et donc un enseignement particulier de la réalité de la révélation divine.

De plus, à côté de l'expansion du christianisme, les impératifs économiques amènent à penser l'école non plus uniquement par rapport à la religion.

Il y a notamment un essor des sciences au cours du Moyen-Age et une ouverture sur d'autres cultures (notamment la culture arabe).

La prospérité économique et les échanges internationaux vont ainsi favoriser l'effervescence intellectuelle (au XII<sup>ème</sup> siècle) et l'ouverture sur le raisonnement et la science des philosophes grecs et arabes.

Les chrétiens redécouvrent les grecs, et la théologie devient une science consistant à chercher à partir de la raison, une justification à l'existence de Dieu.

Ainsi, même si l'éducation reste traditionnelle, la seule mainmise de l'église sur l'éducation devient de moins en moins un principe de réalité.

Une opposition apparaît en éducation entre une volonté de s'ouvrir sur d'autres cultures et une volonté de revenir au mysticisme.

A la fin du Moyen-Age il y a en quelque sorte « christianisation d'une approche scientifique », avec la dialectique (illustrée par P. Abélard : raisonnement / thèse / antithèse / réfutation), et avec une méthode de raisonnement scientifique où il s'agit de distinguer le vrai (la loi divine) du faux à partir d'une affirmation donnée pour vraie.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu par la recherche de la révélation divine, de la sagesse ; il serait spécialisé selon les individus et leur position sociale, et inscrit dans une réalité scientifique.**

#### **E. La Renaissance (du XIV<sup>ème</sup> au XVI<sup>ème</sup> siècle).**

La Renaissance est l'époque d'une remise en cause de la conception moyenâgeuse de l'éducation, et d'une évolution sur le modèle greco-romain.

Les premières réactions viennent d'Italie et s'expliquent dans un contexte de changements considérables, de grandes mutations scientifiques, dans toute l'Europe.

La centration sur l'homme, l'étude de la nature (et non plus des Saintes Ecritures), le « retour » au modèle greco-romain dans tous les domaines de la vie sociale, sont prônés par les humanistes.

Toutefois, l'éducation reste élitiste ; elle est réservée à quelques favorisés.

Il ne s'agit pas en fait d'une totale remise en cause de l'emprise de l'église sur l'éducation, mais plutôt d'une évolution vers l'intégration de valeurs humanistes.

L'éducation doit plutôt participer à la réforme de l'église.

Son but est de former l'élite, les futurs dirigeants, et renvoie à la dimension collective prônée sous l'Antiquité.

Son but est également individuel au sens où il s'agit de former la conscience de chacun aux idéaux classiques. L'humanisme prôné renvoie aux anciens.

Le XV<sup>ème</sup> siècle est marqué par différents pédagogues : Erasme, Luther, Rabelais, Montaigne, ... (Annexe 2-1)

Des essais pédagogiques apparaissent et des méthodes sont proposées (observation, expériences, exercices, enseignement adapté à la personne, ...). L'éducation des enfants devient un objet à part entière, dont le but est de former l'homme adulte et de réformer la société.

Différentes conceptions de l'éducation cohabitent alors et différentes volontés sont exprimées pour réformer l'éducation :

- revenir aux anciens et introduire l'humanisme dans l'église (Erasme),
- faire évoluer l'éducation en la liant toujours à l'église (Luther, Jésuites),

- instaurer une nouvelle ère de l'éducation au travers de la science et privilégier les savoirs encyclopédiques (Rabelais),
- détacher l'éducation d'idéaux pour un « art de vivre », et privilégier les savoirs « réels » (Montaigne).

Selon les conceptions, l'homme à éduquer est tantôt un homme de bon sens, de bon goût, capable de discourir (Erasmus), tantôt un homme complet au savoir universel par le développement de toutes ses fonctions du corps et ses aptitudes de l'esprit (Rabelais), ...

Et d'une manière générale, l'homme semble davantage inscrit dans la réalité de la vie humaine. Ce n'est plus d'abord celui qui recherche son ciel, ou qui doit élever son âme.

La Renaissance est la période d'expression d'une volonté de retour au modèle greco-romain et au classicisme, c'est-à-dire d'un humanisme chrétien et d'un renouvellement d'un idéal philosophique et moral.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu par la formation de la conscience de l'homme, et défini par rapport aux idéaux classiques, dans un idéal humaniste.**

#### **F. Le XVII<sup>ème</sup> siècle.**

La pédagogie au XVII<sup>ème</sup> siècle est marquée par diverses influences : par des philosophes, des humanistes, des moralistes, des métaphysiciens, des prêtres catholiques, et de nationalité différente (tchèque, anglaise, française, ...). Comme nous pouvions déjà le constater pendant la Renaissance, la pédagogie n'a donc pas une histoire uniquement française, mais européenne.

Suite aux évolutions de la Renaissance, suite à la Réforme, à la naissance du protestantisme et au retour à l'humanisme, plusieurs idées pédagogiques marquent le XVII<sup>ème</sup> siècle, à une époque où les enfants des familles populaires n'avaient toujours pas accès à l'instruction. Ces idées seront précurseurs de fondements éducatifs contemporains.

Le XVII<sup>ème</sup> peut être considéré comme le siècle de la naissance véritable de la pédagogie.

Avec la massification des élèves, l'école ne peut plus se faire sur le modèle oral. Les classes vont être organisées avec le découpage du temps, de l'espace, avec l'élaboration de contenus, avec l'instauration de la discipline.

J. Comenius, F. Bacon, P. Nicole, N. Malebranche, J. Locke, J. De La Salle, sont autant de pédagogues qui proposent une variété d'idées pédagogiques. (Annexe 2-1)

Et malgré cette variété, l'éducation semble pouvoir être définie selon quelques axes fondamentaux :

- un enseignement pour tous (principes d'universalité et de gratuité),
- l'appréhension de l'individu dans son rapport au monde (entre une ouverture sur la richesse du monde et une préservation face au monde),
- la poursuite d'une finalité entre une position idéaliste et une position réaliste (le bonheur du genre humain pour Bacon, le développement de l'esprit scientifique pour Malebranche, l'accès à un métier et à une place dans la société pour De La Salle, ...).

Au XVII<sup>ème</sup> siècle, l'homme est donc de plus en plus perçu dans une « réalité humaine et terrestre », et non plus uniquement par rapport à la « recherche de son ciel » ou dans une conception métaphysique.

Il s'agit, selon les conceptions :

- d'acquérir une culture face au monde qui l'entoure (conception majoritaire, ensuite énoncée de différentes manières),



- d'avoir un métier pour gagner sa vie,
- de se former à un esprit scientifique,
- de formater un esprit de façon utile face au monde.

L'éducation est de moins en moins définie dans l'absolu et de plus en plus comme un processus.

Différents modèles éducatifs sont proposés, avec par exemple :

- un enseignement simultané (tableaux de lecture sur les murs, livres à chacun des élèves, relation collective),
- une gestion du temps (préparation de la classe),
- une gestion de l'espace (sanctuaire, absence des fenêtres pour ne pas troubler les élèves, géographie des places),
- l'instauration de la compétition comme moteur de l'apprentissage,
- l'instauration de la récompense par des prix et non plus par de l'affectif,
- ...

tandis que l'Etat est de plus en plus présent dans l'organisation de l'éducation.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu par l'idée d'un « développement de l'individu face au monde » : le développement culturel et la formation de l'esprit, dans la recherche de l'essence des phénomènes, et la recherche de l'accès à Dieu.**

### **G. Le XVIII<sup>ème</sup> siècle.**

La pédagogie du XVIII<sup>ème</sup> siècle est surtout marquée par l'influence de philosophes et pédagogues français, même si un climat de remise en question gagne tout le terrain de l'éducation en France et en Europe.

Au XVII<sup>ème</sup> siècle, des changements importants dans les conceptions de l'éducation sont apparus, avec une variété de conceptions. Au XVIII<sup>ème</sup>, les idées bouillonnent, mais il manque une vision pratique des choses. C'est le siècle des « esprits libres » luttant contre la pédagogie des ecclésiastiques, pour le développement de la raison, du progrès et de la science. Le XVIII<sup>ème</sup> siècle marque le début d'une révolution pédagogique, pour substituer à une pédagogie ancienne – humaniste et/ou ecclésiastique – une pédagogie moderne.

Rollin, Rousseau, Diderot, Condorcet, Pestalozzi, ..., participent à cette révolution. (Annexe 2-1)

Selon la philosophie des Lumières, la place de l'Etat doit être centrale dans la prise en charge de l'éducation. L'école doit être laïque ; il s'agit de former une personne libre de penser par elle-même et non soumise à des pressions. Il s'agit de former le citoyen : l'individu qui pense par lui-même, qui a un esprit critique et qui se construit hors du groupe. Les savoirs sont basés sur la science.

L'instruction est souhaitée :

- publique et commune à tous les citoyens,
- gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables à tous les hommes,
- divisée en trois degrés progressifs.

Le rôle et la place futurs de l'individu dans la société deviennent des questions concrètes de l'éducation, à côté du développement de l'intelligence et de la raison.

Les sciences, les arts et les techniques se développent au service du progrès et du bonheur de l'humanité. L'éducation a donc une fonction individuelle mais aussi sociale.

L'homme n'est plus perçu indépendamment de la société dans laquelle il vit. Il est en relation au monde, à la société. L'éducation prend sens par rapport à cette relation de l' « être-au-monde », de différentes manières selon les pédagogues :

- Protéger l'enfant de la société et lui permettre de réaliser ses potentialités de façon autonome pour Rousseau et Pestalozzi.
- Laisser l'enfant s'instruire lui-même pour Condillac.
- Former l'individu, son intelligence par la confrontation au monde pour Diderot.
- Préparer l'homme à ses fonctions sociales pour Condorcet.

Ce que l'on pourrait appeler l' « avènement de l'individu » n'est plus la seule finalité de l'éducation.

Deux finalités ou fonctions éducatives sont énoncées :

- l'avènement de l'individu, c'est à dire de ce qu'il y a de meilleur en la nature humaine - bonté, raison, intelligence -,
- et la formation de la société.

Plusieurs approches pédagogiques sont préconisées, comme l'expérimentation (Rousseau), la confrontation (Diderot), la découverte (Condillac).

Le XVIII<sup>ème</sup> siècle amorce les idées de pédagogie active et de laisser-faire.

Les valeurs des Lumières vont se diffuser dans l'ensemble des couches de la société : le progrès et la science deviennent des valeurs positives ; la raison devient une valeur désirable. En opposition à la foi, à l'autorité et à l'ignorance, la raison fonde un nouvel idéal.

L'éducation se met au service de ces valeurs.

De plus, avec le développement scientifique, le système économique évolue. La production s'accroît. Il y a une montée en puissance du libéralisme et l'apparition d'une classe dirigeante nouvelle, la bourgeoisie.

Le « développement personnel » tel que nous l'avons défini dans nos premières recherches sur la notion, et lié aux conceptions de C. Rogers semble déjà trouver des échos dans les conceptions des Lumières. Faire confiance à l'individu et à sa nature humaine fondamentalement positive renvoie à la bonté naturelle de l'homme (Rousseau), aux dons naturels positifs de la personne (Diderot), à sa nature positive (Pestalozzi).

**L'articulation entre la formation et le « développement personnel » aujourd'hui, renverrait ici à cet « avènement » de ce qu'il y a de meilleur en la nature humaine.**

L'affectivité commence à prendre de la place dans les préconisations pédagogiques du XVIII<sup>ème</sup> siècle. Mais **la raison et l'esprit scientifique restent les valeurs légitimes et désirables.**

Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, l'éducation - ou le développement de l'individu - doit être affaire de l'Etat.

## H. Le XIX<sup>ème</sup> siècle.

Avec la philosophie des Lumières, le progrès porte l'éducation et une nouvelle conception de l'homme domine, illustrée par exemple dans les propos de Kant : « *On ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur, possible et meilleur, c'est à dire, conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination totale* ». (Bellenger L., Pigallet P., 1996, p.164). L'éducation est libérée des intérêts à court terme pour une dimension plus large : « faire advenir l'homme ». Selon Kant, l'homme naît deux fois, biologiquement et socialement. Le rôle de l'éducation est de faire naître l'homme une seconde fois, de le faire devenir homme.

L'éducation est entendue dans un idéal d'humanité : l'homme responsable de son destin.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, les théories pédagogiques sont portées par des philosophes, des pédagogues, des professeurs, des médecins, et de nationalités allemande, anglaise, française, américaine. La sociologie, au travers des travaux de Durckheim se met également au service de la pédagogie.

Jacotot, Herbart, Spencer, Kerchensteiner, ..., vont proposer des modèles pédagogiques (annexe 2-1) même si les innovations pédagogiques du XIX<sup>ème</sup> siècle ne vont pas vraiment remettre en cause le mode pédagogique traditionnel.

Les pédagogues vont se référer aux Lumières et être portés par une visée idéale de la société, de l'humanité.

C'est effectivement d'abord par rapport à la société ou à la patrie que l'éducation est définie.

De plus, au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle, une idée est de plus en plus partagée. L'éducation doit être efficace, réussie, et donc organisée sous forme de processus, de système, à l'aide de méthodes empreintes notamment de travaux psychologiques.

Et, ce ne sont plus tant la personnalité, les besoins, les dons naturels de l'individu qui sont mis en avant, mais sa volonté.

Les publics sont de plus en plus différenciés selon leur âge (l'âge de la petite enfance, l'âge de la période scolaire, l'âge de travailler), tandis que le responsable de l'éducation devient de plus en plus expert, en pédagogie naturellement, mais aussi en psychologie et en sociologie.

L'éducation est enfin une affaire de l'Etat, et les confrontations d'idées sont de plus en plus centrées sur l'individu « acteur de la société », tandis que les considérations sur la nature humaine individuelle semblent reléguées.

Egalement, les conceptions morales de l'éducation semblent à présent préconisées dans une dimension collective ou sociale.

Fin XIX<sup>ème</sup>, début XX<sup>ème</sup>, l'école devient le lieu d'unification culturelle et linguistique, et l'instruction civique permet l'inculcation des valeurs de la République. Le concept d'Etat-nation se construit ; l'Etat forme la nation et la nation se reconnaît dans les discours de l'Etat. Avec Jules Ferry, l'enseignement est défini comme la formation du bon citoyen, de l'honnête homme. L'éducation morale et l'instruction civique sont centrales dans l'enseignement de l'instituteur (le suppléant du père de famille).

Le but de l'éducation consiste à former un esprit critique, à être autonome dans la pensée, et à libérer l'individu de la pression des groupes d'appartenance.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu par la formation du bon citoyen, moral et instruit. Il s'agirait de former l'esprit critique, la pensée autonome de cet « être social », par rapport à des savoirs concrets, présents, réels, et au service de son action.**

### **3.1.2. Le XX<sup>ème</sup> siècle : des conception scientifiques de la pédagogie.**

#### **A. La première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle et l'Education Nouvelle.**

Le XX<sup>ème</sup> siècle est d'abord marqué par les grands courants de l'Education Nouvelle.

Ces courants pédagogiques émergent des idées impulsées aux siècles précédents et s'inscrivent dans un contexte économique et politique particulier.

Les évolutions du XIX<sup>ème</sup> siècle ouvrent effectivement la voie à une révolution pédagogique : l'enfant est au coeur des préoccupations de l'éducation. Il ne s'agit plus de considérer l'individu à éduquer de manière généralisée ou indifférenciée. Il s'agit d'accorder son attention à chaque être individuel. Il ne s'agit plus de définir l'éducation sur le registre de la vérité mais sur celui de l'efficacité.

Les pédagogues de l'Education Nouvelle entrent en guerre contre la pédagogie traditionnelle. Après les horreurs de la première Guerre Mondiale, ils imputent une responsabilité à l'éducation.

Des changements vont s'opérer dans toute l'Europe ; également en Amérique du Nord et en URSS. La vieille Europe tournée vers la méditerranée est loin. L'éducation est occidentale.

La rupture entre l'école et la vie, la sollicitation presque exclusive de l'intelligence de l'enfant au détriment de ses autres facultés, sont critiquées. Il convient de mettre l'enfant au coeur de la pédagogie, de se centrer sur ses besoins, désirs et intérêts.

Ce sont essentiellement des pédagogues, praticiens, médecins, psychologues, qui participent à ces courants de l'Education Nouvelle (Ferrière, Claparède, Piaget, Dewey, Decroly, Montessori, Freinet, ...), contredits notamment par un philosophe, Alain. (Annexe 2-1)

Ces courants prennent appui sur :

- les travaux réalisés en psychologie sur le développement de l'enfant et sur ses besoins et désirs (notamment les travaux de J. Piaget).

Le but de l'éducation est de concourir au développement de l'enfant. La pédagogie peut alors être perçue par certains comme une discipline où la psychologie est mise en application,

- le tâtonnement directif et pratique de pédagogues, professeurs, praticiens, surtout.

L'éducation est définie par rapport à la vie active, sensitive, réelle et présente. C'est un processus de vie en elle-même, ou qui prépare à la vie active.

Son but est à la fois inscrit dans le présent (éveiller l'intérêt, promouvoir la spontanéité et l'autonomie de l'enfant), et dans le futur (entrer dans la vie active, acquérir des comportements sociaux démocratiques, former en l'homme un projet qui ordonnera sa vie et la rendra heureuse, s'émanciper).

Différentes méthodes sont ainsi reliées à différents principes pédagogiques :

- au respect de l'individualité correspond un enseignement indifférencié et adapté à chacun selon ses capacités et ses goûts,

- au respect des centres d'intérêt correspond un enseignement peu ou non directif,

- au respect de l'éveil de l'intérêt et des qualités humaines et sociales correspond une ouverture de l'école sur la vie,

- au contact avec le concret indispensable à côté du développement de l'intelligence correspond le développement d'activités naturelles,

- au développement de la créativité correspond le développement d'activités libres de production (et non de reproduction),

- au développement de la responsabilité correspond une autodiscipline consentie,

- à la recherche du bonheur dans le présent et dans le futur correspond le développement des plaisirs immédiats,

- à la canalisation et à la sublimation des tendances mauvaises correspond la morale.

Il ne s'agit plus d'absorber la culture par l'effort mais d'apprendre par le faire et parce que c'est utile. Le programme n'est pas défini en soi. La culture se structure à partir de l'enfant et de son environnement social.

Le rôle de l'enseignant évolue. De maître incontesté, il devient un éducateur et accompagnateur du développement de l'enfant. Il n'est plus ni celui qui dirige et organise, ni celui à imiter. C'est une personne ressource au service de l'enfant.

L'enfant est accueilli comme un être actif, spontané, créatif, autonome, capable de performances. Une place nouvelle est donnée aux sens, à l'affect de l'enfant, en remplacement de la prépondérance de l'intelligence ou de la raison.

L'éducation peut finalement être définie comme la formation de l'enfant « pour lui-même » et « par lui-même », et non plus comme la formation de l'enfant par rapport à un modèle idéal d'homme.

L'école perd sa dimension contraignante (intellectuelle et temporelle) et devient un lieu de vie où la spontanéité, la liberté, les désirs, intérêts et besoins de l'enfant sont mis en avant. La pédagogie du travail y est un axe important.

Les courants de l'Education Nouvelle ont largement influencé et influencent encore aujourd'hui la conception de l'éducation.

En opposition aux courants de l'Education Nouvelle, Alain (ré)introduit une conception philosophique de l'éducation et réactualise les méditations des « sages » (Platon, Descartes, Kant) : l'éducation est définie comme une manière de conduire l'enfant à devenir un homme libre, responsable, sage, capable d'esprit critique, et à devenir maître de son destin, par le labeur, les efforts et en utilisant des méthodes traditionnelles.

**L'articulation entre la formation et le « développement personnel » trouve peut-être ici son origine dans les courants de l'Education Nouvelle.** C'est effectivement avec eux que le développement de l'enfant devient explicitement un but éducatif.

Les idées d'unicité, de totalité, pour caractériser l'individu, sont valorisées.

L'affect est privilégié.

L'éducation est un instrument de libération de l'individu, de construction de soi, et de valorisation des facultés individuelles (spontanéité, autonomie, ...). C'est aussi un instrument au service des projets de vie de l'individu (perspective d'une vie heureuse, mettre en société le meilleur de soi-même, ...).

**Education et « développement personnel » se confondraient donc.**

## **B. Les approches psychopédagogiques du XX<sup>ème</sup> siècle.**

Au XX<sup>ème</sup> siècle, la psychologie devient clairement le moteur de la pédagogie.

Après une conception artistique ou philosophique, la pédagogie est définie selon une conception scientifique.

Elle s'intéresse au « comment faire pour éduquer ». Elle est définie par des règles.

Nous pouvons identifier cinq approches psychologiques déterminantes sur les pratiques pédagogiques au XX<sup>ème</sup> siècle. Trois d'entre elles renvoient aux courants psychologiques étudiés dans la seconde partie de cette thèse.

Il s'agit ici de présenter les approches qui se sont vivement intéressées aux questions éducatives, et qui accordent aussi de l'intérêt à la question du développement de la personne.

L'articulation entre la formation et le « développement personnel » trouverait-elle alors ici son origine : dans l'articulation de la pédagogie et de la psychologie ?

a. Les approches centrées sur les conditionnements.

Ces approches sont nées de travaux de comportementalistes, fin XIX<sup>ème</sup> - début XX<sup>ème</sup> (Watson, Pavlov, Thorndike, ...) mais ce sont les travaux de Skinner qui semblent le mieux illustrer la relation entre le behaviorisme et l'éducation. (Annexe 2-1). En s'intéressant à la fois aux causes des comportements humains et aux questions éducatives, Skinner aurait effectivement favorisé l'articulation entre la formation et le « développement personnel ».

Ces approches peuvent toutefois trouver leur origine dès la Grèce Antique : selon l'inspiration des grecs en effet « *nous sommes le résultat de nos expériences* ».

L'approche comportementaliste s'appuie aussi sur les études sur le fonctionnement du cerveau : tout individu est un système nerveux et communique grâce à lui. Toute acquisition, ou tout apprentissage passe par le cerveau. C'est l'approche des neurosciences. (Annexe 2-1) La pédagogie comportementaliste prend appui sur les découvertes sur le fonctionnement physio-psychologique, puis neuronal.

L'apprentissage est cognitif, au départ par effet induit de l'extérieur (modification de l'environnement), puis de plus en plus par effet induit de l'intérieur (cerveau).

Le conditionnement, pierre angulaire de la conception behavioriste et de l'éducation, est souvent critiqué, parce qu'elle nie d'une certaine façon toute liberté à l'individu. Avec les neurosciences, on dira que l'éducation doit en fait créer de nouveaux conditionnements tout en laissant des « espaces libres » pour de nouvelles acquisitions.

D'une certaine façon, l'approche sur les conditionnements évolue et peut revêtir un caractère plus positif : les conditionnements ne sont pas simplement un cadrage de l'individu où toute liberté lui est ôtée. Ils peuvent aussi favoriser un esprit libre et ouvert à d'autres apprentissages, et au développement de la créativité.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu au travers d'un programme de conditionnement, au service du développement cognitif et de la créativité, c'est-à-dire au service de l'acquisition de connaissances, savoir-faire et d'une « méthode de travail cognitive », d'automatismes de pensée et d'action.**

b. Les approches fondées sur les sciences de l'information.

Ces approches sont plus récentes que les approches centrées sur les conditionnements. C'est pendant les années 50 que des pédagogues américains découvrent l'intérêt d'utiliser les sciences de l'information au service d'une efficacité pédagogique. (Annexe 2-1)

Plus précisément, c'est à partir des découvertes de la science cybernétique sur les processus de contrôle et de communication - création de machines à partir de l'étude de l'intelligence humaine, système-experts - que va naître la pédagogie cybernétique<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> « 1. Du grec « kybernetiké », science du gouvernail, pilotage d'un navire. Grande découverte du monde scientifique. Système auto-régulé, introduisant sans cesse des informations qui modifient le programme d'origine. « La cybernétique est l'art de rendre efficace l'action » (selon L. Couffignal).

2. Le modèle cybernétique a été développé par Shannon à partir des découvertes fondamentales du physicien Norbert Wiener, dont est issue la systémique. L'envoi d'un message, son canal de communication, sa réception, puis l'effet en retour ou rétroaction, le feed-back, sont autant d'intentions de communiquer qui nous renvoient au

La pédagogie est par essence cybernétique puisqu'elle peut être définie comme un processus de communication assorti d'un certain contrôle : transmission d'informations d'un système enseignant à un système apprenant.

Dans le but d'un enseignement efficace, il s'agit donc de renforcer le caractère cybernétique de la pédagogie, d'introduire de la rigueur scientifique et de la technique (notamment au niveau du système enseignant) pour favoriser au final une meilleure autonomie de l'apprenant et une prise de responsabilité sur son enseignement.

Dans le même ordre d'idée, l'analyse systémique, élaborée à partir de la cybernétique, est une autre approche fondée sur les sciences de l'information.

Elle affirme que tout système est défini par ses composantes (ses éléments constitutifs et leurs inter-relations).

En somme, nous pouvons retenir :

- que les approches fondées sur les sciences de l'information ont un objectif rigoureux, scientifique : l'efficacité de l'enseignement,
- que la pédagogie cybernétique veut participer à l'autonomie de l'individu dans son apprentissage. Il va s'auto-éduquer en allant à son rythme,
- que l'approche systémique veut rendre le « système-formation » cohérent.

**Dans une logique scientifique, le « développement personnel » serait ici sous-tendu par l'apprentissage autonome et efficace de l'individu.**

c. Les approches centrées sur l'analyse des processus d'acquisition.

Ces approches peuvent être situées au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle et sont parfois regroupées sous le terme de « constructivisme ».

Elles s'intéressent au processus d'acquisition ou d'apprentissage des connaissances et des comportements, selon l'idée suivante : « rien n'est donné, tout est construit dans l'interaction du sujet et de l'objet qui se définissent et s'autonomisent mutuellement. » (Bellenger L., Pigallet P., 1996, p.63)

Plusieurs approches peuvent être considérées comme fondatrices de la pédagogie contemporaine pour adultes, « apprendre à apprendre ». (Annexe 2-1)

Les travaux de J. Piaget sont notamment référés ici. Son intérêt pour le développement de la pensée et les questions éducatives aurait donc aussi favorisé l'articulation entre la formation et le « développement personnel ».

Les approches centrées sur l'analyse des processus d'acquisition, définissent le but de l'éducation autour du développement cognitif de l'apprenant.

Les fonctions cognitives sont innées ; l'expérience vient les réveiller. Le développement cognitif va se réaliser sous forme de processus, étape par étape.

Le « responsable de l'éducation » est expert et doit être au fait du fonctionnement cognitif de l'apprenant (se préoccuper de ses processus mentaux, de ses modes et stratégies d'apprentissage, tenir compte des facteurs culturels et sociaux, être attentif aux représentations mentales des enseignements proposés, connaître ses opinions et croyances).

---

*modèle cybernétique. Contrairement au schéma du télégraphe fondé sur l'aller-retour, la cybernétique implique un mouvement circulaire, continu et évolutif. » (Bellenger L., Pigallet P., 1996,p.84)*

Mais cette conception de l'éducation n'est pas uniquement centrée sur l'individu. Elle admet que l'intelligence élabore le monde en s'organisant elle-même, et elle s'élabore par le monde. La classe, le groupe, et plus généralement la société, sont donc des éléments essentiels de ce développement.

Les approches centrées sur l'analyse des processus d'acquisition ne sont pas exclusives des autres approches du XX<sup>ème</sup> siècle. L'école de Palo Alto par exemple se situe à la frontière des approches fondées sur les sciences de l'information et des approches centrées sur l'analyse des processus d'acquisition.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu par le « développement de l'individu apprenant », en interaction avec l'environnement, et avec ses croyances, représentations, et conditions culturelles et sociales, sous forme de processus.**

d. Les approches centrées sur la personne.

Connaître l'apprenant, non pas tant au niveau de son système de communication, ou encore de son système d'apprentissage, mais au niveau de son système affectif, est dans ses approches, considérée comme essentielle pour enseigner. Il s'agit à présent de se centrer sur la vie affective de l'individu, et notamment sur la relation « apprenant – enseignant ».

La vie affective peut avoir une importance décisive sur la réussite ou l'échec de l'enseignement.

Quatre approches centrées sur la personne peuvent être identifiées successivement, nées de la psychanalyse. (Annexe 2-1) Elles se sont d'abord centrées sur la personnalité de l'individu, puis ont accordé de plus en plus d'importance à la relation avec autrui.

Certaines de ces approches ont finalement gardé pour objet principal d'étude, un objet psychologique - le développement psychique de l'individu -, tandis que d'autres ont fait évoluer leur objet d'étude vers la pédagogie comme lieu de mise en application de théories psychologiques.

L'approche humaniste pourrait être considéré comme la synthèse théorique et pratique de toutes les approches psychologiques pour une pédagogie à la fois efficace et humaine.

De plus, elle réintroduirait une conception philosophique de l'éducation, portée moins par un souci d'efficacité que par des valeurs.

L'articulation entre la formation et le « développement personnel » trouverait donc finalement aussi un terrain d'émergence dans ces approches centrées sur la personne, et elle se concrétiserait peut-être dans l'approche humaniste comme synthèse de différentes approches psychopédagogiques et comme rappel d'approches artistiques ou philosophiques.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu par les idées de développement de la personnalité, de la construction et l'épanouissement de soi, d'actualisation de son potentiel, de relation particulière instaurée avec l'autre en présence enfin.**

e. Les approches centrées sur le fonctionnement des groupes.

Ces approches pédagogiques émanent non plus seulement de travaux psychologiques mais aussi de travaux sociologiques, et ont été prônées aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne, en France.



L'intérêt pour les phénomènes de groupes est apparu dans les années précédant la Seconde Guerre Mondiale, à une époque de propagande et de manipulation des foules qui marquèrent en Europe la montée des totalitarismes.

Cet intérêt s'est poursuivi et a connu un développement sensible dans les années 68 et suivantes.

Ce n'est plus tant l'individu comme être apprenant ou comme être émotionnel qui est étudié, mais le groupe dans lequel il est inscrit.

Tout individu fait partie de groupes avec des lois de fonctionnement. Le groupe n'est pas une seule juxtaposition d'individualités, mais une force.

Il s'agit donc d'utiliser la dynamique de groupe pour favoriser l'apprentissage puisque la formation se fait en général en groupe.

Ces approches, croisées avec d'autres - notamment la psychanalyse, en donnant au groupe une aura affective -, peuvent être à l'origine de pratiques formatives actuelles telles que les groupes de soutien, les groupes Balint<sup>21</sup>, ...

La connaissance des mécanismes, pièges et ressorts de la vie en groupe, s'intègre dans un triple but :

- un but éducatif (apprentissage, formation),
- un but social (cohésion du groupe),
- un but psychologique (développement de la personne entre conformisme social et affirmation de son individualité).

Plus spécifiquement, la formation doit :

- aider chacun à être suffisamment intégré et suffisamment indépendant du groupe et maintenir l'équilibre entre le conformisme au groupe et l'affirmation de son individualité,
- canaliser l'agressivité envers l'extérieur et renforcer la cohésion du groupe,
- aider chacun à distinguer ses opinions selon ses différents groupes de référence ou d'appartenance,
- ne pas enfermer la personne dans le rôle joué dans le groupe, mais ouvrir le jeu des comportements.

**Le « développement personnel » serait ici sous-tendu par l'idée du développement de l'individu inscrit dans différents groupes, c'est-à-dire en relation avec d'autres : comme développement de son individualité et d'un degré de conformisme social, à partir d'une dynamique de groupes.**

Les conceptions éducatives au XX<sup>ème</sup> siècle émanent finalement et largement des travaux de la psychologie. C'est à partir des connaissances psychologiques et donc d'une expertise dans cette discipline que seraient attendues des préconisations pour un art de « bien enseigner » ou de « bien former ».

Le développement de l'apprenant – cognitif, psychique, ... - est ainsi, par l'intermédiaire de la psychologie, au cœur du processus d'enseignement. Il devient un but éducatif et permet de définir des méthodes d'apprentissage.

Mais, au-delà d'un seul principe d'efficacité, il semble qu'il y ait aussi un retour à des valeurs. Les conceptions éducatives seraient donc aussi empreintes de considérations « artistiques » ou

---

<sup>21</sup> « M. Balint, psychanalyste anglais, inaugure des groupes de formation pour médecins et analystes. Leur procédure implique l'écoute mutuelle entre praticiens d'un même secteur professionnel, avec un analyste. Ce type de groupes s'est répandu en France et correspond à divers milieux professionnels : travailleurs sociaux, enseignants, etc. » (Bellenger L., Pigallet P., 1996, p.42)

éthiques. Il s'agirait aussi de « bien » enseigner ou de « bien » former dans une conception idéale de la personne.

L'approche humaniste dans laquelle les mouvements actuels de « développement personnel » peuvent se retrouver, se proposerait comme synthèse de différentes considérations pédagogiques.

### **3.1.3. Conclusion.**

Dans chaque période étudiée, nous avons cherché des éléments se rapportant à la question du « développement personnel » en formation.

D'une certaine façon, le développement de la personne, et l'éducation ou la formation de la personne, se confondent. De ce fait, l'articulation actuelle entre la formation et le « développement personnel », qui laisse entendre une réelle distinction entre les deux notions, pose alors question, ou du moins pose de nouvelles questions.

Jusqu'au XX<sup>ème</sup> siècle, l'éducation - ou le développement de la personne - est définie dans une conception artistique ou philosophique, comme allant ensemble. Au XVII<sup>ème</sup>, siècle l'éducation devient un objet d'étude pour elle-même, mais les modèles éducatifs sont toujours proposés dans une tradition philosophique.

Au XX<sup>ème</sup> siècle, une conception scientifique, au travers des apports de la psychologie, domine les débats en éducation et formation, et le développement de l'apprenant devient plus explicitement un but pédagogique à poursuivre. Le « développement personnel » est compris comme une notion psychologique.

En fait, « développement personnel » et formation « s'autonomisent » tout en étant articulés l'un par rapport à l'autre.

Nous pouvons alors poser l'hypothèse que les « formations au développement personnel » auraient émergé au XX<sup>ème</sup> siècle avec l'introduction d'une conception pédagogique et scientifique, et avec l'apparition du « développement personnel » en tant que concept psychologique. Selon les approches, sous forme de processus et centrées sur l'individu, elles renverraient effectivement au développement d'automatisme de pensée et d'action, au développement de l'individu apprenant, à l'actualisation de ses potentialités, à l'affirmation de son individualité et en même temps à son conformisme social.

Nous devons cependant reconnaître que les différents aspects du « développement personnel » définis ici dans les différents courants pédagogiques, peuvent être rapprochés des premiers éléments de définition de la notion (première partie). Par exemple, la connaissance de soi, thème en apparence cher aux mouvements de « développement personnel » actuels, est déjà préconisée par les philosophes grecs. Le « bien-être », rubrique sous laquelle peuvent être catégorisés des ouvrages de « développement personnel », et la proximité du « développement personnel » avec une autre rubrique, l'ésotérisme, font tour à tour écho avec la recherche de l'accès à une révélation divine, à la béatitude, à la sagesse. Les différentes figures idéales de l'homme valorisées depuis l'Antiquité trouveraient peut-être finalement toutes un sens dans la figure contemporaine de l'individu en recherche de « développement personnel ». (Annexe 2-2)

Le « développement personnel » constituerait donc aussi une « notion » et une préoccupation ancienne de la pédagogie.

En définitive, cette notion serait une construction de l'histoire de la pédagogie. En nous référant effectivement à cette histoire, nous nous rendons compte qu'il y a, d'une période à une autre, intégration des expériences ou des principes pédagogiques des périodes précédentes dans un nouveau cadre culturel (Annexe 2-2).

La notion de « formation au développement personnel » pourrait être le résultat d'une telle évolution / construction.

L'approche humaniste du XX<sup>ème</sup> siècle se présenterait dans ce cas comme une synthèse de différentes conceptions pédagogiques.

La croissance de l'individu sous tous ses aspects (physiologiques, intellectuels, affectifs, émotionnels, relationnels, spirituels) comme objectif des « formations au développement personnel » nous amène ainsi à penser ces dernières comme le résultat d'une intégration de diverses conceptions pédagogiques aussi bien que comme tradition d'une nouvelle approche de formation issue de la psychologie moderne.

Comme préoccupation ancienne de la pédagogie, le « développement personnel » trouverait écho avec des notions-clé de tel ou tel courant. Il se rapprocherait ainsi « non exactement » de la sagesse, de la vertu, de l'intelligence, de la vérité, ... chaque terme étant utilisé à une période et « dans un monde » spécifique.

Dans cette hypothèse, le « développement personnel » serait alors inévitablement une « notion » fourre-tout.

Finalement, dans une approche pédagogique historique, le « développement personnel » articulé à la formation apparaît nécessairement complexe : entre « concept » et « notion ».

Cette conclusion nous guidera dans la poursuite de nos recherches car elle fixe des éléments de repères pour appréhender les stages actuels intitulés sous la rubrique du « développement personnel ».

### **3.2. Le « développement personnel », une notion entre éducation et formation.**

Pourquoi parle-t-on de « formation au développement personnel », et pourquoi pas d'« éducation au développement personnel » ? Il nous fallait poursuivre notre recherche. Education populaire, permanente, formation initiale, continue, tout au long de la vie, sont autant de notions qui peuvent a priori être liées à la question du « développement personnel ». Il nous fallait donc définir les termes « éducation » et « formation », pour comprendre en quoi la formation se distingue de l'éducation, et pour clarifier l'expression de « formation au développement personnel ».

Pour cette clarification, nous avons pris appui sur des éléments de l'histoire de la Formation Professionnelle Continue, en lien avec celle du travail et de l'éducation.

Cette histoire a été appréhendée par Françoise Crézé sous forme de « *réflexions sur la naissance de la notion de formation* ». Nous nous sommes référés spécifiquement à son intervention dans la formation du DEA *Sciences du Travail et de la Formation* de l'Université Robert Schuman de Strasbourg en 2000.

Cette étude a pris également appui sur des définitions de dictionnaires, usuels, de pédagogie et de formation.

A partir des réflexions de F. Crézé sur la constitution de la notion de « formation » et à partir de quelques définitions, nous avons souhaité rapprocher la notion de « développement personnel » des différents termes étudiés.

#### **3.2.1. La constitution de la notion de « formation » reliée à celle de « travail ».**

Communément, l'éducation et la formation, comme la pédagogie et l'andragogie, renvoient chacune à un public spécifique, jeune ou adulte.

Mais peut-on s'en tenir à cette seule spécificité, alors que l'éducation populaire, l'éducation permanente par exemple, s'adressent aussi à un public adulte ?

En quoi la formation se différencie-t-elle de l'éducation ? Sur quels fondements repose cette distinction ?

Les réflexions de F. Crézé « *à propos de la formation et du travail et sur la naissance de la notion de formation* »<sup>22</sup> apparaissent tout à fait pertinentes pour notre propos.

A partir de définitions et références historiques sur les deux notions, elle propose d'appréhender la notion de formation en ce qu'elle se distingue de l'éducation.

Ce premier paragraphe reprend donc ces réflexions.

Dans la définition usuelle de la formation<sup>23</sup>, deux sens sont proposés.

Selon une première acception apparue au XII<sup>ème</sup> siècle il s'agit d'une « *action de former, de se former, de donner une forme ; c'est aussi la manière dont une chose se forme ou est formée* ».

Plus récemment au XX<sup>ème</sup> siècle, la notion de formation se spécialise et renvoie à l'éducation intellectuelle et morale d'un être humain, et à « *l'ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier, à leur acquisition* ».

---

<sup>22</sup> Intitulé du document transmis par F. Crézé lors de son intervention en DEA *Sciences du Travail et de la Formation* en 2000.

<sup>23</sup> Petit Robert de la langue française, 1993.

De plus, la formation semble caractéristique en ce qu'elle est rattachée implicitement et spécifiquement au travail et à la production. Ainsi, nous parlons de formation professionnelle. Les relations que la formation et l'éducation entretiennent avec le travail semblent finalement être de nature différente.

F. Crézé pose alors l'hypothèse que « *la formation diffère de l'éducation classique car elle ne repose pas sur la même idéologie du travail, et que la notion de formation s'est constituée progressivement en même temps que se développe la révolution industrielle* ».

### **A. L'évolution de la représentation du travail.**

Dans une tradition judéo-chrétienne, le travail renvoie au labeur, à la pénibilité, à une punition (travailler à la sueur de son front et parce que l'homme a pêché).

Dans la Grèce Antique, l'idéal de vie individuelle ou collective n'incluait déjà pas le travail. Les tâches matérielles étaient effectuées par des esclaves.

Philosopher, penser, se livrer à l'exercice des arts et de la politique, étaient les activités valorisées. Ce n'était pas le cas pour l'exercice des activités concrètes et laborieuses.

Pour les philosophes grecs, l'homme est un être rationnel et doit développer sa raison qui lui permet d'atteindre la contemplation, par l'exercice de la philosophie.

La philosophie et les sciences ne peuvent être compromises avec des tâches marquées par la nécessité.

L'éducation prend sens par rapport à la construction de l'homme libre, l'exercice de ses facultés, et le développement de la connaissance.

Pendant tout le Moyen-Age, la représentation du travail ne connaît pas de bouleversement majeur. Aucune place particulière ne lui est accordée ; on continue à le mépriser.

Le travail des paysans et artisans n'a aucune considération tandis que les prêtres, les nobles, les guerriers, occupent les positions sociales les plus hautes, les fonctions les plus valorisées.

Pourtant, quelques modifications d'attitude vis à vis du travail se laissent entrevoir : le travail manuel pourrait aider l'âme à se concentrer sur l'essentiel ; il pourrait occuper le corps en libérant l'esprit ; il pourrait encore être un moyen de pénitence.

Le XVII<sup>ème</sup> siècle est marqué par la révolution scientifique.

La conception géocentrique du monde et les rapports traditionnels de l'homme et de la nature s'effondrent. La nature devient une matière parfaitement perméable à l'esprit, et l'on admet que l'univers peut être représenté par les lois de la mathématique universelle (mécanique céleste).

C'est l'apparition de l'individu en sujet pensant, libre, certain de son existence, et conscient d'être différent et séparé de la nature qui lui fait désormais face (substance pensante et substance étendue de Descartes).

A la révolution scientifique va suivre la révolution industrielle.

Le modèle de la science n'est plus la métaphysique ou la rhétorique mais la physique. Les causes des phénomènes peuvent être découvertes et l'homme peut agir sur la nature.

Le travail prend alors un sens nouveau. Il permet d'accéder à une nouvelle existence et de transformer le monde.

Plus tard, la métaphore de Hegel du maître et de l'esclave illustre l'idée que le travail est en fait source de valeur pour soi, que c'est le travailleur qui maîtrise le monde.

L'homme se crée et accède à une reconnaissance par le travail qui apparaît dans son essence comme une valorisation de l'être.

Mais, le travail peut aussi devenir source de dérives et participer en même temps à la dégradation de l'être (conditions de travail difficiles, travail des enfants, ...).

Le travail devient finalement inscrit dans une dialectique : entre valorisation et dégradation de l'être.

A la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, avec les économistes, l'idée est ancrée que la richesse est créée par le travail (et non pas par la nature).

En 1776, Adam Smith dans *Des recherches sur les causes de la richesse des nations* énonce l'hypothèse que le travail humain correctement organisé, crée de la valeur de façon exponentielle.

Le travail est une dépense physique qui a pour traduction concrète une transformation matérielle de l'objet. Il fonde la valeur d'échange, puisque tous les objets que nous échangeons contiennent du travail. Il faut donc évaluer cette « valeur travail ».

Smith opère en outre une distinction entre travail productif (celui qui produit de la valeur) et travail improductif (celui qui périclète à l'instant où il est réalisé).

C'est le travail productif, matériel, qui est à présent valorisé, celui que l'on retrouve dans des unités complexes de production et qui requière des savoir-faire complexes.

La révolution industrielle et l'apparition de machines impliquent d'ailleurs la nécessité d'acquisition de savoir-faire nouveaux et complexes.

La formation devient une nécessité.

## **B. La constitution de l'idée de formation.**

En 1792, Condorcet élabore un projet de loi sur le « perfectionnement continu du savoir » et suggère que l'acquisition des savoir-faire nécessaires à la constitution de l'industrie naissante requière une formation complémentaire indispensable pour les individus acteurs de cette industrie.

Les savoirs professionnels sont nécessaires à côté des savoirs académiques classiques, et s'en distinguent du fait de fondements et de finalités différents.

Les uns sont utilitaires et liés à l'argent, les autres sont désintéressés et semblent plus proches de la contemplation. Les uns relèvent de compétences matérielles, les autres semblent relever de considérations immatérielles fondamentales. Les uns répondent à des objectifs temporels, les autres se situent hors du temps.

La formation professionnelle est donc définie comme l'acquisition de gestes, de procédures, plus ou moins sophistiqués, en lien direct avec la production.

L'idée de la formation va au fur et à mesure évoluer avec la complexification des processus technologiques, dans des organisations elles aussi de plus en plus complexes.

La formation va intégrer le triptyque « savoir-faire, savoir, savoir-être », puis, les savoir agir, savoir mobiliser, savoir transférer. L'idée de compétence va également prendre de plus en plus de place vers les années 1970.

Finalement, la structure productive n'est plus seulement source de valeur économique, elle est aussi source de connaissances.

En effet, dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, la conception taylorienne du travail, où on ne demandait pas à l'ouvrier de penser car on pensait pour lui, devient désuète. Le concept de

« formation » évolue avec les idées de compétences et de savoirs et savoir-être, et en même temps que la complexification de la structure productive.

Le monopole de la création de connaissances par le savoir académique est alors détrôné. Nous pouvons considérer que la formation reliée au travail remplit aussi des « fonctions éducatives ».

De plus, la révolution industrielle n'est pas seulement une révolution technique. Les rapports sociaux évoluent et nous assistons à la naissance de la classe ouvrière. Son organisation, au travers notamment de la constitution de syndicats ouvriers, va générer des besoins de compétences et de connaissances nouvelles, pour analyser d'une nouvelle manière la réalité sociale et pour dépasser cette situation de classe.

L'éducation populaire va tenter d'y répondre et se développer en dehors de l'école, à partir du Front Populaire puis de la Libération.

La formation prend encore un nouveau sens, bien loin du savoir académique.

### **C. Hypothèse de définition de la formation par rapport à l'éducation.**

F. Crézé émet donc l'hypothèse que la notion de formation est née en même temps que l'apparition d'une nouvelle idéologie du travail. Elle est professionnelle et concerne les individus acteurs de l'industrie, alors que l'éducation concerne l'homme.

Formation et éducation se différencient donc notamment quant aux savoirs abordés : savoirs professionnels pour la première et savoirs académiques pour la seconde.

Toutefois, avec la sophistication des situations productives, le travail étend ses « pouvoirs de formation ». Il devient non seulement productif, mais aussi éducatif.

La formation ne s'entend plus seulement dans une équation productive ; elle aborde le développement des connaissances (savoirs), voire même aussi le développement de l'individu (savoir-être). La formation serait non seulement ancrée dans une logique matérielle, mais aussi dans une situation où le travail serait source de valorisation de l'être.

La formation entrerait donc sur le terrain de l'éducation en partageant sa finalité : la construction de l'individu à partir de l'utilisation et de la valorisation de ses facultés humaines.

Formation et éducation ne s'opposent plus alors, mais tendent plutôt à se confondre.

L'émergence de l'éducation populaire, pourrait être interprétée comme l'expression de ce bouleversement.

Comme le souligne L. Tanguy, l'histoire spécifique de l'éducation et de la formation des adultes « est traversée par une question récurrente dans laquelle elle tend à s'enfermer, qui est celle de la distinction entre des finalités éducatives (l'accès du peuple à une culture générale universelle), et des finalités économiques (la formation professionnelle des adultes). » (Tanguy L., 1998)

La tendance à la confusion entre l'éducation et la formation trouve d'ailleurs justification dans l'usage de termes ambigus :

- La « formation initiale » est en fait à rapprocher de l'éducation.
- L'« éducation populaire », la « formation en alternance », peuvent être situées dans l'entre-deux éducation / formation.
- L'« éducation permanente » englobe l'ensemble.

La question du « développement personnel » s'inscrirait dans cette confusion.

### **3.2.2. Définitions.**

#### **A. « Education », « formation », et quelques termes connexes.**

Suite à une première approche sur l'élaboration de la notion de formation en lien avec celle du travail, nous avons souhaité recueillir des définitions des termes « éducation » et « formation ».

Des dictionnaires usuels nous ont fourni de premiers éléments de définition.

Des dictionnaires de pédagogie et de formation nous ont ensuite permis de préciser ces termes et quelques autres qui leur sont directement reliés : « éducation populaire », « éducation permanente », « formation continue », « formation en alternance ».

Nous avons réalisé une grille de lecture de chaque terme à partir des questions suivantes :

- De quoi s'agit-il ?
- Quel en est le but ou la finalité ? Pour quoi ?
- Qui est concerné ?
- Par qui est-elle dispensée ?
- Dans quel « lieu » ?
- Dans quelle temporalité ?
- De quel type de savoirs s'agit-il ?

Les informations contenues dans les différentes définitions répertoriées, pour chaque terme, peuvent être retranscrites à l'intérieur d'un tableau réferé en annexe 3.

Dans les définitions du terme « éducation », celui de « formation » est bien souvent utilisé, et inversement.

La frontière entre les deux est effectivement difficile à délimiter.

En fait, il semble que l'éducation comme la formation visent un intérêt général individuel : le développement de l'individu.

Le développement intellectuel et moral du futur adulte semble alors la conception dominante de l'éducation. En formation, c'est davantage le développement de connaissances et le développement culturel de l'adulte, du travailleur.

L'éducation et la formation sont ensuite chacune ancrées dans une visée particulière : une « visée sociale » pour la première et une « visée économique » pour la seconde. L'éducation participe effectivement à la socialisation, à l'intégration dans la société, au développement de l'individu par rapport à des attentes sociales, tandis que la formation participe davantage à l'adaptation à l'emploi et répond à des attentes productives et économiques.

A la lecture des différentes définitions répertoriées, l'éducation et la formation semblent se distinguer finalement quant à leurs fonctions : fonction sociale d'un côté, fonction économique de l'autre. Mais ces limites ne sont pas aussi claires que ce que l'on peut énoncer dans le discours. L'éducation parle aussi d'insertion professionnelle, et la formation parle aussi de promotion sociale.

La définition de quelques termes qui viennent spécifier ceux d'éducation et de formation, rend toujours plus opaque la frontière entre les deux termes.

On parle de formation continue comme on semble parler de formation professionnelle.

On parle de formation en alternance à propos d'un objectif spécifique de la formation, celui de préparation à l'entrée dans la vie active, tandis que la formation continue prendrait en charge les autres objectifs (la promotion et l'adaptation). On parle ainsi d'une notion à la fois proche de l'éducation et de la formation.



On parle d'éducation permanente à propos de l'unité du système éducatif et formatif, et à propos de l'épanouissement de l'individu dans toutes les sphères de sa vie.

On parle d'éducation populaire, comme contestation à l'éducation traditionnelle scolaire, et à propos de nouveaux savoirs et d'une nouvelle dimension de l'apprentissage, celle d'apprendre à apprendre. Mais on s'y réfère peut-être en réalité davantage dans les mouvements de formation.

On parle aussi de formation initiale, de formation tout au long de vie, ..., et cela concerne aussi l'éducation.

Devant ces constats, il n'y a finalement peut-être pas lieu de rechercher à tout prix les limites entre l'éducation et la formation, mais de reconnaître que les finalités de l'une et l'autre se complètent et se croisent.

## **B. « Développement personnel ».**

Comment le « développement personnel » est-il défini en éducation et en formation ? Est-il vraiment abordé ?

Nous nous sommes là encore référés aux définitions de dictionnaires de pédagogie, d'éducation et de formation.

L'expression de « développement personnel » (ou « développement de la personne ») est peu référée dans les dictionnaires sélectionnés.

Dans un ouvrage, le « développement de la personne » est uniquement défini comme un modèle d'enseignement (Legendre R., 1993). Dans un autre, le « développement personnel » renvoie à un autre terme : « formation des adultes » (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994).

Dans deux dictionnaires, la même définition est référencée : « *Le développement personnel repose sur un travail de développement de ses capacités dans le domaine de la connaissance de soi, de la maîtrise de savoir-faire relationnels, de comportements. L'implication émotionnelle et affective de cette recherche suppose un cadre déontologique suffisant : formateur compétent, externe à l'entreprise, respect des valeurs, de la personnalité des individus. De plus, tout formateur dans le domaine du développement personnel doit être capable d'explicitier clairement ses références théoriques, ses méthodes et son cadre de valeurs. Il doit aussi respecter l'implication de la personne et son intégrité physique et mentale.* » (*Le petit dictionnaire de la formation*, 1996) (Bellenger L., Pigallet P., 1996)

Selon ces quelques définitions, c'est bien dans le champ de la formation que le « développement personnel » est défini.

Des savoirs professionnels sont visés plutôt que des savoirs académiques mais ces savoirs professionnels ne se limitent à la seule maîtrise technique. Ils semblent faire écho avec les « nouveaux savoirs » de l'éducation populaire, même si le « développement personnel » s'intègre pourtant d'abord dans la formation d'entreprise.

Les références du « développement personnel » semblent finalement se situer incontestablement au-delà même du seul champ de la formation.

Les termes « développement » et « personne » sont aussi parfois définis séparément. (Annexe 3) Quelles conclusions peut-on tirer de leur rapprochement ?

Celui de « développement » tout d'abord, a systématiquement une connotation positive. Il apparaît comme un processus ou une « finalité éducationnelle ».

En tant que processus :

- Il se produit par étapes chronologiques, selon des stades successifs, selon une logique graduelle.
- Il introduit la notion de temps ; il est à envisager tout au long de la vie.
- Il se produit en relation avec autrui, l'environnement, l'extérieur.
- Il renvoie souvent à l'idée de globalité, de structure.

Le « développement » serait d'abord une finalité de l'éducation et non de la formation.

Le « développement » est défini selon trois dimensions :

- Une dimension quantitative au travers des termes de « croissance », « croissance physique », de l'« action de dérouler », « déplier », de l'« ensemble des transformations qui affectent les organismes vivants ou les institutions sociales », des « changements durables se produisant dans un organisme »,
- Une dimension plus qualitative au travers des termes d'« évolution », d'« épanouissement », d'« amélioration dans une finalité de perfection, d'excellence », ...

(Ces deux dimensions définissent le développement comme processus d'évolution et d'externalité : de l'organisme vers l'extérieur.)

- Une dimension intérieure, en opposition aux deux dimensions précédentes : retour à l'originel, au plus profond de l'être, repli sur soi.

Selon les définitions, le « développement » se réfère à tout ou partie de l'organisme. Il peut être préconisé comme le développement physique, psychique, affectif, cognitif. Alors, le développement physique renverrait à la dimension quantitative, et le développement psychique, affectif, et cognitif à la dimension qualitative.

La « personne » ensuite est définie selon deux dimensions :

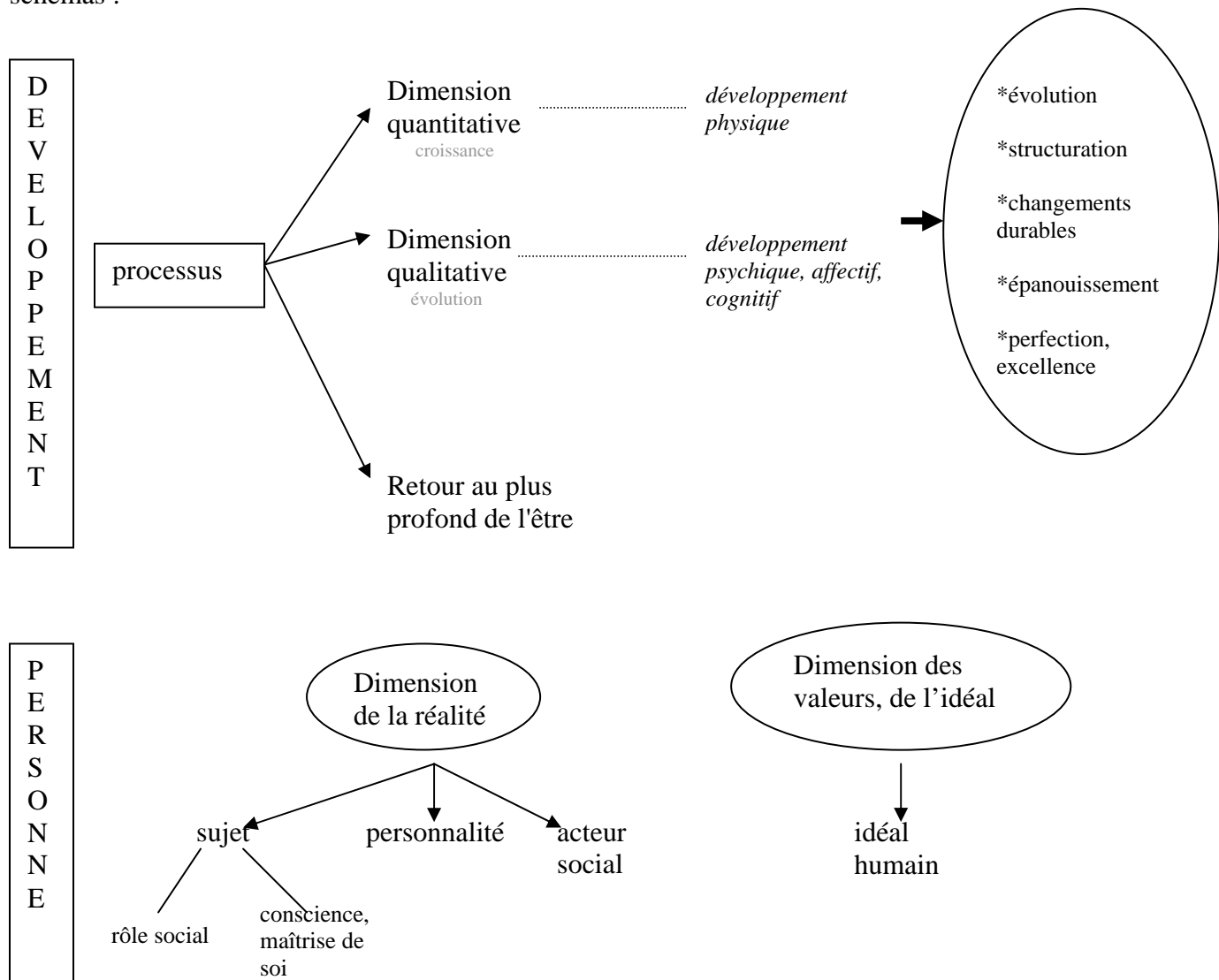
- La personne est inscrite dans une réalité.
- La personne est considérée par rapport à un idéal, dans le registre des valeurs.

Elle peut alors être définie :

- comme sujet, comme un être caractérisé par sa conscience et la maîtrise de soi, ainsi que par son rôle social,
- au travers de sa personnalité, c'est-à-dire au travers de l'ensemble des caractéristiques d'un individu humain : son corps, son intelligence, son affectivité, ou encore selon ce qui le différencie d'un autre individu,
- comme l'acteur social spécifiquement, le personnage joué par rapport aux attentes et au regard d'autrui.

Qu'en est-il donc à présent si l'on essaie de rapprocher les termes « développement » et « personne » ?

Nous pouvons représenter les définitions de chacun de ces deux termes sous forme de schémas :



**Le développement de la personne, d'un point de vue éducatif, formatif ou pédagogique, serait un processus quantitatif et qualitatif d'évolution, de structuration, de perfectionnement<sup>24</sup>, et d'épanouissement de la personne - sujet, personnalité, acteur social - perçue dans une réalité, mais aussi par rapport à un idéal. Il pourrait aussi s'agir d'un retour de la personne au plus profond de son être.**

En définissant et en rapprochant les termes « développement » et « personne », aucune distinction n'a été possible entre ce que serait le « développement personnel » en éducation, et ce qu'il serait en formation.

<sup>24</sup> Au sens entier du terme : perfection, excellence.

### **3.2.3. Conclusion.**

Définir la formation par rapport à l'éducation avait pour objectif initial de nous aider à comprendre pourquoi le « développement personnel » est spécifiquement articulé à la formation.

Le « développement personnel » peut finalement être interprété comme une finalité générale, éducative ou formative.

Les finalités éducatives et formatives semblent se compléter et se croiser.

Les concepts de formation et d'éducation ont été étudiées et distinguées compte tenu de leur rapport spécifique au travail.

L'éducation est une notion qui existait déjà sous la Grèce Antique ; la formation est née avec la révolution scientifique et industrielle.

Il y aurait en somme une certaine permanence du sens de l'éducation : son but serait de créer un homme libre par le développement de la raison, c'est-à-dire par ce qui le fait homme et le rend « semblable aux dieux ». Le rapport de l'homme au monde résiderait dans son pouvoir d'interprétation du monde. Les savoirs seraient érigés pour eux-mêmes, hors du temps, en répondant à un principe de désir, de contemplation.

Le but de la formation serait de créer l'individu par le travail, c'est à dire par ce qui donne accès à une nouvelle existence, à une valorisation de l'être. Le rapport de l'individu au monde résiderait dans son pouvoir de transformation du monde. Les savoirs seraient définis dans des objectifs temporels de production, en répondant à un principe d'utilité.

Toutefois, malgré ces représentations distinctes de l'éducation et de la formation, les finalités de l'une et de l'autre, et l'une par rapport à l'autre, évoluent. La notion de formation semble aujourd'hui empreinte de celle d'éducation, et inversement.

La question du « développement personnel » illustrerait en fait la confusion persistante, dans l'histoire de l'éducation et de la formation des adultes, des finalités de l'une et de l'autre.

Pour L. Tanguy, cette confusion est affaire de discours et de représentations tandis qu'elle disparaît dans la réalité, dans des initiatives souvent locales et militantes aux références idéologiques multiples.

Le « développement personnel » se situe peut-être finalement dans un entre-deux, entre éducation et formation.

Mais lorsqu'il est articulé spécifiquement à la formation, il est plutôt intégré dans une fonction économique et productive, et reliée à la notion de « travail ».

### **3.3. Le « développement personnel » dans le champ spécifique de la formation.**

C'est bien à la formation que la notion de « développement personnel » est le plus souvent liée. Même si le « développement personnel » apparaît comme une question ancienne en pédagogie et qui révèle la confusion des finalités éducatives et formatives, il convient donc de nous intéresser à ce champ spécifiquement et de préciser la portée de la notion dans la politique de Formation Professionnelle Continue (FPC) aujourd'hui.

Nous sommes partis d'articles et ouvrages de formation pour étayer notre connaissance de la FPC et pour y interroger la question du « développement personnel ».

Il nous semblait utile d'avoir des points de repères sur l'histoire de l'éducation permanente, d'identifier les grandes notions qui ont marqué la FPC depuis son organisation en 1971 et auxquelles celle de « développement personnel » peut être lié, et enfin de poser quelques caractéristiques du marché de la formation, notamment celles concernant le « développement personnel ».

Pour les revues et articles, ce sont surtout ceux du CEREQ<sup>25</sup>, de la DARES<sup>26</sup> et du Centre Inffo qui ont été utilisés. Pour les documents institutionnels, nous avons pris appui sur les rapports d'évaluation des politiques régionales de formation professionnelle, réalisés par les DRTE-FP<sup>27</sup>. Nous nous sommes également référés au Code du Travail et à son livre IX sur l'organisation de la FPC.

Ce sont aussi des ouvrages de référence sur la FPC tel celui de C. Dubar, qui nous ont aidés à préciser notre analyse.

Enfin, le « rapport fait au nom de la commission d'enquête sur la situation financière et fiscale des sectes » enregistré à la présidence de l'Assemblée Nationale le 10 juin 1999, ainsi que des informations récupérées auprès d'un Service Régional de Contrôle d'une DRTE-FP, nous ont permis de préciser le rapport particulier entre la question du « développement personnel » et la formation.

#### **3.3.1. Le « développement personnel », une notion absente de l'histoire et de la politique de la FPC.**

A l'étude de l'histoire de la FPC et au regard des textes portant organisation de ce système, aucune référence explicite n'est faite à la notion de « développement personnel ».

##### **A. Quelques points de repère sur l'histoire de l'éducation permanente.**

Nous souhaitons poser quelques points de repères historiques à propos du champ dans lequel s'inscrit notre question du « développement personnel ».

Pour cela, nous partons de l'histoire plus large de l'éducation permanente dans laquelle s'inscrit la FPC.

###### **a. Le projet de Condorcet comme origine de l'idée d'Education Permanente.**

L'idée d'éducation permanente est souvent datée à la révolution française, avec Condorcet. Mais elle est en fait bien plus ancienne.

<sup>25</sup> Centre d'Etude et de Recherche sur l'Emploi et la Qualification.

<sup>26</sup> Direction de l'Animation et de la Recherche des Etudes et des Statistiques.

<sup>27</sup> Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

Dès l'Antiquité, la sagesse ne s'acquiert qu'à travers l'effort de toute une vie. Au XVII<sup>ème</sup> siècle, Comenius préconisait aussi que tous les hommes s'instruisent tout au long de la vie. La quête humaniste, de la Renaissance à la Réforme, prônait l'épanouissement de l'homme, tandis que des vagues d'alphabétisation s'étendaient à toute l'Europe et que l'instruction populaire était une revendication de plus en plus forte au XVI<sup>ème</sup> siècle. Sous l'Ancien Régime et jusqu'à la révolution, l'apprentissage sur le lieu de travail, le compagnonnage, via les corporations, étaient déjà des modes de formation.

Sagesse, épanouissement, alphabétisation, instruction, apprentissage, de tout individu et tout au long de la vie, sont des thèmes déjà présents lorsque Condorcet en 1792 énonce son projet sur le perfectionnement continu du savoir : « *L'instruction ne doit pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, elle doit embrasser tous les âges, il n'y en a aucun où il ne soit utile et possible d'apprendre, cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans des besoins plus étroits.* »

La formation pendant toute la durée de la vie, l'égalité des chances devant l'instruction publique, des contenus de formation en lien avec l'évolution des sciences et techniques, une véritable formation civique des citoyens, sont les lignes directrices d'un projet développé dans une visée humaniste.

Condorcet développe une utopie du progrès social et économique fondé sur l'éducation de masse par une élite. Mais « *la grande masse des salariés, illettrée et d'origine rurale, est totalement tenue à l'écart des grandes mutations économiques, sociales et culturelles qui s'amorcent.* » (Dubar C., 2000, p.4)

En prenant pour référence le projet de Condorcet, nous pouvons considérer que le système de FPC prend appui sur un socle humaniste et utopique.

#### b. Spécialisation de la formation en fonction de ses finalités, ou confusion ?

Fin XVIII<sup>ème</sup> début XIX<sup>ème</sup>, il n'existe pas d'écoles pour adultes.

Face au déclin de l'activité artisanale, à l'apparition de nouvelles machines, et à la nécessité de diffuser les sciences et techniques, quelques initiatives voient le jour, comme par exemple :

- Du côté de l'Etat, le musée du CNAM<sup>28</sup> est créé en 1794, et devient en 1819 une haute école d'application des connaissances scientifiques au commerce et à l'industrie. Il est organisé à partir de 1865 en cours du soir et accueille des salariés et demandeurs d'emploi.

La loi Guizot (1833) instaure l'enseignement élémentaire dans les communes pour les adultes.

- Du côté des acteurs économiques, des écoles patronales sont créées à l'intérieur des entreprises en 1830.

- Du côté des individus, l'association polytechnique est créée en 1830 également, et certains militants ouvriers déposent des projets pour une formation dispensée par leurs pairs.

Le XIX<sup>ème</sup> siècle est celui de la structure industrielle moderne avec la naissance de grandes entreprises et de groupes industriels. L'enseignement supérieur est destiné aux ingénieurs et techniciens. Toutefois, la nécessité de nouvelles qualifications intermédiaires induit un effort éducatif destiné aux ouvriers. L'Etat en est le principal acteur.

---

<sup>28</sup> Conservatoire National des Arts et Métiers.

De plus, l'Etat, avec les écoles professionnelles (1871), permet aux élèves, parallèlement à leur apprentissage d'une profession, de compléter leur formation par une instruction scientifique et littéraire. Mais l'enseignement professionnel a toutefois du mal à s'organiser. L'Etat promeut également des cours municipaux centrés sur l'apprentissage des savoirs de base.

Les acteurs économiques développent quant à eux les écoles de fabrique et des initiatives ponctuelles pour former des ouvriers qualifiés et dociles.

Enfin, les associations populaires ou ouvrières veulent former elles-mêmes leur élite pour ne pas se soumettre à la mainmise de l'Etat. Deux finalités sont poursuivies : sortir les ouvriers de la misère culturelle, et une finalité plus professionnelle.

D'une manière générale, dès la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, « *le débat autour des fins de l'éducation des adultes est déjà posé : doit-elle servir prioritairement au développement des organisations ou à l'épanouissement, voire à l'émancipation des individus ?* » (Lenoir H., 1999, p.10)

Toutefois, nous pouvons aussi considérer qu'au XIX<sup>ème</sup> siècle, les initiatives presque exclusivement locales « *se caractérisent par leur caractère libéral et la multiplicité de leurs références idéologiques, et donc par la variété de terminologie : éducation populaire, éducation ouvrière, éducation des adultes, formation professionnelle, éducation professionnelle... Ces initiatives constituent « un ensemble flou (...) recouvrant tout à la fois des projets collectifs, des utopies et des pratiques sociales* » (JP Martin). *C'est ce qui explique que, même si une certaine spécialisation vers la formation professionnelle ou vers l'éducation générale est parfois perceptible, la confusion des deux finalités demeure globalement la règle.* » (Tanguy L., p.22-23)

Dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, on assiste à un nouveau développement des techniques et à l'apogée de l'Organisation Scientifique du Travail de Taylor : les salariés doivent être formés pour maîtriser le processus technique de l'ensemble d'une chaîne de production. La philosophie de l'ensemble est profondément libérale.

Les projets se multiplient et les actions se diversifient tournées vers un lobby de l'enseignement technique.

La loi Astier en 1919 institue des cours professionnels gratuits et obligatoires et s'apparente à une éducation professionnelle des enfants d'ouvriers.

La première loi sur la formation professionnelle continue en 1838 donne théoriquement aux travailleurs adultes la possibilité de suivre des cours sur le temps de travail en bénéficiant d'un salaire minimum au titre d'un perfectionnement professionnel et général.

Sous le gouvernement du Front Populaire, la promotion sociale et professionnelle est organisée au travers des Centres de Formation Professionnelle des Adultes pour accroître les qualifications des ouvriers.

Mais « *à la veille de la seconde guerre mondiale, la formation professionnelle initiale ne fonctionne en fait que pour les métiers traditionnels et dans les petites et moyennes entreprises concernées par ces activités. A l'exception de quelques entreprises importantes ayant leur propre centre de formation interne, les entreprises industrielles touchées de plein fouet par la mécanisation et le taylorisme continuent à embaucher leur ouvriers et employés sans formation professionnelle et à ne pratiquer qu'une « formation sur le tas » directement utile à la production. Dans ces conditions, la formation continue ne concerne qu'une minorité d'ingénieurs ou de techniciens dont le perfectionnement professionnel est pris en charge par leur entreprise ou leur administration.* » (Dubar C., 2000, p.15)

Finalement, la formation apparaît, tantôt spécialisée en fonction des acteurs et des finalités poursuivies, tantôt confuse, car la distinction entre les discours sur l'enseignement technique et ceux sur la promotion sociale ou l'éducation populaire reste floue. Tous les discours semblent en effet ancrés dans une même volonté de réformisme et de recherche du progrès social.

c. Vers une spécialisation de la formation en fonction de ses finalités et des acteurs.

La période de l'après-guerre est marquée par le problème de la qualification et de la formation de la main d'oeuvre alors qu'il faut faire face à la reconstruction, au développement de la mécanisation, aux mutations dans le secteur de l'électronique, et à des nécessités de reconversion.

Des initiatives se développent, de plus en plus coopérées entre les acteurs, et qui participent à l'affirmation de l'idée de promotion sociale et à l'essor de la FPC :

- L'Etat et les partenaires sociaux créent l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) en 1946 pour former des ouvriers qualifiés.
- La promotion sociale est discutée et est remplacée par la notion d' « éducation permanente » en 1956, sous le Ministère de l'Education Nationale.
- La loi sur la promotion sociale de 1959 cumule des revendications syndicales et la politique de l'Etat.
- Les accords de Grenelle de 1968 entre l'Etat, les représentants du patronat, et les syndicats, introduisent la question de la Formation Professionnelle Continue, ses différentes fonctions (économique, sociale et culturelle), et la rémunération des stagiaires.
- Les accords contractuels de 1970 permettent aux partenaires sociaux de se mettre d'accord sur la formation continue, ses objectifs (résister à la déqualification, être armé face aux reconversions, favoriser la promotion professionnelle et permettre l'accès des moins qualifiés à la formation), et son financement.

Il y a un climat particulier où « *la formation concertée entre tous les partenaires sociaux [est] une des pierres angulaires de la « nouvelle société » fondée sur la participation et le consensus au-delà des luttes sociales et des conflits idéologiques.* » (Dubar C., 2000, p.18)

« *Tous les éléments sont pratiquement réunis pour impulser une politique de formation professionnelle étroitement articulée à celle de l'emploi et reposant sur un partage des tâches faisant assumer à l'Etat les formations générales de base et les formations de reconversion tandis que les employeurs s'assurent la maîtrise des formations d'adaptation à l'emploi et de gestion directe des qualifications en fonction des changements techniques.* » (Dubar C., 2000, p.21)

L'enseignement technique public s'édifie et s'unifie.

Et face aux besoins accrus de main d'oeuvre qualifiée, les exigences économiques rejoignent celles de la justice sociale. Finalité professionnelle et finalité éducative tendent à se distinguer de façon plus opératoire.

La formation est plus clairement définie et hiérarchisée en fonctions, économique, sociale et culturelle, dont la première prédomine.

Mais le système de formation a en réalité du mal à fonctionner selon les principes de paritarisme et de négociation collective.



d. La formation, outil de la politique économique.

La loi de 1971 portant organisation de la FPC dans le cadre de l'éducation permanente va apporter des changements notables dans un contexte économique et social difficile.

Il convient semble-t-il de régler les problèmes économiques avant toute considération humaniste et utopique.

*« L'éducation permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la FPC.*

*La FPC fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de culture et de la qualification professionnelle ; et leur contribution au développement culturel, économique et social.*

*L'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises concourent à l'assurer. »*

Cette loi distingue différentes fonctions de la formation pour lesquelles on peut noter leur degré d'importance :

- des fonctions économiques
  - \* conversion et prévention (1.)
  - \* préformation, préparation à la vie professionnelle pour les 16-18 ans (5.)
  - \* adaptation (2.)
- des fonctions sociales
  - \* promotion professionnelle (3.)
- des fonctions culturelles
  - \* entretien et perfectionnement des connaissances (4.)

Elle institue le droit à la formation sous forme de congé réitérable tout au long de la vie professionnelle.

Les entreprises doivent verser un pourcentage de leur masse salariale, pour assurer, avec la participation de l'Etat, l'essentiel du financement des formations.

Tout un réseau se développe, chargé d'organiser et de gérer les actions de formation pour les divers publics identifiés.

De manière générale, avec la loi de 1971, la formation devient coordonnée, concertée et contractualisée entre l'ensemble des acteurs, elle traite principalement de la formation professionnelle dans le contexte de l'entreprise. La formation continue doit être un outil de la politique économique.

e. La formation, outil de la politique sociale.

Avec la première crise pétrolière en 1973, de nouvelles interrogations apparaissent, notamment sur la formation des jeunes et des femmes.

L'aide de l'Etat s'oriente vers ces « publics dits en difficultés » et la formation prend un nouveau sens, celui d' « insertion sociale et professionnelle ».

La crise économique des années 80 renforce cette orientation majeure de la FPC.

L'Etat et les partenaires sociaux énoncent des mesures à destination des demandeurs d'emploi de longue durée et des femmes, mais ce sont d'abord les jeunes qui sont visés.

Notamment, B. Schwartz dans son rapport, en 1981, sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, propose des orientations fortes qui seront reprises par la suite (l'alternance, la validation et la capitalisation des acquis, le projet individualisé de formation) et une nouvelle pédagogie des « adultes », à partir d'idées clés (la motivation et l'autonomie notamment, la pédagogie par objectif).

Dans les années 80 et 90, le traitement du chômage devient finalement prioritaire devant la formation d'entreprises.

La formation est définie selon deux axes principaux : la formation professionnelle et l'insertion socioprofessionnelle. La formation apparaît donc aussi comme un outil de la politique sociale.

Deux systèmes de formation se complètent :

- Les formations d'entreprise, avec l'adaptation de l'entreprise et de son personnel, doivent permettre de faire face aux mutations technologiques et sociales, et à un environnement de plus en plus agressif. Les formations sont de plus en plus considérées comme des investissements et des outils de la politique économique de l'entreprise, et concernent en priorité les cadres, les agents de maîtrise et les techniciens, sur des contenus et pratiques en constante évolution.
- La politique de formation de l'Etat est définie par rapport à la promotion et la réinsertion sociale pour répondre au problème du chômage.

Mais d'une manière générale, une même logique semble englober ces deux orientations majeures, celle de l'efficacité de la formation et de la rationalité économique, tandis que la dimension d'éducation permanente semble disparaître.

D'autres évolutions importantes apparaissent toutefois aussi. Notamment, le Congé Individuel de Formation instauré en 1978, permet « *aux individus d'espérer se développer en dehors de toute exigence professionnelle. Dans cette possibilité se retrouve une fois encore ce souhait consensuel de ne pas faire de la formation un objet de rupture entre l'homme et l'organisation* ». (Lenoir H., 1999, p.12) Mais ce dispositif concernera finalement peu de salariés.

#### f. Conclusion.

La distinction entre les finalités et les acteurs de la formation est effective à partir de la seconde révolution industrielle.

Jusque là, les pratiques étaient plus confuses entre ce qui relevait par exemple de l'éducation populaire et ce qui relevait d'une stricte dimension professionnelle, chacun des acteurs s'engageant davantage dans une approche globale de la formation.

La formation se spécialise à partir des années 60 jusqu'à la distinction de deux finalités principales, l'accompagnement de la politique d'emploi d'un côté, et l'accompagnement de l'évolution permanente des entreprises d'un autre côté.

L'insertion socioprofessionnelle devient une orientation majeure de la FPC comme l'éducation populaire et la promotion sociale avant elle, tandis que l'idée de formation professionnelle semble se substituer à celle d'éducation et d'enseignement professionnel.

La dimension humaniste inscrite dans la notion d'éducation permanente semble disparaître au fur et à mesure de l'évolution des initiatives de formation, remplacée par une dimension plus individualiste et rationnelle, tandis que la notion de « formation tout au long de la vie » remplace celle d'éducation permanente.

Les mouvements de formation concernent depuis longtemps et dans une large mesure les jeunes prêts à entrer dans la vie active. Le système de FPC ne se réfère donc pas catégoriquement aux adultes.

Les notions d'alternance et de tutorat, centrales dans notre système de FPC et utilisées dès le XIX<sup>ème</sup> siècle par les industriels, font d'abord référence à la formation des jeunes.

« Depuis 1959, et surtout 1971, la mise en place du système de FPC a toujours accompagné des transformations de la formation professionnelle initiale. (Dubar C., 2000, p.37) La formation professionnelle s'est aussi construite en opposition à l'école, à la culture scolaire légitime.

## **B. Quelques éléments institutionnels et réglementaires sur la FPC.**

La notion de « développement personnel » est-elle une notion institutionnelle et réglementaire du système de FPC ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes référés au code du travail, et plus particulièrement à son Livre IX sur la FPC, en vigueur jusqu'à la dernière loi de modernisation sociale de mai 2004.

Selon l'article L900-1, la FPC avait pour objet de :

- permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail,
- favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.

En article L900-2, les types d'action de FPC pouvaient être identifiés comme :

- *action de préformation et de préparation à la vie professionnelle* ayant pour but de permettre à toute personne, sans qualification professionnelle et contrat de travail, d'atteindre le niveau nécessaire pour suivre un stage de formation professionnelle proprement dit ou pour entrer directement dans la vie professionnelle,
- *action d'adaptation* ayant pour but de faciliter l'accès des travailleurs titulaires d'un contrat de travail à un premier emploi ou à un nouvel emploi,
- *action de promotion* ayant pour but de permettre à des travailleurs d'acquérir une qualification plus élevée,
- *action de prévention* ayant pour but de diminuer les risques d'inadaptation de qualification à l'évolution des techniques et des structures des entreprises, en préparant les travailleurs dont l'emploi est menacé à une mutation d'activité, soit dans le cadre, soit en dehors de l'entreprise,
- *action de conversion* ayant pour but de permettre à des travailleurs salariés dont le contrat de travail est rompu d'accéder à des emplois exigeant une qualification différente ou à des travailleurs non salariés d'accéder à de nouvelles activités professionnelles,
- *action d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances* ayant pour but d'offrir aux travailleurs, dans le cadre de l'Education Permanente, les moyens

d'accéder à la culture, de maintenir ou de parfaire leur qualification et leur niveau culturel ainsi que d'assumer des responsabilités accrues dans la vie associative.

D'autres types d'actions ont au fur et à mesure été ajoutés :

- *action permettant de réaliser un bilan de compétences* ayant pour but de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation,
- *action de lutte contre l'illettrisme*,
- *action de validation des acquis de l'expérience* ayant pour but de permettre à tout travailleur de faire valider par un jury son expérience acquise, pendant au moins trois ans, dans l'exercice d'une activité professionnelle ou bénévole en vue de l'obtention de tout ou partie d'un titre ou d'un diplôme certifié.

Avec la loi de modernisation sociale du 4 mai 2004 posant les bases de la « *formation professionnelle tout au long de la vie* », certains articles ont été modifiés.

Les finalités de la FPC changent. Il s'agit de :

- favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs,
- permettre leur maintien dans l'emploi,
- favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle,
- contribuer au développement économique et culturel et favoriser leur promotion sociale.

Les types d'action évoluent également. Les actions d'adaptation notamment, deviennent des « *actions d'adaptation et de développement des compétences* » ayant pour but de favoriser l'adaptation des salariés à leur poste de travail ainsi que leur maintien dans l'emploi, et de participer au développement des compétences des salariés.

Mais finalement, à aucun endroit la notion de « développement personnel » apparaît, ni en terme de but, ni en terme d'action spécifique, ni encore en terme de droit individuel (en référence aux articles L932-1 de l'ancien code du travail sur le co-investissement, et L931-1 sur le congé de formation).

Le « développement personnel » n'est donc pas une notion institutionnelle et réglementaire de la FPC.

### **3.3.2. Le « développement personnel », une notion utilisée pour interpréter la FPC.**

Absente à un premier niveau d'analyse de l'histoire et de la politique de la FPC, la notion de « développement personnel » est pourtant utilisée par des auteurs pour interpréter cette même histoire et politique de la FPC.

C'est en effet une notion que l'on retrouve régulièrement au gré des lectures sur la FPC, et qui ne semble pas choquer :

\* « *Le champ de la formation d'adultes, qu'elle soit professionnelle ou non, est particulièrement divers. [Ses activités] ont des finalités multiples qui vont de l'intégration de migrants au rattrapage scolaire, en passant par l'accompagnement de reconversion professionnelle, et bien-sûr d'apprentissages, de promotion professionnelle... sans oublier le développement personnel.* » (Gravé P., 2003)

Le « développement personnel » serait ici une finalité « classique » de la formation d'adultes, à l'intérieur de multiples finalités.

\* Jusqu'aux années 80, « surdéterminée par la prégnance des apports disciplinaires d'une part, irriguée de psychosociologie et de dynamique de groupe d'autre part, la formation des adultes, pendant des décennies, a eu tendance à se développer de façon relativement autarcique. Au sein du monde économique français, objet principal d'investigation de ce texte, les écoles d'entreprise, les centres de formation de maîtrise ou de cadres, les grands organismes de formation publics et privés ont le plus souvent proposé, bien avant la loi de 1971 et longtemps après, des **cycles de formation professionnelle et de développement personnel**. Ceux-ci s'inscrivaient soit dans une logique de programme, traduite dans un catalogue, soit dans une perspective proche de l'autodéveloppement individuel et/ou collectif, débouchant le cas échéant sur une spirale de croissance inspirée des valeurs d'autonomie et de responsabilités. » (Caspar P., 1991, p.76-77)

Le « développement personnel » aurait été une des grandes orientations de la formation, comme contrepoids, jusqu'aux années 80, de la formation technique, professionnelle, séquentielle.

\* « Comme le fait remarquer Noël Terrot, « à partir de 1963, la politique de formation des adultes se confond avec la formation professionnelle et n'intéresse plus que celle-ci ». Elle devient dès lors « une obligation nationale » dont l'objet essentiel est de « permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail ». (...) Il est évident que les lois votées après cette date font une large place à la dimension professionnelle de la formation. Remarquons toutefois qu'aussi bien la loi du 31 décembre 1968 que celle issue de l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970 adoptée le 16 juillet 1971 ménagent un espace au **développement personnel**. En effet l'article L900-2 du Code du Travail prévoit que les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances « ont pour objet d'offrir aux travailleurs, dans le cadre de l'éducation permanente, les moyens d'accéder à la culture, de maintenir ou de parfaire leur qualification et leur niveau de culture ainsi que d'assumer des responsabilités accrues dans la vie associative ». » (Lenoir H., 1999, p.12)

Le « développement personnel » serait ici lié aux actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances, comme espace aménagé à côté de la formation professionnelle.

« Afin d'éviter cette fracture définitive entre formation et travail, peut-être convient-il, une fois de plus de revenir au XIX<sup>ème</sup> siècle et à ses utopies dont les objectifs visaient explicitement à réduire les contradictions sociales, à dépasser la fracture. Dans ce sens une relecture de Charles Fourier, articulée aux concepts contemporains d'organisation qualifiante et de **développement personnel** - passionnel aurait écrit l'utopiste - pourrait nous aider à redonner du sens à la formation. (...) En bref pour paraphraser Albert Thiers peut-être est-il souhaitable de redonner à l'éducation des adultes (à l'initiale sans doute aussi) un peu d'utopie originelle en lui assignant comme but ultime de concourir à rétablir chez l'homme dans un souci de suture réaffirmée une part de cette « plénitude d'humanité » dont tant de génération ont rêvé. » (Lenoir H., 1999, p.14)

Le « développement personnel » serait aussi une notion contemporaine rappelant une utopie, un but, que la formation ou l'éducation doit poursuivre.

\* « L'examen des mesures législatives et conjoncturelles, prises au titre de la formation continue en direction des femmes en voie de réinsertion professionnelle, entre 1966 et 1985, montre qu'une double condition est instaurée pour bénéficier de certaines mesures de formation professionnelle qualifiante ou d'orientation : répondre à certaines caractéristiques matrimoniales et souhaiter entreprendre une formation.

*En faisant jouer au statut matrimonial, le rôle de premier filtre, pour opérer une sélection parmi le public des femmes en voie de réinsertion professionnelle, l'esprit des lois de la formation professionnelle continue se trouve infléchi.*

*L'objectif premier des lois de la FPC n'est-il pas de permettre à des publics adultes d'accéder à des formations complémentaires, qu'elles soient de reconversion, d'adaptation ou de perfectionnement ? En n'amalgamant plus formation professionnelle et aide sociale, le législateur ferait jouer sa pleine mesure à la formation continue : source de complément de formation, de qualification différente et de **développement personnel**.* » (Crézé F., 1990, p.81)  
Le « développement personnel » serait ici un objectif légitime de formation à poursuivre, et lié à la finalité d'insertion professionnelle.

\* *« A l'issue de leur étude « individualisation et formation de masse » consacrée notamment à l'analyse de pratique d'entreprise, François Aballea et Catherine Froissart (...) se demandent dès lors si l'individualisation de la formation, par-delà la diversité des formes qu'elle revêt, est un moyen au service de l'individu pour lui permettre un plus grand **développement personnel**, une plus grande autonomie, une meilleure maîtrise de son destin, une satisfaction plus grande de ses besoins ou aspirations... ou si elle n'est qu'une procédure pensée et mise en oeuvre dans un souci de rentabilité. »* (Liétard B., 1991, p.89)

Le « développement personnel » pourrait être un des résultats d'un double mouvement actuel d'individualisation (du stage de formation à l'accompagnement, et, de la responsabilité des objectifs et conditions de formation portée par les décideurs à la responsabilisation du seul sujet apprenant dans sa formation).

Ces quelques citations, prises en exemples de manière non exhaustive, prouvent que le « développement personnel » est bel et bien une notion utilisée pour faire une lecture des pratiques ou initiatives de formation. Il s'agit tantôt d'un but, ancien ou présent, utopique ou réel de formation, tantôt d'action spécifique de formation. Le plus souvent, il est opposé à la dimension économique et professionnelle de la formation.

A partir de ces constats, nous pouvons essayer de rapprocher la notion de « développement personnel », d'autres notions institutionnalisées en FPC.

### **A. Le « développement personnel » rapproché de notions « classiques » de la FPC.**

#### **a. « Développement personnel » et « éducation permanente ».**

Dans l'organisation de la FPC, le terme d'« éducation permanente » est apparu dans les années 70, face à la crise de la société et de l'éducation : *« Afin d'aider le citoyen à assumer ce changement profond, l'éducation doit se transformer radicalement et, en conséquence, c'est l'ensemble du système de formation (de la maternelle à la formation d'adultes) qui doit être transformé.*

*L'éducation doit préserver les facultés créatrices de l'individu et, de façon plus large, s'intéresser au complet épanouissement de l'individu en tant qu'être humain libre, en aidant l'étudiant à devenir un travailleur, une personne et un membre de la société remplissant plus efficacement son rôle car ni la technologie ni la croissance économique ne sont des fins en soi; elles ne sont que des moyens. »* (Arénilla A., Gossot B., Rolland M.C., Rousseul M.P., 2000, p.112)

L'éducation permanente est au coeur des politiques éducatives. Elle concerne « *l'expression d'un désir sans terme d'apprendre et de connaître* », « *une expérience de soi apprenant sans terme* » pour reprendre des expressions de J. Trautmann (1999).

Elle semble utilisée de façon incantatoire et renvoyer à l'utopie du projet de Condorcet développé à la révolution pour une société nouvelle.

Peut-on considérer que la notion de « développement personnel » est elle aussi utilisée de façon incantatoire en renvoyant à une utopie humaniste ?

« Développement personnel » et « éducation permanente » sous-tendraient les mêmes valeurs, s'appuieraient sur de mêmes notions ou fondements. Par exemple, l'idée de réalisation de soi facilement rapprochée de la notion de « développement personnel », était déjà liée à la notion d'éducation permanente.

Les critiques syndicales dans les années 70 souhaitaient « *substituer au couple formation - emploi voulu par le patronat, un couple éducation permanente - réalisation de soi* ». » (Dubar C., 2000, p.82)

#### b. « Développement personnel » et « éducation populaire ».

L'« éducation populaire » renvoie à la démocratisation de la culture et au partage du savoir et du savoir-apprendre.

« *Pour aider les apprenants, l'éducation populaire cherche à les impliquer, intellectuellement et affectivement, implication à partir de laquelle « Peuple et Culture » a développé sa pédagogie de « l'entraînement mental ».* (...) Après 1945, grâce en partie à l'expérience de la résistance et des camps de prisonniers, on découvre qu'au-delà de l'inégalité des savoirs, tous les individus possèdent une expérience et qu'on peut les aider à la faire fructifier. A l'offre d'une culture posée a priori se substitue la valorisation des richesses intérieures et de la créativité personnelle à travers diverses activités expressives qui exigent une démarche nouvelle, celle de l'animation. » (Arénilla A., Gossot B., Rolland M.C., Rousseul M.P., 2000, p.116)

Joffre Dumazedier, promoteur de l'éducation populaire, « *cherche à élaborer une méthode de transmission des savoirs qui permette à tout un chacun (cadre ou ouvrier) de pouvoir apprendre tout au long de sa vie* » (Jardin E., 2003). Il s'agit de s'entraîner à se poser des séries de questions pour se libérer de ses préjugés, de ses affects et générer de nouvelles réflexions. Il s'agit d'« apprendre à apprendre ».

Confuse dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle avec la formation professionnelle, l'éducation populaire se spécialise au fur et à mesure et s'en distingue plus nettement même si l'éducation populaire et la formation professionnelle restent en communication permanente.

L'éducation populaire se professionnalise en se dotant d'outils pédagogiques spécifiques.

La méthode de l'entraînement mental sera ensuite diffusée vers l'entreprise pour former notamment les cadres moyens et supérieurs, d'autant plus facilement qu'à l'origine elle est conçue pour la formation des techniciens de l'éducation populaire sur un modèle de rationalité.

La méthode de formation « apprendre à apprendre » élaborée par les mouvements d'éducation populaire, ainsi que les principes de valorisation des richesses intérieures et de créativité personnelle, font écho avec l'idée de « développement personnel » telle qu'on la retrouve aujourd'hui en formation. Il s'agit effectivement, semble-t-il, de privilégier le savoir-apprendre, le développement de structures cognitives, le raisonnement. Il s'agit également de partir de la personne et de ses potentialités.

c. « Développement personnel » et « promotion sociale ».

La « promotion sociale » apparaît comme une orientation de la formation avec l'institutionnalisation de la FPC, à partir de 1959.

Certains diront qu'elle vient remplacer celle d'éducation populaire en privilégiant désormais la logique instrumentale de l'emploi sur la logique culturelle de la participation. (Trautmann J., 1999)

Par son institutionnalisation - elle apparaît dans le code du travail comme objet de la FPC - la promotion sociale par la formation est au fur et à mesure resserrée dans la promotion du travail et dans les exigences économiques des employeurs, jusqu'à être resserrée dans l'idée de seconde chance et comme traitement social du chômage.

Des valeurs humanistes et républicaines animaient les acteurs et militants de la formation au nom de la promotion sociale. Mais le devoir de seconde chance, et les possibilités d'ascension sociale par la formation, apparaissent peut-être surtout comme des idées illusoires. La promotion sociale serait en fait restreinte à la promotion individuelle professionnelle, et comme renforcement de sa « première chance ».

Peut-on considérer de la même manière que la notion de « développement personnel » est, elle aussi, porteuse d'aspirations illusoires, et restreinte dans la réalité à une dimension professionnelle ?

d. « Développement personnel » et « congés de formation ».

Selon la loi de juillet 1978, *« le congé de formation a pour objet de permettre à tout travailleur au cours de sa vie professionnelle de suivre à son initiative et à titre individuel, des actions de formation, indépendamment de sa participation aux stages compris dans le plan de formation de l'entreprise dans laquelle il exerce son activité.*

*Ces actions de formation doivent permettre au travailleur d'accéder à un niveau supérieur de qualification, de changer d'activité ou de profession et de s'ouvrir plus largement à la culture et à la vie sociale. Elles s'accomplissent en tout ou partie pendant le temps de travail.*

*Pour être prise en charge, la formation doit figurer dans les types de formation de l'article L900-2. »*

*« Au moment où a été signé l'accord de 1970, l'idée dominante était que ces dépenses [de formation continue] constituaient un salaire différé et que les formations à mettre en oeuvre devaient répondre avant tout à la demande des salariés. L'intérêt de l'entreprise était considéré comme résultant de la satisfaction de cet objectif social. A la suite de la décision du Conseil d'Etat (le 24 juin 1974) sur l'extension de l'accord interprofessionnel de 1970, est apparue la nécessité d'opérer une distinction entre formation servant d'abord l'intérêt de l'entreprise et formation au bénéfice des salariés. Adoptée par l'accord de 1982 et entérinée par la loi de 1984, il en a découlé un partage rigoureux entre le plan de formation de l'entreprise et le droit au congé individuel de formation, ce dernier ne concernant toutefois qu'une minorité des salariés. » (Trautmann J., 1998, p.255-256)*

Les différents congés de formation prévus dans la loi - Congé Individuel de Formation, congé de Bilan de Compétences, congé de Validation des Acquis de l'Expérience, congé d'enseignement technologique ou professionnel - feraient référence aux « bénéficiaires des salariés », en opposition à ceux des employeurs, tout comme peut y faire référence l'idée a priori du « développement personnel ». Intérêt économique - ou développement professionnel



- et intérêt personnel - ou « développement personnel » - seraient distincts l'un de l'autre, voire même s'opposeraient.

### **B. Le « développement personnel » rapproché de notions « plus contemporaines » de la FPC.**

Nous venons de voir en quel sens le « développement personnel », bien qu'il s'agisse d'un terme absent à un niveau réglementaire, peut être sous-tendu derrière une fonction traditionnelle de la formation (l'éducation permanente), et derrière certaines orientations (la promotion sociale, l'éducation populaire), ou certains dispositifs (les congés de formation).

Ces différentes notions tendent aujourd'hui à être remplacées par d'autres répondant davantage aux exigences actuelles de la formation.

La notion de « développement personnel » peut-elle alors toujours être rapprochée de ces nouvelles orientations ?

#### a. « Développement personnel » et « formation tout au long de la vie ».

Avec la loi du 4 mai 2004, la formation est organisée dans le cadre de la « formation professionnelle tout au long de la vie » et non plus dans le cadre de l'éducation permanente. Ce changement entraîne des modifications dans la définition de la formation continue et introduit de nouvelles priorités. L'insertion et la réinsertion professionnelle apparaissent au premier plan et la notion de compétences est clairement mise en avant.

Le point de départ de la formation ne serait plus politique (droit à la formation) mais socioéconomique (rationalité de la formation) : *« C'est l'éducation sans cesse comme exigence d'intégration sociale et professionnelle, et non plus l'expression d'un désir sans terme d'apprendre et de connaître. (...) Mondialisation et communication universelle créent « un monde multirisque » dans lequel l'éducation devient nécessaire si l'on veut échapper à l'exclusion. Dans ces conditions, il n'est plus de raison d'envisager l'éducation comme un droit qu'on exerce ou qu'on n'exerce pas à certains moments de sa vie, tous sont soumis au fatum d'une éducation continue dont la condition déterminante est une bonne éducation première assurant l'égalité des chances à des individus qui auront ensuite à assumer leur autonomie éducative. »* (Trautmann J., 1999, p.17-18)

La formation serait devenue une fatalité pour ne pas se retrouver marginalisé et exclu de la vie professionnelle et sociale.

Nous pouvons alors supposer que le « développement personnel », sous-tendu derrière la fonction d'éducation permanente évoluerait, avec la nouvelle fonction de formation tout au long de la vie, dans le sens d'une nécessaire intégration pour échapper à l'exclusion.

Comme le souligne C. Dubar, dans le système de FPC français peu de place semble laissée aux initiatives et aux demandes des destinataires ultimes. Ainsi, la formation tout au long de la vie ne serait pas à entendre comme un retour ou rappel des fondements de l'Éducation Permanente, comme cela peut pourtant être discuté à l'échelle de l'union européenne : *« Dans [une de ses deux] perspectives, la formation tout au long de la vie renoue avec les utopies mobilisatrices des mouvements d'éducation permanente et populaire qui, depuis longtemps, ont fait reposer la citoyenneté active sur la participation volontaire à la vie associative. Il s'agit de favoriser, en chaque citoyen, le souci de son **développement personnel**, par l'accès aux grandes œuvres de la culture mais aussi par l'expression de ses propres potentialités. Par là même, il s'agit de faire vivre concrètement la solidarité à l'égard des plus démunis et la citoyenneté à l'égard de la chose publique. Cette mobilisation permanente ne peut se faire*

*que s'il existe un tissu associatif vaste et pluraliste permettant au plus grand nombre de trouver ou de créer un collectif formateur et agissant. Ce tissu associatif doit pouvoir bénéficier des aides publiques mais doit émaner de la société civile elle-même.* » (Dubar C., 2000, p.55)

Finally, the notion of « développement personnel » seems to remain here attached much more to the old and utopian function of permanent education than to the more contemporary and French one of formation throughout life.

b. « Développement personnel » et « réinsertion sociale et professionnelle ».

In the law of 4 May 2004, the insertion and the professional reinsertion of workers becomes the first orientation of the FPC. It is defined according to two axes :

- l'insertion professionnelle des jeunes,
- la réinsertion des adultes demandeurs d'emploi.

It is with the employment problems that this orientation has become more and more important. This issue is entrusted to public powers, and seems to replace in some way that of social promotion : *« Alors que dans la période 1959-1971, la formation continue était synonyme de promotion sociale et concernait, de manière privilégiée, les salariés issus des couches moyennes ou des classes supérieures cherchant à rétablir leur position d'origine après un échec scolaire ou un accident biographique, elle est devenue, à partir du milieu des années 70, de plus en plus liée aux difficultés de l'insertion professionnelle et aux exigences de reconversion et d'adaptation des emplois. Elle concerne désormais deux types de demandes sociales bien différentes : d'une part, une demande d'emploi, d'insertion ou de réinsertion sur le marché du travail pour ceux dont la formation initiale n'a pas été suffisante pour leur assurer une embauche ou le maintien dans l'emploi ; d'autre part, une demande de promotion, professionnelle plus que sociale, de la part de jeunes embauchés à un niveau qu'ils jugent trop bas par rapport à la valeur supposée de leur diplôme en voie de dévalorisation relative, ou dans des emplois en mutation rapide nécessitant des recyclages de plus en plus fréquents. »* (Dubar C., 2000, p.72-73)

The aspiration to social and professional ascension would be transformed into a need for employment or insertion.

The sense of « développement personnel » could then also evolve into « besoin de situation », even before being able to claim to evolve socially or professionally.

The importance accorded to the question of « jeunes à insérer » dates from the 1970s. Different devices are put in place for the destination of young people from 16 to 25 years old, in order to acquire a professional qualification, to adapt to a job or to a type of job, or to facilitate their insertion or professional reinsertion.

Formation has a long history of reference to the « jeunesse », notably through the different devices of apprenticeship. But the concentration on the « jeunes en difficulté » induces a negative connotation of youth when in the middle of the XX<sup>ème</sup> century it constituted the potential to form for the reconstruction and adaptation to new industries.

Two representations of young people in training seem to cohabit : a positive representation (being young would be an ideal that one would find under the expression of « jeune cadre dynamique ») and a negative representation (being young would result in fact in social problems). In which ideology would the notion of « développement personnel » be inscribed ?

Finally *« toutes ces mesures [d'Etat d'aide à la réinsertion] ne constituent pas un dispositif unifié et sont traversées par une double logique qui n'est pas facilement cohérente :*

*une logique de l'assistance telle qu'elle semble finalement prévaloir dans la mise en oeuvre du RMI<sup>29</sup> et une logique du placement telle qu'elle oriente les missions traditionnelles de l'ANPE<sup>30</sup>. A l'intersection de ces deux logiques la formation doit souvent poursuivre des objectifs paradoxaux : resocialiser les chômeurs exclus de l'emploi tout en les requalifiant pour un hypothétique emploi futur. » (Dubar C., 2000, p.42) Les formations d'insertion semblent se situer entre socialisation et qualification.*

*« Certains [dispositifs] sont orientés vers une remise à niveau des connaissances de base ou visent une « resocialisation » des chômeurs de longue durée ; d'autres développent des qualifications professionnelles spécifiques ; d'autres enfin portent essentiellement sur la mise au travail. (...) S'ils ne conduisent pas nécessairement à l'emploi, ils peuvent néanmoins contribuer à limiter certains effets psychosociaux engendrés par le chômage. (...) Par exemple, si une formation prend en charge non seulement des apprentissages liés aux compétences professionnelles mais assure également un développement de la vie culturelle et sociale (au travers d'un atelier de théâtre, d'expression), elle souligne que le stagiaire, au-delà de son identité de chômeur peut aussi être un artiste, un sportif, un bricoleur. Et en mettant l'accent sur le fait qu'un chômeur est aussi et surtout membre de groupes valorisés, en lui rappelant son statut de citoyen, en insistant sur le fait qu'il est une personne à part entière, les dispositifs de formation, mais aussi l'ensemble des acteurs institutionnels, peuvent restaurer l'image du chômeur et partant de l'estime de soi, des capacités d'apprentissage et des perspectives d'avenir. » (Herman G., Bourguignon D., Desmette D., 2003)*

L'idée de « développement personnel », en évoluant avec la promotion sociale et professionnelle, pourrait être sous-tendue par la « resocialisation » des chômeurs, la restauration de leur image, le travail sur leurs perspectives d'avenir, en somme dans un travail sur soi.

c. « Développement personnel » et notion de « compétence ».

Aujourd'hui, la formation n'est plus seulement adaptative et instrumentale par rapport aux mutations technologiques et aux exigences économiques. Elle fait partie intégrante de l'organisation du travail.

Ainsi, dans la loi du 4 mai 2004, le « *développement des compétences* » vient remplacer la simple « *adaptation au changement des techniques et des conditions de travail* ».

Il ne s'agit plus tant de rechercher l'adéquation entre la formation et l'emploi dans une logique de travail prescrit, que de viser la mobilisation de l'intelligence au travail et la contribution des travailleurs au-delà de la simple exécution des consignes. La compétence est définie par rapport au travail réel.

De plus, les entreprises reconnaissent l'intérêt que représentent les nouvelles compétences, c'est-à-dire l'intérêt :

- d' « *un élargissement du champ représentationnel des intéressés à l'ensemble de la fonction à laquelle ils participent,*
- *l'acquisition des compétences cognitives, de capacités de traitement des informations, de raisonnement logique et plus généralement de savoir-faire mentaux à haut degré de polyvalence,*
- *le développement de dispositions proprement dites : autonomie, responsabilité, motivation, sens de l'initiative, capacités relationnelles. » (Barbier J.M., 1991, p.97)*

*« La fameuse expression de « savoir-être », fourre-tout notionnel de compétences relationnelles, sociales, transverses, méthodologiques, voire de dimensions*

<sup>29</sup> Revenu Minimum d'Insertion.

<sup>30</sup> Association Nationale Pour l'Emploi.

« motivationnelles » de l'action, traduit bien malgré son imprécision, la montée de ces habiletés comportementales stratégiques. » (Carré P., Charbonnier O., 2003)

La notion de « développement personnel », peut renvoyer a priori au développement de ces « nouvelles compétences », à ces « habiletés comportementales stratégiques ».

d. « Développement personnel » et « droit individuel à la formation ».

Depuis l'accord national interprofessionnel repris dans la loi du 4 mai 2004, une « troisième voie » est instituée pour la mise en œuvre de formations, à côté du plan de formation à l'initiative de l'employeur, et à côté du CIF à l'initiative du salarié.

Le Droit individuel à la formation (Dif) accorde à tous les salariés 20 heures de formation par an, qui peuvent être capitalisées.

En principe, le Dif se déroule hors du temps de travail ; mais avec les accords de branche il peut être souvent réalisé sur le temps de travail.

Son originalité réside dans ses principes : de « co-construction » du projet de formation, et de « dialogue » sur les enjeux de la formation (Cépède J.P., 2005). La formation est effectivement mise en œuvre à l'initiative du salarié, avec l'accord de son employeur.

En somme, « l'une des caractéristiques dominantes de la réforme de la formation professionnelle est de favoriser l'accès à la formation de tous les salariés et de les responsabiliser dans le développement de leurs compétences. » (Morier F., Puzenet C., 2005)

En ce sens, le « développement personnel », comme nous l'avons supposé précédemment pour le CIF, serait sous-tendu par l'intérêt du salarié, mais dorénavant, cet intérêt deviendrait commun et non plus opposé à l'intérêt de l'employeur.

Nous pouvons également supposer l'idée de « développement personnel », dans celle de responsabilisation du salarié face au développement de ses compétences.

Nous avons mis en évidence différentes notions, anciennes ou contemporaines, auxquelles la notion de « développement personnel » pouvait être rattachée.

D'autres notions ont peut-être été oubliées. Nous avons choisi quelques notions clés, « institutionnalisées » en FPC, et rattachées à la notion de « développement personnel » dans certains ouvrages ou articles sur la formation. Nous avons également choisi celles dont l'éclairage sera utile dans la suite de nos recherches.

**3.3.3. Le « développement personnel », un terme banni en FPC.**

Absent des textes de loi, le « développement personnel » est pourtant utilisé pour interpréter l'histoire et le fonctionnement de la FPC. Il peut ainsi être sous-tendu par des notions fortes de notre système de formation.

Rattaché de façon historique à une utopie, il est peut-être aujourd'hui davantage sous-tendu par une nouvelle approche de la formation, entre lutte contre l'exclusion (socialisation, nécessaire intégration) et compétitivité (employabilité, nouvelles compétences).

En fait, non pas tant absent, le « développement personnel » est un terme qui semble ne pas avoir droit de cité en FPC au nom notamment de la lutte contre les dérives sectaires. C'est en effet ce que nous révèle un entretien avec une chargée de mission d'un Service Régional de Contrôle de la formation d'une DRTE-FP, réalisé le 12 janvier 2004.

Le « développement personnel » semble être en fait une notion centrale actuelle de la formation posant problème.

## **A. La question du « développement personnel » au regard du contrôle de la FPC.**

### **a. Définition du contrôle de la FPC.**

Selon l'article L991-1 du code du travail, l'Etat exerce un contrôle administratif et financier sur :

- les dépenses de formation exposées par les employeurs au titre de leur obligation de participation au développement de la FPC,
- les activités conduites en matière de FPC par les organismes collecteurs paritaires, les organismes de formation ainsi que les organismes chargés de réaliser les bilans de compétences,
- les activités d'accueil, d'information, d'orientation et d'évaluation en matière de FPC, au financement desquelles l'Etat concourt.

Selon l'article L991-2, l'Etat contrôle également les conditions d'exécution des actions de formation financées par lui et réalisées par les organismes de formation en vérifiant qu'elles sont assurées conformément aux stipulations de la convention. Cette vérification porte sur les moyens financiers, techniques et pédagogiques mis en oeuvre à l'exclusion des qualités pédagogiques, sur leur adaptation aux objectifs fixés, et sur les modalités de suivi des stagiaires et de validation des acquis.

Cette mission est réalisée par les DRTE-FP au sein de chaque région par :

- « - *la réalisation de contrôles sur place ou sur pièces,*
- *une activité administrative d'enregistrement de déclaration d'activité, de saisie d'information dans un objectif statistique* ». (DRTE-FP Poitou-Charentes, 2003)

En 2002 dans la région Poitou-Charentes par exemple, le contrôle a notamment été renforcé sur l'activité des dispensateurs de formation intervenant auprès d'un public en difficulté et sur des fonds publics.

Des contrôles thématiques, c'est à dire par branche professionnelle ou domaines de formation ont également été organisés.

A un niveau administratif, les DRTE-FP exercent parallèlement :

- une mission de traitement statistique à partir des déclarations fiscales des entreprises et des bilans pédagogiques et financiers des organismes de formation,
- une activité d'information et de conseil auprès des entreprises et des organismes de formation en matière de droit et d'obligation sur la formation,
- une activité d'enregistrement des nouveaux prestataires de formation, après avoir rempli une déclaration d'activité.

### **b. La question du « développement personnel ».**

Un entretien a donc été réalisé en janvier 2004 dans le cadre de cette thèse, avec une chargée de mission du Service Régional de Contrôle (SRC) de la DRTE-FP Poitou-Charentes<sup>31</sup>. L'objectif était d'aborder la question du « développement personnel » en formation dans le cadre de cette mission de contrôle.

A la demande de l'interlocutrice, cet entretien n'a pas été enregistré. Il a été réalisé dans un premier temps selon un mode directif, c'est à dire en se rattachant rigoureusement à la trame de l'entretien (annexe 4), puis dans un second temps selon un mode de discussion plus ouvert.

---

<sup>31</sup> Le choix de cette région s'explique comme lieu de notre exercice professionnel. C'est également le territoire privilégié pour nos études empiriques.

D'emblée, la chargée de mission du SRC a souhaité lever l'ambiguïté : pour le Ministère des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité, tout ce qui est de l'ordre du « développement personnel » ne concerne pas la formation professionnelle. Le « développement personnel » peut être mise en oeuvre dans le cadre de stages ou d'actions effectués à titre individuel ; mais il ne peut être mis en oeuvre dans le cadre des formations d'entreprise.

Elle a appuyé son argumentation sur un document du Carif Poitou-Charentes<sup>32</sup> - le guide pratique des prestataires de formation - : « *les actions d'information, de **développement personnel**, de simple adaptation à un poste de travail, de loisirs, thérapeutiques ou de conseil ainsi que les colloques ou symposiums... ne peuvent donner lieu à imputation sur l'obligation légale et ne constituent pas une action de formation au sens du livre IX du code du travail* ». (Carif Poitou-Charentes, 2003)

Pour autant, notre interlocutrice a reconnu qu'il n'existe pas de définition clairement établie du développement personnel en formation.

Selon elle, il s'agit de « *tout de qui est travail sur soi* », et qui n'a pas de rapport avec le poste de travail. C'est donc à ce titre qu'il ne peut être de l'ordre de la formation professionnelle.

La chargée de mission du SRC interrogée a ensuite rappelé les deux missions principales d'un service de contrôle :

- « *être au fait qu'un organisme de formation intervienne bien dans le cadre de la formation professionnelle* »,
- « *immatriculer un organisme de formation, c'est à dire donner un numéro de déclaration d'activité* ».

Pour cette immatriculation, et pour renforcer les conditions d'accès au marché de la formation, le contrôle se fait « *au cas par cas* », par une analyse détaillée du programme de l'action de formation proposée, et du public visé (pouvant renseigner sur la nature de la proposition).

A la lecture de la proposition, la DRTE-FP tente donc de déceler s'il y a ou non mise en oeuvre de « développement personnel » - mais dont le seul sens est défini par la personne en charge de ce contrôle. Aucune règle n'est donc clairement établie et tout dépend finalement de l'interprétation de l'action. La chargée de mission reconnaît d'ailleurs la difficulté à faire la différence entre « *un travail sur soi* » et « *un travail sur soi pour l'entreprise* », lorsqu'il s'agit par exemple d'immatriculer des organismes de formation sur des actions de « connaissance de soi », de « gestion du stress », etc.

Concernant les organismes de formation déjà installés, le contrôle est souvent effectué à partir d'informations transmises par la DDTE-FP, le Conseil Régional, ou encore par des stagiaires qui dénoncent le caractère ambigu d'une prestation suivie.

Et cette « ambiguïté » dénoncée concerne largement la question du « développement personnel » depuis deux ans. Le Ministère est en effet prudent par rapport à cette question au nom de possibilités de dérives sectaires.

Le « développement personnel » est effectivement un des thèmes prioritaires ces dernières années par rapport auquel il convient d'être vigilant en matière de contrôle de la FPC.

De plus, selon la chargée de mission interrogée, cette vigilance s'impose tout particulièrement si la formation s'adresse à un public fragilisé, dit « en difficulté ». Une action serait d'autant plus « limite » qu'elle toucherait un public fragilisé, lieu de mise en oeuvre du « développement personnel ».

---

<sup>32</sup> Le Carif Poitou-Charentes, structure semi-publique, est un Centre d'Animation, de Ressources, et d'Information sur la Formation.

Les actions d'insertion et de réinsertion sociale et professionnelle nécessiteraient donc une vigilance particulière.

Ces actions posent question. Elles relèvent en effet souvent de la compétence de l'Etat. Il s'agit notamment de spécialisation de l'ANPE (par exemple des actions de « techniques de recherche d'emploi », de « construction de projet professionnel », ...) pour lesquelles aucune déclaration d'activité auprès de la DRTE-FP n'est nécessaire. Il s'agit donc d'actions pour lesquelles une vigilance toute particulière est nécessaire, mais aussi pour lesquelles le passage par un SRC est évité.

Il s'agit en fait souvent de prestations d'accompagnement et non plus véritablement de formations. L'ANPE peut par exemple faire appel à des prestataires extérieurs - souvent des organismes de formation - « à partir de cahiers des charges très précis » (Annexe 5) sans que la vigilance vis-à-vis du thème du « développement personnel » soit considérée avec autant d'importance, et alors que ces prestations sont passées au travers de tout contrôle.

Cela dit, du fait des missions de formation de l'ANPE en matière de formation de plus en plus définies dans un but opérationnel de retour à l'emploi, le « développement personnel » ne trouverait de toute façon pas forcément sa place dans de telles prestations, selon une responsable d'Agence Locale pour l'Emploi interrogée. (Annexe 5)

Mais, là aussi la question n'est finalement pas clairement définie, mais plutôt interprétée par les agents de l'ANPE. Le « développement personnel » peut être caché derrière tel ou tel intitulé (la construction de projet professionnel, de retour à l'emploi par exemple) : « *Souvent le développement personnel est en complément d'autres contenus de formation, c'est à dire qu'il est intégré dans un contenu de formation global. Il est rarement indépendant* ». (Annexe 5)

Finalement, en fonction des agents de l'Etat interrogés, il semble que la notion de « développement personnel » nécessite tantôt une vigilance particulière par rapport aux actions d'insertion sociale et professionnelle, elle est tantôt reconnue comme pouvant être présente au sein de ces mêmes actions.

Le contrôle est également effectué administrativement dans un objectif statistique, à partir des bilans pédagogiques et financiers renseignés obligatoirement par les organismes de formation. Le contrôle est donc effectué sur du « déclaratif ».

Notamment, les organismes de formation doivent renseigner leur(s) spécialité(s) de formation à partir d'une Nomenclature de Spécialités de Formation précise. (Annexe 6 : Notice explicative du bilan pédagogique et financier des organismes de formation, fournie par la chargée de mission du SRC interrogée).

Parmi près de 80 spécialités de formation, l'une d'elles – « *Vie familiale, vie sociale et autres formations au développement personnel* » – fait apparaître explicitement la notion de « *formations au développement personnel* », alors que ces formations ne sont pourtant pas théoriquement de l'ordre de la formation professionnelle, et qu'elles ne donnent pas lieu à immatriculation.

La question du « développement personnel » en formation apparaît finalement et incontestablement pour le moins chargée d'ambiguïtés, dans sa gestion institutionnelle.

## B. Le « développement personnel » à travers la lutte contre les dérives sectaires.

Les Services Régionaux de Contrôle se doivent d'être de plus en plus vigilants quant aux activités des organismes de formation et quant au thème du « développement personnel », et ce, au titre des dérives sectaires :

*« Les travaux récents de la commission d'enquête parlementaire sur les sectes ont démontré que l'entreprise constituait une cible privilégiée des mouvements sectaires notamment sous l'angle de la formation professionnelle. Ainsi, certaines sectes sont présentes dans ce secteur où elles animent des organismes de formation. (...) Il revient aux services de contrôle, le rôle d'être particulièrement vigilants lorsqu'ils ont à connaître le fonctionnement des organismes de formation et de rechercher tous comportements et modes de gestion susceptibles de constituer des indices des pratiques illégales. Ce contrôle a pour mission exclusive de s'assurer que les fonds publics ou ceux issus des contributions obligatoires des entreprises au titre de la formation professionnelle sont utilisés ou justifiés conformément à la cause du versement, quelle que soit la qualité du dispensateur ou du bénéficiaire. (...) Le ministère de l'emploi attire tout particulièrement l'attention sur les **stages de développement personnel (ensemble des processus psychologiques qui entrent en jeu pour permettre de satisfaire le besoin d'accomplissement de l'être humain)** qui sont très souvent un moyen privilégié de pénétration du milieu de la formation par les organismes sectaires et qui ne sont pas susceptibles d'être considérés comme relevant du champ de la formation professionnelle. »* (Centre Inffo : Guide de l'organisme de formation, création et fonctionnement)

La notion de « développement personnel » est donc abordée en FPC par le biais de la lutte contre les dérives sectaires. Ces formations non catégoriquement interdites en FPC, seraient plutôt « non susceptibles » d'être considérées comme relevant de ce champ.

Les pratiques de « développement personnel » peuvent être considérées comme constituant effectivement une sphère d'action privilégiée pour les sectes.

Selon M. Lacroix (2000), il y a une explication du côté de la figure ambiguë du formateur qui peut facilement transformer une relation d'aide ou d'accompagnement en relation d'influence, voire de domination. Au-delà, les sectes et les mouvements de « développement personnel » tiennent le même discours, la même promesse : la vie intense, le plein épanouissement de toutes ses facultés. Le même procédé est utilisé : la modification de la grille de lecture du monde par l'individu.

D'après le rapport fait au nom de la commission d'enquête sur la situation financière, patrimoniale et fiscale des sectes, enregistré à la présidence de l'Assemblée Nationale le 10 juin 1999, les phénomènes sectaires, et certains mouvements de « développement personnel » émergeraient sur un même terrain propice de misère humaine, là où existent des besoins non satisfaits.

Les phénomènes sectaires se développeraient dans le cadre privé, individuel, sous forme de stages, cours et séminaires, et, dans le cadre de la formation professionnelle où tout un chacun peut se faire immatriculer organisme de formation.

Dans une société où tout est bon pour la compétitivité, la productivité, et le développement de « nouvelles compétences », les sectes, avec des programmes de manipulation mentale pourraient ainsi infiltrer facilement le secteur de la formation continue, et particulièrement au travers d'actions au « développement personnel ».

L'ambiguïté de la loi de 1971 « explique la place que les **stages de développement personnel** ont acquise. Bien qu'ils utilisent des méthodes qui ne font pas l'unanimité, ces stages se multiplient car la définition donnée par le code du travail ne permet pas de les exclure. Des séminaires faisant appel à la programmation neurolinguistique, à l'analyse transactionnelle,



à la sophrologie, au yoga où à la bioénergie sont financés par la formation professionnelle. Ces méthodes, destinées à dégager les réactions psychologiques susceptibles de favoriser l'épanouissement de l'individu, permettraient aux intéressés de mieux se connaître, et par conséquent d'améliorer leur comportement au travail : elles trouveraient donc leur place au sein de la formation professionnelle. » (Rapport enregistré à la présidence de l'Assemblée Nationale, 1999)

Depuis une commission d'enquête sur les sectes en 1985, et la mise en évidence d'absence de contrôle à l'entrée du marché de la formation professionnelle, un contrôle plus important a été légiféré. Mais en pratique, « l'impossibilité d'appliquer les procédures d'agrément votées par le législateur laisse l'accès au marché à l'abri de tout contrôle de la qualité des formations dispensées. » (Rapport enregistré à la présidence de l'Assemblée Nationale, 1999)

Plusieurs sectes ont d'ailleurs été identifiées comme ayant (eu) une activité de formation professionnelle, notamment au travers de « stages de développement personnel » en entreprise, ou auprès d'un public dont la formation relève des pouvoirs publics.<sup>33</sup>

De plus, « les services régionaux de contrôle ont pu démontrer que certaines formations dispensées par des organismes sectaires n'entraient pas dans le champ de la formation professionnelle. Ces exemples apportent la preuve que les sectes détournent l'obligation de contribution des entreprises pour financer leurs actions de prosélytisme. Le contrôle des SRC s'appuie sur une décision du Tribunal Administratif de Strasbourg rendue au sujet d'un stage de développement dispensé par un organisme non lié à une secte, mais dont le contenu se rapprochait des techniques employées par ces dernières. Le tribunal a en effet considéré que « les actions qui sont utilisées comme démarche de développement personnel des participants ne relèvent pas directement de la formation professionnelle continue telle que définie par le législateur. »

A la suite de contrôles, plusieurs stages dispensés par les organismes ou les personnes mentionnées plus haut ont ainsi fait l'objet d'une décision de rejet de la part de l'administration de la formation professionnelle, au motif qu'ils ne pouvaient pas être rattachés aux catégories des actions définies à l'article L900-2 du code du travail. » (Rapport enregistré à la présidence de l'Assemblée Nationale, 1999)

Au juste titre de la lutte contre les dérives sectaires, et contre le danger potentiel de certains stages, le « développement personnel » est donc exclu - ou banni - du champ de la formation professionnelle dans une décision du Tribunal Administratif de Strasbourg. Pourtant, les types d'actions de formation prévues par la loi restent vagues, et d'autres types de travaux tentent parallèlement de montrer les effets positifs du « développement personnel » au service du développement professionnel et de l'entreprise.

C'est le « développement personnel » renvoyant à des méthodes plus ou moins identifiées, et prétendant favoriser l'épanouissement de l'individu au travers de processus psychologiques, qui serait rejeté de la formation. Ce sont donc des actions de formation pas très clairement définies qui seraient exclues de la FPC.

Mais peut-on vraiment en conclure que les « formations au développement personnel » ne constituent pas une spécialité de la formation professionnelle ?

---

<sup>33</sup> Par exemple, « Star'edge était représentée dans la région Languedoc-Roussillon par le Centre d'épanouissement personnel (CEDEPE). Aujourd'hui en liquidation judiciaire, cette société immatriculée organisme de formation a été choisie par l'ANPE de Céret pour assurer des stages destinés à des chômeurs, et notamment des accompagnements personnalisés pour l'emploi ou des sessions de technique de recherche d'emploi. Elle a également signé des conventions avec la DDTE-FP des Pyrénées-Orientales pour dispenser plusieurs stages d'insertion et de formation à l'emploi. Les méthodes utilisées par le CEDEPE ont été dénoncées par les stagiaires qui ont critiqué le contenu pédagogique des programmes. » (Rapport enregistré à la présidence de l'Assemblée Nationale, 1999)

### **3.3.4. Le « développement personnel », un élément d'analyse du marché de la formation.**

Nous souhaitons ici mettre en évidence le fait que l'expression « développement personnel » peut constituer un élément d'analyse du marché de la formation, c'est-à-dire être considérée comme spécialité de formation malgré les dénis précédemment mis en évidence, puis, poser quelques caractéristiques de ce marché, devant faciliter par la suite notre compréhension des « formations au développement personnel ».

#### **A. Le « développement personnel », un élément de structuration de l'activité des organismes de formation.**

Les spécialités de formation sont un critère de distinction des organismes de formation, et donc d'analyse de l'offre de formation.

Comme nous l'avons préalablement annoncé, les différents domaines d'intervention des organismes de formation peuvent être classés, de façon officielle, en spécialités de formation, selon une Nomenclature des Spécialités de Formation (NSF) nationale.

Dans la NSF de 1993 il existait cinq grandes spécialités de formation :

- les formations disciplinaires
- les spécialités industrielles, de production
- les services, domaine tertiaire-administratif
- les services, domaine des services
- **le développement personnel.**<sup>34</sup>

Le « développement personnel » était donc explicitement une grande spécialité de formation et regroupait à ce titre trois grands domaines :

- les activités quotidiennes et de loisirs (et les pratiques sportives)
- le développement des capacités mentales et apprentissages de base et les capacités d'orientation et d'insertion
- les spécialités résiduelles.

Selon la dernière nomenclature en vigueur, les grandes spécialités de formation ont changé d'intitulé. (Annexe 6)

Ainsi, « le développement personnel » n'est plus explicitement utilisé pour intituler la dernière spécialité ; il est remplacé par « Spécialités concernant plusieurs capacités », tandis que cette spécialité compte à présent huit domaines :

- les pratiques sportives
- le développement des capacités mentales et apprentissages de base
- le développement des capacités comportementales et relationnelles
- le développement des capacités d'orientation, d'insertion et de réinsertion
- les jeux et activités spécifiques de loisirs
- l'économie et activités domestiques
- la vie familiale, vie sociale et autres formations au développement personnel.

Les « activités quotidiennes et de loisirs (et les pratiques sportives) » ont été spécialisées en trois domaines distincts.

---

<sup>34</sup> *Etudes* du Cereq n°71 janvier 1998

Le « développement des capacités mentales et apprentissages de base » a été distingué du « développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles ».

Les « spécialités résiduelles » ont été spécialisées en trois domaines : « développement des capacités comportementales et relationnelles », « développement des capacités individuelles d'organisation », et « vie familiale, vie sociale et autres formations au développement personnel ».

Dans la logique du contrôle de la formation, le « développement personnel » disparaît de la NSF comme spécialité de formation.

Mais, il semble finalement que la classification générale reste la même : le « développement personnel » reste en effet sous-entendu, les mêmes domaines étant repris et étant à présent simplement spécialisés. D'ailleurs, le dernier domaine « vie familiale, vie sociale et **autres formations au développement personnel** » trahirait cette confusion.

Le terme « développement personnel » est d'ailleurs toujours utilisé dans différentes analyses à propos des domaines de formation pour parler de la dernière spécialité (DARES, mai 2003). Egalement, dans plusieurs analyses du marché de la formation, notamment réalisées par le Céreq et la DARES, le « développement personnel » apparaît comme une spécialité générale de formation, rattachée à l'insertion.

Par exemple, dans la revue *Etudes* n°71 du Céreq, trois « ensembles de production » sont identifiés et mis en corrélation avec les différentes catégories institutionnelles de structures de formation :

- formations principalement destinées aux salariés
- formations visant l'insertion – développement personnel
- formations qualifiantes de niveau intermédiaire.

Rattaché à l'insertion, le « développement personnel » concerne ici des organismes de formations diversifiant peu leur offre vers d'autres spécialités. Il concerne les catégories institutionnelles suivantes : les associations liées à une collectivité locale, les associations d'insertion, et les autres associations.

Si nous considérons que le « développement personnel » est toujours dans les représentations, une spécialité de formation, quelle part occupe alors cette spécialité sur le marché de la formation ?

En référence aux informations de la DARES nous pouvons effectuer un tableau récapitulatif des spécialités de formation les plus importantes entre 1998 et 2000 sur le territoire national (selon le pourcentage de stagiaires, d'heures-stagiaires, et selon la durée moyenne des actions) :

Code	Spécialités	% stagiaires			% heures-stagiaires			Durée moyenne (en heures)		
		2000	1999	1998	2000	1999	1998	2000	1999	1998
326	informatique, traitement de l'information, transmissions des données	8,9	9,1	8,9	4,1	5,9	4,4	38	50	40
415	développement des capacités d'orientation, d'insertion...	8,4	8,9	8,5	9,6	11,7	11,4	94	102	109
324	secrétariat, bureautique	7,8	7,8	7,1	9,8	6,4	8,6	103	34	109
311	transport, manutention, magasinage	6	4,7	4,5	4,7	3,9	3,9	65	64	71
100	formations générales	5,3	5,5	6,5	5,3	8,5	8,3	82	119	104
312	commerce, vente	5	4,9	5,2	7,3	7,4	6,1	121	118	95
344	sécurité des biens et des personnes	5	4	3,6	1,8	1,9	1,7	31	36	40
331	santé	4,7	4,9	5	3,5	3,1	3,7	63	49	69
413	développement des capacités comportementales et relationnelles	4,3	4,1	4,1	5,2	3,6	2,7	100	69	54
136	langues vivantes, civilisations étrangères et régionales	3,5			3,2			76		
315	ressources humaines, gestion du personnel, de l'emploi		3,6	3,9		2	1,9		43	41
<i>ensemble des 10 premières spécialités</i>		<i>59</i>	<i>57,6</i>	<i>57,2</i>	<i>54,5</i>	<i>54,2</i>	<i>52,7</i>	<i>76</i>	<i>73</i>	<i>75</i>

Le « développement personnel », au travers de deux spécialités, représente une part importante du marché de la formation : le « développement des capacités d'orientation et d'insertion », et le « développement des capacités comportementales et relationnelles » font partie des dix premières spécialités de formation entre 1998 et 2000.

Nous pouvons alors rapprocher ces éléments d'autres critères d'analyse, et notamment des publics accueillis.

Les organismes de formation spécialisés sur des formations visant l'insertion s'adressent d'abord à un public demandeur d'emploi et leur chiffre d'affaire est généré en majorité par les fonds liés aux mesures d'aide à l'insertion accordés par l'Etat.

Le « développement personnel » concernerait donc dans une large mesure un public demandeur d'emploi, et s'intégrerait dans les mesures financées par l'Etat.

La question du « développement personnel » semble s'inscrire dans la logique d'un clivage des formations en fonction des catégories de stagiaires, car comme le constate P. Santelmann « *un salarié en stage a peu de chances de croiser un chômeur de longue durée ou un jeune en grande difficulté, un cadre ne croisera que ses homologues, un ouvrier également.* » (Santelmann P., 2003)

## **B. Quelques caractéristiques du marché de la formation.**

Le marché de la formation, au regard de l'évolution de son chiffre d'affaire n'a cessé de se transformer et de progresser en 10 ans (évolution de 40% entre 1990 et 2000).

Le nombre de prestataires et le nombre de stagiaires ont augmenté dans des proportions importantes alors que la durée de la formation a dans le même temps diminué.

Mais, la question de l'équité de la formation est récurrente :

- au niveau des organismes de formation tout d'abord, puisque « *85% du produit de la formation est généré par les quelques 17% d'organismes qui réalisent plus de 150000€ de chiffre d'affaire annuel* » (Céreq, juill août 1999)
- au niveau des stagiaires ensuite, puisque l'accès à la formation est toujours proportionnel à l'échelon de la catégorie socioprofessionnelle (CSP) d'appartenance et au niveau de diplôme obtenu.

La formation est souvent caractérisée en fonction de ses **sources de financement**.

Le code du travail distingue :

- l'aide de l'Etat pour le financement des actions professionnelles et de promotion sociale répondant aux orientations prioritaires et aux critères d'intervention, ainsi que la rémunération de stagiaires demandeurs d'emploi,
- la participation des employeurs au titre du développement de la FPC.

Par raccourci, l'Etat prend d'abord en charge la formation à dimension sociale, dans une politique d'emploi et de lutte contre les exclusions, tandis que les entreprises prennent en charge la formation à dimension économique.

Les formations à titre individuel quant à elles peuvent être regroupées en une troisième catégorie.

Les sources de financement sont corroborées à d'autres caractéristiques.

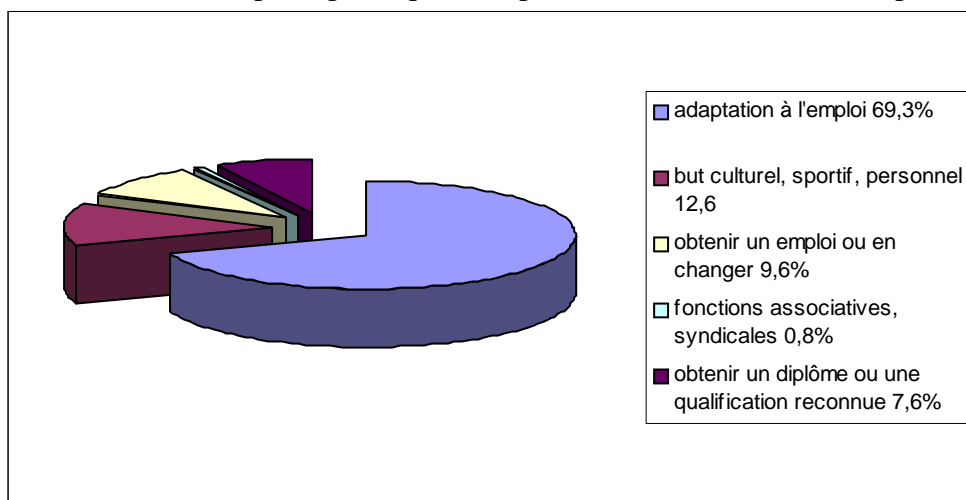
C. Dubar (2000) distingue ainsi trois grands types de formation selon tout à la fois, leur durée, leur source de financement, leur organisation et leur mode d'accès :

- Les formations longues (plus de 160 heures) de type scolaire ou universitaire (généralement recensées comme stages de « promotion ») sont financées au moins partiellement par l'Etat, délivrées par des établissements publics de formation et suivies par les adultes, salariés ou non, « à leur initiative ».
- Les formations courtes, décidées et financées par les entreprises, sont à la fois beaucoup plus diversifiées, très hétérogènes et très rarement sanctionnées par des diplômes. La moitié environ d'entre elles sont organisées par les entreprises elles-mêmes, l'autre moitié par des organismes privés ou publics sous forme de convention. La très grosse majorité de ces actions de formation est classée sous la rubrique « entretien et perfectionnement des connaissances ».
- Les formations destinées aux personnes sans emploi et particulièrement aux jeunes sont généralement les plus longues (plus de 500 heures) et relèvent d'organismes spécialisés et anciens comme l'AFPA, ou, de dispositifs complexes et plus récents associant des entreprises ou des branches professionnelles, d'une part, des centres de formation et d'administration (ANPE notamment) d'autre part.

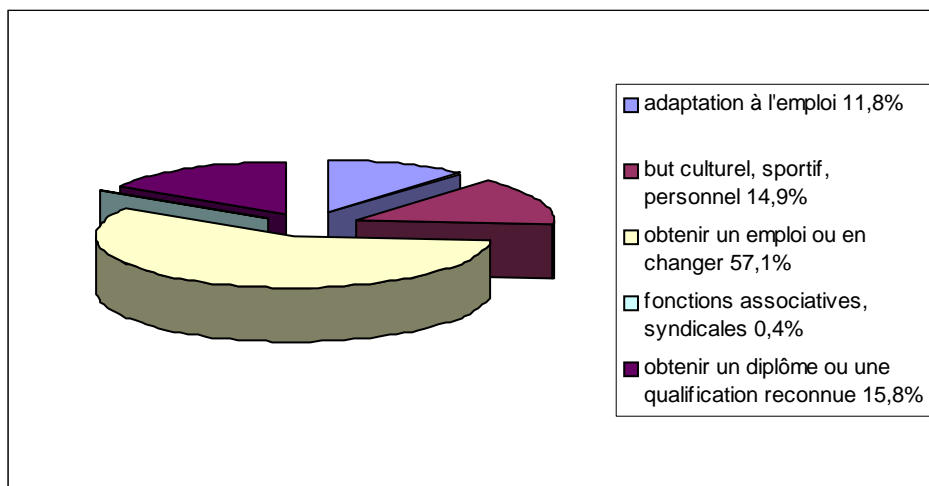
En 2004, les salariés du privé ont bénéficié à 41% des dépenses de formation. (DARES, avril 2004) Et on note une diminution sensible depuis 2000, des dépenses constatées pour les demandeurs d'emploi et les publics dits spécifiques, et non compensée par l'effort des régions. L'effort est par contre de plus en plus important en direction des jeunes dont la dépense est en constante évolution (1/4 de la dépense globale de la nation était consacré à leur formation professionnelle et à l'apprentissage en 2004).

Selon l'enquête « Formation Continue 2000 » du Céreq réalisée auprès d'individus ayant suivi ou non une formation entre janvier 1999 et février 2000, les **attentes en direction de la formation** varient en fonction du public :

Dans l'ensemble, et plus spécifiquement pour les salariés des secteurs public et privé :

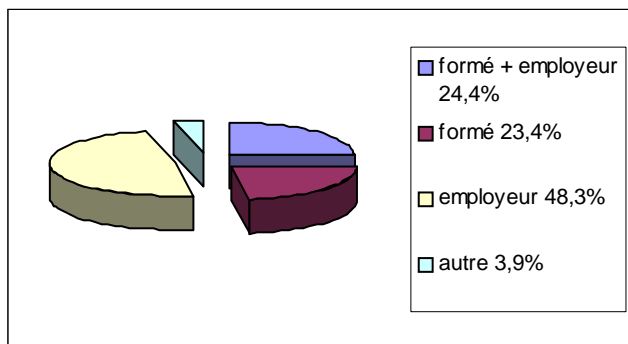


Pour les demandeurs d'emploi :

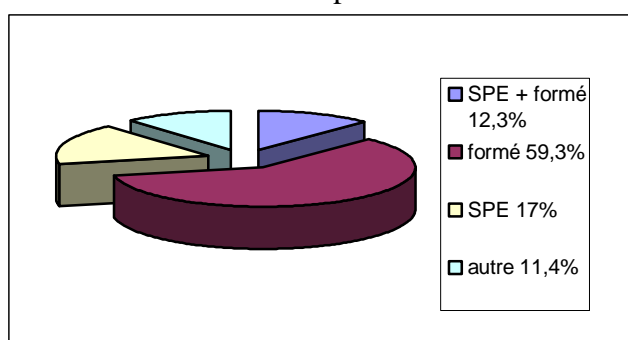


Selon la même enquête, **l'initiative de la formation** varie également en fonction du public :

Pour les salariés du privé :



Pour les demandeurs d'emploi :



(SPE : Service Public pour l'Emploi.)

Les demandeurs d'emploi sont en majorité à l'initiative de leur formation, tandis que la formation des salariés est d'abord l'initiative de l'employeur.

La fréquentation des **spécialités de formation** varie toujours en fonction des publics :

Publics	Spécialités « sur-représentées » par rapport à la fréquentation moyenne des spécialités	Spécialités « sous-représentées »
Salariés du privé	- secrétariat, bureautique, informatique - techniques industrielles	- pédagogie
Salariés du public	- médico-social - pédagogie	- commerce, vente - techniques industrielles
Travailleurs indépendants	- gestion, économie, droit - médico-social	- hygiène, sécurité
Demandeurs d'emploi	- apprentissages de base	- ressources humaines,

	- formations générales et disciplinaires - transport - autres	communication - médico-social - pédagogie - hygiène, sécurité
<b>Retraités</b>	- formations générales et disciplinaires - langues - activités sportives ou de loisirs	toutes les formations professionnelles
<b>Inactifs</b>	- apprentissages de base - langues - activités sportives ou de loisirs	- ressources humaines, communication - hygiène, sécurité

Concernant la **durée des formations** :

Les salariés du public, du privé et les travailleurs indépendants suivent d'abord des formations courtes, dans un objectif d'adaptation rapide à l'évolution du poste de travail, entre un jour et une semaine.

A l'inverse, le pourcentage des demandeurs d'emploi et des inactifs augmente lorsque la durée de la formation augmente. (Les formations durant plus de deux mois ont essentiellement été suivies par des demandeurs d'emploi.)

Les formations « *apprentissage de base* », « *formations générales et disciplinaires* », « *langues* », « *activités sportives ou de loisirs* », et « *autres* », sont avant tout des formations longues, tandis que les formations professionnelles ont une durée qui varie, compte tenu de leur caractère plus ou moins qualifiant.

Concernant les **taux d'accès à la formation** :

- en règle générale, le taux d'accès à la formation augmente proportionnellement au diplôme le plus haut obtenu (sauf pour les formations par alternance).

- En fait, plus le niveau du diplôme est faible, plus le taux d'accès à la formation est important dans une classe d'âge jeune.

Mais, plus le niveau du diplôme est élevé, plus le taux d'accès à la formation est important dans les classes d'âge intermédiaires.

- Les « *cadres d'entreprise* », puis les « *cadres de la fonction publique, professions intellectuelles et artistique* », les « *professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la fonction publique et assimilées* », et les « *techniciens* » sont les catégories socioprofessionnelles qui ont un taux d'accès à la formation supérieure à la moyenne.

Les « *exploitants agricoles* », « *artisans* », « *commerçants* », « *ouvriers agricoles* » sont les CSP qui ont les taux d'accès à la formation les plus bas. Suivent les ouvriers.

Ainsi « *être diplômé augmente les chances d'accéder à une formation offerte par l'employeur, tout comme se situer en haut de la hiérarchie professionnelle ou ne pas avoir subi de période de chômage (...) mais les caractéristiques de l'entreprise priment sur celles de l'individu* » dans l'accès à la formation. (Michaudon H., 2000)



- Concernant les demandeurs d'emploi spécifiquement, « dans le même temps que la formation continue se développe et se transforme, se pose avec une insistance croissante la question de son caractère équitable. Les chômeurs de très longue durée, les femmes, les peu qualifiés, les chômeurs âgés, ceux qui bénéficient d'un revenu minimum et les personnes handicapées sont tous plus ou moins fortement sous-représentés dans les programmes de formation pour chômeurs. (...) Les individus au profil plus faible [les moins diplômés notamment] se retrouvent majoritairement dans des programmes de re-socialisation. » (Vandenberghe V., 2003)

Il semble y avoir pour les demandeurs d'emploi, deux logiques de formation en fonction des caractéristiques des publics, une logique de qualification et une logique de traitement social.

Enfin, selon la DARES (mai 2003), les **dispensateurs de formation** varient selon les « demandeurs de formation » :

« Demandeurs de formation »	Dispensateurs de formation
Entreprises	- Prestataires individuels - Organismes du secteur privé à but lucratif
Salariés	Organismes du secteur privé à but lucratif
Particuliers	- Organismes du secteur public et du privé à but non lucratif - Prestataires individuels
Demandeurs d'emploi	Organismes du secteur privé à but non lucratif
Autres stagiaires non salariés	- Organismes du secteur privé à but lucratif ou prestataires individuels - Organismes du secteur privé à but non lucratif

### 3.3.5. Conclusion.

Notre étude sur la notion de « développement personnel » dans le champ de l'éducation et de la formation nous a permis de préciser son articulation à la formation.

Nous nous sommes aperçus tout d'abord que le « développement personnel » articulé à la formation semble partout et de tout temps présent sans jamais être énoncé, et qu'en même temps, la notion peut être considérée comme ayant été introduite au XX<sup>ème</sup> siècle avec l'influence de la psychologie du développement en pédagogie. Nous sommes donc finalement amenés à penser le « développement personnel » entre notion et concept.

En souhaitant définir la formation en ce qu'elle se distingue de l'éducation, nous nous sommes également aperçus que la notion de « développement personnel » révèle la confusion des finalités de l'éducation et celles de la formation.

Enfin, tracer des contours rapides de l'histoire, de la politique, et du fonctionnement de la FPC et y interroger la question du « développement personnel », a fait émerger un niveau supplémentaire d'ambiguïté dans notre compréhension de l'articulation entre les notions de formation et de « développement personnel » : délibérément absente dans les discours officiels, il existe cependant une rubrique du même nom dans une Nomenclature des Spécialités de Formation.

Le « développement personnel » peut être sous-tendu par les grandes orientations de la FPC. Il peut être utilisé par les auteurs comme vulgarisation de certaines orientations, fonctions ou pratiques de la formation.

Il était une grande spécialité de formation, et semble rester tel dans les représentations : comme élément de structuration du marché de la formation.

Mais le « développement personnel » est aussi un terme tabou ou banni en FPC, au nom notamment de la lutte contre les dérives sectaires.

Le « développement personnel » est donc une notion qui ne devrait pas avoir de place en formation continue, et qui pourtant, reste fortement présent, et dans les discours, et à un niveau institutionnel comme élément officiel de structuration.

Cette ambiguïté peut alors donner lieu à toutes les confusions possibles à cet égard en laissant chacun le définir en fonction de son expérience et de ses représentations.

La question du « développement personnel » semble enfin inscrite dans celle de la finalité de la formation qui continue d'animer ses protagonistes. Elle émergerait notamment dans des discours cherchant un « contre-pouvoir » à l'idéologie économique dominante.

Mais nous pouvons aussi considérer qu'elle est prise en même temps dans des idéologies antagonistes coexistantes. La question du « développement personnel » trouverait en effet à la fois sa place en accompagnant l'idéologie économique dominante, et, dans la critique de cette même idéologie et dans la poursuite de finalités plus « sociales » ou éthiques.

#### **4. Quatrième partie : Les formations actuelles au « développement personnel » : l'offre de formation.**

Dans nos premières études sur la notion, nous avons vu que la notion de « formation au développement personnel » renvoie très souvent à des méthodes types, telles que la PNL, l'analyse transactionnelle, la sophrologie, le yoga, ... Des intitulés, objectifs, finalités, divers et variés sont proposés sous cet intitulé.

Mais de la « gestion du stress » au « développement d'un tempérament de gagnant », de « l'animation d'équipe et gestion de projets » à la « stratégie de communication visuelle », du « coaching » à la « libération du jugement d'autrui par le jeu et les techniques théâtrales », que sous-tendent exactement les « formations au développement personnel » ? S'agit-il d'autre chose que d'une seule expression à la mode et fourre-tout ?

Dans le cadre de notre démarche empirique, nous avons souhaité tout d'abord appréhender ces formations telles qu'elles sont généralement diffusées et proposées dans des catalogues ou publicités.

Nous avons donc analysé des offres de formations relatives au « développement personnel » en proposant une lecture de leurs intitulés et objectifs.

Nous avons complété cette étude par des entretiens menés auprès de responsables de formation de grandes entreprises et de conseillers d'une Agence Locale pour l'Emploi, c'est-à-dire auprès de « demandeurs de formation ».

Ces études sont venues conforter l'analyse de M. Lacroix (2000) déjà réalisée sur ces stages au « développement personnel » dans un ouvrage que nous prendrons pour référence, *Le développement personnel*.

#### 4.1. Analyse d'offres de formations relatives au « développement personnel ».

De quoi s'agit-il lorsque l'on parle de « formations au développement personnel » ? S'agit-il de formations types et/ou font-elles référence à un domaine de formation particulier ? S'agit-il plutôt d'une pédagogie ou philosophie d'action ?

Une analyse d'offres de formation doit nous aider à préciser ces questions.

Cette recherche prend appui sur une précédente étude que nous avons réalisée en mémoire de DEA en 2000<sup>35</sup> d'offres de formations relatives au « développement personnel ».

Le recueil de ces offres avait été effectué :

- à un niveau territorial tout d'abord, dans la Communauté Urbaine de Strasbourg, puis à un niveau national en référence aux offres de gros cabinets de formation,
- en se déplaçant sur sites et en récupérant de la documentation sur les différentes formations proposées. Nous nous étions ainsi déplacés dans un centre AFPA, une Chambre de Commerce et d'Industrie, à l'Université de Strasbourg, et dans des écoles d'ingénieurs. Nous avons aussi consulté internet et choisi au hasard quelques sites d'organismes de formation proposés comme pages web à partir du mot-clé « formation développement personnel »,
- par courrier auprès de structures de formation répertoriées dans les pages jaunes du Bas-Rhin dans la rubrique « formation » et avec une référence au « développement personnel ».

Ces offres ont donc été reprises et complétées par de nouvelles offres : notamment les offres réactualisées des gros cabinets de formations. A cours de notre travail de thèse, nous nous sommes également référés aux offres de formation proposées dans des magazines - essentiellement de presse féminine (précisément, les offres diffusées dans les numéros du magazine *Psychologie* du mois de juin 2003).

Au total, ce sont 96 offres qui ont servi à notre étude.

Après une première analyse de l'ensemble des offres recueillies, la notion de « développement personnel » apparaît à quatre niveaux :

- dans l'intitulé d'une formation directement,
- comme module de formation,
- dans les discours des organismes de formation,
- comme domaine de formation.

Mais c'est essentiellement en tant que domaine de formation que le « développement personnel » apparaît. C'est donc à ce niveau que notre analyse se situe avant tout.

Nous proposons une lecture d'offres de formation - de leurs intitulés et objectifs - répertoriées sous un domaine « développement personnel ».

---

<sup>35</sup> Hée E. (2000) *Le développement personnel dans la Formation Professionnelle Continue* – « Analyse de l'utilisation du développement personnel par les organismes de formation », in Mémoire de DEA des Sciences du Travail et de la Formation, URS Strasbourg.

#### **4.1.1. Le « développement personnel » dans l'intitulé de formations.**

Seules dans deux offres (sur les 96), la notion de « développement personnel » apparaît explicitement dans l'intitulé de formation :

- « *Atelier de développement personnel : « un temps pour soi... avec les autres ».*
- « *Atelier de sensibilisation à l'Approche Centrée sur la Personne selon C. Rogers* ».
- « *Formation en développement personnel – Coaching* ». Diplôme d'Université de III<sup>ème</sup> cycle.

Mais dans ces intitulés, le « développement personnel » semble en fait apparaître comme domaine de formation. Il s'agirait en somme dans l'intitulé d'annoncer le domaine de l'action.

Nous ne nous attardons pas davantage ici puisque le « développement personnel », même s'il apparaît explicitement dans quelques intitulés de formation, semble d'abord être un domaine de formation.

#### **4.1.2. Le « développement personnel » comme module de formations.**

Dans trois offres de formation, le « développement personnel » apparaît en tant que module : dans un programme plus large de professionnalisation ou de développement de compétences techniques spécifiques. (A la différence du paragraphe précédent, le « développement personnel » apparaît en tant que module général d'action, et non plus dans l'intitulé d'une formation spécifiquement pouvant être intégrée dans un module d'action.)

C'est le cas d'une formation d'école d'ingénieurs : l'Ecole Nationale du Génie de l'Eau et de l'Environnement de Strasbourg incluait dans son programme 2000 un module « développement personnel » dans son offre de professionnalisation, à l'intérieur duquel quatre actions étaient répertoriées :

- « *La formation à la pratique de réunion* »
- « *Gérer son temps de travail et s'organiser* »
- « *Entraînement à la controverse* »
- « *Gestion des conflits* ».

Le « développement personnel » était aussi un module d'une formation d'architectes justifié comme suit : « *Pour mettre en valeur ses compétences professionnelles, il faut développer ses capacités personnelles : savoir écouter pour négocier, connaître les techniques de base de la communication pour défendre son projet, s'informer efficacement par la lecture, gérer son temps et être créatif.* »

Sept actions étaient proposées sous ce module :

- « *Communication efficace au quotidien* »
- « *Contacts individuels* »
- « *Relation de groupe, présentation et défense du projet* »
- « *Stratégie de communication visuelle* »
- « *Lecture active* »
- « *Maîtriser son temps* »
- « *Les outils créatifs* ».

Le « développement personnel » était aussi proposé comme module, par un organisme de formation spécialisé en informatique. Dans le catalogue 2000 de l'organisme de formation *Learning Tree International*, le « développement personnel » était effectivement proposé à côté de modules spécifiques en informatique, c'est-à-dire à côté d'un objet d'apprentissage ou de perfectionnement de compétences techniques spécifiques. Ce module était justifié comme

suit : « Vous apprendrez à consolider vos atouts et renforcer votre potentiel personnel, mieux gérer votre temps, être performant dans les situations de stress, structurer et valoriser vos ressources d'information, choisir les modes de communication les plus performants, être convaincant dans vos présentations, planifier votre stratégie de développement personnel ».

Le « développement personnel » en tant que module, proposé par des organismes de formation spécialisés sur un domaine technique spécifique, ou sur une action de professionnalisation, était donc mis au service de cet apprentissage technique ou de cette professionnalisation.

Les termes utilisés pour justifier l'intérêt de ce module, semblaient renvoyer à des notions économiques (*efficacité, gestion, rapidité, optimisation*), et préciser le milieu dans lequel s'intégrait l'action de formation (*équipe de travail, relation de travail, environnement professionnel*).

#### **4.1.3. Le « développement personnel », une notion centrale dans le discours d'organismes de formation.**

Le « développement personnel » est aussi une notion utilisée par certains organismes de formation pour présenter « leur philosophie de travail », les principes qui animent leurs actions.

Cette notion peut être présente uniquement au niveau du discours. Elle peut aussi être utilisée à la fois dans les discours d'organismes de formation et pour intituler un de leurs domaines d'intervention.

La notion de « développement personnel » - ou de développement de la personne -, est utilisée par exemple dans la présentation générale du catalogue de formation des CEMEA<sup>36</sup>.

Ces formations sont à destination des personnels de la santé mentale et de l'éducation spécialisée, des travailleurs sociaux, des formateurs et animateurs professionnels : « *Nous nous attachons au **développement des personnes** et à la transformation du vécu en savoirs repérés et en compétences ré-investissables. Mais, aujourd'hui, la formation tend à s'inscrire dans des dispositifs plus complexes, aussi nous ne nous préoccupons pas seulement du développement des individus, mais également de celui des groupes et des milieux dans lesquels chacun évolue.* »

La notion de « développement des personnes » est présente ici sous un « discours militant » de formation dans le champ du travail social. Le « développement personnel » des travailleurs sociaux, des formateurs, ... irait de soi comme mission de cet organisme de formation.

La notion de « développement personnel » peut aussi apparaître, et dans les discours, et comme domaine d'intervention.

C'est notamment le cas de gros cabinets de formation et d'instituts de formation spécialisés en « management / ressources humaines / tertiaire », qui justifient leur intervention avec un discours militant et où le « développement personnel » est mis au service de l'entreprise. Il peut être substitué dans le discours par d'autres notions clés, telles la confiance, la connaissance de soi et des autres, la communication, le potentiel, ....

Par exemple pour la CEGOS, « *Pourquoi le **développement personnel** est-il si important ? S'affirmer, négocier, coopérer, comprendre l'autre et communiquer avec lui, développer des comportements positifs sont des savoir-faire relationnels devenus essentiels dans la vie professionnelle (...). En mobilisant toutes ses capacités chacun peut enfin prendre sa place*

---

<sup>36</sup> Centre d'Entraînement aux Méthodes de Pédagogie Active.

*dans un environnement et des groupes modifiés ; s'adapter aux exigences d'implication et de responsabilisation, développer des relations propices à un travail en équipe pluridisciplinaire ou transversale et contribuer ainsi à la constitution d'équipes performantes. »*

*« L'encadrement des hommes dans l'entreprise, consiste à tirer le meilleur parti de soi-même et des autres pour contribuer, certes aux résultats immédiats, mais surtout au développement de la performance des personnes et des organisations.*

*Le management fondé sur la confiance est devenu un enjeu majeur des entreprises performantes. La confiance repose, d'une part, sur la connaissance de soi et des autres et, d'autre part, sur des relations efficaces. Le défi de l'encadrement est un défi personnel et interpersonnel.*

*La confiance et la coopération permettent d'aborder les situations difficiles, de mobiliser et d'orienter les énergies, de comprendre les enjeux futurs, de gérer les craintes et de traiter les problèmes devenus plus complexes.*

*En mobilisant tout son potentiel, chacun peut prendre sa place dans un environnement et des groupes changeants, s'adapter aux nouvelles exigences. Il peut s'impliquer et développer des relations propices à un travail en équipe pluridisciplinaire ou transversale et contribuer à la constitution d'équipe performante.*

*Avec ce nouveau millénaire, nous souhaitons apporter des réponses pour gérer l'équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle. » (Le guide des formations 2000 de la CEGOS)*

La notion de « développement personnel » semble à la fois inscrite dans un « discours psychologique » - en empruntant des notions psychologiques ou psychothérapeutiques du développement de la personne -, et dans un « discours de rationalité économique ».

La notion de « développement personnel » peut aussi apparaître dans des discours ambigus, presque « ésotériques ».

Un organisme de formation proposant des formations diplômantes privées et/ou des formations inter ou intra entreprises dans le tertiaire, utilisait la notion de « développement personnel » dans sa brochure de présentation éditée en 2000 : « *OMNIS a été créée pour offrir une réponse complète aux questions de formation et de ressources humaines dans leur acception la plus large.*

*Notre conception est celle de l'Homme total, qu'OMNIS peut accompagner tout au long de sa formation et de sa carrière professionnelle. En découle, naturellement un **projet global de développement personnel** qui nous fait rassembler en un même élan formation initiale et en alternance, Formation Professionnelle Continue, ressources humaines et ingénierie sociale, supprimant ainsi les frontières traditionnelles établies. (...)*

*Au-delà de la formation, OMNIS établit une relation et un lien de partenariat avec chacun des participants, lui permettant d'exprimer et de développer son plein potentiel.*

*Nous souhaitons partager avec tous les partenaires de la formation cette véritable philosophie de la réussite qui s'incarne en 7 Savoirs majeurs.*

*7 degrés de la conscience, 7 étapes de l'évolution, 7 savoirs de la réussite... Le 7 est résolument symbolique de l'accomplissement humain et du dynamisme total. Et telle est justement la philosophie de l'action associée aux savoirs qui sous-tend la démarche pédagogique et formatrice d'OMNIS.*

*Ces savoirs pluriels qui vous rendront singulier - et donc remarquable à tous les sens du terme - dès lors que vous saurez faire de chacun d'entre eux l'objectif et l'aboutissement de vos actes. Vous cultiverez ainsi votre différence en valorisant vos domaines d'excellence, grâce à cette grille de lecture personnelle à 7 entrées qui vous sera toujours d'une grande utilité.*

*Véritable outil de diagnostic et de **développement personnel**, les 7 savoirs associés à l'Intelligence Emotionnelle - « cultivez ses émotions pour s'épanouir dans son travail » - vous*

*permettront d'optimiser et de consolider vos atouts en terme de formation, d'emploi et d'évolution de carrière. »*

Pour cet organisme, au-delà du discours, le « développement personnel » relié au management, était aussi un domaine de formation.

Le discours glisserait d'une logique de complémentarité entre « le professionnel » et « le personnel », à une logique de « fusion », d'un discours théorique à un discours symbolique, à des promesses et croyances.

Nous n'étudions pas ici spécifiquement le « développement personnel » en tant que domaine, ceci étant l'objet de notre prochain paragraphe. Les différentes formations proposées ici sous un domaine « développement personnel », viennent compléter ainsi le niveau d'analyse suivant.

#### **4.1.4. Le « développement personnel » comme domaine de formation.**

Le « développement personnel » apparaît essentiellement dans l'ensemble des offres recueillies comme domaine de formation.

Nous pouvons identifier les actions proposées en deux catégories :

- les actions proposées sous un domaine « développement personnel », parmi plusieurs domaines de spécialisation de gros organismes de formation,
- les actions proposées sous un domaine « développement personnel » et comme domaine principal d'intervention d'organismes de formation.

##### **A. Le « développement personnel », un domaine de formation parmi d'autres.**

Le domaine du « développement personnel » regroupe surtout des stages inter ou intra entreprises, sur des durées relativement courtes. Les 49 stages répertoriés analysés ici ne dépassent pas 10 journées de formation et sont dispensés à 59% sur trois jours.

Ces 49 propositions de formations répertoriées et relatives au domaine du « développement personnel » étaient dispensées par deux gros cabinets de formation (la CEGOS et Demos Formation).

Dans la présentation de ces stages, nous retrouvons les deux niveaux de discours (économique et psychologique) analysés précédemment.

Nous pouvons étudier ces propositions de formation à quatre niveaux, selon :

- leur intitulé
- leurs objectifs (généraux et spécifiques)
- les publics destinataires
- la pédagogie utilisée et l'intervenant.

Les données pour chaque niveau sont référées en Annexe 7.

##### **a. Les intitulés de formation.**

Les 49 intitulés (Annexe 7-1) peuvent être analysés selon :

- la « dimension » du « développement personnel » mise en avant,
- les thèmes qui y sont liés,
- les méthodes types correspondantes,

dans un tableau.



<b>Dimensions du « développement personnel »</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Méthodes types</b>	<b>Intitulés de référence (annexe 7-1)</b>
<b>« Développement personnel » comme méthode ou approche de formation</b>	Découverte d'outils	* outils de développement personnel de manière générale * asservité	10 42 / 25
<b>Adaptation ou développement par rapport aux exigences économiques</b>	Réponse aux exigences économiques dans un discours rationnel économique général (optimisation des pratiques, efficacité, performance)	* coaching, analyse de pratique * sophrologie	26 / 27 14 11 13
	Réponse à certaines exigences professionnelles concrètes (animer une réunion, prise de décision)		47 / 48
<b>« Travail sur soi », « développement du potentiel individuel et de capacités diverses »</b>	Affirmation de soi, leadership, expression de soi, maîtrise de soi	* méthode de W. Schutz * improvisation théâtrale, clown * asservité * Méthode « Programme d'Enrichissement Instrumental » * analyse de pratique	15 / 17 / 44 / 37 5 / 16 / 8 / 9 21 / 22 / 43 40 18
	Développement de capacités individuelles gestion du temps gestion du stress raisonnement mémoire résolution problème lecture rapide potentiel créatif		28 / 29 12 / 24 / 35 39 32 / 33 36 30 / 31 46
<b>« Développement interpersonnel », « développement du potentiel relationnel »</b>	Connaissance de soi et des autres pour travailler ensemble, communiquer	* PNL * W. Schutz * N. Hermann * Morphopsychologie	41 / 45 2 3 7 38
	Développement de la relation, de la communication	* outils de développement personnel * asservité * analyse transactionnelle * PNL	6 / 49 23 1 4 / 20 19

La dimension que nous avons intitulé « *travail sur soi, développement du potentiel individuel et de capacités individuelles* » semble ici la plus importante.

A 47%, les intitulés renvoient à une méthode type, technique ou approche spécifique.

Nous pouvons souligner que dans le catalogue 2000 du cabinet Demos Formation, le « développement personnel » est distinct d'autres domaines de formation, et notamment de « communication expression » pour lequel on trouve les stages suivants :

- « *PNL et analyse transactionnelle, outils de communication : présentation, comparaison et application pratique* »
- « *Avec la PNL, observer différemment, communiquer mieux* »
- « *Avoir des relations du travail efficaces grâce à l'analyse transactionnelle* »
- « *Comment développer un tempérament de gagnant* »
- etc.

Pour Demos Formation, certains stages répertoriés par la CEGOS sous le domaine « développement personnel », font donc partie d'un autre domaine.

Ainsi, ce que nous avons appelé le « *développement du potentiel relationnel, interpersonnel* » relèverait pour certains organismes de formation, d'un autre domaine de formation. Le « *développement personnel* » deviendrait dans ce cas plus spécifiquement relié au « *développement du potentiel individuel* ».

Finalement, le « *développement personnel* » en tant que domaine de formation n'est pas appréhendé exactement de la même manière d'un organisme de formation à un autre.

#### b. Les objectifs de formation.

Après une première lecture des objectifs répertoriés (Annexe 7-2), il semble que les différents stages ne font pas toujours apparaître le même type d'objectifs. Les propositions sont effectivement plus ou moins précises et peuvent être analysées en objectifs généraux, spécifiques et intermédiaires. Tandis que certaines énoncent uniquement un objectif général, d'autres énoncent les trois niveaux d'objectifs.

Nous considérons comme général, un objectif qui énonce les caractères généraux, communs de l'action et non pas ses caractères spéciaux.

Nous considérons comme spécifique, un objectif précisé, qui a son caractère propre.

Nous considérons comme intermédiaire, un objectif transitoire, au service d'un objectif spécifique ou général, qui n'a donc de sens qu'en terme d'utilité au service d'un autre objectif.

Ce sont surtout des objectifs spécifiques qui sont énoncés dans les « formations au développement personnel » répertoriées ici.

Mais, ce qui est énoncé dans un stage comme objectif général peut éventuellement être présenté comme un objectif spécifique dans un autre stage.

Nous avons donc repris l'ensemble des objectifs des 49 offres répertoriées, que nous avons distingués en :

- objectifs généraux
- objectifs spécifiques
- objectifs intermédiaires.

A chacun de ces trois niveaux, nous avons identifié sept éléments d'analyse des objectifs énoncés :

- Quel est le verbe de référence et donc quelle est l'action préconisée ?

- Quel est le substantif de référence, et donc de quoi s'agit-il ? Quel est l'objet du développement ?
- Qui est concerné ?
- Comment ?
- Quand ?
- Où ?
- Par rapport à quoi, ou à qui ?

Les mots-clés des objectifs de formation répertoriés ont ainsi été classés dans ces sept catégories. Selon le sens de ces mots-clé dans les objectifs de formation énoncés, des regroupements de mots clés ont enfin été réalisés pour les deux premiers éléments d'analyse, parce qu'ils sont les éléments qui ont été les plus renseignés.

35 objectifs généraux ont été identifiés. (Annexe 7-3)

Quels sont les verbes de référence ? Quelle est l'action préconisée ?

Pas moins de 26 verbes différents sont utilisés dans les objectifs généraux des « formations au développement personnel ».

Selon les regroupements réalisés, se développer c'est d'abord « renforcer », et « être » ; c'est ensuite « un processus dans son ensemble », « une finalité », « une découverte », « agir », et « se calquer ».

Quel est l'objet du développement ? Il semble que le « développement personnel » aborde le rapport à soi, et ce à différents niveaux :

- au niveau des « capacités et compétences » de la personne,
- au niveau d'un « soi agissant, dynamique »,
- au niveau d'un « soi programmé »,
- au niveau de ses « façon d'être ».

Peu d'informations sont fournies sur les bénéficiaires, les moyens, le lieu et le temps de l'action. Les seuls renseignements disponibles nous laissent à penser que les formations du domaine « développement personnel » :

- ont une connotation positive, efficace et technique,
- s'inscrivent dans la quotidienneté et l'immédiateté,
- sont définies d'abord par rapport à la situation professionnelle.

122 objectifs spécifiques sont identifiés et analysés dans les 49 propositions de stage répertoriées (Annexe 7-4).

Là encore, un nombre très important de verbes et de substantifs différents sont utilisés dans les objectifs spécifiques des « formations au développement personnel ». Ils peuvent se dire d'une multitude de manières.

Quels sont les verbes de référence ; quelle est l'action préconisée ? Les mêmes regroupements que précédemment ont été identifiés. (Toutefois, le développement personnel en tant que « finalité » semble tendre vers une finalité « plus matérielle ». Se développer deviendrait « avoir ».)

A l'analyse des objectifs spécifiques, se développer c'est très largement « être ». Des sous-catégories peuvent alors être identifiées compte tenu de l'importance de ce regroupement :

- « être comportemental »,
- « être intellectuel »,
- « être relationnel, social ».

Quel est l'objet du développement ? Nous retrouvons les mêmes regroupements que ceux effectués pour les objectifs généraux, complétés par deux nouveaux regroupements : « l'environnement », et, « autrui », comme « nouveaux objets du développement ». La personne en formation n'est donc plus seule, objet du développement.

Toutefois, le développement des « capacités et compétences », le « soi social » et les « façons d'être » (ou « soi interne et affectif ») apparaissent comme les « objets du développement » principaux.

Au niveau des moyens, il semble que ces stages nécessitent un « état d'esprit », un climat particulier d'un côté, et, des outils et des références pratiques d'un autre côté.

En termes de moment (quand) et de lieu (où), le « développement personnel » semble défini à la fois dans l'immédiateté mais aussi dans une perspective de plus ou moins long terme. Et, une nouvelle idée est introduite : « par rapport aux moments difficiles », « par rapport à un environnement en mouvement, en difficulté », alors que le « développement personnel » était jusqu'ici d'abord défini de façon positive.

Il est surtout défini au niveau des situations relationnelles de manière générale, et dans le cadre professionnel plus spécifiquement.

Nous avons enfin identifié et analysé 27 objectifs intermédiaires (Annexe 7-5).

Là encore, se développer revient le plus souvent à « être » et, à intervenir au niveau de ses « façons d'être », du « soi interne et affectif », puis au niveau du « soi programmé », des « capacités et compétences » également.

D'une manière générale, à l'analyse de l'ensemble des objectifs, une foison de termes apparaît à propos des objectifs des « formations au développement personnel » : il n'y a donc pas consensus quant aux verbes utilisés, et il n'y a pas un seul « objet du développement ».

Les mêmes termes sont utilisés qu'il s'agisse d'objectifs généraux, spécifiques ou intermédiaires. Mais l'importance des différents regroupements des mots clés utilisés varie d'un type d'objectif à un autre. Il est donc difficile de tomber d'accord sur ce que serait d'abord le « développement personnel » dans les objectifs de formation.

Si l'on cumule toutefois les résultats de l'ensemble des objectifs identifiés, à propos des verbes et substantifs utilisés dans les propositions de formation, nous pouvons analyser les objectifs des « formations au développement personnel » dans le tableau suivant :

Verbes de référence			Objets du développement		
se développer = être	67	39%	capacités et compétences	42	26%
se développer = renforcer	37	21%	soi social	29	18%
se développer = une finalité (avoir)	28	16%	façon d'être, soi interne et affectif	35	21%
se développer = un processus	18	10%	soi programmé	18	11%
se développer = agir	7	4%	but, soi en perspective	18	11%
se développer = calquer	9	5%	environnement, facteurs externes	9	6%
se développer = découvrir	7	4%	soi agissant, dynamique	8	5%
			autrui	4	2%
total	173	100%	total	163	100%

Dans les objectifs de « formations au développement personnel », se développer c'est dans une large mesure « être », et c'est intervenir au niveau des « capacités et compétences », de sa « façon d'être » (ce que nous avons aussi appelé le « soi interne et affectif ») et du « soi social ».

Concernant les quelques renseignements complémentaires fournis dans les objectifs de formation énoncés, pour mettre en oeuvre le « développement personnel », il y a souvent recours à des outils, approches, ou méthodes, et également à un état d'esprit ou à un climat particulier (rappelant celui préconisé par C. Rogers en psychothérapie).

Le « développement personnel » semble d'abord envisager ici et maintenant, en situation relationnelle de manière générale, et en situation professionnelle de manière plus spécifique.

c. Les publics des « formations au développement personnel ».

Nous avons repris les termes tels qu'ils sont énoncés dans les propositions de stage sous cette même rubrique : les publics des formations.

Nous pouvons identifier ces publics à deux niveaux : ou bien ils sont définis par rapport à leur statut ou fonction, ou bien ils sont définis par rapport à leurs besoins.

Publics	Nombre	%
<b>* Publics définis par rapport à leur statut ou fonction</b>	<b>58</b>	<b>70%</b>
- cadres	12	14%
cadres opérationnels	5	6%
cadres fonctionnels	4	5%
- managers	7	8%
- formateurs	1	1%
- responsables d'encadrement intermédiaires	5	6%
- techniciens	5	6%
- agents de maîtrise	4	5%
des services, de l'industrie et du secteur tertiaire	2	2%
- assistantes	6	7%
- secrétaires	5	6%
- tout collaborateur administratif, des services tertiaires	2	2%
<b>*Publics définis par rapport à leurs besoins</b>	<b>22</b>	<b>27%</b>
- « toute personne désireuse de développer ... »	16	19%
- « toute personne ayant à gérer ..., confrontée à ... »	6	7%
<b>* Tout professionnel</b>	<b>1</b>	<b>1%</b>
<b>* L'entreprise</b>	<b>2</b>	<b>2%</b>
total	83	100%

Les « formations au développement personnel » semblent d'abord concerner les cadres d'entreprise.

Elles semblent s'adresser à un public précis et il ne semble pas y avoir de mixité des bénéficiaires selon leurs statuts ou fonctions.

Les bénéficiaires peuvent aussi être identifiés selon leurs besoins. Les « formations au développement personnel » répondraient ainsi aux désirs énoncés par / pour les personnes, avant de répondre à des besoins de formation définis par rapport à des situations professionnelles précises.

d. Les pédagogies utilisées et les intervenants des « formations au développement personnel ».

Nous avons repris tels quels, les énoncés des propositions de stage à propos des pédagogies utilisées et des intervenants.

Les pédagogies peuvent être analysées selon quatre types d'information :

Pédagogie	Nombre	%
<b>* Enonciation de principes</b>	<b>7</b>	<b>8%</b>
- respect d'un rythme individuel, adaptation à chacun	3	
- partir de l'expérience des personnes	4	
<b>* Information sur la dynamique de formation</b>	<b>31</b>	<b>36%</b>
- conseils, apports synthétiques	8	
- participation des personnes	2	
- dynamique de groupe ( <i>échanges entre participants</i> )	7	
- dynamique personnelle ( <i>bilans personnels, autodiagnostic, réflexion, imagerie mentale</i> )	14	
<b>* Information sur le mode d'engagement du bénéficiaire dans l'action</b>	<b>36</b>	<b>41%</b>
- étude de cas, analyse des pratiques	5	
- entraînement en situation, exercices	23	
- expérimentation	2	
- jeux pédagogiques, de rôle, ...	6	
<b>* Information sur la technique utilisée</b>	<b>13</b>	<b>15%</b>
- enregistrement vidéo (matériel)	5	
- outils, modèles, approche (AT, PNL, ...)	8	
total	87	100%

L'intervenant dans les « formations au développement personnel » peut être identifié selon quatre types d'information :

Intervenant	Nombre	%
<b>* Informations sur sa formation</b>	<b>4</b>	<b>11%</b>
- habilitation, certification par rapport à une approche spécifique	2	
- domaine de formation : psychologie, communication, sociologie	1	
- niveau de formation	1	
<b>* Informations sur son expérience</b>	<b>4</b>	<b>11%</b>
- spécialisation par rapport au public	2	
- spécialisation par rapport au domaine	1	
<b>* Informations sur ses compétences ou son métier</b>	<b>29</b>	<b>76%</b>
- consultant - expert		
management / développement personnel / coaching	1	
médecine / droit / gestion patrimoine	1	
communication	16	
ressources humaines	4	
développement personnel	3	
créativité	1	
- comédien	1	
- psychosociologue	1	

- sophrologue	1	
<b>* Informations sur son rôle dans la formation : accompagnement</b>	<b>1</b>	<b>3%</b>
total	38	100%

### B. Le « développement personnel », domaine principal de formation.

Le « développement personnel » est pour certains organismes de formation, leur domaine principal de formation.

Trois types d'organismes de formation sont concernés dans l'ensemble des offres de formation répertoriées ici :

- les intervenants dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue,
- les intervenants dans le cadre d'une démarche individuelle,
- les intervenants dans le cadre de thérapie plus que dans le cadre d'une formation.

#### a. Les formations proposées par un organisme intervenant dans le cadre de la FPC.

L'organisme de formation « Arc Evolution » est « *qualifié depuis septembre 1995 dans les domaines de l'encadrement, de la communication et du développement personnel par l'Office Professionnel de Qualification des Organismes de Formation* » (en référence à sa brochure de présentation qui était disponible sur internet en 2000).

Nous nous situons, avec cet organisme, clairement dans le cadre de la FPC, et, le « développement personnel » est un domaine de formation relié à deux autres domaines, l'encadrement et la communication.

Cet organisme de formation propose dans sa brochure 11 séminaires inter-entreprises (de « l'animation d'équipe – gestion de projets » à une « formation de formateurs » et aux « méthodes et outils de la gestion du temps »).

Leurs intitulés peuvent être analysés de la même manière que dans notre étude précédente : par rapport aux dimensions du « développement personnel » sous-tendues :

<b>Dimensions du « développement personnel »</b>	<b>Intitulés des formations correspondantes</b>
<b>Développement par rapport aux exigences professionnelles (développement du « soi professionnel »)</b> - gestion humaine, d'équipe - développement du rôle professionnel (manager, formateur)	- « <i>Animation d'équipe, gestion de projets</i> » - « <i>La réunion, un outil performant pour une équipe</i> » - « <i>Mieux gérer ses relations professionnelles. Analyse transactionnelle</i> » - « <i>Eco – management : les défis Papillon</i> » - « <i>Formation des formateurs</i> »
<b>Développement du potentiel relationnel</b>	- « <i>Accueil, relation, communication</i> » - « <i>Communication orale : l'art de s'exprimer</i> » - « <i>Communication écrite : un outil d'organisation</i> » - « <i>Mieux gérer ses relations</i> »

	<i>professionnelles. Analyse transactionnelle »</i>
<b>Développement du potentiel individuel</b> - gestion du temps - gestion des conflits - performance, sérénité	- « <i>Méthodes et outils de la gestion du temps</i> » - « <i>Gestion des conflits</i> » - « <i>Performance et sérénité</i> »

Les objectifs de ces 11 propositions peuvent tous être qualifiés d'objectifs spécifiques. Nous avons utilisé la même démarche que précédemment pour les analyser (Annexe 7-6) et nous retrouvons les mêmes regroupements que dans notre étude précédente.

Les organismes de formation, que leur domaine d'intervention soit exclusivement ou non le « développement personnel », lorsqu'ils interviennent dans le cadre de la FPC, semblent définir le « développement personnel » dans le cadre délimité du professionnel.

Dans un sens de « développement professionnel », se développer ce serait d'abord « être », puis « renforcer » et « agir », et ce, au niveau des « capacités et compétences », du « soi social », de la personne formée. Il s'agirait aussi d'intervenir sur l'environnement de la personne.

Les cadres, les responsables d'équipe, de formation et de ressources humaines sont les destinataires de ces stages.

Au niveau de la pédagogie, nous retrouvons le même type d'information que précédemment :

- recours à la technique (*méthode PEGASUS, concepts majeurs de l'analyse transactionnelle*)
- importance de la dynamique de la formation (*apports théoriques, réflexions en groupe, autodiagnostic*)
- importance de l'engagement du bénéficiaire (*exercices individuels*).

#### b. Les formations proposées par un organisme intervenant dans un cadre individuel.

Dans sa brochure 2000, l'association « Ateliers de croissance personnelle » n'informait pas son champ d'intervention. Nous supposons toutefois que les formations étaient d'abord proposées dans le cadre d'une démarche individuelle : « *L'association Ateliers de croissance personnelle a été créée en octobre 1990 et propose des formations accessibles à tous permettant d'engager une transformation personnelle dans les attitudes de tous les jours. En effet, toute personne est porteuse d'un potentiel encore inexploité et en le développant se fortifie des valeurs essentielles pour soi-même et pour la vie en société.*

*Nos stages et activités ont pour but :*

- *de développer la confiance en soi et de permettre à chacun d'utiliser plus largement ses aptitudes, ses qualités personnelles et sa créativité,*
- *de prendre du recul par rapport aux situations quotidiennes, de mieux les comprendre et de cerner les moyens concrets permettant de gérer ses réactions émotionnelles,*
- *d'approfondir des questions sur soi-même,*
- *d'apprendre à mieux communiquer en affinant son écoute et en prenant davantage position,*
- *d'expérimenter sa capacité à évoluer à travers un meilleur rapport avec soi-même et une authentique ouverture aux autres. »*

Nous retrouvons dans le discours de cet organisme, des références psychologiques ou rogériennes sur le développement de la personne, tandis que le discours économique est absent.



Dans les buts (ou objectifs généraux) des formations, le « développement personnel » prend sens dans les situations quotidiennes et non plus dans les situations professionnelles.

Plus concrètement, chaque stage se déroule en soirée ou le week-end, c'est à dire sur des temps normalement hors travail.

Tout nous incite donc à penser qu'il s'agit de formations organisées à titre individuel.

La notion de « développement personnel » apparaît explicitement à propos des intervenants : « *Les intervenants ont une formation aux relations humaines et au **développement personnel**. Ils s'engagent à respecter l'état d'esprit et les valeurs de l'association. Ils interviennent également en entreprise dans divers secteurs professionnels.* »

Le « développement personnel » apparaît comme un domaine de formation et de compétences de formateurs, à côté notamment des relations humaines.

La formation analysée dans le premier paragraphe de ce chapitre - *Atelier de développement personnel : « un temps pour soi... avec les autres »* - vient compléter les formations proposées par l'association étudiée ici.

Nous disposons donc au total de 14 stages à analyser. Nous pouvons tout d'abord nous centrer sur leurs intitulés et sur la dimension du « développement personnel » mise en avant.

<b>Dimensions du « développement personnel »</b>	<b>Intitulés des formations correspondantes</b>
<b>Développement du potentiel individuel, du « soi existentiel »</b>	- « <i>Croissance de la personne</i> » - « <i>Décider en accord avec soi</i> » - « <i>Entretiens individuels</i> »
<b>Développement du potentiel relationnel, interpersonnel</b>	- « <i>Etre soi-même en groupe</i> » - « <i>De l'égoïsme à l'ouverture</i> » - « <i>Gestion des conflits</i> » - « <i>La communication interculturelle</i> » - « <i>Atelier à thème : porter et se laisser porter, expérimenter la confiance en groupe</i> » - « <i>Atelier de développement personnel : un temps pour soi... avec les autres. Atelier de sensibilisation à l'Approche Centrée sur la Personne</i> » - « <i>L'écoute active</i> » - « <i>Ateliers d'écoute</i> »
<b>Développement du « soi intérieur »</b>	- « <i>Atelier à thème : se ressourcer en pleine nature</i> » - « <i>Atelier terre : à la découverte de mes richesses intérieures</i> »

Les dimensions du « développement du potentiel individuel » et du « soi professionnel » que nous avons définies précédemment, sont remplacées par deux nouvelles dimensions : le développement d'un « soi existentiel » et le développement d'un « soi intérieur ».

Le « développement personnel » concerne d'abord le « développement du potentiel relationnel », alors que les formations d'entreprise concernaient d'abord le « développement d'un soi professionnel ».

Comparativement aux gros organismes de formation spécialisés sur plusieurs domaines de formation, et intervenant dans le cadre de la formation d'entreprise, les méthodes utilisées sont ici beaucoup moins référencées dans les intitulés.

Nous pouvons analyser les objectifs de ces 14 stages en objectifs généraux et spécifiques. (Annexe 7-7)

Pour les objectifs généraux tout d'abord, se développer c'est d'abord « agir », puis « être », et, se développer ne signifie pas uniquement le développement de la personne bénéficiaire, notamment dans sa relation avec autrui. Se développer implique aussi le développement de l'autre.

Le « soi social » et le « soi interne et affectif » sont les principaux objets du « développement personnel », tandis que les « capacités et compétences » ont disparu.

Nous pouvons souligner enfin l'apparition de valeurs à partager et à intégrer (la sensibilité, la beauté) fondamentales comme vecteurs du « développement personnel », tandis que les situations professionnelles ne sont plus les lieux spécifiques du « développement personnel ».

Pour les objectifs spécifiques ensuite, se développer consiste essentiellement à « être » et il s'agit d'intervenir au niveau de ses « façons d'être », du « soi interne et affectif » très largement, puis dans une moindre mesure au niveau du « soi social ».

Pour les objectifs spécifiques – mais ceci était déjà vrai pour les objectifs généraux -, le discours passe du « vous » au « nous », comme s'il s'agissait de marquer le passage d'un travail sur le « soi » à un travail sur le « moi ».

Peu de renseignements sont fournis sur le public destinataire des formations, hormis qu'il s'agit de personnes qui « désirent ».

Concernant la pédagogie utilisée, quelques renseignements sont parfois donnés :

- en terme de principes (« *prendre le temps* »)
- sur la dynamique de formation (« *accompagnement individuel* », « *travail régulier sur soi ou ponctuel* »)
- sur l'engagement du bénéficiaire (« *atelier expérientiel* »)
- sur le lieu de la formation (« *au coeur de la nature* »).

### c. Des stages dépassant le cadre de la formation.

La brochure de présentation d'un travailleur indépendant, psychothérapeute et relaxologue, a retenu toute notre attention. Nous l'avons sollicité par courrier puisqu'il apparaissait dans les pages jaunes du Bas-Rhin en 2000 à la rubrique « formation », en faisant référence à la notion de « développement personnel ».

Enregistré auprès du préfet de région comme organisme de formation, les actions proposées sont pourtant d'abord présentées dans sa brochure comme des thérapies ou des séminaires plutôt que comme des formations.

La référence au « développement personnel » est largement présente dans cette brochure, tantôt comme méthode, tantôt comme domaine d'intervention.

Cette psychothérapeute propose trois axes d'intervention dans le domaine (ou la méthode) plus large du « développement personnel », en fonction du besoin personnalisé de chacun :

- relaxation - méthode Vittoz
- PNL
- coaching.

Elle propose également des séminaires déjà élaborés, par exemple : « *Deviens ce que tu es - séminaire intensif vers la libération* ».

« L'objectif de ce séminaire [de 7 jours] est de nous aider à nous libérer de tout ce qui n'est pas nous en nous-mêmes : la peur des jugements d'autrui, les conditionnements intériorisés anciens qui continuent à nous dicter notre conduite. Et à retrouver notre nature originelle, notre vrai visage et nos désirs profonds ».

Le processus est le suivant : « L'instrument de base de cette quête est la question « Qui suis-je ? » qui mobilise l'attention des participants tout au long des sessions de communication à deux, des méditations et des marches solitaires silencieuses, des travaux et des repas végétariens ; de 6 heures à 23 heures. Une fois la barrière des résistances franchie, les émotions profondes reconnues et manifestées, la réponse surgit dans son évidence immédiate. On devient soi-même réuni et libéré. » Le processus consiste donc à s'interroger sur soi et à faire des exercices de méditation, corporels, ..., pour se libérer de ses anciens modes de fonctionnement et pour laisser place à de nouveaux modes.

Aucun pré-requis n'est nécessaire pour effectuer de tels stages, si ce n'est le « désir », la « détermination », le fait de se sentir « prêt », d'être « en recherche d'excellence ».

Ces stages sont basés sur des méthodes spécifiques de « développement personnel » (relaxation, PNL, coaching, rebirth), mais il semble que ce soit d'abord la figure de l'intervenante qui prime dans leur réussite. En effet, les renseignements les plus complets dans cette brochure sont donnés à propos de cette psychothérapeute et relaxologue : « Engagée dans une démarche d'évolution personnelle depuis une vingtaine d'années, JR Mourtier est une autodidacte. Ce qui la caractérise et va l'orienter tout au long de son chemin, c'est sa foi inébranlable dans la vie. C'est à partir de 1986, suite à l'expérience d'un séminaire intensif vers la libération qu'elle prend un nouveau départ dans sa vie privée et professionnelle dans une recherche « attentionnée » de son éthique de vie. Elle cumule alors l'expérience simultanée de différentes formations qu'elle n'a cessées d'approfondir avec J. De Panafieu. Elle a acquis de nombreux savoir-faire en communication, de la PNL niveau Master à l'accompagnement de la relation de couple. Actuellement sa pratique de psychothérapeute se fonde et se module sur les besoins spécifiques de la personne. Dans une vision de croissance dans l'ouverture à l'autre, dans un véritable contact entre deux individus. Elle a fait de son travail thérapeutique sa raison d'être pour un monde en évolution. »

L'intervenante est finalement engagée dans la même démarche que les bénéficiaires ; elle a fait et continue de faire l'expérience du « développement personnel ». Il s'agirait ainsi pour les personnes de se reconnaître dans la figure et dans le parcours de l'intervenante, et tandis que la notion de « foi » renvoie bien plus à un système de croyance qu'à une démarche rationnelle de formation.

Ce type de stages ou séminaires renvoie à des actions individuelles de « développement personnel », et même si cette intervenante est administrativement qualifiée comme organisme de formation, il est finalement difficile de situer le champ de ces pratiques, proches de la thérapie et pouvant même évoquer des regroupements sectaires.

Le « développement personnel », lorsqu'il se situe dans un cadre individuel, semble en fait difficile à qualifier et à appréhender, en apparaissant à différents niveaux, tantôt comme une pratique, tantôt comme un domaine de « formation thérapie », tantôt comme une méthode.

Nous pouvons rattacher à ce troisième type de stages au « développement personnel », les stages proposés dans des magazines non spécialisés, et notamment dans des magazines de presse féminine. Prenons pour exemple les annonces de stages du magazine « Psychologie »<sup>37</sup>, répertoriées sous deux rubriques :

<sup>37</sup> Nous nous sommes référés au numéro du magazine à l'époque de notre étude, en sachant que le fond et la forme des offres varient peu d'un numéro sur l'autre. Numéro étudié plus spécifiquement : celui de juin 2003.

- « Bien-être »
- « Thérapies et formations » (sans qu'elles soient ensuite distinguées l'une de l'autre).

Nous n'avons analysé ici que ces annonces, c'est-à-dire leurs seuls intitulés. Nous n'avons donc pas sollicité les dispensateurs des actions proposées pour avoir davantage de renseignements.

Le « développement personnel » est un domaine de stages de la seconde rubrique (de la même manière que coaching, cours-ateliers, stages d'été, séminaires, séminaires-conférences, écriture, colloques, formation-astrologie, formation-ennéagramme, formation-PNL, ...).

Certaines propositions répertoriées sous le domaine du « développement personnel » apparaissent également sous d'autres domaines (coaching, stages d'été, formation-PNL, ...).

De prime abord, le « développement personnel » est donc difficile à appréhender, car difficile de savoir s'il relève de la thérapie, de la formation, s'il s'agit d'une pratique, d'une méthode, d'un domaine.

A l'étude des 17 intitulés proposés sous le domaine « développement personnel », à 76% il est fait référence à la méthode ou au processus utilisé. Le « développement personnel » est donc ici largement associé à une méthode spécifique de mise en oeuvre.

Il est également fait référence, à 59%, au lieu où se déroule la formation (France entière, Paris, mais aussi à la campagne, dans le sud de la France, dans un château), comme pour rappeler un climat de vacances ou comme pour renvoyer à la « période new age ».

Pour près de la moitié des stages, la période de réalisation est aussi informée (toute l'année ou bien en période estivale).

Ces 17 intitulés peuvent être analysés selon différentes dimensions du « développement personnel » et méthodes correspondantes :

<b>Dimensions du « développement personnel »</b>	<b>Méthodes</b>	<b>Intitulés des stages correspondants</b>
<b>Le « développement personnel » comme méthode</b>	rebirth	« <i>Rebirth, respiration consciente</i> »
<b>Le « développement personnel », objet de professionnalisation</b>	coaching	- « <i>Coaching : devenez un professionnel d'exception (coach d'équipe et formateur RH, consultant - formateur en coaching institutionnel, coach individuel)</i> » - « <i>Devenez un professionnel des relations humaines : formation aux métiers de coach, formateur - consultant, psychothérapeute, et aux techniques de ces métiers</i> »
<b>« Développement du potentiel individuel », du « soi existentiel »</b> - dépasser ses peurs, maîtrise de soi	sophrologie	- « <i>Vaincre sa peur de l'eau - apprendre à nager autrement</i> » - « <i>Vaincre sa peur de l'eau</i> »

<p>- image de soi, confiance en soi, connaissance et affirmation de soi = changement</p> <p>- développement des facultés mentales</p>	<p>théâtre</p> <p>Analyse Transactionnelle</p> <p>analyse vocationnelle</p> <p>jeu et techniques théâtrales</p> <p>méthode Silva</p>	<p>- « <i>Meilleure image de soi</i> »</p> <p>- « <i>Confiance en soi par le théâtre</i> »</p> <p>- « <i>Osez changer - analyse transactionnelle : mieux se connaître et s'affirmer</i> »</p> <p>- « <i>Osez changer - analyse vocationnelle : clarifier et vivre sa légende personnelle</i> »</p> <p>- « <i>Se libérer du jugement d'autrui par le jeu et les techniques théâtrales</i> »</p> <p>- « <i>La méthode Silva : développer vos facultés mentales</i> »</p>
<p><b>Développement du « soi intérieur »</b></p>	<p>arts plastiques</p> <p>Reïki</p> <p>psychanalyse, gestalt, bioénergie, thérapie comportementale et familiale</p> <p>massage et Qi Gong</p>	<p>- « <i>Arts plastiques, imaginaires du corps et mieux-être personnel</i> »</p> <p>- « <i>Reïki archetypal de Shamballa - libération des mémoires cellulaires</i> »</p> <p>- « <i>Reïki archetypal de Shamballa - technique d'harmonisation</i> »</p> <p>- « <i>La liberté intérieure : connaissance de soi, communication avec la nature</i> »</p> <p>- « <i>Le processus Hoffman, un chemin vers soi : un voyage dans l'enfance pour mieux être adulte (thérapie intensive) : psychanalyse, gestalt, bioénergie, thérapie comportementale et familiale</i> »</p> <p>- « <i>Massage et Qi Gong - écoute du corps et de la nature</i> »</p>

Le « développement personnel » ne renvoie plus à la dimension d'une « adaptation aux exigences économiques », tandis qu'une nouvelle dimension apparaît : le « développement personnel » comme objet de professionnalisation. Il s'agit alors de se former aux métiers de formateur, coach, psychothérapeute.

Le « développement personnel » concerne aussi un travail sur ce que nous avons appelé le « soi existentiel » et/ou sur le « soi intérieur ». (Dans certains intitulés, ces deux dimensions peuvent mêmes être indifférenciées.)

Nous retrouvons enfin une référence importante aux méthodes utilisées.

#### 4.1.5. Synthèse.

Nous avons tenté d'analyser des offres de formation relatives au « développement personnel », et nous nous sommes rendus compte que le « développement personnel » en formation pouvait être identifié à cinq niveaux :

- comme intitulé de formation (Mais, même si la notion de « développement personnel » apparaît explicitement dans quelques intitulés de formation, elle semble d'abord se situer à un niveau plus global en tant que domaine.),
- comme module d'un programme plus vaste de professionnalisation ou de perfectionnement de compétences techniques,
- comme notion du discours d'organismes de formation pour présenter leur approche ou philosophie d'action,
- comme domaine de formation et de spécialisation à côté d'autres domaines,
- comme domaine de formation et de spécialisation principal, proposé dans le cadre de la formation professionnelle, ou bien, dans une dynamique individuelle.

Nous avons vu que le « développement personnel » apparaissait surtout en tant que domaine de formation et c'est donc à ce niveau que nous avons centré notre analyse.

En fonction du cadre d'intervention de l'organisme – FPC, démarche individuelle, ou cadre dépassant même la formation – les stages au « développement personnel » n'auraient pas le même sens, à la lecture et analyse des intitulés et des objectifs des formations répertoriées.

#### A. Ce que révèlent les intitulés de formation, en fonction du cadre d'intervention de l'organisme.

Nous pouvons reprendre les données concernant les intitulés des « formations au développement personnel » répertoriées, et les classer selon le type d'organisme de formation. Six dimensions du « développement personnel » ont été identifiées.

Dimensions du « développement personnel » (DP)	DP comme domaine de formation parmi d'autres		DP comme domaine principal de formation							
			cadre de la formation continue		cadre individuel		au-delà de la formation		total	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%
méthodes	4	8%					1	6%	1	2%
« développement professionnel »	10	19%		36%					4	10%
« développement du soi existentiel »	25	48%		27%	3	23%	8	47%	14	34%
« développement du potentiel relationnel »	13	25%		36%	8	62%			12	29%
« développement du soi intérieur »					2	15%	6	35%	8	20%
objet de professionnalisation							2 *	12%	2	5%

\* à envisager aussi dans un cadre de formation continue

Des différences surgissent d'un cadre d'intervention à un autre. En formation continue, le « développement personnel », renvoie au développement du « soi existentiel », au « développement du potentiel relationnel », et au « développement professionnel » (adaptation aux exigences économiques), mais avec une répartition différente entre ces trois dimensions selon que le « développement personnel » est ou non le domaine principal de formation de l'organisme.

Dans un cadre individuel, des différences surgissent selon que l'on se situe ou non dans le champ de la formation. Seul dans un cadre individuel, le « développement personnel » renvoie au développement du « soi intérieur ». Sinon, c'est tantôt le « développement du soi existentiel », tantôt le « développement du potentiel relationnel » qui prévaut.

### B. Ce que révèlent les objectifs de formation, en fonction du cadre d'intervention de l'organisme.

Nous pouvons reprendre les données concernant les objectifs des « formations au développement personnel » (lorsque celles-ci étaient disponibles), en considérant indifféremment les données sur les objectifs généraux et spécifiques, et les classer selon le cadre d'intervention de l'organisme :

Se développer, c'est...	DP comme domaine de formation parmi d'autres		DP comme domaine principal de formation						DP de façon indifférenciée	
			cadre de la formation continue		cadre individuel		total			
	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%
« découvrir »	7	5%	1	2%	3	6%	4	4%	11	5%
« renforcer »	33	22%	8	20%	3	6%	11	12%	44	19%
« un processus »	17	11%	5	12%	6	13%	11	12%	28	12%
« une finalité »	21	14%	2	5%	4	8%	6	7%	27	11%
« agir »	6	4%	8	20%	10	21%	18	20%	24	10%
« être »	55	37%	16	40%	21	44%	37	42%	92	39%
« se calquer »	9	6%	1	2%	1	2%	2	2%	11	5%

Objets du développement	DP comme domaine de formation parmi d'autres		DP comme domaine principal de formation						DP de façon indifférenciée	
			cadre de la formation continue		cadre individuel		total			
	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%
« soi dynamique »	8	6%	2	6%	2	5%	3	4%	11	7%
« soi social »	25	18%	7	20%	10	23%	17	24%	42	25%
« soi interne et affectif »	28	20%	4	11%	20	45%	24	34%	52	30%
« soi en perspective ou dans un processus »	18	13%	2	6%	2	5%	4	6%	22	13%
« capacités et compétences »	37	27%	7	22%	3	7%	10	14%	47	28%

« soi programmé »	12	9%	2	6%	2	5%	4	6%	16	10%
« autrui »	4	3%	2	6%	1	2%	3	4%	7	4%
« environnement »	7	5%	7	22%	2	5%	9	13%	16	10%

L'analyse des objectifs généraux et spécifiques des « formations au développement personnel » nous informe que :

- Se développer, c'est d'abord « être », et ce, quelque soit le cadre d'intervention.
- Dans le cadre de la formation continue, se développer c'est ensuite « renforcer », et « agir » lorsque le « développement personnel » est le domaine principal d'intervention de l'organisme.
- Le « soi social » pourrait être considéré comme objet universel du « développement personnel ».
- Le « soi interne et affectif » concernerait d'abord le « développement personnel » dans un cadre individuel, tandis que les « capacités et compétences » concerneraient d'abord le « développement personnel » en formation continue.
- De façon indifférenciée, se développer c'est d'abord « être », par rapport au « soi interne et affectif » et au « soi social ».

Des différences surgissent finalement dans la façon de concevoir le « développement personnel », selon le cadre d'intervention, davantage que selon qu'il soit ou non le domaine principal d'action de l'organisme.

Nous avons au total, dans les objectifs de formation, recensé 99 verbes différents pour définir les objectifs d'une « formation au développement personnel ». Nous retrouvons la même diversité à identifier ce que pourrait être l'objet du développement.

De façon indifférenciée, c'est à dire quelque soit le cadre dans lequel on se situe, les « formations au développement personnel » :

- sont de courte durée (en moyenne entre 3 et 5 jours),
- accordent une importance toute particulière à la figure de l'intervenant (à son expérience du « développement personnel » et à ses compétences d'expert),
- peuvent faire référence à une ou plusieurs méthodes (jusqu'à ce que l'appropriation d'une méthode se substitue parfois à la finalité même de l'action).

Lorsque l'on parle de « formations au développement personnel » c'est souvent aux pratiques de PNL, d'affirmation de soi, de coaching, de sophrologie, de méditation transcendante, ..., auxquelles il est fait d'emblée référence, à destination d'un public cadre, ou à destination d'un public en quête de changement.

C'est un travail sur les compétences et capacités, relationnelles, intellectuelles, sur sa façon d'être - certains parleront plus facilement de savoir-être -, et un développement affectif, qui semblent sous-tendus.

Ce constat est confirmé dans notre étude d'offres de « formation au développement personnel ». Celle-ci nous a effectivement permis de préciser en quoi peut consister une action de « développement personnel » : d'un travail de renforcement à une découverte. Se développer c'est aussi susciter différentes figures de l'individu, de ses « façons d'être » au « soi programmé », jusqu'au « développement d'autrui ».



## 4.2. Le point de vue de responsables de formation sur le « développement personnel ».

Comme nous l'avons vu, les propositions de « formations au développement personnel » peuvent prendre des acceptions multiples, d'un travail de renforcement à une découverte de soi, d'une action sur le « soi interne et affectif » ou sur ses « façons d'être » à une action sur le « soi social », du développement d'un « soi existentiel » au « développement professionnel », par exemple.

Comment la « demande de formation » se positionne t-elle à présent par rapport à cette question ? Quelle est la représentation de responsables de formation sur le « développement personnel » ?

Une enquête doit nous aider à identifier le point de vue de responsables de formation sur la question particulière du « développement personnel ». (Notre analyse d'une « demande de formation » ne se situe donc pas du côté des bénéficiaires directs de la formation, salariés ou demandeurs d'emploi, mais du côté des commanditaires de la formation continue.)

Cette enquête a été menée à partir d'entretiens semi-directifs auprès de responsables de formation de grandes entreprises et de conseillers pour l'emploi de l'ANPE.

De premiers entretiens menés dans le cadre de notre mémoire de DEA avec des responsables de formation d'entreprises, et dans le cadre d'un mémoire de maîtrise<sup>38</sup> avec des conseillers pour l'emploi de l'ANPE, avaient retenu toute notre attention. Ces explorations des représentations de responsables de formation ont été poursuivies et étudiées plus précisément dans le cadre de cette thèse, et pour tenir compte des évolutions de la politique et des dispositifs de formation. Nous avons ainsi au total rencontré neuf personnes.

Concernant les responsables de formation d'entreprise, trois entretiens ont été effectués, auprès :

- de la responsable de formation de la Communauté Urbaine de Strasbourg (CUS),
- de la responsable de formation de l'Electricité de Strasbourg,
- de la responsable de formation d'Adidas.

Ces entretiens sont référés en annexe 8.

Concernant les agents de l'ANPE, cinq entretiens ont été réalisés avec :

- une conseillère sur l'emploi et la formation
- trois conseillers principaux sur l'emploi et la formation
- deux directeurs d'agence.

Ils sont référés en annexe 5 et 9.

Quelle est donc la représentation du « développement personnel » en formation de la part de responsables de formation intervenant auprès de publics différents (demandeurs d'emploi et salariés du public et du privé) ?

---

<sup>38</sup> Hée E. (1999), *La formation, le besoin des entreprises*, Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education, ULP Strasbourg

#### **4.2.1. Le « développement personnel » du point de vue de responsables de formation d'entreprises.**

Les trois entretiens réalisés peuvent être analysés à l'intérieur d'un tableau, selon six axes :

- La conception générale et la philosophie de la formation.
- La définition des « formations au développement personnel ».
- Les objectifs du « développement personnel ».
- Des intitulés de « formations au développement personnel » donnés en exemple.
- La méthode et les modalités pédagogiques de « formations au développement personnel ».
- Les bénéficiaires des « formations au développement personnel » et leur demande de formation.

	<b>Entretien 1 : responsable formation C.U.S.</b>	<b>Entretien 2 : responsable formation Electricité Strasbourg</b>	<b>Entretien 3 : responsable formation Adidas</b>
<p><b>Conception générale de la formation</b></p> <p><b>Philosophie de la formation</b></p>	<p>indispensable dans sa fonction d'adaptation au poste et au métier</p> <p>« C'est les structures qui font les hommes et non pas les hommes qui font les structures. »</p>	<p>indispensable par rapport aux lois du marché et aux nouvelles connaissances technologiques</p> <p>« Que la formation professionnelle accompagne effectivement les personnes d'une façon réaliste et qu'elle tienne réellement compte du besoin à la fois de la personne et des orientations prises par l'entreprise. »</p>	<p>- essentielle par rapport à la politique des ressources humaines - s'intègre dans le plan stratégique de l'entreprise</p> <p>« L'humanisme enfin la notion de l'homme, est essentielle dans l'entreprise. » « Les managers doivent être surtout des humanistes à un moment donné, c'est à dire que c'est aimé l'homme, c'est croire en l'homme et être à l'écoute. »</p>
<p><b>Définition des « formations au développement personnel »</b></p>	<p>- Elles peuvent être rapprochées de la notion d'éducation et des formations comportementales. La structure « a favorisé aussi... et là on se rapproche un peu plus du développement personnel mais pas au sens où vous l'entendez, mais au sens de l'éducation, à savoir que à travers des formations longues, de remise à niveau, on a essayé de, de changer les comportements des agents. »</p>	<p>- Elles se situent au-delà du professionnalisme et du travail (voire elles s'y opposent). « C'est quelque chose à la limite que l'on peut utiliser à la fois au niveau du travail mais que l'on peut également utiliser en dehors. » « Le développement personnel c'est tout ce que l'on peut effectivement utiliser en dehors de ce qui est spécifique au travail que l'on occupe. » « C'est quand même quelque chose qui est plutôt lié à l'homme et non pas au poste de travail. »</p> <p>- Elles renvoient au savoir-être. « En gros pour moi le développement personnel c'est du savoir-être la plupart du temps. »</p>	<p>- Ce sont des formations comportementales. « Tout dépend après ce que l'on entend dans formation personnelle, formation comportementale. »</p> <p>- Elles sont spécifiques à une culture d'entreprise et peuvent être rapprochées de l'idée de culture générale. « Ils ne s'en rendent pas toujours compte mais en terme de formation et même d'autres choses que l'on fait à côté, on leur propose énormément de choses. Il y a peu d'entreprises où ils ont la possibilité de choisir comme ça et de se dire « ah et bien tiens je vais aller écouter sur la gestion du stress. » Parce que là c'est vraiment, dans une notion de culture générale en fait. On pourrait très bien</p>

		<p>- Elles sont spécifiques à un public, à une entreprise et sa culture, et à un type d'organisation.  <i>« Je pense que pour tout ce qui est développement personnel il s'agit de bien cibler, et par rapport j'allais dire à la culture de l'entreprise. Je suis persuadée quand je monte une action au sein de l'Electricité de Strasbourg qui est quand même plutôt une culture technique ça sera différent que si c'est par exemple le responsable d'Auchan qui va monter la formation. Il y a un vécu quand même. Et il faut toujours se baser au vécu et les formations au développement personnel je trouve que c'est encore différent quand c'est l'ANPE, quand c'est, si c'est une association. Il faut quand même essayer de cibler par rapport à la population qu'on a à former. Même chez moi par exemple je vais faire des formations différentes selon que la majorité des personnes sont plutôt du domaine technique ou du domaine commercial. Ce n'est pas la même culture. »</i></p>	<p><i>s'arrêter à ne faire que de la formation technique, métier, c'est à dire répondre aux besoin pour augmenter les compétences professionnelles. »</i></p>
<p><b>Objectifs des « formations au développement personnel »</b></p>	<p><u>des objectifs généraux par rapport à l'individu :</u>                  - changement des comportements                  - construction de l'individu tout au long de la vie</p>	<p><u>des objectifs spécifiques par rapport à l'individu :</u>                  - « mieux se connaître soi-même »                  - « être plus réfléchi »                  - avoir un « meilleur esprit de groupe »                  - « se sentir mieux dans son rôle et être mieux accepté par autrui dans son rôle »</p>	<p><u>objectifs spécifiques par rapport à l'individu :</u>                  - « apprendre aux gens à prendre du recul, à réfléchir, à écouter »                  - « apprendre à mieux se connaître, essayer d'avoir des clés pour être plus apprécié, pour être en phase avec ce que l'on est ou pour mieux communiquer »</p>

		<p><u>des objectifs spécifiques par rapport à l'entreprise :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « plus grande ouverture d'esprit »</li> <li>- « paix sociale »</li> <li>- « préparation aux changements culturels »</li> </ul>	<p><u>des objectifs spécifiques par rapport à l'entreprise :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- climat social</li> <li>- effet positif diffus sur moyen et long terme</li> <li>- « des gens qui sont mieux dans leur peau »</li> </ul>
<p><b>Des intitulés de « formations au développement personnel » donnés en exemple</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formations de remise à niveau</li> <li>- formations comportementales de type analyse transactionnelle ou PNL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- des techniques d'expression écrite aux formations-management</li> <li>- conduite de réunion</li> <li>- prise de parole en public</li> <li>- cohésion d'équipe</li> <li>- communication</li> <li>- formation micro, langues</li> <li>- formations qualifiantes</li> <li>- et aussi « dans un tout qui est plutôt lié à la profession de base »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- management</li> <li>- interventions diverses sur : gestion du stress, diététique, hygiène de vie, conduite de réunions, groupes sociaux, la délégation, apprendre de soi</li> <li>- conférences sur l'éthique, le management, le leadership, la gestion du temps</li> <li>- séances de philosophie sur le temps, la motivation, l'argent</li> <li>- techniques de communication</li> <li>- prise de parole en public</li> <li>- comment jouer avec la voix, son regard, sa posture</li> <li>- l'image de soi</li> </ul>
<p><b>Méthodes et modalités pédagogiques de « formations au développement personnel »</b></p>	<p>utilisation d'outils types : analyse transactionnelle, PNL, pour des notions de base uniquement</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation possible de méthodes types mais pas uniquement (AT, PNL)</li> <li>- stages externes et « ciblés sur les</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilisation possible de méthodes types (AT, PNL, coaching)</li> <li>- organisations diverses : stages, conférences, séances</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Durée</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Conditions</b></p>	<p style="text-align: center;">formations longues</p>	<p><i>personnes »</i>  <i>« Je pense qu'il vaut mieux travailler sur des petits groupes, groupes de travail, entités éventuellement, entité pour moi c'est un service, ça peut être le service ingénieur réseau, le service commercial... Il faut que ce soit ciblé sur les personnes. Il ne faut pas faire de grand messe. Les grosses actions que tout le monde doit absolument faire, pour moi c'est irréaliste. Il vaut mieux faire des petites actions bien ciblées. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nécessité d'être préparés à de telles actions</li> <li>- nécessité de répondre à l'attente du salarié (ou de la créer)</li> <li>- confidentialité</li> <li>- intervenant externe</li> <li>- actions ciblées</li> <li>- « figure de l'intervenant » (« que le courant passe »)</li> </ul>	<p>philosophiques, interventions diverses, jeux d'entreprise</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réflexion et échange comme dynamique centrale de formation</li> </ul> <p><i>« Ils ne ressortent pas de ces formations avec des recettes, généralement une réflexion et je dirai ils en font un peu ce qu'ils veulent en fait. »</i>  <i>« Toujours dans une logique de rencontre en fait d'autres personnes, d'échanger. »</i></p> <p>pas de durée spécifique pour la formation mais plus pour les effets  <i>« c'est un travail qui est à moyen terme en fait, à moyen long terme presque »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qualité du formateur</li> <li>- possibilité de mise en oeuvre des acquis de la formation</li> </ul> <p><i>« Et dans les théories qu'aime bien M. Sonntag, c'est ce qu'il appelle tout ce qui est organisation apprenante, qualifiante, personnalisée, et c'est vrai que c'est important. Vous ne pouvez pas, et même si vous faites une formation managériale, vous allez former vos managers et si derrière la direction, le top management s'en fout complètement, ne suit pas la formation, ne pratique pas du tout, parce que l'important, dans le management c'est l'exemplarité, donc ne pratique pas du tout ce qui est vu en formation ou vous dit « et bien non tu ne vas pas aller en formation parce que je préfère que tu ailles travailler sur ce point là », votre</i></p>
--	---	---	--

			<p>formation même si elle a été par rapport aux besoins, même si... »</p> <p>- volonté de l'individu</p> <p>« L'individu a aussi une part importante. Et a fortiori dans les formations comportementales, c'est à dire qu'à un moment donné c'est vous qui avez les clés en main pour décider. »</p>
<p><b>Les bénéficiaires de « formations au développement personnel »</b></p>	<p>- l'individu par rapport à son intérêt personnel</p> <p>- et éventuellement, l'individu au travail (changements comportementaux, notions de base de « développement personnel »)</p> <p>« La question des formations de ce type ça renvoie à la construction de l'individu. Et cette construction elle est tout au long de la vie. Elle est à la fois personnelle mais... bon je ne vois pas... elle est personnelle, bon certainement. Et je ne vois pas ce que pourrait faire une entreprise là-dedans si ce n'est donner des notions qui puissent éventuellement permettre à l'individu d'aller s'enrichir au niveau de la PNL, d'aller, de faire de l'analyse transactionnelle ou d'éventuellement gérer ses émotions, ou de faire des arts martiaux pour trouver leur voie. Mais l'entreprise, là-dedans je ne vois pas. »</p>	<p>- bénéfices partagés entre l'individu et l'entreprise</p> <p>- au niveau de l'individu, double effet : dans et hors travail</p>	<p>- bénéfices partagés entre l'individu et l'entreprise</p> <p>- spécifiquement : membres du comité stratégique, cadres, cadres juniors</p>
<p><b>Les besoins de « développement personnel » de la part salariés</b></p>	<p>- une demande orientée vers l'extérieur</p> <p>« Au niveau des besoins des salariés, est-ce que vous percevez des attentes</p>	<p>Les salariés énoncent des besoins de formation qui correspondent à du « développement personnel ».</p> <p>« J'ai souvent par exemple des demandes</p>	<p>une demande de « développement personnel » énoncée / acceptée par les salariés</p> <p>« Chez nous ils émettent des demandes en</p>

	<p>particulières de leur part en matière de formation?  <i>Aucune et quand elles se réalisent elles se réalisent à l'extérieur de l'entreprise. Quand on a une demande, on les a orientés, on a expliqué pourquoi, on les a orientés vers des organismes personnalisés, et donc ça s'est fait à l'extérieur de l'entreprise. On a quelques maîtres praticiens en PNL dans le... dans... qu'on n'utilise pas. »</i></p>	<p><i>de formation, par exemple langues évidemment, mais également des formations telles technique d'expression écrite, communication orale, meilleure approche clientèle, ce genre de choses (...) J'ai par exemple des contremaîtres qui me demandent des formations : savoir bien diriger une équipe. C'est eux qui me le demandent, ce n'est pas nous qui les forçons à faire cette formation. »</i>  <i>« On avait un certain nombre d'actions de formation qui effectivement n'ont rien à voir spécifiquement sur leur emploi. »</i></p>	<p><i>formation sur la communication, au management, sur les techniques de prise de parole, etc. (...)</i>  <i>C'est les habituer et les gens commencent à être demandeurs, les gens commencent à apprécier très fortement, à accepter d'être challengés sur des notions comme ça chez nous. Si dans une entreprise vous faites peu de choses comme ça, si vous faites une intervention sur la gestion du stress, vous n'allez peut-être pas avoir grand monde, ou vous allez avoir des gens qui sont ouverts mais pas les autres. »</i></p>
--	--	--	--



Même si les trois entreprises interrogées considèrent toutes la formation comme étant indispensable, chacune en a une approche spécifique, notamment sur la place de l'individu au cœur de celle-ci :

- L'individu est façonné par la structure ; la formation doit donc se centrer sur les structures et non pas sur les ressources de l'individu.
- L'individu a des besoins de formation et une place essentielle dans l'entreprise ; la formation doit donc prendre en compte sur le même plan d'égalité les besoins des personnes et les impératifs de production.
- L'individu est une clé essentielle du plan stratégique de l'entreprise ; la formation doit être humaniste.

Trois entretiens, trois philosophies de formation, il n'y a donc pas consensus pour définir la formation et le développement de l'individu.

L'approche du « développement personnel » semble effectivement directement fonction de la logique de formation interne.

Il n'y aurait pas pour les responsables de formation une définition claire et objective du « développement personnel », et qui leur permettrait d'évaluer leurs pratiques. La conception du « développement personnel » émane plutôt de l'expérience formative de la structure. La démarche de ces responsables revient plutôt à se demander « quelles pratiques ou quelles approches formatives chez eux peuvent être qualifiées de « développement personnel » ? ».

Comme souligné particulièrement dans le second entretien, le « développement personnel » semble spécifique selon le public, l'entreprise et sa culture, et selon le type d'organisation dans lequel il est mis en œuvre.

Le « développement personnel » en formation serait finalement une affaire privée ou subjective, et définie a posteriori.

D'une manière générale, il est rapproché :

- des formations comportementales,
- de la notion de savoir-être,
- de celle de culture générale,
- de tout ce qui se situe au-delà du professionnel et du travail.

En terme d'objectifs, le « développement personnel » est perçu par rapport à des objectifs généraux ou spécifiques, et, par rapport à l'individu ou l'entreprise.

Par rapport à l'individu, il viserait le changement des comportements, la connaissance de soi, la relation à autrui, la communication, la réflexion.

Par rapport à l'entreprise, il favoriserait la « *paix sociale* », une « *plus grande ouverture d'esprit* », « *des gens mieux dans leur peau* », et, un processus d'évolution à moyen et long terme.

En terme d'intitulés de formation, le « développement personnel » renvoie d'emblée à des actions diverses et multiples en apparence, de la remise à niveau au management, en passant par la communication. Il renvoie d'abord à des intitulés types, le « développement personnel » apparaissant alors plutôt comme domaine de formation. Il renvoie aussi à des formations qualifiantes ou à « *tout ce qui est plutôt lié à la profession de base* », et n'apparaît ainsi plus tant comme domaine de formation que comme objectif de formation induit, diffus. Il renvoie encore à d'autres domaines de formation comme l'informatique et les langues.

En termes de méthodes et de modalités, la pédagogie des « formations au développement personnel » est définie par rapport à la dynamique et au type d'intervention de la formation, ensuite, par rapport à des principes d'action et à l'engagement du bénéficiaire. Mais surtout le « développement personnel » renvoie aux outils, modèles, approches, utilisés, et spécifiquement, à l'analyse transactionnelle et à la PNL.

Des conditions seraient également essentielles à l'efficacité de telles actions :

- à propos de la figure de l'intervenant principalement,
- à propos de la prise en compte de l'individu ensuite,
- au niveau des actions elles-mêmes et de leur possibilité de mise en oeuvre en entreprise enfin.

Finalement, du point de vue de responsables de formation d'entreprise, les « formations au développement personnel » renvoient d'abord aux formations comportementales et relationnelles.

En référence au management, à la conduite de réunion, à la cohésion d'équipe, au leadership, à la connaissance de soi, à la gestion du temps, la représentation de ces formations semble en phase avec l'offre de formation proposée sous ce domaine.

En référence à la diététique et à l'hygiène de vie, le « développement personnel » en formation renvoie au « développement personnel » tel qu'on le trouve comme rubrique de la littérature. Il renvoie aussi et à certains stages de formation proposés dans un cadre individuel de formation.

En référence à tout ce qui se situe « au-delà du travail », le « développement personnel » peut renvoyer aussi à certains stages proposés dans un cadre individuel de formation.

Mais le « développement personnel » peut aussi être rattaché à des formations de remise à niveau et au développement de la culture générale. Ainsi, même si la représentation de responsables de formation d'entreprise sur les « formations au développement personnel » correspond d'abord à son offre et à l'idée que chacun s'en fait a priori, elles sont aussi rapprochées d'autres formations et notions non encore rencontrées jusqu'à maintenant dans notre étude.

#### **4.2.2. Le « développement personnel » du point de vue de conseillers pour l'emploi de l'ANPE.**

Compte tenu d'une trame d'entretien différente, ces entretiens n'ont pas été analysés de la même manière que ceux étudiés précédemment.

Quatre axes d'analyse ont été identifiés :

- La conception générale de la formation dans le cadre des missions d'une Agence Locale pour l'Emploi.
- Les définitions des « formations au développement personnel ».
- Le « développement personnel » comme effet ou objectif implicite de formations.
- Les dispositifs et formations pour les demandeurs d'emploi, des « formations au développement personnel » ?

#### **A. La conception générale de la formation dans le cadre des missions d'une Agence Locale pour l'Emploi.**

Les missions de l'ANPE s'adressent d'abord et avant tout aux demandeurs d'emploi. La formation de ces derniers est donc logiquement un de leurs axes d'intervention principaux, et à ce titre, leur mission générale peut être définie comme une mise en adéquation des compétences des demandeurs d'emploi aux besoins du marché de l'emploi par le biais de la formation.

*« L'esprit ANPE en terme de formation c'est essayer de réussir l'adéquation entre le demandeur d'emploi et puis le besoin des entreprises. » (entretien 1)*

*« C'est toujours ce problème d'adéquation que l'on retrouve dans notre travail. » (entretien 1)*

« Le rôle de l'ANPE et des services de l'Etat (...) c'est réguler le marché. (...) Le besoin des entreprises c'est d'avoir des salariés et les besoins des demandeurs d'emploi c'est d'être insérés dans les entreprises donc il faut que l'on fasse coïncider les deux fatalement. » (entretien 2)

« En règle générale, on essaie de faire adapter les gens, faire adapter leurs envies aux possibilités du marché, on essaie de faire le joint entre les deux, le marché il est comme ça il y a besoin de soudeurs, il y a besoin de bouchers, il y a besoin de maçons, les gens ils ont des besoins mais nous on leur dit : attention, les offres d'emploi des entreprises sont plutôt dans ce domaine là. Après si vous tenez absolument à vous, à faire cette formation vous pouvez le faire mais il n'est pas certain que vous aurez un financement. » (entretien 2)

« Il n'y a pas de besoin de formation des demandeurs d'emploi ou de besoin de formation des entreprises. Ce ne sont pas deux choses distinctes, ce sont deux choses qui doivent se regrouper. » (entretien 3)

« On est condamné à former utile. (...) On forme parce que derrière il y a un débouché et que ça va permettre à la personne d'avoir un travail. » (entretien 3)

« La majorité des gens qui viennent effectivement demander une formation, c'est pour satisfaire un besoin qu'une entreprise ou que des entreprises leur ont dit et avoir et à ce moment là eux veulent être opérationnels pour pouvoir rentrer dans l'entreprise, ça profite plus aux entreprises qui peuvent embaucher ou qui sont susceptibles d'embaucher. » (entretien 4)

La formation a un but utilitaire (et non pas utopique qui consisterait à poursuivre un idéal défini pour lui-même par les personnes). Elle répond à ce que nous pouvons appeler un principe de réalité et de nécessité.

« Les demandeurs d'emploi ont souvent un projet idéal, un projet d'un emploi idéal qu'ils souhaiteraient faire et ont souvent la nécessité de prendre des emplois qui sont différents parce qu'ils ne trouvent pas, parce que ça ne peut aboutir sur ce domaine là. » (entretien 3)

La mission d'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi prend donc sens dans cette conception générale et utilitaire de la formation. Les différentes actions mises en place telles que le travail sur le projet professionnel, sont définies dans cette dynamique.

« Il faut que la formation corresponde à un projet professionnel, c'est à dire que nous, avant de donner notre accord pour une formation on va voir avec la personne quel est son projet professionnel (...) quel débouché en terme d'emploi sur le marché du travail. » (entretien 1)

« La première chose que l'on essaie de déterminer c'est s'il y a un projet professionnel, si le besoin de formation s'inscrit dans un projet professionnel. » (entretien 3)

« La base c'est de vérifier s'il y a une cohérence entre l'objectif de la formation et le projet professionnel. » (entretien 4)

## **B. Définitions des « formations au développement personnel ».**

Le « développement personnel » fait référence, explicitement, dans les discours et représentations des conseillers pour l'emploi :

- à un domaine de formation qui regroupe les formations comportementales

Les notions de « savoir-être », de personnalité, l'idée de tout ce qui se situe au-delà de la technicité vont dans ce sens.

« Le savoir-faire maintenant ne suffit plus et même à la limite un peu marginalisé (...) C'est surtout le savoir-être, c'est surtout la personnalité maintenant les critères d'embauche, dans n'importe quoi. » (entretien 2)

« Il va y avoir un apport au-delà de la technicité, au-delà... C'est sans doute plus important, c'est sans doute beaucoup plus important que le seul bagage technique acquis. » (entretien 3)

- à un domaine qui regroupe les formations « à bénéfices hors travail », définies en dehors du poste de travail

Les références au développement culturel, aux loisirs, ..., au seul plaisir de la personne, en sont le signe. Le « développement personnel » se situerait ainsi davantage du côté des désirs de formation de la personne que du côté de ses besoins ; il s'opposerait au développement professionnel.

« La formation à caractère professionnel ne peut se concevoir de mon sens que dans un intérêt économique, donc dans un intérêt des entreprises. On se forme à titre personnel et pour son épanouissement à des choses je dirai qui ont trait aux loisirs, à la culture, à la musique, à tel art, à telle pratique sportive, etc etc. » (entretien 3)

« Le développement personnel, l'évolution des compétences en dehors du cadre de production de l'entreprise, c'est le Congé Individuel de Formation et là c'est un système qui est tout prévu pour les salariés. » (entretien 5)

« L'entreprise ne va pas forcément mettre un plan de formation en place pour le plaisir du salarié, pour satisfaire ses besoins de développement personnel ou d'objectif de formation et d'évolution professionnelle. » (entretien 5)

De manière générale, nous pouvons considérer que les « formations au développement personnel » renvoient aux mêmes thèmes que ceux identifiés dans les discours des responsables de formation d'entreprise.

### C. Le « développement personnel », effet ou objectif implicite de formation.

Dans le discours des agents de l'ANPE, le « développement personnel », au-delà d'être un domaine de formation, est aussi défini comme un effet ou un objectif implicite des formations mises en œuvre pour les demandeurs d'emploi, et ce, à certaines conditions :

- Dans une dynamique d'insertion professionnelle, c'est-à-dire dans une dynamique de développement professionnel, dès lors que des réponses sont données aux demandeurs d'emploi, « toute formation est un développement personnel » (entretien 2).

Le « développement personnel » est alors rapproché des notions d'« équilibre », d'« épanouissement », à l'idée de « se sentir bien dans sa peau », dans sa tête, donc de la notion de bien-être, de la confiance en soi, et ce, du fait d'une diminution de l'angoisse par une insertion ou intégration « normale » dans le circuit économique et dans la société.

« Ca apporte aussi une réponse qui sera peut-être..., qui aura peut-être une connotation moindre en terme d'épanouissement professionnel mais qui permettra peut-être un développement personnel parce que avoir la certitude d'avoir un travail pendant un certain temps, pouvoir faire face à ses obligations ça donne quand même..., ça contribue à un certain équilibre, ça contribue à se sentir à peu près bien dans sa peau. (...) C'est vrai que l'épanouissement professionnel va être moindre mais sur le plan personnel et bien cette personne là va quand même se sentir bien dans sa peau, va moins galérer, va être moins angoissée par rapport aux fins de mois, aux perspectives, va pouvoir s'insérer comme tout le monde dans le circuit économique, dans la vie de tous les jours. » (entretien 3)

« Ca apporte je crois l'épanouissement de l'individu, ça apporte un épanouissement parce que l'individu trouve sa place, trouve sa place dès lors qu'il a un emploi, qu'il est formé, il a un emploi, il trouve sa place dans la société, il a, il ne se sent pas à l'écart des circuits de consommation, il se sent intégré dans notre société. » (entretien 3)

« Quelqu'un qui s'épanouit dans son monde professionnel s'épanouit quand même aussi dans son monde personnel. » (entretien 4)

« Je pense que à partir du moment où la personne retrouve un certain confort au niveau de son travail, une facilité par rapport à l'évolution des compétences que permet une formation il y a forcément des répercussions. Après... je veux dire c'est de l'intuitif ce que je dis là, c'est au travers de l'entretien que l'on peut avoir avec des personnes... et là on voit la différence effectivement que l'on peut avoir avec des personnes... et là on voit la différence effectivement entre les personnes qui ont eu accès à la formation, qui ont en fait toujours maintenu un niveau de compétences et bien correspondant à l'attente de l'entreprise... c'est des gens qui sont mieux dans leur tête, des gens qui vivent beaucoup mieux par exemple les périodes de licenciement, bon dans l'absolu ils savent qu'ils ne sont pas dépassés, ils sont quand même à jour en terme de capacités de travail et sur le marché du travail ils n'ont pas trop trop de difficultés. » (entretien 5)

- Dès lors qu'il y a motivation de la personne à s'insérer, il y a « développement personnel ».

« Le développement personnel il vient en cours de route à partir du moment où une personne elle a une réelle motivation d'insertion où elle ne fait pas un stage pour un stage parce qu'il y a moyen de gagner 3, 4 sous en faisant un stage à partir du moment où elle a une réelle envie d'insertion, à mon avis elle s'intéresse à ce qu'elle fait en stage et puis le développement personnel il vient, il vient automatiquement. » (entretien 2)

« Il faut avoir envie de, il faut percevoir l'utilité de la formation comme moyen de..., comme moyen de se qualifier, comme moyen de s'épanouir dans un emploi plus gratifiant, plus valorisant. Une fois que l'on a compris ça, que le déclic a eu lieu, à partir du moment où on sait lire, on sait écrire, on maîtrise les quatre opérations etc etc il y a des pré requis de ce type bien évidemment. » (entretien 2)

- Dès lors que des pré-requis sont remplis, notamment la maîtrise des opérations de base, il peut y avoir « développement personnel ».

Les dispositifs de remise à niveau mis en place pour les demandeurs d'emploi de longue durée ou pour les jeunes, seraient justifiés car ils auraient des effets de « développement personnel », en plus de l'accroissement des chances d'insertion professionnelle.

#### **D. Les dispositifs et formations pour les demandeurs d'emploi : des « formations au développement personnel » ?**

Dans leur mission d'insertion et de formation des demandeurs d'emploi, les agents interrogés présentent différentes actions spécifiques, mises en oeuvre avant un parcours de formation qualifiant :

- la mise à niveau scolaire ou remise à niveau,
- les bilans de compétences,
- le travail sur le projet professionnel.

« Si c'est une personne qui ne sait pas du tout, je dirai qui ne sait pas du tout ce qu'elle veut faire, effectivement avant que cette personne là soit dans une formation, je dirai qualifiante où on va lui apprendre un métier, il faut passer par toute la phase... et bien déjà par un bilan de ses compétences, ou alors travailler son projet professionnel pour trouver des pistes, et puis après passer par tout un cycle de formation qui peut être : d'abord une remise à niveau dans certaines matières et puis après une formation qualifiante sur un métier. » (entretien 1)

« Le développement personnel si on prend des exemples concrets par exemple la mise à niveau scolaire, l'enseignement général dans le cadre de la formation (...) la remise à niveau scolaire d'enseignement général, là on est vraiment dans le cadre effectivement du développement personnel. » (entretien 5)

Ces actions sont définies comme des phases préparatoires à la qualification et à ce qui semble apparaître comme la « vraie formation ».

« Avant tout il faut être je dirai personnellement en état de le faire. » (entretien 1)

« Le chômage ça abîme l'individu, ça l'appauvrit intellectuellement dans certains cas, il y en a à qui ça contribue à..., ça joue sur leur santé que ce soit physique ou psychologique. Donc le chômage ça fait beaucoup de dégâts. (...) Donc ils cherchent à la limite des personnes bien dans leur peau, ayant une certaine capacité intellectuelle, physique à faire certaines tâches, et un certain nombre de demandeurs d'emploi sont à l'opposé de ça. Donc à ce moment là l'Etat va devoir se poser la question de mettre en place des dispositifs de rattrapage pour ces publics là, les missions locales, les programmes de stage pour les chômeurs de longue durée, plus x dispositifs. » (entretien 3)

Il s'agit de préparer les demandeurs d'emploi et les personnes rencontrant des difficultés d'insertion ou de réinsertion professionnelle, aux exigences du monde de l'entreprise et de la production, au travers d'actions spécifiques, accessibles selon certains critères de priorité (durée du chômage, situation familiale).

« Il y a aussi des outils à disposition d'organismes, de structures comme l'ANPE pour réaliser l'adéquation entre des besoins des entreprises, des demandeurs d'emploi présents sur le marché qui ne correspondraient pas d'emblée tout à fait aux besoins de l'entreprise. » (entretien 3)

« Tout ce que sont les dispositifs que je qualifierai de repêchage [de rattrapage], à savoir les actions pour les chômeurs de longue durée, pour les demandeurs d'emploi en général, les actions que l'ANPE met en oeuvre. » (entretien 3)

*« Ce qui limite l'accès à la formation c'est les critères de priorité qui sont déterminés en fait par des textes de loi. » (entretien 5)*

Ces différentes actions spécifiques ne semblent pas définies, d'emblée, par ces agents, comme des « formations au développement personnel ».

Cependant, le lien entre les dispositifs présentés par ces agents de l'ANPE, et les « formations au développement personnel » est ambigu, car au fur et à mesure des explications données, ils semblent reconnaître à ces actions des effets pouvant être énoncés en terme de « développement personnel ».

De plus, il semble qu'il faut être bien, épanoui, pour évoluer professionnellement, ..., et donc en reprenant la logique précédente : pour s'épanouir.

Cette ambiguïté ou ce cercle vicieux pourrait relever d'une double appréhension du « développement personnel », tantôt au niveau des pratiques (appréhension des formations intitulées « développement personnel »), tantôt au niveau du discours (appréhension du « développement personnel » en formation comme effet implicite et général).

#### **4.2.3. Conclusion.**

Quelques soient les responsables de formation interrogés, le « développement personnel » apparaît dans les discours et les représentations comme :

- un domaine de formation regroupant des actions comportementales, renvoyant à la notion de savoir-être,
- un domaine regroupant des formations qui se situent au-delà du champ professionnel,
- un effet implicite de formation et un objet de discours, plus qu'un élément de pratiques identifiées.

En référence à nos études précédentes, le « développement personnel » semble donc renvoyer ici d'une manière générale :

- à l'idée commune des « formations au développement personnel »,
- à l'idée du « développement personnel » telle qu'on la retrouve dans la littérature,
- aux offres de formation proposées sous ce domaine.

Finalement, la question du « développement personnel » permet aux responsables de formation :

- de qualifier certaines pratiques mises en oeuvre à destination des actifs, difficiles à définir, et se situant « au-delà du professionnalisme et du travail » (essentiellement des formations comportementales),
- et d'introduire un discours « psychologisant », éthique, voire militant, en formation professionnelle continue.

### 4.3. L'analyse de Michel Lacroix des « formations au développement personnel ».

Après une première enquête sur l'offre de formation relative au « développement personnel », celui-ci apparaît surtout comme un domaine de formation. Il peut être rattaché à d'autres domaines comme la communication et le management. Il peut être proposé par de gros organismes de formation dans le cadre de la formation continue. Il peut aussi être proposé dans le cadre de démarches individuelles, voire même dans un cadre qui semble dépasser la formation (en se rapprochant davantage de la thérapie).

Le « développement personnel » en tant que domaine de formation est finalement complexe à appréhender devant le foisonnement et la diversité de ses intitulés et de ses objectifs, mais il semble finalement que des regroupements soient possibles. Ainsi, l'analyse des intitulés de 49 offres de formation répertoriées nous a amenés à identifier six dimensions du « développement personnel » :

- le développement d'un « soi existentiel »
- le développement du potentiel relationnel
- le développement d'un « soi intérieur »
- le développement professionnel
- les méthodes de « développement personnel »
- le développement personnel comme objet de professionnalisation.

L'analyse des objectifs de formation nous a amenés à lire le développement de différentes manières. Se développer c'est « renforcer », « être ». Ce peut être aussi « agir », « découvrir », « se calquer ». Elle nous a aussi permis d'appréhender l'objet du développement de différentes manières, de ce que nous avons appelé le « soi interne et affectif » au « soi social », aux « capacités et compétences », au « soi programmé », « dynamique », « en perspective », ...

Une autre enquête que nous avons menée auprès de responsables de formation allait déjà dans le même sens, c'est-à-dire que le « développement personnel » en formation renvoyait d'abord aux formations comportementales, relationnelles, en somme, au « soi social », au « soi existentiel et intérieur », ...

Mais devant la diversité des offres de formation, difficile malgré tout d'avoir une représentation claire sur les « formations au développement personnel ». De plus, comment s'assurer de la validité de notre interprétation, de la justesse des dimensions du « développement personnel » identifiées et de l'analyse de ses objectifs ?

M. Lacroix propose une analyse des stages regroupés sous la notion de « développement personnel » et qui rencontre finalement nos deux premières enquêtes.

Autrement dit, nous pouvons aussi considérer que nos deux premières enquêtes viennent confirmer l'idée du « développement personnel » en formation telle que décrite par cet auteur dans un ouvrage, *Le développement personnel* (2000), que nous prendrons pour référence.

Nous proposons donc ici de présenter de façon synthétique l'approche de M. Lacroix.

Très peu d'ouvrages offrent effectivement une synthèse des « formations au développement personnel ». Ce que l'on trouve par contre en surabondance, ce sont des ouvrages orientés sur une pratique particulière et pouvant présenter parallèlement quelques autres démarches dans une approche comparative. C'est le cas par exemple d'un ouvrage intitulé *Développement personnel – Le guide* de C. Cudicio (1995), orienté sur la PNL et proposant un catalogue de différentes autres approches de « développement personnel ».

#### **4.3.1. Introduction.**

Quels sont le but et la méthodologie de M. Lacroix dans son étude des stages de « développement personnel » ?

*« Le but de ce livre est de combler cette lacune en ouvrant un débat sur les objectifs et les méthodes du développement personnel. Nous en construirons une définition à partir des écrits des théoriciens du mouvement. Ainsi verra-t-on que, au-delà de la diversité des « psychotechniques », une doctrine cohérente se dégage. (...)*

*Afin de mener à bien ce travail, nous avons puisé à la source des grands écrits doctrinaux dont se réclame le mouvement du développement personnel, ainsi que dans la littérature mineure où se côtoie le meilleur comme le pire. Nous avons suivi de nombreux stages, en nous plaçant dans la position que la sociologie appelle « observation participante », et interrogé maints formateurs qui ont accepté de nous faire partager leur expérience professionnelle. Le livre que l'on va lire est donc le fruit d'une double enquête, à travers les livres et sur le terrain. » (Lacroix M., 2000, p.9)*

Dans son avant-propos, M. Lacroix présente le « développement personnel » comme :

- un nouveau culte de la société
- attirant des adeptes
- eux-mêmes ayant un désir (celui d'accroître leurs facultés psychiques et d'actualiser leur potentiel).

Culte, adeptes, désir, ..., ces notions tantôt religieuses tantôt psychanalytiques, semblent éloignées du champ de la formation. C'est pourtant par le développement de techniques variées, et au travers de diverses formations, que des réponses sont proposées à ces désirs.

La demande de « développement personnel » (émanant généralement des directions des ressources humaines) est prise en charge par des cabinets de consultant et des organismes de formation.

Lacroix identifie deux buts poursuivis dans les pratiques de « développement personnel » :

- mieux communiquer, et se développer au service de la réussite et de l'efficacité professionnelle,
- être en « *quête d'une expérience de l'Être et d'un approfondissement de la vie intérieure* », et se développer au service de l'aspiration métaphysique, de la vocation spirituelle, de la transcendance.

#### **4.3.2. Les « formations au développement personnel » ne sont pas des psychothérapies.**

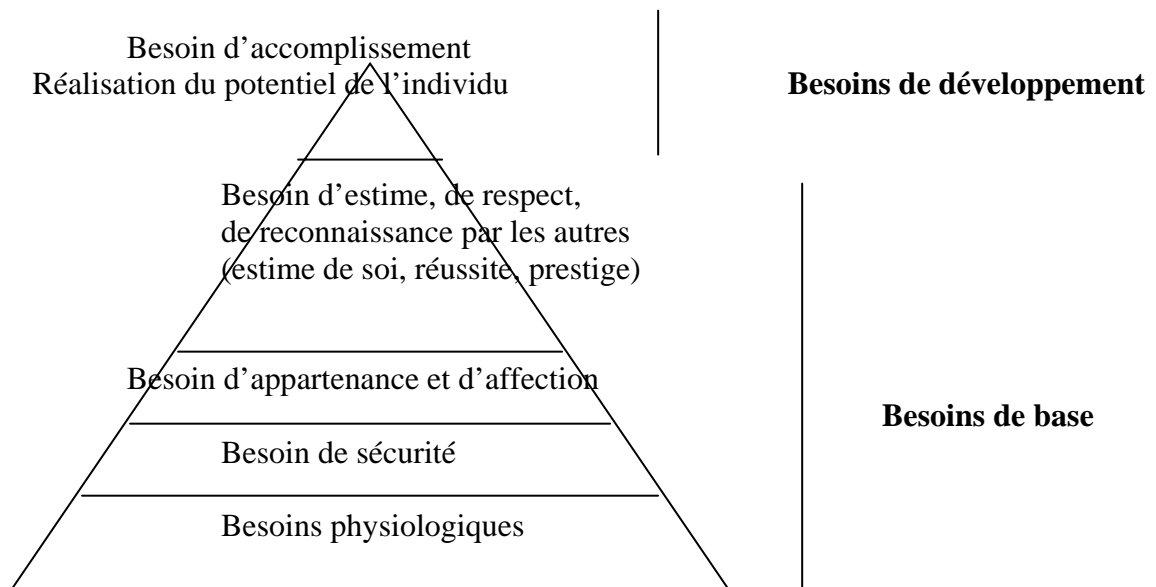
Comme le souligne A. Brochec, « *les deux concepts sont souvent confondus tant par les champs qu'ils abordent, que par les méthodes qu'ils utilisent* ». (Brochec A., 1997)

Pourtant, comme le montre M. Lacroix, les pratiques de « développement personnel » et les psychothérapies sont à différencier du fait de leurs « caractéristiques extérieures » :



<i>Pratiques</i> « Caractéristiques extérieures »	<i>De « développement personnel »</i>	<i>Psychothérapies</i>
<b>Objet</b>	Formation des sujets sains Epanouissement, réalisation de soi, créativité, accomplissement, plénitude, bonheur	Traitement des maladies mentales
<b>Lieu</b>	Séminaires ou stages de courtes durées	Relations thérapeutiques relativement longues
<b>Bénéficiaires</b>	Clients qui s'inscrivent au gré de leurs désirs, gens bien portants	Patients
<b>Intervenant</b>	Formateur thérapeute qui n'a pas la compétence du traitement des maladies psychiques	Psychologues cliniciens, psychothérapeutes
<b>Relation « bénéficiaire / intervenant »</b>	Client / formateur Absence d'engagement	Patient / psychothérapeute Engagement des personnes (utilisation du transfert, de la régression)
<b>Orientation de la pratique</b>	Centrée sur le futur, les projets de vie, les objectifs	Thérapeutique Psychologie interprétative
<b>Fondement</b>	Approche fondée sur le comment du développement	Approche fondée sur le pourquoi du développement

Lacroix insiste sur cette distinction en se référant à la théorie de la personnalité de A. Maslow (1972) et aux deux types de besoins psychologiques de tout individu :



Les pratiques de « développement personnel » se référeraient aux besoins de développement identifiés par Maslow, tandis que les psychothérapies se référeraient aux besoins de base :

	<b>Champ du « développement personnel »</b>	<b>Champ de la psychothérapie</b>
<b>Besoins</b>	Besoins de développement traduits par une aspiration à l'accomplissement de soi	Besoins psychologiques de base
<b>Motivation</b>	Motivation par le développement	Motivation par le déficit (manque cause de névrose)
<b>Processus</b>	Dynamique de maturation	Guérison
<b>Perspective</b>	Evolution, création	Adaptation, restauration, homéostasie
<b>Aspiration des personnes</b>	Vie intense, croissance, « plus-être » Réalisation de soi	Vie normale, équilibre
<b>Rapport à l'enfance</b>	Retrouver le dynamisme de l'enfant joyeux, créateur, impatient de grandir, ouvert à la nouveauté	Réveiller l'enfant souffrant en soi et expliquer la genèse des maux présents

Selon M. Lacroix, les pratiques de « développement personnel » permettent d'élargir notre idée de la nature humaine, au-delà de la vie normale, vers le « plus-être » et l'épanouissement, vers une vie excellente et exceptionnelle.

Mais dans les faits, la différenciation des pratiques de « développement personnel » et des psychothérapies n'est peut-être pas si évidente. Les motivations pourraient par exemple se confondre pour donner lieu à une seule pratique, cumulative des objets, orientations, et fondements.

En référence à la théorie de Maslow, les besoins de développement et les besoins de base sont interdépendants. « *Les besoins de développement étant hiérarchiquement supérieurs aux besoins de base, on conçoit qu'ils ne puissent être pris en compte avant que les seconds n'aient été satisfaits. De fait, tant qu'un sujet souffre d'importants manques affectifs, il ne peut espérer se réaliser (...) comme l'écrit Maslow, seul l'homme en bonne santé qui a suffisamment gratifié ses besoins de base peut se permettre d'être motivé par le désir de réalisation de soi, c'est-à-dire par ses métamotivations.* » (Lacroix M., 2000, p.20) Mais la théorie de Maslow peut donner lieu à nombre de discussions : cette interdépendance n'implique peut-être pas forcément cette hiérarchie entre les différents besoins de base et de développement de l'individu.

Quoi qu'il en soit, cette interdépendance entre les différents besoins de l'individu pourrait se retrouver en formation où des besoins de base pourraient émerger et être pris en charge en même temps que des besoins de développement alors que tel n'est pas l'objet au départ de l'action. L'estime de soi, la reconnaissance par exemple, ne peuvent-elles pas être des objets de « formations au développement personnel » alors qu'elles semblent renvoyer à des besoins de base ?

Nombre de « formations au développement personnel » prennent d'ailleurs appui sur des références psychologiques ou psychanalytiques, pour prendre en charge des besoins qui dépassent ce champ de la psychologie.

Peut-on finalement en formation poser la question du « comment » du développement sans aborder parallèlement la question du pourquoi ?

### **4.3.3. L'objet du « développement personnel » : l'actualisation de son potentiel psychique.**

#### **A. Référence à la psychologie humaniste.**

Les « formations au développement personnel » sont en étroite relation avec la psychologie humaniste.

Les tenants du « développement personnel » s'approprient effectivement l'idée de la nature humaine fondamentalement positive. Il n'y a donc pas lieu de craindre d'engager des processus de développement.

Dès lors qu'il s'agit de « développement personnel », il s'agit somme toute de répondre à la tendance naturelle innée de l'individu, celle de se réaliser. Le « développement personnel » consiste en somme à ce que la personne devienne ce qu'elle est.

La notion de « potentiel » est de plus, au cœur des pratiques de « développement personnel ». Les formateurs sont unanimes d'après les enquêtes réalisées par M. Lacroix : « *se développer, c'est actualiser le potentiel que l'on porte en soi, c'est-à-dire mobiliser ses propres ressources.* » (Lacroix M., 2000, p.24) Il s'agit en formation d'intervenir sur ce que la personne pourrait faire mais sur ce qu'elle ne fait pas.

Ce potentiel est d'ordre psychique. Les démarches de « développement personnel » concerne ainsi les ressources innées psychiques : la pensée, l'intelligence, la créativité, la mémoire, la volonté, les affects, les valeurs, les croyances.

A cette notion de potentiel est associé le postulat de l'autosuffisance. Tandis que la satisfaction des besoins de base nécessite la présence d'autrui, la satisfaction des besoins de développement nécessite les seules ressources de la personne et reconnaît la place de l'inné sur le développement.

#### **B. Deux formes d'exploitation du potentiel psychique.**

*« Entrer dans le monde du développement personnel, c'est pénétrer dans un maquis d'activités aux noms étrangers (...). Ces techniques peuvent être classées dans deux catégories distinctes. En effet, il y a deux façons antinomiques de concevoir la réalisation de soi. Il y a deux formes de croissance. La première s'inscrit à l'intérieur de la sphère de l'ego. Elle vise à renforcer la position du moi, en augmentant ses pouvoirs, en développant ses aptitudes et ses compétences.*

*La 2<sup>ème</sup> forme de croissance (...) vise non pas à renforcer le moi, mais à le dissoudre. (...) Le potentiel qu'elle actualise n'est pas l'affirmation de soi, mais la communion et la fusion avec le monde. »* (Lacroix M., 2000, p.26-28)

Nous pouvons distinguer ces deux catégories de pratiques de « développement personnel » ou deux formes d'exploitation du potentiel psychique, dans un tableau récapitulatif de l'analyse de M. Lacroix :

	« Renforcement du moi »	« Dissolution du moi »
<b>Orientation</b>	réussite, maîtrise	recueillement, contemplation, extase, abandon à l'infini
<b>But</b>	obtenir des résultats	* apothéose du changement individuel * développement transpersonnel
<b>Objectifs</b>	* développer l'affirmation du moi * mobiliser les potentialités pour agir avec efficacité	* développer son potentiel de dissolution * atteindre la joie qui accompagne les états transpersonnels de fusion avec le monde
<b>Potentiel actualisé</b>	* pouvoir de la pensée sur elle-même (méditation, gestion du stress, ...) * personnalité globale (se forger une hyperpersonnalité) * augmenter le pouvoir de la pensée sur le corps * potentiel « relationnel » (pour gérer les relations interpersonnelles)	techniques inductrices d'Etats Modifiés de Conscience (EMC) pour devenir un « homme sans frontières » (hypnose, respiration holotropique, rebirth, hallucinogènes, méthodes traditionnelles de transe et d'extase, ...)
<b>Idée du moi</b>	* moi existentiel, phénoménal * moi défini par son éducation, sa famille, ses rôles sociaux * moi relatif	* moi fondamental * « Etre essentiel » * moi inconditionné, absolu
<b>Implication</b>	légitimation de la conception compétitive du monde de l'entreprise, c'est à dire faire des personnes des agents efficaces, prêts au combat économique, optimistes et confiants, communicateurs, malgré la précarisation de l'emploi	retrait, désengagement, repli dans l'intériorité
<b>Sens d'une « formation au développement personnel »</b>	* outil de mobilisation des ressources en vue d'une plus grande maîtrise du monde * outil au service de l'entreprise	outil d'encouragement, du lâcher-prise, d'absorption dans le monde

#### **4.3.4. Le processus du « développement personnel ».**

##### **A. Le processus d'affirmation du moi.**

Selon les tenants du « développement personnel », les causes du non-développement sont à imputer à l'individu lui-même. Sa réalisation n'est donc pas fonction d'une réforme des structures sociales ou du milieu qui l'empêcheraient de s'épanouir.

L'individu ne peut mobiliser ses ressources à cause de ses peurs (de s'affirmer, d'échouer, d'entreprendre, peurs de ses émotions, ...) occasionnées par des croyances limitantes. « *Comme l'écrit Fritz Perls, créateur de la Gestalt-thérapie, « nous sommes occupés à longueur de vie par des trains de pensée, par des armées d'occupation qui campent notre âme. » Pour être discret et subliminal, ce discours intérieur n'en est pas moins dévastateur, car il érode la confiance en soi.* » (Lacroix M., 2000, p.37)

C'est bien plus la représentation du réel, élaborée par l'individu, que le réel lui-même qui joue un rôle déterminant sur son état affectif. L'individu est bien plus conditionné par sa représentation des situations que par la réalité elle-même. Tout se joue dans la conscience, dans la subjectivité ; c'est le mental qui entrave la mobilisation des ressources.

La responsabilité individuelle illimitée est érigée en dogme.

Pour actualiser son potentiel, il convient donc d'agir sur ces facteurs limitants.

Le processus de « développement personnel » est une action de déprogrammation du psychique puis de reprogrammation.

Lacroix identifie quatre étapes au cours desquelles la personne va se défaire de ses pensées limitantes (déprogrammer son système de représentation) et libérer son potentiel humain :

- Explorer le territoire de la conscience, analyser sa représentation du monde extérieur et intérieur.
- Prendre conscience de la maîtrise de ses représentations et des états affectifs qui en découlent, et récupérer son pouvoir pour ressentir ce que l'on veut.
- Désactiver les pensées limitantes par un examen critique.
- « *Installer en soi des images et des pensées aidantes afin de capter son potentiel.* » (Lacroix M., 2000, p.48), c'est à dire penser de façon positive, se forger une représentation de soi-même apte à mobiliser ses ressources.

Quelques remarques ou interrogations peuvent ici être faites ou posées :

\*Explorer le territoire de la conscience peut facilement amener l'individu à s'interroger sur le pourquoi de ses représentations. En analysant le fonctionnement psychique, l'individu peut en venir à se poser des questions sur le pourquoi de son fonctionnement et à transformer une pratique de formation en pratique psychothérapeutique.

\*Au cours de ce processus, la personne apparaît véritablement sous la forme du « Je », comme sujet, maître et libre de ses représentations et de ses états affectifs. Elle a seule le pouvoir de son changement. Mais dans le cadre des formations d'entreprise, la demande de formation émane souvent des directions des ressources humaines. Comment le processus et les quatre étapes du développement vont-ils être mis en œuvre ? Comment déprogrammer et reprogrammer le psychique de personnes qui ne sont pas forcément à l'origine de cette demande ? Ces formations semblent en fait prises dans le désir de l'autre qui leur fait injonction de se développer. L'hypothèse selon laquelle tout individu porte en soi cette aspiration à la réalisation de soi est une position de principe plus qu'une assertion prouvée.

Finalement, l'identification par M. Lacroix du processus d'affirmation du moi introduit la question de la place et de la motivation de la personne dans l'engagement d'un tel processus, autrement dit de l'expression de la demande de « développement personnel ».

Enfin, « le développement personnel postule que les hommes possèdent les mêmes ressources, mais il concède que des différences les séparent. Celles-ci résulteraient de leur plus ou moins grande capacité à mobiliser leurs ressources. Or cette capacité dépend à son tour de la programmation de leur cerveau, de sorte que le dernier mot appartient à la pensée positive. Nous serions donc égaux par notre potentiel, mais inégaux de par nos croyances, notre gestion mentale, notre communication interne.

Dans cette perspective, le propre des hommes remarquables est, tout simplement, de savoir piloter leur cerveau mieux que les autres. Mais justement, il est possible, nous assure t-on, de modéliser le fonctionnement mental de ces hommes remarquables, d'enseigner ensuite ces modèles d'excellence aux hommes ordinaires, et de rétablir ainsi l'égalité entre les êtres. » (Lacroix M. 2000, p.51-52) Le processus de développement consisterait donc à enseigner le fonctionnement mental des hommes remarquables, d'excellence, aux hommes « ordinaires ».

## **B. Le processus de dissolution du moi.**

Là aussi, selon M. Lacroix, les facteurs du « développement personnel » sont endogènes. La personne est libre et responsable de son développement, de son destin spirituel.

Le développement se joue toujours au niveau du psychique et de la conscience par l'actualisation du potentiel spirituel de l'individu.

Les mouvements de « développement personnel » qui s'intéressent au potentiel spirituel de l'individu font référence à des conceptions orientales du développement ou plutôt au désir actuel de spiritualité constaté dans la consommation de cultures bouddhistes, chinoises, ..., pour une religiosité taillée à la mesure de chacun, comme nous l'incite à penser le sinologue François Jullien (2005) dans son ouvrage *Nourrir sa vie à l'écart du bonheur*.

Comment actualiser son potentiel spirituel et atteindre les états transpersonnels de fusion avec le monde, être en état de joie ?

Pour être un homme transculturel, c'est à dire pour « approcher le spirituel », il s'agit comme l'a analysé M. Lacroix, d'en faire l'expérience : « *L'Être est quelque chose qui se vit* » (Lacroix M., 2000, p.55). Il s'agit de contacter l' « Être-au-cœur-de-soi ».

Le spirituel est présent en chacun de nous. Les sens vont donc être sources d'expériences transcendantes, permettre de faire l'expérience du surnaturel.

Lacroix identifie deux étapes dans l'actualisation du potentiel spirituel :

- Mettre en condition sa conscience pour un lâcher-prise radical (étape de déprogrammation).
- Effectuer des exercices de reprogrammation spirituelle.

Pour ces deux étapes, le corps est essentiel, comme instrument privilégié de l'évolution spirituelle. C'est en mettant le corps à contribution qu'il sera possible de sentir quelque chose de l'au-delà.

Il s'agit dans un premier temps de libérer le corps de ses postures limitantes, d'effectuer un travail corporel pour corriger ses tensions, rigidités, dysfonctionnements, de rétablir l'énergie dans le corps, de la libérer.

Ensuite, la seconde étape de reprogrammation spirituelle peut démarrer à travers divers exercices :

- des exercices d'immobilité (maîtrise de la posture, silence, calme de la respiration),
- l'accomplissement de « gestes justes » parfaitement contrôlés et ritualisés, d'une façon cérémonieuse, vigilante, recueillie,

- des activités d'agitation et de décharge émotionnelle, en groupe, dans une ambiance sonore bruyante.

Ces exercices permettent le passage du corporel au spirituel car ils ont une valeur transformatrice dans le sens d'une inversion - l'exercice corporel et la conscience sont inversés<sup>39</sup> -, et dans le sens d'une sublimation - l'exercice corporel se sublime en vécu spirituel<sup>40</sup>.

La voie du corps apparaît la clé d'une complète réalisation de soi. Elle nous fait entrer en nous-mêmes, pour goûter la saveur de l'Être : « *L'émotion est dans son essence charnelle. (...) Vivre d'une façon émotionnelle, c'est donc vivre au plus près de son corps. Laisser parler ses émotions, c'est donner la parole au corps.* » (Lacroix M., 2001, p.36)

#### **4.3.5. Critique des pratiques de « développement personnel ».**

L'intérêt de l'ouvrage de M. Lacroix pris ici pour référence réside dans son analyse objective des « formations au développement personnel », c'est-à-dire qu'il ne fait pas l'apologie de ces formations, mais il cherche uniquement à comprendre les mécanismes et fondements de ces mouvements.

Son étude l'amène au final à poser des critiques des « formations au développement personnel ».

##### **A. La portée idéologique du « développement personnel ».**

Quelle est la portée idéologique du « développement personnel » ? Quelle représentation du monde et quelle philosophie de l'homme véhicule-t-il ?

**- Le « développement personnel » véhicule une version de l'homme « machine multimédia », et une version de la société comme entité virtuelle.**

La vie psychique est assimilée à un ordinateur en même temps qu'à un centre vidéo (« *une lanterne magique* »).

Cette version de l'homme est apparue dans les années 80 en abandonnant le paradigme de la libération émotionnelle et pulsionnelle, au profit d'une intervention sur les programmes : « *La non réalisation de soi est considérée comme le résultat d'un mauvais traitement de l'information et non d'un jeu de forces. A la notion de contrainte se substitue celle d'erreur. L'intervention du formateur-thérapeute vise, par conséquent, non à briser des résistances ou à libérer une énergie, mais à amener le sujet à modifier le programme de ses représentations. Alors que le premier modèle reste tributaire de l'ancienne révolution industrielle fondée sur la maîtrise de l'énergie, le second reflète la révolution industrielle de l'information et de la communication.* » (Lacroix M., 2000, p.72-73)

Egalement, le « développement personnel » s'est détourné de la voie sociologique ; il a adopté une perspective spiritualiste des rapports entre la pensée et la réalité extérieure. Ce n'est plus la société qui façonne les individus, la conscience qui est le reflet du monde extérieur. Le monde découle des actes de représentation ; la pensée est toute-puissante sur le réel : « *Même*

<sup>39</sup> Au fur et à mesure, la personne est envahie par la sensation non plus d'agir, d'être sujet, mais d'être agie, d'être objet. L'accomplissement d'exercices parfaitement contrôlés permet à la personne d'entrer dans un état psychique modifié, jusqu'à ce que la conscience devienne incontrôlée, jusqu'à ce que le moi entre en fusion avec le monde et se dissolve dans le transpersonnel.

<sup>40</sup> L'individu éprouve des mutations successives : de la sensation corporelle à la sensation d'être une pure énergie, jusqu'à la sensation de cette énergie comme une pure conscience.

*quand [le développement personnel] s'occupe de l'extériorité sociale, il ne quitte pas l'enceinte de la subjectivité. S'il évoque le salariat, l'horreur économique, l'exclusion, c'est pour ne retenir que la manière dont ces réalités sont vécues par les individus. Les rapports entre les acteurs sociaux sont appréhendés à travers la catégorie du « relationnel » et les phénomènes de rivalité et de domination sont analysés comme des scénarios, des jeux à l'instar de l'analyse transactionnelle. Les oppressions extérieures cèdent le pas aux tyrannies mentales, au harcèlement moral. Plutôt que d'aliénation et d'exploitation, on parlera de la peur, de la dépendance et des addictions - à l'alcool, à la drogue, à la surconsommation, au sexe, à la télévision. On le voit, tout est transféré dans le champ psychologique. A l'instar de l'ensemble de la réalité objective, la société est soumise à un processus de désubstantialisation. » (Lacroix M., 2000, p.76-77)*

La société devient par la même occasion une entité virtuelle. Sa réalité est niée. « *Il en résulte un relativisme subjectiviste que résume très bien cette sentence de Robbins : « Rien n'est en soi bon ou mauvais dans ce monde, écrit-il. Il n'y a que des représentations positives ou négatives. » » (Lacroix M., 2000, p.78)*

Il s'agit donc de former les individus pour qu'ils actualisent leur potentiel, et ce faisant, pour qu'ils transforment le monde à un niveau psychique.

Toute la place est à présent donnée au subjectif.

Ce processus renvoie à l'idée de « formatage ».

Mais qu'advient-il des relations interpersonnelles et des relations au monde ?

#### **- Le « développement personnel » véhicule une version de l'homme tout-puissant.**

Le « développement personnel » véhicule une philosophie de l'homme portant en lui un potentiel ne demandant qu'à fructifier.

La formation peut alors aider l'individu à exploiter ce potentiel pour atteindre l'Absolu, la toute-puissance, la surhumanité. Elle peut amener l'individu à l'excellence en appliquant justement des modèles d'excellence dans sa propre vie.

En ce sens, le « développement personnel » alimente le rêve de surhumanité des hommes auquel vient s'ajouter celui de l'immortalité. Il propose une solution à l'obsession universelle de l'homme, celle de la toute-puissance.

En véhiculant cette idée de l'homme tout-puissant, le « développement personnel » devient le fer de lance de la « *culture de l'illimité* ».

Les deux formes d'épanouissement (succès matériel et évolution spirituelle) peuvent être ambitionnées ensemble. Le « développement personnel » affirme en effet pouvoir répondre aux aspirations de l'individu pris dans sa globalité. Il affirme qu'il est possible pour l'homme de se développer dans une zone culturellement hybride.

L'aspiration à la toute-puissance, et la pratique des deux états du moi, se répandent de plus en plus dans l'image du cadre d'entreprise qui va de l'un à l'autre au gré de ses désirs, devenant l'homme idéal, celui en lequel s'incarnent les valeurs les plus hautes d'aujourd'hui, celui qui concilie « *un impératif d'efficacité face aux injonctions de l'économie et un impératif de fidélité à la vocation spirituelle de l'homme. Le développement personnel entretient ainsi l'espoir, probablement chimérique, que l'on pourrait se conduire à la fois comme un battant et un sage, un homme d'affaires et un yogi, un capitaine d'industrie et un maître spirituel.* » (Lacroix M., 2000, p.87)



La question du pourquoi est dépassée : les figures de l'homme pensant, philosophe, de l'homme psychique sain, de l'homme de foi, ne répondent plus aux valeurs de notre temps. Seule compte la question du comment accéder à la figure de l'homme idéal.

Finalement, les « formations au développement personnel » répondent à la recherche de Faust. Elles veulent apporter des réponses à la recherche universelle du sens de son « être-au-monde », et de soutenir l'homme.

Mais elles proposent des actions dont les contenus, la méthode, les objectifs, et le rôle du formateur, vont participer à la désubstantialisation de la réalité.

## **B. Les risques du « développement personnel ».**

Lacroix identifie quatre griefs majeurs du « développement personnel ».

### **- L'illusion de l'homme libre, tout-puissant, autonome.**

En privilégiant le subjectif, le risque est encouru de s'enliser dans le travail de l'intériorité, et d'oublier le lien social et les rapports à la réalité extérieure. Ainsi selon M. Lacroix, les pratiques de « développement personnel » risquent de contribuer à la déresponsabilisation politique en se centrant sur une « *politique du moi* ».

Au-delà, elles ne font en fait que répondre « *exactement aux impératifs de l'économie contemporaine* » (Lacroix M., 2000, p.92). Viser l'autonomie et la toute-puissance de l'homme sur lui-même et sur l'extérieur, revient à n'en faire que le « *serviteur du réel* ».

### **- La dérive sectaire.**

Les pratiques de « développement personnel » constituent une sphère d'action privilégiée pour les sectes, comme nous l'avons déjà annoncé dans une étude précédente, du fait notamment de la figure ambiguë du formateur. Manque de qualification, absence de réglementation administrative, attribution de tâches ambitieuses non de son ressort (dans la prise en charge globale de la personne), attitude d'autorité, instauration de vies de groupe répondant à de multiples objectifs, sont autant d'explications des dérives possibles des formations : d'une relation d'aide à une relation d'influence, jusqu'à une relation de domination.

Il y a aussi une explication de fond. Les sectes et les mouvements de « développement personnel » tiennent le même discours ou la même promesse : la vie intense et le plein épanouissement de toutes ses facultés. Le même procédé est utilisé : la modification de la grille de lecture du monde par l'individu.

Il y a donc de grands risques à ce que les pratiques de « développement personnel » se confondent avec les sectes, et que les offres de formation en entreprise relèvent du champ sectaire, ou en soient les serviteurs.

### **- Le mythe de l' « homme illimité ».**

Les pratiques de « développement personnel », en donnant un sens nouveau à la vie, peuvent susciter de fortes souffrances psychologiques. En cherchant à être un homme « illimité », l'individu s'expose à un grand nombre de dangers en voulant repousser des barrières, mais aussi, en s'exposant aux souffrances liées à la peur de la médiocrité : « *L'homme d'aujourd'hui (...) est désormais hanté par son moi idéal (...). L'homme actuel redoute non pas de transgresser la morale, de franchir la ligne rouge des interdits, mais de ne pouvoir satisfaire les exigences exorbitantes de son moi idéal, dont la tyrannie est bien plus pesante que celle du Surmoi. La crainte de la culpabilité cède la place à la crainte de la médiocrité.* » (Lacroix M., 2000, p.98-99)

### **- La technicisation de la vie psychique.**

Envisagé par technicisme, le « développement personnel » peut être attendu par effets instantanés. Les pratiques artistiques par exemple, comme facteurs de réalisation de soi, sont dépassées ; elles sont trop longues.

Envisagé par la gestion ou le contrôle du relationnel, s'en suit un appauvrissement des échanges authentiques entre la personne et son entourage, au profit d'une addition de narcissismes. En découle finalement une forme déshumanisante du développement de l'homme, mais qui est plus facile à mettre en oeuvre.

#### **4.3.6. La proposition de M. Lacroix : restaurer une conception éthique du « développement personnel ».**

Afin d'éviter les dérives du « développement personnel », ses pratiques doivent être envisagées en restaurant une conception éthique. Il convient selon M. Lacroix de revenir au fondement même du « développement personnel » et à la théorie de Maslow. L'individu a effectivement des besoins supérieurs de développement innés, c'est-à-dire des besoins orientés vers des fins morales : « *Vouloir vivre pleinement, actualiser son potentiel, se réaliser, s'épanouir, être créatif, c'est répondre à l'appel du Vrai, du Beau, du Bien, du Sublime* ». (Lacroix M., 2000, p.104) Il s'agit donc finalement de revenir au postulat de la philosophie idéaliste inaugurée par Platon.

L'objet de la formation n'est donc pas de créer ces tendances innées (puisqu'elles ne découlent pas de la socialisation) mais de les susciter. Il s'agit de redéfinir l'affirmation du moi comme le fait de « *mettre ses ressources au service des valeurs, se battre pour les incarner dans le monde, se dévouer à une cause* » (Lacroix M., 2000, p.104), et il s'agit de redéfinir le développement transpersonnel comme une véritable culture de l'âme, jusqu'à éprouver « *la saveur d'un monde plus honnête, plus vrai, plus beau qu'en temps ordinaire.* » (Lacroix M., 2000, p.105)

Les « formations au développement personnel » doivent poursuivre une vocation morale ou idéaliste, et universelle c'est-à-dire non définies en fonction de leur période d'émergence.

Mais, comment y parvenir alors que la société « *évacue l'idéal avec une sorte d'acharnement nihiliste* » ? (Lacroix M., 2000, p.105) Comment, selon Lacroix, arriver à ce que les individus n'aient pas honte d'avouer des motivations morales et idéalistes ? Comment favoriser un nouveau processus qui fasse émerger l'essence de l'homme et de la société ?

Peut-être s'agit-il de réintégrer la question du pourquoi et la capacité de l'individu à se poser des questions sur soi et sur le monde. Mais, en revenant à l'alliance du pourquoi et du comment - et donc en réduisant la place du comment -, la place de la formation devient alors plus relative.

Nous pouvons noter que cette proposition de M. Lacroix est l'expression d'une prise de position idéaliste qui se situe dans la logique même de la tradition occidentale.

#### **4.3.7. Conclusion.**

M. Lacroix analyse les stages actuels au « développement personnel » en deux catégories, les stages visant l'affirmation ou le renforcement du moi et les stages visant la dissolution du moi. Cette analyse renvoie à des références théoriques de psychologie humaniste et notamment à celle d'A. Maslow.

Elle a le mérite de fournir une vision claire de ces formations, alors que nombre d'ouvrages sur le « développement personnel » prennent plutôt position pour une approche spécifique

(par exemple pour la PNL). Elle précise leur portée idéologique et inscrit ces formations dans leur contexte, celui d'une société où l'image du yuppie est idéalisée et où la recherche du bonheur, de l'excellence, de l'accomplissement de soi et du passage du développement transpersonnel à l'affirmation du moi au gré de ses désirs, sont omniprésents.

Finalement, l'approche de M. Lacroix semble donner une bonne synthèse de nos deux études précédentes sur la question des « formations au développement personnel ».

Autrement dit, nous pouvons considérer que nos deux premières études empiriques viennent conforter la description de M. Lacroix des « formations au développement personnel ». La distinction entre l'affirmation du moi et la dissolution du moi rencontrerait, au moins en partie, celle entre les formations proposées en formation continue (proches du développement des potentialités) et les formations proposées dans un cadre individuel (proches de l'idée d'un développement transpersonnel).

Sous une diversité d'intitulés et d'objectifs, les « formations au développement personnel » renverraient surtout à des formations de type comportemental et aux objectifs de réalisation de soi et d'actualisation du potentiel. Elles seraient mises en œuvre par un processus de déprogrammation puis reprogrammation. C'est ce qui serait finalement sous-tendu par la succession d'objectifs, généraux, spécifiques et intermédiaires dans les offres répertoriées.

Proche de l'idée de « formatage », ce processus amène à penser la formation comme une pratique légitime pour prendre en charge le comment du « développement personnel », les projets de vie et l'épanouissement de l'individu.

L'analyse de M. Lacroix, rappelons le, ne souscrit pas à cette approche, suscite alors des questions sur les pratiques actuelles de « développement personnel », sur la demande et la place de l'individu lorsque ces formations sont mises en œuvre dans le cadre des formations d'entreprise. A qui profitent-elles ?

Une autre question sur la prise en charge éventuelle par la formation de besoins qui ne sont pas théoriquement de son champ, ou pour le dire autrement, sur une prise en charge « globale » des attentes individuelles, est aussi apparue au fur et à mesure de la lecture de l'ouvrage de référence de M. Lacroix.

Y a-t-il enfin une place pour une conception éthique du « développement personnel », pour la poursuite de valeurs humaines fondamentales dans les pratiques de « développement personnel » ? M. Lacroix déplace le problème : les « formations au développement personnel » traduisent selon lui un manque de sens qui ne se trouve pas dans des techniques de conditionnement mais dans une éthique retrouvée, actualisée, et affirmée.

## **5. Cinquième partie : Approche institutionnelle : le « développement personnel », un domaine de formation officiel.**

Nos premières études empiriques, sur l'articulation de la formation et du « développement personnel », et synthétisées dans un ouvrage de M. Lacroix, nous amènent à dire que les « formations au développement personnel » :

- sont en majorité des stages courts inter-entreprises ou mises en œuvre dans un cadre individuel,
- aux intitulés, contenus et objectifs très variés.
- Elles renvoient d'abord à un domaine de formation « développement personnel ».
- Elles renvoient aussi à un discours humaniste, inscrit dans des considérations et injonctions contemporaines, pour devenir non plus tant discours théorique que discours symbolique,
- et se résument dans la conscience collective à quelques notions, approches ou intitulés clés, comme la connaissance de soi, les formations comportementales, la PNL ou l'analyse transactionnelle.

Notre désir de dépasser les idées pré-conçues sur la question du « développement personnel » en formation est donc en apparence remplie.

Pourtant, notre expérience et certaines analyses précédemment menées sur le « développement personnel » dans le champ spécifique de la Formation Professionnelle Continue nous conduit à poursuivre notre investigation. En effet, comme nous l'avons vu en troisième partie de cette thèse, à un niveau officiel, le « développement personnel » est encore autre chose que ce que nous avons identifié jusqu'à présent.

Le « développement personnel », dans une approche institutionnelle, c'est tout à la fois une notion bannie de la FPC et un domaine officiel lié aussi et surtout à l'insertion. En référence à une classification officielle des spécialités de formation, il semble que nous avons donc étudié une partie seulement de ce qui relève du « développement personnel » .

Nous avons donc choisi de nous intéresser spécifiquement à ce pan de la question du « développement personnel » en formation non encore exploré : celui de l'orientation et de l'insertion. Pour en cerner ses différentes dimensions, nous avons étudié neuf catalogues régionaux semi-publics de dispensateurs de formation.

Nous déplaçons notre angle d'étude sur la question des « formations au développement personnel » en nous intéressant plus particulièrement à son expression dans le champ de l'insertion. Une étude de catalogues de dispensateurs de formation doit nous servir à montrer que le champ de l'insertion semble finalement et officiellement le champ principal des « formations au développement personnel ».

Nous avons également analysé des questionnaires envoyés à l'ensemble des structures identifiées comme intervenant « potentiellement » en « développement personnel » dans la région Poitou-Charentes. Sur les 256 questionnaires envoyés, c'est une cinquantaine de questionnaires qui ont été analysés.

## **5.1. Etude de neuf catalogues régionaux de dispensateurs de formation.**

Comme annoncé dans l'étude menée précédemment, une Nomenclature des Spécialités de Formation (NSF) permet aux institutions telles que l'ANPE, la DRTE-FP, de classer ou identifier les différentes formations à l'intérieur de spécialités. Le « développement personnel » apparaît comme une spécialité possible de classification.

Cette NSF est mise en correspondance avec un document du même type, plus précis, réalisé par le Centre Inffo : le Formacode, et qui permet notamment à des structures régionales telles que les CARIF – Centre d'Animation, de Ressources et d'Information sur la Formation – et OREF – Observatoire Régional Emploi Formation – de répertorier les organismes du territoire selon leur(s) spécialité(s) de formation.

C'est à partir de neuf catalogues régionaux de dispensateurs de formation réalisés selon la classification du Formacode, que nous pouvons identifier les dimensions du « développement personnel » comme domaine officiel de formation.

Nous nous centrons naturellement sur l'étude du domaine du « développement personnel » que nous souhaitons analyser en fonction de ses différents domaines spécifiques, et que nous comparerons aux autres domaines de formation.

Ainsi que ce que l'on peut appeler « formations au développement personnel », constitue un domaine officiel, à l'intérieur duquel on trouve aussi bien des formations comportementales que des formations d'orientation et d'insertion de type « Techniques de Recherche d'Emploi » ou « Bilans de Compétences Approfondies ».

### **5.1.1. Présentation des outils et de la démarche.**

#### **A. Les catalogues régionaux de dispensateurs de formation.**

Dans les catalogues étudiés, ce sont les organismes de formation qui sont l'objet de la classification et non pas les actions de formation. Autrement dit, nous nous intéressons au « potentiel de formation » des organismes, puisque ces catalogues identifient en effet les organismes selon les domaines sur lesquels ils sont susceptibles d'intervenir. Il ne s'agit donc pas d'un recensement des formations programmées pour une année.

Neuf catalogues régionaux de dispensateurs de formation alimentent notre étude, chacun réalisé par les CARIF ou OREF de leur région respective.

Les CARIF et les OREF constituent un réseau d'opérateurs auprès des professionnels de la formation et de l'emploi. Financés par l'Etat et les Régions dans le cadre des contrats de plan, ils sont en relation avec les partenaires sociaux, les acteurs institutionnels, et les acteurs de la formation professionnelle.

Ils assurent trois fonctions essentielles :

- alimenter et venir en appui des réseaux d'information locaux en contact avec le public,
- favoriser l'accès à la formation professionnelle,
- contribuer à la constitution d'une offre de formation cohérente sur le territoire.

Comme nous l'avons souligné dans l'étude précédente, les CARIF et OREF travaillent en étroite collaboration avec les services de contrôle de la formation de la DRTE-FP : quand un organisme de formation se crée, la DRTE-FP informe le CARIF, qui fait ensuite les démarches nécessaires du recueil d'information auprès de l'organisme pour la réalisation d'un catalogue régional d'organismes de formation.

Nous déduisons donc qu'un nouvel organisme de formation continue qui apparaît dans un catalogue d'un CARIF, et référencé sous le domaine « développement personnel », est

logiquement passé par le Service Régional de Contrôle (qui de son côté est sensé rejeter théoriquement et paradoxalement toute « formation au développement personnel »).

Il y aurait en somme différents niveaux institutionnels pour appréhender la formation.

Les données de ces neuf catalogues étudiés sont comparables les unes par rapport aux autres puisque elles sont réalisées par des instances semi-publiques procédant toutes par rapport à des critères de classification officiels : par rapport à la nomenclature nationale du Formacode (présenté ci-après).

Il convient de souligner toutefois quelques variations d'un catalogue à un autre :

- dans l'identification de certains organismes (par exemple certains catalogues ne font pas apparaître de fiche spécifique pour des organismes de formation particuliers, tels les Ateliers de Pédagogie Personnalisée),
- dans les intitulés des domaines de formation. (Les catalogues étudiés n'ont pas toujours été édités à la même date. Ainsi certains peuvent prendre appui sur une ancienne nomenclature nationale du formacode.)

Il existe 27 CARIF – OREF. Notre étude concerne donc un tiers des données disponibles sur le territoire français.

Parmi les neuf catalogues répertoriés, trois ont été étudiés à partir des ouvrages papiers ; les six autres ont été étudiés à partir du site internet des CARIF et OREF correspondants.

Les neuf régions soumises à notre étude et les CARIF et OREF correspondants sont les suivants :

- CARIF Poitou-Charentes
- Gip Alfa Centre
- AREPA CARIF Aquitaine
- CRRIP – OREF Alsace
- Inffolor – CARIF Aquitaine
- Formation Information PACA – CARIF PACA
- C2R Bourgogne
- CARIF – OREF des Pays de la Loire
- CARIF Ile de France.

## **B. Le Formacode.**

### **a. Présentation générale du Formacode.**

Le Formacode est un thésaurus de l'offre de formation, utile à l'ensemble des acteurs de la formation afin de se repérer dans l'offre de formation à partir d'un langage complet, opérationnel, et surtout commun car officiel : *« Le Formacode donne une vision claire, précise et complète des domaines de formation au travers de 65 champs sémantiques.*

*Les domaines de la formation sont ici les champs intellectuels dans lesquels vient s'inscrire une action de formation, considérée dans son contenu, son programme et ses objectifs affichés.*

*Le thésaurus Formacode se présente comme liste organisée de termes normalisés permettant la description et la recherche de l'information dans un système documentaire. Il transpose le langage courant en un langage dépourvu d'ambiguïté. »*

Il établit enfin des correspondances avec le ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois) de l'ANPE, et avec la Nomenclature des Spécialités de Formation (NSF) réalisée sous la responsabilité du Conseil National de l'Information Statistique.

Les catalogues régionaux d'organismes de formation sont donc réalisés par les CARIF ou OREF à partir du Formacode.

Dans les neuf catalogues étudiés, nous avons trouvé un domaine de formation intitulé spécifiquement « développement personnel ».

Nous avons souhaité, préalablement à notre étude des catalogues de dispensateurs de formation, nous intéresser au domaine « développement personnel » du formacode.

Notons ici que le « développement personnel », avec le formacode, tendrait à devenir un concept de la formation et non plus seulement une notion.

Les concepts de la formation sont organisés en 65 champs sémantiques – ou domaines de formation – eux-mêmes classés en 17 grands domaines.

Chaque champ sémantique peut être identifié selon six descripteurs :

- Les synonymes du concept.
- Le terme générique de référence.
- Les termes associés (relation avec des termes appartenant à des champs différents) au concept.
- Une note d'explication (dans le cas où le sens du descripteur peut prêter à confusion).
- Une note d'application (précision sur l'utilisation du descripteur).
- La correspondance avec les nomenclatures ROME et NSF.

L'indexation d'une action de formation selon la nomenclature du Formacode est effectuée méthodologiquement, à partir d'une analyse préalable de ses contenus et d'une recherche du descripteur le plus adapté.

#### b. Le « développement personnel » comme domaine de formation.

Nous nous sommes spécifiquement intéressés au champ sémantique – ou domaine de formation - « développement personnel ».

Plusieurs constats peuvent être effectués :

- L'intitulé de ce domaine de formation a été modifié par rapport aux éditions précédentes. Le « développement personnel » est devenu dans la dernière édition de 2003 « développement personnel et professionnel », mais sans changements importants. Les domaines spécifiques sont en effet restés les mêmes.
- Le domaine de formation « développement personnel et professionnel » apparaît sous le grand domaine « **Mathématiques / Physique / Chimie / Développement personnel / Langues** », sans qu'aucune explication ne soit donnée quant à la cohérence de ces 5 domaines de formation entre eux.<sup>41</sup>
- Le « développement personnel et professionnel » est identifié selon les six descripteurs de la manière suivante :

---

<sup>41</sup> En quoi le « développement personnel et professionnel » se situe-t-il sous ce grand domaine plutôt que sous le grand domaine « Sciences Humaines / Psychologie / Médecine / Santé / Action sociale » par exemple, comme pourrait nous amener à le penser l'étude à la FNAC ?

Termes spécifiques :

- Adaptation sociale
- Relation interpersonnelle
- Vie quotidienne loisir
- Mise à niveau
- Alphabétisation
- Préparation retraite
- Mise à niveau technologique
- Culture générale
- Connaissance monde actuel
- Accompagnement vers emploi
- Efficacité personnelle
- Préparation examen concours
- Bilan professionnel
- Préparation entrée formation
- Gestion carrière personnelle.

Termes associés :

- Encadrement (sous le champ sémantique « direction entreprise »)
- Pédagogie (sous le champ sémantique « ingénierie formation pédagogie »)

Note d'application : Employer si possible un terme plus précis. Pour les professionnels de l'orientation, l'insertion ou la formation se reporter au champ sémantique « Ingénierie / Formation / Pédagogie ».

NSF : Spécialités concernant plusieurs capacités.

Cette description souligne le caractère imprécis de ce domaine de formation.

Elle nous incite à associer le « développement personnel et professionnel » au grand domaine « Direction entreprise / Gestion financière / Ressources humaines / Secrétariat / Ingénierie formation pédagogie », compte tenu de ses termes associés et de sa note d'application.

Ce domaine concernerait notamment et précisément les professionnels de l'orientation, l'insertion ou la formation.

En correspondance avec la NSF, le « développement personnel et professionnel » renvoie aux « spécialités concernant plusieurs capacités » - c'est-à-dire à l'ancienne spécialité « développement personnel » - tandis qu'il ne correspond à aucune référence du ROME.

Enfin, le domaine « développement personnel et professionnel » peut être précisé en 15 termes spécifiques pouvant eux-mêmes encore être spécifiés, de l'« adaptation sociale » à la « gestion de carrière personnelle », en passant par « vie quotidienne loisir » et « connaissance monde actuel ». Mais quel est le rapport entre ces différents termes ?



- La liste hiérarchique du « développement personnel et professionnel » :

<b>Développement personnel et professionnel</b>
Accompagnement vers emploi
Techniques Recherche Emploi
Adaptation sociale
Alphabétisation
Bilan professionnel
Orientation professionnelle
Connaissance monde actuel
Culture générale
Efficacité personnelle
Affirmation soi
Créativité personnelle
Développement mémoire
Gestion stress
Gestion temps
Intelligence émotionnelle
Lecture rapide
Raisonnement logique
Résolution problème
Valorisation image de soi
Gestion carrière personnelle
Mise à niveau
Calcul mise à niveau
Français mise à niveau
Mise à niveau technologique
Préparation entrée formation
Préparation examen concours
Préparation entrée grande école
Préparation entrée université
Préparation retraite
Relation interpersonnelle
Communication professionnelle
Expression écrite
Atelier écriture
Prise notes
Rapport
Synthèse
Expression orale
Expression média
Prise parole
Méthodologie négociation
Gestion conflit interpersonnel
PNL
Relation interculturelle
Vie quotidienne loisir
Bricolage
Budget familial
Couture initiation
Education ménagère
Jardinage
Mécanique familiale.

- Précisions sur les termes ou domaines spécifiques du « développement personnel et professionnel ».

Chacun des termes spécifiques de la liste hiérarchique précédente peut être défini selon les six descripteurs. (Annexe 10)

Les termes associés à chaque terme spécifique du « développement personnel et professionnel », correspondent à d'autres champs. Ainsi, le tableau référencé en annexe 10 nous renforce à penser que le domaine du « développement personnel et professionnel » est largement associé :

- à deux autres domaines : « action sociale » et « ingénierie formation pédagogie »
- et plus généralement aux deux grands domaines : « Sciences Humaines / Psychologie / Médecine / Santé / Action sociale », et, « Direction entreprise / Gestion financière / Secrétariat / Ingénierie formation pédagogie ».

A la lecture des descripteurs des termes associés aux termes spécifiques du « développement personnel et professionnel » il semble que ce dernier se distingue d'autres domaines, car il fait référence au « *public final* »<sup>42</sup> visé par l'action, tandis que « action sociale » et « ingénierie formation pédagogie » font référence aux professionnels de la formation et du travail social, aux professionnels de l'orientation, de la mise à niveau, ... c'est à dire aux professionnels du « développement personnel et professionnel » s'occupant de ce « *public final* ».

Le « développement personnel et professionnel » semble concerner un « public final » large :

- tout demandeur d'emploi ou toute personne en démarche d'insertion ou d'évolution sociale et professionnelle,
- toute personne désireuse de développer et maîtriser ses facultés, performances et aptitudes,
- tout particulier dans sa vie personnelle et domestique,
- mais aussi de façon indirecte, les professionnels de la formation, de l'orientation et de l'insertion étant leur objet d'intervention.

En correspondance avec la NSF, le « développement personnel et professionnel » fait référence de manière générale aux « spécialités concernant plusieurs capacités » (NSF 410), et plus spécifiquement aux spécialités suivantes :

- « développement des capacités mentales et apprentissages de base » (NSF 412)
- « développement des capacités comportementales et relationnelles » (NSF 413)
- « développement des capacités individuelles d'organisation » (NSF 414)
- « développement des capacités d'orientation, d'insertion et de réinsertion sociale et professionnelle » (NSF 415)
- « économie et activités domestiques » (NSF 422)
- « habillement » (NSF 242).

En référence à la NSF et aux spécialités du « développement personnel » (ou aux « spécialités concernant plusieurs capacités »), celles-ci ne renvoient pas uniquement à des domaines de formation du « développement personnel et professionnel » du Formacode :

- Les domaines spécifiques « graphologie », « analyse transactionnelle », « groupe balint », « relaxation », du domaine « psychologie », complètent la spécialité NSF 413.
- Le domaine spécifique « braille », du domaine « langues », complète la spécialité NSF 412.

---

<sup>42</sup> Notion utilisée dans le Formacode.

- Le domaine spécifique « conduite réunion » du domaine « direction entreprise », complète la spécialité 414.

Notons enfin que la spécialité NSF 423 « vie familiale, vie sociale et autres formations au développement personnel », ne correspond à aucun terme spécifique du « développement personnel et professionnel » du Formacode. Elle correspond au seul domaine spécifique « vie associative »<sup>43</sup>, du domaine « action sociale ».

Nous avons souhaité mettre en parallèle les définitions du Formacode des domaines spécifiques du « développement personnel et professionnel » et les définitions répertoriées pour les mêmes termes dans le *Dictionnaire de la Formation et du Développement Personnel* (Bellenger L., Pigallet P., 1996). Plusieurs constats méritent d'être soulignés.

Logiquement, nous pouvons nous attendre à ce que les termes spécifiques du « développement personnel et professionnel » du Formacode soient définis dans le *Dictionnaire de la Formation et du Développement Personnel*.

Sur les 51 termes spécifiques du formacode, 22 sont définis dans le *Dictionnaire de la Formation et du Développement Personnel*.

Nous pouvons représenter cette mise en parallèle dans le tableau suivant :

	définitions du Formacode	définitions <i>Dictionnaire de la Formation et du Développement Personnel</i>			
		définitions communes avec le Formacode	définitions renvoyant à d'autres actions	définitions permettant de préciser le domaine	définitions absentes
<b>spécialités concernant plusieurs capacités</b>	2	1			1
<b>développ. des capacités mentales et apprentiss. de base</b>	16	3	2	4	7
<b>développ. des capacités comport. et relationnelles</b>	14	3	3	1	6
<b>développ. des capacités individuelles d'organisation</b>	1		1		
<b>développ. des capacités d'orientation et d'insertion ...</b>	13	2		1	10
<b>économie et activités domestiques</b>	5	1			4

<sup>43</sup> Défini comme suit dans le Formacode : « utilisé pour les formations qui ont pour objet de permettre l'animation ou la participation à la vie d'une association (bénévolat) », soit l'éducation populaire au sens du code du travail.

Le « développement des capacités d'insertion » et « économie et activités domestiques » ne semblent pas ou peu concerner le « développement personnel » au sens du *Dictionnaire de la Formation et du Développement Personnel*.

### **5.1.2. Le « développement personnel » comparé aux autres domaines de formation.**

Deux études permettent de comparer le « développement personnel » avec les autres domaines de formation, présentés dans les catalogues régionaux de dispensateurs de formation.

#### **A. Le « développement personnel » comparé aux autres domaines du secteur d'activité « formation générale ».**

Les neuf catalogues étudiés peuvent tous être utilisés à partir :

- d'un index alphabétique des organismes de formation
- d'un index alphabétique des domaines de formation
- d'un index alphabétique des grands secteurs d'activité
- d'un index alphabétique par diplôme
- d'un index alphabétique des formations qualifiantes ou diplômantes.

C'est à partir du second index que nous allons effectuer notre étude, là où apparaît la notion de « développement personnel ».

Chaque domaine de formation est référencé selon la nomenclature du Formacode, et à l'intérieur d'un secteur d'activité renvoyant aux grandes spécialités de la NSF. (Annexe 6)

Dans les neuf catalogues, le « développement personnel » est un domaine de formation du secteur d'activité « formation générale », parmi 83 domaines tout secteur confondu et de façon cumulée dans les neuf répertoires.

A chaque domaine, correspondent des domaines spécifiques de formation (ceux du Formacode) par rapport auxquels sont référencés les organismes de formation susceptibles d'intervenir.

Un organisme de formation peut être référencé sous plusieurs domaines spécifiques de formation d'un même domaine de formation.

##### **a. Méthodologie.**

Nous avons pour chaque catalogue, réparti :

- le nombre de domaines spécifiques par, secteur d'activité, domaine de formation, et région,
- puis, le nombre d'actions potentielles de formation,
- et enfin le rapport entre le nombre d'actions potentielles et le nombre de domaines spécifiques.

Nous avons ainsi effectué trois tableaux correspondant au :

- nombre de domaines spécifiques de formation pour chaque domaine de formation,
- nombre de propositions potentielles d'actions pour chaque domaine de formation,
- nombre de propositions potentielles d'actions rapportées au nombre de domaines spécifiques, pour chaque domaine de formation.

Nous avons ensuite calculé les totaux et pourcentages, secteur d'activité par secteur d'activité, région par région, et pour l'ensemble des régions.

Ces données sont référencées en annexe 11.

b. Données.

Quelle est la part du domaine « développement personnel » dans le secteur d'activité « formation générale » ?

Pour chaque domaine de formation, il est donc possible d'identifier :

- le nombre de domaines spécifiques,
- le nombre de propositions potentielles d'actions,
- le nombre de propositions potentielles d'actions par domaines spécifiques, et ce, par région ou pour l'ensemble des neuf régions étudiées.

En comptabilisant le nombre de **domaines spécifiques de formation** par domaine du secteur d'activité « formation générale », pour l'ensemble des régions étudiées, différents constats s'imposent :

- Le « développement personnel » (au même titre que les « langues »), représente 12% du secteur d'activité « formation générale », soit la part la plus importante des 16 domaines de formation de ce secteur d'activité.  
Le « développement personnel » apparaît donc comme le domaine le plus « spécialisé » de la rubrique « formation générale ».
- La part du « développement personnel » dans le secteur « formation générale », région par région, varie sensiblement. Il y a des régions pour lesquelles le « développement personnel » représente une part particulièrement importante du secteur d'activité « formation générale » en nombre de domaines spécifiques – c'est le cas pour le Poitou-Charentes.
- Les quatre secteurs, « formation générale », « formation agricole ou industrielle », « formation aux fonctions de l'entreprise » et « formation au secteur tertiaire » représentent sensiblement la même part (25% - 31%) en terme de domaines spécifiques. Le secteur « Logiciel » représente une part moindre (5%).

En comptabilisant le nombre de **propositions potentielles d'actions** par domaine et par secteur d'activité, et pour l'ensemble des régions étudiées, différents constats :

- Le domaine « développement personnel » représente près de la moitié (47%) du secteur « formation générale ».  
47% de propositions potentielles du secteur d'activité « formation générale » concerne le domaine du « développement personnel ». Cette part varie sensiblement selon les régions.  
Le « développement personnel » apparaît comme un domaine essentiel au sein du secteur d'activité « formation générale ».
- Rapporté au nombre total d'actions potentielles tout secteur confondu, le « développement personnel » à lui seul représente 9% de l'ensemble.
- Le secteur « Formation générale » représente une part non négligeable (20%) à côté des autres secteurs, et ce grâce au domaine du « développement personnel ».

En comptabilisant le nombre de **propositions potentielles d'actions rapporté au nombre de domaines spécifiques de formation**, différents constats :

- Le domaine « développement personnel » a une part nettement supérieure à la moyenne du secteur d'activité « formation générale ». Alors qu'en moyenne le secteur « formation générale » compte 5,71 actions potentielles par domaine spécifique, le « développement personnel » en compte 23,4.

- Le « développement personnel » a une part nettement supérieure à la moyenne de tous les autres secteurs d'activité (« formation agricole ou industrielle » 4,14 ; « formation aux fonctions de l'entreprise » 12,01 ; « formation au secteur tertiaire » 5,38 ; « logiciels » 11,48), et supérieure à la moyenne générale (tout domaine confondu : 7,14).

c. Hypothèses.

Nous posons trois hypothèses pour interpréter nos données :

- Un nombre de **domaines spécifiques** de formation élevé peut révéler :
  - le caractère généraliste du domaine (ce qui nécessite qu'il soit spécialisé),
  - et/ou la part importante de ce domaine dans l'offre de formation potentielle pour répondre à une demande importante.
- Un nombre de **propositions potentielles d'actions** élevé peut révéler :
  - une part importante de ce domaine dans les offres de formation et pour répondre à une demande importante,
  - et/ou la facilité pour des organismes de se positionner sur ce domaine (par exemple du fait de son caractère non spécialisé, peu de pré-requis étant nécessaire).
- Un nombre de **propositions potentielles d'actions par domaine spécifique** élevé peut révéler :
  - une part importante du domaine en question dans les offres de formation et pour répondre à une demande importante,
  - et/ou la facilité pour des organismes de se positionner sur les domaines spécifiques en question.

Finalement chaque donnée nous informe :

- de la place d'un domaine de formation sur le marché de la formation, et / ou
- du caractère plus ou moins spécialisé de ce domaine.

d. Interprétation.

Le domaine de formation « développement personnel » a :

- une part deux fois supérieure à la moyenne du secteur d'activité « formation générale » en termes de nombre de domaines spécifiques,
- une part très largement supérieure à la moyenne de son secteur d'activité de référence « formation générale », en termes de nombre de proposition potentielles,
- une part très largement supérieure à la moyenne de son secteur d'activité de référence, en termes de nombre de propositions potentielles rapporté au nombre de domaines spécifiques.

Le secteur d'activité « formation générale » a :

- une part « normale » en termes de nombre de domaines spécifiques,
- une part « normale » en termes de nombre d'actions potentielles,
- une part supérieure à la moyenne en termes de nombre d'actions potentielles rapporté au nombre de domaines spécifiques.

Le secteur d'activité « formation générale », sans le domaine « développement personnel » a :

- une part « normale » en termes de nombre de domaines spécifiques,
- une part inférieure à la moyenne en termes de nombre d'actions potentielles,

- une part deux fois inférieure à la moyenne en termes de nombre d'actions potentielles par rapport au nombre de domaines spécifiques.

Le « développement personnel » apparaît donc comme :

- un domaine peu spécialisé pour les organismes de formation, sur lequel il est facile d'accéder,  
et / ou
- un domaine de formation très important sur le marché de la formation.

Le « développement personnel » concerne effectivement un nombre important d'organismes de formation (notamment en région Poitou-Charentes avec près de 250 organismes sur les quelques 600 référencés par le CARIF).

## **B. Le « développement personnel » comparé aux autres domaines de formation.**

### a. Méthodologie.

A partir des trois tableaux précédents, nous avons effectué trois nouveaux tableaux, dans lesquels nous avons informé la « position de chaque domaine de formation » lorsque l'ensemble des domaines sont classé par ordre décroissant, selon :

- le nombre de domaines spécifiques,
- le nombre d'actions potentielles,
- le nombre d'actions potentielles rapportées au nombre de domaines spécifiques.

La position « 1 » correspond au domaine de formation ayant la position la plus haute pour chaque classement. (Annexe 12)

Ce classement a été effectué région par région. Ainsi, l'intervalle des positions entre les régions pour chaque domaine a été référencé, puis, l'écart entre la position la plus basse et la position la plus élevée pour chaque domaine.

Les « écarts faibles » des domaines de formation ont été définis comme ceux  $\leq$  à 10% du total des écarts pour chaque classement.

Pour les « écarts faibles », une moyenne des positions a été calculée.

### b. Données et interprétation.

\* Au regard du nombre de propositions potentielles de formation, 26 domaines de formation ont un « écart faible ».

26 domaines de formation ont donc une « position stable » d'une région à une autre, dans le classement des domaines de formation selon le nombre de propositions potentielles de formation.

Parmi ces 26 domaines, et au regard de leur position moyenne, neuf domaines de formation peuvent être considérés comme proposant de façon stable le plus d'actions potentielles de formation :

<b>Domaines de formation</b>	<b>Ecart</b>	<b>Position moyenne</b>
Développement personnel	10	2
Langues	15	8
Commercialisation	4	7
Comptabilité	3	3
Direction entreprise	5	3
Informatique	10	5

Secrétariat bureautique	17	6
Gestion financière	6	7
Langages informatiques	6	4

\* Au regard du nombre de propositions potentielles de formation par domaines spécifiques, 24 domaines de formation ont un « écart faible ».

Parmi ces 24 domaines de formation, sept peuvent être considérés comme proposant le plus d'actions potentielles rapportées au nombre de domaines spécifiques :

Domaines de formation	Ecart	Position moyenne
Développement personnel	6	3
Comptabilité	5	7
Direction entreprise	10	5
Secrétariat bureautique	9	5
Gestion financière	9	5
Logiciel tableur	2	2
Logiciel traitement texte	4	3.5

Le « développement personnel » apparaît là encore comme un domaine de formation « stable », et proposant, en moyenne, un nombre élevé d'actions potentielles de formation rapportées au nombre de domaines spécifiques.

\* Au regard du nombre de domaines spécifiques, 25 domaines de formation ont un « écart faible ».

Parmi ces 25 domaines de formation, seuls trois domaines peuvent être considérés comme proposant le plus de domaines spécifiques de façon stable (« action sociale », « santé secteur sanitaire » et « logiciels »).

Le « développement personnel » n'apparaît pas ici. Toutefois, sa position au rang 33 dans une seule région a des incidences sur l'écart calculé, alors que pour toutes les autres régions l'intervalle se situe entre 2 et 7. Hormis dans une région sur les neuf étudiées, le « développement personnel » peut donc être considéré comme un domaine de formation proposant un nombre élevé de domaines spécifiques.

\* Si l'on croise à présent ces données :

<p><b>Développement personnel</b> Comptabilité Direction entreprise Secrétariat bureautique Gestion financière</p>	}	<p>sont les domaines de formation proposant de façon stable et, d'une région à une autre, le plus de propositions potentielles d'actions de formation et le plus de propositions potentielles d'actions rapportées au nombre de domaines spécifiques.</p>
--	---	---

Le « développement personnel » apparaît finalement comme un domaine de formation central, au sein du secteur d'activité « formation générale », et par rapport à l'ensemble des domaines de formation, et ce, de façon stable d'une région à une autre.

Selon les hypothèses posées précédemment, le « développement personnel » peut être un domaine de formation très peu spécialisé et / ou un domaine de formation très important sur le marché de la formation.



Dans notre étude théorique sur la FPC, nous avons mis en évidence que le « développement personnel » - ou les spécialités concernant plusieurs capacités - figure parmi les premières spécialités du marché de la formation.

Le « développement personnel » semble donc effectivement être un domaine très important sur le marché de la formation. Reste à savoir comment il est interprété par les organismes de formation ? Quel degré de spécialisation nécessite-t-il ?

### **5.1.3. Le domaine « développement personnel » et ses domaines spécifiques.**

#### **A. Le domaine du « développement personnel » selon la classification du Formacode.**

Dans l'ensemble des neuf catalogues étudiés, le « développement personnel » renvoie à 58 domaines spécifiques classés à différents « niveaux hiérarchiques ».

15 domaines spécifiques principaux ressortent (c'est-à-dire classés à un second niveau hiérarchique, juste après « développement personnel et professionnel »).

Si l'on s'intéresse à ces 15 domaines, on s'aperçoit que certains ont une part plus importante que d'autres en termes de nombre d'actions potentielles. (Annexe 13)

En moyenne, chaque domaine devrait représenter entre 6 et 7% du « développement personnel ». Cinq domaines spécifiques sont en fait « sur-représentées » :

- « Accompagnement vers emploi »
- « Bilan professionnel » (et notamment « orientation professionnelle »)
- « Efficacité personnelle » (et notamment « gestion du temps » et « gestion du stress »)
- « Mise à niveau »
- « Relation interpersonnelle » (et notamment « communication professionnelle », « expression écrite », « expression orale »).

Si l'on s'intéresse indifféremment aux 58 domaines spécifiques du « développement personnel », en référence à leur classement par ordre décroissant du nombre d'actions potentielles toute région confondue (annexe 14), six domaines peuvent être considérés comme proposant le plus d'actions potentielles<sup>44</sup> :

- « Mise à niveau »
- « Orientation professionnelle »
- « Accompagnement vers emploi »
- « TRE »
- « Insertion socioprofessionnelle »
- « Préparation entrée formation ».

Elles représentent à elles seules 34% du nombre d'actions potentielles du domaine « développement personnel ».

Nous pouvons également classer les domaines spécifiques du « développement personnel » selon leur position : c'est-à-dire lorsque ces domaines sont classés par ordre décroissant selon le nombre d'actions potentielles, région par région (annexe 15).

Nous nous apercevons dans ce cas qu'ils n'ont pas, dans l'ensemble, une position « stable » d'une région à une autre.

---

<sup>44</sup> 10% du nombre de domaines spécifiques, soit les 6 premiers domaines spécifiques.

Cinq domaines spécifiques du « développement personnel » occupent une « position stable » : « insertion socioprofessionnelle », « braille », « adaptabilité », « vie quotidienne loisir », « bricolage ».

En référence à la moyenne des positions occupées par chaque domaine et en référence aux domaines occupant les places les plus importantes<sup>45</sup>, d'une région à une autre, nous retrouvons logiquement les mêmes domaines que précédemment : « insertion socioprofessionnelle », « accompagnement vers emploi », « mise à niveau », « TRE », « orientation professionnelle ». La thématique « préparation entrée formation » disparaît.

Nous pouvons également classer les domaines spécifiques du « développement personnel » selon leur spécialité NSF de référence.

Parmi les cinq domaines spécifiques proposant en moyenne le plus d'actions potentielles de formation, quatre renvoient à la même spécialité NSF : le « développement des capacités d'orientation, d'insertion et de réinsertion sociale et professionnelle ». L'autre domaine spécifique (« mise à niveau ») fait référence au « développement des capacités mentales et apprentissages de base ».

Nous sommes ici amenés à conclure que le « développement personnel », en termes de nombre d'actions potentielles, est dans l'ensemble, et d'une région à une autre, d'abord représenté par le « développement des capacités d'orientation, d'insertion et de réinsertion sociale et professionnelle ».

### **B. Le domaine du « développement personnel » selon la classification de la NSF.**

En mettant en correspondance les différents domaines spécifiques du « développement personnel » et leurs spécialités NSF de référence, le « développement personnel » renvoie au(x) :

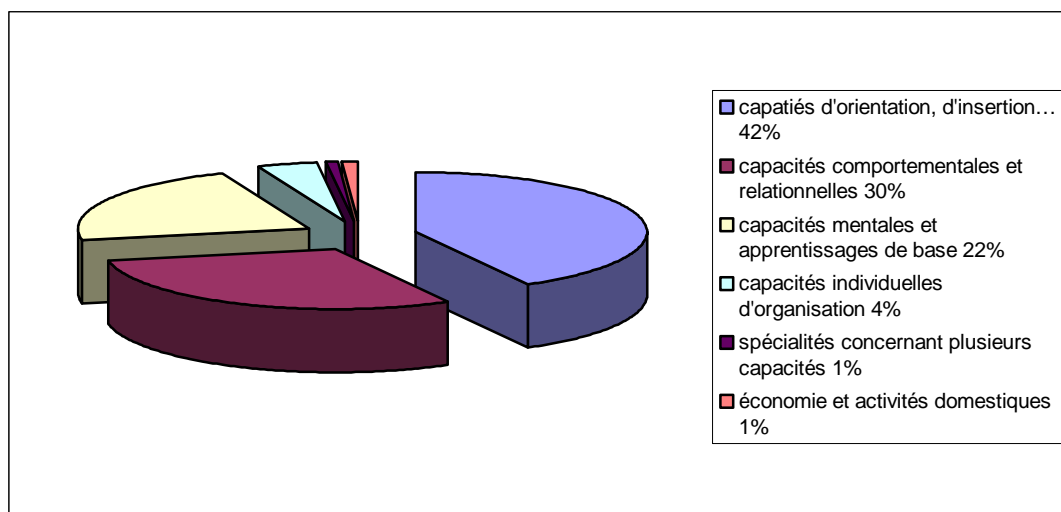
- spécialités concernant plusieurs capacités (NSF 410)
- développement des capacités mentales et apprentissages de base (NSF 412)
- développement des capacités comportementales et relationnelles (NSF 413)
- développement des capacités individuelles d'organisation (NSF 414)
- développement des capacités d'orientation, d'insertion et de réinsertion sociale et professionnelle (NSF 415)
- économie et activités domestiques (NSF 422).

Chaque domaine spécifique du « développement personnel » du Formacode a été référencé sous ces six spécialités de formation, région par région, selon le nombre d'actions potentielles. (annexe 16)

De manière générale, le « développement personnel » peut être représenté selon le graphique suivant :

---

<sup>45</sup> 10% des 58 domaines spécifiques, soit les 6 premières positions.



Région par région, cette répartition entre ces six spécialités de formation n'est pas absolument respectée. Pour autant, dans six régions sur neuf le « développement des capacités d'orientation, d'insertion et de réinsertion sociale et professionnelle » est la spécialité la plus importante. Dans les trois autres régions, il apparaît en seconde position derrière le « développement des capacités comportementales et relationnelles ».

Nous pouvons identifier les domaines spécifiques du « développement personnel » représentant la part la plus importante de leur spécialité NSF de référence. Les domaines spécifiques considérés principaux sont ceux ayant un pourcentage supérieur à la moyenne<sup>46</sup>.

Le « développement des capacités comportementales et relationnelles » est représenté à 88% par sept domaines spécifiques importants :

- Gestion stress
- Relation interpersonnelle
- Communication professionnelle
- Expression écrite
- Expression orale
- Prise parole
- Affirmation soi.

Les huit autres domaines ont donc une part moindre.

Le « développement des capacités d'orientation, d'insertion et de réinsertion sociale et professionnelle » est représenté à 85% par sept domaines spécifiques importants :

- Accompagnement vers emploi
- TRE
- Orientation professionnelle
- Préparation entrée formation
- Bilan professionnel
- Préparation examen concours
- Insertion socioprofessionnelle.

Le « développement des capacités mentales et apprentissages de base » est représenté à 63% par quatre domaines spécifiques importants :

- Alphabétisation
- Mise à niveau

<sup>46</sup> Par exemple si dans une spécialité, il y a 10 domaines spécifiques, il doit y avoir en moyenne 10% de propositions potentielles d'action par domaine spécifique.

- Résolution problème
- Français mise à niveau.

Le « développement des capacités individuelles d'organisation » est représenté par la seule thématique : gestion temps.

En référence aux définitions du Formacode de chacun de ces domaines spécifiques (annexe 10), il semble que le « développement personnel » fasse d'abord référence :

- au développement des capacités d'insertion et de réinsertion professionnelle (« Accompagnement Vers l'Emploi », « Techniques de Recherche d'Emploi », « préparation entrée formation », « préparation examen concours », « insertion socioprofessionnelle », peuvent être regroupés sous cet intitulé) puis au développement des capacités d'orientation professionnelle (« orientation professionnelle », « bilan professionnel »),
- aux apprentissages de base (« alphabétisation », « mise à niveau », « français mise à niveau ») et au développement des capacités mentales (« résolution problèmes »),
- au développement des capacités comportementales et relationnelles (« gestion stress », « relation interpersonnelle », « communication professionnelle », « expression écrite et orale », « prise parole », « affirmation soi »),
- à la capacité individuelle de « gestion du temps »,
- dans une moindre mesure, à la culture générale (dont la définition peut être rapprochée de celles des domaines spécifiques des « apprentissages de base »),
- dans une moindre mesure également, aux activités destinées aux particuliers (économie et activités domestiques).

Autrement dit, nous pouvons considérer que le « développement personnel » concerne dans une large mesure :

- le développement professionnel
- et les publics en parcours d'insertion sociale, culturelle, et, professionnelle.

Théoriquement, le « développement personnel » ne devrait concerner qu'une part moindre d'actions de formation continue. C'est ce que nous avons étudié dans un chapitre théorique sur la FPC. Mais à l'étude de catalogues de dispensateurs de formation, et en rapprochant leurs domaines potentiels d'actions d'avec la NSF, le « développement personnel » apparaît incontestablement comme un domaine de formation important de la formation continue, surtout dans le champ de l'insertion.

## **5.2. La classification du « développement personnel » comme domaine officiel de formation, confrontée à la représentation des acteurs.**

De manière générale en formation, la notion de « développement personnel » semble dépasser l'idée que l'on s'en fait a priori. Il s'agit d'abord d'un domaine de formation centré sur le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle », en référence aux classifications officielles en vigueur, alors que l'on pense plutôt à des actions de type comportemental de prime abord.

Parler de « développement personnel » ce serait donc parler de « Techniques de Recherche d'Emploi », de « Bilans de Compétences », de stages d'insertion, bien plus encore que de parler de « PNL » ou d' « affirmation de soi ».

Dans le sens de l'orientation et insertion, le « développement personnel » est un domaine essentiel de l'offre de formation continue.

Mais, quel est le point de vue des organismes de formation référencés sous ce domaine ? Un organisme proposant des actions d' « accompagnement vers l'emploi » par exemple, se définit-il seulement comme intervenant en « développement personnel » ?

Nous souhaitons en savoir plus et explorer l'idée que les acteurs - et notamment ceux intervenant dans le champ de l'insertion - se font des « formations au développement personnel ».

Nous nous sommes référés pour cela à un des neuf catalogues étudiés précédemment - celui de la région Poitou-Charentes - et avons envoyé des questionnaires à l'ensemble des structures référencées sous le domaine « développement personnel ».

### **5.2.1. Données introductives et méthodologiques.**

Selon les données du Ministère des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité<sup>47</sup>, en 2000, les caractéristiques en matière de formation en Poitou-Charentes sont similaires à celles du territoire national :

- L'effort de formation des entreprises croît avec la taille de celles-ci, et selon le secteur d'activité économique.
- L'accès à la formation est largement différencié selon les catégories socioprofessionnelles. La différence entre ouvriers et cadres est encore plus marquée que pour le territoire national, les ouvriers non qualifiés ayant moins de chance, par rapport à la moyenne nationale, d'accéder à la formation.

On note toutefois une sur-représentation des employés et une sous-représentation des agents de maîtrise, des techniciens et des cadres.

- En 2000, 33.6% des salariés ont eu accès à une action de formation (36.1% au niveau national).
- Le taux de participation moyen des entreprises est sensiblement inférieur à l'ensemble de la France.
- La durée moyenne des stages est de 37.6 heures (pour 35.1 heures au niveau national).

Concernant les prestataires de formation en Poitou-Charentes, en 2001, toujours selon les données du Ministère des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité :

- 932 prestataires de formation ont fait état d'une activité de FPC - 78.5% des organismes déclarés ont effectué au moins une action de formation.

---

<sup>47</sup> DRTE-FP : Le financement de la FPC dans les entreprises de moins de 10 salariés en Poitou-Charentes en 2000, juillet 2003.

- La durée moyenne des formations a diminué, tandis que le nombre de stagiaires et le chiffre d'affaires réalisé ont augmenté (respectivement de 12% et de 15%).
- Les associations (31.5%) et les sociétés commerciales (37.5%) constituent les catégories de prestataires de formation les plus nombreuses. Suivent les travailleurs indépendants (20%) et les dispensateurs publics et para-publics (4%).
- Le Poitou-Charentes connaît un nombre prépondérant de petits organismes.
- La répartition des stagiaires formés en 2001 : 62% sont salariés (en incluant les contrats d'alternance), 17% sont demandeurs d'emploi, 8% sont des particuliers, 13% autres (notamment des professionnels libéraux).
- 49% des stagiaires participent à des formations dont le niveau n'est pas identifié.
- Une prédominance d'actions relève des domaines « services aux personnes », « formation générale », « accompagnement et insertion sociale ».

Quelques données méthodologiques à présent.

Toutes les structures identifiées dans le catalogue 2002-2003 du CARIF « *Les dispensateurs de formation en Poitou-Charentes* », sous le domaine de formation « développement personnel », ont été sollicitées par questionnaire.

Dans l'édito de ce répertoire nous pouvons lire : « *les renseignements contenus dans cet ouvrage proviennent des réponses des organismes de formation qui ont collaboré à leurs enquêtes* ».

« *Avec près de 600 organismes de formation publics et privés ayant répondu à leur enquête, l'édition 2002-2003 du répertoire des dispensateurs de formation en Poitou-charentes recense le potentiel de formation existant dans leur région* ». Toutefois, « *le contenu de cet ouvrage ne constitue en aucun cas une reconnaissance officielle des organismes cités, non plus qu'une garantie de qualité des formations dispensées.* »

Plus précisément, après un entretien téléphonique avec la responsable en charge du suivi de ce répertoire, sa mise à jour se fait par enquête annuelle à l'aide d'un questionnaire, par consultation des sites internet des organismes de formation, et grâce à leurs brochures diffusées.

Les coordonnées des nouveaux organismes sont fournies par la DRTE-FP (qui rappelons le, ne peut les avoir théoriquement habilités sous un domaine « développement personnel »).

Les domaines de formation sont issus du thésaurus Formacode à partir duquel le CARIF classe une action dans un domaine se rapprochant le plus des informations transmises par les organismes.

Une enquête doit nous aider à clarifier la représentation des dispensateurs sur la question du « développement personnel » en formation.

Nous avons privilégié la méthodologie du questionnaire aux entretiens, compte tenu du nombre important d'organismes de formation concernés. Il nous semblait en effet préférable de solliciter l'ensemble des organismes concernés et d'opérer une analyse statistique, plutôt que de sélectionner un nombre restreint d'organismes.

Un questionnaire a donc été réalisé et testé auprès de deux organismes de formation. Deux responsables de formation y ont répondu en notre présence, et en interrogeant la pertinence de certaines questions. Cette phase de test nous a aidés à reformuler certaines questions, afin de recueillir au mieux les informations souhaitées.<sup>48</sup>

Le questionnaire finalisé (annexe 17) a été envoyé à 256 organismes de formation, soit à environ un tiers des prestataires de formation déclarés en 2001, et à près de la moitié des structures présentées dans ce catalogue.

<sup>48</sup> Cette aide a été précieuse puisque nous avons pu dans un premier temps faire fi de la « dynamique commerciale » avec laquelle les organismes de formation pouvaient répondre aux questions.

Un courrier de relance a été envoyé aux structures n'y ayant pas répondu, afin d'avoir le plus de données possibles pour l'analyse.

Dans le catalogue étudié, 36 domaines spécifiques du « développement personnel » sont référencés, pour 1021 propositions potentielles d'actions.

Sur les 256 questionnaires envoyés :

- 52 questionnaires ont été retournés, complétés totalement ou partiellement.
- 4 questionnaires ont été retournés, non complétés sans explication.
- 7 structures se sont excusées par courrier ou téléphone de ne pouvoir participer à l'enquête faute de temps.
- 2 réponses ont été faites sans lien avec l'objet du questionnaire (dossier de candidature à une formation ; refus à une candidature non déposée).
- 4 structures ont informé de leur situation de cessation d'activité (deux en 2003, une en 2002, une depuis plusieurs années).
- 2 structures n'ont pas répondu au questionnaire l'estimant trop difficile.
- 5 structures ont uniquement envoyé de la documentation sur leur offre de formation.

52 questionnaires peuvent être traités, soit 20% des organismes de formation sollicités et concernés par le domaine du « développement personnel ».

### **5.2.2. Données sur les structures sollicitées.**

#### **A. Répartition des structures par catégorie institutionnelle.**

	structures ayant répondu au questionnaire		ensemble des structures sollicités	
	nombre	%	nombre	%
<b>Secteur public et parapublic</b>	<b>7</b>	<b>13%</b>	<b>38</b>	<b>15%</b>
Greta, établissements relevant du Ministère de l'Education Nationale	4		20	
Universités			3	
CNAM				
AFPA	3		8	
Autres organismes sous tutelle publique, parapublique, territoriale			7	
<b>Secteur consulaire</b>	<b>1</b>	<b>2%</b>	<b>15</b>	<b>6%</b>
Chambres Commerce et Industrie et organismes rattachés			3	
Chambres Agriculture et organismes rattachés				
Chambres de Métiers	1		14	
Autres				
<b>Secteur entreprise</b>		<b>0%</b>	<b>3</b>	<b>1%</b>
Organismes rattachés à une branche professionnelle				
Organismes rattachés à plusieurs branches professionnelles			3	

Organismes dépendant d'un groupement professionnel				
Organismes rattachés à une entreprise ou un groupement d'entreprises				
Autres				
<b>Secteur associatif</b>	<b>27</b>	<b>52%</b>	<b>126</b>	<b>49%</b>
Associations d'éducation populaire				
Associations d'insertion économique et sociale	non renseigné			
Autres associations				
<b>Secteur privé lucratif</b>	<b>16</b>	<b>31%</b>	<b>74</b>	<b>29%</b>
SA, SARL	12		50	
Structures unipersonnelles juridiques	1		1	
Intervenants individuels hors structure	3		22	
Autres privés lucratifs			1	
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>	<b>256</b>	<b>100%</b>

Nous pouvons considérer que les organismes de formation ayant répondu au questionnaire sont représentatifs de l'ensemble des organismes sollicités, au vu de leur répartition par secteur d'activité.

Comparativement aux données introductives sur les prestataires de formation en Poitou-Charentes en 2001, il semble que le secteur associatif soit « sur-représenté » dans le domaine du « développement personnel », par rapport à l'offre globale de formation. Les dispensateurs publics et parapublics seraient eux aussi « sur-représentés », au détriment des sociétés commerciales et des travailleurs indépendants.

## B. Les publics des structures sollicitées.

Cette répartition a été réalisée à partir des informations des fiches du CARIF Poitou-Charentes pour chaque organisme de formation, proposées sous une rubrique du même nom.

	les publics des structures ayant répondu au questionnaire	les publics des structures sollicitées
salarié	43 15%	197 15%
demandeur d'emploi	38 13%	177 13%
salarié sous contrat de travail particulier (contrats aidés)	32 11%	158 12%
demandeur d'emploi longue durée	19 7%	79 6%
agents de l'Etat et des collectivités locales	20 7%	76 6%
cadre d'entreprise	13 5%	75 6%
jeune sous contrat de qualification	18 6%	75 6%
dirigeant	9 3%	69 5%
jeune demandeur d'emploi (16-25 ans)	10	58



	4%	4%
emploi jeune	8	47
	3%	4%
jeune sous contrat d'orientation	10	46
	4%	3%
handicapé	9	42
	3%	3%
jeune sous contrat d'adaptation	8	37
	3%	3%
tout public	8	34
	3%	3%
professionnel de la santé et du travail social	10	31
	4%	2%
formateur	8	30
	3%	2%
jeune sous contrat d'apprentissage	3	19
	1%	1%
exploitant agricole, salarié agricole	2	9
		1%
artisan, salarié de l'artisanat et conjoint	1	8
		1%
chef d'entreprise	1	8
		1%
commercial	2	7
		1%
cadre privé d'emploi	2	6
salarié en reconversion	1	6
technicien		5
élu local, membre CE		3
femme (isolée)	1	3
profession de l'information	1	3
profession libérale	2	3
immigré		2
ingénieur cadre technique		2
agent de l'hospitalisation publique		1
intermittent du spectacle		1
personne sans activité professionnelle		1
public socialement défavorisé	1	1
tout public en difficulté	1	1
personne vivant en communauté Emmaüs	1	1
TOTAL	282	1321

Nous avons identifié 36 catégories de publics différents.

Les publics des structures ayant répondu au questionnaire sont les mêmes que les publics des structures sollicités. Mais rien ne nous permet pour le moment de conclure quant à un public spécifique concerné par le domaine du « développement personnel » (les organismes de formation identifiés ici pouvant également intervenir sur d'autres domaines).

### **C. La fonction de la personne ayant répondu au questionnaire.**

Dans les questionnaires, la réponse à cette question était ouverte. Nous avons donc repris les informations transmises par les structures :

<b>Fonctions</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>
directeur	12	23
gérant	12	23
responsable coordinateur	4	8
responsable formation	3	6
conseiller formation continue	2	4
délégué départemental	1	2
coordinatrice espaces sociaux	1	2
travailleur indépendant	1	2
responsable secteur formation	1	2
formateur consultant en éducation	1	2
formateur coordonnateur	1	2
conseillère socioprofessionnelle	1	2
secrétaire	1	2
coordinatrice APLIS	1	2
vice-présidente	1	2
présidente et responsable	1	2
assistante de gestion	1	2
chargé du centre de formation	1	2
psychologue	1	2
ingénieur formation	1	2
non renseigné	4	8
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

20 intitulés différents ont été donnés sur les 52 répertoriés.

Ce sont très majoritairement les responsables salariés des structures qui ont répondu à ce questionnaire (à 59%) : directeur, gérant- délégué départemental, responsable coordonnateur, chargé du centre de formation.

Les responsables bénévoles ont aussi pu répondre (vice-présidente et président).

Toutes les structures ayant répondu au questionnaire n'ont pas forcément pour seule activité la formation - celle-ci peut même être minoritaire. Il s'agit donc bien de « responsables de structures » et non pas de centre de formation.

Ce sont ensuite les responsables de l'activité « formation » d'une structure qui ont répondu au questionnaire (à 18%) : coordinatrice espaces sociaux, responsable secteur formation, coordinatrice APLIS, responsable formation, conseiller formation continue, ingénierie formation.

Deux formateurs ont répondu directement aux questionnaires (formateur consultant en éducation, formateur coordonnateur). Mais cette donnée peut être rapprochée de la première puisque certains gérants travaillant seuls sont également formateurs.

D'autres intitulés sont enfin apparus de façon plus isolée : conseillère socioprofessionnelle, secrétaire, assistante de gestion, psychologue.

### **D. Présentation des activités des structures ayant participé à l'enquête.**

A la fin du questionnaire, les structures pouvaient présenter leurs activités en choisissant parmi plusieurs proposées. Le « développement personnel » était proposé comme activité, au même titre que la formation, le conseil, l'accompagnement. (Annexe 18-1) Il ne s'agissait donc pas dans cette dernière partie du questionnaire, d'aborder le « développement personnel » comme domaine de formation.

La moitié des structures ayant répondu à cette question informent effectuer une activité de formation, en apportant parfois quelques précisions : elles peuvent intervenir sur de la formation qualifiante, sur les savoirs de base, ou encore « sur ce qui ne relève pas du développement personnel ». Le « développement personnel » ferait donc implicitement partie de la formation.

De plus, la formation est une activité principale de ces structures puisqu'elle occupe en moyenne 75% de leurs activités totales.

Un quart des structures informent effectuer une activité de « développement personnel » (précisée dans un seul cas : sur du « coaching ») indépendamment des autres activités. Toutefois, dans la place laissée à la fin du questionnaire pour d'« autres commentaires », deux organismes de formation soulignent la difficulté à appréhender le « développement personnel » en tant qu'activité dissociée : « *Il est difficile pour moi d'évaluer la limite entre développement personnel et formation. Les chiffres donnés aux pourcentages sont approximatifs. Ils correspondent à une représentation actuelle.* »

« *Difficile pour moi de compléter cette partie : l'accompagnement, l'orientation, le conseil utilisent des techniques de développement personnel pour leur mise en oeuvre. Nous ne faisons pas à proprement parler de formation de développement personnel.* »

Le « développement personnel » concernerait un public varié, des demandeurs d'emploi aux cadres et dirigeants, des jeunes de moins de 26 ans aux retraités ou pré retraités. La place du « développement personnel » dans l'ensemble des activités varie d'une structure à une autre : alors que pour certaines il s'agit d'une activité mineure, pour d'autres le « développement personnel » est une activité prépondérante.

Le quart des structures informent effectuer une activité d'accompagnement, le quart également, une activité de conseil.

Enfin dans des parts moindres, les structures informent effectuer également des activités d'orientation, de bilan de compétences, d'information.

Si nous nous intéressons spécifiquement aux publics identifiés ici, toute activité confondue, les demandeurs d'emploi représentent le public le plus important. Suivent les « cadres et dirigeants », « tout public » et les « salariés d'entreprise ». Les structures identifiées par le CARIF comme intervenant dans le domaine de formation du « développement personnel », ont donc pour spécificité de s'adresser dans une proportion importante aux demandeurs d'emploi, alors que ce public n'est pas majoritaire en tant que bénéficiaire de la FPC.

### **5.2.3. La représentation des structures à propos de leur classification dans le domaine de formation du « développement personnel ».**

A la question « *les structures sont-elles d'accord pour apparaître sous le domaine « développement personnel » ?* » nous trouvons les proportions suivantes :

oui	30	59%
non	21	41%

Sur les 21 structures ayant répondu négativement, six ont poursuivi le questionnaire.

**A. Analyse des réponses des structures non en accord avec cette classification.**

Raisons évoquées	Nombre	%
<b>Ne font pas de « formation au développement personnel »</b>	<b>15</b>	<b>71</b>
sans justification	5	10
précision sur le champ d'intervention (qui serait différent du « développement personnel »)	5	10
précision sur le niveau des formations dispensées (différent du « développement personnel »)	1	2
précision sur la modalité d'intervention (différente du « développement personnel »)	1	2
précision sur le public et les formations correspondantes (différents du « développement personnel »)	1	2
précision sur l'action proposée (différente du « développement personnel »)	1	2
car le « développement personnel » n'est pas du champ de la formation	1	2
<b>Ne font plus de « formation au développement personnel »</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Ne font pas tout à fait du « développement personnel »</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Justification théorique, de principe</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
TOTAL	21	100

Les domaines spécifiques de formation sous lesquels ces structures sont répertoriées par le CARIF	Spécialités NSF de référence	Nombre	%
insertion socioprofessionnelle	415	12	21
orientation professionnelle	415	7	11
recherche emploi TRE	415	6	10
français perfectionnement	412	3	5
préparation entrée formation	415	4	6
mise à niveau	412	6	10
préparation entrée université	415	2	3
préparation examen concours	415	2	3
relation interpersonnelle	413	2	3
mise à niveau technologique	412	2	3
bilan de compétences	415	4	6
développement mémoire	412	1	2
communication professionnelle	413	1	2
expression écrite	413	2	3
expression orale	413	1	2
prise notes	412	1	2
atelier écriture	412	1	2
prise parole	413	1	2
bilan professionnel	415	1	2
illettrisme, alphabétisation	412	1	3
raisonnement logique	412	2	2
21 domaines spécifiques		62	100

*Les spécialités de formation sous lesquelles ces structures sont répertoriées :*

Développement des capacités d'orientation et d'insertion (415)	→	62%
Développement des capacités mentales et apprentissages de base (412)	→	27%
Développement des capacités comportementales et relationnelles (413)	→	11%

41% des structures ne sont pas d'accord avec leur classification par le CARIF dans le domaine du « développement personnel », et le justifient d'abord en informant ne pas faire de « développement personnel ». Celui-ci est alors comparé tantôt au champ d'intervention, tantôt au niveau des formations dispensées, encore à la modalité d'intervention, au public, ou à l'action. Le « développement personnel » est donc perçu de multiples manières par ces structures.

Elles sont pourtant identifiées par le CARIF comme intervenant sur 21 domaines spécifiques différents du « développement personnel », et notamment au niveau du « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle ».

Nous pouvons alors ici poser l'hypothèse suivante :

Pour ces structures, ces 21 domaines spécifiques ne se réfèrent pas au « développement personnel ». Et notamment, le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle » ne renverrait pas au « développement personnel ».

15 structures ayant répondu négativement à cette première question du questionnaire ne se sont plus senties concernées par la suite du questionnaire.

Six structures l'ont poursuivi, donnant leur avis sur la question du « développement personnel ».

### B. Analyse des réponses des structures en accord avec cette classification.

Raisons évoquées	Nombre	%
<b>Absence de réponse</b>	<b>8</b>	<b>27</b>
<b>Le « développement personnel » est tout simplement une des spécialités de formation de la structure</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
<b>Réponse mitigée (« oui et non », « pas vraiment »)</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Du fait du but ou des objectifs de formation poursuivis : « développement personnel » à rapprocher de l'objectif général de formation</b>	<b>15</b>	<b>50</b>
acquérir, améliorer ses connaissances	3	10
développer l'autonomie, la responsabilité (vie, choix, actes)	3	10
développer le potentiel personnel et professionnel, la connaissance de soi, ses rapports aux autres, ses qualités relationnelles, ...	3	10
favoriser l'insertion socioprofessionnelle, évolution, mobilité professionnelle	3	10
enrichir leurs acquis professionnels	1	3
développer leur épanouissement dans la vie professionnelle	1	3
apprendre ou réapprendre	1	3
<b>Du fait de la méthode utilisée</b>	<b>10</b>	<b>33</b>
parcours individualisé, atelier personnalisé	2	7
aide	2	7
accompagnement	2	7
par la lutte contre illettrisme, développement des savoirs de base	2	7
appui sur les comportements et l'observation des attitudes	1	3
utilisation d'outils de communication	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>130</b>

Nous avons un total de 39 réponses, la réponse d'une structure ayant pu être analysée à plusieurs niveaux.

Dans une réponse sur deux, le « développement personnel » est rapproché de l'objectif général de la formation.

Une fois sur trois, il est fait référence à la méthode utilisée.

Pour deux structures, le « développement personnel » apparaît tout simplement comme une spécialité de formation de la structure.

Le « développement personnel » semble finalement d'abord interprété par les structures par rapport à ce qu'elles définissent comme leur « mission générale » de formation.

Les domaines spécifiques sous lesquels ces structures sont répertoriées par le CARIF :

<b>Domaines spécifiques</b>	<b>Spécialité (NSF) correspondante</b>	<b>Nombre</b>	<b>Formations estimées par les structures relever du « développement personnel »</b>	<b>Formations proposées par les structures</b>
illettrisme, alphabétisation	412	7	3	5
communication professionnelle	413	7	4	4
expression écrite	413	2	2	1
expression orale	41	1	1	1
français perfectionnement	412	8	1	3
gestion stress	413	2	2	2
gestion temps	414	5	4	4
lecture rapide	412	1	0	1
mise à niveau technologique	412	4	0	2
préparation entrée formation	415	9	1	3
préparation examen concours	415	4	0	2
préparation retraite	415	1	0	1
prise parole	413	1	0	1
raisonnement logique	412	3	2	2
rapport compte-rendu	412	1	0	1
mise à niveau	412	14	3	9
développement mémoire	412	4	2	
insertion socioprofessionnelle	415	11	3	7
orientation professionnelle	415	14	1	10
bilan de compétences	415	3	1	2
relation interpersonnelle	413	3	3	1
bilan professionnel	415	2	0	1
prise notes	412	1	0	
résolution problèmes	412	1	1	1
recherche emploi	415	10	2	8

TRE				
communication professionnelle	413	1	0	1
budget familial	422	1	1	1
TOTAL		122	37	74

***Les spécialités sous lesquelles ces structures sont répertoriées par le CARIF :***

<b>Spécialités</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>
Développement des capacités mentales et apprentissages de base	44	36%
Développement des capacités comportementales et relationnelles	17	14%
Développement des capacités individuelles d'organisation	5	4%
Développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle	55	45%
Economie et activités domestiques	1	1%

***Les spécialités estimées relever du domaine du « développement personnel » par les structures :***

<b>Spécialités</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>
Développement des capacités mentales et apprentissages de base	12	32%
Développement des capacités comportementales et relationnelles	12	32%
Développement des capacités individuelles d'organisation	4	11%
Développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle	8	22%
Economie et activités domestiques	1	3%

***Les spécialités proposées par les structures :***

<b>Spécialités</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>
Développement des capacités mentales et apprentissages de base	24	32%
Développement des capacités comportementales et relationnelles	11	15%
Développement des capacités individuelles d'organisation	4	5%
Développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle	34	46%
Economie et activités domestiques	1	1%

Les structures ayant répondu positivement à la première question du questionnaire interviennent selon le CARIF à 45% au niveau du « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle », et à 36% au niveau du « développement des capacités mentales et apprentissages de base ».

Elles informent elles-mêmes intervenir dans les mêmes proportions au niveau des domaines spécifiques répertoriés. La classification du CARIF apparaît donc représentative de l'offre réelle de formation.

Par contre, les actions de « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle » ne sont considérées qu'à 22% par les structures, comme relevant du « développement personnel ». Ce sont d'abord les actions de « développement des capacités mentales et apprentissages de base » et les actions de « développement des capacités comportementales et relationnelles » qui sont estimées relever du « développement personnel » du point de vue des structures.

Le domaine de formation du « développement personnel » serait donc pour une part défini par rapport à l'expérience de structures de leur intervention en « développement des capacités mentales et apprentissages de base », et pour une autre part, défini par rapport à leur seule représentation de formations sur lesquelles elles interviennent peu (« développement des capacités comportementales et relationnelles »).

Ces premiers constats rencontrent ceux effectués avec les structures ayant répondu négativement à la première question du questionnaire ; le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle » ne renverrait pas ou peu au « développement personnel ».

Pourtant, à la lecture des raisons évoquées par les structures en accord avec la classification du CARIF, les objectifs ou missions d'insertion sociale et professionnelle viennent notamment justifier le « développement personnel ».

Nous avons donc des réponses paradoxales dans le questionnaire.

#### **5.2.4. Point de vue des structures sur les « formations au développement personnel ».**

Les structures pouvaient choisir, parmi un panel de domaines spécifiques, ceux qu'elles estimaient relever du « développement personnel », et, ceux sur lesquels elles intervenaient. Ce panel a été réalisé en reprenant les domaines spécifiques référencés dans le catalogue du CARIF Poitou-Charentes, et d'autres intitulés ont été ajoutés :

- à partir des mots-clé identifiés dans notre étude internet,
- et à partir des intitulés indexés dans l'ouvrage de M. Lacroix.

Ces domaines spécifiques peuvent être identifiés selon leur spécialité NSF de référence. Les domaines ajoutés et ne renvoyant à aucune spécialité, renvoient à une spécialité « autres ».

#### **A. Point de vue des structures n'estimant pas intervenir dans le domaine du « développement personnel ».**

Un tableau était à renseigner. (Annexe 18-2)

A partir des réponses fournies, de premiers constats peuvent être faits :

- Deux structures ont répondu à la première question du questionnaire en affirmant ne pas être d'accord pour être classées sous le domaine du « développement personnel ». Elles ont ensuite renseigné le tableau en annonçant proposer quelques formations qu'elles estiment de plus, être des « formations au développement personnel ».
- Les publics ont été renseignés logiquement par rapport aux actions proposées par les structures, plutôt que par rapport aux actions estimées être des « formations au développement personnel ».
- Trois structures (sur les six) n'ont pas renseigné la première colonne relative aux formations estimées être des « formations au développement personnel ». Les autres ont donc porté un avis sur des formations hors de leur champ d'intervention.

#### Analyse des données :

- \*
    - « développement leadership »
    - « management »
    - « mise à niveau technologique »
    - « relation interculturelle »
- } ne sont pas proposées par ces structures ; elles ne sont pas non plus estimées être des « formations au développement personnel ».



\* Les formations proposées par ces structures peuvent être identifiées selon leur spécialité NSF de référence :

Spécialités	Nombre	%
Développement des capacités mentales et apprentissages de base	18	26%
Développement des capacités comportementales et relationnelles	26	38%
Développement des capacités individuelles d'organisation	2	3%
Développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle	15	22%
Economie et activités domestiques	1	1%
Autres	6	9%
Total	68	100%

Les formations les plus proposées par les structures annonçant ne pas intervenir dans le domaine du « développement personnel » concernent le « développement des capacités comportementales et relationnelles ». Suivent le « développement des capacités mentales et apprentissages de base » et le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle ».

\* Les formations les plus proposées :

- |                                      |   |  |
|--------------------------------------|---|--|
| - « communication interpersonnelle » | } | Sont proposées par<br>4 structures sur 6 |
| - « insertion socioprofessionnelle » |   |  |
| - « mise à niveau »                  |   |  |
| - « adaptabilité »                   | } | Sont proposées par 3<br>structures sur 6 |
| - « expression écrite »              |   |  |
| - « expression orale »               |   |  |
| - « illettrisme, alphabétisation »   |   |  |

Ces formations proposées par des structures annonçant ne pas intervenir dans le domaine du « développement personnel » ne devraient donc pas relever du « développement personnel ». Mais dans le même tableau, certaines de ces formations sont aussi estimées par les structures relever du domaine du « développement personnel ».

\* Les formations estimées relever du domaine du « développement personnel » :

Trois structures (parmi les 6) ont porté un avis sur les « formations au développement personnel ».

Nous considérons qu'un domaine spécifique qui apparaît à trois reprises relève « incontestablement » du domaine du « développement personnel ». Inversement, un domaine spécifique qui n'apparaît à aucune reprise ne relève incontestablement pas du domaine du « développement personnel ».

Nous pouvons retranscrire ce type de données dans un tableau, selon les différentes spécialités NSF de formation :

Spécialités	3 apparitions	2 apparitions	1 apparition	0 apparition	coefficient	%
412	0	4	7	3	13 <sup>49</sup>	18%
413	2	5	3	3	19	26%
414	0	1	0	0	2	3%
415	1	5	3	1	18	24%
422	0	1	0	0	2	3%
autres	1	4	9	2	20	27%
total	4	20	22	9	74	100%

Les formations estimées relever du domaine du « développement personnel » concerneraient d'abord ce qui n'est pas proposé par le CARIF : la spécialité « autres ».

La contradiction entre la classification du CARIF et la représentation des structures sur la question du « développement personnel » est ici renforcée.

Le « développement des capacités comportementales et relationnelles » peut être considéré comme relevant du domaine du « développement personnel » à 26%. Précédemment il était proposé à 38% par des structures n'estimant pas intervenir dans le domaine du « développement personnel ». Est-ce à dire qu'une partie de cette spécialité concernerait le « développement personnel », et qu'une autre ne concernerait pas le « développement personnel », du point de vue des structures ?

Quatre domaines spécifiques de « formation au développement personnel » relèveraient incontestablement du domaine du « développement personnel » :

- « adaptabilité »
- « affirmation soi »
- « insertion socioprofessionnelle »
- « parole positive ».

Neuf domaines spécifiques ne relèveraient incontestablement pas du domaine du « développement personnel » :

- « atelier écriture »
- « communication professionnelle »
- « développement leadership »
- « expression média »
- « management »
- « mise à niveau technologique »
- « préparation examen concours »
- « prise notes »
- « relation interculturelle ».

Deux domaines spécifiques (« adaptabilité » et « insertion socioprofessionnelle ») relèvent incontestablement du domaine du « développement personnel » et sont paradoxalement parmi les plus proposés par les six structures concernées ici.

\* Les formations proposées par les structures n'estimant pas intervenir dans le domaine du « développement personnel » sont d'abord destinées aux salariés en contrats aidés et aux demandeurs d'emploi (puis dans une moindre mesure aux salariés du secteur public).

### **B. Point de vue des structures estimant intervenir dans le domaine du « développement personnel ».**

Nous analysons ici le même tableau que précédemment, renseigné par les 30 structures estimant intervenir dans le domaine du « développement personnel ». (Annexe 18-3)

Plusieurs constats peuvent tout d'abord être effectués :

<sup>49</sup>  $3*0 + 2*4 + 1*7 + 0*3$

- Certaines structures ont limité à quelques intitulés, les actions relevant du domaine du « développement personnel » (4 - 5 actions), tandis que d'autres ont estimé qu'une grande partie des intitulés proposés dans le tableau relevaient du domaine du « développement personnel ».
- Le public n'est pas toujours renseigné par rapport aux formations estimées être des « formations au développement personnel ». Il l'est par contre systématiquement par rapport aux actions proposées par les structures.
- Pour deux structures, les colonnes (1) et (2) ont été renseignées mais ne sont jamais tombées en correspondance. Ainsi, alors que ces deux structures sont d'accord pour être classées sous le domaine du « développement personnel », elles ne proposent aucune formation parmi celles proposées. Nous en concluons donc qu'elles interviennent donc sur d'autres « formations au développement personnel » non référencées ici, ou bien, elles appréhendent les « formations au développement personnel » de façon ambiguë ou contradictoire.
- Dix structures ont informé de leur méconnaissance de certains domaines spécifiques : « bioénergie » (1 fois), « développement leadership » (1 fois), « gestalt thérapie » (1 fois), « parole positive » (1 fois), « rebirth » (4 fois), « respiration holotropique » (2 fois). Les formations méconnues concernent essentiellement des domaines spécifiques regroupés sous une spécialité « autres ».

a. Les formations estimées être des « formations au développement personnel ».

Ces formations peuvent être classées par ordre décroissant c'est-à-dire des formations les plus estimées être des « formations au développement personnel » aux formations les moins estimées être des « formations au développement personnel » :

Domaines spécifiques	NSF	Nombre	%	Domaines spécifiques	NSF	Nombre	%
analyse transactionnelle	autres	24	80%	bioénergie	autres	12	40%
communication interpersonnelle	413	23	76.6%	illettrisme alphabétisation	412	12	40%
gestion stress	413	23	76.6%	méthodologie négociation	413	12	40%
PNL	413	23	77%	français perfectionnement	412	10	33%
affirmation soi	412	22	73%	gestalt thérapie	autres	10	33%
créativité personnelle	412	21	70%	insertion socioprofessionnelle	415	10	33%
développement mémoire	413	21	70%	rebirth	autres	10	33%
expression orale	414	20	67%	relaxation	autres	10	33%
gestion temps	413	20	67%	résolution problème	412	10	33%
relation interpersonnelle	autres	18	60%	budget familial	422	9	30%
développement leadership	412	17	57%	lecture rapide	412	9	30%
dynamisation mentale	413	17	57%	massage	autres	9	30%
adaptabilité	autres	16	53%	préparation retraite	415	9	30%
parole positive	autres	16	53%	relation interculturelle	413	9	30%
coaching	413	15	50%	remise à niveau	412	9	30%
expression écrite	413	15	50%	respiration holotropique	autres	9	30%
prise parole	autres	15	50%	bilan professionnel	415	8	27%
sophrologie	autres	15	50%	expression média	413	8	27%
yoga	415	15	50%	prise notes	412	8	27%
bilan compétences	413	14	47%	mise à niveau technologique	autres	7	23%
communication professionnelle	autres	14	47%	préparation entrée formation	415	7	23%
entraînement mental	autre	14	47%	braille	412	6	20%
management	412	14	47%	orientation professionnelle	415	5	16.6%
relation d'aide	412	14	46.6%	préparation emploi	415	5	17%
art martial	autres	13	43.3%	préparation entrée université	415	5	17%
atelier d'écriture	412	13	43%	préparation examen concours	415	5	17%
raisonnement logique	412	13	43%	rapport compte rendu	412	5	17%
				recherche emploi TRE	415	5	17%

Ces domaines spécifiques de « formations au développement personnel » peuvent être analysés selon leur spécialité de référence :

Spécialités	Nombre	Nombre intitulés	% <sup>50</sup>
Développement des capacités mentales et apprentissages de base (412)	152	14	36%
Développement des capacités comportementales et relationnelles (413)	218	13	56%
Développement des capacités individuelles d'organisation (414)	20	1	67%
Développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle (415)	73	10	24%
Economie et activités domestiques (422)	9	1	30%
Autres	217	16	45%
<i>Total</i>	689	55	42%

<sup>50</sup> Nombre / (Nombre intitulés \* 30).

Toute spécialité de formation confondue, 42% des domaines spécifiques sont estimés relever du domaine du « développement personnel ».

La spécialité 414 est estimée relever du domaine du « développement personnel » à 67% ; la spécialité 413 à 56%. Près de la moitié en moyenne des domaines spécifiques de la spécialité « autres » sont estimés relever du « développement personnel » alors qu'il s'agit aussi d'une spécialité méconnue par les structures<sup>51</sup>.

C'est la spécialité 415 qui est estimée le moins relever du domaine du « développement personnel » du point de vue des structures.

Le même constat peut être effectué lorsque l'on se réfère aux domaines spécifiques, estimés le plus relever du domaine du « développement personnel »<sup>52</sup>, et aux domaines spécifiques estimés le moins relever du domaine du « développement personnel ».

les intitulés estimés relever le plus du domaine du « développement personnel »	les intitulés estimés relever le moins du domaine du « développement personnel »
analyse transactionnelle communication professionnelle gestion stress PNL affirmation soi créativité personnelle développement mémoire	orientation socioprofessionnelle préparation emploi préparation entrée université préparation examen concours rapport compte rendu recherche emploi TRE

#### b. Les formations proposées.

Ces formations peuvent être classées par ordre décroissant, c'est-à-dire : des domaines spécifiques des « formations au développement personnel » les plus proposés, aux domaines spécifiques les moins proposés, puis selon leur spécialité de référence.

Domaines spécifiques	NSF	Nombre	Domaines spécifiques	NSF	Nombre
<i>communication interpersonnelle</i>	413	13	préparation examen concours	415	5
<i>expression orale</i>	413	13	relation interpersonnelle	autres	5
<i>recherche emploi TRE</i>	415	13	développement leadership	autres	4
<i>bilan compétences</i>	415	12	développement mémoire	412	4
<i>communication professionnelle</i>	413	12	préparation retraite	415	4
<i>préparation emploi</i>	415	12	dynamisation mentale	412	3
orientation professionnelle	415	11	entraînement mental	autres	3
insertion socioprofessionnelle	415	10	parole positive	autres	3
préparation entrée formation	415	10	préparation entrée université	415	3
raisonnement logique	412	10	prise notes	412	3
remise à niveau	412	10	rapport compte-rendu	412	3
gestion temps	414	9	créativité personnelle	412	2
méthodologie négociation	413	9	expression média	413	2
résolution problème	412	9	bioénergie	autres	1
bilan professionnel	415	8	massage	autres	1
budget familial	413	8	relation interculturelle	413	1
management	autres	8	relaxation	autres	1
affirmation soi	413	7	sophrologie	autres	1
expression écrite	413	7	rebirth	autres	1
illettrisme alphabétisation	412	7	lecture rapide	412	1
relation d'aide	autres	7	art martial	autres	0

<sup>51</sup> 40% (ou 6 structures sur 15) des domaines spécifiques serait méconnus.

<sup>52</sup> Délimités arbitrairement à 10 % des 55 intitulés.

analyse transactionnelle	autres	7	braille	412	0
atelier écriture	412	7	gestalt thérapie	autres	0
français perfectionnement	412	6	respiration holotropique	autres	0
gestion stress	413	6	yoga	autres	0
PNL	413	6			
prise parole	413	6			
adaptabilité	413	6			
coaching	autres	5			
mise à niveau technologique	412	5			

"Les formations les plus proposées".

"Les formations les moins proposées".

Spécialités	Nombre propositions	Nombre intitulés	%
Développement des capacités mentales et apprentissages de base (412)	69	14	16%
Développement des capacités comportementales et relationnelles (413)	87	13	22%
Développement des capacités individuelles d'organisation (414)	9	1	30%
Développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle (415)	63	10	21%
Economie et activités domestiques (422)	8	1	27%
Autres	46	16	10%
Total	282	55	17%

En moyenne, les domaines spécifiques des « formation au développement personnel » référencés sont proposés par les structures à 17%. Les spécialités les plus proposées sont la spécialité 414, puis la spécialité 422, mais elles ne sont représentées que par un seul intitulé. Les spécialités 413 et 415 sont proposées de façon légèrement supérieure à la moyenne ; la spécialité 412 de façon légèrement inférieure à la moyenne. La spécialité « autres » est la moins proposée.

Deux hypothèses peuvent expliquer ces faibles pourcentages :

- les structures sont fortement spécialisées dans les domaines spécifiques proposés,
- les structures interviennent dans une moindre mesure dans le domaine du « développement personnel » et interviennent parallèlement dans d'autres domaines de formation.

c. Rapport entre les formations estimées être des « formations au développement personnel » et les formations proposées.

Nous avons calculé le rapport entre les formations estimées être des « formations au développement personnel » et les formations proposées.

Domaines spécifiques	NSF	rapport	Domaines spécifiques	NSF	rapport
recherche emploi TRE	415	-8	massage	autres	8
préparation emploi	415	-7	relation interculturelle	413	9
orientation professionnelle	415	-6	développement leadership	autres	9
préparation entrée formation	415	-3	prise parole	413	9
orientation professionnelle	412	-1	rebirth	autres	9

remise à niveau	415	0	relaxation	autres	9
bilan professionnel	415	0	respiration holotropique	autres	10
insertion socioprofessionnelle	415	0	coaching	autres	10
préparation examen concours	422	1	communication interpersonnelle	413	10
budget familial	412	1	gestalt thérapie	autres	11
résolution problème	415	2	adaptabilité	413	11
communication professionnelle	413	2	bioénergie	autres	11
mise à niveau technologique	412	2	entraînement mental	autres	11
préparation entrée université	415	2	gestion temps	414	11
rapport compte-rendu	412	2	art martial	autres	13
méthodologie négociation	413	3	parole positive	autres	13
raisonnement logique	412	3	relation interculturelle	413	13
français perfectionnement	412	4	dynamisation mentale	412	14
illettrisme alphabétisation	412	5	sophrologie	autres	14
préparation retraite	415	5	affirmation soi	413	15
prise notes	412	5	yoga	autres	15
braille	412	6	développement mémoire	412	17
expression média	413	6	gestion stress	413	17
management	autres	6	PNL	413	17
atelier écriture	412	7	analyse transactionnelle	autres	18
expression orale	413	7	créativité personnelle	412	19
relation d'aide	autres	7			
expression écrite	413	8			
lecture rapide	412	8			

Nous pouvons considérer que les domaines spécifiques des « formations au développement personnel » ayant un rapport négatif significatif, correspondent aux formations les plus proposées et peu estimées être des « formations au développement personnel » :

- « recherche d'emploi TRE »
- « préparation emploi »
- « préparation entrée formation »
- « orientation professionnelle »
- « remise à niveau ».

Les domaines spécifiques des « formations au développement personnel » ayant un rapport positif élevé peuvent être considérés comme relevant du domaine du « développement personnel » du point de vue de ces structures mais ne les concernant pas ou peu. C'est d'abord le cas pour la spécialité « autres ».

La spécialité « autres » relève particulièrement du domaine du « développement personnel » mais c'est aussi celle qui est le moins proposée. Les structures identifiées par le CARIF comme intervenant dans le domaine du « développement personnel », n'interviendraient donc pas ou peu dans ce domaine de leur point de vue.

#### d. Le public des « formations au développement personnel ».

Dans le tableau du questionnaire à renseigner, les structures pouvaient informer les publics des différents domaines spécifiques. Nous pouvons analyser ces informations, en les rapportant aux spécialités de formation du « développement personnel » :

Spécialités	dirigeants		cadres du privé		cadres du public		techniciens du privé		techniciens du public		professions sociales		ouvriers		salariés contrats aidés		demandeurs d'emploi	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%
412	34	9%	36	10%	33	9%	41	11%	41	11%	37	10%	54	14%	68	18%	73	19%
		17%		17%		18%		20%		22%		20%		26%		26%		26%
413	63	11%	69	12%	61	10%	64	11%	60	10%	62	11%	59	10%	71	12%	78	13%
		31%		32%		32%		32%		30%		33%		29%		27%		27%
415	33	9%	36	10%	30	8%	34	9%	32	9%	29	8%	41	11%	62	17%	70	19%
		16%		17%		16%		17%		17%		15%		20%		24%		25%
autres	60	13%	63	14%	55	12%	50	11%	46	10%	50	11%	40	9%	49	11%	52	11%
		30%		30%		30%		25%		24%		26%		19%		19%		18%
414		14%		14%		11%		14%		12%		11%		8%		8%		8%
		5%		5%		4%		5%		5%		4%		3%		2%		2%
422		4%		4%		4%		4%		4%		8%		24%		24%		24%
		1%		1%		1%		1%		1%		1%		3%		2%		2%
total	201	11%	215	11%	188	10%	200	10%	189	10%	188	10%	206	11%	262	14%	285	15%

Du point de vue des structures, le « développement des capacités mentales et apprentissages de base » concerne dans une même proportion les dirigeants, cadres et techniciens du public ou du privé. Il concerne par contre dans une proportion plus importante, les ouvriers, les salariés sous contrats aidés, et les demandeurs d'emploi.

Le « développement des capacités comportementales et relationnelles » concerne dans une proportion similaire l'ensemble des publics.

Le « développement des capacités individuelles d'organisation » (représenté par un seul domaine spécifique) concerne d'abord les dirigeants, cadres et techniciens du privé, puis, les cadres et techniciens du public, et les professionnels du social. Il concerne dans une moindre mesure, les ouvriers, les salariés sous contrats aidés et les demandeurs d'emploi.

Le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle » concerne dans une même proportion l'ensemble des publics, exceptés les salariés sous contrats aidés et les demandeurs d'emploi dans une proportion double.

La spécialité « économie et activités domestiques » (représentée par un seul domaine spécifique) concerne dans une même proportion les dirigeants, cadres et techniciens et, dans une proportion légèrement plus importante, les professionnels du social, enfin, dans une proportion nettement supérieure, les ouvriers, les salariés sous contrats aidés et les demandeurs d'emploi.

La spécialité « autres » concerne dans une même proportion l'ensemble des publics, même si nous pouvons souligner un pourcentage légèrement plus important pour les dirigeants et cadres du privé.



D'une manière générale, le « développement personnel » concerne dans une même proportion l'ensemble des publics, exceptés les salariés sous contrats aidés et les demandeurs d'emploi dans une proportion plus importante.

De plus, alors que les demandeurs d'emploi semblent concernés dans des proportions similaires par les spécialités 412 / 413 / et 415, les dirigeants et cadres semblent d'abord concernés par les spécialités 413 et autres.

Nous pouvons identifier les domaines spécifiques des « formation au développement personnel » qui ont la même répartition, pour les 9 publics identifiés (en considérant qu'il s'agit des formations pour lesquelles les données, pour chaque type de public, ne diffèrent pas de plus d'un point par rapport à la « moyenne public ») :

- |                                     |   |                          |
|-------------------------------------|---|--------------------------|
| - « art martial »                   | } | spécialité<br>« autres » |
| - « bioénergie »                    |   |                          |
| - « entraînement mental »           |   |                          |
| - « gestalt thérapie »              |   |                          |
| - « massage »                       |   |                          |
| - « parole positive »               |   |                          |
| - « rebirth »                       |   |                          |
| - « relaxation »                    |   |                          |
| - « respiration holotropique »      |   |                          |
| - « sophrologie »                   |   |                          |
| - « yoga »                          |   |                          |
|                                     |   |                          |
| - « braille »                       | } | spécialité 412           |
| - « dynamisation mentale »          |   |                          |
| - « lecture rapide »                |   |                          |
| - « mise à niveau technologique »   |   |                          |
|                                     |   |                          |
| - « expression média »              | } | spécialité 413           |
| - « prise parole »                  |   |                          |
| - « relation interculturelle »      |   |                          |
| - « relation interpersonnelle »     |   |                          |
|                                     |   |                          |
| - « préparation entrée université » | } | spécialité 415           |
| - « préparation retraite »          |   |                          |

Certains domaines peuvent par contre être analysés comme ayant une répartition singulière selon les publics identifiés.

Certains domaines sont d'abord identifiés pour les dirigeants ou cadres :

- « coaching » (autre)
- « développement leadership » (autre)
- « management » (autre)
- « méthodologie négociation » (413)

D'autres sont d'abord identifiés pour les demandeurs d'emploi et les salariés en contrats aidés (éventuellement aussi les ouvriers) :

- |                                   |   |                |
|-----------------------------------|---|----------------|
| - « adaptabilité »                | } | spécialité 413 |
| - « affirmation soi »             |   |                |
| - « expression écrite »           |   |                |
| - « expression orale »            |   |                |
|                                   |   |                |
| - « atelier écriture »            | } | spécialité 412 |
| - « français perfectionnement »   |   |                |
| - « illettrisme alphabétisation » |   |                |
| - « raisonnement logique »        |   |                |
| - « remise à niveau »             |   |                |

- « bilan compétences »	}	spécialité 415
- « bilan professionnel »		
- « insertion socioprofessionnelle »		
- « préparation emploi »		
- « préparation entrée formation »		
- « recherche emploi TRE »		
- « budget familial »	}	spécialité 422
- « relation d'aide »	}	spécialité « autres »

### **5.2.5. Comment les structures justifient-elles le recours aux « formations au développement personnel » ?**

Concernant les six structures n'estimant pas intervenir dans le domaine du « développement personnel » mais ayant donné leur point de vue sur la question, cinq niveaux de justification peuvent être identifiés dans les réponses à la troisième question du questionnaire :

- Ces formations sont justifiées en réponse à des besoins de manière générale (« *les besoins grandissants* », « *cependant les moyens de financement de ces actions tentent de disparaître* »).

- Ces formations sont justifiées dans un cadre professionnel : insertion, évolution, orientation professionnelle (« *perte d'emploi, changement de poste à l'intérieur d'une entreprise, mutation* »).

- Ces formations sont justifiées dans un cadre plus précis d'insertion sociale et professionnelle (« *ces formations font partie intégrante de la démarche globale d'insertion sociale et professionnelle, de la recherche de projet, de la construction d'itinéraire d'insertion pour des publics en grande difficulté* »).

- Ces formations sont justifiées par rapport aux besoins de la vie personnelle, sociale et professionnelle (« *lire, écrire est indispensable à la vie personnelle, sociale, professionnelle* »).

Les « formations au développement personnel » semblent notamment justifiées par rapport à des besoins d'insertion et d'orientation, alors que le « développement des capacités d'orientation et d'insertion » n'est pas perçu comme relevant du « développement personnel ».

Notre analyse porte surtout sur les réponses des structures estimant intervenir dans le domaine du « développement personnel ». Les « formations au développement personnel » sont, selon elles, justifiées à cinq niveaux.

#### **- Justification par rapport aux orientations de la FPC.**

\* Le « développement personnel » est une nouvelle réponse de la formation (à de nouveaux besoins, au-delà de l'acquisition de compétences professionnelles), et renvoie au mieux-être, à la recherche d'un nouvel équilibre, à la quête de sens.

« *La recherche d'un mieux-être individuel face aux différentes situations de la vie. Les réponses ne se situent plus uniquement en terme d'acquisition (métier - diplôme) mais doivent être des réponses intégrant le formé dans ce qu'il est ou ce qu'il aspire à être.* »

« *La place est aujourd'hui faite aux approches moins classiques de la connaissance de soi pour un mieux-être avec soi, avec les autres. Notre public [en insertion] est très sensible à ce nouveau regard sur lui-même.* »

« *Etape dans la vie personnelle marquant une instabilité et la recherche d'un nouvel équilibre.* »

« *Nos formations sont réalisées à la demande de groupes constitués avec des personnes préoccupées de se sentir mieux à titre personnel, de se situer en relations sociales et professionnelles (au sein de l'entreprise ou des structures de groupe).* »

« *La volonté de progresser et de se sentir mieux.* »

*« Le besoin inné de progresser. »*

*« Toute personne en quête de sens sur son rapport à l'argent, à la société de consommation est un public potentiel. »*

*« Développement personnel = travail su soi (sport, relaxation) / Développement professionnel = mieux se connaître (bilan, ...) - désir d'évolution. »*

*« La volonté d'évoluer. »*

*« Ces approches ne sont pour la plupart pas enseignées en formation initiale. Pour celles qui le sont cette approche reste théorique. Les personnes en situation professionnelle ont besoin de mettre en application ce qu'ils ont appris. »*

*« La soif de savoir. »*

On retrouve ici des thèmes contemporains développés en première partie de cette thèse : le « développement personnel » est relié à l'injonction d'être en quête.

\* Le « développement personnel » est nécessaire comme complément de la formation professionnelle.

*« Formation complémentaire à l'acquisition de connaissances professionnelles permettant de développer et/ou de renforcer sa capacité à raisonner. »*

*« Ces formations ne sont que des modules de formations professionnalisantes pour les formateurs. »*

### **- Justification en termes d'adaptation à l'environnement.**

\* Les « formations au développement personnel » sont nécessaires pour permettre l'adaptation à l'environnement de manière générale.

*« Nécessité d'adaptation à l'environnement qui évolue rapidement. »*

*« Pouvoir répondre plus efficacement aux attentes de cet environnement (même si la recherche de l'efficacité n'est pas le but suprême). »*

*« Le désir d'obtenir de meilleurs résultats pour une meilleure connaissance de soi, de son environnement et par l'acquisition de nouvelles techniques de communication. »*

*« Sans efficacité personnelle (motivation et équilibre personnel) pas de résultat et d'engagement motivant pour le salarié ou l'acteur. »*

\* Elles sont plus spécifiquement nécessaires pour s'adapter à la situation économique et d'emploi.

*« L'évolution constante du marché du travail. »*

*« Le salarié doit continuellement s'adapter aux évolutions. »*

*« Nous avons des relations de travail de plus en plus complexes. Nous avons besoin pour résoudre cela, d'avoir une bonne communication et une bonne connaissance de soi pour rester motivés. »*

*« La précarité de l'emploi nécessite qu'on se forme en permanence : insertion, formation, recherche emploi, orientation professionnelle. »*

*« S'il a été possible pour beaucoup de jeunes de trouver un travail manuel ne demandant que peu de connaissances intellectuelles jusque dans les années 50, cela l'est de moins en moins aujourd'hui où les emplois dans le secteur primaire ont disparu. Ne pas savoir lire et écrire aujourd'hui est un facteur premier d'exclusion. »*

*« Le constat qu'une insertion socioprofessionnelle réussie (et donc durable) ne peut se faire qu'à partir du développement de la personne. »*

\* Elles sont nécessaires face aux maux contemporains.

*« La solitude des personnes, manque de confiance en soi, dévalorisation de soi, manque de communication, ... »*

*« Difficulté récurrente de certaines situations. »*

### **- Les « formations au développement personnel » sont justifiées pour répondre à des objectifs précis.**

\* La relation, la communication interpersonnelle.

*« Pouvoir entretenir une véritable communication. »*

*« Le désir d'obtenir de meilleurs résultats pour une meilleure connaissance de soi, de son environnement et par l'acquisition de nouvelles techniques de communication. »*

*« Nos formations sont réalisées à la demande de groupes constitués avec des personnes préoccupées de se sentir mieux à titre personnel, de se situer en relations sociales et professionnelles (au sein de l'entreprise ou des structures de groupe). »*

*« Nous avons des relations de travail de plus en plus complexes. Nous avons besoin pour résoudre cela, d'avoir une bonne communication et une bonne connaissance de soi pour rester motivés. »*

*« La volonté de mieux comprendre les autres. »*

**\* La connaissance de soi.**

*« Mieux se connaître. »*

*« Le désir d'obtenir de meilleurs résultats pour une meilleure connaissance de soi, de son environnement et par l'acquisition de nouvelles techniques de communication. »*

*« Nous avons des relations de travail de plus en plus complexes. Nous avons besoin pour résoudre cela, d'avoir une bonne communication et une bonne connaissance de soi pour rester motivés. »*

**\* La gestion du stress.**

*« Eviter (autant que faire se peut) le stress. »*

**\* La performance.**

*« La recherche de performances. »*

**\* L'utilité opérationnelle immédiate.**

*« 30% utilité opérationnelle immédiate, 30% mode, 30% classés dans les besoins flous. »*

**- Les « formations au développement personnel » sont justifiées pour répondre à des besoins ou à une demande.**

**\* Une réponse aux besoins de la vie personnelle, professionnelle, ...**

*« Tous les besoins de la vie personnelle, professionnelle. »*

*« Besoins personnels. »*

**\* Une réponse à une demande de groupes constitués ou de salariés.**

*« Nos formations sont réalisées à la demande de groupes constitués avec des personnes préoccupées de se sentir mieux à titre personnel, de se situer en relations sociales et professionnelles (au sein de l'entreprise ou des structures de groupe). »*

*« Demande des salariés dans le cadre du plan de formation entreprise. »*

**- Justification par rapport à des problématiques de publics spécifiques.**

*« Le parcours chaotique du public à qui nous nous adressons, l'installation d'étrangers. Les uns et les autres ne pourraient financer cette formation. »*

*« S'il a été possible pour beaucoup de jeunes de trouver un travail manuel ne demandant que peu de connaissances intellectuelles jusque dans les années 50, cela l'est de moins en moins aujourd'hui où les emplois dans le secteur primaire ont disparu. Ne pas savoir lire et écrire aujourd'hui est un facteur premier d'exclusion. »*

*« Aujourd'hui travailler passe par des consignes écrites, beaucoup de personnes ont des difficultés à les lire ainsi qu'à remplir les fiches de travail. »*

Les « formations au développement personnel » sont notamment justifiées par rapport aux problématiques précises d'insertion et dans une politique de lutte contre les exclusions. Pourtant, nous avons vu que le « développement personnel » renvoie dans une moindre mesure au « développement des capacités d'orientation ou d'insertion ».

Il semblerait en fait que le « développement personnel », du point de vue d'acteurs de la formation, ne soit pas perçu de la même manière :

- selon qu'il renvoie à des actions de formation spécifiques,
- ou selon qu'il est appréhendé au niveau du discours. Il renverrait alors à une philosophie générale d'action, à des valeurs.

### **5.2.6. Comment sont évaluées les « formations au développement personnel » ?**

Pour l'ensemble des structures, en accord ou non avec le CARIF pour apparaître sous le domaine du « développement personnel », les « formations au développement personnel » sont évaluées selon les mêmes modalités que tout autre domaine de formation.

*« Comme les autres formations en relation avec les objectifs qualitatifs du centre de formation et les exigences des fonds de formation. »*

*« D'une part, comme les autres : contenu, adéquation attentes, solutions... Mais par ailleurs formation sans forcément d'effet immédiat (résistance), difficiles à réellement évaluer. »*

Des modalités d'évaluation ont parfois été énoncées plus précisément (annexe 18-4) :

- Evaluation par questionnaires, tests.
- Evaluation au cours d'un bilan oral.
- Evaluation par le biais de bilans (écrits).
- Evaluation par le biais de grilles, d'outils spécifiques, d'indicateurs.
- Evaluation au cours d'entretiens personnels et d'actions de coaching.
- Recours à des mises en situation.
- Evaluation au travers du suivi (statistique) des parcours.
- Utilisation d'un dossier d'évaluation.
- Evaluation par observation.

Il est également parfois fait référence à la ou les personnes qui réalisent l'évaluation :

- les participants eux-mêmes,
- les stagiaires et la structure d'accueil,
- la présence du responsable de formation.

Dans 14 réponses au questionnaire, cette quatrième question n'a pas été comprise. Pour sept structures, elle n'a pas été renseignée. Pour les sept autres, les réponses ont été un autre jugement sur les actions relatives au « développement personnel ».

### **5.2.7. Quels sont les bénéfices pour les stagiaires des « formations au développement personnel » ?**

Les réponses des structures n'estimant pas intervenir dans le domaine du « développement personnel » mais ayant donné leur avis sur la question, sont cumulées aux réponses des structures estimant intervenir dans le domaine du « développement personnel ».

Elles sont analysées à sept niveaux différents.

#### **- Des réponses générales.**

\* Des effets positifs, un plus.

*« Les clients me disent « je ne sais pas ce que vous leur avez fait mais elles ont changé en bien ». »*

*« En général, c'est vécu comme un plus personnel et professionnel. »*

*« Le développement personnel. »*

*« Evolution. »*

\* Des réponses générales par rapport à la formation.

*« Très importantes, mais qualitatives, non quantifiables. »*

*« Séduisant et cool, comparativement aux acquisitions scientifiques et techniques. »*

*« Tout dépend de la qualité de la formation. »  
« Cela dépend des modules, des personnes et du contexte. »*

**\* La résolution de difficultés.**

*« Règlement de certaines difficultés. »*

**- Des bénéfiques dans la sphère privée et/ou dans l'ensemble des sphères de la vie de l'individu.**

**\* Un mieux-être général.**

*« Toutes agissent sur la personne et sont bénéfiques lorsqu'elles permettent une utilisation dans la vie quotidienne pour un mieux-être. »*

*« Mieux être, mieux faire, mieux devenir. »*

*« Atteinte de leurs objectifs personnels. »*

**\* Développement de capacités utiles dans la vie quotidienne.**

*« Pouvoir remplir ses papiers administratifs et différents dossiers. »*

*« Suivre la scolarité des enfants etc. »*

**- Des bénéfiques dans la sphère professionnelle.**

**\* L'aisance et la performance professionnelle.**

*« Une plus grande aisance dans leur métier et une amélioration de leurs performances. »*

*« Développer un mieux-être générateur d'un mieux-faire dans la mesure où il s'agit d'entreprises familiales ou inter-familiales (voire de voisinage). »*

*« Une performance accrue. »*

**\* Se perfectionner.**

*« Se perfectionner professionnellement. »*

**\* Trouver du travail.**

*« La possibilité pour les étrangers d'échanger, de participer, de pouvoir prétendre à un travail. »*

*« Elles leur permettent de valider un projet professionnel, de compléter leurs compétences, de trouver un emploi, et/ou de résoudre leurs difficultés personnelles. »*

**\* Favoriser l'analyse et l'évolution de sa pratique.**

*« Améliorer, avoir des outils pour réfléchir sur leurs pratiques professionnelles, les faire évoluer, savoir analyser les freins rencontrés dans la pratique. »*

**- Le développement de capacités comportementales et relationnelles.**

**\* La confiance en soi.**

*« Reconstruction de la confiance en soi. »*

*« Reprise de confiance en soi. »*

*« Mise en confiance. »*

*« Une meilleure image de soi (pour les plus en difficulté). »*

*« Une prise de confiance dans leur potentiel. »*

*« Réassurance. »*

*« Prendre confiance. »*

*« Reprendre confiance en soi. »*

**\* La connaissance de soi (et d'autrui) et le travail sur soi.**

*« Prise de conscience de leur niveau. »*

*« Une ouverture d'esprit sur des approches qui ouvrent au questionnement sur soi, sur les autres et leurs comportements ou stratégies. »*

*« Connaissance de soi plus approfondie et notamment compréhension des mécanismes inconscients dans leurs comportements. »*

*« Leur prise en compte en terme d'individus à part entière avec ses faiblesses et ses forces, et la possibilité par des techniques appropriées d'agir sur ses forces et ses faiblesses. »*

*« Mieux se connaître. »*

*« Meilleure connaissance d'eux-mêmes et de leurs partenaires. »*

*« Une meilleure connaissance de soi. »*

*« Mieux comprendre ses comportements face à l'argent en les identifiant pour mieux les modifier s'il y a lieu. Devenir acteur de son budget et plus largement de sa vie en intégrant les liens qui existent entre l'argent, la famille, le travail et la santé. »*

*« Travailler sur les valeurs. »*

**\* La relation, la communication interpersonnelle.**

*« Meilleure facilité à s'intégrer dans un groupe. »*

*« La possibilité pour les étrangers d'échanger, de participer, de pouvoir prétendre à un travail. »*

*« Les progrès les plus spectaculaires sont le plus souvent d'ordre psychologique : quelques semaines après son arrivée, la personne s'ouvre, reprend confiance en soi, communique avec autrui, ... »*

*« Mieux communiquer avec l'autre. »*

*« Développement de la conscience de sa responsabilité dans les relations, diminution de la culpabilité. »*

*« Une position plus claire par rapport à la société, l'environnement proche, etc. »*

**\* La motivation.**

*« La motivation. »*

*« Motivation, bien-être et performances. »*

**\* L'autonomie.**

*« Capacité d'autonomie. »*

*« Gain en autonomie dans les démarches. »*

**\* La gestion du stress.**

*« Meilleure gestion du stress et de priorités personnelles (meilleur équilibre). »*

**\* La prise de parole.**

*« Les bénéfices pour les demandeurs d'emploi et les contrats aidés sont énormes : accès à la lecture et à l'écriture, à l'informatique, aide à la prise de parole, découverte de métiers, TRE, RAN, etc. »*

**- Le développement de capacités d'orientation et d'insertion.**

*« Remotivation et redynamisation dans le projet. »*

*« Capacité à se projeter et à définir des étapes ou des plans d'action. »*

*« Perspectives. »*

*« Redynamisation des parcours socioprofessionnels. »*

*« Mieux être, mieux faire, mieux devenir. »*

*« Elles leur permettent de valider un projet professionnel, de compléter leurs compétences, de trouver un emploi, et/ou de résoudre leurs difficultés personnelles. »*

*« Les bénéfices pour les demandeurs d'emploi et les contrats aidés sont énormes : accès à la lecture et à l'écriture, à l'informatique, aide à la prise de parole, découverte de métiers, TRE, RAN, etc. »*

**- Des apprentissages de base.**

*« Savoir se débrouiller seul avec l'écrit dans les situations de la vie. »*

*« Les bénéfices pour les demandeurs d'emploi et les contrats aidés sont énormes : accès à la lecture et à l'écriture, à l'informatique, aide à la prise de parole, découverte de métiers, TRE, RAN, etc. »*

**- Le développement de capacités d'organisation.**

*« Meilleure gestion du temps et de priorités personnelles (meilleur équilibre). »*

Les bénéfices des « formations au développement personnel » peuvent être énoncés à un niveau très général (en terme d'effets positifs). Ils peuvent être analysés par rapport à la sphère auxquels ils s'appliquent (entre sphère privée et/ou professionnelle). Mais ils sont surtout énoncés en terme de capacités développées. Ce sont alors d'abord les capacités comportementales et relationnelles qui sont perçues comme bénéfices des « formations au développement personnel » ; ensuite, les capacités développées dans la réalisation d'un projet d'insertion socioprofessionnelle. Ainsi, tantôt les actions d'orientation et d'insertion sont peu reconnues comme faisant partie du domaine du « développement personnel », tantôt les

capacités qui y sont développées sont des bénéfiques pouvant être reliés à la notion de « développement personnel ».

### **5.2.8. Quel est le regard porté sur les « formations au développement personnel » ?**

Certaines structures ayant répondu négativement à la première question du questionnaire ont cependant porté un regard sur ces formations. Leurs réponses seront analysées en même temps que celles des structures en accord avec le CARIF pour être référencées sous le domaine de formation « développement personnel ».

A la question « *D'une manière générale quel regard portez-vous sur les formations en développement personnel ?* », plusieurs réponses étaient proposées, et il était demandé aux structures de justifier leur choix.

Certaines ont parfois choisi plusieurs réponses.

Le regard porté sur les « formations au développement personnel » peut être analysé dans un tableau :

<b>Réponses proposées</b>	<b>Nombre réponses</b>	<b>%</b>
« Elles sont primordiales aujourd'hui »	14	27%
« Elles sont nécessaires à côté d'autres formations professionnalisantes »	29	56%
« Elles ne sont pas essentielles »	3	6%
« Elles ne concernent pas le champ de la formation »	2	4%
« Autre réponse »	3	6%
Absence de réponse	4	8%
Nombre de structures ayant répondu au questionnaire : 52	55	107%

Majoritairement, les « formations au développement personnel » sont perçues comme étant nécessaires à côté d'autres formations professionnalisantes.

Chaque réponse proposée peut ensuite être analysée plus spécifiquement, selon les justifications données par les structures :

- « ***Elles sont nécessaires à côté d'autres formations professionnalisantes.*** » (56%)

\* Nécessité d'un équilibre entre la professionnalisation et le « développement personnel ».

Le « développement personnel » est un plus car la formation professionnelle ne suffit pas toujours.

*« Des personnes en situation de travail qui ne peuvent suivre l'évolution de leur poste d'où difficultés d'une part pour l'entreprise et d'autre part pour la personne elle-même. »*

*« Considérées seules, elles gardent leur côté intéressant mais douteux dont s'emparent les gourous de cette discipline non validées en recherche. Elles sont utiles pour arrondir le côté procédurier des techniciens. »*

*« Pour les rendre plus efficaces. »*

*« Développer nos compétences relationnelles permet de développer des envies d'apprentissage en tout domaine. »*

*« Pour une mise en pratique optimum du savoir-faire acquis. »*



Le « développement personnel » est un plus car il introduit de nouveaux fondements pédagogiques et fait évoluer la logique de la FPC.

*« Parce qu'il est important de se sentir bien dans sa peau et de mieux se connaître. En école d'ingénieur on fait des « têtes bien pleines » et on oublie le fait de savoir conduire les hommes. »*

*« Elles recentrent la personne (le salarié, le futur employé) sur les liens qu'elle instaure avec son environnement. »*

*« Dans la mesure où l'individu est considéré dans sa globalité et non uniquement comme un apprenant. »*

*« L'environnement de la formation pris en compte apporte davantage de satisfaction et de résultats. »*

*« Une formation professionnalisante n'est pas pertinente si elle ne correspond pas aux motivations réelles de la personne - motivations réelles dont la personne n'a pas forcément conscience si elle n'a pas pris le temps (avec méthode) d'y regarder de près. »*

*« Une formation de développement personnel, si elle est bien faite est un plus du fait de son individualisation. »*

*« En complément. Le bénéfice de ces approches se fait par contact plus que par lecture au multimédia, contrairement à certaines recherches techniques. »*

*« Le développement personnel ne suffit pas. Les techniques évoluent, le salarié doit se mettre à niveau. »*

Le « développement personnel » et la formation professionnelle ont la même importance ; elles se complètent.

*« Elles sont intégrées à des perfectionnements destinés à des acteurs de la formation et/ou de l'insertion des travailleurs handicapés. »*

*« Equilibre entre capacités cognitives du cerveau droit et capacités du cerveau gauche. »*

*« Le savoir-être et les habiletés sont tout aussi importants que les compétences. »*

\* Le « développement personnel » est reconnu comme une étape préalable incontournable à la formation professionnelle.

*« Etape incontournable. »*

*« Car il faut se connaître pour pouvoir élaborer un bilan de compétences. »*

*« Pour notre association, c'est plutôt que ce public peut aller vers une formation professionnelle. »*

*« Parce que les personnes ont souvent besoin de bases, de repères, de codes de fonctionnement ou d'envisager une professionnalisation. »*

*« Bien-sûr il faut également des formations qualifiantes, mais celles-ci ne sont pas accessibles à tous (problème de l'illettrisme). »*

\* Par rapport au contexte socioprofessionnel.

*« Instabilité de la vie personnelle et professionnelles (ruptures, incertitudes...). »*

*« Tant la vie sociale que la vie professionnelle en ont fait prendre conscience. »*

*« Chaque individu dans cette société en crise profonde a besoin d'y voir plus clair. »*

*« Elles rentrent dans le champ du développement durable. La responsabilité sociale des entreprises doit s'exercer par ce biais. »*

\* Pour un public spécifique.

*« Oui pour le public jeune et adultes en difficulté sociale et professionnelle, si elles correspondent à un besoin. »*

**- « Elles sont primordiales aujourd'hui » (27%).**

\* Du fait du contexte socioprofessionnel.

*« Le monde du travail évolue sans cesse et le salarié se doit d'évoluer au même rythme. » (adaptation)*

*« Bien se connaître et savoir se situer dans son environnement permet d'être plus à l'aise et plus performant dans son métier. » (performance)*

*« Pour favoriser l'évolution de chacun et rendre l'entreprise plus performante. » (performance)*

*« Précarité de l'emploi et taux de chômage qui augmente. » (problématique d'emploi)*

*« Solitude et repli sur soi des demandeurs d'emploi. » (problématique d'emploi)*

\* Par rapport à des fondements théoriques ou fondamentaux.

« Nécessité de la prise en compte du projet de vie dans le projet professionnel pour le public que nous accueillons. »

« Elles agissent sur des fondements nécessaires à tous pour avancer. »

« Parce que nos besoins individuels de reconnaissance au travail et d'épanouissement sont très importants dans une société qui se modernise de plus en plus. »

« Pour favoriser l'évolution de chacun et rendre l'entreprise plus performante. »

« Dérive cerveau gauche et rationalité à outrance des formations et des fonctionnements structurels dans la société et à tous niveaux. Donc perte de contact avec l'être intérieur. »

\* Par rapport aux effets comportementaux et relationnels.

« Pour que chacun puisse être un citoyen. »

« Pour les raisons évoquées à la question précédente : bénéfiques psychologiques (confiance en soi, communication avec autrui, ...). »

« Ouverture vers l'extérieur. »

« Cela permet de mettre des mots, un sens, des repères sur les réalités relationnelles vécues. »

- « **Elles ne sont pas essentielles.** » (6%)

\* Car non reconnues par les instances officielles.

« Non reconnues par les instances officielles. »

\* Ce sont les demandes des personnes qui sont essentielles (et non pas les formations en tant que telles).

« Si les personnes sont résistantes il est inutile de les contraindre. Mieux vaut les écouter... »

\* Justification contradictoire.

« Elles doivent entrer dans toute mise en place de formation. »

- « **Elles ne concernent pas le champ de la formation.** » (4%)

\* La formation a d'abord une acception professionnelle.

« Si mais l'espace d'action professionnelle est marginal. »

\* Du fait des limites floues entre la formation et l'accompagnement psychologique.

« On peut s'interroger sur la délimitation de l'accompagnement psychologique et le traitement de questions relatives à la vie professionnelle ou sociale. »

- **Autres réponses.** (6%)

« Grande méfiance sur les méthodes, théories (ou pas) de l'animateur. » (le « développement personnel » invite à la prudence)

« Elles répondent à un contexte de société. »

« Perversion du système de consommation à outrance. On oublie trop souvent deux choses : c'est l'être humain qui est au centre des organisations, et, les multinationales (l'économie marchande) font tout pour couper les individus de leurs besoins de base : marketing : création de besoins. » (discours militant)

Le regard sur les « formations au développement personnel » est d'abord porté sur leur rapport avec les formations professionnelles. Elles sont implicitement définies comme contrepoints des formations professionnelles, techniques, « classiques ». A ce titre, elles apparaissent comme un plus par rapport à la logique dominante professionnelle de la formation. Elles devraient, pour certaines structures, permettre de faire évoluer cette logique formative.

Le « développement personnel » peut aussi être perçu comme une étape préalable à la formation professionnelle. « Développement personnel » et formation professionnelle sont alors appréhendés de façon chronologique.

Le regard sur les « formations au développement personnel » est ensuite porté sur le contexte dans lequel elles s'inscrivent (contexte économique et professionnel, puis social).

Enfin, il peut être porté sur leurs effets comportementaux et relationnels.

Finalement, c'est d'abord une critique des fondements de la formation qui semble réalisée ici par le biais de la question du « développement personnel ».

### **5.2.9. Proposition de formations au développement personnel.**

Il était demandé aux structures, dans le questionnaire, de présenter une ou plusieurs « formations au développement personnel » dispensées ou proposées.

Pour les structures annonçant ne pas intervenir dans le domaine du « développement personnel » :

- Deux structures estiment ne pas proposer de « formation au développement personnel » mais soulignent toutefois qu'il est transversal à leurs actions<sup>53</sup>.

- Deux structures estiment ne pas proposer de telles formations mais ont envoyé une brochure de présentation de leurs actions. Nous trouvons ainsi :

  - une formation en « *technique d'expression, de communication et relationnelle* »

  - une formation « *atelier de lecture, écriture et calcul* »

  - une formation de « *remise à niveau* »

  - une formation « *accompagnement adultes* »,

  - qui pourraient être répertoriées dans différents domaines spécifiques du « développement personnel ».

- Une structure informe ne pas proposer de modélisation ou d'action type, mais propose des « *formations au cas par cas par rapport à la problématique des publics et en concertation avec la structure d'accueil* ». Pourtant, dans le catalogue joint au questionnaire, des formations-types sont proposées, et dont certaines sont explicitement catégorisées sous un « *champ de compétences développement personnel* ».

En référence à sa première réponse au questionnaire, cette structure ne veut être classée sous le domaine du développement personnel du fait de l'image négative que cela renvoie.

Les trois actions proposées ici sous le « *champ de compétences développement personnel* » seront analysées avec les actions proposées par les structures estimant intervenir dans le domaine du « développement personnel ».

Sur les 30 structures ayant répondu positivement à la première question du questionnaire :

- quatre n'ont pas renseigné de fiches-type,

- une structure a simplement informé que « *le développement personnel est transversal à toutes les actions. Les éléments de la nomenclature (très vaste) peuvent se retrouver sur toutes nos actions. Nous n'avons pas de stages de développement personnel en tant que tel* ».

- une structure a simplement informé utiliser des outils mais ne pas faire de « *formation exclusivement développement personnel* ».

---

<sup>53</sup> « *Nous n'avons pas de formation de développement personnel mais le développement est transversal sur nos formations essentiellement industrielles.* »

« *Nous ne faisons pas de formation spécifique sur le développement personnel mais nous incluons et travaillons les différents thèmes au sein de nos actions d'insertion.* »

24 structures ont donc renseigné au moins une fiche-type, et ce sont au total 48 « formations au développement personnel » que nous avons à analyser.

Nous analysons successivement<sup>54</sup>:

- les titres ou intitulés des actions présentées
- le domaine spécifique de formation auquel l'action renvoie<sup>55</sup>
- les objectifs
- les contenus
- le public concerné et les pré-requis
- les méthodes et techniques pédagogiques
- la durée, le prix, la validation, et les formateurs de ces actions.

### **A. Analyse des intitulés de formation.**

48 intitulés sont recueillis (annexe 18-5) que nous pouvons analyser selon deux axes :

- en référence à notre étude de l'offre de « formation au développement personnel » (4.1.), et en dégagant les dimensions du « développement personnel » et les thèmes sous-tendus,
- en référence à la NSF, en les regroupant selon leur domaine spécifique de référence.

#### **a. Les dimensions des « formations au développement personnel » révélées dans leurs intitulés.**

Nous retrouvons les mêmes dimensions que celles qui avaient été identifiées dans notre première étude de l'offre de « formation au développement personnel ». Certaines dimensions sont précisées, et de nouvelles dimensions apparaissent<sup>56</sup> que nous avons appelées :

- « les apprentissages de base »
- « le « développement personnel », objet d'une formation professionnalisante »
- « le soi futur »
- « la vie quotidienne ».

D'autres disparaissent : le « développement du soi intérieur » et le « développement personnel » comme objet de professionnalisation.

<b>Dimensions des « formations au développement personnel »</b>	<b>Thèmes sous-tendus</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>	<b>rappel 1<sup>ère</sup> étude</b>
Méthodes pour elles-mêmes		2	<b>4%</b>	5%
« Développement du potentiel existentiel »	-bilan de compétences	19	<b>39%</b>	42%
	- gestion du temps	5	10%	
	- savoir-être, caractère, personnalité	5	10%	
	- connaissance de soi	4	8%	
	- gestion du stress	2	4%	
	- créativité	1	2%	
		1	2%	

<sup>54</sup> Les données, à chaque niveau, sont renvoyées en annexe.

<sup>55</sup> En référence à la nomenclature proposée dans le questionnaire.

<sup>56</sup> Ce qui semble logique puisque les structures ont été sollicitées par rapport à une nomenclature des spécialités de formation, et donc, par rapport à une spécialité de formation (le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle ») jusqu'ici absente.

	- savoir argumenter et convaincre			
« Développement du potentiel relationnel »	communication	5	10%	20%
« Développement professionnel »	- insertion professionnelle	11	23%	15%
	- management	4	8%	
	- techniques spécifiques à des métiers (vente, accueil, accompagnement)	4 3	8% 6%	
« Apprentissages de base »		7	15%	
« Développement personnel », objet d'une formation professionnalisante		2	4%	
« Soi futur »	retraite	1	2%	
« Vie quotidienne »	budget, argent	2	4%	
« Développement du soi intérieur »				9%
Objet de professionnalisation				2%

b. Les domaines spécifiques de formation auxquels l'action renvoie.

Les structures devaient informer le domaine spécifique de référence de l'action, à partir de la nomenclature proposée dans le questionnaire.

12 structures n'ont pas renseigné le domaine de référence. Une structure a informé que « 80% des 20 domaines cités avant [faisaient] eux-mêmes partie de l'ensemble de la formation » proposée.

50% des structures concernés ici n'ont donc pas renseigné le domaine spécifique des formations présentées. Cette donnée révèle-t-elle la difficulté pour la moitié des structures à renvoyer leurs actions à un domaine de formation normalisé ?

Nous pouvons illustrer les domaines spécifiques et leur spécialité NSF de référence dans un tableau :

Spécialités de formation	Domaines spécifiques de référence des actions proposées	Nombre	%	Potentiel de formation identifié par le CARIF Poitou-Charentes
<b>Développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle</b>	- TRE	3	6%	41%
	- bilan professionnel	1	2%	
	- orientation professionnelle	1	2%	
	- préparation examen concours	1	2%	
	- préparation retraite	1	2%	
	- insertion socioprofessionnelle	1	2%	
	- préparation emploi	3	6%	
	- bilan de compétences	4	8%	
	<b>Développement des capacités</b>	- alphabétisation, illettrisme	5	
- lecture rapide		1	2%	

<b>mentales et apprentissages de base</b>	- mise à niveau - français mise à niveau - braille	2 2 1	4% 4% 2%	
<b>Développement des capacités comportementales et relationnelles</b>	- affirmation soi - relation interpersonnelle - communication professionnelle - expression écrite - expression orale - prise parole - méthodologie négociation - gestion conflit interpersonnel - relation interculturelle	<b>17</b> 1 3 3 1 2 2 3 1 1	<b>35%</b> 2% 6% 6% 2% 4% 4% 6% 2% 2%	17%
<b>Développement des capacités individuelles d'organisation</b>	gestion temps	<b>4</b>	<b>8%</b>	3%
<b>Economie et activités domestiques</b>	- budget familial	2	<b>4%</b> 4%	
<b>Autres</b>	- initiation à l'analyse transactionnelle - management - coaching - développement leadership - sophrologie - relaxation	<b>9</b> 3 2 1 1 1 1	<b>19%</b> 6% 4% 2% 2% 2% 2%	
nombre d'actions proposées : 48		58	121%	

Dix actions renvoient à plusieurs domaines spécifiques de formation en même temps. C'est pourquoi nous avons un total de 58 réponses.

En référence à la NSF, les propositions de « formation au développement personnel » concernent d'abord le « développement des capacités comportementales et relationnelles », puis le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle », ensuite le « développement des capacités mentales et apprentissages de base », enfin pour une part non négligeable une spécialité « autres ».

Les « formations au développement personnel » présentées par les structures ne représentent pas exactement l'analyse de l'offre potentielle de formation du CARIF Poitou-Charentes.

Indépendamment de leur spécialité de référence, les actions les plus proposées sont :

- les « bilans de compétences »
- les « actions d'alphabétisation et d'illettrisme »
- la « gestion du temps ».

Suivent:

- les « TRE »
- la « préparation emploi »
- la « relation interpersonnelle »
- la « communication professionnelle »
- la « méthodologie négociation »
- l' « analyse transactionnelle ».

Deux d'entre elles (« TRE » et « préparation emploi ») étaient dans une question précédente estimées ne pas relever du domaine du « développement personnel ». Il y a donc encore ici

une contradiction dans la représentation des structures à propos des « formations au développement personnel ».

## **B. Analyse des objectifs de formation.**

Nous reprenons ici la démarche qui avait été utilisée dans notre première étude de l'offre de « formations au développement personnel », c'est-à-dire que nous souhaitons identifier les objectifs généraux, spécifiques, et intermédiaires, et en proposer une lecture à partir des mots-clés utilisés.

Dans une seule proposition, l'objectif n'a pas été renseigné.

93 objectifs sont énoncés, pour 48 formations présentées. (Annexe 18-6)

Analyse globale des objectifs généraux, spécifiques, et intermédiaires :

Se développer c'est ...	objectifs généraux		objectifs spécifiques		objectifs intermédiaires		objectifs cumulés		rappel 1 <sup>ère</sup> analyse
	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	%
« découvrir »	2	3%	3	5%			5	4%	4%
« renforcer »	7	10%	7	11%			14	11%	24%
« processus dans son ensemble »	6	9%	3	5%			9	7%	12%
« une finalité matérielle, existentielle »	12	18%	6	10%	2		20	15%	12%
« agir »	7	10%	9	15%			16	12%	8%
« se calquer »	1	1%	1	2%			2	2%	4%
« être »	28	4%	27	44%	2		57	43%	39%
« accompagner » (action d'autrui)	5	7%	5	8%			10	8%	
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>			<b>133</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Nous retrouvons les sept rubriques identifiées dans notre première étude des offres de « formation au développement personnel » pour analyser les verbes employés dans les objectifs de formation, et, une nouvelle rubrique apparaît : le « développement personnel » comme « action d'accompagnement ».

Nous retrouvons de manière générale les mêmes répartitions que dans notre première étude. Se développer c'est d'abord « être », c'est ensuite une finalité, et « agir ». Le « développement personnel » comme action de renforcement est par contre ici moins important.

Objet du développement	objectifs généraux		objectifs spécifiques		objectifs intermédiaires		objectifs cumulés		rappel 1 <sup>ère</sup> analyse
	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%	%
« soi social »	10	14%	9	14%	1		21	15%	19%
« capacités et compétences »	17	24%	12	18%			29	21%	19%
« façon d'être », « soi fondamental »	12	17%	5	8%			17	12%	24%
« soi agissant, dynamique »	2	3%	2	3%	2		4	3%	5%
« soi en perspective ou dans un processus »	3	4%	6	9%			9	10%	8%
« soi programmé »	3	4%	8	12%	2		13	9%	9%
« environnement »	14	20%	20	30%	1		35	25%	11%
« autrui »	2	3%	3	5%			5	4%	3%
« objet politique »	8	11%					8	6%	
<b>TOTAL</b>	71	100%	65	100%	4		140	100%	100%

Une nouvelle rubrique apparaît : le « développement personnel » comme « objet politique ». Il renvoie aux termes : exclusion, insertion, alphabétisation, illettrisme, ou plus généralement à la politique sociale de formation.

L'objet du développement est d'abord l'« environnement » ; le « développement personnel » serait largement fonction de la situation environnementale. Dans notre première étude, cette rubrique était moins importante tandis que le « soi fondamental » occupait une place centrale. Les « capacités et compétences », et, le « soi social », occupent toujours une place importante comme objet du développement.

### C. Analyse des contenus de formation.

48 contenus de formation sont énoncés (annexe 18-7), que nous pouvons regrouper selon le type d'informations fournies :

#### - Des objectifs sont ré-énoncés et deviennent objets de l'action.

Les contenus suivants peuvent aussi être lus comme objectifs de formation :

- « Adapter son langage à celui de son interlocuteur. »
- « Développer son pouvoir de communication. »
- « Exposer et argumenter avec assurance. »
- « S'entraîner à la discussion. »
- « Se situer dans la relation à l'argent. »
- « Acquérir le vocabulaire de l'argent. »
- « Apprendre à classer des documents administratifs. »
- « Savoir gagner du temps. »
- « Trouver sa place en tant qu'acteur économique. »
- « Mieux se connaître pour mieux comprendre les autres. »
- « Utiliser sa personnalité avec aisance et naturel. »
- « Accéder à l'excellence. »



Etc.

Des objectifs généraux ou spécifiques deviennent contenus de formation dans 11 propositions de formation (soit dans 23% des cas).

**- Des notions clés sont énoncées pour elles-mêmes, et deviennent le contenu de l'action.**

Nous trouvons par exemple :

- l'image de soi
  - la confiance en soi
  - l'estime de soi
  - les états du moi
  - le caractère
  - les différentes transactions
  - le feed-back
  - le contact
  - le phénomène de congruence
  - le regard des autres
  - le stress
  - la dynamisation mentale
  - la dynamisation de l'être
  - les bases, les canaux de la communication
  - la PNL
  - le management situationnel
  - les Techniques de Recherche d'Emploi
  - la mise à niveau
  - la négociation réussie
  - le management
- Etc.

Dans 14 propositions (soit dans 30% des cas), le contenu renvoie uniquement ou partiellement à des notions clés qui renvoient elles-mêmes à :

- des notions psychologiques
- des notions de gestion des ressources humaines
- des dispositifs d'insertion
- des notions vulgarisées, fourre-tout, et à la mode, surtout.

**- Un programme est proposé, avec l'identification d'étapes d'acquisition de connaissances et d'apprentissage.**

Ces étapes peuvent être définies :

- uniquement par rapport à un travail sur soi (4%),
- uniquement par rapport à un travail sur un « objet extérieur » (19%),
- par rapport à un travail sur soi et un « objet extérieur » (4%),
- par rapport à des savoirs et savoir-faire transmis et qui renvoient souvent à des théories psychologiques. (40%) On retrouve notamment dans ces contenus des notions clés,
- par rapport à des savoirs et/ou savoir-faire transmis, une mise en pratique (« faire »), et un travail sur soi (6%),
- par rapport à des savoir-faire transmis et un travail sur soi (8%).

Cette analyse semble rencontrer celle de M. Lacroix lorsqu'il définit les « formations au développement personnel » en termes de processus de déprogrammation et reprogrammation. Mais dans les contenus étudiés ici, le « développement personnel » semble pouvoir parfois s'en tenir à une seule phase de déprogrammation, ou bien à une seule phase de reprogrammation, sans déprogrammation préalable, au travers de transmission de recettes par exemple.

A l'analyse de l'ensemble des contenus répertoriés, il semble que nous retrouvons les étapes identifiées par Lacroix quant au processus du « développement personnel » :

- exploration du territoire de la conscience, analyse de sa représentation du monde extérieur et intérieur,
- prise de conscience de la maîtrise de ses représentations et donc de ses états affectifs qui en découlent et récupération pour ressentir ce que l'on veut,
- désactivation de ses pensées limitantes par un examen critique,
- installation en soi d'images et de pensées aidantes afin de capter son potentiel.

Mais, pour chaque contenu, nous ne retrouvons pas forcément ces quatre étapes. Les « formations au développement personnel » présentées s'en tiendraient à une ou deux étapes. Le « développement personnel » serait amorcé en s'en tenant aux premières phase de déprogrammation, ou bien, il s'en tiendrait à une seule étape de programmation, indépendamment d'étapes en amont du processus.

#### **D. Les publics des « formations au développement personnel » proposées.**

Dans cinq propositions (soit dans 10% des cas), le public n'a pas été renseigné.

72 publics différents ont été énoncés dans les 48 propositions de formation, que nous pouvons identifier dans un tableau : cf annexe 18-8.

En grande majorité, les publics bénéficiaires des « formations au développement personnel » sont définis par rapport à leur statut ou fonction. Nous pouvons alors les identifier selon leur position hiérarchique dans l'entreprise :

- les personnels exerçant des fonctions supérieures (dirigeants, cadres, responsables) dans 15% en moyenne des propositions de formation,
- les personnels exerçant des fonctions intermédiaires (techniciens, employés, ...) dans 8% en moyenne des propositions de formation.

Nous pouvons également identifier les publics selon leur secteur professionnel d'appartenance :

- ressources humaines (recruteurs, managers, formateurs) dans 12.5% en moyenne des propositions de formation,
- vente (directeurs commerciaux, vendeurs, ...) dans 21% en moyenne des propositions de formation,
- secteur social (éducateurs, travailleurs sociaux, ...) dans 12.5% en moyenne des propositions de formation,
- agriculture dans 2% en moyenne des propositions de formation.

Nous avons catégorisé ici les salariés en contrats aidés, car même s'il ne s'agit pas d'un statut mais d'un dispositif, dans la représentation collective, être bénéficiaire d'un contrat aidé semble être un statut en soi, avant de renvoyer à l'intitulé du poste endossé.

Malgré la foison des résultats, le « développement personnel » :

- concerne donc d'abord les dirigeants et cadres, les professionnels ayant des responsabilités et une fonction d'encadrement quelque soit leur secteur d'activité,
- et est destiné à des professionnels de secteurs d'activité ciblés.

Les publics bénéficiaires des « formations au développement personnel » sont ensuite définis par rapport à leur situation sociale, familiale, et/ou professionnelle.

Il est d'abord fait référence aux problématiques sociales (maîtrise des savoirs de base et situation financière).

Les demandeurs d'emploi sont concernés par 12% des propositions.

Si l'on tente de regrouper les publics selon leurs difficultés vécues : sociales et en matière d'emploi et de formation (demandeurs d'emploi, jeunes, bénéficiaires du RMI, salariés en contrats aidés, ...), nous pouvons considérer que 37.5% des publics peuvent être considérés en situation d'insertion sociale et professionnelle.

Ces catégories de public étaient absentes de notre première étude sur l'offre de « formation au développement personnel ». A un premier niveau d'analyse, toute une partie des bénéficiaires des « formations au développement personnel » serait donc « oubliée ».

Les publics peuvent enfin être définis par rapport à leurs souhaits, désirs, ou besoins de formation (15%). Cette catégorie est moins importante que dans notre première étude.

Il était également demandé aux structures de renseigner les pré-requis nécessaires à l'entrée en formation. A 42% cette information n'a pas été renseignée.

Lorsqu'elle a été renseignée :

- à 41% il est indiqué qu'aucun pré-requis n'est nécessaire,
- à 18% un niveau ou un domaine de formation est nécessaire (« *savoir lire, écrire niveau V* », « *Bac+2* », « *formation vendeur* », « *niveau formation découverte Analyse Transactionnelle ou entretien préalable* »),
- à 18% il est fait référence au degré d'engagement nécessaire de la personne (« *être volontaire* », « *avoir un projet, des objectifs* », « *être motivé et régulier dans son parcours* »),
- à 14% une expérience ou une situation professionnelle est nécessaire (« *5 années en entreprise* », « *être en situation professionnelle de formation et/ou d'accompagnement* », « *moins d'un an avant ou après le départ à la retraite* »),
- à 9% une condition socioéconomique personnelle est essentielle : « *résider sur la commune* ».

## **E. La méthode et la pédagogie utilisées.**

La méthode et la pédagogie de formation utilisées sont renseignées à 85% (dans 41 propositions sur 48) : annexe 18-9.

En moyenne, dans plus des trois quarts des propositions, les méthodes et techniques pédagogiques renvoient au type d'activité mis en oeuvre (exposés, jeux de rôles, réflexion, ...) et nécessitent notamment l'engagement du formé.

Les « formations au développement personnel » prennent aussi largement appui sur un support matériel (de l'utilisation de moyens technologiques à l'utilisation d'outils plus traditionnels).

Le « développement personnel » serait aussi mis en pratique ; il s'agirait d'un apprentissage par le « faire », dans une dimension de formation professionnelle plutôt que dans une dimension éducative.

Les modalités et techniques pédagogiques renvoient également au support méthodologique, c'est à dire à des méthodes, techniques, approches de référence, et elles nécessitent aussi de faire appel à des partenaires extérieurs.

Dans près de la moitié des propositions, il est fait référence à la dynamique de l'intervention et notamment à un travail collectif.

Il est enfin fait référence dans plus d'un tiers des propositions à des principes pédagogiques divers : la considération pour l'expérience et le vécu du formé, et, la mobilisation et la participation du formé, notamment.

## **F. Informations complémentaires.**

### **\* L'intervenant.**

La rubrique sur le formateur a été renseignée à 83% (soit dans 40 propositions).

Nous pouvons regrouper ces informations à l'intérieur d'un tableau référencé en annexe 18-10.

Dans pratiquement toutes les propositions où l'intervenant est renseigné, il est fait référence à son intitulé de poste, à son métier ou à son statut.

Dans plus de la moitié des propositions, il est fait référence à la formation de l'intervenant, et plus précisément au suivi de modules de formation continue dans l'exercice de son activité de formation. Ceci concerne prioritairement les intervenants bénévoles sur des actions de mise à niveau, n'ayant pas de diplôme ou de certification en formation.

Il est aussi fait référence de façon plus relative à l'expérience de l'intervenant, définie d'abord par rapport aux publics suivis.

### **\* La durée des formations.**

La durée a été renseignée à 92% (soit dans 44 propositions).

Les informations ont été fournies de différentes manières : en nombre de jours ou en nombre d'heures, ou encore selon la durée de la période de formation. (Annexe 18-11)

En moyenne, une « formation au développement personnel » dure 41 heures, soit entre 5 et 6 jours. La durée moyenne de ces formations ne diffèreraient donc pas de la durée moyenne de toute action de FPC.

### **\* La validation des « formations au développement personnel ».**

Cette rubrique est renseignée à 48 % (soit dans 23 propositions), de la manière suivante :

- information sur l'objet de la validation et le mode de validation
- ou aucune validation effectuée.

### **\*Le prix des « formations au développement personnel ».**

Le prix des formations est renseigné à 71% (soit dans 34 propositions). Une « formation au développement personnel » peut être gratuite ; son coût peut être intégré à un parcours de formation global, ou encore varier selon les bénéficiaires. (Annexe 18-12)

Le coût horaire peut donc varier d'une action à une autre, de 3€ à 1000€(annexe 18-12).

Le coût d'une « formation au développement personnel » peut également varier d'un public à un autre, et toutes les actions ne concernent pas tous les publics. Certaines sont proposées dans un cadre strictement individuel ; d'autres peuvent être proposées, et dans le cadre de la formation continue, et dans un cadre individuel. (Annexe 18-12)

## **5.2.10. Conclusion.**

Cette enquête par questionnaire devait nous aider à clarifier la notion de « développement personnel » en formation du point de vue des dispensateurs, et notamment du point de vue de ceux intervenant dans le champ de l'orientation et de l'insertion.

Il s'agissait de connaître le point de vue de structures identifiées par un organisme tiers (le CARIF) comme intervenant dans le domaine du « développement personnel ».

Deux conclusions principales ressortent de cette étude.

### A. Des réponses contradictoires entre elles et avec la classification officielle de la formation et du « développement personnel ».

Un premier constat s'impose dans l'analyse des questionnaires : les réponses des structures révèlent des contradictions.

Ces contradictions étaient déjà soupçonnées avant même l'analyse des questionnaires, à la seule lecture des brochures envoyées par certaines structures. Dans certaines plaquettes de présentation en effet, le « développement personnel » apparaissait explicitement en tant que module de formation alors même que ces structures annonçaient ne pouvoir répondre au questionnaire ou ne pas être concernées.

Nous pouvons prouver ces contradictions à partir d'un tableau synthétique des réponses des structures au questionnaire :

	<b>Formations les + proposées</b>	<b>Formations estimées être des « formations au développement personnel »</b>	<b>Formations non estimées être des « formations au développement personnel »</b>
<b>Structures n'estimant pas intervenir dans le domaine du « développement personnel »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* communication interpersonnelle</li> <li>* insertion socioprofessionnelle</li> <li>* mise à niveau</li> <li>* adaptabilité</li> <li>* expression écrite</li> <li>* expression orale</li> <li>* illettrisme, alphabétisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* adaptabilité</li> <li>* affirmation soi</li> <li>* insertion socioprofessionnelle</li> <li>* parole positive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* atelier écriture</li> <li>* communication professionnelle</li> <li>* développement leadership</li> <li>* expression média</li> <li>* management</li> <li>* mise à niveau technologique</li> <li>* préparation examen concours</li> <li>* prise notes</li> <li>* relation interculturelle</li> </ul>
<b>Structures estimant intervenir dans le domaine du « développement personnel »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* communication interpersonnelle</li> <li>* expression orale</li> <li>* recherche emploi TRE</li> <li>* bilan de compétences</li> <li>* communication professionnelle</li> <li>* préparation emploi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* analyse transactionnelle</li> <li>* communication interpersonnelle</li> <li>* gestion stress</li> <li>* PNL</li> <li>* affirmation soi</li> <li>* créativité personnelle</li> <li>* développement mémoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* orientation professionnelle</li> <li>* préparation emploi</li> <li>* préparation entrée université</li> <li>* préparation examen concours</li> <li>* rapport compte-rendu</li> <li>* recherche emploi TRE</li> </ul>
<b>Classification par le CARIF Poitou-Charentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* insertion socioprofessionnelle</li> <li>* mise à niveau</li> <li>* orientation professionnelle</li> <li>* préparation entrée formation</li> <li>* recherche emploi TRE</li> <li>* communication professionnelle</li> <li>* alphabétisation</li> </ul>		

<p><b>« Formations au développement personnel » présentées par les structures dans le questionnaire</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>* bilan compétences</li><li>* alphabétisation, illettrisme<ul style="list-style-type: none"><li>* gestion temps</li></ul></li><li>* recherche emploi TRE<ul style="list-style-type: none"><li>* préparation emploi</li></ul></li><li>* relation interpersonnelle</li><li>* communication professionnelle<ul style="list-style-type: none"><li>* méthodologie négociation</li><li>* analyse transactionnelle</li></ul></li></ul>	
---	---	--

Ce tableau révèle des contradictions :

- « Insertion socioprofessionnelle » et « adaptabilité » sont estimées relever du domaine du « développement personnel » par des structures n'estimant pas intervenir sur ce domaine, et alors qu'elles sont les plus proposées par ces mêmes structures.

- « Communication interpersonnelle » et « expression orale » sont largement proposées, et par des structures n'estimant pas intervenir dans le domaine du « développement personnel », et par des structures estimant intervenir dans ce domaine. Pour qu'il n'y ait pas de contradiction, l'ensemble des structures devrait estimer que ces deux domaines spécifiques relèvent d'un autre domaine de formation. Or la « communication interpersonnelle » est estimée relever du domaine du « développement personnel » par les secondes.

« Orientation professionnelle » est un des domaines spécifiques les plus proposés du domaine du « développement personnel » d'après le CARIF Poitou-Charentes. Il s'agit aussi d'un domaine spécifique non estimé relever du « développement personnel » du point de vue des structures.

« Recherche emploi TRE », « bilan de compétences », « préparation emploi », sont les domaines spécifiques les plus proposés par les structures estimant intervenir dans le domaine du « développement personnel », et, ce sont aussi des formations-types présentées dans le questionnaire. Il y a donc ici cohérence. Toutefois, les formations de ces domaines spécifiques sont peu estimées relever du domaine du « développement personnel ».

- Les domaines spécifiques les plus estimés relever du « développement personnel » par l'ensemble des structures n'apparaissent pas dans les domaines proposés, ni par rapport aux formations présentées. Les structures sollicitées dans le questionnaire analyseraient donc d'abord comme des actions relevant du domaine du « développement personnel » celles se situant en dehors de leur champ d'intervention. Le « développement personnel » se situerait finalement « ailleurs ».

- « Insertion socioprofessionnelle », « mise à niveau », « illettrisme alphabétisation », sont largement proposées par les structures n'estimant pas intervenir dans le domaine du « développement personnel ». Il s'agit aussi de formations particulièrement identifiées par le CARIF sous le domaine du « développement personnel ». Le désaccord entre la représentation du CARIF et celle des structures, est encore illustré ici.

Au niveau des spécialités de formation plus généralement, pour le CARIF Poitou-Charentes et d'après la NSF, le « développement personnel » concerne d'abord le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle ». Mais, du point de vue des structures, il concerne d'abord le « développement des capacités comportementales et relationnelles », et, une spécialité « autres », tandis qu'il renvoie peu au « développement des capacités d'orientation et d'insertion ».

La représentation des structures sur le « développement personnel » ne semble donc pas élaborée à partir de critères officiels mais correspondrait davantage à une représentation communément admise.

De plus, selon le CARIF, les structures sollicitées dans notre enquête interviendraient largement dans le champ de l'orientation et de l'insertion. Mais selon les structures, leur intervention serait répartie entre les différentes spécialités NSF du « développement personnel » de façon plus égale. (La spécialité 415 ne serait pas dominante.)

Au niveau des publics, nous pouvons supposer que les demandeurs d'emploi (et les salariés en contrats aidés) sont majoritairement concernés par le « développement personnel », en référence aux spécialités officielles de formation. Plus précisément, ils seraient concernés par les spécialités 412, 415 et 422, c'est à dire par les spécialités peu identifiées par les structures comme relevant du « développement personnel ».

Par rapport à des critères officiels, le « développement personnel » concernerait d'abord un public demandeur d'emploi, tandis que du point de vue des structures, il concernerait indifféremment tout public, voire d'abord les cadres et dirigeants.

Toute une partie des bénéficiaires potentiels du « développement personnel » serait ainsi « oubliée », certains dispositifs d'orientation et d'insertion n'étant pas identifiés comme relevant du domaine du « développement personnel ».

### **B. Le « développement personnel » entre domaine de formation et discours militant.**

Lorsque les acteurs de la formation ont à porter un regard sur les « formations au développement personnel » ou à les justifier, ils ont facilement tendance à adopter un discours militant et à rencontrer le discours commun (en référence à notre première analyse théorique de la notion de « développement personnel »).

Il ne s'agit plus alors d'identifier des domaines ou actions de formation. Il s'agit plutôt de parler d'objectifs, de buts, et de justifier ses propres pratiques et sa philosophie d'action.

Ainsi dans un discours éthique, militant, le « développement personnel » renvoie à des idées qui amènent la réflexion aux actions d'orientation, d'insertion, d'apprentissages de base, à côté d'actions comportementales.

Alors que dans un premier temps les actions d'orientation et d'insertion en tant que telles, sont peu reconnues par les acteurs de la formation comme faisant partir du domaine du « développement personnel », les capacités qui y sont développées et la dynamique à l'oeuvre sont évaluées dans un second temps, comme des bénéfiques pour les stagiaires, et finalement proches de la notion de « développement personnel ».

Il y aurait finalement une différence entre la représentation du « développement personnel » en tant que notion et la représentation du « développement personnel » en tant que domaine ou action de formation.

En première analyse de l'offre de « formation au développement personnel », nous avons déjà mis en évidence que le « développement personnel » se situait entre discours et domaine de formation. Ceci semble valoir également pour les acteurs intervenant dans le champ de l'orientation et de l'insertion, même si leur discours à partir de la notion de « développement personnel » n'a plus tant des connotations psychologiques et économiques, que militantes.

### **5.3. Conclusion.**

L'étude de catalogues régionaux de dispensateurs de formation nous invite à reconsidérer la question du « développement personnel » en formation.

Le « développement personnel » apparaît, selon une Nomenclature des Spécialités de Formation, comme une spécialité et un domaine de formation officiel.

Il concerne effectivement le « développement de capacités comportementales et relationnelles » renvoyant aux formations qui ont été analysées jusqu'à présent. Mais il concerne aussi et surtout le « développement de capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle » jusqu'ici absentes des analyses à ce sujet.

Le « développement personnel » serait finalement un domaine de formation officiel, et tout en même temps un domaine de formation « vulgarisé » (en référence aux actions étudiées jusqu'à présent et faisant sens dans la conscience collective à la simple évocation de la notion).

Il semble que l'ensemble des acteurs de la formation partage une même représentation d'ensemble des « formations au développement personnel », en phase avec la représentation « vulgarisée », plutôt qu'à partir de critères officiels. Ce sont d'abord des formations de type comportemental, voire même des actions qui ne relèvent théoriquement pas du champ de la formation, qui sont reliées a priori à la notion de « développement personnel ».

La représentation des « formations au développement personnel » n'est donc pas en phase avec la réalité de ce marché puisque le plus grand potentiel d'actions de ce domaine concerne le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle ».

Il semblerait qu'il existe deux logiques distinctes des « formations au développement personnel » :

- les « formations au développement personnel » reconnues en tant que telles par les praticiens (comme par tout un chacun), sans pour autant être définies clairement, à destination des salariés d'entreprise ou des personnes dans un cadre individuel, et proches du « développement des capacités comportementales et relationnelles »,

- celles non reconnues en tant que telles, à destination d'un public rencontrant des difficultés d'insertion sociale et professionnelle, et pourtant majoritaires sur le marché de la formation.

Mais les acteurs de la formation s'approprient aussi la notion de « développement personnel » comme objet de réflexion. Elle fait alors écho avec des conceptions, psychologiques, économiques, symboliques, éthiques, voire politiques et militantes, selon le cadre d'intervention de l'acteur, et elle permet de justifier leur philosophie d'action et de porter un regard critique sur le système de formation dans son ensemble - sur ses objectifs et son fonctionnement.



## **6. Sixième partie : La question de l'insertion. Exploration des dispositifs d'orientation et d'insertion.**

A présent, il nous reste à analyser la question du « développement personnel » pour les actions d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle, c'est-à-dire les actions offrant le potentiel de « formations au développement personnel » le plus important alors qu'elles ne sont pourtant pas présentées ni reconnues en tant que telles ni par le sens commun, ni par la communauté de praticiens et scientifiques.

Dans nos premières études théoriques, nous avons vu toutefois que la question du « développement personnel » est liée à des injonctions sociales de quête de bonheur, de projet. Elle sous-tend également l'injonction de rester dans le lien social, pour ne pas tomber dans des situations d'exclusion.

Comme l'analyse particulièrement bien M. Lacroix, les « formations au développement personnel » consisteraient finalement pour l'individu à se définir librement une destinée correspondant à une image socialement légitimée.

Le « développement personnel » renvoie encore à des figures particulières de l'individu : en crise, en perspective, en questionnement, émotionnel. La notion de « développement personnel » renvoie aussi à des méthodes types, encore, à des pratiques qui se situent au-delà de la formation comme par exemple l'accompagnement.

Projet, lien social, lutte contre le risque d'exclusion, individu en crise, en questionnement, accompagnement, ..., sont autant de notions directement liées à celle de « développement personnel » et qui semblent également faire sens à côté des notions d'orientation et d'insertion.

Dans une approche éducative et formative du « développement personnel », nous avons vu qu'il peut se situer dans un entre-deux, entre éducation et formation, entre valeurs et principe de réalité. S'agissant des actions d'orientation et d'insertion, comment parle t-on de l'individu ; considère t-on plutôt l'Homme ou l'acteur économique ?

Nous nous sommes également aperçus que la notion de « développement personnel », sans être explicitement énoncée dans l'histoire et la politique de la Formation Professionnelle Continue, n'en est pas moins présente ; elle trouve notamment un lieu d'expression dans le débat autour des fins de l'éducation des adultes.

Les dispositifs d'orientation et d'insertion ont, quant à eux, toute leur place dans cette histoire et politique de la FPC, du projet humaniste de Condorcet et de l'idée d'une seconde instruction pour tous, aux actions spécifiques pour les jeunes et aux initiatives locales d'insertion, d'intégration, et de seconde chance, pour un public qui n'a pas eu accès à l'instruction, jusqu'à la spécialisation des orientations de la formation en fonction des acteurs. Après 1971, l'Etat prend effectivement en charge les formations générales de base et les formations de reconversion tandis que les employeurs s'occupent des formations d'adaptation et de qualification. Avec la première crise pétrolière en 1973, la question de la formation se centre sur les jeunes et les femmes ; l'aide de l'Etat se spécialise sur les publics en difficultés. L'insertion sociale et professionnelle devient finalement une problématique majeure de la formation, à tel point que dans les années 80 et 90, le traitement du chômage, et, la promotion et la réinsertion sociale deviennent l'axe prioritaire de la FPC.

Les actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle, les actions permettant de réaliser un bilan de compétences, celles de validation des acquis de l'expérience, sont énoncés comme types d'actions de formation dans le code du travail. Elles peuvent aussi être

regroupées sous une spécialité de formation du « développement personnel » : le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle » en référence à une Nomenclature de Spécialités de Formation.

Le « développement personnel » serait donc largement et implicitement présent dans les textes sur la FPC : non seulement comme thème critique de la fonction économique ou libérale de la formation, mais aussi au travers d'actions spécifiques.

En fait, les dispositifs d'orientation et d'insertion non reconnus dans leurs intitulés comme des dispositifs de « développement personnel », seraient, in fine, reconnus dans leurs effets comme contribuant au « développement personnel » de ces « publics prioritaires ». C'est effectivement ce que nous laisse penser différentes synthèses sur ces dispositifs : *« Certains [dispositifs] sont orientés vers une remise à niveau des connaissances de base ou visant une « resocialisation » des chômeurs de longue durée ; d'autres développent des qualifications professionnelles spécifiques ; d'autres enfin portent essentiellement sur la mise au travail. (...) S'ils ne conduisent pas nécessairement à l'emploi, ils peuvent néanmoins contribuer à limiter certains effets psychologiques sociaux engendrés par le chômage (...). Par exemple, si une formation prend en charge non seulement des apprentissages liés aux compétences professionnelles mais assure également un développement de la vie culturelle et sociale (au travers d'un atelier théâtre, d'expression), elle souligne que le stagiaire, au-delà de son identité de chômeur peut aussi être un artiste, un sportif, un bricoleur. Et en mettant l'accent sur le fait qu'un chômeur est aussi et surtout membre de groupes valorisés, en lui rappelant son statut de citoyen, en insistant sur le fait qu'il est une personne à part entière, les dispositifs de formation, mais aussi l'ensemble des acteurs institutionnels, peuvent restaurer l'image de chômeur et partant de l'estime de soi, des capacités d'apprentissage et des perspectives d'avenir. »* (Herman G., Bourguignon D., Desmette D., 2003)

Nous souhaitons donc étudier ces dispositifs dont le lien aux « formations au développement personnel » semble particulièrement complexe, autrement dit, préciser la notion de « formation au développement personnel » en nous centrant sur les pratiques de formation dans le champ spécifique de l'orientation et de l'insertion.

Tout d'abord, nous avons donc cherché à préciser la notion d'orientation et d'insertion à travers les textes réglementaires et les travaux réalisés à ce sujet. Ensuite, nous avons voulu voir sur le terrain comment une structure d'insertion – l'Association pour l'Union et le Développement des Activités Châtelleraudaises d'Insertion par l'Economique – prend en charge les instructions réglementaires et comment elle aborde et traite les formations et la question du « développement personnel ». Même si nous sommes conscients que les conclusions que nous avons tirées de cette analyse restent relatives à notre structure, elles permettent de deviner, nous semble-t-il, certaines logiques de l'usage des « formations au développement personnel » dans le champ de l'insertion.

## 6.1. Précisions réglementaires et littéraires sur l'orientation et l'insertion.

Il s'agit donc à présent d'explorer la signification et les enjeux des « formations au développement personnel » dans le champ de l'orientation et de l'insertion. A cet effet, il nous faut d'abord revenir aux textes majeurs sur la politique sociale de la formation, et prendre appui sur plusieurs études en sciences sociales sur les pratiques d'insertion et d'accompagnement des publics en difficulté. Cette revue nous semble essentielle pour mieux comprendre par la suite l'utilisation du « développement personnel » dans le champ de l'orientation et de l'insertion.

En référence à la Nomenclature des Spécialités de Formation, le « développement personnel » renvoie à plusieurs mesures et dispositifs de la politique sociale de l'Etat, des régions et des partenaires sociaux, aux stages et contrats de travail de type particulier à destination des demandeurs d'emploi jeunes et adultes.

L'étude de la politique des pouvoirs publics en matière de formation doit nous aider à préciser cette notion de « développement personnel » rapprochée du « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle ».

Nous devons souligner toutefois que le cadre de la FPC est en pleine mutation. Cette présente étude se réfère en fait à ce qui fait partie, depuis la loi de cohésion sociale de janvier 2005, des anciennes mesures de la politique publique en matière de formation. Notre étude présente en effet d'anciens dispositifs, c'est-à-dire ceux qui ont fait l'objet de notre étude empirique. Nous considérons que les constats et conclusions tirés de cette étude sont aussi transférables aux nouveaux dispositifs de la politique sociale de la formation.

La politique locale d'orientation et d'insertion est définie et mise en œuvre par le Service Public pour l'Emploi (SPE) constitué de l'AFPA (comme organisme de formation), de l'ANPE (comme structure de placement), de la DRTE-FP et de la DDTE-FP (comme gestionnaires financiers des dispositifs pour les demandeurs d'emploi), et de la DDASS<sup>57</sup>. Le SPE tient compte des caractéristiques des publics en difficulté, et de celles des territoires en s'appuyant sur une analyse fine du marché local de l'emploi et sur les priorités nationales déclinées à un niveau régional puis par zone d'emploi en concertation avec les échelons départementaux.

D'une manière générale, il semble qu'elle est mise en œuvre à un niveau territorial et par un recours de plus en plus important à des opérateurs externes. Nous pouvons ainsi considérer que de nombreux acteurs prennent en charge une des spécialités de formation du « développement personnel », en partie ou en totalité, en venant en aide aux acteurs du service public<sup>58</sup>.

Les jeunes et les demandeurs d'emploi adultes sont aujourd'hui les premiers destinataires des politiques sociales de formation, même si les publics visés sont ensuite plus spécifiquement identifiés en fonction des dispositifs :

- les demandeurs d'emploi de longue durée
- les jeunes en difficulté
- les populations vivant dans les quartiers relevant de la politique de la ville
- les travailleurs handicapés
- les bénéficiaires du RMI<sup>59</sup>, de l'ASS<sup>60</sup>, de l'API<sup>61</sup>

<sup>57</sup> Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales.

<sup>58</sup> 1<sup>ère</sup> informations 1ères synthèses DARES n° 30-2, juillet 2004.

<sup>59</sup> Revenu Minimum d'Insertion.

<sup>60</sup> Allocation Spécifique de Solidarité.

<sup>61</sup> Allocation Parent Isolé.

- les personnes immigrées ou d'origine étrangère rencontrant des difficultés d'intégration
- les personnes touchées par l'illettrisme
- les femmes isolées
- les personnes ayant subi une peine privative de liberté
- etc.

Ces publics sont facilement étiquetés sous la notion de « personnes en difficulté », à partir de leur caractère « hors norme », et nous pouvons considérer que l'insertion est née avec la nécessité de remettre certaines catégories de population dans la norme.<sup>62</sup>

Nous souhaitons identifier et comprendre les dispositifs actuels de formation mis en oeuvre dans le cadre précis de la politique d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle. Il ne s'agit pas de faire état de l'ensemble des mesures à destination des demandeurs d'emploi (et notamment les actions de qualification professionnelle), mais de s'intéresser spécifiquement aux mesures liées à la question du « développement personnel » à destination du public le plus éloigné de l'emploi, « en difficulté d'insertion ».

Il s'agit donc de s'intéresser à certaines actions des pouvoirs publics pour les demandeurs d'emploi - actions cependant difficiles à définir, dénommer, et appréhender car « *derrière les changements terminologiques (...) se trouvent essentiellement en jeu des choix qui portent sur la finalité de ces formations (...) tantôt l'objectif principal est la qualification des personnes à former, tantôt c'est l'adaptation et la préparation à l'emploi.* » (Trautmann J., 1998, p.256)

Il s'agit en fait de s'intéresser à des actions dont rien ne nous assure qu'il s'agit pour toutes d'actions spécifiques de formation. Comme nous amène à le penser J. Trautmann dans une étude du Céreq « le terme « action de formation » semble se référer exclusivement aux formations susceptibles d'être financées par les entreprises, tandis que l'on parle « *pour les formations destinées aux demandeurs d'emploi d'actions d'insertion, d'orientation, de pré qualification, de qualification ou d'adaptation, sans que ces distinctions aient fait l'objet de définitions précises.* » (Trautmann J., 1998, p.252)

Nous souhaitons présenter une revue de quelques dispositifs d'insertion et d'accompagnement, que l'on peut certes retrouver plus précisément dans les présentations officielles, afin d'avoir des bases de compréhension claires pour nos prochaines études empiriques, et afin de les confronter à la question du « développement personnel ».

<sup>62</sup> « *Liée dès les années 30 à la problématique des rapports individu / société, c'est surtout dans la seconde moitié des années 60 que la notion d'insertion a commencé à être utilisée. Les textes y faisant référence associaient la plupart de temps « insertion » ou « réinsertion » à problème social, autrement dit à problèmes posés par des catégories spécifiques de population identifiées sur la base de handicaps physiques ou mentaux (les handicapés), de stigmates sociaux (les délinquants, les anciens détenus), mais également de leur position en marge des conditions ordinaires de vie (le quart monde, les inadaptés). (...) Les préconisations visaient alors à réadapter, à réintégrer individus et population en question dans des modes de vie en quelque sorte « normaux », au sens de conformes aux normes dominantes (...)*

*Le second axe à partir duquel l'insertion a été reconnue comme problème social concernait les « pauvres » ou « nouveaux pauvres ». (...) Le travail de légitimation du problème social de la pauvreté a engagé des agents d'origine institutionnelle extrêmement diverse, à partir du milieu des années 80. (...) Elle est alors devenue le nouveau référent des politiques sociales. A cet égard, l'impératif national que constituait l'insertion des personnes en difficulté, affirmé dans le premier article de la loi sur le RMI, instituait le terme même d'insertion comme catégorie de l'action publique. (...) Si l'insertion était ainsi reconnue comme problème social à la fin des années 80, et si elle concernait alors toute personne dite en difficulté, sans distinction apparente d'âge ni de statut, l'espace social des catégories de publics concernées s'organisait principalement autour des jeunes sans qualification, des chômeurs de longue durée, des pauvres et nouveaux pauvres.» (Guyennot C., 2000)*

### **6.1.1. Présentation des dispositifs d'insertion professionnelle.**

L'augmentation incessante du chômage a conduit les pouvoirs publics et les partenaires sociaux à mettre en place des « dispositifs de formation - insertion » spécifiques afin de favoriser l'insertion des jeunes primo demandeurs d'emploi et la réinsertion des demandeurs d'emploi en difficulté.

Ces dispositifs favorisent l'accès à des formations dans le cadre de stages, mais également à des contrats de travail de type particulier – formation que l'on peut souvent regrouper sous le domaine du « développement personnel ».

#### **A. Les dispositifs d'insertion à destination des jeunes.**

*« Depuis 20 ans, le chômage très élevé qui frappe les jeunes, en particulier ceux qui débutent dans la vie active, est un thème récurrent du débat public. Il apparaît d'autant plus préoccupant qu'il semble se focaliser sur certains jeunes en particulier. Parmi ceux qui ont terminé leurs études en 1998, 6.5% se sont trouvés confrontés à une situation de « non emploi chronique » . » (Céreq Bref, n°206, 2004) Ce sont ces jeunes en situation chronique qui sont prioritairement concernés par des actions d'insertion professionnelle, autrement dit, par des actions de « développement personnel ».*

Les dispositifs mis en œuvre insistent sur la notion de parcours individualisé et personnalisé. L'insertion professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans s'intègre dans un parcours global et s'articule à l'ensemble des sphères individuelles : chaque jeune, compte tenu de ses difficultés et de ses caractéristiques aurait besoin d'un parcours individualisé qui le prend en compte dans sa globalité, et qui relie l'orientation et l'insertion à la qualification professionnelle et à l'adaptation à l'emploi.

Mais de quel type de parcours s'agit-il exactement ? Est-ce un parcours de formation, d'insertion, d'accompagnement ?

L'orientation et l'insertion sont des orientations définies par les pouvoirs publics, présentes dès la formation initiale (au travers du droit à l'orientation professionnelle et de la Mission Générale d'Insertion des jeunes de l'Education Nationale), et mises en pratique en parallèle ou au préalable d'actions de qualification.

Divers dispositifs, d'accueil, d'orientation, d'accompagnement, de construction de parcours, sont ainsi mis en place, souvent de façon permanente par des prestataires externes : par des structures d'accueil des jeunes sortis du système scolaire (Missions Locales, PAIO<sup>63</sup>, Espaces jeunes). Ils ont pour objectif d'apporter un soutien individualisé à chaque jeune dans la construction de son parcours de qualification et d'insertion sociale et professionnelle, dans la définition de son projet (professionnel, social, de formation).

A l'intérieur de ces dispositifs d'accueil et d'accompagnement, des prestations spécifiques peuvent être proposées au jeune, comme par exemple :

- des bilans de compétences, bilans d'orientation,
- des modules collectifs de première orientation,
- des actions de parrainage,
- des actions organisées dans le programme TRACE,
- etc.

---

<sup>63</sup> Permanence d'Accueil d'Information et d'Orientation.

Certaines de ces prestations, sans être forcément appelées « actions de formation », renvoient à des domaines spécifiques de formation, regroupés sous la spécialité du « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle ».

L'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes peuvent finalement être définies comme :

- une orientation majeure de la politique de formation des pouvoirs publics
- au travers de dispositifs (d' « orientation – insertion – accompagnement – formation »)
- intégrant eux-mêmes des actions spécifiques
- librement mis en œuvre par la Région, à partir des dispositifs légiférés nationaux de lutte contre le chômage et les exclusions.

La compétence de la formation et de la qualification revient effectivement à la Région, tandis que celle de l'insertion revient au Département. Mais il est souvent difficile dans la réalité de distinguer ces deux compétences. La Région ne s'occupe-t-elle pas de l'insertion des jeunes au titre de sa compétence « formation » ?

Plusieurs dispositifs d'insertion pour les jeunes peuvent être présentés à titre d'exemples. Nous choisissons de présenter l'ancien programme TRACE, car nous y faisons référence dans nos études empiriques suivantes.

Le programme TRACE (Trajet d'ACcès à l'Emploi) de 18 mois maximum visait à créer un parcours d'insertion permettant aux jeunes les plus éloignés de l'emploi<sup>64</sup> de bénéficier d'un accompagnement personnalisé et continu réalisé par un référent unique, afin de lui assurer une prise en charge globale des problèmes d'insertion (emploi, logement, difficultés financières, ...). Ce dispositif était le plus souvent réalisé par le réseau des Missions Locales et PAIO, pouvant elles mêmes faire appel à des opérateurs externes.

Lors de cet accompagnement, un parcours d'insertion individualisé était défini, reposant sur l'articulation des différents dispositifs de la politique de l'emploi et de la formation.

*« Les jeunes peuvent ainsi accéder à certains services, en interne dans les Missions Locales ou PAIO ou à l'extérieur. L'accès à l'emploi est la raison principale pour laquelle les jeunes ont intégré le dispositif. Ils bénéficient notamment de conseils sur les métiers ou d'une aide pour rédiger un CV ou une lettre de motivation [ou sur des demandes liées au logement, à la santé, ...] (...) Au cours du programme, des actions de bilan, de remobilisation, d'insertion, de mise en situation professionnelle et de formation sont mises en œuvre. »* (DARES n°51-1, 2004). Dans ce même article, il était souligné que *« deux jeunes sur cinq entreprennent une formation durant leur période d'accompagnement. »* Actions d'accompagnement, d'information, de remobilisation, étaient donc explicitement dénommées dans ces dispositifs, et distinctes des actions de formation, alors que bon nombre d'entre elles renvoyaient directement à des domaines spécifiques répertoriés sous une spécialité de formation du « développement personnel ». En fait, seules les actions réalisées par des organismes de formation déclarés comme tels, et immatriculés auprès des services régionaux, semblaient comptabilisés comme des actions de formation, tandis que les actions réalisées par les autres structures étaient dénommées autrement. Les actions pouvant être répertoriées sous la spécialité du « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle » étaient donc ainsi en réalité plus importantes en nombre que les seules comptabilisées par rapport à l'activité des organismes de formation.

Cette remarque révèle toute la complexité à appréhender le dispositif TRACE en particulier, et tout dispositif d'insertion plus généralement : entre action de formation et autres types de prestation, entre accompagnement personnalisé continu et prestations ponctuelles, et, en

---

<sup>64</sup> Sortis du système scolaire sans diplôme ni qualification professionnelle et cumulant des handicaps sociaux, personnels et familiaux.

parallèle, en amont, ou en aval d'autres dispositifs d'insertion (contrat de travail de type particulier, stage de formation, ...).

Il y aurait une logique de parcours entre les différents dispositifs de la politique de l'emploi et de la formation, en plus de la logique de parcours au sein d'un seul dispositif.

La loi du 18 janvier 2005 institue un nouveau droit à l'accompagnement pour l'accès à la vie professionnelle pour les 16-25 ans en difficulté et confrontés à un risque d'exclusion professionnelle. Cet accompagnement organisé par l'Etat, est toujours mis en œuvre par les Missions Locales et PAIO avec l'ensemble des organismes susceptibles d'y contribuer. Pour chaque bénéficiaire de niveau Vbis et VI, cet accompagnement est personnalisé, renforcé et assuré par un référent.

Un axe central de la politique publique de la FPC concerne l'insertion sociale et professionnelle de « jeunes en difficulté ».

Cette politique est mise en œuvre au travers de dispositifs spécifiques d'accueil, de suivi, d'orientation, d'accompagnement sur lesquels le jeune est positionné par les acteurs référents (de l'ANPE, des Missions Locales et PAIO, ...) qui interprètent pour lui un besoin d'accompagnement renforcé d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle (c'est-à-dire de reconnaissance de leurs compétences, d'apprentissage de la réalité du travail en entreprise, de résolution de problèmes immédiats de santé, logement, mobilité, ...).

Cette politique est donc mise en œuvre au travers de dispositifs, non pas tant de formation, que d'accompagnement, renvoyant toutefois à des domaines de formation répertoriés sous une spécialité du « développement personnel », et par rapport auxquelles le jeune semble avoir peu de marge de décision au départ de l'action.

Les actions et dispositifs proposés s'imposeraient peut-être au jeune, comme dernière chance bien plus que comme seconde chance.

## **B. Les dispositifs à destination des demandeurs d'emploi.**

Le « développement personnel », au sens d'insertion professionnelle peut plus généralement concerner un public demandeur d'emploi. Il peut s'agir de salariés privés d'emploi et être alors mis en œuvre dans le cadre des conventions de conversion et d'actions particulières dans un objectif de reclassement de salariés licenciés pour motif économique. Des actions sont notamment prévues pour les cadres sans emploi qui éprouvent des difficultés particulières de réinsertion ; d'autres renvoient encore à certains domaines spécifiques du « développement personnel » : par exemple des actions de dynamisation du projet professionnel ou des bilans de compétences, à côté d'actions techniques de perfectionnement ou de qualification.

Mais les mesures d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle concernent, d'abord et plus spécifiquement, les demandeurs d'emploi rencontrant des difficultés particulières d'insertion, dans le cadre de dispositifs établis dans les objectifs de lutte contre le chômage et les exclusions.

L'Insertion par l'Activité Economique (IAE) est un de ces dispositifs, intégré dans la politique de l'emploi et né des actions des réseaux associatifs et des collectivités territoriales.

Nous le présentons ici car il est l'objet de nos études empiriques suivantes.

L'IAE vise à permettre à des personnes sans emploi, qui rencontrent des difficultés sociales et professionnelles particulières, de bénéficier de contrats de travail particuliers, en vue de faciliter leur insertion sociale et professionnelle. Elle met en œuvre des modalités spécifiques d'accueil et d'accompagnement, et peut être considérée comme un « sas » entre l'exclusion et le monde économique pour ceux qui ont besoin de passer par des structures intermédiaires.

*« La spécificité de ce secteur est d'associer un accompagnement social et une activité*

*économique pour permettre aux personnes en grande difficulté d'acquérir une « remotivation » au travail et une qualification leur donnant les moyens d'accéder ultérieurement au marché du travail. » (DARES n°06-2, 2005)*

Elle s'adresse aux publics les plus en difficulté, en fonction de leur âge, de leur situation sociale, de leur état de santé, et de leur situation professionnelle.

L'insertion ne relève pas tant ici a priori de mesures ou actions de formation en tant que telles - la formation n'y est pas obligatoire - que d'une mise au travail et d'actions d'accueil et d'accompagnement socioprofessionnel, en parallèle (pouvant là encore pour certaines être toutefois catégorisées sous les domaines de formation spécifiques du « développement personnel »).

Différentes Structures d'Insertion par l'Activité Economique (SIAE) mettent en œuvre cette politique sociale et relèvent d'activités produisant des biens et services destinés à leur commercialisation, et/ou d'activités d'utilité sociale. Elles sont conventionnées par l'Etat et les publics accueillis nécessitent un agrément de l'ANPE.

- Entreprise d'Insertion (EI) = Entreprise dont l'activité a pour objet l'insertion des personnes sans emploi rencontrant des difficultés particulières. Cette activité implique la conclusion d'un contrat de travail et des modalités spécifiques d'accueil et d'accompagnement. L'EI produit des biens et services et son activité est exercée aux conditions du marché.

L'aide forfaitaire de l'Etat, relative au poste, finance l'encadrement et l'accompagnement social des personnes en insertion et la compensation de leur moindre productivité. Des exonérations sont aussi prévues sur la rémunération des salaires des personnes agréées par l'ANPE.

- Entreprise de Travail Temporaire d'Insertion (ETTI) = ETT qui a pour but de faciliter l'insertion professionnelle de personnes rencontrant de réelles difficultés au moyen de la conclusion de contrats de travail temporaire et de leur mise à disposition d'utilisateurs dans le cadre d'un dispositif plus large d'accompagnement vers l'emploi durable.

L'aide de l'Etat finance l'accompagnement social et professionnel, et les mêmes exonérations que précédemment sont prévues.

- Association Intermédiaire (AI) = Association de loi 1901 ayant pour but d'embaucher des personnes sans emploi rencontrant des difficultés sociales et professionnelles particulières afin de faciliter leur insertion professionnelle, en les mettant à titre onéreux mais à but non lucratif à disposition de personnes physiques ou morales.

L'AI intervient en général au début du parcours d'insertion.

Le contrat de mise à disposition s'intègre dans un projet professionnel défini.

Elle bénéficie d'une exonération totale des cotisations patronales de sécurité sociale pour l'emploi des salariés.

- Chantier d'insertion (CI) = Organisme développant des activités présentant un caractère d'utilité sociale. Les chantiers d'insertion couvrent des initiatives locales multiformes temporaires ou permanentes, mises en œuvre à l'initiative des conseils généraux et des communes. Le préfet peut conventionner avec des organismes développant exclusivement des activités d'utilité sociale ou avec des organismes aux activités mixtes qui produisent des biens et services en vue de leur commercialisation et qui développent des activités présentant un caractère d'utilité sociale. Ce conventionnement leur permet de recourir, hier aux Contrats Emploi Solidarité et Contrats Emploi Consolidé, aujourd'hui aux Contrat d'Accompagnement à l'Emploi<sup>65</sup>.

<sup>65</sup> Cf paragraphe suivant.



La mission générale de ces structures est l'insertion professionnelle. A partir d'une mise en situation de travail et de contrats de travail particuliers, donc à partir d'une dimension productive, il s'agit de favoriser une « dimension formative » par l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être :

- au travers des actions permanentes et continues d'accueil, d'information, d'orientation et d'accompagnement des personnes tout au long de leur parcours, réalisées avec un référent salarié de la structure,
- au travers d'actions plus spécifiques de suivi et d'accompagnement, telles les bilans de compétences, les actions de remise à niveau, de TRE, de remobilisation, et au travers des actions de préqualification à caractère professionnel ou technique, toutes mises en œuvre dans le cadre de l'accompagnement permanent et continu des personnes.

Nous pouvons ainsi considérer que les dispositifs d'IAE intègrent des actions de « développement personnel »,

- au cœur du processus permanent et continu d'accompagnement. Elles sont alors difficilement identifiables dans le cadre général d'accompagnement dans lequel elles s'intègrent,
- de façon plus ponctuelle au travers d'actions plus spécifiques, différenciées de l'accompagnement social et professionnel de la structure.

Nous retrouvons ici la même ambiguïté que celle soulevée dans les dispositifs d'insertion pour les jeunes. Les actions d'insertion professionnelle – ou de « développement personnel » - se situeraient entre l'accompagnement et la formation, entre l'accompagnement continu et l'accompagnement ponctuel, entre l'accompagnement individualisé construit dans un parcours et des actions plus standard.

Egalement, le dispositif d'IAE peut être cumulé avec d'autres dispositifs, notamment avec des contrats de travail particuliers.

Les mesures d'insertion professionnelle se complètent, se multiplient ; l'insertion sociale et professionnelle s'en trouve donc théoriquement améliorée mais aussi plus complexe.

A côté de l'IAE, d'autres mesures favorisent l'insertion professionnelle, que l'on peut considérer plus proches de la formation : certains dispositifs d'insertion sociale et professionnelle spécifiquement mis en œuvre dans le cadre de parcours de formation AFPA par exemple.

*« Les SIFE, les SAE<sup>66</sup>, les stages de l'AFPA ne sont pas les seuls stages financés par l'Etat. Celui-ci subventionne également des formations en faveur de certains publics spécifiques, notamment :*

- *des actions de lutte contre l'illettrisme*
- *des formations en faveur des détenus*
- *des formations en faveur des migrants [formations linguistiques]*
- *des formations en faveur des handicapés, dispensées par les Centres de rééducation professionnelle en vue de leur insertion ou réinsertion professionnelle*
- *des formations dispensées par les ateliers de pédagogie personnalisée (APP) [formations de base]. » (DARES n°04-2, 2005)*

<sup>66</sup> Le Stage d'Accès à l'Entreprise repose sur une convention entre l'ANPE, un employeur et un demandeur d'emploi. Lorsqu'un employeur dépose une offre d'emploi à l'ANPE et qu'il n'existe pas de candidat possédant les compétences requises, l'ANPE peut financer la formation d'un ou de plusieurs demandeurs d'emploi. En échange, l'employeur doit s'engager à embaucher le ou les demandeurs d'emploi à l'issue de leur formation.

Nombre de ces mesures spécifiques de l'Etat rencontrent donc des intitulés de domaines spécifiques de formation regroupés sous la spécialité du « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle », et également sous la spécialité du « développement des capacités cognitives et des apprentissages de base ».

L'ANPE propose encore à tout demandeur d'emploi des prestations spécifiques dans l'objectif du retour rapide à l'emploi. Elles sont définies en plusieurs phases pendant lesquelles la personne bénéficiera d'un accompagnement, et dont la plupart renvoie toujours à des intitulés du « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle », et donc au « développement personnel » :

- Valider votre projet professionnel.
- Le Bilan de Compétences Approfondi.
- L'accompagnement à l'élaboration d'un projet professionnel.
- L'accompagnement à la recherche d'emploi.
- Evaluer vos compétences professionnelles.
- Evaluation en Milieu de Travail.
- Cercle de recherche active d'emploi.
- Etc.<sup>67</sup>

Elle propose aussi des ateliers pratiques sur les démarches de recherche d'emploi et la construction du projet professionnel. Par exemple :

- Utiliser internet dans sa recherche d'emploi.
- Vérifier son projet professionnel et préparer sa réalisation.
- Rédiger un CV.
- Communiquer par son image.
- Préparer un entretien d'embauche.
- Etc.<sup>68</sup>

Les différentes prestations ANPE peuvent être réalisées en interne, ou bien dans le cadre de prestations externes. Il s'agira alors souvent d'organismes de formation.

Finalement, qu'il s'agisse d'un accompagnement à l'intérieur d'un dispositif d'insertion, d'un accompagnement à l'intérieur d'un dispositif global de formation, ou d'un accompagnement dans un parcours plus spécifique de mobilisation professionnelle ou d'ateliers ponctuels, les actions mises en œuvre par l'ANPE semblent se trouver dans l'entre-deux « formation – accompagnement », et renvoyer en tout ou partie au « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle », donc au « développement personnel ». La notion de « développement personnel » apparaît au cœur des missions de cette structure publique de placement, et également au cœur des missions de l'ensemble des structures impliquées dans les dispositifs de lutte contre l'exclusion (Missions Locales, CCAS, services sociaux du département, associations, ...).

### **6.1.2. Présentation des contrats de travail de type particulier.**

Les jeunes et les demandeurs d'emploi de longue durée peuvent encore être orientés vers des contrats de travail de type particulier, toujours dans l'objectif d'insertion professionnelle et de lutte contre l'exclusion.

Nous présentons ici ceux pouvant être l'objet de nos études empiriques suivantes.

---

<sup>67</sup> Ces intitulés sont tirés du site internet de l'ANPE consulté en février 2005 dans la rubrique « Ateliers pratiques et prestations de service ».

<sup>68</sup> Même remarque que précédemment.

### A. Les contrats de travail particuliers avec une formation obligatoire.

Certains contrats de travail particuliers intègrent une formation obligatoire, notamment ceux s'inspirant du contrat d'apprentissage proposé aux jeunes âgés de 16 à 25 ans en formation initiale.

Le contrat d'orientation (d'une durée de 6 ou 9 mois selon l'âge), à destination des jeunes rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi, voulait favoriser leur orientation par une première expérience en entreprise et l'élaboration d'un projet professionnel. L'employeur était donc tenu de faire participer le jeune à diverses actions d'orientation comme par exemple :

- des actions de mise à niveau
- des bilans de compétences
- des actions de construction de projet professionnel
- des actions de recherche active d'emploi
- etc.

Pendant la durée du contrat, l'employeur était tenu de désigner un tuteur chargé de l'accueil, du suivi, de l'accompagnement, de l'aide, de l'information du jeune et de la coordination avec l'organisme chargé de la mise en œuvre des actions d'orientation. Ces différentes actions font écho au domaine de formation du « développement personnel ».

Le contrat de qualification, à l'origine prévu pour les jeunes puis ouvert aux demandeurs d'emploi de longue durée (d'une durée de 6 mois à 2 ans) et le contrat d'adaptation (CDD ou CDI) intégraient pour seule formation obligatoire, les actions de qualification ou d'adaptation et donc leurs enseignements, techniques, généraux, et professionnels correspondants.

Toutefois, un tuteur était également désigné par l'employeur, toujours dans cette mission d'accueil, de suivi, d'accompagnement du jeune, voire du demandeur d'emploi de longue durée. Cette fonction tutorale peut faire écho au domaine de formation du « développement personnel ».

(Il peut être intéressant de remarquer que dans le contrat d'apprentissage (filiale de la formation initiale), le maître d'apprentissage, directement responsable de la formation de l'apprenti et assurant la fonction de tuteur doit être majeur et offrir toutes les garanties de moralité. Le « développement personnel », supposé dans la fonction tutorale, ne reposerait plus uniquement sur le niveau de qualification du tuteur et sur l'objectif à atteindre, mais aussi sur sa maturité et sa moralité.)

Le contrat de professionnalisation (entre 6 et 12 mois) défini dans la loi Borloo vient simplifier les contrats d'orientation, de qualification, et d'adaptation en un seul dispositif. Les actions de formation, dans le cadre de ce nouveau contrat de travail et à côté de l'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice en entreprise d'une ou plusieurs activités correspondant à la qualification visée, concernent des enseignements généraux, professionnels, et techniques, mais aussi des actions d'évaluation et d'accompagnement. L'objectif est de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle par l'acquisition d'une qualification répondant aux besoins de l'économie prévisibles à court ou moyen terme. L'employeur doit donc assurer l'évaluation, l'accompagnement et la formation des bénéficiaires leur permettant d'acquérir une qualification professionnelle et leur fournir un emploi en relation avec cet objectif pendant le temps de professionnalisation.

## **B. Les contrats de travail particuliers avec une formation facultative.**

D'autres contrats de travail de type particulier intègrent la formation mais de manière facultative. Ils concernent tous de manière générale un public rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi (DELD, Bénéficiaires du RMI, de l'ASS, jeunes de 18 à 25 ans, femmes isolées, demandeurs d'emploi de plus de 50 ans, ...).

Nous en présentons quelques uns toujours pour mieux cerner par la suite l'objet de nos études empiriques.

Le Contrat Emploi Solidarité (CES) était un CDD à temps partiel (20 heures) de un à deux ans, destiné à favoriser l'insertion professionnelle de personnes rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi, par l'acquisition de compétences et savoir-faire. Il était mis en œuvre en application d'une convention conclue avec l'Etat, dans le cadre du développement d'activités répondant à des besoins collectifs non satisfaits.

Les employeurs devaient être impliqués dans la démarche d'insertion professionnelle des personnes recrutées, car il était essentiel que les titulaires de ces contrats exercent une activité valorisante, et bénéficient d'un tutorat structuré et de formations complémentaires répondant à leur projet professionnel.

La formation complémentaire était donc facultative, mais toutefois vivement suggérée. L'Etat pouvait prendre en charge tout ou partie des frais engagés pour dispenser une formation complémentaire.

Une aide à l'élaboration de projet était indispensable avant toute orientation vers une formation, pour les salariés en CES n'ayant pas de projet professionnel au moment de leur embauche. Un bilan des connaissances et des compétences pouvait, en outre, s'avérer nécessaire, pour beaucoup de ces salariés ayant un niveau de formation initiale faible.

La convention prévoyait des actions destinées à faciliter l'orientation professionnelle au travers de modules de Techniques de Recherche d'Emploi (TRE), d'information sur les droits et devoirs des bénéficiaires, et d'entretiens individuels afin d'élaborer un projet professionnel faisable et cohérent. Ces actions étaient le plus souvent confiées à des organismes de formation.

Des actions de remobilisation étaient également particulièrement indiquées pour les publics en grande difficulté nécessitant une réadaptation aux contraintes de l'emploi ou ayant quitté depuis un certain temps le système éducatif et ayant besoin d'une remise à niveau de leurs connaissances.

Des actions de suivi et d'accompagnement étaient prévues au contrat, et visaient à aider les salariés à accéder à un emploi ou à une formation à l'issue de leur contrat.

Finalement, aide à l'élaboration de projet, bilan de compétences, action de remobilisation, de mise à niveau, accompagnement vers l'emploi, action d'orientation professionnelle, TRE, ont donc été autant de mesures privilégiées dans les CES, et qui pouvaient entrer dans le cadre de la formation complémentaire et/ou dans le cadre de mesures d'accompagnement. La frontière entre action de formation et action d'accompagnement était donc finalement floue. Quoi qu'il en soit, le « développement personnel », au travers d'actions de formation ou d'accompagnement : de remise à niveau, de remobilisation, de travail sur le projet professionnel, ..., semblait être au cœur de ce dispositif.

Une action de tutorat était également prévue au contrat et une participation financière de l'Etat pouvait être envisagée pour la formation des tuteurs.

Le Contrat Emploi Consolidé (CEC) était un CDD ou un CDI de un an (renouvelable jusqu'à 5 ans) favorisant l'embauche des personnes remplissant certaines conditions, notamment celles qui ne pouvaient trouver un emploi ou bénéficier d'une formation à l'issue d'un CES.

La convention signée entre l'Etat et l'employeur, préalablement à la conclusion d'un CEC, prévoyait notamment des actions d'orientation professionnelle et de validation d'acquis, en vue de construire et de faciliter la réalisation du projet professionnel des personnes.

La formation dans le cadre des CEC était là aussi facultative, mais toutefois vivement suggérée, notamment au travers d'actions d'orientation professionnelle et de construction de projet.

Là encore, les frontières apparaissaient floues entre les actions relevant de la formation et celles relevant de l'accompagnement. Quoi qu'il en soit, le « développement personnel » semblait toujours être au coeur du CEC et du parcours d'insertion.

La loi Borloo a prévu une simplification et une rationalisation des contrats aidés.

Les CES et CEC sont à présent regroupés en un seul Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi (CAE), CDD d'au moins 6 mois, réservé aux employeurs du secteur non marchand et intégrant une formation, tandis que les stages individuels et collectifs de formation et les stages d'accès à l'emploi sont abrogés et regroupés sous les Contrats Initiative Emploi (réservés au secteur marchand).

Ces contrats sont destinés à faciliter l'insertion professionnelle des personnes sans emploi rencontrant des difficultés particulières sociales et professionnelles d'accès à l'emploi. Ils doivent prévoir des actions d'orientation et d'accompagnement ainsi que des formations et des actions de VAE nécessaires à la réalisation du projet professionnel du bénéficiaire.

Les orientations semblent finalement proches de celles des contrats précédents. Toutefois, nous pouvons souligner que pour le CAE, plus aucune participation financière de l'Etat n'est prévue pour financer des actions de formation alors que ces dernières apparaissent toujours vivement suggérées, voire obligatoires.

L'Emploi Jeune, dont la fin du dispositif a été accélérée en 2005 relevait d'une convention entre l'Etat et des établissements publics afin de développer des activités créatrices d'emploi pour les jeunes (- 26 ans et - 30 ans). Ces activités devaient répondre à des besoins émergents ou non satisfaits et présenter un caractère d'utilité sociale dans les domaines notamment, sportif, culturel, de l'éducation, de l'environnement et de proximité, et, dans le développement et l'animation de services aux personnes.

La formation, non obligatoire, visait la professionnalisation de ces jeunes sur des métiers en émergence.

Parallèlement des actions d'accompagnement pouvaient être mobilisées pour les jeunes de niveau VI ou Vbis bénéficiaires de l'un des minima sociaux ou issus de quartiers relevant de la politique de la ville : tutorat, action personnalisée, bilan, formation-adaptation. Ainsi, des actions pouvant être qualifiées d'actions au « développement personnel », pouvaient être mises en place dans le cadre d'un accompagnement spécifique (distinct de la formation professionnalisante), pour les jeunes les plus éloignés de l'emploi.

Le Contrat d'Insertion à la Vie Sociale (CIVIS) d'une durée maximum de trois ans favorise l'insertion ou la réinsertion des jeunes (18-22 ans), non ou peu qualifiés, et qui rencontrent des difficultés d'accès à l'emploi. Le jeune doit être porteur d'un projet personnel à vocation sociale et humanitaire, concernant notamment les domaines de l'intégration, de la politique de la ville et du sport, de l'aide aux personnes âgées, handicapées ou menacées d'exclusion.

Une aide complémentaire de l'Etat peut être envisagée pour financer l'accompagnement, l'encadrement et la formation pour des jeunes rencontrant des difficultés particulières d'insertion.

Le jeune doit être suivi, accompagné, informé tout au long de son parcours par un tuteur.

La loi de cohésion sociale de janvier 2005 prévoit un nouveau CIVIS ouvert aux 16-25 ans. Il peut être précédé d'une période d'orientation de trois mois au cours de laquelle est élaboré le projet d'orientation professionnelle du bénéficiaire. Les actions menées dans ce cadre comprennent notamment des mesures de lutte contre l'illettrisme.

La loi Borloo prévoit une politique d'activation des minima sociaux avec deux nouveaux contrats qui veulent toujours simplifier les dispositifs actuellement en vigueur.

Le contrat d'avenir a pour but de faciliter l'insertion sociale et professionnelle des personnes bénéficiant, depuis une durée minimale (12 mois), du RMI, de l'ASS ou de l'API. Ce CDD sur des emplois répondant à des besoins collectifs non satisfaits, et conclu pour une durée de deux ans prévoit un temps d'activité réparti entre temps de travail et temps de formation. Des actions de formation et d'accompagnement doivent être organisées pendant ou en dehors du temps de travail. Une convention signée entre le bénéficiaire, le président du département, le représentant de l'Etat et l'employeur, définit le projet professionnel proposé au bénéficiaire, et fixe les conditions d'accompagnement dans l'emploi et les actions de formation ou de VAE nécessaires. Une personne référente, un organisme chargé du placement ou de l'insertion ou un organisme public ou privé participant au SPE, est chargé d'assurer le suivi du parcours d'insertion professionnelle. La formation semble donc ici obligatoire.

Le contrat d'insertion – revenu minimum d'activité (CI-RMA) a pour but de faciliter l'insertion ou la réinsertion professionnelle des bénéficiaires du RMI, des titulaires de l'ASS, de l'API, rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi. Ce CDD à temps plein ou partiel, sur six mois renouvelable deux fois, est comme le précédent, un dispositif d'activation et d'accompagnement des titulaires de minima sociaux. Il est centré sur le secteur marchand.

Le « développement personnel », lié à l'objectif d'insertion professionnelle, semble encore au cœur de ce contrat, au travers des actions de formation et d'accompagnement prévues.

Ce contrat est recentré sur l'activation et l'accompagnement du bénéficiaire dans sa dynamique d'insertion professionnelle.

Le tutorat est toujours prévu autour de l'accueil, du suivi, et de l'information du bénéficiaire.

Le but de ces nouveaux contrats en direction des titulaires de minima sociaux est l'activation et l'accompagnement de ces personnes. Cette notion d'« activation » nous semble particulièrement importante dans une société où l'image de l'individu en continuel mouvement est survalorisée : *« L'accompagnement indique un processus incertain pour lequel on ne voit pas le terme. Nous serions dans une crise des finalités, on ne sait pas où l'on va, mais il faut y aller et l'accompagnement exprime bien, dans une société de la mobilité, cette nécessité d'être toujours en marche, en mouvement. (...) Cet adulte, en transition et qui manifeste dans ses repères temporels, ce qu'on pourrait appeler une hypertrophie du moment présent recourt à l'accompagnement, sans doute en partageant l'obsession d'une époque qui cultive quelque part le flou et l'incertitude, une époque où il devient essentiel de ne pas rester seul lorsqu'on se déplace. »* (Boutinet J.P., 2003)

S'agit-il de rendre l'individu actif dans un processus flou et incertain, de viser son « développement personnel » au sens commun ou vulgarisé du terme ?

### **6.1.3. Analyse des dispositifs d'insertion, premiers constats.**

De premiers constats découlent des dispositifs présentés.

#### **A. Orientation – insertion, ou « développement personnel ».**

Force est de rapprocher les mesures présentées de la spécialité de formation du « développement personnel » qui offre le plus d'actions potentielles sur le marché de la formation : le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle », et ce, même si ces actions ne sont à aucun moment reconnues par les pouvoirs publics comme renvoyant à la notion plus générale du « développement personnel ». Le « développement personnel » n'est pas reconnu comme catégorie de l'action publique.

Si nous substituons toutefois la notion de « développement personnel » à celles d'« orientation et d'insertion sociale et professionnelle », nous pouvons alors l'identifier à trois niveaux :

- en tant qu'orientation ou objectif du dispositif

L'insertion professionnelle est effectivement l'objectif général des différents dispositifs ou contrats de travail de type particulier.

- en tant que dispositif

Différents dispositifs constituent cette politique d'orientation et d'insertion, avec différentes phases énoncées lors du processus d'insertion (ou de « développement personnel ») : l'accueil et la construction de parcours, la qualification, la formation, l'accompagnement vers l'emploi.

- en tant qu'action spécifique

A l'intérieur d'un dispositif d'insertion, des actions spécifiques peuvent être mises en place, et peuvent prendre le nom d'actions d'orientation, d'insertion, d'accompagnement.

#### **B. Les dispositifs d'insertion, des parcours individualisés et globaux.**

Individualisation ou personnalisation, et, globalité de la personne, sont des termes récurrents des différents dispositifs, à destination des jeunes comme des demandeurs d'emploi de longue durée.

Ces notions font écho avec celle de « développement personnel ». Le lien entre orientation - insertion et « développement personnel » serait donc ici encore renforcé.

Elles soulignent la nécessaire articulation entre adaptation / qualification / orientation / insertion, et entre les différentes sphères de la vie individuelle (sociale / professionnelle / ...). Autrement dit, par vulgarisation, le « développement personnel » doit être articulé à la formation, le social au professionnel.

Les différents dispositifs d'insertion professionnelle, les contrats de travail de type particulier et les actions spécifiques à l'intérieur de ceux-ci, sont d'autant plus mis en œuvre qu'ils semblent concerner un public très en difficulté. Par exemple, les actions d'accompagnement dans le cadre du CIVIS sont prévues pour les jeunes les plus en difficulté.

Il y aurait donc d'autant plus « développement personnel » qu'il y aurait difficulté et exclusion. Pour le dire autrement, le cumul de difficultés d'insertion sociale et professionnelle donnerait d'autant droit au « développement personnel ».

### C. Une foison d'intervenants.

Les structures sollicitées dans le cadre de notre précédente enquête par questionnaires, interviennent notamment dans les dispositifs d'insertion. Nombre d'entre elles sont effectivement opératrices externes pour la mise en œuvre de la politique active de l'emploi, pour aider le Service Public pour l'Emploi dans la réalisation de ses missions, ou comme sous-traitantes de l'ANPE : « *Certains organismes participent en permanence à la mise en œuvre de la politique de l'emploi. (...) Il s'agit presque toujours de structures publiques ou d'organismes à but non lucratif : missions locales, APEC, plans locaux pour l'insertion et l'emploi (PLIE), structures d'insertion par l'activité économique (IAE), CNASEA. Le service public pour l'emploi se situe, en général, dans une logique d'aide financière à l'exercice de leur mission, et non dans une logique d'achat de services.*

- *En revanche, pour des prestations ponctuelles, l'ANPE et les services déconcentrés du ministère choisissent des sous-traitants qui doivent maîtriser techniquement les actions à réaliser : créer des ateliers de recherche d'emploi, évaluer les compétences, accompagner individuellement ou collectivement les demandeurs d'emploi, conseiller les employeurs.» (DARES n°30-2, 2004)*

De cette foison d'intervenants, découle inévitablement une offre de prestation peu structurée et précaire compte tenu de la fragilité des organismes.

Les services rendus et les objectifs définis au départ peuvent s'en trouver perturbés du fait d'un manque de continuité entre les actions et une qualité pouvant être inégale. Mais « *malgré ces problèmes techniques, un réel consensus se dégage sur les conséquences positives d'une telle politique. De l'avis de tous les acteurs, elle a permis d'enrichir la gamme des services proposés aux usagers et d'accroître la capacité d'action du SPE. Elle a également permis d'introduire et de diffuser de nombreuses innovations dans le contenu des actions, sans porter atteinte au principe d'équité entre bénéficiaires.* » (DARES n°30-2, 2004)

Devant les différents dispositifs d'orientation et d'insertion, il semble impossible de considérer un seul métier de l'insertion. Des travailleurs sociaux, des conseillers ANPE, des formateurs, des nouveaux intervenants de l'insertion le prennent en charge.

« *Si l'insertion, en tant que catégorie de l'action publique, peut en effet être perçue aujourd'hui comme une entité définie par des réglementations, des institutions et des dispositifs qui lui sont propres, cette entité a de manière continue été alimentée par des pratiques issues du travail social, de la formation continue, de l'animation socioculturelle et du développement local. (...) Une partie des professionnels de ces quatre secteurs est donc, aux côtés des missions locales, d'encadrants d'entreprise d'insertion ou de conseillers ANPE, désormais employée de façon permanente ou quasi permanente, à des activités d'insertion.* » (Beccarelli C., 2000)

De plus, « *sur la question de l'évolution des métiers de l'insertion, nous souhaitons souligner ici le fait que la frontière entre formation et insertion ne suit pas un tracé aussi net et strict que les distinctions sémantiques. Les distinctions entre formation de publics faiblement qualifiés et insertion sont souvent de nature institutionnelle. Nombreuses sont les réflexions qui évoquent et analysent ces dernières années les « formateurs-insertion », et nous pensons également qu'il existe entre ces deux domaines d'activité une zone de convergence.* » (Allemand M., Lefebvre P., Levet J.P., 2000)

Le « développement personnel », lié à l'orientation et l'insertion sociale et professionnelle, serait donc au cœur de toute cette gamme de services et d'actions reconnues d'abord comme actions d'accompagnement.



En fait, certaines actions d'un dispositif relèveront de la formation, tandis que le même type d'actions dans un autre dispositif, pourra relever d'un autre type de prestations.

Le « développement personnel », au travers du « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle », ne trouve donc pas forcément son fondement dans sa relation à la formation, mais peut-être davantage dans la relation d'accompagnement instituée entre le bénéficiaire et son référent. Les dispositifs ou actions mis en œuvre ont par exemple à cœur l'individualisation des parcours et cette notion vient bousculer la conception classique de la formation d'abord perçue par rapport au groupe, tandis qu'elle se rapproche de la relation d'accompagnement liée aux approches psychologiques et thérapeutiques. Ainsi, certains parlent de « *formation thérapeutique* » désignée dans la mesure où elle caractérise des situations de rupture sociale, d'accident biographique ou de crise professionnelle impliquant une désocialisation et une atteinte à l'identité personnelle. » (Dubar C., 2000, p.91)

#### **D. L'orientation et l'insertion, entre politique et pratique.**

Les dispositifs ou actions d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle, peuvent dans la pratique se décentrer des stricts objectifs définis théoriquement au départ. Travailler en formation, ou en relation d'accompagnement, sur les démarches d'orientation et d'insertion professionnelle, c'est aussi travailler l'ensemble des freins sociaux, sanitaires, familiaux à cette insertion professionnelle. La personne est souvent appréhendée dans sa globalité – dont cette dernière est annoncée dans les textes et mise en œuvre peut-être encore davantage dans les pratiques. L'orientation et l'insertion peuvent ainsi s'éloigner dans la pratique d'une dimension professionnelle pour une dimension plus sociale.

#### **E. L'orientation et l'insertion, de quel type de parcours parle t-on ?**

Certains dispositifs d'orientation et d'insertion sont liés les uns aux autres, notamment l'IAE et les contrats de travail particuliers. Au-delà ou en amont du seul parcours engagé au sein par exemple du dispositif TRACE, un jeune pouvait être engagé, sur un autre dispositif. Il pouvait être orienté sur TRACE suite à un premier dispositif d'accompagnement vers l'emploi. Il pouvait ensuite être orienté vers un dispositif d'IAE.

Selon une étude sur les bénéficiaires des politiques d'emploi trois ans après la sortie d'un contrat aidé, « *les anciens stagiaires de SIFE collectifs et les anciens salariés en CES sont une minorité à connaître un accès durable à l'emploi non aidé, tandis qu'une forte minorité retrouve durablement des situations de chômage ou d'inactivité. Les CES vivent en outre un passage marqué en emploi aidé, du fait du prolongement vers un CEC notamment. L'accès à l'emploi durable s'avère plus lent que pour les contrats du secteur marchand avec des transitions encore nombreuses de situation dans la dernière année de la période étudiée (emploi aidé vers emploi non aidé, CDD ou intérim vers CDI...).* » (Colloque de la DARES du 8 février 2005)

L'insertion professionnelle relèverait d'un parcours long, par étapes successives, et par des actions de formation et d'accompagnement cumulées et/ou successives.

Certains parlent d'ancrage dans l'insertion et de stigmatisation induits par la précarité. Il y aurait ainsi non pas tant « développement » lent et évolutif mais plutôt carrière dans l'insertion et la précarité : « *Plus généralement, des études réalisées par le Centre d'Etudes de l'Emploi montrent que les chômeurs qui retrouvent un emploi ont fortement tendance à retrouver le statut qu'ils occupaient avant la période de chômage, contrat court ou stable, temps partiel ou temps complet. Les auteurs concluent que l'emploi précaire fonctionne*

*comme un véritable piège à précarité, et posent comme hypothèse l'effet de stigmatisation induit par la précarité.* » (Castra D. (a), 2004)

Pour R. Castel (1998), tout individu serait condamné à une orientation et une insertion perpétuelle alors que traditionnellement, la formation était ponctuelle et devait insérer. La vie de chacun semble en effet faite de périodes de transitions continues pendant lesquelles chacun est accompagné : de l'accompagnement scolaire à l'accompagnement à la mort.

## **F. L'orientation et l'insertion, quelle obligation ?**

Dans le cadre de contrats de travail de type particulier, il semble que les actions d'orientation et d'insertion aient un caractère facultatif, mais en étant toutefois vivement suggérées, tandis que le caractère obligatoire renverrait souvent aux formations qualifiantes.

Dans les textes, le terme de « formation » semble renvoyer aux actions de qualification ou d'adaptation et de perfectionnement technique. Le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle » renverrait à d'autres actions que la formation mais sans que les choses soient précisées.

Comment alors considérer ces dernières actions ? Elles ne semblent pas renvoyer à la formation – obligatoire ou facultative – mais à ces « autres » actions, peu définies, et pourtant obligatoires dans certains dispositifs (IAE) ou contrats de travail de type particulier (CES). En effet, dans certains dispositifs, la formation est facultative mais les actions d'accompagnement ou d'orientation apparaissent toutefois obligatoires.

Une forte ambiguïté apparaît finalement entre ce qui relève de la formation et ce qui relève d'autres prestations, entre les actions obligatoires et les actions facultatives. Comprises comme actions de formation, les actions d'orientation et d'insertion, sont facultatives. Comprises comme actions d'accompagnement, elles sont obligatoires.

Toute action de formation semble souvent mise en place indépendamment de la consultation des bénéficiaires. La règle ne dérogerait pas pour les demandeurs d'emploi : *« théoriquement au centre de tous les dispositifs dont ils sont les bénéficiaires présumés les stagiaires demeurent en marge des processus de décision : l'offre de formation pré existe généralement à l'inscription des stagiaires qui doivent choisir leur stage – lorsqu'ils peuvent le faire – à partir d'éléments très vagues et très généraux. Même lorsque le stage a été construit à partir d'une analyse des besoins, ce sont très rarement les futurs stagiaires qu'on a consultés. »* (Dubar C., 2000, p.90)

Le besoin d'accompagnement renforcé, pour s'orienter et s'insérer socialement et professionnellement, semble en effet l'interprétation des référents des jeunes ou des demandeurs d'emploi qui les positionne sur un dispositif. De la même manière, le besoin d'action spécifique de formation ou d'accompagnement semble être l'interprétation des opérateurs. En somme, le « développement personnel » semble interprété de l'extérieur comme un besoin utile pour les personnes en difficulté.

Finalement, notre principal constat sur les dispositifs présentés concerne leur complexité et leur ambiguïté. Les actions d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle, ou de « développement personnel », se situeraient :

- entre un dispositif et des actions spécifiques de ce dispositif,
- donc, entre un accompagnement personnalisé continu et des prestations ponctuelles plus standard,
- entre des formations et d'autres prestations,
- donc, entre des formations facultatives et un accompagnement obligatoire,
- dans une logique de parcours entre différents dispositifs.

La nouvelle loi de cohésion sociale veut justement simplifier les dispositifs en vigueur et notamment cadrer les différentes phases de l'insertion.

Il convient de dépasser la seule présentation de ces dispositifs d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle et de porter un regard plus précis sur ce qui se joue dans leur mise en œuvre.

#### **6.1.4. La mise en œuvre de la politique d'orientation et d'insertion.**

Pour comprendre ce qui se joue dans l'exercice même des missions d'orientation et d'insertion et pour préciser la notion de « développement personnel », nous avons recours à des ouvrages et articles sur les métiers de l'insertion, et sur la mission d'accompagnement centrale dans ces dispositifs.

Puisqu'il n'existe pas UN métier d'agent d'insertion, nous nous référons aussi bien à des textes sur les « travailleurs du social » que sur les « formateurs » et sur les « formateurs-insertion », en ayant conscience des spécificités d'un métier à un autre et donc de la nécessité de ne pas tomber dans la facilité de la généralité.

Dans un souci de simplification, nous utilisons le terme d'« agent d'insertion », souvent référé dans des études et synthèses, pour parler de ces professionnels mettant en œuvre la politique d'insertion des pouvoirs publics. Nous utilisons également les termes de « personne en insertion » et « personne en difficulté » à propos des destinataires directs des mesures et dispositifs. Nous nous situons dans un langage professionnel sans qu'il s'agisse d'un vocable que les personnes s'attribuent.

#### **A. L'orientation et l'insertion à l'intérieur d'un conflit de légitimité.**

Nous pouvons considérer que les dispositifs et actions préalablement présentés constituent la commande des pouvoirs publics vis-à-vis des structures prestataires. Ils sont précisés, dans une démarche d'ingénierie, en finalité, objectif, contenu, méthode, moyen, ... Mais comment sont-ils mis en œuvre sur le terrain ?

Il semble que la commande en reste à la définition d'un rapport général institutionnel d'assistance et de solidarité à mettre en œuvre et que les prestataires l'interprètent ou la ré-interprètent en de nouveaux objectifs, finalités, contenus : « *Les agents sociaux, pris dans le concret des interactions avec un public et ses difficultés, s'arrangent au quotidien en faisant tout autre chose que ce que les experts imaginaient ou ce que les textes demandaient.* » (Fassin D., 2004)

L'orientation et l'insertion seraient inscrites à l'intérieur d'un conflit de légitimité entre les politiques d'une part et les praticiens d'autre part. Leur définition varierait selon que l'on se situe d'un côté ou de l'autre : « *Le problème est moins dans la répartition des responsabilités que dans la fixation des limites de l'autonomie relative de chaque acteur social.* » Ce mouvement traduit in fine la remise en cause du « mandat » tel que le définit Hugues, et qui est revendiqué par toute profession en se considérant « comme l'instance la mieux placée pour fixer les termes selon lesquels il convient de penser un aspect particulier de la société (de la vie, ou de la nature), et pour définir les grandes lignes, voire les détails, des politiques publiques qui s'y rapportent. » (Rivard T., Bigot F., 2001)

Les acteurs de terrain peuvent estimer être les mieux placés ou les mieux à même d'endosser ce « mandat » ou cette « mission » d'insertion de personnes en difficulté.

Ils mettraient ainsi en œuvre la politique d'insertion, « à leur idée », « à leur manière », par rapport à des orientations définies de l'extérieur, et à partir de leur connaissance et de leur expérience des publics et des situations rencontrés.

### **B. L'éthique, au cœur de la mission des agents d'insertion.**

A un niveau institutionnel, l'insertion renvoie à un discours rationnel de la politique d'emploi. « Sur le terrain »<sup>69</sup>, elle renvoie davantage à un discours militant, éthique. Au-delà de leurs connaissances et de leur expérience, l'éthique des agents d'insertion serait en effet déterminante dans la mise en œuvre des actions d'insertion.

La bonne volonté des agents d'insertion, en faisant « du mieux qu'ils peuvent » en fonction de leurs ressources professionnelles et institutionnelles, en faisant ce qu'ils croient être « bon » pour les publics dont ils s'occupent, en ayant recours à un discours humaniste, éthique dont ils ne maîtrisent pas forcément les fondements, et en mettant en œuvre ces préceptes de façon pragmatique, serait au cœur de leur « mission ».

Il y aurait donc une dynamique d'action particulière des agents d'insertion, fondée sur leur engagement et sur un « supplément d'âme » introduits dans l'exercice de leurs missions, en plus de leurs compétences.

En ce sens, les actions d'insertion, ou de « développement personnel », ne seraient pas que de simples dispositifs, mais aussi des moments de vie, d'échanges interpersonnels et d'accomplissement.

Il y aurait création d'un rapport personnel dans un rapport institutionnel ... en somme peut-être, un rapport de « développement personnel » dans un rapport d'insertion.

D. Fassin analyse par exemple le travail d'accompagnement exercé dans les lieux d'écoute : « *L'écoute improvisée relève en quelque sorte du travail autodidacte (l'éducateur spécialisé ou le juriste n'ont pas de formation à cet exercice, mais s'y emploient de leur mieux). Elle apporte une sorte de supplément d'âme au travail d'accompagnement des jeunes et de prévention de la délinquance, dans un cas, de défense des victimes de recouvrement de leurs droits, dans l'autre. Pour ceux qui le pratiquent, il ne s'agit là que d'introduire de l'humanité dans la relation professionnelle en étant soucieux de ce qui préoccupe les personnes auxquelles ils ont affaire, en se faisant réceptifs à des attentes qui ne trouvent pas à s'exprimer immédiatement. (...) Ainsi, se reconstituent en dehors des cercles traditionnels de socialisation familiale, amicale, professionnelle, ou de voisinage, des liens étroits totalement construits autour d'un rapport institutionnel – et néanmoins personnel d'assistance et de solidarité.* » (Fassin D., 2004, p.73)

Ce supplément d'âme, cette humanité, ce souci d'autrui, cette sollicitude, toutes ces notions renvoient à l'éthique au cœur des métiers de l'accompagnement et de l'insertion, analysée dans nombre d'articles sur les questions d'accompagnement de personnes en difficulté. L'éthique serait finalement une sorte d'invariant dans les actions d'accompagnement et d'insertion : « *Selon le type de formation initiale qui fonde ensuite une reconnaissance statutaire, les professionnels ont une capacité plus ou moins grande à faire autre chose que ce pour quoi ils ont été exactement formés. Autrement dit, par-delà les statuts institués, leurs interventions varient en fonction du degré de « plasticité » lié à chaque catégorie professionnelle. Mais cela n'est possible qu'à une condition : qu'à tous les niveaux, le sens de l'action soit sans cesse référé à une préoccupation éthique, qui, elle doit être une sorte d'invariant dans toutes les évolutions possibles et imaginables. Cela évitera de considérer*

---

<sup>69</sup> Expression chère aux praticiens.

*que l'insertion est une seule affaire de technique ou de technicité, réservée à de supposés spécialistes labellisés comme tels.* » (Jaeger M., 2000)

Les agents d'insertion trouveraient ainsi un mobile à leur action dans le plaisir moral induit. Ils seraient dans le non-souci de soi et davantage dans le souci d'autrui<sup>70</sup>, dans un rapport personnel à l'intérieur du rapport institutionnel.

*« Les travailleurs sociaux (...) sont fréquemment amenés à développer un questionnement éthique qui ne peut être réduit à l'habillage moraliste d'une conscience professionnelle qu'orienteraient des règles déontologiques immuables. Le questionnement éthique survient habituellement lorsque, au-delà des règles de conduite habituellement en vigueur dans un espace donné, le professionnel s'interroge sur ce qu'il estime bon de faire. (...)*

*Le raisonnement éthique s'applique habituellement à un individu ou à un groupe en tentant d'administrer avec discernement une règle universelle dans une situation singulière, au prix éventuel de la transgression de cette règle si son application devait conduire à un résultat trop éloigné de son dessein initial. C'est cette autonomie de pensée et d'action qui, à travers l'exercice du jugement prudentiel aristotélicien, permettra au travailleur social de lutter contre les idéologies politiques et institutionnelles qui dénie la question du sujet et qui lui substituent un cadre normalisateur supposé apporter les bienfaits d'un « traitement éducatif ». » (Niewiadomski C., 2002)*

L'éthique serait, en ce sens, une richesse pour les relations d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle, dans cette autonomie laissée ou prise par les professionnels.

### **C. L'orientation et l'insertion, entre militantisme et professionnalisme.**

Nous pourrions trouver l'origine des actions des agents d'insertion dans la tradition charitable des églises et dans l'option laïque au niveau de l'engagement et de la militance.

Nombre de structures prestataires d'actions d'orientation et d'insertion sont organisées sous forme associative. Il y aurait ainsi des points de convergence entre les valeurs portées par les praticiens et les fondements mêmes des mouvements associatifs. Par exemple, dans les SIAE organisées en associations, *« c'est le partage de valeurs communes et la démarche militante qui permettent de faire de la diversité des cultures d'origine des permanents une richesse plutôt qu'un obstacle à la communication. C'est d'ailleurs là un critère central lors des recrutements même lorsqu'elle décide de recruter des professionnels, l'association ne retient un candidat que s'il a « la fibre sociale ». (...) Loin de faire l'impasse sur la solidarité, elles développent une culture du service et de l'engagement personnel, fondée sur une identité professionnelle militante qui emprunte certains outils de gestion au modèle managérial sans pour autant le faire sien. L'esprit de la loi de 1901 souffle toujours. » (Céreq, 2001)*

L'orientation et l'insertion se situeraient entre bénévolat et salariat, entre militantisme et professionnalisme.

De ces entre-deux, des paradoxes peuvent alors surgir, puisque les intervenants sont constamment pris, dans l'exercice de leurs missions, dans une dialectique entre deux postures.

<sup>70</sup> Ce souci d'autrui des agents d'insertion est illustré dans le roman de Faïza Guène (2004) *Kiffe kiffe demain*. Hachettes Littérature : *« Depuis que le vieux s'est cassé, on a eu droit à un défilé d'assistantes sociales à la maison. La nouvelle, je sais plus son nom. C'est un truc du genre Dubois, Dupont ou Dupré, bref un nom pour qu'on sache que tu viens de quelque part. Je la trouve conne et en plus, elle sourit tout le temps pour rien. Même quand c'est pas le moment. Cette meuf, on dirait qu'elle a besoin d'être heureuse à la place des autres. Une fois, elle m'a demandé si je voulais qu'on devienne amies. Moi, comme une crapule, je lui ai répondu qu'il y avait pas moyen. Mais je crois que j'ai gaffé parce que j'ai senti le regard de ma mère me transpercer. Elle devait avoir peur que la mairie ne nous aide plus si je devenais pas copine avec leur conne d'assistante. »*

P. Fustier (2003) analyse particulièrement bien le paradoxe du lien d'accompagnement entre don et contrat. Il existe selon lui deux types d'échange dans la relation, l'échange contractuel et l'échange par le don. Pour le premier, la relation est centrée sur l'objet, le problème ; pour le second l'échange est centré sur la personne.

L'autonomie professionnelle des agents d'insertion, c'est-à-dire leur possibilité de réinterpréter la commande publique en fonction de leurs propres critères de définition de l'action, semble revendiquée et s'exprime entre deux postures, l'une militante et l'autre professionnelle.

De plus, la référence à des valeurs éthiques, nobles, altruistes, fonderait le métier des agents d'insertion, à côté d'une appartenance identitaire ancrée sur la formation ou le métier. L'exercice de l'insertion relèverait de quelque chose de l'ordre de « l'intrinsèque de l'intervenant », au-delà de la technique, des connaissances et des compétences, même si parallèlement les agents d'insertion peuvent aussi revendiquer fortement leur reconnaissance, engagés dans une logique professionnelle de quête identitaire.

Les agents d'insertion semblent finalement inscrire leurs missions dans une logique d'action ambiguë ou paradoxale, marquée par exemple par une image négative d'eux-mêmes et un « pragmatisme pessimiste » selon la formule de M. Jaeger (2000), alors que leurs pratiques sont ancrées sur des valeurs « nobles » qui devraient au contraire les « élever » et leur faire adopter une haute image d'eux-mêmes : *« Les formateurs d'insertion aspirent majoritairement à changer de position, et ont une image d'eux plutôt « malheureuse », alors que les professionnels intervenants ou formateurs techniques ont une identité plutôt positive et valorisent le champ de la formation. (...) La volonté de transformation identitaire et professionnelle domine chez ces formateurs-insertion, notamment chez ceux qui sont entrés récemment dans la formation continue. »* (Gravé P., 2003)

La dynamique identitaire des agents d'insertion apparaît finalement ici assez complexe pour que l'on s'y intéresse plus précisément.

#### **D. La dynamique identitaire complexe des agents d'insertion.**

En annonçant leur pragmatisme, leur autodidaxie, leur façon de travailler du mieux qu'ils peuvent, nous sommes enclins en même temps à relativiser l'importance accordée à la formation et aux compétences professionnelles utiles dans l'exercice du métier d'agent d'insertion.

Pour C. Guyennot, *« tout se passe comme si les discours sur l'insertion (et les formes multiples de mobilisation publique sur celles-ci) trouvaient en quelque sorte des agents dotés de dispositions morales correspondant à ces attentes sociales (axées sur le dévouement, le service aux autres, ...) et prêts à occuper des emplois dans lesquels le « désintéressement » relatif constitue une forme d'ethos professionnel. (...) L'acquisition de compétences est, pour près de la moitié des agents interrogés, liée au parcours professionnel. Plus du tiers d'entre eux se réfèrent à l'apprentissage sur le tas, tandis qu'un quart estime que c'est leur personnalité propre qui leur permet d'être efficient. Autrement dit, c'est l'exercice du métier actuel, voire des métiers précédents qui semble déterminant dans ces acquisitions (dont l'expérience du chômage, pensée comme permettant de mieux comprendre les publics). »* (Guyennot C., 2000)

Mais, nous avons également annoncé précédemment que les agents d'insertion sont en mal de reconnaissance. Au-delà, ils semblent même très demandeurs de formation continue : *« Il convient de remarquer que les trois quarts des agents sont demandeurs de formation. Si les thèmes souhaités sont extrêmement diversifiés, et dépendent fortement de l'emploi exercé, ils peuvent néanmoins être regroupés en plusieurs catégories. Tout d'abord, un quart des agents*

*serait intéressé par des actions de formation orientées sur les techniques et outils pédagogiques. Pour plus d'un agent sur cinq, les articulations formation / emploi, la compréhension, l'analyse du contexte politique, économique, social, constitueraient des domaines à approfondir dans une optique de formation permanente. Ces dernières demandes sont plus souvent le fait de responsables de structures. Un peu moins d'un agent sur cinq souhaiterait des apports, souvent de type psychologique, sur la connaissance des publics accueillis. Les autres demandes, moins nombreuses, concernent plutôt la méthodologie de projet, l'analyse des pratiques ou sont plus liées à des tâches spécifiques. » (Guyennot C., 2000)*

*« Les entretiens ou enquêtes réalisés par les centres de ressources régionaux font apparaître une évolution dans la demande des [acteurs de la formation et de l'insertion]. Auparavant, elle portait presque exclusivement sur les contenus et modalités de formation et avait en soi sa réponse. A présent, la complexité du terrain oblige de plus en plus les acteurs à exprimer leur demande en termes de problématique, sur le mode de la question ouverte (comment ?). (...) Il convient alors de construire ou coconstruire des solutions plutôt que d'appliquer des solutions toutes faites, auxquelles ils ne croient plus. Emerge aussi une forte demande de reconnaissance, de professionnalisation et de validation des acquis dans les champs de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique. » (Gérard F., 2000)*

Comme l'analyse P. Gravé (2003) pour les « formateurs-insertion », les agents d'insertion oscilleraient entre deux visions de leur métier, entre une vision technicienne dans laquelle ils trouvent leur identité et leur reconnaissance, en référence au métier d'où ils viennent ou en référence à leur formation diplômante, et, une vision charismatique de leurs compétences puisque savoir insérer ne s'apprend pas ; c'est une sorte de don.

Ainsi, dans leur demande de reconnaissance, de formation ou de professionnalisation, dans l'expression d'une sorte d'insatisfaction continue, se cache finalement très certainement une attente ambiguë ou complexe, qu'il convient d'aborder dans l'étude de cas empirique.

Cette demande hésite entre :

- la légitimation de la personnalité, de l'apprentissage sur le tas, de l'expérience, pour exercer leur mission générale d'insertion et d'aide de personnes en difficulté,
- la volonté d'acquérir des techniques et connaissances, et de construire des réponses aux questions posées au quotidien dans l'exercice de leur métier,
- un besoin de reconnaissance et de professionnalisation permettant peut-être à certains de dépasser l'identité acquise en référence à là d'où ils viennent, même si l'expérience du chômage par exemple peut être perçue comme un plus pour renforcer la dynamique de solidarité entre agents d'insertion et personnes en insertion.

Quoi qu'il en soit, ce qui semble au cœur des métiers de l'insertion fait écho avec les préconisations de M. Lacroix de restaurer une conception éthique, de susciter les tendances innées de l'homme qui porte en lui l'aspiration à des besoins orientés vers des fins morales.

Les agents d'insertion porteraient donc cette aspiration, avant l'aspiration de ressembler à l'image socialement légitimée orientée vers l'affirmation de soi et la toute-puissance. A moins qu'ils se trouvent « tiraillés » entre ces deux dynamiques ?

### 6.1.5. Le métier d'agent d'insertion.

Compte tenu de l'hétérogénéité des dispositifs et d'un attachement à un « entre-soi » des praticiens selon la formule de J. Ion (1992), les missions des agents d'insertion sont difficiles à définir globalement. Il semble davantage possible de définir de grands pôles d'intervention.

#### A. Les missions et compétences des agents d'insertion.

##### a. D'un point de vue général.

Nous reprenons ici la grille de lecture des missions et compétences des agents d'insertion, réalisée par C. Beccarelli en 2001 après une enquête du Centre Inffo auprès d'organismes de formation, sur les objectifs pédagogiques et les compétences visées dans les formations des métiers de l'insertion.

Accueillir et accompagner	Conseiller et orienter (définition de projet et élaboration de parcours)	Définir une stratégie et gérer des programmes	Gérer des structures
Mettre en œuvre des capacités d'écoute et de disponibilité	Caractériser les publics et leur environnement	Se repérer dans l'environnement socio économique	Créer une structure
Faire preuve de qualités pédagogiques	Repérer les dispositifs et leur fonctionnement	Créer, développer ou s'inscrire dans un partenariat ou réseau	Développer des compétences de gestion des ressources humaines
Accompagner	Elaboration de parcours / itinéraires d'insertion	Mettre en œuvre une stratégie	manager
Développement personnel des acteurs	Evaluer le potentiel des personnes en insertion		
	Mettre en place une médiation à l'emploi		
	Se positionner en interface des partenaires		

Force est de constater que le « développement personnel des acteurs » fait partie des compétences pour accueillir et accompagner. Le « développement personnel » des agents d'insertion est donc essentiel à l'exercice de ce qui apparaît comme leur principale mission.

« Si l'on s'intéresse tout d'abord à la dénomination des tâches des agents d'insertion telles qu'ils les énoncent, on observe une grande homogénéité. Ainsi, plus des deux tiers des agents font de l'« accompagnement personnalisé » (quel que soit l'organisme dans lequel ils exercent), plus de la moitié d'entre eux de l'« orientation », tandis que près d'un sur deux consacre une part de leur activité à l'« accueil ». Les aspects « formation » (générale ou technique) n'apparaissent qu'ensuite. » (Guyennot C., 2000)

Toujours selon C. Guyennot « le travail d'insertion (...) se décompose en deux types de prestations, présents à des degrés divers dans les différentes structures » :



- l'accueil, l'orientation, l'accompagnement personnalisé
- la formation.

Les actions de formation dans les dispositifs d'insertion semblent plus ponctuelles et cadrées sur un objectif précis, et plus facilement identifiables au travers d'intitulés types :

- « atelier d'écriture »
- « français perfectionnement »
- « mise à niveau »
- « bilan de compétences »
- « budget familial »
- « atelier de recherche d'emploi »
- etc.

Mais, les frontières entre la formation et l'accompagnement restent opaques ; difficile en effet de délimiter une prestation d'accueil et d'accompagnement, d'une prestation de formation, puisque l'une et l'autre visent : la mise en forme des expériences et compétences des personnes ou l'élaboration du projet professionnel, la mise en conformité ou l'employabilité (le plus souvent sur la base de savoir-être plus que sur la base de savoirs et savoir-faire), et la mise en condition ou le soutien psychologique (redynamisation, motivation).

Accueil, orientation, accompagnement, formation, se combinent finalement au risque souvent de se confondre.

#### b. La question du « développement personnel » des accompagnateurs.

Nous parlons ici d'accompagnateurs en considérant l'accompagnement comme la mission centrale des agents d'insertion.<sup>71</sup>

Quels sont les compétences et le profil valorisés des accompagnateurs ?

Le métier d'accompagnateur est souvent défini comme un art, un don, un charisme. Ainsi, les accompagnateurs apparaissent comme des artistes, des « élus » de cette mystérieuse relation à l'autre et pour l'autre, avant d'être des techniciens de l'insertion et de l'accompagnement.

*« Exercer le métier d'accompagnateur ne me demande surtout pas de me départir de mes savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, ce qui ferait de moi une professionnelle « handicapée », privée de ses outils de travail. Cela exige en revanche de moi une rencontre continue avec l'unique de chacun et, oserais-je dire, une audace et un risque d'aller vers l'inconnu, à la rencontre, voire à la recherche de la singularité de chaque parcours de vie. En cela, l'accompagnement est un art ! Et quel art que celui qui demande, paradoxalement, à la fois de « connaître » et de « co-naître », c'est-à-dire de naître à chaque instant à l'inconnu de l'autre, s'enrichir de la connaissance acquise de chaque démarche, puis à nouveau accepter de se dépouiller pour s'avancer simplement et aller à la rencontre du mystère de l'autre et de l'unique de son parcours et de sa demande. » (Roberge M., 2002)*

*« L'accompagnement est un art, et non pas une science ni une technique. On l'apprend par la pratique, par ajustements successifs. C'est aussi un don, un charisme, et non d'abord le fruit d'un apprentissage volontaire. Art et charisme se déploient naturellement, sur fond de compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être), qui, elles, peuvent s'acquérir et se développer, mais qui, aussi nécessaires soient-elles ne sont pas des conditions suffisantes. La supervision, ou plutôt la covision entre pairs, les colloques sont les principaux moyens de confrontation et d'ajustement des pratiques. » (Le Bouëdec G., 2002)*

<sup>71</sup> Se référer plus précisément au paragraphe suivant.

Des compétences sont reconnues à l'exercice de la fonction d'accompagnement ; toutefois il semble d'abord que ce soit la « nature de la personne », sa personnalité qui soient essentielles. Les qualités personnelles des accompagnateurs (qualité de présence inconditionnelle, capacité d'écoute, de respect d'autrui, connaissance de soi), sont vivement mises en avant. Les accompagnateurs semblent partager en somme le profil d'un psychothérapeute :

*« Une chose semble certaine : n'est pas accompagnateur qui veut. Cette fonction requiert des qualités personnelles qui permettent de remplir ce rôle dans les meilleures conditions. L'accompagnateur doit avoir une bonne connaissance de lui-même, qui lui permette de prendre le recul nécessaire à la relation d'aide. Il doit faire preuve d'une capacité d'écoute et de respect de l'autre qui n'exclut pas l'imposition de règles qui font partie de l'apprentissage du bénéficiaire. Il doit pouvoir « entendre le non-dit », prendre en compte le non verbal chez des personnes qui ont du mal à s'exprimer, à formaliser. » (Leplâtre F., Julien C., Mauriès F., 2002)*

*« C'est dans la qualité de présence que se retrouve aussi l'essence du métier de l'accompagnateur (...) « Ce que nous pouvons apporter de plus précieux, c'est la profondeur de notre présence, c'est la finesse de notre attention à l'autre. C'est être là, sans jugement, sans attente particulière. (...) Comme Marie de Hennezel, je crois qu'humilité et qualité de présence vont de pair, et constituent les essentiels relationnels qui doivent guider la personne exerçant le métier d'accompagnateur. (...) Si l'on veut vraiment que la relation d'aide, qu'une véritable relation d'être accompagne l'autre dans son parcours, on se doit en tant qu'accompagnateur, d'être là, entièrement, avec ce que cela implique : notre personnalité, nos valeurs, notre éthique, nos compétences, la richesse de notre bagage, et surtout en pleine conscience de tout cela. » (Roberge M., 2002)*

Il s'agit donc, non pas tant de développer des compétences techniques, disciplinaires, des savoirs et savoir-faire – reconnues somme toute importantes – que d'intervenir sur ces « essentiels relationnels ».

Le « développement personnel » des accompagnateurs semble donc essentiel au processus d'accompagnement :

*« Pour tenter de relever au mieux les défis posés par l'accompagnement dans le domaine du travail social, il me semble qu'il s'agit moins aujourd'hui de former des « techniciens du travail social », prompts à appliquer des procédures standardisées pour tenter de répondre aux effets de la « fracture sociale », que de former des sujets suffisamment autonomes pour incarner une posture éducative dans laquelle l'engagement à l'égard de l'autre ne saurait faire l'économie d'une réflexion approfondie sur soi-même. » (Niewidomski C., 2002)*

*« Les activités se professionnalisent avec l'affirmation de nouvelles compétences. Pour conseiller, accompagner et construire le « savoir agir ensemble » des jeunes et des adultes qui leur sont confiés, les professionnels et les bénévoles du conseil et de l'accompagnement doivent impérativement se pencher sur leur propre **développement professionnel et personnel**. (...) La seule maîtrise technique des outils et dispositifs ne suffit plus pour accompagner des jeunes en difficulté. Face à ce constat, les acteurs amenés à accompagner doivent d'une part se pencher sur les conditions de leur **développement personnel**, relationnel et communicationnel, et d'autre part mettre en question leurs outils et stratégies d'intervention. » (Wahbi D., 2002)*

*« Comment entendre cette souffrance sans être soi-même mis en difficulté, sinon par la mise en mots libératrice, qui permet la prise de distance et la poursuite de sa pratique dans de meilleures conditions ? Une telle démarche relève d'une action de **développement personnel**, d'un travail sur soi qui semble être un axe essentiel pour un accompagnateur soucieux de proposer le meilleur de lui-même à la personne accompagnée. La mise en place de lieu d'écoute pour les accompagnateurs, aussi bien sur un mode collectif comme la supervision*

*d'équipe, qu'individuel comme le counselling, semble pouvoir constituer une réponse aux besoins des professionnels.* » (Carif Poitou-Charentes, 2004, propos d'une formatrice psychothérapeute, compte-rendu : Atelier de travail sur « accompagnement et développement personnel »)

La question du « développement personnel » dans le champ de l'insertion apparaît explicitement à propos de la formation des accompagnateurs, et des agents d'insertion plus généralement : comme travail maïeutique et réflexion sur soi, comme développement relationnel et communicationnel, comme formation de sujets autonomes. Leur « développement personnel » semble essentiel, compte tenu des fondements de ce métier relationnel, mais aussi compte tenu de la difficulté pour les praticiens d'endosser des attitudes qui les exposent et qui peuvent susciter leur vulnérabilité.

Et finalement, leur « développement personnel » est essentiel à l'insertion des personnes accompagnées.

Le développement des qualités des accompagnateurs relèverait non pas tant d'actions traditionnelles de formation que de lieux d'écoute, de regroupements entre pairs, à côté de la pratique, essentielle au déploiement de leur art.

Il semble y avoir un profit mutuel dans la relation d'accompagnement et qui renvoie aussi à la notion de « développement personnel ». Les accompagnateurs s'enrichissent du don d'eux-mêmes. *« De façon révélatrice, les individus qui se consacrent à la relation d'aide, au bénévolat, à l'accompagnement des malades ou des mourants témoignent de ce profit mutuel. Ce qu'ils apportent aux autres est précieux, concèdent-ils, mais ils ajoutent : « nous recevons autant que nous donnons, nous sommes les premiers bénéficiaires de notre présence à autrui ». En vertu de cette transaction cachée, la disponibilité est donc le plus sûr moyen de s'enrichir. »* (Lacroix M., 2000, p.157-158)

Finalement, les accompagnateurs profiteraient deux fois de « développement personnel », au niveau de leur formation, et, au niveau de la relation vécue avec les personnes accompagnées. Mais, ce qui est souhaité pour les accompagnateurs, n'est-ce pas ce qui est préconisé et idéalisé pour les personnes en insertion par les accompagnateurs – le « développement personnel » justement ?

## **B. L'accompagnement des personnes en difficulté, cœur du métier.**

L'accompagnement de personnes en difficulté apparaît comme la mission principale et commune des professionnels de l'insertion. Tous semblent effectivement reconnaître exercer cette mission et la définissent en lien aux notions d'individualisation et de globalité.

C'est un thème d'actualité, objet de nombre de publications. Une foison de repères bibliographiques est en effet disponible sur les questions de : « l'accompagnement des publics en difficulté », « l'accompagnement vers la formation et l'emploi », « l'accompagnement social et professionnel », « les différents dispositifs d'accompagnement », ...

Cette notion est apparue dans les textes officiels au milieu des années 1990 et tend à regrouper les missions de guide, conseil, soutien, et même celle de formation.<sup>72</sup> Mais elle n'est pas exhaustive de la politique de formation des pouvoirs publics, et, c'est dès les années 1975-80 que le terme connaît une fortune inattendue. Elle ne renvoie pas non plus

<sup>72</sup> « Dans tous les milieux et dans tous les domaines, qu'il s'agisse du travail social, des placements judiciaires, de l'insertion, de la formation, du monde de l'entreprise ou du secteur médical, on ne parle plus que d'accompagnement, là où il y a peu de temps encore il s'agissait d'éduquer, de former, d'aider, de guider, de conseiller ou d'insérer. » (Leplâtre F., 2002)

exclusivement aux publics fragilisés. Elle envahit la plupart des domaines de la vie, tels que la santé, la vie spirituelle, la vie sociale, l'économie, ... La notion d' « accompagnement » est aussi vivement utilisée en entreprise. (Le Bouëdec G., 2002)

La notion peut être considérée comme l'héritière de pratiques de la vie collective et du bénévolat. Sa définition courante, « *se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui* », sous-tend une dimension éminemment éthique, morale - voire religieuse et spirituelle au sens de « partage du pain » -, et « *l'accompagnement s'inscrit dans un cadre méthodologique et technique hérité des sciences humaines, notamment de la psychanalyse et de la psychologie clinique.* » (Leplâtre F., 2002)

L'accompagnement renvoie aussi dans sa traduction anglaise (chek) à l'idée de conduite ou de contrôle de l'individu.

L'accompagnement est finalement difficile à définir du fait de sa nature « protéiforme ». (Paul M., 2002)

Nous retenons la définition de G. Le Bouëdec sur l'accompagnement :

*« Retenons, comme marque originelle de l'accompagnement, l'idée que celui-ci concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal, que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun cas il ne s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger. (...) L'accompagnement est un art, et non pas une science ni une technique. On l'apprend par la pratique, par ajustements successifs. C'est aussi un don, un charisme, et non d'abord le fruit d'un apprentissage volontaire. Art et charisme se déploient, naturellement, sur fond de compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être) qui, elles, peuvent s'acquérir et se développer mais qui, aussi nécessaires soient-elles, ne sont pas des conditions suffisantes. »* (Le Bouëdec G., 2002)

L'accompagnement apparaîtrait même comme un nouveau paradigme existentiel venant se superposer au projet (et avant lui à la formation) « *pour penser cette préoccupation lancinante que constitue depuis une génération l'insertion.* » (Boutinet J.P., 2002)

Nous souhaitons aborder cette fonction d'accompagnement, du discours et des fondements qui la sous-tendent, à son analyse dans la pratique.

#### a. L'accompagnement dans l'ordre du discours.

L'accompagnement est annoncé comme la modalité d'intervention principale des dispositifs d'insertion, se distinguant<sup>73</sup> d'autres modalités – l'accueil, le conseil, la formation -, ou venant les supplanter<sup>74</sup>.

<sup>73</sup> « *L'accompagnement se place ainsi comme une modalité complémentaire à d'autres modalités telles que la transmission de contenus formalisés ou l'apprentissage de la pratique. Si les formateurs sont les acteurs traditionnels de la transmission de contenus et les tuteurs ou « compagnons » les acteurs de l'apprentissage de la pratique, aucun d'entre eux ne peut prétendre au titre d' « accompagnateur », même si le terme compagnon, peut en revendiquer une proximité apparente dans la terminologie. Quand on observe les pratiques mises en œuvre dans l'accompagnement, on constate que les accompagnateurs ne sont ni des formateurs, ni des tuteurs.* » (Minet F., 2001)

<sup>74</sup> « *La fonction accompagnement recouvre bien une réalité dans la pratique, mais n'a pas conduit à ce jour à la création d'un métier particulier. Il semblerait en effet, qu'il s'agisse plutôt d'une nouvelle conception du métier de formateur, lui-même en pleine évolution, qui tendrait à considérer les demandeurs d'emploi, les stagiaires, les jeunes en difficulté, et bien d'autres publics encore non plus sous différentes étiquettes, correspondant peu ou prou à des mesures spécifiques, mais comme des personnes à part entière, dans toute leur complexité et avec tous les problèmes qu'elles peuvent rencontrer. Les acteurs de la formation et de l'insertion auraient ainsi une mission de travail social qui s'ajouterait à leurs fonctions traditionnelles.* » (Préface, Actualité de la Formation Permanente n°176, 2001)

Les définitions de l'accompagnement renvoient d'abord souvent une acception humaniste et positive, idéalisée de cette pratique :

« *L'accompagnement est à la fois un art et un métier, et sa véritable essence est une question de position relationnelle, de valeurs et d'éthique. (...) « L'accompagnement est une pensée du voyage, de l'ouverture, du parcours de l'existence », écrit si bien A. Lhotellier (2001). « Nous sommes dans une pédagogie de la voie et non dans celle du modèle. Il s'agit non pas de suivre du tout fait mais d'inventer son propre cheminement. (...) L'accompagnement est la voie de l'accomplissement de soi, plus que simplement celle du changement ou de la conformation à un modèle par répétition ou copie conforme. (...) Abels : « L'aide a une connotation de charité, de désir de faire du bien à l'autre ; l'aidant étant dans une position haute par rapport à l'aidé, l'aidant demeurant celui qui sait, celui qui possède par rapport à l'aidé qui est dans le manque et qui reste l'objet de l'aide. L'accompagnement a un sens de partage, d'être avec, à côté de l'autre et non à sa place. (...) Accompagner signifie partager le pain, ce qui ne veut pas dire partager le même pain, chacun partageant son propre pain avec l'autre. » Ainsi, accompagner, c'est créer avec l'autre une relation d'être, où chacun peut – et doit – être ce qu'il est. » (Roberge M., 2002)*

Du côté de l'accompagnateur, l'objectif (toujours énoncé par les référents) est de soutenir, d'aider, d'être avec, d'alimenter « une pédagogie de la voie », en opposition à l'action de diriger, supplanter, faire à la place de.<sup>75</sup>

Du côté de la personne accompagnée, l'objectif est d'évoluer, de « cheminer sur sa propre route », de s'épanouir dans l'ensemble de ses sphères individuelles, de mettre en œuvre le meilleur de soi et d'atteindre ses objectifs, de développer et utiliser ses ressources propres.<sup>76</sup>

La notion d'accompagnement fait incontestablement écho avec celle de « développement personnel », toutes deux centrées sur la personne et ses besoins, et visant l'accomplissement et l'épanouissement de soi.

La relation d'aide de C. Rogers est au centre des discours sur l'accompagnement. Il s'agit d'avoir confiance dans les ressources ou le potentiel de l'individu et de le laisser maître de son destin, de son accomplissement. L'accompagnement reviendrait bien finalement à une problématique de « développement personnel ».

Les agents d'insertion donnent effectivement des définitions « idéalisées » de leur fonction d'accompagnement. Interrogés sur ses objectifs, ils n'hésitent pas à répondre qu'il permet au public de :

- « *restaurer sa confiance en soi-même, améliorer l'image que l'on a de soi, une forme de revalorisation, dépasser le stress, être rassuré, y voir plus clair,*
- *s'engager positivement dans une démarche de changement, une reconstruction, s'approprier sa vie, se prendre en charge, devenir autonome, se donner des repères, mesurer son évolution, trouver des solutions à ses problèmes, arriver à donner du sens à la réalité,*
- *apprendre les règles sociales, une mise à jour de ses compétences. » (Leplâtre F., Julien C., Mauriès F., 2002).*

<sup>75</sup> « *Accompagner, c'est se déplacer « en compagnie de » pour guider, conseiller, assister, soutenir. L'accompagnateur est celui qui donne du sens à l'action, qui réunit les approches multiples autour de la personne, qui fait le lien entre les différents intervenants provenant d'horizons divers. (...) Il s'agit de traiter conjointement l'ensemble des problèmes rencontrés pour une personne, de l'assister dans la globalité de sa situation. (...) L'accompagnateur (...) est auprès de la personne dans une démarche qui permet d'être avec et non d'agir à la place. (...) Il laisse le bénéficiaire en situation d'agir par lui-même dans une démarche qui lui est propre et prise à sa propre initiative. » (Leplâtre F., 2002)*

<sup>76</sup> « *Voici ce que doit être aujourd'hui l'accompagnement d'un individu dans sa recherche d'emploi : une façon de le soutenir et de le placer en exergue, pour lui permettre de mettre en œuvre le meilleur de lui-même et d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. L'accompagnement d'une personne consiste donc à lui fournir soutien et « étayage », en l'aidant à développer et utiliser au mieux les ressources dont elle dispose. » (Clavier D., 2002)*

Les objectifs de l'accompagnement semblent finalement définis en terme d'affirmation de soi et de développement de l'autonomie, par rapport à un projet et un objectif futur à atteindre. L'insertion semble ainsi se conjuguer avec le « développement personnel » sans pour autant que cette dernière notion soit explicitement référée.

Et, l'insertion se conjugue avec l'affirmation de soi, l'autonomie, le potentiel et les ressources personnelles, sans que cela semble correspondre à une demande annoncée des bénéficiaires.

L'insertion devient : prise en charge psychologique ou psychothérapeutique, suivi individuel, personnalisation.

Les agents d'insertion ancrent leur discours sur des références humanistes, pour interpréter la commande institutionnelle et définir leurs missions.

Les définitions présentées iraient d'ailleurs de soi, puisque référées à des valeurs supérieures, à une éthique. Considérer les personnes à part entière, dans leur globalité et dans toute leur complexité, et être motivé par des volontés altruistes, d'aide, de charité, de faire le bien d'autrui, suffiraient à légitimer ces pratiques.

Il s'agit bien de faire émerger leur « sujet libre et autonome » (Niewidomski C., 2002). La demande des personnes ne serait donc pas écartée, mais au contraire au centre de la démarche d'accompagnement, en se centrant sur « leur » projet.

L'accomplissement de la personne serait finalement le fruit de l'interprétation par les agents d'insertion de la commande institutionnelle, à partir de leurs valeurs et du sens donné à leur métier : « *Entre [prescripteurs, praticiens et bénéficiaires de l'accompagnement], d'introuvables entre-deux apparaissent. Le prescripteur commande au praticien qui, quant à lui, interprète cette commande à sa façon. Le prescripteur enjoint au bénéficiaire qui, quant à lui, demande souvent autre chose que ce qui est commandé à ce dernier. Le praticien, quant à lui, reçoit cette demande et en fait ce qu'il peut.* » (Heslon C., 2004)

#### b. L'accompagnement, une relation paradoxale.

Les agents d'insertion tiennent un discours sur leurs pratiques remplies de valeurs et proposent une image très positive de la relation d'accompagnement. Leurs pratiques sont donc incontestablement alimentées par leurs idéaux.

Il ne s'agit pas ici de remettre en cause l'éthique au cœur de leur métier. Il ne s'agit pas non plus de recenser l'ensemble des paradoxes au cœur de la fonction d'accompagnement ou au cœur des métiers de l'insertion plus généralement. Nous souhaitons seulement montrer au travers de quelques exemples en quoi la situation d'accompagnement ancrée au départ sur une image idéale, mérite d'être interrogée. Ce détour nous est utile pour comprendre la complexité de la question du « développement personnel » dans le champ de l'insertion.

Deux explications sont le plus souvent données pour expliquer le paradoxe entre le discours et la réalité de l'accompagnement : une explication extérieure ou objective, et une explication plus psychanalytique.

Tout d'abord, « *l'accompagnement se fait toujours à l'occasion d'une fonction d'autorité, donc au sein d'une institution et en référence aux finalités, aux valeurs et aux critères de celle-ci. Mais si la fonction d'autorité est de type institutionnel, l'accompagnement est nécessairement de type personnel. C'est donc dans une dialectique avec des postures institutionnelles (diriger, suivre, animer) que peut prendre place cette posture personnelle, qui est toujours une décision éthique requérant l'accord et l'engagement des deux partenaires.* » (Le Bouëdec G., 2002)

L'accompagnateur est pris dans une dialectique entre deux postures : une posture institutionnelle et une posture personnelle.

Ensuite, dans une explication plus psychanalytique, les accompagnateurs ne sont pas neutres dans la relation instituée : « *Dans une relation d'accompagnement, on ne peut être neutre, indifférent, extérieur car l'autre éveille des choses en nous. Nous sommes dans ce métier pour gagner notre vie mais aussi une estime de nous-mêmes. Nous avons envie de réussir, de plaire, d'être acceptés, de nous sentir bons.* » (Cifali M., 2003)

A côté des « bons sentiments affichés », les accompagnateurs sont aussi naturellement mus par d'autres sentiments, notamment ceux de reconnaissance. Ces sentiments peuvent alors entrer en contradiction avec les premiers, et ce, peut-être d'autant plus que les premiers sont clamés et que les seconds seraient refoulés. La relation d'accompagnement serait aussi tributaire de ce « conflit interne », de l'attitude narcissique des accompagnateurs en conflit avec leur éthique<sup>77</sup>.

M. Prodhomme (2003), à partir de son expérience professionnelle d'accompagnatrice en bilans de compétences s'interroge sur les motivations et les satisfactions des accompagnants à exercer cette fonction. Elle pose alors plusieurs hypothèses quant à la « jouissance de l'accompagnant » :

- « *Connaître une certaine jouissance à être dans une position d'observateur, voyeur de la destinée de l'intime de quelqu'un.* »
- « *Pour certains professionnels, la jouissance est sans doute dans cette position d'importance qui est donnée par l'accompagné, l'idée d'être le confident, le ou la seule à qui l'autre puisse se dire. Derrière cette idée, on pourrait aussi voir poindre ce corollaire : s'il se confie à moi, et rien qu'à moi, c'est sans doute que je suis exceptionnel.* »
- « *L'espace de projection ainsi ouvert par l'accompagné permet un transport jouissif vers d'autres horizons, transport suffisant en lui-même.* »
- « *Ce dialogue, ces échanges renvoient aussi à l'accompagnant des questions sur sa propre existence, sur ses propres expériences, sur ses attitudes, ses actes ou ses comportements. Ainsi, certains accompagnants évoquent le fait que réaliser un parcours d'accompagnement avec une personne permet aussi d'apprendre sur soi.* »
- « *S'occuper de l'homme en souffrance, en déséquilibre amène chez certains à penser en bipolarité : il est diminué, abattu, malade et je suis entier, puissant, sain, ... (...) Jouissance là encore à se sentir fort, puissant, supérieur.* »
- « *L'idée d'un pouvoir magique se fait jour comme si l'accompagnant détenait une force supérieure capable de révéler l'autre à lui-même, capable de la faire advenir. Fantasme de toute puissance, Guggenbiül-Craig mentionne à ce sujet « une prétention au pouvoir absolu » ou encore « une prétention au savoir absolu ». »*
- « *S'il devient pour l'accompagné, celui qui soulage, celui qui rend l'expérience supportable, celui sans qui l'accompagné est perdu, il instaure, plus ou moins malgré lui, une dépendance affective.* » (Prodhomme M., 2003)

La relation d'accompagnement apparaît bel et bien paradoxale : « *Le cadre dans lequel s'élabore le processus d'accompagnement éducatif est un dispositif relationnel complexe dans lequel un usager va se voir proposer un suivi qu'il n'a pas toujours choisi et dont il ne mesure pas toujours les enjeux. En outre, l'injonction d'émancipation faite au sujet est fondamentalement paradoxale : « Il vous faut suivre mes indications pour devenir autonome. » Il y a ici sommation d'indépendance et de liberté qui ne peut apparemment se passer d'une situation de domination qui ne s'avoue pas toujours.* » (Niewiadomski C., 2002)

<sup>77</sup> « *Certains professionnels tirent tout le bénéfice de leur métier des avancées de l'autre. C'est là une attitude égocentrique dans laquelle l'autre doit nous apporter une image narcissique bonne. Il faut savoir lâcher, admettre qu'il ne puisse pas actuellement être autre chose que ce qu'il est. Il faut accepter la frustration de ne pas voir l'autre se transformer sous nos yeux.* » (Cifali M., 2003)

Les principes au départ de l'action semblent bousculés par la demande extérieure et institutionnelle énoncée, et par la dynamique identitaire complexe des praticiens.

De plus, au départ de l'action, l'exercice des missions d'insertion semble défini essentiellement selon des valeurs, dans un ordre émotionnel et affectif. Mais en situation, ces missions semblent d'abord réalisées selon une rationalité économique. Il y a en effet centration sur des objectifs définis, sur un but, et suivi d'un process en fonction de critères susceptibles d'influencer les stratégies et parcours d'insertion. (cf. G. Tchibezo, 2001) La place centrale accordée au projet en serait un signe.

Une stratégie rationnelle d'insertion professionnelle viendrait dans les faits supplanter la philosophie de la relation d'aide.

Enfin, il semble que les accompagnateurs entretiennent eux-mêmes cette situation paradoxale. Ils revendiquent par exemple leur identité, mais ils ne semblent pas prêts à accepter toute structuration de leur métier.

L'exemple des grèves des missions locales et PAIO en 2002 en même temps que la mise en place de la convention collective nationale qui venait reconnaître et cadrer par des textes les compétences de leurs agents, souligne en fait que leur revendication identitaire se situe ailleurs : *« Cette crainte d'être instrumentalisé peut faire souhaiter une autre forme identitaire, celle d'une résistance basée sur des valeurs partagées ou appuyée sur la structure associative. »* Toute mesure structurante est vécue comme un *« cadre extérieur pour ceux qui ont toujours été sollicités pour leur créativité, leur diversité, leur adaptabilité. »* (Ayrault J.P. & al, 2004)

Les accompagnateurs semblent finalement pris dans une dynamique d'action complexe, à tel point que la relation d'accompagnement interprétée et mise en oeuvre au départ pour les personnes en insertion, fonctionnerait d'abord pour les accompagnateurs. L'exemple des lieux d'écoute analysés par D. Fassin illustre ce phénomène : *« Si le lieu semble avoir été créé pour répondre aux problèmes psychologiques des allocataires en mal d'insertion, cette fonction semble s'être déplacée progressivement vers le soutien aux référents eux-mêmes. (...) Dans la cellule, les uns, de plus en plus rares, et les autres, de plus en plus nombreux, se croisent sans se parler autour de ce même objet insaisissable de la souffrance psychique. »* (Fassin D., 2004, p.149-151)

### **C. Insertion et « développement personnel », une même logique ?**

D. Castra (2004) propose une analyse intéressante des dispositifs d'insertion actuels, et qui fait écho avec la notion de « développement personnel ».

Ils participeraient à la logique contemporaine de responsabilisation de l'individu face à ses difficultés, et rejoindraient en ce sens l'analyse de M. Lacroix sur les stages au « développement personnel ».

Les stages au « développement personnel » et les dispositifs d'insertion seraient effectivement inscrits dans le même mouvement, celui d'une individualisation, et celui de la légitimation de l'affirmation du moi comme but.

Dans des mobiles éthiques, nous avons vu que les agents d'insertion interprètent les dispositifs et actions d'insertion à mettre en oeuvre en actions plus « nobles » d'accompagnement. Ils énoncent des principes humanistes pour définir leurs interventions et développent des actions centrées sur la personne. Le problème ne serait plus alors tant la situation d'insertion que la personne en insertion elle-même.



Derrière ces acclamations du « social préalable au professionnel », de la nécessité d'aborder les dimensions personnelles avant toute action professionnelle, semble se cacher cette centration sur la personne.

Mais la « psychologisation »<sup>78</sup> - pour reprendre un terme de T. Benoit (2002) - des personnes accompagnées, le fait de leur « faire prendre conscience de leur situation », marqueraient le basculement d'un discours humaniste à un discours contemporain du « développement personnel », sans pour autant que ce basculement soit conscient ou reconnu.

Les agents d'insertion seraient finalement dans des logiques d'internalité, de psychologisation, en ayant toutefois toujours recours au discours humaniste pour justifier leurs pratiques.

D. Fassin analyse cette « subjectivation » et « psychologisation » dans les lieux d'écoute : *« La réponse apportée aux problèmes de ces usagers fait une place importante à la « subjectivité » des individus, qu'elle soit désignée en termes de « souffrance psychique » ou de « mal-être » ou, plus banalement, de « ce qui ne va pas ». La prise en charge prête une attention sélective aux aspects psychologiques de l'expérience des usagers et si, dans plusieurs des structures étudiées, elles n'est pas exclusive d'une intervention de type classiquement social, l'approche psychologique imprègne, voire détermine la façon d'aborder les difficultés. (...) Dans ces lieux pourtant très différents par les compétences qu'ils mobilisent, se jouent les mêmes opérations de traduction des problèmes sociaux dans le langage de la subjectivation et se dessinent de semblables réponses politiques puisant dans un répertoire commun. »* (Fassin D., 2004, p.59-60)

Agir sur les handicaps, sur les freins préalables à l'emploi, sur les « attributs internes » de l'individu apparaît comme une évidence pour les professionnels de l'insertion. Les injonctions d'être dans une dynamique de projet - un « acharnement projectif » selon J.P. Boutinet (2002) - ne choque à aucun moment la subjectivité des praticiens alors qu'elles peuvent être analysées ailleurs comme des impositions : *« Il est demandé (exigé) que l'individu agisse de façon autonome, qu'il soit capable d'entrer dans la logique de contrat et de projet. Pour rester en alerte et vigilant si l'orientation choisie a été retirée du marché ou a perdu ses pouvoirs de séduction, si les places auxquelles l'individu peut avoir accès ne suffisent plus à former des buts pour des « projets de toute une vie », il lui est proposé (imposé) d'opérer un retour sur lui-même pour réactiver ou mettre en forme ce qui, dans son bagage personnel, peut assurer son maintien dans l'emploi. »* (Bachelart D., 2002)

De plus, selon D. Castra, les actions d'orientation et d'insertion auraient pour but de réparer les outrages socio-affectifs et la situation vécue du chômage, cette dernière étant d'abord perçue comme rupture du lien social et privation socio-affective avant d'être perçue comme absence de travail. Nous ne serions plus dans l'articulation formation-emploi, mais dans une articulation accompagnement-chômage ou accompagnement-précarité.

*« La réponse la plus fréquente des agents d'insertion aux difficultés des personnes est une réponse en termes de formation. »* Et nous pourrions compléter que c'est une réponse en termes de « formation au développement personnel ». Et l'auteur poursuit : *« Il est frappant de constater comment, pour les formateurs, la formation est plus opposée au chômage qu'associée à l'emploi et au travail, et comment le chômage est plus fixation socio-affective qu'absence de travail. Le chômage est associé à la rupture du lien social, conformément aux analyses socio-dominantes qui semblent ici particulièrement intégrées. Pour autant, le travail n'en est pas l'antidote puisque c'est à la formation que sont associées la communication et la*

---

<sup>78</sup> *« L'individu est désormais seul responsable de son état, de sa situation et s'il ne correspond pas à la norme en vigueur, il faut essayer en quelque sorte de le « soigner » en l'accompagnant de manière « personnalisée » puisque son cas est unique. »* (Benoit T., 2002)

*relation... On est tenté de dire que la formation aurait elle aussi une fonction thérapeutique (et plus exactement socio thérapeutique) de réparation des drames et des outrages socio-affectifs liés à la situation de chômage ; réparation que le travail par lui-même ne semble pas en mesure d'assurer. Au point que l'on peut se demander si, dans cette représentation, cette privation socio-affective n'est pas plus l'effet que la cause du chômage. » (Castra D. (a), 2004)*

Dans les faits, les différentes actions mises en oeuvre apparaissent donc comme des préalables à l'insertion.

A l'analyse, les praticiens semblent être dans un mode d'internalité, au nom même de l'autonomie et de la liberté des personnes, au nom de leurs valeurs et de leur éthique. Et toujours selon D. Castra : *« l'erreur des professionnels de l'insertion n'est pas tant de croire à l'internalité que de croire qu'elle précède l'action et la vie sociale, que de reposer sur une image héroïque du sujet, image impossible à atteindre et qui écrase ceux qui ne peuvent y prétendre. »* (Castra D. (a), 2004)

La responsabilité des « handicaps » semble finalement transférée aux personnes accompagnées en même temps que le dispositif d'insertion se transforme en relation thérapeutique.<sup>79</sup>

En agissant en accord avec leurs principes et leurs croyances, notamment celle de rendre l'individu autonome, les agents d'insertion poussent l'individu à développer ses propres capacités d'insertion (de techniciens de la recherche d'emploi par exemple) et le renvoient seul face à sa situation. Il s'agit donc d'aider au développement de capacités, de travailler sur des normes d'internalité, avant d'aider à l'action.

Les agents d'insertion, inscrivent alors leurs pratiques dans l'approche contemporaine du « développement personnel » analysé par M. Lacroix, celle d'affirmation du moi. Ils transforment en somme une responsabilité d'insertion partagée en mérite personnel ou en responsabilité individuelle.

#### **6.1.6. Conclusion.**

Nous avons étudié les dispositifs d'orientation et d'insertion des pouvoirs publics afin de préciser la notion de « développement personnel », puisque le « développement personnel », d'un point de vue officiel, se réfère notamment au « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle ».

Mais, dans la définition de la politique de formation et d'emploi des pouvoirs publics, le « développement personnel » n'apparaît à aucun moment comme catégorie de l'action publique, ni comme notion pour illustrer les dispositifs d'orientation et d'insertion. Ces derniers ne sont d'ailleurs pas rattachés explicitement et obligatoirement à la formation.

Malgré tout, il nous semble que les précisions réglementaires et littéraires sur l'orientation et l'insertion étudiées ici, ont apporté des éléments pertinents à la compréhension des « formations au développement personnel ».

---

<sup>79</sup> *« Benarrosh (2000) remarque que malgré leur origine très variée, formateurs et agents d'insertion adoptent spontanément la posture du thérapeute confronté à des « problématiques individuelles ». Ce qui débouche sur un nouveau paradoxe : celui d'une sorte d'univers thérapeutique où tout le monde est soigné de la même manière, par des agents d'insertion qui survalorisent l'intervention au cas par cas et qui soulignent qu'aucun cas n'est pareil à un autre. »* (Castra D. (a), 2004)

Nous avons tenté de représenter sous forme de schéma les différents niveaux de mise en oeuvre de la politique d'orientation et d'insertion, de sa définition institutionnelle jusqu'à sa réalisation, et jusqu'à l'apparition de la notion de « développement personnel ». (Annexe 19)

Nous retenons que d'un objectif institutionnel d'insertion des publics les plus éloignés de l'emploi, nous sommes davantage confrontés dans la pratique, à un objectif défini dans un « entre-deux », entre commande institutionnelle et idéal des praticiens.

L'objectif général d'orientation et d'insertion est redéfini après coup, après interprétation et action des professionnels, c'est-à-dire après intégration dans la pratique de notions et références proches de celles du « développement personnel ». Cette politique des pouvoirs publics, à l'origine indépendante de toute notion de « développement personnel », s'en retrouve alors empreinte.

Un autre objectif apparaît finalement aussi à côté de l'entre-deux « insertion professionnelle - développement personnel » des personnes accompagnées, la formation et la professionnalisation des accompagnateurs (c'est-à-dire des agents d'insertion définis selon leur mission principale et commune : l'accompagnement).

De mesures énoncées pour un public le plus éloigné de l'emploi, nous sommes finalement confrontés à des mesures mises en oeuvre pour les professionnels, et ce, au service de l'orientation et de l'insertion du premier.

La notion de « développement personnel » apparaît au fur et à mesure, de façon explicite ou sous-tendue, tout au long de la mise en oeuvre de la politique d'orientation et d'insertion.

Elle apparaît dans l'interprétation de la politique d'insertion par les praticiens. Les actions spécifiques d'orientation et d'insertion sont de moins en moins définies dans l'articulation formation - emploi. N'étant pas perçues d'abord comme actions de formation, leur caractère obligatoire ou facultatif n'est plus opportun pour les identifier. Elles apparaissent selon un nouveau caractère : essentiel ou vital. On passe dans les faits, d'une logique de droit et d'obligation - à l'intérieur de laquelle la formation prenait sens - à ce que nous sommes tentés d'appeler une « logique de devoir et d'essentialité ».

La notion de « développement personnel » apparaît en même temps que l'introduction de l'éthique dans la définition des dispositifs et actions par les professionnels.

Les actions d'accompagnement renvoient en effet dans la pratique à la relation d'aide, à des valeurs humanistes. L'idée rogérienne du « développement personnel » et l'idée du « développement personnel » au sens d'un héritage d'une tradition de charité chrétienne et bénévole sont plus que jamais latentes. Les actions d'orientation et d'insertion deviennent finalement des actions visant le « bien » de la personne en difficulté.

Mais, dans la mise en oeuvre de ces « fondamentaux », la centration sur la personne, le développement de l'autonomie, et l'affirmation de soi, tendent vers la psychologisation et l'internalité. Le projet est en effet au centre de chaque parcours d'insertion, lui-même défini selon une rationalité économique.

La relation d'aide est pleine de paradoxes, ancrée sur des références psychothérapeutiques tout en voulant répondre à des impératifs quantitatifs d'insertion dans l'emploi commandités.

Le développement de la personne au sens rogérien tend à se transformer en impératif d'émancipation assigné à la personne.

Ce qui est analysé par M. Lacroix par rapport aux « formations au développement personnel » dans un cadre individuel de formation ou à destination de cadres d'entreprise en formation continue, semble valoir également dans le cadre de la politique d'insertion. C'est un processus d'affirmation du moi qui semble défini comme injonction à l'intégration et à la conformité au modèle socio-économique.

Les dispositifs et actions d'orientation et d'insertion deviennent des actions de « développement des capacités » d'orientation et d'insertion, c'est-à-dire des actions à l'intérieur desquelles la personne est responsable de sa mobilité<sup>80</sup>, de son évolution comprise entre insertion professionnelle et accomplissement de soi. La notion d'autonomie est ici largement sous-tendue.

En ce sens, le « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle » se rapprocherait finalement du « développement des capacités comportementales et relationnelles », la différence principale résidant toutefois dans la reconnaissance explicite pour les secondes qu'il s'agit bien d'actions de « développement personnel ». En effet, les professionnels de l'insertion n'analysent pas d'emblée leurs actions comme des actions de « développement personnel » a contrario des secondes. Toutefois, dans un second temps, ils énoncent un discours empreint de valeurs, de psychologisme et de « développement personnel » pour discuter de leur mission générale d'insertion.

La notion de « développement personnel » est plus clairement énoncée pour les agents d'insertion, et rapprochée de la formation. Elle est alors envisagée dans l'articulation formation – emploi. Ce n'est plus tant l'éthique qui détermine la pratique qu'une logique plus traditionnelle et clairement adéquationniste.

Le « développement personnel » des agents d'insertion prend sens dans l'exercice de leurs missions, au service de l'insertion professionnelle et du « développement personnel » sous-tendu des personnes en difficulté.

Reste à savoir comment ces actions pour les agents d'insertion sont mises en œuvre ? Il semblerait qu'elles s'appuient encore sur les théories de C. Rogers et qu'elles renvoient à des intitulés d'actions du « développement des capacités comportementales et relationnelles ».

La notion de « développement personnel » peut également être sous-tendue et attendue pour les agents d'insertion, en situation de travail, comme effet de leurs actions d'accompagnement directement, c'est-à-dire de leurs actions charitables, bénévoles, altruistes. Faire le bien d'autrui contribuerait en effet au développement de la personne, comme préconisé par M. Lacroix et comme annoncé par les professionnels eux-mêmes lorsqu'ils parlent du bénéfice mutuel de la relation engagée avec les personnes accompagnées.

Finalement, le « développement personnel » des uns (les agents d'insertion) prendrait sens par rapport au « développement personnel » des autres (les personnes accompagnées).

Des questions restent encore à éclaircir, notamment sur la nature des actions de formation et d'accompagnement pour les personnes en insertion et des actions de formation pour les agents d'insertion. L'observation sur le terrain de situations d'insertion doit en dernière analyse, nous permettre de mettre au jour encore d'autres subtilités des pratiques d'insertion et de « développement personnel ».

---

<sup>80</sup> « Il convient de garder à l'esprit que les mesures d'accompagnement dans le champ de la formation et de l'emploi, fort coûteuses pour la collectivité, ont été mises en place dans la perspective de l'individualisation des parcours et parce que la société comme l'entreprise disent avoir besoin d'individus qui prennent en charge leur mobilité professionnelle. » (Spérioni S., 2002)

## **6.2. L'articulation entre la formation et le « développement personnel » dans une Structure d'Insertion par l'Activité Economique : étude d'un cas empirique (présentation).**

Nous souhaitons aborder ici un dispositif d'insertion précis afin d'appréhender au plus près la question du « développement personnel » dans le champ de l'insertion.

Nous avons pris appui pour cette analyse sur notre expérience professionnelle en tant que chargée de formation et de projet dans une Structure d'Insertion par l'Activité Economique acquise en parallèle de la réalisation de ce doctorat. L'IAE est donc le dispositif étudié.

Nous avons porté notre attention sur différentes actions mises en œuvre dans le cadre d'activités d'insertion (chantiers et entreprises d'insertion) et sur différentes situations observées pendant les quatre années de notre activité professionnelle (entre 2001 et 2005). Cette approche introductive est l'objet de cette présente étude. Ensuite, nous avons centré plus précisément notre étude sur les actions spécifiques d'accompagnement et/ou de formation à destination des personnes en insertion.

Dans un troisième temps, nous avons étudié la « situation formative » des agents d'insertion : nous avons étudié l'offre de formation pour ces agents, puis, nous sommes revenus sur l'analyse de la demande de formation des agents d'insertion à partir d'une commande professionnelle qui avait été réalisée en 2001 (celle d'un audit de formation).

Nous avons naturellement interrogé la place du « développement personnel » à l'intérieur des différentes logiques de formation observées.

Nous nous permettons ici de reprendre des propos de F. Crézé pour justifier sa position de chercheurs et de praticienne : « *Pour parvenir à une certaine intelligibilité des phénomènes étudiés j'ai tantôt utilisé ma position de [chargée de formation]<sup>81</sup> qui, par le biais de propositions pédagogiques, me donnait accès à certaines subtilités du phénomène, tantôt ma position de chercheur, (...) me donnait accès à une vision globale du phénomène. C'est la combinaison de ces deux approches extérieure, intérieure et le va-et-vient entre la recherche pédagogique et la recherche théorique qui m'ont permis de traiter des relations entre [la formation, l'insertion et le développement personnel]<sup>82</sup>. » (Crézé F., 1990, p.150)*

En tant que chargée de formation et de projet, nous avions pour missions de :

- organiser les plans de formation tant pour les salariés en insertion que pour les salariés permanents de trois SIAE,
- effectuer un travail d'ingénierie et de projet pour l'amélioration constante des prestations d'insertion professionnelle au niveau territorial.

Ce travail de thèse était intégré au contrat de travail.

Quelques éléments de repères introductifs sur la situation étudiée nous semblent donc ici utiles à la compréhension des études suivantes. Ils viennent également étayer les précisions réglementaires et littéraires précédentes sur l'insertion, et démontrer ainsi la validité de notre terrain de recherche pour nos études suivantes.

---

<sup>81</sup> « *Formateur* » dans le texte.

<sup>82</sup> « *La formation et la réinsertion professionnelle des femmes* » dans le texte.

### **6.2.1. La structure étudiée, un « ensemblier d'insertion ».**

La structure étudiée est un « ensemblier d'insertion » qui regroupe trois SIAE (donc trois associations distinctes) et qui a pour objet de :

- favoriser l'insertion de personnes rencontrant des difficultés d'insertion professionnelle sur un territoire déterminé (une communauté d'agglomération dans la région Poitou-Charentes),
- et permettre leur sortie du dispositif d'IAE sur l'emploi durable.

Toutefois, le terme d'« ensemblier d'insertion » ne renvoie à aucune réalité institutionnelle. Il a été validé par les bénévoles des trois associations pour donner une réalité à l'interdépendance réelle des trois SIAE juridiquement distinctes.

Différentes activités sont proposées :

- deux entreprises d'insertion,
- deux chantiers d'insertion,
- la structure était opérateur externe sur le dispositif TRACE<sup>83</sup>,
- une action de location de voitures pour des personnes venant de trouver un emploi et limitées par des moyens de locomotion,
- un centre de ressources (de documentation et multimédia),
- une permanence d'accueil et d'information sur les activités de l'ensemblier,
- une activité d'ingénierie-projets dans le souci de l'amélioration constante de l'offre d'insertion,
- une prestation de direction-gestion-comptabilité aux associations du territoire.

Le « public-cible »<sup>84</sup> varie selon les activités. Toutefois, d'une manière générale, les bénéficiaires du RMI, les demandeurs d'emploi de longue durée, les personnes ayant une reconnaissance Travailleurs Handicapés, les jeunes sans qualification, sont concernés.

Le cœur des activités de cet ensemblier est constitué des deux entreprises d'insertion et des deux chantiers d'insertion<sup>85</sup> :

Filtex est une entreprise d'insertion qui a pour objet de développer et gérer des actions d'insertion par l'économique, dans le secteur du textile et de ses activités connexes, à destination de personnes rencontrant des difficultés d'insertion sociale et professionnelle, (notamment les femmes bénéficiaires du RMI). Le parcours proposé s'axe sur le Contrat à Durée Déterminée d'Insertion (CDDI) d'une durée de un an renouvelable une fois.

Entre 6 et 10 personnes en CDDI sont accompagnées régulièrement dans l'activité.

Trois salariés permanents interviennent sur cette activité : un coordinateur, une accompagnatrice socioprofessionnelle, une chef d'équipe.

Relais est une entreprise d'insertion qui a pour vocation de constituer l'organisme gestionnaire d'activités d'insertion par l'économique sur la ville de Châtelleraut, pour une population (jeune et adulte) qui se trouve le plus souvent en situation précaire. Elle œuvre dans le secteur du bâtiment - 2<sup>nd</sup> œuvre et vise à améliorer et développer l'insertion professionnelle des personnes en difficultés cumulant un faible niveau de formation et

---

<sup>83</sup> Le dispositif TRACE s'est en effet terminé début 2005.

<sup>84</sup> Ainsi dénommé dans cet « ensemblier ».

<sup>85</sup> Les informations données ici sont reprises des différents documents de présentation des structures (Annuaire de l'insertion de la CAPC, plaquette de présentation de l'« ensemblier d'insertion », statuts des trois associations, ...).

certain handicaps sociaux, en leur offrant des postes de travail aménagés permettant un accompagnement social. La structure embauche les personnes en CDDI. Les embauches ne nécessitent pas de compétences particulières, l'association assurant la formation des salariés en insertion. Entre 6 et 10 personnes sont accompagnées régulièrement dans l'activité.

Quatre salariés interviennent sur cette activité : un coordinateur, une accompagnatrice socioprofessionnelle, un encadrant technique et un compagnon<sup>86</sup>.

AUDACIE a pour objet de :

- créer, consolider et renforcer les actions et structures d'insertion par l'économie,
- réaliser de la prestation administrative, comptable et technique auprès de ses adhérents et partenaires,
- développer et diversifier l'offre d'insertion en privilégiant la variété des métiers,
- apporter cohérence et synergie aux initiatives d'insertion du territoire,
- favoriser des parcours d'insertion adaptés à chaque individu.

Différentes activités sont ainsi développées : un chantier d'insertion textile (tri du textile pour Filtex), un chantier d'insertion intercommunal (entretien et balisage de sentiers de randonnée pédestre), une prestation externe TRACE, un centre de ressources, ...

Sur les chantiers d'insertion, les salariés étaient embauchés en CES et CEC, remplacés depuis la nouvelle loi de cohésion sociale par les CAE.

Concernant la période observée, en moyenne, entre 20 et 25 personnes en CES sont régulièrement accompagnées sur le chantier textile et 5 CEC. Sur le chantier intercommunal, 15 CES et 1 CEC en moyenne sont accompagnés.

Sur chaque chantier d'insertion, un coordinateur, un accompagnateur socioprofessionnel, un encadrant technique ou compagnon ou chef d'atelier (l'intitulé de ce poste variant selon l'activité) constituent l'équipe référente des salariés en insertion.

Sur les autres activités et pour l'ensemble des trois structures, l'équipe est constituée d'une chargée d'accueil et de communication, d'une accompagnatrice socioprofessionnelle, d'une chargée de formation et de projet, d'une secrétaire comptable, d'une assistante de direction, d'une secrétaire, et d'un directeur.

Mais ces premières informations ne reflètent peut-être pas encore assez toute la complexité de cet « ensemblier d'insertion » :

- complexité au niveau d'une activité qui peut cumuler plusieurs dispositifs d'insertion : l'IAE et des contrats de travail de type particulier,
- complexité entre les différentes activités, avec la possibilité pour une personne en insertion de « faire carrière » au sein de cet ensemblier : de TRACE au CDDI sur une entreprise d'insertion, en passant par un CES sur un chantier d'insertion,
- complexité au niveau des postes des salariés permanents, et notamment au niveau de l'accompagnement socioprofessionnel, puisqu'un salarié peut endosser plusieurs missions (coordination et accompagnement par exemple) et intervenir sur plusieurs activités (accompagnement sur TRACE et Relais par exemple).<sup>87</sup>

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé toujours le terme de « personnes en insertion », ainsi le plus souvent appelées au sein de l' « ensemblier ». On entend aussi parfois les termes de « salariés en insertion », ou de « CES, CEC, CDDI » comme si la nature de

<sup>86</sup> Poste similaire à celui d'encadrant technique

<sup>87</sup> L'accompagnatrice socioprofessionnelle de Filtex était hier en même temps l'accompagnatrice socioprofessionnelle du chantier textile de AUDACIE. Suite à son départ, l'accompagnatrice de Relais est devenue celle du chantier textile, tandis que l'accompagnatrice de Filtex a été depuis en même temps la coordinatrice de cette même activité.

poste étiquetait d'emblée les personnes. Parfois encore, il arrive que les accompagnateurs socioprofessionnels se laissent aller à une appropriation des personnes, pour parler de « mes jeunes », « mes femmes »...

Du fait de la durée des contrats de travail et du système d'entrées et de sorties permanentes sur les différentes activités proposées, c'est **l'observation de plus de 200 personnes au travail entre 2001 et 2005** qui ont permis d'alimenter notre recherche.

Nous parlons également des « agents d'insertion » même si cette notion n'est pas vraiment utilisée au sein de l'ensemblier. Chacun s'identifie d'abord selon la mission principale de son poste ainsi que selon son activité d'insertion de référence. Sur les quatre années de notre pratique professionnelle, **27 agents d'insertion** ont permis d'alimenter cette étude.<sup>88</sup>

### **6.2.2. Les dispositifs étudiés : contrats de travail de type particulier et IAE.**

Notre étude prend appui sur une période antérieure à la mise en place de la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005, nous nous référons donc aux anciens contrats de travail de type particulier.

Sur les entreprises d'insertion, les salariés sont embauchés en Contrat à Durée Déterminée d'Insertion et bénéficient d'un accompagnement socioprofessionnel défini dans le cadre de l'IAE.

Sur les chantiers d'insertion, les salariés sont donc embauchés en CES principalement, ou en CEC. L'accompagnement socioprofessionnel et le tutorat prévus dans le cadre de ces contrats de travail particuliers sont alors substitués par l'accompagnement et l'encadrement prévus dans le cadre de l'IAE.

L'accompagnement d'un salarié en CES ou CEC en SIAE est donc différent de l'accompagnement d'un salarié embauché en CES ou CEC et encadré par une seule action de tutorat dans d'autres structures pouvant profiter de cette mesure (associations, collectivités, service public). Cette différence peut d'ailleurs être observée au sein même de l'ensemblier : entre les salariés en CES et CEC embauchés sur les chantiers d'insertion et les salariés en CEC embauchés indépendamment d'un chantier d'insertion<sup>89</sup>. Alors que dans le premier cas, des financements au poste d'accompagnement socioprofessionnel permettent le suivi individuel et global de la personne, dans le second cas, un tutorat est institué, souvent assuré par le directeur de l'« ensemblier » de la même manière que sa gestion du personnel pour les autres salariés. Ce tutorat relève d'abord d'une politique générale de gestion des ressources humaines de la part du directeur, et les actions spécifiques mises en œuvre relèvent toutes de la professionnalisation des salariés. De plus, les critères d'embauche restent définis par rapport à des critères objectifs et vérifiables (âge, situation à l'emploi, ...) mais ce n'est plus tant l'existence d'un projet professionnel et une motivation à l'insertion future sur l'emploi durable qui prédomine qu'un niveau de formation et une expérience professionnelle permettant l'insertion présente. Ces salariés embauchés sur des contrats de travail de type particulier - en CDI pour la plupart - sont finalement indifférenciés des autres salariés permanents embauchés sur des « contrats classiques », au sens où ils ne sont pas étiquetés comme « salariés en insertion ». Il n'apparaît pas comme une évidence de prendre en charge leurs « freins à l'emploi » et de leur proposer par exemple des actions de remobilisation, de TRE, au préalable de leur insertion professionnelle « durable ». Ils ne semblent donc pas concerner par le développement de leurs capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle.

<sup>88</sup> Avec un « turn over » important sur les postes de direction, d'accompagnement socioprofessionnel et d'encadrement technique.

<sup>89</sup> C'était le cas par exemple de la femme de ménage et de la première chargée d'accueil et de communication, embauchées en CEC.



Bénéficiaire d'un contrat de travail de type particulier ne semble finalement pas le seul critère pour étiqueter les personnes comme étant « en insertion » ou « en difficulté » et pour leur proposer des actions types « développement personnel ». La nature du contrat de travail semble également importante.<sup>90</sup>

Nous pourrions ainsi déduire que l'objectif d'insertion est pour une part fonction :

- du rapport au temps proposé à la personne : alors qu'aux personnes en plus grande difficulté il est demandé de se projeter dans le futur et d'être autonomes par rapport à leur insertion, il est demandé aux autres d'être dans le présent, d'être autonomes par rapport à leur poste de travail,
- et du rapport à la norme professionnelle.

La mission d'insertion concernerait ainsi essentiellement les personnes les plus en difficulté, étiquetées « personnes en insertion » : c'est-à-dire les salariés en CES et CEC sur les chantiers d'insertion et les personnes en CDDI sur les entreprises d'insertion, au travers de l'accompagnement socioprofessionnel et de l'encadrement technique prévus dans la mesure d'IAE.

Des actions d'orientation, de remobilisation, de suivi sont concrètement proposées/imposées, dans le cadre même de cette fonction d'accompagnement, ou encore dans le cadre de la formation complémentaire prévue dans le CES ou CEC.

En pratique, la formation, entendue d'abord par rapport à des actions d'adaptation ou de qualification, est aussi largement mise en œuvre au travers d'actions de TRE, de remobilisation, ... en somme au travers d'actions pouvant être regroupées sous la spécialité de formation du « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle ».

### **6.2.3. L'insertion à l'intérieur de conflits de légitimité.**

Les professionnels au sein de l'« ensemblier » étudié, semblent réinterpréter la commande institutionnelle compte tenu, de leurs expériences, formations, et valeurs.

Ainsi, une assistante sociale recrutée sur un poste d'accompagnatrice socioprofessionnelle à AUDACIE définit peut-être son nouveau métier sur les bases de l'ancien bien plus que sur celles de l'IAE.

Dans les bilans d'insertion ou dans les comptes-rendus d'activité, nous retrouvons un discours « type », vague, qui informe finalement peu du travail d'insertion réalisé, et qui rappelle les grandes orientations définies au départ sous forme d'intention plutôt que sous forme de bilan. Par exemple, dans le bilan d'insertion et d'activité de 2003 le travail d'insertion sur l'entreprise d'insertion Relais est restreint aux seules phrases suivantes : « *La volonté de l'équipe référente de Relais est de participer au mieux au retour sur l'emploi durable des salariés en CDDI. La formation qu'elle soit professionnalisante ou à caractère socioculturel, est un moyen qualitatif reconnu pour y concourir.* »

En s'en tenant aux seules données écrites, formalisées par les professionnels à propos de leurs missions, difficile finalement de savoir ce qui se joue concrètement dans la mission d'IAE.

Les seuls renseignements un peu plus précis récupérés nous incitent à penser que l'IAE prend un sens spécifique sur chaque activité, et ce, en fonction des référents en charge des actions.

<sup>90</sup> Le modèle traditionnel du contrat à temps plein en CDI serait toujours fortement ancré dans les représentations ; pour preuve cet échange avec une ancienne salariée du chantier d'insertion textile qui ayant trouvé un emploi en milieu protégé à temps partiel, soulignait la nécessité pour elle de faire des heures supplémentaires car « *il ne faut pas rêver, je ne suis pas au SMIC* ».

Par exemple, dans le bilan d'insertion de l' « ensemblier » en 2002 :

- Sur le chantier intercommunal : « *La diversité des activités a permis aux bénéficiaires de découvrir différents corps de métiers avec des phases d'apprentissage et de perfectionnement (utilisation du matériel, ...). Comme en 2001, les activités de terrain ont permis aux salariés d'acquérir une certaine résistance physique qui s'est développée tout au long de l'année. Chaque salarié a pu évoluer sur différents postes de travail, le travail étant organisé :*
  - *de manière à ce que chacun ait un rôle important à jouer dans le cadre des activités communes,*
  - *de manière à ce que les personnes acquièrent une autonomie croissante. »*
- sur le chantier textile : « *L'opération est à double vocation, l'une permettant l'accueil et la socialisation pour nombre de femmes, l'autre, prépondérante, l'insertion dans l'emploi. » « Un parcours avec des étapes est mis en place, que l'on peut découper en trois temps :*
  1. *le temps de la confiance (prise de repères, intégration dans une équipe, image de soi, ...)*
  2. *le temps de l'apprentissage (développement de compétences nouvelles, formation)*
  3. *le temps du transfert (recherche de travail en mobilisant les compétences développées). »*

« *La visée professionnelle de cette action n'interdit pas d'accueillir des femmes sans perspectives d'emploi immédiates, elles trouvent alors un lieu de resocialisation et de **développement personnel.** »*
- Sur Relais : « *L'accompagnement des salariés s'est organisé avec une personne à mi-temps. Un livret de suivi a été mis à jour à chaque rencontre individuelle des salariés. A cette occasion un point d'évolution des projets et perspectives des salariés est fait. Les étapes du parcours sont ainsi définies et font l'objet d'un engagement tacite entre l'accompagnateur et le salarié. Pour rester en cohérence entre le travail de production et les situations sociales des personnes, des rencontres hebdomadaires sont organisées entre le coordinateur, l'encadrant technique et l'accompagnatrice socioprofessionnelle. »*

L'insertion prend tantôt d'abord sens dans une dynamique professionnelle, tantôt c'est avant tout un lieu de resocialisation et de « développement personnel », tantôt c'est un processus outillé (livret de suivi) et travaillé en entretien individuel.

Il semble bien y avoir au sein de cet « ensemblier » un conflit de légitimité entre la commande institutionnelle et la définition des agents d'insertion de leur métier, comme si eux seuls étaient en capacité d'énoncer « véritablement » ce qu'est l'insertion.

Ce conflit de légitimité peut également s'observer :

- Entre les salariés permanents en conflit récurrent pour savoir ce qui est à privilégier « de l'économique » ou « du social ». (De telles discussions sont effectivement sans fin en temps de réunion d'équipe, souvent entre les coordinateurs et les accompagnateurs socioprofessionnels.)
- Entre les accompagnateurs socioprofessionnels spécifiquement qui ne travaillent pas tous de la même manière, ni avec les mêmes fondements. (Certains estiment que le collègue fait du placement pendant que d'autres estiment que le premier fait de l'assistantat.)
- Entre les accompagnateurs socioprofessionnels de l'ensemblier et des intervenants extérieurs – des formateurs notamment.

Nous supposons finalement que l'insertion peut se retrouver inscrite à l'intérieur de multiples conflits de légitimité, tandis que le besoin d'insertion de départ devient alors un compromis entre différentes attentes et entre différentes interprétations de la commande de départ.

#### **6.2.4. Une définition personnelle du métier d'insertion.**

Des textes réglementaires cadrent la profession des intervenants du secteur de l'IAE et une structure régionale (IRIS) coordonne l'ensemble des SIAE de ce territoire.

Du point de vue des administrateurs et dirigeants, « *chaque structure a sa spécificité, développe ses compétences propres au sein du territoire de la Communauté d'Agglomération du Pays Châtelleraudais et contribue à y apporter une réponse aux problèmes de l'exclusion. Les liens qui unissent ces trois structures ne servent que l'insertion : c'est dans un souci de cohérence et de qualité des parcours d'insertion qu'une même logique, qu'un même esprit, qu'une même façon de faire et de voir existe au sein de ces associations.* » (Introduction du bilan d'insertion Audacie Filtex Relais, 2002)

Mais, pour les agents d'insertion de cet « ensemblier », la définition de leurs missions ne semble pas forcément renvoyer d'emblée à ces différents repères réglementaires, régionaux, ou structurels. Chacun a plutôt tendance à définir son métier par rapport à une mission générale d'accompagnement, et à donner sa propre définition de l'insertion.

L'exemple de l'utilisation du centre de ressources de AUDACIE peut illustrer nos propos.

A côté des chantiers et entreprises d'insertion, le centre de ressources est utile comme outil pour renforcer la logique et l'esprit d'insertion institués. Il est « *destiné à favoriser la recherche d'emploi du public cible résidant sur le territoire de la communauté d'agglomération du pays châtelleraudais.* »

Mais dans les faits, cette activité tend à devenir une action déconnectée du processus global d'insertion défini théoriquement. Les personnes venant fréquenter le centre de ressources sont majoritairement des demandeurs d'emploi suivis dans le cadre de dispositifs extérieurs à AUDACIE. Les salariés en insertion de l' « ensemblier » fréquentent finalement peu le centre de ressources ; les accompagnateurs socioprofessionnels et encadrants techniques ont finalement eux-mêmes peu de connaissance de ce qui s'y fait, de son objet.<sup>91</sup>

De même, les structures partenaires de l' « ensemblier » ont une connaissance restreinte des actions proposées au centre de ressources et ne l'identifient pas dans une logique globale d'IAE<sup>92</sup>. Pour autant, malgré cette lacune, elles ne demandent pas une définition plus précise de l'objet de cette activité, mais plutôt une meilleure visualisation de la référente et du lieu. L'insertion semble renvoyer ainsi bien plus à une personne ou un intervenant, qu'à un dispositif ou une action.

Au-delà, alors que l'IAE est définie théoriquement dans l'articulation du social et du professionnel, de l'accompagnement socioprofessionnel et de l'encadrement technique, dans les faits, l'insertion sociale et l'accompagnement socioprofessionnel semblent être les missions légitimées, à tel point que les encadrants techniques pour justifier leur mission

---

<sup>91</sup> Une étude a été réalisée par une stagiaire de l'Institut Régional du Travail Social sur la représentation des structures partenaires de AUDACIE à propos du centre de ressources. En introduction de son rapport de stage, nous pouvons lire : « *Une phase-test s'est avérée nécessaire pour s'assurer que les réponses concordent avec les questions posées. Cette phase-test s'est réalisée avec la participation de deux salariés permanents de AUDACIE (accompagnateurs socioprofessionnels). Elle a confirmé la fiabilité du questionnaire et a permis de faire un premier constat : sur deux salariés interrogés, ces deux personnes ne pensent pas avoir suffisamment d'information concernant le centre de ressources et souhaiteraient une information complémentaire.* » (Ouvrard M., 2004)

<sup>92</sup> Constat réalisé à partir des informations du rapport de stage précédent.

d'insertion, privilégient non pas tant la transmission de connaissances et le développement de compétences techniques que « *tous les problèmes que l'on peut aborder de manière indirecte pendant le travail* », « *tout le travail que les personnes font sur elles-mêmes* », « *le développement de leur autonomie, de leur confiance en elles* », ... (propos recueillis en réunions d'équipe).

Une étude spécifique sur *les enjeux et la faisabilité d'un FLES*<sup>93</sup> pour le département de la Vienne réalisée en 2001, met en évidence une sorte de « laisser-définir » de l'IAE aux acteurs de terrain.

L'étude de 23 candidatures (CV et lettres de motivation) reçues par AUDACIE lors d'un recrutement pour un poste d'accompagnateur socioprofessionnel en 2003 renforce notre constat : ce n'est pas d'abord par rapport au secteur spécifique de l'IAE que les personnes postulent. La seule expérience dans l'accompagnement de publics en difficulté semble suffire du point de vue des candidats pour répondre à une offre rédigée par le directeur sur la base de la fiche de poste du salarié précédent.

La connaissance du « public », « des populations en difficulté », « en insertion » et de leurs problématiques, est l'expérience la plus valorisée dans les lettres de motivation ; ensuite la connaissance des dispositifs et du réseau.

Les capacités personnelles sont ensuite largement mises en avant et semblent être naturellement des atouts pour prétendre au poste : selon un candidat « *d'un naturel altruiste je pense pouvoir assurer le suivi socioprofessionnel* ». Les capacités relationnelles sont largement mises en avant (aisance relationnelle, empathie, écoute, sens du contact avec les publics en difficulté, ...), puis les capacités comportementales (adaptabilité notamment) et cognitives (capacité d'analyse, d'organisation, ...). Connaissance du public et capacités relationnelles apparaissent donc comme les essentiels d'un accompagnateur socioprofessionnel en SIAE, tandis que la logique spécifique de l'IAE est reléguée.

#### **6.2.5. Entre insertion professionnelle et « développement personnel ».**

Dans l'étude sur les enjeux et la faisabilité d'un FLES, des organismes de formation spécialisés sur les dynamiques d'insertion ont été interrogés en entretien à propos de la mise en place de leurs actions de formation. A l'analyse de ces entretiens : « *Il semble que pour la plupart des agents, il y ait deux axes à poursuivre. Dans un premier temps, l'organisme va devoir répondre à la demande et donc se fixer comme principal objectif l'insertion professionnelle (objectif en terme de placement, d'efficacité). Celle-ci sera alors analysée plutôt en terme de qualification ou plutôt en terme de compétences. Ensuite, les organismes vont en quelque sorte se réapproprier cette demande et redéfinir un objectif principal de façon implicite. Il va alors s'agir de viser la maturation, l'évolution globale de la personne. Des critères « extraprofessionnels » vont alors être envisagés (sociaux, psychologiques, familiaux, ...).*

*Mais, tous les organismes ne vont pas réagir à la demande de la même manière : tandis que certains préféreront ne pas trop dévier des impositions faites d'autres feront le choix de se réorienter vers une logique plus sociale.* » (Hée E., Dupuis O., 2001)

L'insertion professionnelle ou socioprofessionnelle semble réinterprétée, et rapprochée de la notion implicite de « développement personnel », par les organismes de formation, dans une volonté éthique (celle de ne pas se soumettre en quelque sorte à la loi du plus fort, à la loi économique).

<sup>93</sup> Fonds Local Emploi Solidarité.

C'est sous le discours du « social préalable au professionnel » ou sous la nécessité clamée de « travailler en amont les freins à l'emploi » que peut être lu un discours en terme de « développement personnel ».

Cette importance accordée au « social » est révélée dans une expérience menée sur le chantier d'insertion textile. Une nouvelle dynamique d'insertion intitulée « transfert de compétences » devait être mise en place en 2001-2002, plus proche de l'objet même d'une SIAE. Elle devait :

- repérer les aptitudes cognitives, physiques, perceptives, psychomotrices et sociales, mises en œuvre dans les industries locales, et celles mises en œuvre sur le chantier d'insertion textile par les salariés,
- accompagner alors les personnes pour le développement et le transfert de ces aptitudes.

Un travail d'identification des postes et profils de compétences, et aptitudes, a ainsi été réalisé en interne et dans quelques industries locales ; des outils d'évaluation ont été créés puis améliorés. Pour autant, cette action démarrée en 2000 est toujours présentée en 2005 comme un projet par AUDACIE. La logique « transfert de compétences » qui devait être intégrée au processus d'accompagnement des salariés en insertion semble se confronter dans les faits aux habitudes et principes des intervenants, à un métier défini d'abord en terme de centration sur la personne. Impulser une telle dynamique implique effectivement une nouvelle définition des pratiques d'accompagnement. Autrement dit, rejeter d'emblée cette logique signifie peut-être le rejet d'emblée d'une tentative d'évolution du métier.

Les agents d'insertion semblent « croire » en l'insertion, aux fondements qu'ils se donnent de leur métier : une personne lors d'une journée de travail sur l'accompagnement organisée par le GIP<sup>94</sup> en décembre 2003, dans le cadre d'un atelier souligne « *on y est arrivé à l'insertion de certains parce qu'on y croyait* ». Le directeur de la Mission Locale n'hésite pas quant à lui en 2003 à définir l'objet de cette structure selon des principes dépassant le cadre de l'insertion socioprofessionnelle : « *agir pour une société plus démocratique où chacun serait plus responsable et acteur de sa vie* ». (CAPC, 2003)

Les agents d'insertion de l'« ensemblier » semblent quant à eux effectivement engagés dans un rapport particulier à leur travail, au-delà du seul professionnalisme, - rapport particulier reconnu par le président de AUDACIE en assemblée générale du 27 juin 2001 dans son rapport moral : « *l'implication militante de l'équipe est un appui essentiel au développement* ». Ils semblaient pris dans une dialectique entre militantisme et professionnalisme.

#### **6.2.6. L'insertion ou le « développement personnel », une mission partagée ou personnelle ?**

Un nombre important d'intervenants peut être identifié, pour accompagner une seule personne en parcours d'insertion. Une jeune femme en insertion socioprofessionnelle peut être par exemple tout à la fois accompagnée :

- dans le cadre de la mission locale
- dans le cadre d'une action spécifique du CIDF<sup>95</sup>
- par une assistante sociale
- dans le cadre d'une activité de AUDACIE.

Mais l'intervention de chaque structure en fonction de ses compétences spécifiques favorise en théorie une prestation globale de qualité.

<sup>94</sup> Groupement d'Intérêt Public.

<sup>95</sup> Centre d'Information sur les Droits des Femmes.

Dans les faits, le travail en réseau et la continuité des différentes actions d'une structure à une autre ne sont pas si évidents, du fait notamment d'une mission d'insertion définie individuellement plutôt que partagée et reconnue.

Au sein de l'« ensemblier », la mission d'IAE est théoriquement partagée par l'ensemble des agents d'insertion, de la chargée d'accueil et de communication au directeur. Mais dans les faits et dans les représentations, la mission d'insertion (même pas celle d'IAE) est d'abord dévolue aux accompagnateurs socioprofessionnels, et le processus d'IAE devient un parcours d'accompagnement.

C'est alors par rapport à cette nouvelle mission d'accompagnement de personnes en difficulté que l'ensemble des agents d'insertion semblent se positionner, comme si chacun avait tendance à vouloir participer au bien de l'autre, et donc à empiéter sur le domaine d'intervention des accompagnateurs socioprofessionnels.

Mais l'accompagnement apparaît en même temps comme un domaine réservé aux accompagnateurs socioprofessionnels, et le travail en réseau, entre agents d'insertion, ou entre accompagnateurs socioprofessionnels, n'apparaît de loin pas être une évidence. L'accompagnement peut être l'objet d'échanges, entre collègues de l'« ensemblier » ou avec des partenaires extérieurs, mais alors « sélectionnés » par l'accompagnateur socioprofessionnel selon sa confiance mise dans ces personnes, et dès lors qu'il ait l'impression de rester le référent central. Gare au collègue qui tente en somme d'aider une personne dont il a la charge !

Une chargée d'accueil et de communication assure la permanence du centre de ressources et doit accueillir, orienter, informer, conseiller, aider les bénéficiaires dans la découverte des outils proposés et dans leurs recherches. Elle réalise donc aussi un accompagnement, mais somme toute peu défini.

Dans les faits, force est de reconnaître que cet accompagnement vient parfois « empiéter » sur l'accompagnement réalisé par les référents « reconnus » des utilisateurs. L'accompagnement de la personne dans la construction de son projet et dans ses recherches d'emploi fait partie inhérente des missions de l'accompagnateur socioprofessionnel qu'il peut déléguer à la chargée d'accueil et de communication dans le cadre du centre de ressources. Une relation d'accompagnement supplémentaire est alors instaurée où la personne peut se confier, se raconter, et par rapport à laquelle la chargée d'accueil et de communication peut être accusée de dépasser ses missions et surtout d'empiéter sur celles d'autres plus reconnus.

Mais dans l'expression et la discussion – par exemple en réunions d'équipe – de ces « empiètements », l'ambiguïté des rôles des uns et des autres n'est pas pour autant questionnée. Les modes d'accompagnement ne sont pas interrogés puisqu'ils semblent aller de soi. Cela n'apparaît pas tant comme une question de poste de travail et de mission que comme une question de personne : la chargée d'accueil et de communication est une personne « ayant un bon feeling », « ayant le contact facile notamment avec les salariés en insertion », à elle donc de faire attention de ne pas empiéter sur les missions des accompagnateurs socioprofessionnels. La mission d'insertion apparaît finalement comme une affaire de personne et de personnalité.

A l'observation quotidienne des pratiques, les agents d'insertion semblent finalement avoir du mal à en rester à leurs strictes missions, et ont tendance à vouloir participer « en direct » à l'émergence d'un « déclic » dans le processus d'insertion des personnes... en espérant en quelque sorte qu'une évolution soit permise « grâce à eux ».

Il semble également y avoir une tendance à l'appropriation des personnes. Certains disent « mes jeunes » à propos des personnes accompagnées et révèlent leur difficulté à passer le

relais à d'autres partenaires et leur tendance à cloisonner les personnes dans une seule relation interpersonnelle.

### **6.2.7. L'accompagnement, cœur du métier.**

L'accompagnement est la mission au cœur de l'« ensemblier », mais ses pratiques varient d'un référent à un autre.

Des éléments communs de définition sont toutefois énoncés par les intervenants :

- L'accompagnement est à distinguer de « faire à la place de ».
- L'accompagnement implique l'instauration d'une relation particulière avec les personnes et qui ne peut être exclusivement professionnelle.
- Être un bon référent, être un bon accompagnateur socioprofessionnel ne se traduit pas seulement en terme d'efficacité mais aussi en terme de bonté. Il ne s'agit pas uniquement de répondre à une commande d'insertion, mais aussi de faire le bien d'autrui.

Des éléments communs sont également reconnus en terme d'identité de métier. Ainsi entend-on de façon récurrente d'une année sur l'autre dans le discours des agents d'insertion, deux invariants :

- « *On n'a pas des métiers faciles.* »
- « *Les publics sont de plus en plus difficiles.* »

Le métier d'agent d'insertion semble donc caractérisé par la « difficulté ».

Mais, le sens de l'accompagnement varie aussi d'un accompagnateur socioprofessionnel à un autre, selon l'histoire personnelle de chacun, selon son expérience professionnelle.

Trois situations observées illustrent la volonté de la structure d'unifier le métier d'accompagnement en interne, trois situations qui semblent aussi prouver l'attachement des accompagnateurs à leurs principes et à leur différence.

AUDACIE souhaite, notamment en 2003, instituer des temps de travail collectifs entre les accompagnateurs socioprofessionnels, animée par la direction et nous-mêmes, dont l'objectif est de créer ou reconnaître une dynamique commune de travail. Trois accompagnateurs au total au sein de l'ensemblé, un nombre restreint qui doit faciliter la réalisation de cet objectif.

Les postes de chacun individuellement sont décrits, mission par mission, et avec le temps imparti à la réalisation de chacune, au cours d'entretiens individuels avec les accompagnateurs socioprofessionnels.

A l'analyse, il ressort logiquement que les trois accompagnateurs effectuent les mêmes missions générales, chacun de leur côté. Force est donc de reconnaître une unité de métier. Mais pour autant, aucun ne s'accorde à reconnaître exercer le même travail que l'autre. Les accompagnateurs socioprofessionnels restent bien plus attachés à leurs différences : certes ils effectuent au quotidien les mêmes missions, mais ils ne perçoivent pas leur métier de la même manière.

Leurs fondements et principes semblent différents, voire même s'opposer, ce qui apparaît le plus important pour « se reconnaître entre pairs ».

La structure souhaite aussi créer la même année, un outil de travail commun aux accompagnateurs socioprofessionnels dans un souci de visibilité sur le travail d'accompagnement effectué, face aux commanditaires, mais aussi pour unifier les pratiques. Chaque accompagnateur opère dans son coin, avec ses propres outils, c'est-à-dire notamment avec un cahier d'accompagnement qu'il s'est créé individuellement. L'objectif est donc de

créer « ensemble » un cahier d'accompagnement commun. Il apparaît logique de constituer un groupe de travail. Toutefois, ce groupe de travail se transforme vite, du fait des impératifs et des difficultés annoncées de chacun de se libérer du temps pour un travail collectif, en des entretiens individuels avec chacun des accompagnateurs. Il s'agit au final de tenter de mettre en commun les préconisations de chacun pour un cahier d'accompagnement, en cherchant finalement pour nous à ne blesser la sensibilité de personne. Ce travail réalisé, un premier cahier d'accompagnement est proposé puis corrigé en temps de travail commun, puis en entretiens individuels. Un cahier d'accompagnement socioprofessionnel final est réalisé... utilisé ou plutôt testé par les accompagnateurs sur quelques situations et pendant quelques mois... pour être au final laissé dans l'armoire et pour revenir à sa propre manière de faire.

Déjà dans le même souci structurel d'unifier les pratiques pour une offre d'insertion qualitative, et aussi pour tenter de répondre à un besoin récurrent de formation et de reconnaissance énoncé par l'ensemble des agents d'insertion, l'objectif de l'« ensemblier » est de mettre en place en 2002 une formation collective pour les agents d'insertion. Un audit de formation - qui est analysé plus loin dans cette thèse - est réalisé en amont pour analyser les besoins de formation perçus par les agents, rapportés aux besoins généralement analysés pour tous professionnels de l'insertion, et rapportés aux besoins de formation pour ces mêmes agents interprétés par le directeur et les administrateurs. A partir de l'analyse de cet audit sur laquelle chacun a pu se prononcer et discuter en groupe restreint, un protocole de formation est proposé : une formation pour l'ensemble des salariés permanents des trois structures, pour répondre à des besoins concrets de formation énoncés et pour définir le métier d'insertion exercé au sein de l'« ensemblier ». Un formateur indépendant anime alors des séances de formation de trois heures sur une année de façon hebdomadaire.

L'objectif de cette formation a été rempli en terme de construction d'outil puisqu'un référentiel coopératif « accompagner une personne pour son insertion » a été réalisé identifiant les différentes phases du métier interne d'insertion.

Mais, au cours de la phase d'évaluation de cette action, les agents d'insertion soulignent, à court terme, puis à plus long terme leur insatisfaction. La formation n'a pas répondu à leurs attentes, alors qu'il y avait consensus au départ pour engager cette action. L'outil réalisé est estimé inutilisable car trop complexe alors qu'un seul l'a véritablement testé. Certains ne se sentent pas ou peu concernés, d'autres regrettent que la formation ne soit pas davantage cloisonnée comme si le référentiel devait d'abord concerner strictement l'accompagnement socioprofessionnel.

Des causes exogènes peuvent expliquer le dysfonctionnement de cette action. Toutefois, force est aussi de reconnaître l'attachement des agents d'insertion, et précisément des accompagnateurs, à la singularité de leur poste. Force est de reconnaître une « mauvaise volonté », à côté de leur engagement et de leur « bonne volonté » analysés précédemment au cœur de leurs actions.

L'accompagnement des personnes en difficulté est le cœur du métier de l'« ensemblier ». Mais plutôt que de reconnaître exercer un même métier, les accompagnateurs socioprofessionnels préfèrent en rester à leur propre façon de faire, comme si reconnaître exercer le même métier et le même accompagnement amenait à les reconnaître comme de mêmes personnes : il ne peut y avoir une définition unique de l'accompagnement socioprofessionnel car tous les accompagnateurs se sentent différents.



### **6.2.8. Le sens de la formation.**

L'accompagnement individuel, la redynamisation sociale et la requalification professionnelle sont théoriquement les moteurs de l'IAE. Le dispositif se veut « socioformatif »<sup>96</sup>. Insertion par l'économique et mise au travail d'un côté, et, acquisition de savoir-faire et savoir-être dans le cadre d'un projet socioprofessionnel de l'autre, sont théoriquement au cœur du métier de cet « ensemblier ».

La formation au sens d'une qualification ou d'une adaptation à l'emploi n'est pas obligatoire puisque la « dimension formative » au sein de l'« ensemblier » est assurée par le dispositif lui-même au travers du développement de compétences sur des postes de travail encadré par un encadrant technique d'insertion, et au travers des actions mises en œuvre dans le cadre de l'accompagnement socioprofessionnel.

Pourtant, les actions appelées « actions de formation » mises en place pour renforcer le travail défini précédemment - par exemple des actions de « développement de compétences techniques de base »<sup>97</sup> ou des actions de TRE, de construction de projet professionnel<sup>98</sup> - sont de fait obligatoires ; elles font partie du contrat d'insertion passé entre le bénéficiaire et l'accompagnateur.

Plus précisément, au quotidien, les référents ont du mal à situer l'ensemble des actions proposées aux salariés en insertion. Savoir si les actions spécifiques ponctuelles mises en œuvre dans une démarche formative, sont obligatoires ou facultatives est un débat récurrent au sein de l'« ensemblier ».

Finalement, l'insertion se situe bien, au sein de cet « ensemblier », entre des actions permanentes et continues assurées par les référents, et des actions ponctuelles - notamment des actions de formation. Mais les limites entre les unes et les autres, entre accompagnement et formation, sont difficiles à identifier, et ce y compris du point de vue des personnes en insertion pouvant entendre un discours sans cesse paradoxal.

### **6.2.9. La place du « développement personnel ».**

La notion de « développement personnel » ne fait pas partie des termes de la commande publique à destination des SIAE de l'« ensemblier ». Par contre, ceux d'insertion socioprofessionnelle et d'orientation sont clairement énoncés. Ainsi, si l'on considère d'après la NSF que les termes « développement personnel » et « insertion » ou « orientation » peuvent se substituer, dans ce cas force est de reconnaître que le développement personnel est de manière fortuite l'objet de cette commande.

Il peut faire partie du discours « institutionnel » des agents d'insertion dans leurs bilans d'insertion ou compte-rendu d'activité, comme réponse à la commande. Mais il peut surtout être considéré comme un terme inhérent aux pratiques d'accompagnement elles-mêmes :

- au niveau du processus d'accompagnement des personnes en insertion

Leur « développement personnel » participe à leur insertion socioprofessionnelle. C'est effectivement ce que l'on entend dans les discours revendiqués des agents d'insertion. Il est promu comme un moyen essentiel à cette insertion, sans pour autant être défini clairement. Ce

---

<sup>96</sup> Pour reprendre une expression du CARIF Poitou-Charentes dans une enquête réalisée en janvier 2003 auprès des SIAE en Poitou-Charentes à propos des actions spécifiques d'accompagnement et/ou de formation.

<sup>97</sup> Sur Relais par exemple, en 2003, une action collective d'apprentissage des bases en peinture – bâtiment 2<sup>nd</sup> œuvre a été mise en place pour l'ensemble des salariés en insertion.

<sup>98</sup> Actions collectives régulièrement mises en place sur les trois SIAE de l'« ensemblier » pour renforcer l'accompagnement socioprofessionnel.

sont tout autant les notions de remobilisation, de travail sur soi, de bien-être, ..., qui le soutiennent. Il est parfois explicitement énoncé dans les actions de formation mises en oeuvre pour ces publics : lié aux TRE, à l'image de soi, à la mise à niveau dans les apprentissages de base, ...

Il apparaît comme une notion incontournable pour les personnes en insertion, et semble échapper en même temps aux accompagnateurs. Il semble s'agir finalement d'un préconçu.

- pour les accompagnateurs socioprofessionnels

D'après certains - formateurs et accompagnateurs - le « développement personnel » est aussi essentiel pour des professionnels engageant de leur personne dans leur métier, mais sans être davantage défini. Il renvoie à des actions de « formation sur soi », à un travail sur soi essentiel pour un agent soucieux de proposer le meilleur de lui-même à la personne accompagnée.

Après avoir présenté quelques éléments de compréhension sur la structure étudiée, il convient à présent de nous centrer précisément sur la question des « formations au développement personnel ».

### **6.3. L'articulation entre la formation et le « développement personnel » dans une structure d'insertion : étude des actions de formation pour les personnes en insertion.**

Cette étude doit nous permettre de mieux comprendre, dans le cadre de notre institution, les formations mises en place pour les personnes en insertion. Nous nous sommes donc intéressés spécifiquement aux actions reconnues comme « actions de formations ». Nous nous sommes basés sur des retours d'expérience, et sur l'analyse de commandes et de propositions d'actions de formation pour les personnes en insertion.

Toutefois, il est souvent difficile de différencier actions de formation et actions d'accompagnement. Nous avons donc au préalable présenté ce qui est appelé, au sein de l'« ensemblier », la « situation formative » des personnes en insertion entendue entre accompagnement et formation.

De manière générale, les personnes sont accompagnées tout au long de leur parcours par des accompagnateurs socioprofessionnels qui travaillent notamment avec elles leur projet de formation.

Théoriquement, au fur et à mesure de leur parcours d'insertion, les personnes construisent leur projet socioprofessionnel. La formation apparaît alors, ou bien comme un but, leur projet étant de suivre une formation qualifiante, ou bien comme un objectif intermédiaire pour les aider à avancer dans l'ensemble de leurs démarches. L'accompagnement socioprofessionnel est défini comme une aide apportée aux personnes pour qu'elles construisent elles-mêmes leur propre projet.

En pratique, le travail d'accompagnement et les formations mises en œuvre du type Techniques de Recherche d'Emploi, Remise à Niveau en mathématiques et français, apprentissage de la lecture et de l'écriture, découverte de l'outil informatique, ..., visent donc à développer leurs capacités d'orientation et d'insertion socioprofessionnelle et leurs apprentissages de base. Ces personnes bénéficient donc de « formations au développement personnel » en action de formation spécifiquement, ou au sein même d'actions d'accompagnement, mais sans en avoir pour autant énoncé ou affirmé la demande. Elles bénéficient même souvent en même temps de plusieurs actions qui peuvent être répertoriées sous la spécialité du « développement personnel ». Ces demandes d'accompagnement, de formation, ne sont pas énoncées par les personnes, mais plutôt interprétées par des référents sociaux, des conseillers ANPE, Mission Locale, pour elles. Pour justifier cette interprétation, ces praticiens ont alors facilement recours aux idées humanistes telles que celles développées par C. Rogers sur la relation d'aide, à un discours rempli de valeurs et qui véhicule finalement la notion de « développement personnel ».

Notre étude doit nous permettre d'interroger la relation entre l'idéal affiché de ces formations et leur mise en pratique.

#### **6.3.1. Accompagnement et formation.**

##### **A. Quels éléments de différenciation ?**

Qu'est-ce qui différencie une action d'accompagnement d'une action de formation ? Lorsque cette question est posée aux praticiens, elle semble a priori couler de source. Pour autant, à la réflexion, aucune réponse claire n'est donnée. Ce qui semble les distinguer ce sont les

prestataires de l'action : il s'agit d'une action de formation dès lors qu'elle est mise en œuvre par un organisme de formation.

Mais, tout n'est pas aussi simple puisque dans le cadre de notre « ensemblier », il arrive par exemple que des actions courtes d'information (sur les droits et devoirs des salariés, sur l'alimentation, le sommeil, ...) soient mises en œuvre, présentées souvent aux salariés en insertion par les référents comme des « actions de formation », alors que les intervenants sont des travailleurs sociaux, des acteurs institutionnels (DDTE-FP, CAF, ANPE ...).

Des organismes de formations sont identifiés sur le territoire étudié comme étant spécialisés sur la dynamique « insertion », et ils sont sollicités par la Mission Locale, l'ANPE, la DDTE-FP, ..., pour effectuer diverses prestations :

- dans les apprentissages en savoirs de base (dans le cadre de conventions passées avec la DDASS, la DDTE-FP, le Conseil Général, ...), et par rapport à des dispositifs de lutte contre l'illettrisme,
- des prestations ANPE (Objectif Projet Individuel ou en Groupe, cercle de recherche active d'emploi, bilan de compétences approfondis, ...),
- des prestations spécifiques dans le cadre de dispositifs régionaux d'accompagnement des jeunes vers l'emploi (Plate-forme Service Formation en Poitou-Charentes)
- etc.

Ils peuvent également développer eux-mêmes un chantier d'insertion. Ils peuvent aussi proposer une formation qualifiante<sup>99</sup> à côté des « formation-insertion ».

De manière générale, leur objet d'intervention semble d'abord défini par rapport à des actions financées sur fonds publics. Et ces organismes de formation font aussi de l'accompagnement, au même titre que d'autres structures conventionnées sur le même type de prestations mais non habilitées « organismes de formation ». Leur modalité d'intervention semble d'ailleurs peu varier de celle de ces autres structures intervenant aussi sur des actions soutenues par des fonds publics.

Ces organismes de formation sont également sollicités par Audacie, Filtext, et Relais, et leur intervention semble être définie par rapport à la dynamique d'insertion impulsée au sein de l'« ensemblier ». Ils sont des prestataires-partenaires.

Ils sont sollicités par les référents des différentes activités de l'« ensemblier » pour les aider en quelque sorte dans leur travail d'IAE (réinterprété en mission d'accompagnement, de redynamisation, ...). Ces derniers peuvent donc leur déléguer une partie de la mission institutionnelle commanditée. Par exemple, tandis que les organismes de formation ont à prendre en charge l'insertion professionnelle, les référents privilégient leur mission réinterprétée (accompagnement social, travail de redynamisation, ...). Ils peuvent aussi leur demander d'intervenir « avec eux », dans un travail de partenariat, en réinterprétant ensemble une commande institutionnelle.

Finalement, deux types de prestataires de formation peuvent être identifiés, auxquels s'adresse l'« ensemblier ». D'un côté, des organismes de formation à logique qualifiante proposent des formations d'insertion professionnelle par l'acquisition ou le développement de compétences professionnelles (comme l'AFPA). D'un autre côté, des organismes de formation développent des actions-types « insertion » multiples et diverses (apprentissage de base, TRE, image de soi, ...).

---

<sup>99</sup> Un organisme de formation partenaire de l'« ensemblier » propose par exemple, parallèlement à ses actions d'insertion, une formation « BEP Sanitaire et Social ».

Au-delà, l'activité du centre de ressources de l' « ensemblier » illustre particulièrement bien l'ambiguïté entre ce qui est une action d'accompagnement et ce qui est une action de formation.

Le centre de ressources est, en 2003 et 2004, habilité par la DRTE-FP pour réaliser un module d'initiation à internet et pour délivrer un Certificat de Navigation Internet. Des organismes de formation tels que l'AFPA sont aussi habilités. Dans la réponse à l'appel d'offre de la DRTE-FP, les compétences de l'animatrice du centre de ressources sont finalement présentées proches des compétences d'une formatrice. Dans les faits, nous pouvons considérer que son accompagnement individualisé rejoint la prestation de formatrices d'Atelier de Pédagogie Personnalisée.

Comme nous l'avons vu précédemment, le centre de ressources propose finalement un accompagnement mal défini par rapport aux autres accompagnements de l' « ensemblier », et, cet accompagnement semble se confondre en plus avec une prestation de formation.

Dès lors qu'il ne s'agit pas de développement de compétences techniques, l'accompagnement et la formation semblent se confondre, en partageant la même logique, de mêmes principes : celle et ceux d'une réinterprétation de la commande initiale en une mission davantage en correspondance avec des références éthiques, humanistes, psychologisantes.

Nous souhaitons précisément dans cette étude nous intéresser à différentes actions de formation mises en œuvre au sein de cet « ensemblier », à destination des salariés en insertion. Les actions d'accompagnement ne peuvent être étudiées spécifiquement compte tenu de la difficulté de « voir ce qui se passe » en situation d'accompagnement ou de relation d'aide. Peu d'informations sont disponibles sur ce qui se joue réellement dans ces situations, comme si tout se passait en entretien individuel « fermé ».

## **B. L'accompagnement et la formation : une dynamique de « développement personnel ».**

Pour justifier notre interprétation de la présence de la notion de « développement personnel » sous les dynamiques d'accompagnement et de formation (en SIAE), nous prenons appui sur un document de travail réalisé par IRIS<sup>100</sup> et le CREAHI<sup>101</sup> : « *le référentiel coopératif de la dynamique d'une personne en insertion-transition dans une SIAE* ». Cet outil a été créé en septembre 1999 par des agents d'insertion de SIAE de la région Poitou-Charentes pour donner « *un langage commun à l'usage des acteurs, pour des pratiques individuelles et collectives renouvelées.* » (Annexe 20)

Ce référentiel résume la dynamique des personnes en parcours d'insertion dans une SIAE ; trois objectifs généraux sont définis pour la personne en insertion :

- s'approprier une situation professionnelle,
- trouver un équilibre personnel,
- préparer son avenir socioprofessionnel,

et déclinés en objectifs principaux, puis en indicateurs.

A l'étude de ces objectifs et indicateurs, force est de reconnaître l'omniprésence de la notion de « développement personnel » sous-tendue :

---

<sup>100</sup> Structure régionale de coordination des SIAE.

<sup>101</sup> « *Le CREAHI Poitou-Charentes et les CREAI sont un réseau de ressources pour toutes les formes d'action solidaire et d'ingénierie sociale dans les territoires. Outils de médiation technique entre les partenaires associatifs et les pouvoirs publics, ils mettent à leur service des compétences d'information et de conseil, d'observation et d'étude, d'ingénierie et de formation, d'intervention et d'animation.* » (Catalogue 2005 du CREAHI Poitou-Charentes)

- au sens du « développement de capacités comportementales et relationnelles » dans les deux premiers objectifs généraux,
- au sens du « développement de capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle » dans le troisième objectif général.

Selon ce référentiel, plus la personne :

- est motivée,
- développe des capacités d'adaptation, relationnelles et communicationnelles,
- développe son autonomie (s'affirme, se connaît, a confiance en elle, gère son potentiel),
- dit ce qu'elle ressent,
- se projette et s'implique dans son projet,
- a confiance en elle
- etc,

plus sa dynamique d'insertion est bonne, plus ses chances d'insertion dans l'emploi durable sont élevées.

Le « développement personnel » n'est pas explicitement annoncé ; il semble pourtant partout sous-tendu par la dynamique d'insertion assignée à la personne. Elle doit en outre se développer personnellement pour s'insérer.

Les écrits de l'accompagnatrice du chantier d'insertion textile en poste entre 2001 et 2004 rencontrent le même type de discours que celui de formateurs réunis lors d'une journée d'étude organisée par le GIP sur l'accompagnement :

*« L'insertion consiste dans un premier temps à assurer un minimum de ressources et l'accès aux droits sociaux : santé, logement, ... A cette étape, l'accompagnement se situe à un niveau individuel. Il s'agit également de reconnaître la dignité de la personne et de l'aider à changer l'image négative qu'elle a d'elle-même. Il est possible d'accéder à la considération de soi-même par l'appartenance à un groupe. A ce stade, la personne ne lutte plus seulement pour sa survie, mais entame un processus de socialisation. L'appartenance à un groupe contribue au sentiment de sécurité et permet l'émergence et la mise en valeur de savoir-faire et de potentiels. Le chantier d'insertion ne permet pas d'emblée à tous cette valorisation. Pour certains, il sera nécessaire de s'appuyer au préalable et/ou simultanément sur un support différent. » (AUDACIE, projet « fil en scène », 2001)*

*« Dans les stades d'insertion, même si l'objectif est bien l'insertion professionnelle et le retour à l'emploi, on travaille d'abord sur des dimensions personnelles comme la confiance en soi, l'image de soi, savoir s'exprimer... Le développement personnel est le moyen ; le but reste l'insertion. » (Carif Poitou-Charentes, 2004)*

Le « développement personnel » des personnes en insertion apparaît finalement au centre de l'action (de formation ou d'accompagnement) et au service de l'insertion professionnelle, au travers des notions de « valorisation », d'« estime de soi », de « confiance en soi », ...

Mais en énonçant le « développement personnel » préalable à l'insertion professionnelle, les agents d'insertion participeraient en fait à une logique d'internalité analysée par D. Castra (2004) et également présente dans l'étude de M. Lacroix (2000) sur les « formations au développement personnel »<sup>102</sup>.

<sup>102</sup> « Appliquons ces vues au problème de l'estime de soi chez les sujets confrontés à l'échec scolaire, l'alcoolisme, la toxicomanie ou le chômage. Selon le schéma causal classique, ces maux sont dus à des facteurs exogènes. Le sociologisme les considère comme le « résultat » de facteurs économiques, sociaux, familiaux, facteurs que l'individu est censé subir. Et, à leur tour, ces épreuves entraîneraient la perte de l'estime de soi. Or, pour le développement personnel, un tel raisonnement est erroné ; la causalité joue en sens inverse : c'est parce que les gens n'ont pas assez d'estime pour eux-mêmes, parce qu'ils n'ont pas le souci de leur dignité qu'ils

### **6.3.2. La mise en œuvre de la formation au sein de l' « ensemblier d'insertion ».**

La majorité des formations pour les publics en insertion sont élaborées à partir d'appels d'offre. Les organismes de formation considèrent à ce titre qu'il n'y a pas de demande de formation « en direct » de la part des personnes. Les institutions (ANPE, Mission Locale, SIAE, ...) orientent effectivement les personnes vers les organismes en validant avec elles un parcours de formation, qui peut être qualifiant ou à caractère technique, ou qui peut être « à caractère plus social ».

De même, au sein de l' « ensemblier » étudié, les demandes de formation sont énoncées par les référents des personnes – souvent les accompagnateurs socioprofessionnels – et non pas par les personnes elles-mêmes.

Dans le discours des accompagnateurs socioprofessionnels de l' « ensemblier », c'est à partir de l'évolution du projet (projet professionnel ou projet de vie) de la personne, travaillé en accompagnement individuel, que des besoins surgissent et qui peuvent être pris en charge par la formation.

Dans la réalité, ce sont surtout des actions collectives qui sont mises en œuvre, dont les objectifs et contenus varient finalement peu d'une année et d'une activité sur l'autre.

Des formations qualifiantes peuvent être mises en œuvre. La formation est alors définie individuellement en fonction du projet d'insertion professionnelle individuelle et d'une sortie future sur un emploi. La personne sort alors le plus souvent du parcours d'IAE pour entrer dans un nouveau parcours de formation.

Toujours pendant le temps du contrat de travail, des parcours individuels de formation peuvent aussi être organisés. Il s'agit alors systématiquement d'actions d'alphabétisation ou de mise à niveau dans les apprentissages de base.

Des formations collectives<sup>103</sup> de développement de compétences professionnelles sont aussi mises en œuvre pendant le temps du contrat d'insertion. Il s'agit de former les salariés à des compétences indispensables à leur activité de travail du chantier ou de l'entreprise d'insertion. Elles doivent également permettre de professionnaliser les personnes susceptibles de s'orienter vers des métiers en lien à ces activités.

Mais en plus grand nombre, ce sont des formations collectives de « développement de capacités comportementales et relationnelles » et de « développement de capacités d'orientation et d'insertion » qui sont mises en œuvre, entre 2001 et 2005 (période de notre observation).

Et le « développement de capacités comportementales et relationnelles », le « développement de capacités d'orientation et d'insertion », voire même les « apprentissages de base », peuvent être cumulées au sein d'une seule action.

Finalement, en référence à la NSF, la plupart des actions de formation mises en œuvre pour les personnes en insertion sont des actions de formation au « développement personnel », déjà pris en charge en situation d'accompagnement, et donc renforcé en formation.

---

*glissent sur la pente de la toxicomanie et de la délinquance, qu'ils échouent à l'école et ne trouvent pas de travail. Autrement dit, la non-estime de soi se situe en amont et non pas en aval de la chaîne causale ; elle est un antécédent et non un conséquent. Elle s'enracine dans un acte originaire de la liberté, dans une décision souveraine. L'image négative de soi qui conduit à mal agir ou à échouer a été forgée par le sujet lui-même, en pleine connaissance de cause. Et le développement personnel s'empresse d'ajouter : le sujet est tout aussi libre de la modifier, car l'estime de soi est quelque chose qui se restaure. Il suffit d'en prendre la décision. » (Lacroix M., 2000, p.42)*

<sup>103</sup> C'est-à-dire réunissant l'ensemble des salariés en insertion de l'activité.

Nous portons précisément notre intérêt sur les actions collectives mises en œuvre et pouvant être catégorisées dans la spécialité des « formations au développement personnel », c'est-à-dire celles dont un besoin universel de « développement personnel » est interprété par les agents d'insertion pour les personnes en insertion.

C'est donc à partir de la demande énoncée par les accompagnateurs et coordinateurs pour les personnes en insertion, que le travail d'ingénierie de formation débute.

Un cahier des charges est soumis aux organismes de formation identifiés sur le territoire comme étant susceptibles de répondre à la commande. Ils sont définis avec les référents des différentes activités d'insertion, en objectifs, contenus et modalités d'intervention.

L'organisme de formation peut répondre à la demande en se fixant comme principal objectif l'insertion professionnelle (objectif en terme de placement, d'efficacité). Il peut aussi en quelque sorte « se réapproprier » cette demande, et redéfinir un objectif principal de formation implicite. Il s'agit alors de viser la maturation ou l'évolution globale de la personne. Nous pouvons considérer que tandis que certains préfèrent ne pas trop dévier des impositions faites, d'autres font le choix de s'orienter vers une logique plus « sociale ».

De manière générale, les actions collectives de formation sont échelonnées de 30 à 150 heures, sur 3 à 12 mois. 1/2 ou 1 journée de formation par semaine est prévue parallèlement à l'activité de travail des personnes. Les actions de formation sont le plus souvent organisées pour partie sur le temps du travail, et pour partie sur le temps hors travail.

Des temps de coordination réguliers sont prévus pendant l'action, notamment entre l'accompagnateur socioprofessionnel de l'activité d'insertion et le formateur afin de confronter leurs points de vue sur les situations individuelles, dans un souci de partager à deux l'objectif d'insertion sociale et professionnelle. Mais finalement, tout comme pour les situations d'accompagnement individuel, un manque de visibilité apparaît sur ces coordinations.

### **6.3.3. Les formations collectives réalisées sur les chantiers d'insertion.**

Les actions de formation les plus fréquemment mises en œuvre au sein de l'« ensemblier », à destination des personnes en insertion, peuvent être qualifiées de « formations au développement personnel » en référence à la Nomenclature des Spécialités de Formation.

D'une année sur l'autre, ces actions sont essentiellement proposées aux salariés des chantiers d'insertion et non aux salariés des entreprises d'insertion, pour des raisons financières : pour les contrats de travail CES et CEC, l'Etat prenait effectivement en charge 400 heures de formation par salarié sur toute la durée de leur contrat et à hauteur de 3.35 € de l'heure. Sur les entreprises d'insertion, le seul financement possible des formations s'intègre dans le plan « classique » de formation de la structure, et par utilisation du budget de l'OPCA<sup>104</sup>.

Nous étudions ici plusieurs actions collectives :

- Celles ayant donné lieu à l'élaboration de cahiers des charges, puis à une réponse rédigée et formalisée. (En effet, certaines actions ont pu être mises en place à partir d'une simple coordination orale entre l'équipe demandeuse et l'équipe prestataire.)
- Celles les plus représentatives, puisque d'une année et d'une activité sur l'autre, les actions collectives ont tendance à être les mêmes.
- Celles réalisées entre 2000 et 2003, puis celles réalisées en 2004, date à laquelle une nouvelle approche de la formation est instaurée.

<sup>104</sup> Organisme Paritaire Collecteur Agréé.



### **A. Les formations entre 2000 et 2003.**

Entre 2000 et 2003, plusieurs formations collectives sont mises en place pour les salariés en insertion, sur les deux chantiers d'insertion. Ces actions sont chacune d'une durée relativement longue et échelonnée sur une année, en utilisant pour chaque personne plus de la moitié des heures de formation complémentaires financées par l'Etat (environ 250 heures de formation sur les 400 heures). Le restant d'heures est prévu pour des formations individuelles de type : mise à niveau, pré-qualification, ..., ou pour le développement de compétences techniques spécifiques.

Les demandes des référents des chantiers d'insertion à propos de la formation des personnes en insertion sont peu définies en terme d'objectifs et de contenus. Il s'agit en somme de demander à un organisme de formation d'intervenir à tous les niveaux identifiés comme étant indispensables et préalables à l'insertion professionnelle. Il s'agit en somme de lui demander de travailler sur tout ce qui peut, « légitimement » ou « habituellement », être demandé à un organisme de « formation-insertion », comme s'il existait une habitude de formation pour des salariés en insertion. Travailler en formation : la mise à niveau, les TRE, la communication et l'image de soi, pour ne citer que les thèmes récurrents, va de soi.

Pour le chantier d'insertion textile, seules des actions collectives pouvant être qualifiées de « formations au développement personnel » sont mises en place, tandis que les formations individuelles concernent essentiellement des actions dans les apprentissages de base. Quelques personnes sortent aussi du chantier d'insertion pour entrer sur un parcours de formation qualifiant.

Les formations collectives étudiées sont référées en annexe 21.

Pour le chantier intercommunal, les formations collectives sont mises en œuvre pour les salariés d'une année sur l'autre, toujours selon le même schéma :

- une formation collective en menuiserie,
- une formation collective en hygiène et sécurité – gestes et postures – maniement d'engins,
- une formation collective tantôt appelée « atelier d'écriture », tantôt appelée « atelier de communication », et pouvant être qualifiée de « formation au développement personnel ».

En nombre d'heures, la troisième est toujours la plus importante. C'est à celle-ci que nous nous intéressons spécifiquement. Deux actions de ce type sont référées en annexe 22.

### **B. Les formations en 2004.**

En 2004, une nouvelle approche de la formation est souhaitée sur le chantier d'insertion textile. La volonté est en effet de proposer une nouvelle organisation de la formation :

- en dépassant les habitudes ancrées et en prenant davantage appui sur les demandes des personnes (énoncées en terme de formation), et non pas sur la seule demande interprétée par les référents puis négociée avec les organismes de formation,
- et en recadrant précisément et concrètement la mission de l'organisme de formation par rapport à celle de l'accompagnatrice socioprofessionnelle du chantier d'insertion.

A partir d'une enquête<sup>105</sup> réalisée auprès des salariés du chantier d'insertion textile, ces derniers semblent énoncer différents besoins de formation.

Pour répondre à ces besoins, « travaillés » en phase d'accompagnement individuel entre la personne et l'accompagnatrice socioprofessionnelle en cohérence avec le projet d'insertion, différents cahiers des charges de formation sont élaborés puis envoyés aux différents organismes de formation susceptibles de répondre aux différentes demandes. Il ne s'agit plus au sein d'une seule action de poursuivre et cumuler tous les objectifs de formation possibles (remise à niveau, TRE, confiance en soi, ...), mais de les poursuivre, si cela est nécessaire, dans des actions distinctes les unes des autres. La commande aux organismes de formation se veut finalement plus simple et plus cadrée, puisque centrée sur un seul objectif. Des documents-types pour formuler la réponse sont joints aux cahiers des charges.

A partir des réponses retenues, un « catalogue de formation » est réalisé et transmis à chaque salarié en insertion.

Il est complété par quelques autres formations, proposées à partir de besoins interprétés sur les autres entreprises et chantiers d'insertion de l'« ensemblier », et à partir des formations habituellement mises en place. La volonté de la direction, à ce stade de la démarche, est effectivement de proposer cette nouvelle approche de formation à l'ensemble des salariés en insertion de l'« ensemblier ». L'effet positif peut être la mutualisation des besoins de formation. L'effet négatif est de partir d'une enquête réalisée auprès des salariés du chantier d'insertion textile et de la proposer telle quelle aux autres salariés des autres activités, en la complétant simplement par des formations dont la nécessité est toujours interprétée par les référents du chantier intercommunal et de Relais. Inévitablement, le problème des formations imposées ou choisies se pose. Le principe initial est que chacun s'inscrive sur une ou plusieurs formations, en fonction de besoins réfléchis en entretiens individuels avec les accompagnateurs socioprofessionnels. Or sur le chantier intercommunal notamment, le choix de la formation se fait toujours selon la même logique des années précédentes : les salariés ont à choisir obligatoirement une action parmi plusieurs dont ils n'ont pas participé à la définition.

Nous avons répertorié les différentes actions commanditées en 2004 et les propositions retenues correspondantes, en annexe 23. Des formations collectives et des formations individuelles sont proposées. Leurs intitulés renvoient à des « formations au développement personnel ». Quelques unes renvoient aussi au développement de compétences plus professionnelles.

#### **6.3.4. Synthèse sur la formation des personnes en insertion.**

Différentes remarques peuvent être effectuées sur les formations mises en place de 2000 à 2005 sur les chantiers d'insertion de AUDACIE.

Sur le chantier textile comme sur le chantier intercommunal, les objectifs, finalités et contenus sont le plus souvent définis de façon ambiguë – voire même ils sont parfois absents de la proposition (sur le chantier textile en 2000-2001).

Des termes clés, comme une sorte d'effet d'annonce, sont utilisés dans les propositions mais que signifient-ils exactement ? Par exemple, dans le contenu de la formation collective sur le chantier textile en 2002 rédigée par l'organisme de formation, le terme de « potentiels d'employabilité » est mis en avant ; dans le préambule de la proposition de formation collective sur le chantier intercommunal c'est celui de « développement du sentiment de compétence ».

---

<sup>105</sup> L. Colinet (2003) La formation des CES sur un chantier d'insertion, Poitiers, rapport de stage, formation d'assistante sociale, IRTS, AUDACIE, mai.

Finalement, et notamment de 2000 à 2003, les formations collectives semblent effectivement sous-tendre la notion de « développement personnel » :

- lorsque le travail sur le projet professionnel devient un travail sur le projet professionnel et personnel,
- lorsque le développement de compétences devient le développement du sentiment de compétence,
- lorsque l'informatique comme contenu de formation devient un contenu intermédiaire au service de l'image de soi, ...

Nous pouvons ainsi considérer que la notion de « développement personnel » est largement présente dans les formations collectives mises en oeuvre pour les salariés en insertion de AUDACIE. La formation prend sens implicitement, par rapport à une notion non énoncée, et non définie clairement. La formation apparaît utile dans un objectif de « développement personnel » ou de travail sur soi, comme réinterprétation de l'objectif d'insertion professionnelle.

#### **A. La représentation des agents d'insertion, déterminante sur la formation.**

La notion de « développement personnel » est parfois explicitement utilisée par les organismes de formation dans l'énonciation de leur proposition :

- comme intitulé de l'action mise en place : en 2002 l'organisme de formation qui est intervenu sur le chantier d'insertion textile a présenté a posteriori le bilan de son action sous l'intitulé « *ateliers de développement personnel – image de soi et communication* ».
- comme objectif général et incontournable de toute formation d'un dispositif d'insertion (en référence à l'action collective sur le chantier intercommunal entre 2001 et 2002).

Le plus souvent, elle est sous-tendue par les notions d'image de soi, de connaissance de soi, de confiance en soi, ..., prémisses indispensables à tout processus d'insertion socioprofessionnelle, dans les discours des accompagnateurs socioprofessionnels et des formateurs. Les agents d'insertion (y compris les formateurs) regroupent et mélangent finalement sous la notion de « développement personnel », de multiples objectifs, contenus, ou principes pédagogiques :

- l'expression, l'optimisation des potentiels de la personne
- la connaissance de soi
- l'image, la présentation de soi
- la constitution de son identité
- le développement de l'autonomie
- la valorisation de soi
- l'expression des sentiments et émotions
- le changement positif de la personne par rapport à un projet de vie
- le fait d'être acteur
- la résolution des problématiques sociales,

et la relie :

- à l'histoire de la personne
- aux autres, à la perception du regard de l'autre
- à la production, à l'action (« passage à l'acte »)
- à l'expression
- à la modification du comportement
- à la créativité
- aux désirs.

La notion de « développement personnel » apparaît tantôt comme un objectif de formation à part entière, distinct d'autres objectifs au sein d'une action de formation. Elle est tantôt (le plus souvent) un objectif sous-tendu à l'intérieur de l'ensemble de l'action (aspect transversal et primordial à la formation).

D'une manière générale, le « développement personnel » est relié à l'objectif de socialisation ou d'« insertion sociale » des personnes. Susciter leur « développement personnel » en formation doit poser les fondations de leur dynamique professionnelle.

D'autres actions – les TRE, le travail sur le projet professionnel, les savoirs de base, ... – sont systématiquement mises en œuvre, qui ne renvoient pas dans les représentations des agents d'insertion à l'idée du « développement personnel », alors qu'il s'agit d'actions pouvant être répertoriées sous une spécialité de « formation au développement personnel » selon la NSF, et, alors que ces actions sont considérées elles aussi comme des prémisses incontournables à toute insertion socioprofessionnelle.

Au sein de l'« ensemblier », le « développement personnel » (ou l'insertion sociale, la dynamisation et la valorisation de la personne) peut être considéré comme une mission partagée entre divers agents selon deux logiques :

- Ou bien le formateur partage la mission de l'accompagnateur socioprofessionnel redéfinie par lui – l'accompagnement de la personne dans la définition de son projet, sa valorisation, etc. – par une confrontation de points de vue. Ils interviennent donc ensemble au niveau du développement de la personne, de sa valorisation, de sa connaissance de soi, et au niveau du travail sur le projet professionnel et les TRE. Il y a alors partage de la commande institutionnelle d'insertion réinterprétée en termes de développements personnels.
- Ou bien le formateur prend en charge le travail sur le projet professionnel et les TRE, tandis que l'accompagnateur socioprofessionnel s'occupe du « développement personnel » comme valorisation, image de soi, ... Il y a alors en quelque sorte transfert de la responsabilité d'insertion professionnelle – commande institutionnelle d'origine – à l'organisme de formation tandis que la commande réinterprétée est l'apanage de l'accompagnateur.

L'évolution de la formation en 2004 a permis de réinterroger le sens de la formation par rapport aux missions de l'« ensemblier », et de réinterroger la mission d'accompagnement socioprofessionnel elle-même. Des actions pouvant être interprétées de « pré pré-qualification »<sup>106</sup> sont mises en œuvre tandis que les notions d'image de soi, de connaissance de soi, ..., deviennent moins prégnantes dans les commandes et les propositions.

Cette évolution concrétise un nouveau mode d'insertion :

- Les référents de l'ensemblier prennent en charge le « développement personnel » au sens de valorisation, confiance en soi, ..., des personnes en insertion, en entretien individuel et donc dans une relation d'aide privilégiée, et également, au travers d'actions spécifiques de groupe, telles que la réalisation d'un défilé de mode en 2003, d'une vidéo sur l'accompagnement en 2004, d'une pièce de théâtre en 2005.
- Les organismes de formation ont quant à eux à prendre en charge ce qui relève plus concrètement de l'insertion professionnelle et du « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle ». Toutefois, nous pouvons nous attendre à ce que les organismes de formation réinterprètent à leur tour cette

---

<sup>106</sup> Découverte des métiers d'aide à la personne et des métiers autour des matériaux souples.

commande selon leurs valeurs, leur éthique – les mêmes finalement que celles des agents d'insertion commanditaires – et qu'ils transforment une commande de « développement de capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle » en une action de « développement de capacités comportementales et relationnelles ».

L'objet initial d'insertion semble finalement sans cesse transféré en même temps que les agents d'insertion se positionnent sur des actions plus en adéquation avec leurs motivations éthiques et « fondamentales ».

Nous pouvons donc considérer que le « développement personnel » des personnes en insertion se situe entre une mission non choisie et transférée du développement professionnel d'autrui, et une prise en charge choisie et créée de l'épanouissement d'autrui.

## **B. Et du côté des personnes en insertion ?**

Les formations sont donc d'abord définies à partir de la représentation des agents d'insertion. C'est pourquoi, nous pouvons d'abord parler de « développement d'autrui » à propos du « développement personnel » en formation-insertion, avant de parler du « développement de soi », et alors même que les principes au cœur de ces actions veulent donner toute la place à la personne dans sa formation.

Le « développement personnel » semble donc énoncé et analysé de l'extérieur.

Pour autant, les personnes en insertion semblent satisfaites des actions suivies. Elles sont effectivement attachées aux relations instaurées avec l'accompagnatrice socioprofessionnelle, la formatrice, ... Elles reconnaissent que l'accompagnement personnalisé, le travail sur l'image de soi, les TRE, ..., sont utiles, lorsqu'elles peuvent se prononcer sur ce qu'elles ont vécu au sein de l'« ensemblier ».

Nous pouvons en effet considérer que les femmes du chantier d'insertion textile par exemple, se développent de leur passage sur l'activité, de leur rencontre avec des collègues de travail, mais aussi des actions menées avec l'accompagnatrice socioprofessionnelle et les formateurs. Elles prennent confiance en elles, s'épanouissent, deviennent plus autonomes par rapport à leur environnement familial, ... Tel est en effet le discours et le bilan des agents d'insertion, mais aussi celui des personnes elles-mêmes. Elles n'en font finalement pas la demande mais semblent en reconnaître a posteriori les effets.

Le discours des salariés en insertion du chantier textile interrogés sur l'accompagnement socioprofessionnel effectué à AUDACIE, et enregistré sur une vidéo réalisée en 2004 (comme travail de projet de groupe), révèle le processus qui s'opère effectivement du côté des personnes en insertion.

Dans un premier temps, elles annoncent travailler à AUDACIE par rapport à un besoin vital : « J'ai été obligée de travailler parce que je me suis retrouvée toute seule, le salaire, le logement », parce qu'elles n'avaient pas le choix : « celui qui m'a envoyée ici il a eu raison », « aussi par rapport à l'assistante sociale parce que bon, pour la CAF je ne veux pas qu'ils me coupent mon RMI ».

Puis, leur représentation de l'activité et de la structure évolue au cours des entretiens filmés :

- Elles reconnaissent des « effets positifs généraux » de l'accompagnement. Elles annoncent qu'elles ont changé, notamment au niveau de leur personnalité : « ce que je fais ici, je vis ; et ça m'a apporté 20 ans de moins », « je me suis trouvée moi-même, je commence à voir des gens, à parler », « quand tu sors tu connaîtras le monde ».
- Elles ont découvert la rencontre, l'échange, la communication, être ensemble, la vie en groupe, apprendre le contact, l'amitié, avoir une vie sociale, sortir de la maison : « Je me lève le matin, je suis contente de venir travailler, je vais voir d'autres gens. »
- Elles ont appris à travailler.

- Elles ont appris à régler les problèmes et apprécient d'avoir quelqu'un qui les écoute : *« ça fait du bien quelqu'un qui nous écoute ».*
- Elles ont appris à chercher du travail.
- Leur passage à AUDACIE a pu faire évoluer les mœurs : *« dans notre culture, on ne met pas de pantalon, on met une petite jupette par-dessus ou quelque chose. Moi j'ai osé d'être coquette comme on dit, avec un pantalon et ils m'ont vue. Ils m'ont vue et ils n'ont rien dit. »*
- Elles définissent ce que c'est que vivre : *« La vie ça veut dire travailler, (...) je travaille pour vivre, le plaisir c'est après. »*
- Elles ont fait *« des trucs que l'on n'aurait jamais faits »* comme passer le code de la route, apprendre à lire et à écrire, se former, participer à des actions de groupe, se mettre en scène lors d'un défilé, travailler sur soi, s'exprimer, s'ouvrir aux autres : *« je suis capable de faire un CV et de l'amener dans une usine et qu'on m'appelle. Pour moi c'était un cadeau que je puisse faire et puis me servir du cadeau. J'apprends à lire et à écrire parce que je sais ni lire ni écrire. »*

La formation spécifiquement est souvent perçue de façon contraignante, par rapport à un but précis (apprendre les savoirs de base, les TRE, des connaissances pour une qualification), mais elle n'en reste pas moins jugée bénéfique.

Dans la représentation des personnes en insertion, les effets de l'accompagnement et de la formation sont évoqués par rapport à la situation offerte à AUDACIE en général (c'est-à-dire par rapport à la fois à la mise en situation de travail et « tous les trucs que l'on n'aurait pas faits », par rapport aux actions collectives, par rapport à l'accompagnement individuel).

Ce que l'on peut appeler leur « développement personnel » semble donc relever de la situation d'IAE dans son ensemble, de la combinaison des différentes actions mises en œuvre et non pas de seules actions de formation figées en dehors, et indépendamment de la situation dans laquelle elles s'inscrivent. Introduit par les agents d'insertion, il ne prend donc sens pour les personnes que parce qu'il s'inscrit dans une situation qui fait sens, dans une demande de travail, dans des besoins vitaux qui changent au fur et à mesure de sens (le besoin de gagner de l'argent devenant aussi celui de rencontrer du monde).

Les personnes définissent de nouvelles attentes vis-à-vis du travail, non plus en termes de nécessité vitale mais aussi en termes de nécessité sociale, parce qu'il renvoie une image de soi par rapport à une norme professionnelle valorisée, parce qu'il permet aussi de communiquer : *« Je ne fais que 4 heures par jour donc ce n'est pas pour une personne travailler normalement (...) je serai fière quand je travaillerai 8 heures par jour. Je pourrai dire « je travaille ». »*

*« Quand les enfants me disent « maman tu viens du travail », ça me fait quelque chose. »*

Nous pouvons finalement considérer que les situations d'insertion permettent aux personnes en insertion d'évoluer, de se développer, de se transformer. Et c'est dans l'évolution de la représentation et de la demande de travail que semble se jouer leur « développement personnel » interprété au départ par les agents d'insertion pour les personnes accompagnées.

Les pratiques des agents d'insertion laissent à penser à une inversion du processus d'insertion, le « développement personnel » tendant à devenir l'objectif principal. Il s'inscrit dans une situation complexe en formation et en insertion, où sa place et son importance relèvent d'une prise de position partisane pour l'éthique, « le bien » de la personne à côté d'une commande institutionnelle. Le « développement personnel » – d'autres diront l'insertion sociale – et l'insertion professionnelle deviennent tour à tour des objectifs et effets l'un pour l'autre.

Mais c'est à notre avis parce qu'il est poursuivi et inscrit en situation réelle – ici de travail – et dans un besoin et une demande des personnes au départ plus basique de travail qu'il prend sens.

## 6.4. L'articulation entre la formation et le « développement personnel » dans une structure d'insertion : l'offre de formation pour les agents d'insertion.

### 6.4.1. Quelques éléments de repère supplémentaires sur les agents d'insertion.

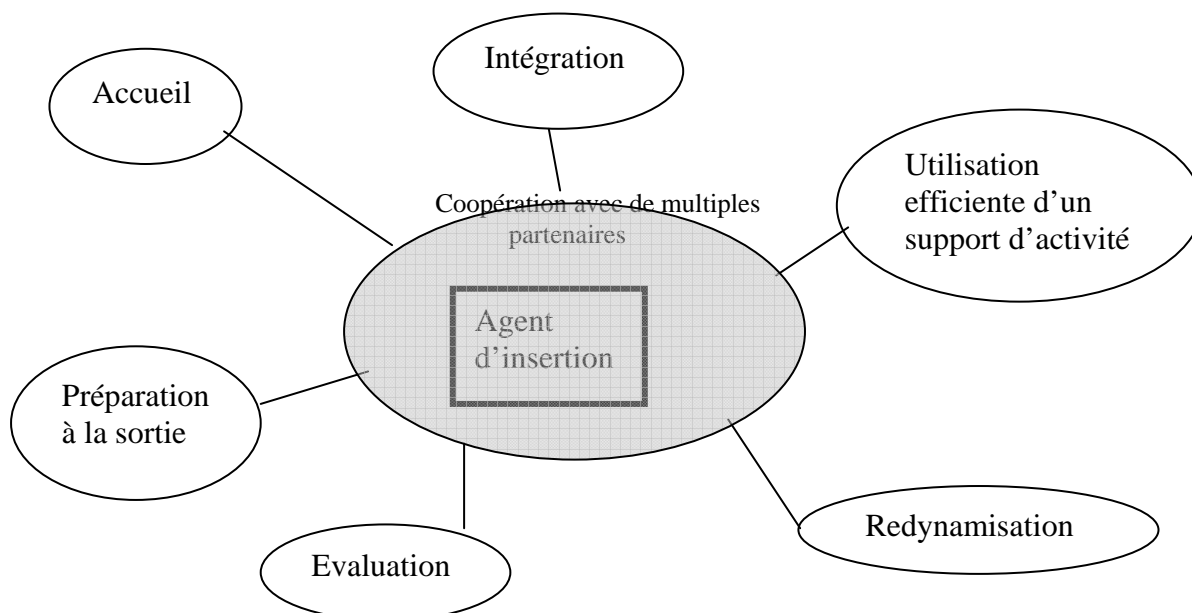
Des éléments de repères énoncés en premier point de cette sixième partie nous permettent de comprendre la situation professionnelle des agents d'insertion. Nous les complétons pour préciser le métier de ces agents dans le cadre plus précis de l'IAE.

Etre agent d'insertion dans le cadre de l'IAE est devenu, au fil des évolutions politiques, économiques et sociales, un métier de plus en plus cadré, en même temps que la prise de légitimité de l'IAE en tant qu'alternative aux problèmes conjoncturels.

Ainsi, aujourd'hui, même si les agents d'insertion estiment exercer des missions mal définies, non reconnues, ils ont théoriquement des moyens de créer leur identité et de se faire une représentation de leur métier, en référence à la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions du 29 juillet 1998 qui définit le cadre légal de l'IAE et le rôle de ses différents acteurs.

Les Structures d'Insertion par l'Activité Economique (SIAE) ont pour points communs : un même public rencontré, une offre d'insertion originale, une finalité commune, et une fonction spécifique d'accompagnement. Et elles ont pour particularité de s'inscrire dans une diversité de champs : social, économique, et pédagogique.

Les missions des agents d'insertion de l' « ensemblier » étudié sont aussi définies et cadrées à partir du travail réalisé par IRIS, une structure régionale de coordination des SIAE dans *L'IAE, un métier*, IRIS, édition Carif Poitou-Charentes, 2000 :



Le métier d'agent d'insertion semble finalement s'inscrire dans un cadre réglementaire très général. Il reste aussi largement dépendant de la structure qui lui permet de s'exercer, et malgré des éléments communs de définition, c'est la singularité et donc la diversité qui caractérisent ces métiers, si l'on se situe du point de vue de ces agents. Ils semblent d'ailleurs rester attachés à leur singularité.



De plus, nous pouvons considérer que le cheminement vers le secteur de l'IAE est singulier : des parcours formatifs et des expériences professionnelles diverses, des volontés disparates, opportunistes aussi bien que salutaires en sont à l'origine. Certains ont au préalable une expérience dans le secteur sanitaire et social ; d'autres viennent du secteur privé et s'orientent là par indécision, par rupture ou par choix philosophique. D'autres encore travaillaient déjà dans le secteur de l'insertion et profitent d'une ouverture professionnelle, d'une opportunité, du hasard, d'une promotion. Certains aussi cheminent vers ce secteur, suite à des expériences de remise en question et de vécu de l'insertion et veulent à leur tour aider l'autre (« *ils savent ce que c'est* »).

C'est effectivement ce que nous constatons au sein de l'institution étudiée.

Selon A. Vilbrod (2001), l'identité professionnelle s'appuie en théorie sur :

- une histoire
- des valeurs
- une formation (savoirs, techniques)
- un statut.

Mais concernant les agents de l'IAE, les points d'appui d'une identité de métier feraient encore largement défaut. Leur histoire et leurs valeurs seraient encore difficiles à préciser ; leur formation ne serait de loin pas satisfaisante, tandis que leur statut serait particulièrement revendiqué aujourd'hui.

S'agissant des formations disponibles pour les agents d'insertion, d'une manière générale, selon C. Guyennot (2000), les trois quarts sont demandeurs de formation, et les thèmes demandés peuvent être répertoriés en cinq axes :

- techniques et outils pédagogiques
- connaissance des publics accueillis
- méthodologie de projet
- analyse des pratiques
- tâches spécifiques.

Les actions de formation suivies sont le plus souvent de courte durée et de type modulaire. Ainsi, même si des plans de formation individuels pour une durée d'heures conséquentes sont possibles en théorie, ce sont d'abord des modules courts de formation qui sont le plus souvent mis en oeuvre en pratique, du fait de considérations de coût, et, du fait de la difficile mise à disposition de temps pour aller en formation (au titre notamment de la « dépendance » des personnes en insertion à leur égard).

Pour les acteurs de notre recherche plus spécifiquement, l'offre de formation se réfère essentiellement aux formations disponibles en région Poitou-Charentes.

Les coordinateurs, les secrétaires, le directeur, se forment logiquement surtout sur des compétences techniques en gestion et suivi d'activité, en secrétariat, ...

Concernant les missions d'accompagnement plus globalement et pour l'ensemble des agents d'insertion, il existe :

- un dispositif régional de formation spécifique pour les agents des SIAE, proposé par IRIS,
- un dispositif de formation spécifique, « Safran », pour tous les acteurs endossant des missions d'accueil, d'accompagnement, de formation, d'orientation et de bilan, dans le vaste champ de l'insertion, proposé par le GIP Qualité de la Formation,

- et des catalogues de formation ou des formations à la carte, proposés par des organismes de formation spécialisés sur un public (notamment les accompagnateurs), ou une spécialité (notamment l'accompagnement).

Nous étudions les deux premiers dispositifs de formation en y interrogeant la question du « développement personnel », car, comme nous l'avons vu dans les précisions littéraires sur l'orientation et l'insertion, le « développement personnel » apparaît comme un axe de formation et de professionnalisation privilégié pour les agents d'insertion.

#### **6.4.2. Etude d'un dispositif régional de formation pour les salariés de SIAE.**

##### **A. Présentation.**

IRIS est une Union Régionale des Structures d'Insertion par l'Activité Economique qui a pour but de promouvoir, développer et consolider l'action des SIAE. Dans ce cadre, elle organise des actions de formation : pour les porteurs de projet, les professionnels de l'IAE, mais aussi les personnes en insertion et les bénévoles.

Nous nous référons ici à la sélection 2002 des formations organisées pour les professionnels des SIAE, et donc proposées aux acteurs de l'« ensemblier » étudié.

Cette sélection a été réalisée par IRIS suite à une enquête (réalisée en novembre 2000) sur les besoins en formation auprès de l'ensemble des acteurs des SIAE de la région Poitou-Charentes. Les stages de formation ont été sélectionnés parmi ceux proposés dans les catalogues des organismes de formation partenaires d'IRIS.

Nous avons analysé la fiche descriptive de chaque stage sélectionné, répertorié par rubrique, et précisé selon : son intitulé, ses contenus, ses dates, ses lieux, ses coûts par stagiaire, et ses coordonnées d'organisme de formation intervenant.

Après une première lecture d'ensemble des fiches répertoriées, nous pouvons considérer que certains objectifs et/ou certains contenus et/ou certaines méthodes font écho avec la notion de « développement personnel ».

61 stages ont été sélectionnés en 2002 et classés à l'intérieur de six rubriques. (Annexe 24)

##### **B. Analyse.**

A la seule lecture des intitulés de chaque stage et rubrique, le terme « développement personnel » n'apparaît à aucun endroit.

Le « développement personnel » n'apparaît donc pas dans ce dispositif comme une rubrique ou un intitulé de formation pour les personnels des SIAE.

Soulignons d'ores et déjà que certaines formations sélectionnées par IRIS dans ce dispositif sont également référencées dans le dispositif Safran du GIP Qualité qui est étudié par la suite, et à l'intérieur duquel existe une rubrique « développement personnel ». Toutefois, en croisant nos données, nous nous apercevons qu'aucune formation de la rubrique « développement personnel » du dispositif Safran n'est sélectionnée par IRIS. Ce constat peut renforcer l'idée selon laquelle un outillage en « développement personnel », du point de vue d'une union régionale des SIAE, ne constitue pas une rubrique de formation pour les personnels des SIAE.

Entrons à présent dans le détail des formations proposées aux personnels des SIAE en analysant leur fiche descriptive.

Pour chacune, nous sommes attentifs à l'utilisation explicite des termes pouvant être rapprochés de celui de « développement personnel », ou bien dans les objectifs, ou bien dans les contenus, ou bien dans les méthodes.

Compte tenu de nos recherches préalables sur les « formations au développement personnel », nous avons tenté en effet de relever toute idée renvoyant aux différentes spécialités de formation du « développement personnel ».

- Analyse de la seconde, troisième et sixième rubriques.

Concernant la seconde rubrique « Gestion, comptabilité, paie », neuf stages sont répertoriés. Dans aucune des neuf fiches descriptives la notion de « développement personnel » n'apparaît. Aucune idée proche du « développement personnel » n'apparaît également.

Ces stages sont à destination de toutes les personnes travaillant dans un service comptable (de la secrétaire au responsable).

Les objectifs et contenus de chacun des stages sont strictement relatifs à la gestion, à la comptabilité, à la paie.

Concernant la troisième rubrique « Juridique », huit stages sont répertoriés. Dans aucune des huit fiches descriptives la notion de « développement personnel » n'apparaît.

Dans cette rubrique, les stages concernent avant tout les ETTI et ils sont à destination des dirigeants et responsables, et quelques uns à destination des commerciaux et assistantes.

L'objectif général de ces stages est le développement ou le maintien des connaissances des stagiaires sur des aspects juridiques.

Concernant la sixième rubrique « Démarche qualité des SIAE », deux stages sont répertoriés. Pour aucun, la notion de « développement personnel » n'apparaît. Aucune idée suscitant le « développement personnel » n'apparaît également.

Ils sont à destination des dirigeants et responsables (professionnels et bénévoles) qui veulent intégrer une démarche qualité dans leur structure.

Les objectifs et contenus de ces deux stages sont strictement relatifs à l'intégration d'une démarche qualité dans une SIAE.

- Analyse de la première rubrique : « Démarche commerciale, développement de l'activité ».

Huit stages sont répertoriés mais dans aucune des huit fiches descriptives, le terme « développement personnel » n'apparaît.

Ces stages sont destinés surtout aux chefs d'agence, ensuite aux commerciaux et aux personnels administratifs, enfin en minorité aux personnels de l'accompagnement et du suivi.

Tous visent clairement l'acquisition par les stagiaires, de compétences spécifiques, utiles à l'exercice de missions professionnelles spécifiques au sein d'une SIAE.

Toutefois, certaines compétences professionnelles visées, et annoncées dans différents contenus de formation attirent notre attention :

- « *gérer les émotions* »
- « *maîtriser le stress et les émotions* »
- « *donner de l'existence à autrui* »
- « *savoir-être empathique* »
- « *utiliser l'écoute active, développer son écoute* »
- « *faire face au comportement agressif d'autrui* »
- « *construire la confiance* »,

car, elles renvoient à des propositions d'organismes de formation tels que la Cegos ou Demos Formation, et répertoriées sous une rubrique « développement personnel ». Elles renvoient également à la spécialité de formation du « développement de capacités comportementales et relationnelles ».

Ces compétences professionnelles sont énoncées dans les trois formations suivantes :

- « *Améliorer l'accueil dans un établissement ou un service* »,
- « *L'ETTI : prospection et entretien commercial* »,
- « *L'ETTI, action commerciale et accompagnement social* ».

Dans ces formations l'acquisition de capacités comportementales et relationnelles relèverait donc d'un outillage utile à leurs missions commerciales et de développement d'activité.

Ce « développement personnel » des chefs d'agence, commerciaux et personnels administratifs, serait donc sous-tendu à l'intérieur de certaines formations : comme étant utile de façon intermédiaire au développement d'autrui. Par exemple, la formation « *Améliorer l'accueil dans un établissement ou un service* » doit notamment permettre à « *toute personne ayant à tenir une fonction d'accueil d'instaurer une relation particulière pour faire face à autrui, et au-delà, pour la faire exister, pour la développer* ».

Le « développement personnel » serait une des compétences professionnelles d'agents d'insertion, comme un moyen intermédiaire, au service du « développement d'autrui ».

- Analyse de la quatrième rubrique : « Accueil, accompagnement, gestion des parcours d'insertion ».

23 stages sont répertoriés.

En grande majorité, ils sont proposés à « *toute personne* », « *tout acteur* », « *tout professionnel* », ayant une mission d'accueil, d'accompagnement de suivi, de gestion de parcours.

Dans la formation « *Repères en psychologie à l'intention des professionnels de l'orientation, de l'insertion et du bilan* », le terme « développement de la personne » apparaît explicitement dans les contenus du stage : « *Cette formation propose une base en psychologie permettant une compréhension à la fois complète et simple de ce qu'est la personnalité d'une personne en cours d'orientation et d'insertion en s'appuyant sur des modèles clairs et utilisables dans le cadre d'une pratique sociale. Le contenu des trois jours est centré sur les étapes du **développement de la personne**.* »

Dans cette formation, le « développement de la personne » renvoie :

- au « développement de la personnalité »
- et, au « développement de la personne en cours d'orientation et d'insertion ».

Le « développement personnel » apparaît donc plus comme contenu « objectif » que comme objectif direct de la formation.

Pour 12 stages, nous ne relevons pas de référence explicite à la notion de « développement personnel ».

Pour 10 stages, nous avons souligné des liens avec la notion de « développement personnel » telle que étudiée jusqu'à présent dans cette thèse, mais sans que celle-ci soit clairement énoncée. La notion de « développement personnel » n'est pas toujours sous-tendue de la même manière. Nous pouvons l'illustrer au travers d'un tableau :

(Il convient de lire ce tableau sans oublier que les objectifs et/ou contenus énoncés ne sont pas les seuls dans les propositions de stages référencés.)

« Développement personnel » sous-tendu	« Développement de soi » (professionnel de l'insertion) et « développement d'autrui » (personne en insertion) sous-tendus	« Développement de soi » uniquement sous-tendu (professionnel de l'insertion)
<p><u>Dans l'objectif et la méthode objectif</u></p> <p><i>méthode</i></p>	<p>« Des outils au service de l'accompagnement des demandeurs d'emploi » : comprendre et s'approprier l'engagement réciproque dans la relation d'aide</p> <p>cadre de référence : C. Rogers</p>	
<p><u>Dans l'objectif (a) et le contenu (b)</u></p>	<p>« Garantir la qualité de son accueil en situation difficile » : (a) améliorer la qualité des relations avec le public dans le cadre de ses fonctions et déculpabiliser l'autre (b) reconnaissance et acceptation des sentiments, et, impliquer et responsabiliser l'usager dans sa vie</p> <p>« Mise en œuvre de l'Appui Social Individualisé » : (a) (b) notion d'engagement réciproque utile à la mise en oeuvre d'une mesure</p> <p>« Découvrir les techniques de communication interpersonnelle » : (a) utiliser les outils de base pour une meilleure relation à soi et aux autres</p>	<p>« La mission d'accueil » : (a) faire le point sur soi-même et ses capacités à communiquer (b) la connaissance de soi</p> <p>(b) évaluer son propre style de comportement, développer la confiance en soi, se motiver, etc</p>
<p><u>Dans l'objectif uniquement</u></p>	<p>« Préparer le tutorat dans une SIAE » : repérer des pistes de progression pour soi et pour les personnes en insertion</p> <p>« Repérage et accompagnement des personnes en situation d'illettrisme vers une démarche de</p>	<p>« Conduire un entretien » : (a) analyser ses propres aptitudes afin de les développer</p> <p>« Formation qualifiante des encadrants techniques d'insertion » : développer chez les encadrants techniques d'insertion 4</p>

---

	<p><i>formation</i> » : améliorer sa qualité d'écoute, développer ses compétences pour entrer en contact, établir la confiance, faciliter les échanges</p>	<p>types de compétences (techniques, relationnelles, telles que écouter, analyser la problématique et les attentes des salariés, à communiquer)</p> <p>« <i>Accompagnement des publics en difficulté : comment faire ?</i> » : définir et clarifier la position, le rôle et la fonction de celui qui accompagne (travail sur soi)</p>
--	--	---

Le « développement personnel », à l'intérieur de formations d'accueil, d'accompagnement et de gestion de parcours d'insertion, peut être un des objectifs, contenus, voire une des méthodes, implicites, et dirigé vers la personne en insertion et/ou l'agent d'insertion.

Il ferait implicitement :

- référence à autrui. Il s'agirait alors d'un objectif ultime, « psychologisant », visant une norme d'internalité (déculpabilisation, implication et responsabilisation de la personne dans sa vie),
- référence à soi. Il s'agirait alors d'un travail sur soi (connaissance de soi notamment) mais toujours au service de la mission d'accompagnement (reconnaissance et acceptation de ses sentiments, point sur soi-même et sur ses capacités à communiquer, analyse de ses aptitudes pour les développer, développement de ses compétences relationnelles à communiquer, développement de la confiance en soi),
- référence à autrui et à soi. Le « développement personnel » concernerait alors les deux personnes en relation, en communication, et ne pourrait être envisagé que dans cette réciprocité.

Dans les missions d'accueil, d'accompagnement, et de gestion des parcours d'insertion, le « développement personnel » des accompagnateurs en SIAE serait sous-jacent à leur activité professionnelle. Ce serait un outil d'accompagnement, au service de l'insertion et du développement du bénéficiaire.

- Analyse de la cinquième rubrique : « Organisation, management des ressources humaines ».

11 stages sont répertoriés et dans aucune des fiches descriptives la notion de « développement personnel » n'apparaît explicitement.

Ces stages sont essentiellement à destination des cadres et responsables de structures, ensuite des professionnels ou acteurs de l'IAE.

Pour cinq stages, nous ne relevons aucune référence à la notion de « développement personnel ».

Pour les six autres, nous avons souligné des liens avec la notion de « développement personnel » telle que étudiée jusqu'à présent dans cette thèse. Ils n'apparaissent pas tous de la même manière, même si nous sommes tentés de dire que le « développement personnel » sous-tendu concerne avant tout le stagiaire de la formation, c'est à dire le cadre ou responsable de la SIAE.

Nous pouvons analyser les références au « développement personnel » de cette rubrique selon le même tableau que précédemment :

« Développement personnel » sous-tendu	« Développement de soi » (cadre et manager) et « développement d'autrui » (professionnel de l'insertion) sous-tendus	« Développement de soi » (cadre et manager) uniquement sous-tendu
<u>Dans l'objectif (a) et le contenu (b)</u>	<p>« Motiver et animer son équipe » :</p> <p>(a) améliorer son comportement de « conduite des hommes », communiquer et motiver</p> <p>(b) savoir donner et recevoir des signes de reconnaissance</p> <p>« Des réunions efficaces et constructives » :</p> <p>(a) augmenter sa capacité d'écoute et d'animation de réunions</p> <p>(b) motivation et stimulation</p> <p>objectif personnel et objectif de groupe</p>	<p>« Mieux gérer son temps et ses activités » :</p> <p>(a) Mieux connaître votre style personnel de gestion du temps et de l'information et en améliorer les points faibles</p> <p>chasser le stress, résister aux sollicitations, ...</p> <p>(b) connaître son rapport au temps</p> <p>« Analyse des pratiques professionnelles » :</p> <p>(a) représentation du professionnel</p> <p>(b) hypothèse de M. Balint</p>
<u>Dans l'objectif uniquement</u>	<p>« Pratiquer l'entretien individuel annuel » :</p> <p>- l'intérêt de l'entretien individuel annuel comme outil de développement</p> <p>- situer cet outil dans une perspective de progrès au double bénéfice de l'entreprise et de l'individu</p>	
<u>Dans le contenu uniquement</u>		<p>« Optimiser ses méthodes de travail et sa gestion du temps » :</p> <p>adaptation personnelle, gestion du temps</p>



Les six formations référencées ici font encore davantage écho avec les formations proposées par de gros cabinets de formation et qui avaient été analysées dans notre première approche de l'offre de « formations au développement personnel ».

La notion de « développement personnel » est sous-tendue dans des formations en « organisation - management », à destination de cadres et responsables de structures :

- comme celui du professionnel (développement de ses capacités individuelles d'organisation, gestion du stress, connaissance de soi)
- comme celui du professionnel au service de celui d'autrui, dans une réciprocité.

Pour les cadres et responsables de structure, le « développement personnel », s'il est sous-tendu, ferait référence au « développement du manager ». Il s'agirait de le former à l'instauration de la relation et à l'affirmation de soi, pour sa gestion d'hommes et de structure.

Le « développement personnel » implicite des cadres, au service et/ou en réciprocité du « développement personnel » implicite des professionnels de l'insertion, serait donc aussi relié au « développement personnel » des personnes en insertion.

Nous serions enclins à conclure que dès lors qu'il y a relations humaines dans un cadre professionnel, il y a développement de soi (au sens du développement de ses capacités comportementales et relationnelles) et développement d'autrui, le tout pouvant être pris en charge par la formation de soi.

### C. Conclusion.

La notion de « développement de la personne » n'apparaît explicitement qu'à travers un seul stage, comme contenu « objectif » de formation.

Le « développement personnel » peut être analysé et sous-tendu au travers de formations proposées dans un dispositif à destination de salariés de SIAE dans leurs objectifs et/ou dans leurs contenus.

Le « développement personnel » sous-tendu fait alors référence au stagiaire direct de la formation. Il peut aussi faire référence, par une sorte d'effet inducteur, à la personne en insertion (ou à la personne en relation avec le premier en situation professionnelle, plus généralement).

### 6.4.3. Etude d'un dispositif régional de formation pour les agents d'insertion.

#### A. Présentation.

Le Groupement d'Intérêt Public<sup>107</sup>, au travers de son *dispositif d'appui à la professionnalisation des acteurs de l'information, de l'accompagnement des parcours et de la*

<sup>107</sup> « Le GIP Qualité de la formation a été créé fin 1994 à l'initiative de l'Etat (DRTE-FP), de la région Poitou-Charentes et d'Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) afin de promouvoir la qualité des formations dispensées en Poitou-Charentes. Le Contrat de Plan Etat / Région a confirmé ses missions en direction des acteurs de l'information et de l'accompagnement des parcours et de la formation pour les années 2000-2006.

Le GIP Qualité de la Formation se veut un lieu de réflexion sur les évolutions de l'environnement formatif, de capitalisation, de mutualisation et de diffusion des « bonnes pratiques » mises en oeuvre sur le terrain.

- Il soutient les initiatives des structures dans leur démarche qualité.

- Il accompagne tous les acteurs du champ de la formation dans leur professionnalisation.

- Il propose un espace d'échanges et de dialogue entre tous les acteurs de la formation, qu'ils soient commanditaires, financeurs, prestataires de formation.

L'ensemble de ses actions se déploie selon quatre axes stratégiques :

formation, propose des actions variées de formation, dispensées par différents organismes, dont le but est d'accroître le professionnalisme des acteurs.

Alors que dans notre étude précédente, IRIS sélectionne des formations spécifiques pour les acteurs de l'IAE, le GIP Qualité propose plus généralement des formations pour les acteurs de l'accompagnement, de l'accueil, du suivi, ..., qu'ils appartiennent indifféremment à des SIAE, des organismes de formation, des Missions Locales, ... C'est donc essentiellement par rapport à la dynamique d'accompagnement et de formation de publics en difficultés que les agents d'insertion sont formés, et non plus sur des aspects techniques tels que le développement commercial, la comptabilité, ...

D'une année sur l'autre, les propositions de formation de ce dispositif, varient selon l'évolution des besoins répertoriés et selon les orientations définies par l'Etat et la Région.

Les différentes actions proposées depuis 2002 (édition 2002, édition 2003-2004, édition 1<sup>er</sup> semestre 2005) sont répertoriées dans un tableau en annexe 25.

Nous avons analysé ces différentes formations à partir des trois catalogues de formation correspondants. Nous nous sommes référés également à un entretien semi-directif réalisé en septembre 2002 avec la responsable de ce dispositif de formation. (Annexe 26)

## B. Analyse.

Depuis 2002, d'une édition à une autre, les actions proposées sont sensiblement restées les mêmes (quelques intitulés de formation et quelques intervenants ont toutefois changé).

Nous soulignons une diminution du nombre d'actions proposées et du nombre de rubriques. La rubrique « interroger ses pratiques et ses compétences » disparaît en 2003 : les actions de sa sous-rubrique « échanges et analyse de pratiques » sont à présent réparties dans les autres rubriques, tandis que les actions de sa sous-rubrique « démarches de développement personnel » disparaissent.

### a. Le « développement personnel », une sous-rubrique de formation du dispositif 2002.

Jusqu'en 2002, une rubrique de « démarches de développement personnel », certes minoritaire, est spécialement prévue dans ce dispositif d'appui à la professionnalisation des acteurs de la formation et de l'accompagnement. Le « développement personnel » est donc défini et mis en œuvre par rapport à la professionnalisation des acteurs.

Toutefois, selon la responsable de ce dispositif, il s'agit d'abord d'une rubrique fourre-tout :

*« Vous allez voir que nous ce que l'on a mis dans notre rubrique, c'est aussi quelque chose parfois parce qu'on ne savait pas où le mettre ailleurs. »*

*« Alors depuis, quand même de nombreuses années on a des choses, alors que ça s'appelait pas développement personnel, c'est possible, je ne me souviens plus comment on les présentait avant ; mais là depuis que c'est Safran effectivement on a mis « démarches de développement personnel », bon moi ça ne me choque pas. L'objectif c'est que là il y ait quand même quelques actions qui ne soient pas... de la technique ... ou... comment dire, c'est des choses que les stagiaires de Safran vont devoir s'approprier pour eux et utiliser pour eux personnellement avec toujours l'idée quand même, et c'est comme ça que nous on présente... aux financeurs c'est que ces aspects puissent être réutilisés dans les aspects professionnels. (...) Mais on n'a, enfin... j'imagine mal qu'on puisse avoir un jour dans ce programme là en tout cas... un stage*

---

- la qualité de la commande et la réponse formation,

- l'évolution et la transformation des nouvelles technologies de l'information et de la communication,

- les qualification, les compétences et la professionnalisation. » (Catalogue Safran du Gip Qualité, 2003-2004)

*de... je ne sais pas qu'est-ce que je pourrai prendre comme exemple de démarches de développement personnel... oui qu'on ait un stage de gestion du stress, ça je ne pense pas, je ne pense pas parce que nos financeurs ont toujours considéré que ce qui était dans Safran, il faut que ce soit spécifique aux besoins des personnes auxquelles ça s'adresse, c'est à dire qu'il faut que ce que l'on propose aux acteurs de la formation ce soit spécifique pour les acteurs de la formation. Il faut que ce soit toujours contextualisé. Alors une action de gestion du stress... bon à mon avis ce ne serait pas très facile à faire passer, à moins qu'on puisse faire une action « Gérer son stress quand on est un formateur », quelque chose dans ce goût là. » (Annexe 26)*

Et, elle souligne que la sous-rubrique « démarches de développement personnel » ne correspond finalement pas avec sa représentation personnelle de telles actions : *« Cette rubrique là parce que moi au plus profond de moi, pour moi ce n'est pas du développement personnel, c'est du développement professionnel. » « C'est en décalage peut-être avec la représentation de toute façon que j'ai des démarches de développement personnel. »* La responsable du dispositif relie personnellement d'emblée la notion de « développement personnel » à celles de « bien-être et mieux vivre », aux pratiques de coaching, à :

- « Tout ce qui est de l'ordre de l'enrichissement personnel »*
- « Quelques actions qui ne soient pas de l'ordre de la technique »*
- « Gestion du stress par exemple »*
- « Se poser des questions sur soi-même »*
- « Travailler des choses où on met plus de soi »*
- « Démarche qui quelquefois fait appel à du vécu personnel »*
- « Atteindre le sommet vers lequel on veut aller »*
- « Grandir, aller plus haut ».*

Ainsi, les « formations au développement personnel » telles qu'elle se les représente, seraient justifiées pour les agents d'insertion : *« Quand on est formateur, quand on est professionnel de l'insertion ça me paraît quand même drôlement important de préserver aussi son équilibre personnel, ça je crois que ce n'est pas pour demain. »*

*« Dans tout métier relationnel, tout métier où on est en contact avec l'humain, oui je crois qu'on a, alors une part de responsabilité dans notre relation, et bon tout ça, ça se, ça s'entretient. »*

Mais dans la réalité et dans ce dispositif, le « développement personnel » correspond finalement peut-être bien plus selon elle à des actions de développement professionnel.

Le « développement personnel » des agents d'insertion est davantage défini par rapport à l'entretien de leur personnalité, mise en jeu dans la relation instituée avec les personnes en insertion.

Le « développement personnel » est alors rapproché :

- de la connaissance de soi
- du développement de compétences relationnelles, comportementales,

utiles dans l'exercice de leurs missions et face à une responsabilité de la relation parfois difficile à endosser.

De plus, la responsable de ce dispositif de formation n'estime pas que les actions d'insertion socioprofessionnelle, de TRE, ..., c'est-à-dire les actions de « développement de capacités d'orientation et d'insertion », relèvent d'une spécialité de « développement personnel ».

En fait, selon elle *« le développement personnel pour moi il intervient après, quand le socle de la personnalité est suffisamment solide pour pouvoir se développer. Voilà, mais il faut déjà qu'il y ait un état suffisamment stable au niveau émotionnel. »* Les formations au « développement personnel » perçues comme « connaissance de soi », « travail sur soi »,

comme des actions de l'ordre de l'enrichissement personnel, sont donc difficilement envisageables pour des personnes pour lesquelles des « souffrances » sont à régler au préalable : *« Pour moi quelqu'un qui entreprend vraiment une démarche de développement personnel c'est quelqu'un qui a résolu déjà tous ses problèmes psychologiques ou psychothérapeutiques ou psychiatriques, enfin bon peu importe, et qui a envie d'aller au-delà. Voilà, mais à mon avis des démarches comme ça elles ne peuvent pas être entreprises tant qu'il y a une souffrance derrière. Et bon, j'imagine que certains de vos clients entre guillemets, ou vos bénéficiaires ont des problèmes de désordre affectif ou un tas de souffrances et qu'il faut à mon avis régler avant d'envisager qu'ils puissent se développer personnellement. Oui démarche de développement personnel, ce serait effectivement recherche du bien-être ou... une étape de plus dans sa vie mais... Oui je ne sais pas dans quelle mesure ces termes là peuvent être adaptés aux publics en insertion. »*

Au-delà du discours de la responsable du dispositif, intéressons-nous aux quatre « démarches de développement personnel » qui sont proposées dans le catalogue 2002. Elles sont introduites de la manière suivante : *« écriture et réflexion sont ici les modes d'action privilégiés pour élaborer sa pensée et développer son action »* :

**1. Identifier et actualiser ses compétences en élaborant son portefeuille de compétences d'acteur de la formation.**

L'objectif de cette formation-action de 4 jours est de :

- percevoir les enjeux de la reconnaissance et de la validation des acquis professionnels pour les publics qu'ils peuvent accompagner,
- enregistrer pour eux-mêmes et la structure qui les emploie leurs propres acquis de formation et d'expérience,
- repérer d'éventuels besoins.

**2. Développer sa créativité : les ressources de l'écriture.**

L'objectif de ce module de formation de 2 jours est de :

- découvrir des méthodes de développement de la créativité,
- utiliser les ressources de l'écriture comme levier de la créativité.

**3. Visualiser et organiser les idées pour mieux les exprimer.**

L'objectif de ce module de formation sur 3 jours à destination des acteurs de la formation est d' :

- être capable de réaliser pour soi des schémas heuristiques dans les divers contextes de sa vie professionnelle : préparation d'interventions, de schémas directeurs, prise de décisions, prise de notes, recherche de solutions, créativité, ...,
- être capable de les utiliser devant des groupes : prise de notes, réflexion en commun, créativité, animation de réunions,
- être capable de conduire les apprenants à utiliser des schémas heuristiques et être capable d'en exposer les fondements scientifiques.

Cette action s'adresse à tout acteur de la formation souhaitant notamment utiliser des méthodes pour stimuler chez les apprenants leurs capacités d'apprentissage, de mémorisation, d'analyse, de synthèse, de décision, d'organisation.

**4. Du plaisir d'écrire à l'écriture professionnelle.**

L'objectif de cet atelier d'écriture professionnelle de 6 jours est de :

- découvrir ou redécouvrir les plaisirs et les enjeux de l'écriture,
- exercer un regard critique et analyser les écrits professionnels,
- acquérir un certain nombre de démarches et d'outils permettant de réaliser et d'améliorer les écrits professionnels.

Ces quatre formations sont dispensées par quatre organismes de formation différents, qui de leur côté n'estiment pas nécessairement intervenir dans le domaine du « développement personnel ». En effet, ces quatre organismes ont été sollicités dans le cadre de notre étude par questionnaire : deux n'ont pas répondu. Un organisme est d'accord pour être classé sous le

domaine du « développement personnel ». Le dernier a joint à sa réponse une brochure où le « développement personnel » est un des domaines de formation.

Dans ces quatre formations, le « développement personnel » est rapproché :

- d'un travail sur soi et sur ses compétences (bilan personnel et professionnel),
- du développement de la créativité,
- du développement de ses capacités de raisonnement et d'organisation,
- d'un atelier d'écriture.

Ces quatre actions font directement écho avec des intitulés de formation que l'on trouve sous les spécialités de « formation au développement personnel » :

- le « bilan personnel et professionnel » renvoyant au « développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle »
- la « créativité personnelle » renvoyant au « développement des capacités mentales et apprentissages de base »
- le « raisonnement logique » / la « dynamisation mentale » renvoyant au « développement des capacités mentales et apprentissages de base »
- l'« atelier d'écriture » renvoyant au « développement des capacités mentales et apprentissages de base ».

Dans un objectif général de professionnalisation, ces actions semblent justifiées comme des actions de « développement personnel » car elles dépassent le strict cadre professionnel, et des bénéfices peuvent être attendus à un niveau « personnel ».

En 2002, deux agents d'insertion de AUDACIE ont suivi la quatrième « démarche de développement personnel » (l'un en 2001, l'autre en 2002) : « du plaisir d'écrire à l'écriture professionnelle ». Interrogés à ce sujet, ils se sont orientés vers cette action du fait de son objectif de résultat - l'intérêt professionnel - mais ne considèrent pas a priori qu'il s'agit de « formation au développement personnel ».

#### b. Analyse des rubriques de formation du dispositif 2003-2004.

Le principal des offres de formation du dispositif Safran à destination des agents d'insertion concerne des apports de connaissances et de compétences sur le « comment accompagner », puis sur le « comment former » et le « comment guider dans les apprentissages de base ».

L'objectif général de l'ensemble des actions est de professionnaliser les acteurs et de leur apporter des outils rapidement transférables dans leurs pratiques. Telle est effectivement la demande des financeurs et qui expliquerait donc le peu de proposition de « formations au développement personnel » au sens du « développement de capacités relationnelles et comportementales » (en connaissance de soi, gestion du stress par exemple), selon la responsable du dispositif.

Dans le dispositif 2002, le « développement personnel » est une sous-rubrique de formation. Peut-on considérer également que la notion de « développement personnel » est implicitement présente dans les différents stages proposés de ce dispositif ?

Nous souhaitons aussi étudier les différentes actions proposées dans l'édition 2003-2004 du dispositif Safran, et analyser d'éventuels liens entre les contenus et objectifs de ces actions et la notion de « développement personnel ».

Pour chaque rubrique, nous avons tenté de répertorier les actions pour lesquelles nous avons analysé un lien avec la notion de « développement personnel » : dans les intitulés, objectifs ou contenus présentés, et ce, à partir des définitions du « développement personnel » des études précédentes de cette thèse. (Annexe 27)

Dans aucune action du dispositif 2003-2004, la notion de « développement personnel » n'apparaît explicitement. Seule la notion de « développement de la personnalité » apparaît dans l'action intitulée « Maîtriser les concepts fondamentaux de la psychologie de la personne ». Il s'agit alors d'un contenu « objectif », et qui renvoie à la personnalité du public accompagné, l'objectif étant de « *mieux prendre en compte la dimension « personnalité » dans la vie professionnelle* » de la personne accompagnée.

Toutefois, à partir de nos études précédentes, et à partir notamment de la Nomenclature des Spécialités de Formation, il nous semble que la moitié des actions proposées sous-tendent la notion de « développement personnel », et ce principalement pour les rubriques suivantes :

- « Accompagner les publics dans leurs parcours et leurs transitions professionnelles »
- « Guider les apprentissages de base ».

Pour la rubrique « Accompagner les publics dans leurs parcours et leurs transitions professionnelles », dans 10 formations (sur 17), la notion de « développement personnel » semble implicitement présente dans les objectifs ou contenus.

« Accompagner les publics dans leurs parcours et leurs transitions professionnelles », c'est aussi : développer chez tout acteur de l'information, de l'accompagnement, de la formation, du bilan, des attitudes comportementales et relationnelles, c'est-à-dire des savoir-faire opérationnels, relationnels et des savoir-être, essentiels dans la relation entretenue avec les personnes accompagnées et dans les actions diverses menées avec elles (bilan de compétences, valorisation / image de soi, préparation entrée formation, ...).

Le « développement de ces attitudes comportementales et relationnelles » des agents d'insertion est donc essentiel en situation de « développement des capacités d'orientation et d'insertion » des personnes accompagnées. Ce « développement personnel » implicite des agents d'insertion est alors perçu en terme d'outillage : d'acquisition de méthodes, techniques, et outils.

Les agents d'insertion peuvent finalement bénéficier d'actions de « développement de capacités comportementales et relationnelles », dans un objectif de professionnalisation pour soi, et dans un objectif de développement pour autrui.

Pour la rubrique « Organiser et animer des actions de formation - enrichir ses pratiques pédagogiques », dans quatre formations (sur 13), la notion de « développement personnel » semble implicitement présente.

Quelques actions doivent notamment permettre de développer les compétences relationnelles des formateurs : au service de l'expression des sentiments et besoins des personnes accompagnées, de leur valorisation, et au service de leur acquisition des savoirs de base. L'intervenant peut y gagner pour son propre compte en terme de « développement personnel » : aisance et confiance en soi, image de soi, affirmation de soi.

Pour la rubrique « Faire évoluer son cadre de travail et développer de nouvelles pratiques professionnelles », dans trois formations (sur 11), la notion de « développement personnel » semble implicitement présente.

Tout acteur de la formation, de l'accompagnement et de l'orientation peut s'inscrire sur un « atelier d'écriture », autrement dit sur une « formation au développement personnel », et ce, au service de ses missions professionnelles.

Ils peuvent également suivre une action d'« analyse de pratique », pour acquérir des techniques et s'approprier des repères éthiques pour améliorer les situations problématiques rencontrées.

Dans la formation « encadrer une équipe pédagogique », les responsables et coordonnateurs d'équipe développent notamment leur « communication professionnelle ».

Enfin, pour la rubrique « Guider les apprentissages dans les formations de base », dans 12 formations (sur 18), la notion de « développement personnel » semble implicitement présente. Il s'agit pour les formateurs, d'acquérir les techniques et méthodes spécifiques, utiles dans leur pratique de formation en savoirs de base (mise à niveau en français, calcul, lecture-écriture, savoirs de base de la vie quotidienne), auprès de publics illettrés, de faible niveau, d'origine étrangère.

Ils doivent donc implicitement acquérir des méthodes au service du « développement personnel » de ces publics (apprentissage des savoirs de base et dans les activités de la vie quotidienne). Ces méthodes renvoient notamment à la question de la relation pédagogique particulière instituée entre le formateur et l'apprenant ; et, l'autonomie de l'apprenant est souvent valorisée.

#### **6.4.4. Conclusion.**

En s'intéressant à l'offre de formation pour les agents d'insertion dans la région Poitou-Charentes, aucune « formation au développement personnel » n'est proposée par un organisme tel que IRIS qui promeut, développe et consolide l'action des SIAE. Seules des actions adaptatives aux différentes missions professionnelles sont proposées.

Toutefois, il semble que la notion de « développement personnel » est sous-tendue dans les objectifs poursuivis ou bien dans les contenus.

Pour les agents d'insertion, le « développement personnel » serait donc essentiel comme objectif ou comme contenu, de façon implicite et complémentaire à un objectif ou contenu opérationnel clairement énoncé.

Si l'on s'intéresse aux formations proposées par le GIP Qualité, la notion de « développement personnel » semble aussi sous-tendue par de nombreuses actions de professionnalisation, en tant qu'objectif ou contenu latent, et donc par rapport à des objectifs ou contenus explicites professionnels. La mission des agents d'insertion étant fondée principalement sur la relation et la communication avec les personnes en insertion, les actions de professionnalisation ne pourraient qu'intégrer le « développement de la personnalité » des premiers.

Les agents d'insertion « profiteraient » donc de « développement personnel » en formation sans que les choses soient énoncées aussi explicitement, au travers :

- du développement de leurs attitudes et de leur personnalité, comme outillage dans une relation d'aide,
- d'un « travail sur soi et pour soi »<sup>108</sup>,

au service de la relation particulière instituée avec les personnes en insertion. Certains parlent de relation d'aide. Ces attitudes spécifiques utiles aux agents d'insertion, ne sont pas sans rappeler l'attitude des psychothérapeutes préconisée par C. Rogers, au service justement du « développement de la personne ».

Dans les pratiques de formation, le « développement personnel » induit des agents d'insertion, derrière un objectif de professionnalisation, semble correspondre au discours des praticiens et chercheurs sur la légitimité du « développement personnel » des accompagnateurs.

Il est au service :

- de la mission d'insertion pouvant être interprétée comme une mission de « développement personnel » des personnes en insertion,

---

<sup>108</sup> Les groupes d'analyse de pratiques par exemple.

- de pratiques diverses et multiples organisées pour les personnes en insertion (Accompagnement Vers l'Emploi, Techniques de Recherche d'Emploi, Remise à Niveau, ...) dont la plupart peuvent être catégorisées dans les différentes spécialités de formation du « développement personnel » de la NSF.

L'étude de l'offre de formation pour les agents d'insertion nous invite finalement à penser que le « développement personnel » en formation ne s'envisage que dans la réciprocité :

- Le développement des agents d'insertion ne prendrait sens que par rapport à celui d'autrui.
- Le développement des personnes en insertion impliquerait aussi celui d'autrui.

Plus généralement, parler de développement de soi dans un cadre de FPC, ce serait aussi parler du développement d'autrui. Parler du développement d'autrui, ce serait aussi parler du développement de soi.



## **6.5. L'articulation entre la formation et le « développement personnel » dans une structure d'insertion : la demande de formation des agents d'insertion.**

Les formations précédemment présentées à destination des agents d'insertion sont mises en place à partir de besoins identifiés par différents réseaux constitués (par IRIS pour les SIAE, par le réseau des missions locales et PAIO, ...) et dans des enquêtes et questionnaires de satisfaction remplis auprès des stagiaires à chaque fin de formation.

En 2001, le directeur de l'« ensemblier » d'insertion étudié nous a confiés pour mission, dans le cadre de notre activité professionnelle, la réalisation d'un audit de formation interne auprès de tous les salariés permanents, car il souhaitait mettre en place une formation collective interne qui réponde au plus près aux besoins exprimés par les agents et qui participe à leur professionnalisation. Il semblait insatisfait en partie des dispositifs existants. Cet audit a été réalisé jusqu'à la concrétisation d'une formation collective.

Nous avons souhaité – dans le cadre de cette thèse - revenir sur cet audit – même si celui-ci ne s'inscrit pas dans l'ordre chronologique des études présentées -, car il donne à notre avis des éléments intéressants dans la compréhension des attentes des agents d'insertion, à côté de l'offre de formation leur étant généralement proposée. Après l'analyse de l'offre de formation pour les agents d'insertion, il nous semblait en effet intéressant d'interroger leur demande de formation et de revenir pour cela à une action déroulée en 2001.

Nous avons interrogé l'expression des agents d'insertion sur « leurs » besoins de formation. Notre étude prend appui sur le document-synthèse réalisé de l'audit « *Etude pour la mise en place d'une formation collective au sein de l'ensemblier Audacie Filtex Relais* ». Les données de cette étude proviennent également de pratiques discursives avec les « agents d'insertion » de l'« ensemblier », au sujet de leur formation tout au long de notre activité professionnelle entre 2000 et 2005. Plus précisément, elles ont été acquises grâce à tout ce que les agents d'insertion ont bien voulu dire de leur vécu au travail, de leur formation, pendant des temps d'échange permis à cet effet (entretiens spécifiques dans le cadre de l'audit), mais aussi par tout ce qu'ils ont laissé échapper au quotidien.

Pendant le temps de l'audit et les entretiens réalisés à cet effet, les agents d'insertion ont eu du temps pour s'exprimer, pour discuter de la problématique de leur formation. Ils ont fourni des informations d'une grande richesse, utiles à la compréhension de ce qui se joue dans leur métier. Toutes ces informations recueillies ont été renforcées par l'observation de leurs comportements au travail au quotidien.

Nous souhaitons donc ici revenir sur l'avancée progressive de cette action.

Au fur et à mesure de l'identification des besoins de formation reliés à une situation professionnelle particulière, nous voyons que c'est un problème complexe qui se révèle et qui dépasse peut-être le champ de la formation – au moins tel que s'impose ce champ encore aujourd'hui c'est à dire en terme de relation « formation emploi ».

Nous supposons que commander un audit de formation (par la structure) en vu d'une action, peut permettre de révéler une demande (de formation ?) particulière de la part des personnes, empreinte de « développement personnel ».

### **6.5.1. Le contexte de l'action.**

Chargée de formation au sein d'une SIAE dans le département de la Vienne, une de nos missions consiste en 2001 à étudier en interne la pertinence d'une formation collective pour les salariés permanents de cette association. Cette étude, commandée par la direction, est justifiée à l'origine afin de combler le « vide » apparent et interprété par la même direction et certains acteurs institutionnels de l'offre de formation, pour les « agents d'insertion » du territoire, c'est-à-dire pour des professionnels exerçant une activité de travail floue, sans réelle délimitation de leurs missions, et basée sur le « feeling » comme il est d'usage de l'entendre dans les discours communs. En première analyse, il peut sembler que le peu de formations utiles et adéquates disponibles s'explique du fait même d'un métier sans homologation, sans intitulé reconnu et validé par l'Etat. Aucun diplôme n'existe effectivement et spécifiquement pour ces métiers.

C'est donc à partir de ce constat que l'« ensemblier », d'autres SIAE et la DDTE-FP s'étaient intéressées en groupes de travail en 1999 à la question suivante : *comment former les agents d'insertion ?* Mais, ne parvenant pas entre partenaires à impulser une « dynamique formative » concrète, l'association AUDACIE décide de porter cette question à une échelle moins ambitieuse, en interne.

Le travail qui nous est donc confié est le suivant : interroger les salariés à propos de leurs « besoins » et identifier leur rapport à la formation, afin de mettre en place au final un plan de formation collectif opportun. Aucun impératif de temps ni même d'orientation à donner à cette étude n'est fixé véritablement par la structure.

Il s'agit de miser sur le dialogue suscité en situation d'entretien pour amener les agents d'insertion à s'exprimer sur leur vécu, sur leurs « besoins », pour recueillir des informations utiles à la mise en place d'une formation collective adéquate.

Notre statut dans cette étude relève d'un caractère particulier, d'une part conforme à une demande institutionnelle, et d'autre part, défini inévitablement à partir d'un autre mandat, celui de délégué du personnel. Il s'agit donc d'arriver à gérer une double position aux yeux de nos collègues de travail, entre direction des ressources humaines et représentation du personnel.

Les participants entretiennent en effet un rapport particulier à notre égard ne pouvant nous identifier comme simples observateurs.

Les participants à cette étude regroupent donc l'ensemble des salariés permanents de l'« ensemblier ».

Soulignons que du fait d'un « turn over » important, ce ne sont pas tous les mêmes salariés qui ont participé à cette étude de mai à novembre 2001. Certains sont arrivés au cours de l'étude tandis que d'autres sont arrivés pour simplement participer à la formation collective sans avoir participé à l'étude. (Annexe 28 : Présentation des agents d'insertion acteurs de l'audit et analyse statistique)

### **6.5.2. Problématique et hypothèse.**

La mission qui nous est confiée est de faire s'exprimer les agents d'insertion sur leurs besoins de formation.

Compte tenu des missions spécifiques exercées, c'est à dire compte tenu de ce métier bien particulier de travailler avec / pour des personnes en difficultés, fort est à parier que ces besoins exprimés sont particuliers.

Compte tenu de l'inexistence de statut et de reconnaissance identitaire professionnelle, et compte tenu d'un rapport particulier entretenu avec leur employeur, les agents d'insertion peuvent exprimer des demandes sous-tendant autre chose qu'une seule adaptation à leur emploi.

Nous pouvons en effet rappeler que ces métiers du social sont apparus face à une impérieuse nécessité conjoncturelle, celle d'accompagner des personnes en grande difficulté d'insertion. Des personnes ont été employées pour remplir ces missions d'accompagnement, en quelque sorte dans un sens d'exercice d'une mission de service public. Les postes d'agent d'insertion sont d'ailleurs souvent financés en partie par des aides de l'Etat. Seulement, l'employeur n'est pas l'Etat – ce sont les administrateurs de l'association – et les métiers étudiés ici ne relèvent donc pas du statut de fonctionnaire de l'Etat.

Les agents d'insertion vivraient alors leur statut comme peu légitime, alors qu'ils peuvent estimer remplir une fonction générale de service public. Ils auraient à créer eux-mêmes leur identité, compte tenu de la loi d'association de 1901, et, compte tenu peut-être de leur proximité avec des agents de l'Etat, voire même de leur proximité avec les personnes en insertion (dont les postes sont aussi financés en grande partie par des aides de l'Etat).

Compte tenu de leur histoire personnelle, de leur parcours professionnel spécifique, les agents d'insertion peuvent exprimer des demandes de formation particulières, d'autant que ces histoires révèlent bien souvent des situations complexes, parfois entrecoupées de difficultés... voire de situations d'insertion.

L'expression de leurs besoins de formation mérite d'être interrogée compte tenu également de la position particulière endossée par l'employeur dans cet audit.

La commande d'un audit de formation émane du directeur, c'est-à-dire du représentant de l'ensemble des administrateurs bénévoles de l'association, c'est à dire aussi d'un collègue avec lequel des relations amicales sont parfois instaurées.<sup>109</sup>

L'expression de besoins de formation de la part des agents d'insertion peut être tributaire d'un climat particulier instauré par le directeur, d'autant que l'intérêt de ce dernier pour la formation des agents d'insertion semble, avec cet audit de formation, chose nouvelle. Jusqu'alors, la formation semble bien plus gérée dans l'urgence.

Nous faisons finalement l'hypothèse que l'expression d'une demande de formation de la part des agents d'insertion révèle un processus complexe dont le sens est à rechercher. Cette demande s'exprime de manière explicite en terme de reconnaissance. Mais elle cache un implicite proche de la notion de « développement personnel ». Cette notion est donc au cœur de l'analyse.

### **6.5.3. Protocole de recherche.**

Pour réaliser l'audit, nous avons une grande liberté quant à la manière de conduire au mieux cette mission.

Dans un premier temps, l'objectif est de nous faire une première idée de ce peuvent être les « besoins de formation » des agents d'insertion d'une manière générale, de définir ce que sont des agents d'insertion en SIAE, de répertorier différentes expériences déjà menées<sup>110</sup>, de répertorier l'offre de formation disponible au niveau du territoire.

---

<sup>109</sup> Notons ici que l'ambiance de travail au sein de l'« ensemblier » peut être décrite comme étant relativement bonne, sans « vécu hiérarchique formel ». Cette précision nous est utile pour la compréhension des résultats.

<sup>110</sup> Notamment l'expérience menée par la Région Centre qui a engagé une réflexion-action sur la formation des encadrants techniques en SIAE.

Dans un second temps, l'objectif est de « faire connaissance » avec nos collègues de travail, et de se situer au-delà d'une seule vision littéraire des agents d'insertion et de leurs « besoins de formation ».

L'audit de formation est réalisé en deux étapes.

A une première étape, des entretiens sont réalisés auprès de sept agents d'insertion, pendant leur temps de travail. Ces entretiens sont réalisés par groupe de deux (sauf pour une personne) d'une durée de 1 heure environ, et menés à partir d'une grille d'entretien (annexe 29) élaborée selon trois axes :

- Un premier axe consiste à faire parler chacun des agents d'insertion sur son parcours formatif et professionnel, sur son vécu au travail, sur la façon dont il définit et se représente son métier aujourd'hui.
- Un second axe consiste à connaître la représentation des agents d'insertion sur leur formation : leurs besoins, les acquis et compétences souhaités, les besoins de formation émis pour eux par la structure, ...
- Un troisième axe consiste à connaître les préférences des agents d'insertion quant aux contenus, modalités pédagogiques, ..., d'une formation collective éventuelle.

La proposition par le directeur d'effectuer ces entretiens en groupes restreints (deux personnes) doit faciliter l'expression, la participation de chacun et l'échange, et pour que les personnes parlent de leur situation individuelle de travail sans avoir l'impression que la conversation n'est centrée que sur elles. Il s'agit aussi d'instaurer une dynamique particulière au cours de ces entretiens, pour que les informations s'enrichissent.

A cette même étape, un entretien est réalisé avec le directeur, pour :

- savoir comment il définit et se représente le métier d'agent d'insertion,
- connaître les besoins de formation décelés pour les agents d'insertion, et utiles dans l'exercice de leurs missions,
- connaître son mode de gestion de la formation des agents d'insertion,
- connaître ses préférences quant aux contenus, modalités pédagogiques, ..., d'une formation collective éventuelle.

Ces premiers entretiens sont analysés et synthétisés dans un premier document de travail interne<sup>111</sup>.

A une seconde étape (5 mois après), une nouvelle série d'entretiens est réalisée avec les agents d'insertion, par groupe de trois, pendant 1h 30 environ, sur le temps de travail. Au total, neuf agents d'insertion sont interrogés. Comme annoncé précédemment, ce ne sont pas toutes les mêmes personnes qui sont interrogées, du fait d'un « turn over » et d'évolutions de poste.

Une nouvelle grille d'entretien sert de fil conducteur, définie simplement selon quatre axes :

- les impressions laissées à la lecture de l'analyse des premiers entretiens réalisés (lecture du premier document de travail interne),
- les formations et les compétences que chacun estime pouvoir valoriser ou mettre à profit en formation,
- l'expression de « besoins collectifs de formation »,
- l'expression de « besoins individuels de formation ».

La discussion libre entre les salariés est privilégiée.

---

<sup>111</sup> « Comment envisager la formation pour des agents d'insertion ? » Document 1. AUDACIE - mai 2001.

Le directeur n'est pas interrogé à cette étape. Il propose par contre à deux administrateurs de AUDACIE de participer à cette étude : le président et la vice-présidente participent ensemble à un entretien avec nous, sur le lieu de travail, afin de connaître :

- leurs impressions laissées à la lecture du premier document de travail réalisé,
- leur connaissance du métier d'agent d'insertion et les éventuels besoins en formation interprétés pour les agents d'insertion de l' « ensemblier ».

A partir de la synthèse des informations recueillies, un travail de coordination entre le directeur et nous-même a permis de définir un plan de formation collective pour les agents d'insertion de l' « ensemblier ».

Une action de formation est ensuite réalisée sur une année, à raison de trois heures consécutives d'intervention par semaine.

Les données analysées aujourd'hui dans le cadre de notre thèse concernent l'ensemble de la démarche, de l'audit à la formation effectivement réalisée.

L'expression des agents d'insertion sur leurs besoins de formation est interprétée toujours plus finement, au fur et à mesure de la narration de tout ce qui se joue tout au long de cette étude. L'analyse de la situation suit donc chronologiquement les étapes de l'audit, et progresse en s'appuyant sur le principe qu'une demande découverte en cache alors une autre, puis une autre et ainsi de suite.

Les entretiens réalisés ne sont pas retranscrits. Nous ne pouvons donc l'offrir en annexe au lecteur pour appuyer notre argumentation. Cette « erreur » protocolaire s'explique ainsi : les entretiens sont uniquement réalisés au départ pour répondre à une commande dans le cadre de nos missions professionnelles et leur enregistrement n'est pas gardé par la structure.

Précisément, pour les entretiens, nous avons recours au dictaphone. A l'écoute des propos recueillis, nous notons tout ce qui apparaît essentiel. Une fois l'ensemble des entretiens réécoutés, nous les analysons.

Notre argumentation pour notre étude prend donc seulement appui sur la rédaction de cette analyse dans le document de travail interne n°1, et dans le document de synthèse réalisé.

L'interprétation de ce qui se joue au cours de l'audit prend notamment appui sur des références psychanalytiques, et plus précisément elle est liée aux études psychologiques de notre première partie théorique.

Nous nous appuyons également sur un ouvrage de G. Le Boterf (1990), *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, pour une lecture exacte de la formation et des situations rencontrées lors de cet audit.

Comment valider nos interprétations successives de la situation étudiée ?

Les résultats et l'analyse progressive de la situation ne peuvent être validés tels quels par les participants à l'étude. Il s'agit effectivement d'être prudent dès lors que l'on aborde ce qui est implicite ou caché, par les personnes.

Seules les analyses proposées dans le premier document de travail interne et dans le document-synthèse de l'audit, et la proposition du plan de formation collective, sont validées par les agents d'insertion, une première fois au cours des seconds entretiens, puis une seconde fois en réunion d'équipe.

Nous pouvons également considérer que l'interprétation progressive de la situation étudiée, dans le corps de cette étude est validée par le directeur. En effet, une fois cette mission au sein de la structure terminée, il s'agit pour nous de l'utiliser comme objet de recherche dans le

cadre de cette thèse. Le directeur reste impliqué dans cette nouvelle phase tandis qu'il ne travaille plus depuis au sein de l'« ensemblier ». Des échanges via internet, ainsi que quelques rencontres à intervalles réguliers, nous permettent de lui poser des questions pour approfondir la compréhension de la situation. De même, nous lui transmettons l'avancée de l'interprétation afin qu'il nous donne ses impressions et qu'il précise certains points. Il confirme ou infirme certains éléments pour faire évoluer notre interprétation.

#### **6.5.4. Données et analyse.**

Il s'agit pour nous d'analyser le processus chronologique qui se joue tout au long des six mois de l'audit de formation ; c'est à dire de la commande d'un audit et d'une éventuelle formation interne jusqu'à l'interprétation des conduites des agents d'insertion au cours de la réalisation de cet audit.

Les premières données et leur analyse correspondent à ce qui se joue du côté du commanditaire. Le thème du « développement personnel » est introduit de façon opportune dans la commande de l'audit.

Ensuite, les données et l'analyse sont exclusivement dirigées sur ce qui se joue du côté des agents d'insertion. Nous pouvons considérer que le thème du « développement personnel » est de nouveau encore fortement présent.

##### **A. La notion de « développement personnel », une opportunité au départ de l'action.**

Les propos qui suivent correspondent à l'analyse de la situation au début de la mission : la commande d'un audit de formation et d'une éventuelle formation collective interne pour les agents d'insertion.

Dans l'étude réalisée et ayant donné lieu au document-synthèse final « *Envisager une formation collective pour des agents d'insertion* », la question du « développement personnel » est dès l'origine présente. Elle apparaît comme une possibilité parmi d'autres pour envisager de façon adéquate la formation souhaitée. Le « développement personnel » peut être une des réponses méthodologiques à la formation des agents d'insertion.

Nous nous trouvons donc au départ devant la nécessité de former de manière qualitative à des métiers aux contenus flous d'une part, et, devant la possibilité de s'en référer éventuellement au « développement personnel », donc devant la possibilité de s'en référer à un concept tout aussi flou d'autre part. (Cette relation entre les deux notions - « agents d'insertion » et « développement personnel » - est intéressante, car même si aucune définition n'est claire, chacun d'entre nous en a cependant une représentation a priori.)

Une évolution se produit alors au cours de cette mission : La question du « développement personnel » devient de plus en plus un angle d'approche privilégié.

La nécessité de former les agents d'insertion apparaît évidente lorsque l'on se réfère aux différents écrits sur les expérimentations déjà menées à ce sujet ; et, il apparaît comme une autre évidence que l'implication des formés est essentielle pour espérer la réussite à long terme d'une telle formation.

Spécifiquement à l'« ensemblier », dès lors que la démarche est enclenchée, le commanditaire se rend compte de l'absence des personnes concernées dans la réflexion et dans les orientations à prendre quant à cette démarche. En effet, toute la phase s'étant

déroulée jusqu'à la commande de cette étude (réflexion sur ce thème en groupe de travail, participation à des journées d'étude spécifiques aux métiers de l'accompagnement et à leur formation,...) leur est pratiquement inconnue, ou du moins elle ne les concerne pas.

Il s'avère désormais nécessaire d'anticiper la prise de connaissance de leur ignorance par les agents d'insertion, ou d'anticiper le vécu d'une éventuelle formation comme une imposition.

A ce stade, les salariés n'expriment aucune attente impatiente d'un projet ambitieux de formation. Leurs seules motivations de formation semblent se résumer en des besoins individuels plus ou moins couverts par l'offre de formation existante.

Mais, leur implication devient essentielle et justifiée dans le projet de la direction, car c'est bien de leur formation dont il s'agit. L'objectif est de faire en sorte qu'ils deviennent eux aussi commanditaires d'une formation.

Comment parvenir à cet objectif ? Comment arriver à ce que les premiers concernés ne fassent pas tout échouer dès le début, insatisfaits qu'une formation leur soit imposée ou réfléchie sans eux ? Comment anticiper une prise de conscience de la part des agents d'insertion, que ce n'est pas d'eux dont il y a besoin pour envisager une formation, mais dont ils seraient quand même les heureux bénéficiaires ?

Cette question peut trouver réponse dans ce qu'étudie justement la chargée de formation doctorante : introduire la notion de « développement personnel » pour mener l'audit apparaît comme une opportunité.

### **B. Le « développement personnel », d'un objectif opportuniste à un objectif concret de formation.**

Dès le départ, une évolution se fait donc sentir quant à la place à accorder à la question du « développement personnel » dans l'audit à réaliser. Mais cette question ne s'est pas toujours posée, ou plutôt elle ne s'est pas toujours posée de la même manière.

Dans un premier temps, le « développement personnel » (sous-entendu celui des agents d'insertion) apparaît effectivement a priori aux yeux du directeur comme devant relever du strict domaine individuel. Il ne doit donc pas concerner ces personnes dans leur situation professionnelle. Mais dans un second temps, leur « développement personnel » est de plus en plus perçu comme un objectif au bénéfice tout autant des individus que de leur structure.<sup>112</sup>

L'objet de notre présente réflexion porte donc tout d'abord sur le changement de position de la notion de « développement personnel » au cours de cette mission, et nous posons l'hypothèse suivante : l'évolution de la considération pour la question du « développement personnel » en formation suit en fait une logique opportuniste. Le « développement personnel » devient un objectif de formation possible pour les agents d'insertion.

Le directeur de l'« ensemblier » et la chargée de formation ne percevant pas a priori eux-mêmes la notion de « développement personnel » telle que venant d'être analysée (c'est-à-dire comme objectif opportuniste) mais plutôt dans une dimension éthique, il est logique que le « développement personnel » apparaisse aussi comme un objectif concret et humaniste de la formation.

Mais considérer d'une manière générale que le « développement personnel » des agents d'insertion peut participer à la façon de concevoir leur formation ne confère pas pour autant une définition claire à cette notion.

Une autre question se pose maintenant : comment envisager la formation des agents d'insertion à l'aide du « développement personnel » ?

---

<sup>112</sup> En référence au premier entretien réalisé avec le directeur.

Comment envisager la formation d'un métier aux contours flous, à l'aide d'une notion tout aussi floue ?

### **C. Le « développement personnel », un objectif a priori logique de formation pour les agents d'insertion.**

Les propos suivants sont centrés à présent sur ce qui se passe du côté des agents d'insertion.

Reprenons la logique de l'action menée.

Le choix est pris d'inclure la notion de « développement personnel » dans la réalisation de l'audit et de la définir à partir des idées des agents d'insertion à ce propos.

La logique de la structure commanditaire est la suivante : pour définir ce qu'est le « développement personnel » - thème opportun pour la mise en place d'une formation -, rien de plus logique selon le directeur que de ne pas se substituer à ce « personnel » ; à eux de le définir.

Les informations recueillies dans la littérature, puis au travers des premiers entretiens effectués avec les agents d'insertion de l'« ensemble », nous permettent de considérer que le besoin principal exprimé par les agents d'insertion est d'acquérir une « **reconnaissance** » de leur métier, avant des besoins en terme d'acquisition de connaissances ou de compétences. La formation peut être un moyen de participer à cette reconnaissance, et à l'aide éventuellement du « développement personnel » dès lors qu'il peut participer à cette reconnaissance.

Egalement, les agents d'insertion interrogés privilégient une caractéristique dans la représentation de leur métier : « *l'implication d'une part de soi* ». Et, puisque leur activité professionnelle suscite l'implication de leur personne, la formation peut logiquement être attendue au niveau du « développement personnel ». Favoriser ce « personnel » semble nécessaire au même titre que le fait de favoriser des « compétences directement professionnelles ». Les agents d'insertion semblent se faire une représentation de leur métier où leur « développement personnel » est justifié.

Le lien entre la formation et le « développement personnel » devient logique afin de contribuer à leur reconnaissance professionnelle, c'est-à-dire afin de contribuer à la « **reconnaissance d'une part de soi** ».

A première vue, le « développement personnel » prend donc un sens logique par rapport à leur revendication. Il s'agit d'un objectif de formation allant de soi puisque permettant de faciliter la mise en jeu de cette « part de soi » dans leur activité professionnelle, et de plus lié à la notion de « reconnaissance ».

Mais que signifie plus exactement cette demande de reconnaissance ?

### **D. Une demande de reconnaissance à signifier.**

Nous faisons l'hypothèse que l'expression des agents d'insertion sur leurs besoins de formation, et qui induit un lien entre les notions de « reconnaissance » et de « développement personnel », sous-tend autre chose que la seule explication faite d'emblée – celle d'avoir leur métier reconnu et les conséquences qui en découlent<sup>113</sup>.

---

<sup>113</sup> Grille de salaire, définition d'une carrière au sein de ce métier, etc.



Les premiers entretiens réalisés doivent simplement mettre en évidence la perception des agents d'insertion à propos de leurs besoins de formation. Mais, à partir du thème du « développement personnel » abordé au cours des entretiens, il semble qu'ils profitent aussi de cette opportunité et de cette possibilité de s'exprimer, pour faire part de leur vécu, de leur ressenti, de choses en apparence anodines.

La question du « développement personnel » abordée sous l'angle de « leurs besoins » de formation, semble permettre l'émergence d'informations d'une grande richesse.

Dans les premiers entretiens, et dans un premier temps, ils annoncent spécifiquement, à côté d'une volonté d'être reconnus, des besoins de formation « classiques », généraux, opérationnels, ..., besoins qu'ils peuvent facilement combler à l'aide de modules de formation existants, dont la possibilité leur est offerte par la structure de pouvoir en suivre quelques uns. Dans un second temps, il semble qu'ils profitent de cette possibilité qui leur est laissée d'énumérer « leurs besoins » de formation, pour se laisser en quelque sorte aller et pour évacuer leur ressenti.

Ils profitent en effet des situations d'entretien pour mettre à plat leur vécu professionnel, ce qui ne les satisfait pas dans la manière dont leur formation est gérée, et plus largement ce qui ne les satisfait pas dans la structure. A côté de ce qui ne leur convient pas, ils donnent aussi des pistes sur ce qu'ils préféreraient quant à cette gestion.

Egalement, ils énoncent spécifiquement des besoins de formation à la fois professionnels et personnels, s'éloignant de la question de leur reconnaissance. Le « besoin de reconnaissance » qui est exprimé d'emblée semble perdre de son importance au fil des entretiens.

Les entretiens sont ensuite analysés, parallèlement à celui réalisé avec le directeur.

Cette analyse permet au final de mettre en évidence un manque de dialogue réel entre le directeur et les salariés au sujet précis de la formation, le premier imposant une manière de fonctionner qui ne semble en effet comprise que par lui.

Qu'en conclure si l'on en revient à présent à notre première réflexion sur la relation entre les notions de « développement personnel » et de « manque de reconnaissance » ?

Dans un premier temps, l'analyse des résultats semble réfuter nos hypothèses puisque les agents d'insertion oublient au fur et à mesure des entretiens cette revendication de reconnaissance.

Dans un second temps, l'analyse des résultats met en évidence un fait intéressant : la tension latente dans les relations hiérarchiques de travail (alors qu'en apparence le directeur n'est en conflit avec aucun des salariés) sur le sujet précis de leur formation et de leurs besoins. Et, il apparaît finalement au travers de cet audit de formation que la question même de la formation est de moins en moins centrale pour se confondre avec un audit organisationnel. Les agents d'insertion généralisent en quelque sorte un dysfonctionnement interne sur une situation précise - celle de la gestion de leur formation - à une situation globale - le management du directeur.

L'analyse des entretiens, et donc cette conclusion sur le manque de dialogue entre eux et le directeur au sujet de leur formation et au sujet de la considération de leurs besoins, sont transmises à chacun des agents d'insertion. Leur réaction à la lecture de cette analyse est de la surprise, puis finalement, chacun acquiesce pour reconnaître effectivement cette réalité

analysée<sup>114</sup>. Chacun interprète alors à sa manière en quoi il est effectivement possible de constater un manque de dialogue.

La situation décelée en interne ne semble donc pas consciente à l'origine chez chacun des agents d'insertion, mais surtout, elle semble révéler des motivations plus complexes que celles annoncées d'emblée.

Cette mauvaise gestion de la formation interprétée par les salariés, ce vécu conflictuel latent, ce manque de dialogue, ne viennent-ils pas toujours renforcer un désir annoncé au départ de reconnaissance ? A-t-on ici l'expression d'un désir d'être reconnu par le directeur de la part des agents d'insertion ?

Selon des considérations logiques, cette reconnaissance « extérieure » revendiquée, pourrait aussi signifier une volonté de pallier un manque de reconnaissance personnelle, un rapport à soi négatif ; et cette demande serait d'autant plus énoncée qu'elle ne serait pas satisfaite : la non reconnaissance extérieure viendrait alimenter le rapport à soi négatif et la demande de reconnaissance.

La revendication de leur reconnaissance, par le biais de la formation, pourrait aussi signifier une demande de travail sur soi, une demande de reconnaissance par soi.

Mais quel est précisément l'objet de cette reconnaissance ?

La problématique initiale et qui justifie cet audit de formation est de savoir comment former les agents d'insertion. Or, à ce stade de l'interprétation, le problème semble se situer plutôt à un niveau organisationnel, avant un niveau formatif. La question de la formation est-elle alors toujours opportune pour prendre en charge une question identitaire ou existentielle des agents d'insertion ?

### **E. Des conduites des agents d'insertion en apparence insignifiantes mais qui peuvent révéler de grandes choses.**

Nous posons l'hypothèse que les agents d'insertion ont besoin ou désirent être reconnus par rapport aux publics qu'ils accompagnent. Cette demande serait le signe d'un mal-être vécu, lié à l'amalgame « agent d'insertion » - « personne en insertion ». Ils souhaiteraient en être différenciés.

Cette hypothèse prend appui sur des analyses déjà effectuées en sciences humaines sur les nouveaux métiers du social, entre volonté altruiste et désir de supériorité. (cf 6.1.5.)

Egalement, la situation étudiée recèle une foule de petits signes qui alimentent cette hypothèse.

Quelles sont ces conduites en apparence insignifiantes, mais qui, cumulées entre elles, renforcent l'hypothèse selon laquelle les agents d'insertion souhaitent être reconnus des publics qu'ils accompagnent ? Quelles sont ces conduites qui alimentent l'hypothèse d'un désir de différenciation et de supériorité, et qui nous renvoie à l'analyse de M. Lacroix des stages au « développement personnel » ?

Lorsque l'on s'intéresse de plus près à la dynamique identitaire ou existentielle des agents d'insertion, on se remémore au fur et à mesure une succession de conduites, de comportements qui, sur le moment se révèlent sans importance, mais qui en fait recèlent

---

<sup>114</sup> Ce constat est permis par la seconde série d'entretiens. Rappelons que ce ne sont pas tous les mêmes agents d'insertion qui sont interrogés de nouveau. Des personnes sont interrogées qui ne l'avaient pas été au cours de la première série d'entretiens. D'autres ont quitté entre temps la structure.

beaucoup d'informations. On se remémore des comportements paradoxaux avec leur discours sur leur métier, sur leurs missions, sur le public qu'ils accompagnent.

En leur demandant en effet de définir leur métier, les agents d'insertion ont eu du mal à en donner une définition claire. Ils annoncent à répétition qu'ils ont conscience des problèmes accumulés par les personnes, qu'ils ne peuvent calquer leur travail sur un modèle d'insertion rationnel ou sur une logique d'adéquation formation - emploi. Leurs comportements professionnels sont définis bien plus par rapport à des principes et valeurs.

Pourtant, les comportements observés en situation professionnelle laisseraient plutôt transparaître des contradictions avec leur discours.

\* Par exemple, la question de leur salaire est une préoccupation centrale des agents d'insertion ; rien de spécifique en cela par rapport aux autres activités salariées.

Il y a au sein de cet « ensemblier » une surenchère forte, où finalement la valeur de l'agent d'insertion semble fortement liée au niveau de l'indice salarial.

Faute d'être reconnus autrement, collectivement, chacun des agents d'insertion, individuellement, alimente une logique compétitive où il s'agit d'avoir le salaire le plus élevé au sein de la structure, et qui apporte la reconnaissance de la qualité du travail accompli. Faute d'exercer un métier reconnu et valorisé, ils prennent en main les moyens de contribuer à leur reconnaissance individuelle, en s'attachant à l'évolution, même minime, de leur indice salarial, et également en se détachant du marquage de l'Etat.

En effet, sur un poste CEC pour certains, sur un poste Emploi Jeune pour d'autres, les agents d'insertion semblent pris dans une logique individuelle de création identitaire où l'objectif est d'avoir un salaire toujours plus élevé et un contrat de travail à durée indéterminée et non financé par une aide de l'Etat.

Certes, cette motivation dépasse largement le seul cadre de ces métiers. Les agents d'insertion semblent finalement prétendre aux mêmes aspirations que tout salarié, à savoir, un travail sûr, bien rémunéré, et valorisant.

C'est justement sur ce dernier point et sur la question de la « valeur » de leur métier que nous souhaitons nous attarder. Les agents d'insertion semblent rechercher une connotation positive à leur métier, à côté de la « valeur » ou de la noblesse de leurs missions. Or, ce métier renvoie d'abord au terme « insertion ». De la même manière, une prise en charge financière par l'Etat de leur poste de travail peut alimenter ces connotations négatives<sup>115</sup> de leur emploi et les renvoyer à la situation des personnes en insertion.

La question financière de leur emploi peut donc aussi être le signe d'une volonté de se détacher d'un niveau de salaire fixe, de contrat de travail à durée déterminée et d'un poste aidé par l'Etat, autrement dit de se détacher de caractéristiques partagées par les personnes en insertion.

\* De manière encore plus révélatrice, les agents d'insertion sont fortement attachés à l'intitulé de leur poste. Pour bon nombre d'entre eux, trouver l'intitulé de poste le plus adéquat, le plus révélateur possible est une préoccupation importante, voire risible de l'extérieur.

Les missions et responsabilités de certains au sein de l'« ensemblier » peuvent évoluer en même temps que l'évolution des activités. Alors une des premières choses à faire, semble-t-il, consiste à trouver un nouvel intitulé de poste. Ce dernier peut être assez long pourvu qu'il signifie un maximum de fonctions exercées. Il doit être également le plus glorifiant possible, le plus en lien avec la situation économique « réelle, normale », quitte à s'éloigner de la définition exacte de leurs fonctions – pour appeler le responsable de l'activité textile l'intitulé

---

<sup>115</sup> En effet, il transparaît au travers des attitudes des agents d'insertion que bénéficier - ou plutôt supporter - d'un CEC, d'un Emploi Jeune, c'est être dans le même rapport à l'Etat que les personnes en insertion.

n a-t-il pas été celui de « ambassadeur de tri » ?-. Finalement, en se référant à leur mission générale d'Insertion par l'Activité Economique, si dans l'intitulé de poste, il y a à sacrifier un terme, alors fort était à parier que c'est celui d' « insertion » qui est choisi.

Cet attachement à l'intitulé de leur poste semble révélateur d'un désir de pouvoir dire ce qu'ils sont... ou plutôt de ce qu'ils ne sont pas ou plus. Ils sont attachés à leur intitulé de poste comme pour ne pas courir le risque pour certains, d'être identifiés selon leur type de contrat (CES / CEC, Emploi Jeune).

Finalement peut-être souhaitent-ils qu'il leur soit reconnu cette différence, ce qu'ils ne sont pas, avant même de souhaiter qu'il leur soit reconnu ce qu'ils sont.

\* Les agents d'insertion semblent se conduire de manière ambiguë par rapport aux principes énoncés dans leur discours à propos de leur métier.

Dans la quotidienneté de leur travail, prenons par exemple les situations où ils ne sont pas en présence des personnes en insertion, telles les réunions d'équipe entre permanents, la réalisation de tâches administratives, leur participation à l'élaboration de projet. Dans ces situations, leur discours est des plus éthiques ; ils entendent montrer qu'ils sont au clair avec la façon dont ils doivent exercer cette activité principale d'accompagnement. Par exemple : ils aiment bien souvent s'entendre à dire que cet accompagnement nécessite l'exercice d'une certaine autorité afin de familiariser les personnes avec la situation dans laquelle elles seront demain (l'entreprise), et de rajouter alors qu'ils y sont en quelque sorte contraints. L'accompagnement doit inclure cet aspect d'autorité, même s'ils préfèrent dans l'absolu agir différemment.

Observons à présent les situations d'accompagnement avec les personnes en insertion. Cette autorité annoncée est effective. Par contre, aucun signe ne transparaît pour laisser entendre qu'ils y sont contraints. Mais sans remettre en question leurs capacités à jouer ce rôle, ni leurs principes et leur éthique, peuvent-ils se laisser prendre au jeu ?

Observer les agents d'insertion permet, semble-t-il, de renforcer l'idée qu'ils sont animés de désirs de supériorité ou de différenciation des publics en insertion, et ce même s'il est en même temps assuré de leur bonne foi quant à leur volonté d'être leur guide et non leur dictateur.

\* Cette volonté de marquer la différence d'avec les personnes accompagnées peut encore être décelée au travers de leurs habitudes vestimentaires.

Comme pour de nombreux métiers finalement, chacun des agents d'insertion, compte tenu du support d'activité sur lequel ils travaillent, a un mode vestimentaire spécifique, alors même qu'aucun vêtement de travail n'est imposé. Mais jusqu'où l'habit fait-il le moine ? Le mode vestimentaire semble aussi lié au « public-cible » accompagné.

En fait, par simple observation, le mode vestimentaire des agents d'insertion semble fortement empreint de la situation de travail, et ils semblent là encore vouloir marquer la différence, en étant habillés mieux qu' « eux » : par exemple l'agent d'insertion avec un public en milieu rural... habillé de telle sorte de pouvoir travailler dans les sentiers de randonnée... mais très attaché à sa chemise « Aigle ». Par exemple, l'agent d'insertion qui travaille avec des jeunes... habillé sportswear. Par exemple l'agent d'insertion (masculin et d'origine étrangère) qui travaille avec des femmes d'origine étrangère... habillé de telle sorte de marquer sa réussite. La seule personnalité des uns et des autres suffit-elle à expliquer cette situation ?

Cette considération vestimentaire vient renforcer l'impression d'une volonté latente au travers des conduites des agents d'insertion : celle d'être reconnus de ce qu'ils ne sont pas ou plus.

A partir de l'observation des agents d'insertion dans leur quotidienneté de travail, nous posons l'hypothèse qu'ils développent des conduites révélatrices d'un désir d'être différenciés des publics accompagnés.

De plus, nous avançons que ce désir est non conscient et qu'il peut être à l'origine d'un « mal-être » vécu au travail.

Nous rappelons une autre hypothèse : cette première demande extérieure de reconnaissance peut être un moyen de pallier un rapport à soi négatif ou particulier.

Cette différence souhaitée serait en effet encore davantage révélée au travers de leurs discours où ils répètent à l'unité et inlassablement leur connaissance du terrain, où en chœur « *pour exercer ce métier, il faut être du terrain* ». Mais de quel terrain s'agit-il ? Pour exercer ce métier faut-il l'avoir vécu ? Et en effet, bon nombre d'agents d'insertion interrogés reconnaissent être passés par « là », « savoir ce que c'est ».

Cette valorisation du vécu, du terrain, peut se rapporter aux conflits classiquement rencontrés au travail dans bon nombre de métiers, entre les hommes d'expérience et les hommes de la théorie. Mais ici, l'expérience renvoie aussi une image d'emblée négative et difficilement valorisable.

Les agents d'insertion semblent finalement valoriser ce qui ailleurs est difficilement valorisable.

Pour certains, l'insertion fait bien partie d'eux et peut les empêcher d'avoir une image positive d'eux-mêmes. C'est donc peut-être effectivement de cette proximité avec le public accompagné qu'ils cherchent à se défaire sous l'énonciation d'une reconnaissance extérieure de leur différence.

#### **F. Les attentes des agents d'insertion liées au rôle endossé par le directeur.**

Référons-nous à présent aux propos du directeur, interrogé à plusieurs reprises (suite à la commande remplie) sur la manière dont lui-même a vécu cet audit.

Le directeur, à la lecture de l'analyse insiste notamment sur son regret que les agents d'insertion ne se soient pas rendus compte des efforts qu'il mettait justement en oeuvre pour leur formation, et qui participaient à son sens à leur reconnaissance. Les choses n'ont de loin pas été perçues comme telles par les agents d'insertion.

Pourquoi ne se sont-ils rendus compte de rien ? Pourquoi n'ont-ils pas lu cette démarche comme un signe de reconnaissance ? Est-ce là une preuve de leur naïveté, ou encore de leur manque d'intérêt pour ce qui est engagé ? Il ne semble pas que la réponse soit à envisager en ces termes, puisque les agents d'insertion sont fortement attachés à leur reconnaissance, à leur identité leur faisant actuellement défaut.

De manière logique, nous pouvons nous attendre à ce qu'ils « bondissent » sur tout signe de reconnaissance extérieure, sur cette marque d'intérêt, sur ces efforts multipliés par le directeur. Mais, il n'en est rien.

Les agents d'insertion auraient au contraire « bondi » sur la synthèse de l'audit et sur l'interprétation d'un manque de dialogue et d'une fonction managériale comprise que par le directeur, comme pour lui renvoyer une faute, celle de leur défaut de reconnaissance.

Il semble qu'au cours de l'audit, chacun est finalement satisfait du fait que l'implicite soit devenu explicite ; mais pour autant le fonctionnement organisationnel reste le même.

Pourquoi le directeur, ayant pris lui aussi conscience de cet implicite, ne fait-il pas évoluer ses comportements managériaux. Selon lui, « *si j'étais resté, j'aurais tiré enseignement de ce*

*travail pour modifier des choses dans le management et notamment cadrer plus les relations entre chacun, la structure et le directeur.* »<sup>116</sup>

Dans une dynamique de départ, le directeur souhaite plutôt impliquer deux administrateurs bénévoles de l' « ensemblier » dans la participation à cette étude interne.<sup>117</sup> Il propose ainsi au président et à la vice-présidente de AUDACIE de participer à l'audit en cours pour qu'ils donnent eux aussi leur représentation du métier d'agent d'insertion, leur représentation des besoins en formation pour les agents d'insertion, ... En impliquant deux administrateurs, une tentative de résolution du problème peut donc être impulsée de la part du directeur.

Mais d'un autre point de vue, il peut aussi être considéré comme se désengageant de la situation, en orientant leur demande de reconnaissance vers la personne morale concernée de droit, l'employeur (en plus de les « laisser tomber » en quittant prochainement l' « ensemblier »). En s'en tenant à de pures considérations théoriques, la reconnaissance des salariés est bien à attendre de l'employeur. Mais dans les faits, le directeur reste le représentant de l'employeur, et ce, y compris d'ailleurs dans la représentation des administrateurs<sup>118</sup>. Il se désengage alors.

Dans le premier entretien réalisé avec lui au cours de l'audit, le directeur souligne sa volonté d'être un « maïeuticien », c'est à dire d' « accompagner les agents d'insertion dans l'appropriation et l'expression de leurs missions ».

Suite à l'audit de formation réalisé et analysé, le directeur est de nouveau interrogé sur la manière dont il définit son rôle. Ses propos renforcent et légitiment sa volonté d'être un « maïeuticien ».<sup>119</sup>

De plus, de son point de vue, son désengagement s'explique par la possibilité offerte par l'audit d'engager davantage les administrateurs dans la vie collective de travail, en déplaçant certes aussi inévitablement le « pouvoir de reconnaissance ».

Suite à l'audit de formation réalisé et à sa synthèse, le directeur est également interrogé sur la manière dont il tire leçon de la situation analysée : Sent-il une évolution ? Comment explique-t-il le peu d'évolution ? Reconnaît-il un manque d'engagement de sa part ; alors comment l'explique-t-il ?

La « non évolution » de la situation est selon lui logique puisqu'il est en phase de départ. Aucun des protagonistes n'est donc poussé à faire des efforts de communication ou à tester une nouvelle organisation de travail, puisque chacun sait son départ imminent. Ces efforts sont inopportuns à ce stade de la situation, d'autant que le prochain directeur prend ses marques.

De manière logique, il semble que c'est à un niveau organisationnel et managérial que le problème se doit d'être pallié.

<sup>116</sup> Propos recueillis suite à la mission réalisée.

<sup>117</sup> Soulignons que l'implication des administrateurs dans la vie associative et dans la vie quotidienne du travail est à ce stade quasi nulle.

<sup>118</sup> Lors de l'entretien réalisé avec les deux administrateurs ceux-ci soulignent la délégation de leurs rôles au directeur, et donc y compris selon eux ce rôle de reconnaissance.

<sup>119</sup> « Mon intention dans l'impulsion de ce projet de formation collective ne se limitait pas à la formation des agents d'insertion que je percevais essentiellement à son origine comme une nécessaire qualification des agents d'insertion, mais ambitionnait la rédaction d'une sorte de méthode partagée partant de l'analyse des bonnes pratiques. L'origine de cette idée est ancienne et se fonde pour partie sur mon observation des agents au travail par le biais en particulier des séances de travail à l'occasion des bilans. Là vient mon rôle de maïeuticien. A voir travailler les uns et les autres j'ai souvent constaté une incapacité à dire et expliquer son travail. J'ai donc essayé d'accoucher les uns et les autres, dans le souci ultime de tracer et pouvoir ainsi transmettre les techniques et méthodes de travail de la structure. C'est à rapprocher de mon impression que chacun dans la structure participe à la construction d'une méthode collective de travail. »

Mais alors, si l'on s'en tient à ce niveau organisationnel, pourquoi le directeur s'attache-t-il à son remplacement ? Pourquoi s'attache-t-il à ce changement de « personne » sur le poste de direction ? N'est-ce là que la marque d'une évidence : une organisation de travail ne pouvant être envisagée indépendamment des « personnes » qui y sont impliquées ? Alors que le problème apparaît à première analyse comme étant organisationnel, est-il d'abord interpersonnel ?

Si le problème se situe à un niveau organisationnel - de directeur à salarié - il se situe peut-être aussi en même temps à un niveau interpersonnel - le directeur et les salariés « engageant nécessairement leur personne » dans leur travail.

Et si le rôle de maïeuticien endossé par le directeur n'est en fait que trop bien réalisé ? Si les agents d'insertion restent en attente à son égard, ce n'est peut-être pas tant du fait d'un message n'arrivant pas à passer, que du fait d'un message ne passant que trop bien dans ces relations interpersonnelles instituées.

Les agents d'insertion en demandent peut-être davantage quant à leur accompagnement par le directeur que ce qui leur est proposé : c'est à dire qu'il soit aussi leur maïeuticien ou accompagnateur, au-delà du seul champ limité du professionnel.

Instaurer un rôle de maïeuticien renvoie à des compétences spécifiques nécessaires de psychothérapeute et peut-être non acquises par le directeur.<sup>120</sup>

Tout ce qui vient d'être dit ne peut être qu'une hypothèse pour interpréter la situation. Cette hypothèse a été discutée avec le directeur, et il serait enclin à interpréter les rapports entretenus par les agents d'insertion à son égard, dans ces directions.

De plus, les agents d'insertion regrettent longtemps le directeur dont il est question ici, à tel point que l'on pourrait dire qu'ils mettent du temps à « faire le deuil » de son départ, comme s'ils vivaient un « manque » vis à vis de ses pratiques et de sa personne.

L'analyse de ce qui se joue du côté du directeur nous permet de conclure qu'il ne leur renvoie pas une image négative des agents d'insertion, et qui les aurait poussés à demander une reconnaissance. Il renvoie au contraire une image positive des agents d'insertion (« *chacun individuellement participe au projet collectif* » ; « *ils sont la structure* ») et qui les pousse à lier leur demande particulière de reconnaissance à sa personne.

Au-delà d'une demande de différenciation, les agents d'insertion seraient aussi en attente d'une relation d'accompagnement à leur égard.

### **G. La demande des agents d'insertion, signe d'un conflit psychique à l'œuvre ?**

Comment lier cette analyse à la question du « développement personnel » ?

Si l'on reprend l'objet initial de cet audit, il s'agit de trouver des pistes de réponse pour savoir comment former les agents d'insertion, par rapport aux manques décelés par le directeur en matière de connaissances générales sur ce champ d'activité, et pour construire une méthode collective de travail.

Afin de faire adhérer les personnes à ce projet, la question du « développement personnel » apparaît opportune.

Les agents d'insertion donnent leur représentation de leur métier, et s'expriment sur leurs besoins de formation. Dans un premier temps nous sommes amenés à dire qu'ils ont une représentation de leur métier au travers de « *cette implication d'une part de soi* ». Le

<sup>120</sup> En effet, si l'on se réfère aux théories de Freud, il apparaît effectivement que la maïeutique nécessite que celui qui l'exerce soit « compétent », afin justement de ne pas se fourvoyer dans des dérives faciles.

« développement personnel » en formation peut donc être défini et justifié logiquement afin d'investir « *cette implication d'une part de soi* ».

Ils relient la question de leur formation à celle de leur reconnaissance. La formation apparaît comme un moyen de faciliter cette reconnaissance de leur métier généralement, de leur part de soi plus spécifiquement. Le « développement personnel » en formation apparaît donc comme une des pistes de réponse possible à la question initiale.

Dans un second temps, nous poussons notre investigation quant au sens de cette demande de reconnaissance. Nous posons alors l'hypothèse d'un désir sous-tendu d'être reconnus, indifférenciés, par rapport aux personnes en insertion. Nous aurions en somme découvert que leur demande de reconnaissance est reliée à des besoins plus diffus se situant au niveau de leur personne et de leur rapport à eux-mêmes.

Alors que dans premier temps, c'est une reconnaissance de leur métier qui est énoncée, le problème se situe aussi peut-être en même temps à un niveau personnel ancré dans une problématique professionnelle.

Egalement, nous émettons l'hypothèse que les agents d'insertion ont des attentes à l'égard du directeur. En fait, ce qui est peut-être attendu des agents d'insertion vis à vis du directeur, ce n'est pas tant qu'il leur fournisse des signes de reconnaissance, mais plutôt qu'il les accompagne dans leur démarche de reconnaissance ou d'« auto reconnaissance », qu'il poursuive en quelque sorte son rôle professionnel voulu de maïeuticien dans des sphères plus larges.

Force est alors de souligner l'étroite relation entre la demande d'accompagnement interprétée par les agents d'insertion et l'objet de leur mission générale d'IAE. Ils sont peut-être en attente de ce qu'ils offrent ailleurs.

Finalement, la demande complexe des agents d'insertion analysée ici pourrait être énoncée comme une demande de « développement personnel », défini comme le fait d'être différent et supérieur au public qu'ils accompagnent.

Cette demande renverrait alors à l'analyse de M. Lacroix sur les « formations au développement personnel » définies effectivement par rapport au processus d'affirmation de soi et d'identification à une image idéale de l'homme moderne : l'individu fort, efficace, estimé, différencié, sûr de lui.

Mais cette analyse entre en contradiction avec les idées communément admises à propos de l'éthique et des valeurs nobles et altruistes des agents d'insertion. Ils exprimeraient en quelque sorte une demande « cachée » de « développement personnel ».

L'établissement de deux motivations opposées chez ces acteurs nous renvoie à la théorie de Freud et au conflit psychique de l'individu pris entre ses différentes personnalités : entre son moi égoïste et son moi social. Un principe de réalité pousserait l'agent d'insertion à se développer par rapport à des attentes sociales admises, par rapport à un moi éthique, altruiste, tandis que le moi égoïste laisserait échapper des motivations égoïstes, de manière diffuse, d'autant plus que ces motivations de supériorité seraient socialement légitimées « ailleurs », c'est-à-dire en dehors du cadre des métiers de l'aide sociale et du rapport à autrui.

Le conflit entre ses différentes personnalités laisserait place à un individu en attente de « développements personnels », c'est-à-dire soucieux de sa différence, de sa supériorité, de son unicité, tout en étant soucieux du bien d'autrui.

Les agents d'insertion exercent un métier à caractère social, altruiste, motivé par des principes où il s'agit d'aider l'autre ; mais, cet exercice révèle peut-être aussi des motivations plus égoïstes, voire perverses : avoir besoin des personnes en difficultés pour mieux s'aimer soi-même.



Les différentes hypothèses posées dans cette analyse de la demande des agents d'insertion soulignent incontestablement une grande complexité à l'œuvre.

Nous proposons ici une interprétation possible de la dynamique psychique à l'œuvre chez les agents d'insertion - interprétation rendue attentive à la question des désirs diffus des agents d'insertion par une lecture introductive de la psychanalyse de Freud.

La demande des agents d'insertion serait définie ensuite comme une demande d'accompagnement, prenant ancrage notamment dans le rôle non maîtrisé de « maïeuticien » endossé par le directeur - rôle en apparence rempli de bons principes mais qui peut aussi faire émerger une situation complexe.

Etre maïeuticien relève d'une compétence spécifique, a priori forcément bonne pour un directeur - et d'autant plus pour un directeur d'un « ensemblier » d'insertion - mais a posteriori pleine de conséquences.

A priori, du fait d'une demande explicite d'être reconnus, et, du fait d'une croyance forte d'avoir cette particularité d'« impliquer une part de soi » dans le travail, le « développement personnel » peut apparaître légitime pour favoriser cette « part de soi » et pour reconnaître aux agents d'insertion cette particularité. La formation peut alors être considérée comme un moyen opportun pour prendre en charge ce « développement personnel » des agents d'insertion au travers d'un outillage des attitudes comportementales et relationnelles utiles dans leur relation d'aide avec les personnes en difficulté.

Le « développement personnel » apparaît en somme comme un objectif et contenu de formation logique pour les agents d'insertion en vue de participer à leur reconnaissance. Mais après analyse, le « développement personnel » apparaît davantage comme une démarche proche de la maïeutique, et en même temps, comme une finalité, l'estime de soi, l'identification à un être idéal. La formation est-elle alors toujours un moyen opportun pour prendre en charge cette demande complexe des agents d'insertion ?

#### **H. Retour sur le développement moral des agents d'insertion.**

Revenons sur la dynamique noble et altruiste des agents d'insertion. Leur orientation vers le secteur de l'insertion peut répondre à un autre besoin : celui de mettre en œuvre des valeurs, celui de faire le bien d'autrui.

En ce sens, l'exercice du métier d'agent d'insertion correspondrait donc à une démarche de « développement personnel » tel que préconisé par A. Maslow (actualisation du potentiel en référence à des valeurs) et rappelé par M. Lacroix.

Mais, ils sont en même temps inscrits dans une société où l'image du « yuppie » domine, et les agents d'insertion sont finalement pris en tension entre deux buts, l'épanouissement moral d'un côté et l'épanouissement de l'homme tout-puissant de l'autre. En évacuant l'idéal moral et en légitimant l'idéal individuel, la société peut rendre toujours plus instable leur dynamique identitaire ou existentielle. A l'inverse, en évacuant l'idéal individuel et en légitimant l'idéal moral, ils peuvent ne pas se sentir à leur place dans la réalité sociale.

Concrètement, leurs missions semblent logiquement remplies d'ambiguïtés, entre crainte de la médiocrité et volonté de faire le Bien.

D'un point de vue historique, les métiers du social et notamment celui d'agent d'insertion remplissent aujourd'hui des fonctions, qui hier étaient remplies par les hommes et les femmes d'églises, puis suppléés par les infirmières, les assistantes sociales, ...

Hier, ces missions étaient « naturellement » empreintes de valeurs morales.

Dans la vocation de ces hommes et femmes d'églises, puis dans celle des assistantes sociales, des infirmières, ..., leur dévouement, leurs bonnes œuvres, sont reconnus, légitimes. Elles font au-delà, parties inhérentes de leur personne.

Mais aujourd'hui, les valeurs qui sous-tendent les métiers d'accompagnement sont peut-être de moins en moins reconnues, comme s'il ne s'agissait que d'emplois temporaires avant de reprendre un « vrai » métier.

Selon sa définition usuelle, la « reconnaissance », signifie aussi « *l'action de reconnaître (un bienfait reçu), la gratitude* ».

Au travers d'une demande énoncée de reconnaissance, les agents d'insertion exprimeraient peut-être aussi une demande de gratitude à leur égard.

Il s'agirait d'abord d'une demande affective qui ne pourrait être remplie qu'au travers de relations de proximité.

Ce sentiment de gratitude pourrait être transmis par les pairs, la direction, l'employeur, les partenaires institutionnels, encore par les personnes en insertion.

En observant les situations de travail dans l'institution étudiée, il semble effectivement que les agents d'insertion peuvent rechercher cette gratitude dans un jeu de relations avec les uns et les autres, en fonction de ce que chacun peut consentir à leur offrir. Les agents d'insertion viennent peut-être rechercher auprès des personnes en insertion une reconnaissance que la direction ou l'employeur ne peuvent leur fournir. Ils sont effectivement attachés à leur « sentiment », à leur jugement, à propos de leur accompagnement. Les accompagnateurs transmettent parfois des questionnaires, normalement objectifs, d'évaluation aux personnes accompagnées à propos de l'accompagnement dont ils bénéficient et de l'activité de travail sur laquelle ils sont embauchés. Mais force est de reconnaître que ces questionnaires deviennent une évaluation de la personne accompagnatrice, ou une « *appréciation des encadrants* ». Par exemple sur le chantier intercommunal, l'accompagnateur socioprofessionnel a formulé ses différentes questions de la manière suivante : « *Que pensez-vous de l'encadrant technique ? Que pensez-vous de l'accompagnateur ? Que pensez-vous de la formation : atelier de communication et formatrice ?* ». Les réponses sont remplies d'adjectifs « *gentil, sympa, dur, ...* » où c'est la personnalité qui est jugée et qui rassure peut-être les agents d'insertion. Et surtout, les réponses semblent convenir par rapport à la demande.

La demande de reconnaissance peut a priori être analysée, notamment par une direction ou un employeur, comme directement liée à une revendication salariale ou à une demande de certification ou de diplôme. Mais il semble que cette demande, dans notre cas étudié, va au-delà d'une demande strictement « matérielle » et est fortement empreinte de la notion de « développement personnel ». Elle serait aussi affective et recherchée dans les différentes relations au travail avec les personnes accompagnées et aussi entre pairs (de la structure ou de structures partenaires).

### **6.5.5. Conclusion.**

L'interprétation de la demande de formation des agents d'insertion proposée ici ne s'appuie que sur une succession d'hypothèses. De plus, nous nous sommes permis d'utiliser des concepts forts de notre interprétation - « l'identité », « la reconnaissance » notamment.

Nous avons pris appui sur des articles, ouvrages et dictionnaires de psychologie notamment, de psychodynamique du travail par exemple pour comprendre les concepts d'identité et de reconnaissance et pour constater leur lien étroit avec la notion de « développement personnel ». Nous nous sommes particulièrement intéressés aux analyses de C. Dejours

(1997 ; 1998) sur le lien entre identité, virilité et peur, et, entre identité professionnelle et identité sexuelle, pour comprendre la recherche de supériorité, de différence, donc aussi la peur de la médiocrité, et en même temps la recherche d'une figure maternelle dans celle du directeur, de la part des agents d'insertion.

Les agents d'insertion, comme finalement dans bon nombre de métiers, expriment une plainte, celle d'un défaut de reconnaissance. Le travail peut être un lieu de reconnaissance, pour des agents exerçant un métier défini par l'engagement, l'intelligence pratique, la créativité, par ce qui ne se maîtrise ni par les prescriptions ni par le savoir théorique.

La question est alors de savoir si l'organisation de travail fournit les conditions nécessaires à la reconnaissance du travail réel, si elle offre une « issue sublimatoire » et ouvre les voies du « développement personnel » : « *On mesure ainsi toute l'importance des apports de la psychodynamique du travail à la compréhension des conditions intersubjectives, organisationnelles, permettant que se construise dans les rapports sociaux de travail une dynamique de la reconnaissance créant une véritable issue sublimatoire, une voie possible de rattrapage des failles narcissiques et objectales de développement.* » (Guilho-Bailly M.P., 1998)

On se rend compte dès lors que la formation n'est qu'un moyen au service d'une organisation du travail déterminante. D'ailleurs, dans la situation présentée, des questions organisationnelles importantes ont été posées, déterminantes dans notre interprétation du développement des agents d'insertion comme du développement des personnes en insertion. Ainsi, avant de proposer des solutions en termes de formation et surtout pour ce qui nous intéresse, en termes de « formation au développement personnel », il peut aussi et certainement s'agir de revoir l'organisation plus large du travail. Cette étude nous amène en somme à penser que le lien entre la formation et le « développement personnel » n'est pas si évident et qu'il invite surtout à repenser le sens même de la formation au service de l'organisation et de la personne.

Même si les hypothèses apportées ici restent relatives à notre institution, elles permettent néanmoins de mettre en lumière nous semble-t-il, des éléments intéressants quant à la complexité de l'expression d'une demande - en apparence - de formation partagée par l'ensemble des acteurs oeuvrant dans le champ de l'insertion.

Pour conclure plus généralement sur l'ensemble de notre étude d'un cas empirique, compte tenu de notre expérience professionnelle en tant que chargée de formation et de projet dans une Structure d'Insertion par l'Activité Economique en parallèle de la réalisation de cette thèse, un dispositif d'IAE a logiquement été le cas empirique étudié. Nous avons porté notre attention sur des actions mises en œuvre dans le cadre de différentes activités d'IAE (notamment des chantiers d'insertion et entreprises d'insertion), puis, nous nous sommes centrés plus précisément sur les actions spécifiques d'accompagnement et / ou de formation à destination des personnes en insertion. Nous avons également étudié la « situation formative » des agents d'insertion au travers de l'offre de formation pour ces agents, puis nous sommes revenus sur l'analyse de leur demande.

Nous avons étudié des actions de formation mises en œuvre sur deux chantiers d'insertion entre 2001 et 2005, pour l'ensemble des salariés en insertion et de façon récurrente d'une année et d'un chantier à l'autre : celles pouvant être qualifiées de « formation au développement personnel ».

Il s'agit d'actions collectives, d'une durée variable selon que les techniques de recherche d'emploi, la mise à niveau en savoirs de base, l'image de soi, la communication et l'expression, ..., sont combinées au sein d'une même action ou poursuivies distinctement.

La notion de « développement personnel » semble partout latente dans les actions mises en œuvre. C'est effectivement ce que nous pouvons lire tant dans les commandes de formation de la structure que dans les réponses des organismes prestataires. Le plus souvent, elle renvoie aux notions d'image de soi, de connaissance de soi, ..., prémisses indispensables à tout processus d'insertion professionnelle.

D'une manière générale, le « développement personnel » est relié à l'objectif d'« insertion sociale » des personnes (opposé à celui d'insertion professionnelle). Susciter leur « développement personnel » en formation et/ou en accompagnement doit poser les fondements de leur dynamique professionnelle. Il est en tous les cas interprété et énoncé par les agents d'insertion pour les personnes en insertion.

Dans la structure étudiée, le « développement personnel » apparaît finalement comme une prestation partagée entre divers agents ; il n'est pas exclusif de la formation.

Les référents de l'« ensemblier » prennent en charge le « développement personnel » au sens de la valorisation, de la confiance en soi, ..., des personnes en insertion, en entretien individuel et donc dans une relation d'aide privilégiée, et également, au travers d'actions spécifiques d'accompagnement collectif, telles que la réalisation d'un défilé de mode en 2003, d'une vidéo sur l'accompagnement en 2004, d'une pièce de théâtre en 2005.

Les organismes de formation ont quant à eux à prendre en charge ce qui relève plus concrètement de l'insertion professionnelle, du « développement des capacités d'orientation et d'insertion ». Toutefois, nous pouvons nous attendre à ce que les organismes de formation réinterprètent eux aussi cette commande selon leurs valeurs, leur éthique - les mêmes que celles des agents d'insertion commanditaires - et qu'ils transforment une commande de « développement de capacités d'orientation et d'insertion » en une action de « développement des capacités comportementales et relationnelles ».

L'objet initial d'insertion professionnelle semble ainsi sans cesse transféré tandis que les agents d'insertion semblent se positionner sur des actions en adéquation avec leurs motivations éthiques, « fondamentales ». Le « développement personnel » semble se situer en somme entre une responsabilité non choisie et transférée du développement professionnel d'autrui et une prise en charge choisie et créée de l'épanouissement d'autrui.

Nous avons ensuite étudié ce qui se joue du côté des agents d'insertion et pour lesquels la notion de « développement personnel » est aussi introduite.

Nous avons analysé l'offre de formation disponible pour les agents de l'institution étudiée, notamment un dispositif régional de formation à destination des acteurs des SIAE, et, un dispositif de professionnalisation proposé par un Groupement d'Intérêt Public.

Le « développement personnel » apparaît parfois explicitement comme un domaine de formation - c'est alors une rubrique fourre-tout. Il est le plus souvent sous-tendu au travers d'actions de professionnalisation.

La mission des agents d'insertion est valorisée principalement par rapport à la dynamique relationnelle vécue avec les personnes en insertion. Les actions de professionnalisation ne peuvent alors qu'intégrer le développement de leur personnalité essentielle dans cette relation. Ils profitent donc de « développement personnel », sans que les choses soient énoncées aussi explicitement, au travers :

- du développement de leurs attitudes, de leur personnalité, nécessaires dans une relation d'aide. Il s'agit d'attitudes comportementales et relationnelles, notamment considérées comme un outillage,

- d'un « travail sur soi et pour soi » au travers de groupes d'échange et d'analyse de pratiques,  
le tout, au service du développement d'autrui.

Nous sommes enfin revenus sur l'expression des agents d'insertion sur leurs besoins de formation au travers d'un audit qui avait été réalisé auprès des salariés permanents de l'« ensemblier ».

Sous l'énonciation d'une demande de « reconnaissance de l'implication d'une part de soi », les agents d'insertion révèlent en fait une triple demande.

C'est tout à la fois :

- un désir de différenciation, renvoyant à l'affirmation du moi,
- une demande d'accompagnement et la reconnaissance de liens de dépendance,
- un besoin de gratitude, renvoyant à un désir de développement par rapport à la poursuite de valeurs morales,

qui semblent révélés.

Ainsi, le simple outillage de leur personnalité proposé en formation serait dépassé. La demande des agents d'insertion serait davantage attendue dans le champ de l'action, en activité professionnelle, plutôt qu'en formation.

## Conclusion.

Dans ce parcours de clarification de la question du « développement personnel » et de son usage en Formation Professionnelle Continue, l'analyse laisse apparaître toujours de nouvelles complexités : sous une première acception du « développement personnel » et de son lien à la formation se cache autre chose, puis encore autre chose, et ainsi de suite. Ce travail de thèse a donc consisté pour nous à creuser toujours plus finement ce que révèlent les « formations au développement personnel » au-delà de ce qu'elles laissent entendre a priori, et à mettre à jour les enjeux qui habitent cette question et ses usages idéologiques.

A un premier niveau d'analyse, la notion de « développement personnel » renvoie à des thématiques dans l'ère du temps – la santé et le bien-être, la spiritualité, notamment. Elle apparaît d'ailleurs comme une rubrique de la littérature et est alors rapprochée de la psychologie et de l'ésotérisme, mais pas de la formation.

La question du « développement personnel » est un phénomène de mode. Elle renvoie à des injonctions sociales (de bonheur, d'être en quête, d'avoir un projet) et à des figures contemporaines de l'individu (Moi, l'individu émotionnel, en crise, ...).

Mais le « développement personnel » semble pourtant aussi « naturellement » rattaché à la formation dans les discours et les représentations ; la notion de « formation au développement personnel » fait sens pour tout un chacun. Ce sont des méthodes, des intitulés-types d'actions, des finalités générales et évidentes de formation qui sont alors énoncées. « On » parle tout autant de coaching, de PNL, de stages suivis ou dont « on » a entendu parler comme de quelque chose d' « extra-ordinaire »... peut-être comme une « extra-formation ».<sup>121</sup>

Le « développement personnel » en particulier est un objet d'étude de disciplines des sciences humaines, et notamment de la psychologie. Les principaux courants psychologiques se sont en effet chacun intéressés, ou au développement de la pensée, ou aux causes des comportements, ou au processus des conduites individuelles, ..., et ont contribué à l'amélioration des processus pédagogiques s'occupant du développement de l'enfant et du développement de l'individu plus généralement.

Que sous-tend alors cette articulation entre la formation et le « développement personnel », en apparence si évidente, et à l'analyse pleine de confusion ? Une des finalités intrinsèques et anciennes de l'éducation et/ou de la formation n'est-elle pas en effet le développement de l'individu ? Que signifieraient alors cette insistance et cette répétition avec l'usage de la notion de « formation au développement personnel » ?

D'emblée, notre sujet apparaissait riche de complexité et nous savions qu'il allait s'agir pour nous de relever toujours de nouvelles ambiguïtés cachées sous la notion.

Il semble qu'un tournant se soit opéré en psychologie dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle ; l'intérêt est porté, non plus tant sur l'explication du développement de la personne que sur son injonction. Du concept de « développement de la personne », c'est la notion de « développement personnel » qui serait utilisée à présent comme notion synthétique et vulgarisatrice d'une approche contemporaine de l'individu et de ses aspirations. Les « formations au développement personnel » prendraient place dans cette nouvelle approche injonctive, du comment (et non pas dans une approche du pourquoi, réflexive et explicative).

---

<sup>121</sup> « Etra-formation » peut alors renvoyer à la fois à l'idée d'une formation épatante, comme à l'idée de quelque chose se situant « en dehors » de la formation.

Finalement, nos premières études théoriques nous laissaient à penser que nous étions confrontés à une articulation spéciale entre deux notions dont l'une, le « développement personnel », se situait de façon opportune entre notion et concept.

De plus, l'étude d'auteurs de la psychologie laissait déjà deviner une visée idéologiquement marquée des « formations au développement personnel », centrées sur la question du comment et du programme à mettre en œuvre et venant par là contredire ses références théoriques humanistes.

Articuler le « développement personnel » à la formation spécifiquement revient à distinguer cette question de l'éducation. Mais la notion de « développement personnel » semble plutôt se situer dans l'entre-deux des finalités éducatives et formatives. En parlant spécifiquement de « formation au développement personnel », nous nous inscrivons dans un champ spécifique relié au travail et à la production, alors qu'il semble que nous partageons pourtant une idéologie plus proche de l'éducation avec l'idée de « développement personnel ». La question du « développement personnel » est incontestablement habitée par des enjeux particuliers, en apparence opposés, qui sont ceux qui animent depuis longtemps les protagonistes de la formation des adultes.

Dans les représentations en effet, et dans la tradition de l'histoire et de la politique de la Formation Professionnelle Continue, l'idée de « développement personnel » semble d'abord être une orientation ou une finalité légitime en formation, en opposition à l'idéologie dominante de cette FPC, comme contre-pouvoir. Elle introduit un idéal humaniste à poursuivre, en opposition aux impératifs économiques et à un système économique « pur et parfait ».

Mais, en référence à nos premières études, la notion de « développement personnel » n'accompagne-t-elle pas en fait la logique économique et professionnelle dominante en recherchant ce qu'elle critique ailleurs : la pureté et la perfection ?

De plus, la notion de « développement personnel » rapprochée de notions clés de la FPC ne cache-t-elle pas des fonctions implicites ? Son rapprochement avec la notion de « seconde chance » par exemple, ne cache-t-elle pas une fonction idéologique particulière où c'est bien une seconde, et non pas une deuxième chance qui serait offerte à l'individu, c'est-à-dire en lui laissant la possibilité du « rachat », mais en ne lui donnant pas comme perspectives la possibilité de troisième ou quatrième chances ?

C'est finalement ces enjeux idéologiques cachés sous l'expression de « formation au développement personnel » qu'il convenait de préciser dans une étude empirique.

De plus, même si la notion de « développement personnel » est délibérément absente – voire même bannie – des discours officiels, il existe pourtant une rubrique du même nom dans une Nomenclature des Spécialités de Formation. Il s'agissait donc aussi de préciser cette ambiguïté flagrante : le « développement personnel » en FPC étant tantôt une notion dangereuse, tantôt un message d'espoirs et de possibles au service de l'individu.

Une première étude sur les « formations au développement personnel » proposées dans des catalogues ou publicités conforte l'idée a priori qu'il s'agit de « formations comportementales » et de « mise en jeu de processus psychologiques » au service de l'épanouissement de l'individu. Cette étude vient confirmer l'analyse de M. Lacroix sur les stages au « développement personnel » dans un ouvrage que nous avons ensuite pris pour référence. Entre processus d'affirmation ou de renforcement du moi, et processus de dissolution du moi, les stages au « développement personnel » s'inscrivent dans une société dominée par une image idéale de l'individu en recherche permanente de bonheur et d'excellence. Il s'agit de processus de déprogrammation puis de reprogrammation du psychique et qui renvoient finalement à l'idée de « formatage » pourtant combattue a priori

dans un discours éthique et humaniste justifiant ces actions. La synthèse de M. Lacroix prend appui sur les « formations au développement personnel » proposées comme telles dans des catalogues et publicités, et telles qu'elles font sens pour tout un chacun. Et elle révèle déjà la portée idéologique de ces formations créatrices de souffrances psychiques (dans l'appauvrissement des échanges authentiques au profit d'une addition de narcissismes notamment) qu'elles veulent pourtant théoriquement combattre.

Or, ces formations concernent en réalité d'abord des formations d'orientation et d'insertion, si l'on se réfère à la spécialité de formation du même nom dans une Nomenclature des Spécialités de Formation. Dans une approche institutionnelle ou officielle, les « formations au développement personnel » renvoient donc aussi et dans une large mesure à des actions qui ne sont pas identifiées en tant que telles à un premier niveau de représentation. Dans un dossier spécial sur les « formations au développement personnel » de la revue *Actualité de la Formation Permanente*, A. Brochec (1997) soulignait que « *les formations au développement personnel concernent en grande partie la communication interpersonnelle ; il s'agit de savoir comment se faire comprendre ou comprendre les autres. Certaines méthodes utilisées en communication attirent bon nombre de personnes, soit par effet de mode, soit par simple curiosité, soit en raison d'un malaise difficilement gérable. La communication met en jeu sa propre image ; les critères de choix sont quasi irrationnels et se font plus en fonction du désir que du besoin.* » Lorsque l'on parle de « formation au développement personnel » c'est effectivement aux actions d'affirmation de soi, de coaching, de sophrologie, de méditation transcendante, pour ne citer qu'elles, auxquelles nous faisons d'emblée référence. De telles pratiques sont, ou bien utilisées dans une démarche personnelle, ou bien dans le cadre de la formation continue essentiellement pour un public cadre d'entreprise.

Pourtant, en référence aux éléments d'analyse du marché de la formation et à l'étude de catalogues de dispensateurs de formation semi-publics, le « développement personnel » apparaît aussi et surtout comme un domaine de formation regroupant des stages d'orientation et d'insertion, pour un public dit « en difficulté ». Le « développement personnel » ne fait plus alors tant référence à ce « *nouveau culte de la société attirant des adeptes* » comme le soulignait à juste titre M. Lacroix pour une partie de ces stages, qu'aux problématiques d'emploi et de résorption du chômage.

Nous devons donc nous intéresser spécifiquement à ce champ de l'orientation et de l'insertion en y posant la question des « formations au développement personnel », et éclairer un pan non exploré par le travail de M. Lacroix.

Nous avons souhaité connaître la représentation d'organismes de formation référencés sous le domaine de formation du « développement personnel » par une structure semi-publique, et notamment la représentation de ceux intervenant sur des actions d'orientation et d'insertion. Quelque soit l'organisme de formation, il semble que la représentation des « formations au développement personnel » est dans un premier temps non conforme avec la réalité institutionnelle ou officielle. Elles sont rapprochées le plus souvent des formations de type comportemental. Par contre, la notion de « développement personnel » est toujours l'objet de discours et de prises de position éthiques - voire politiques et militants - à propos de la philosophie d'action des intervenants. Elle permet alors dans un second temps de justifier des actions d'insertion non analysées a priori comme actions au « développement personnel ». Un niveau supplémentaire d'ambiguïté apparaît concernant les « formations au développement personnel ».

Des précisions réglementaires et littéraires sur les dispositifs d'orientation et d'insertion, puis l'étude d'un cas empirique, nous font dire que la question des « formations au développement personnel » concerne aussi et largement les actions d'insertion. Mais elle ne renvoie alors non



pas tant à des méthodes spécifiques à la mode, qu'à la personnalité et aux valeurs de celle, celui ou ceux qui les assurent.

Les « formations au développement personnel » semblent mises en œuvre à partir d'une commande publique et d'une lecture singulière et éthique de cette commande par des agents d'insertion, et pour des personnes dont le besoin et/ou le désir ne sont qu'interprétés. Ces actions semblent « rationnellement » définies dans une politique d'emploi, et « subjectivement » en fonction du désir d'agents d'insertion soucieux du développement d'autrui.

Ces formations, sous des appellations d'actions d'insertion et d'orientation, renvoient dans le discours et la pratique des acteurs, à des objectifs implicites de connaissance de soi, de valorisation de la personne, ..., c'est-à-dire aux objectifs et contenus du discours communément entendu sur la question. Elles dépassent de plus le seul cadre de la formation en étant plus largement mises en œuvre dans des actions d'accompagnement.

En fait, le « développement personnel » souhaité par les agents d'insertion pour les personnes en insertion, semble se jouer dans la combinaison des différentes situations d'insertion, bien plus que dans une action spécifique intitulée « formation au développement personnel ». Il ne peut prendre sens pour les personnes en insertion que par rapport à une demande de travail, de formation qualifiante, ou de stage, énoncée par ces mêmes personnes, et dans des temps et lieux cumulés de mises en situation de travail, d'actions spécifiques d'accompagnement et de formation organisées par les agents d'insertion (dont la personnalité est « outillée » et eux-mêmes inscrits dans une dynamique personnelle complexe).

La volonté des agents d'insertion que l'on a pu lire au travers de leurs différentes actions - le bien de la personne en insertion, sa prise de confiance en elle, son autonomie, ... - serait réalisée, au moins en partie, dans la combinaison de toutes les situations mises en œuvre, et non pas la résultante d'une action-type « développement personnel ».

Le « développement personnel » interprété pour autrui et reconnu ensuite par la personne, semble prendre sens par rapport à d'autres besoins, et notamment le besoin d'emploi.

Dans les situations observées, le « développement personnel », sous les notions d'estime de soi, d'accomplissement, apparaît dans les discours et pratiques des agents d'insertion, tantôt comme un essentiel préalable à l'emploi, tantôt comme une conséquence à attendre d'une insertion socioprofessionnelle. Le « développement personnel » apparaît donc à la fois comme besoin premier de la personne et aussi comme besoin ultime. Dans la représentation des agents d'insertion et à propos des situations d'insertion, le processus de « développement personnel » se ferait finalement peut-être à l'image d'un sablier retourné continuellement, c'est-à-dire sans attendre la fin de l'écoulement, et où ce que Maslow a intitulé comme des besoins de base et des besoins d'accomplissement s'alimenteraient entre eux dans ces retournements.

Interroger la question du « développement personnel » dans le champ de l'insertion amène aussi toujours plus finement à la question de la formation et du « développement personnel » des agents d'insertion. Le « développement personnel » des agents d'insertion semble se jouer dans les actions de professionnalisation à un premier niveau d'analyse par un outillage de leur personnalité - le « développement personnel » est donc plus étroitement relié à la formation que pour les personnes en insertion -, et dans les situations quotidiennes de travail, dans l'action, à un second niveau d'analyse. En effet, la gratitude<sup>122</sup>, une relation d'accompagnement souhaitée pour eux-mêmes<sup>123</sup>, et le désir de différenciation<sup>124</sup>, seraient autant de développements personnels cachés et souhaités par ces agents. Ces

<sup>122</sup> En référence au processus de développement par rapport à la poursuite de valeurs morales.

<sup>123</sup> En référence à une relation d'aide.

<sup>124</sup> En référence au processus d'affirmation du moi.

« développements personnels » prendraient sens et seraient attendus dans l'activité professionnelle « réelle », plutôt qu'en action spécifique de formation.

Finalement, dans les dispositifs d'insertion, semblent se jouer autant le « développement personnel » des personnes en insertion que celui des agents d'insertion, et bien au-delà de seules actions spécifiques de formation. Ces dernières sont peut-être simplement le signe d'un « développement personnel » attendu, identifié ou espéré « pour autrui », mais prenant sens « pour soi », « ailleurs » ou dans une « trans-formation » (c'est-à-dire dans un « au-delà » réel et présent et non pas transcendantal ou agnostique). Autrement dit, la formation serait le lieu d'expression d'un « développement personnel » identifié pour autrui : celui énoncé pour les personnes en insertion par les agents d'insertion, ou celui des agents d'insertion au service du « développement personnel » des personnes en insertion. Les situations « réelles » et professionnelles, seraient quant à elles le lieu de réalisation, de reconnaissance et/ou d'attente du « développement personnel » pour soi, c'est-à-dire d'un « développement personnel » plus complexe que celui interprété pour autrui, et, ne se réalisant pas ou n'étant pas attendu forcément de la même manière que celle promise en formation.

Les formations d'insertion ou les actions d'accompagnement apparaissent toutefois utiles car elles permettent d'exprimer un souci de « développement personnel » pour autrui, mais elles doivent être reliées aux situations et organisations dans lesquelles elles sont définies.

Notre étude des dispositifs d'orientation et d'insertion tend finalement à légitimer l'importance de la situation réelle professionnelle favorisant la réalisation du développement de soi certainement encore plus complexe que celui exprimé et promis pour soi par autrui en formation.

Parler de « formation au développement personnel », ce serait donc parler du développement d'autrui (exprimé par le biais de la formation), c'est-à-dire du développement de soi (réalisé en situation), et du développement de soi pour autrui (exprimé et réalisé en formation).

Intituler des actions de formation sous un domaine « développement personnel » permet de placer l'espoir du développement d'autrui dans des actions dont l'intitulé devient une promesse pour le développement de soi qui reste à réaliser en situation.

Notre travail n'a finalement pas consisté à prendre parti pour des formations à l'intitulé prometteur. Il ne consiste pas non plus à préconiser davantage de cadrage - ne donnant d'ailleurs peut-être qu'une opportunité supplémentaire aux agents dans leur jeu d'interprétation d'une commande institutionnelle et d'introduction d'une notion définie d'abord subjectivement.

En fait, plutôt que d'apporter des suggestions aux « formations au développement personnel » en terme de définition de pôles méthodologiques de progression par exemple, nous souhaitons rappeler la nécessité de reconsidérer le lien entre la formation et son organisation, et évoquer la notion d'« organisation apprenante » permettant le passage d'un possible à un réel (Liu M., 1983), d'une utopie à une réalité concrète. En cela, la question du « développement personnel » peut donner un éclairage intéressant au débat sur les fonctions et enjeux de la formation.

## GLOSSAIRE.

**AFPA** : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes  
**AI** : Association Intermédiaire  
**ALE** : Agence Locale pour l'Emploi  
**ANPE** : Agence Nationale pour l'Emploi  
**APEC** : Association Pour l'Emploi des Cadres  
**API** : Allocation Parent Isolé  
**ASS** : Allocation Spécifique de Solidarité  
**AT** : Analyse Transactionnelle  
**AUDACIE** : Association pour l'Union et le Développement des Activités Châtelleraudaises d'Insertion par l'Economique  
**CAE** : Contrat d'Accompagnement vers l'Emploi  
**CAPC** : Communauté d'Agglomération du Pays Châtelleraudais  
**CARIF** : Centre d'Animation, de Ressources et d'Information sur la Formation  
**CDD** : Contrat à Durée Déterminée  
**CDDI** : Contrat à Durée Déterminée d'Insertion  
**CDI** : Contrat à Durée Indéterminée  
**CE** : Comité d'Entreprise  
**CEC** : Contrat Emploi Consolidé  
**CEREQ** : Centre d'Etude et de Recherche sur l'Emploi et la Qualification  
**CES** : Contrat Emploi Solidarité  
**CI** : Chantier d'Insertion  
**CIDF** : Centre d'Information sur les Droits des Femmes  
**CIE** : Contrat Initiative Emploi  
**CIF** : Congé Individuel de Formation  
**CI-RMA** : Contrat d'Insertion Revenu Minimum d'Activité  
**CIVIS** : Contrat d'Insertion à la Vie Sociale  
**CNAM** : Conservatoire National des Arts et Métiers  
**CNASEA** : Centre National pour l'Aménagement des Structures des Exploitations Agricoles  
**CREAHI** : Centre Régional d'Etudes et Action pour les Handicaps et l'Insertion  
**CSP** : Catégorie Socio Professionnelle  
**CV** : Curriculum Vitae  
**DARES** : Direction de l'Animation et de la Recherche des Etudes Statistiques  
**DELD** : Demandeur d'Emploi de Longue Durée  
**DDASS** : Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales  
**DDTE-FP** : Direction Départementale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle  
**DEA** : Diplôme d'Etudes Approfondies  
**Dif** : Droit individuel à la formation  
**DRTE-FP** : Direction Régionale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle  
**EI** : Entreprise d'Insertion  
**EMC** : Etats Modifiés de Conscience  
**ETTI** : Entreprise de Travail Temporaire d'Insertion  
**FLES** : Fonds Local Emploi Solidarité  
**FPC** : Formation Professionnelle Continue  
**GIP** : Groupement d'Intérêt Public  
**IAE** : Insertion par l'Activité Economique  
**IRIS** : Initiative Régionale sur l'Insertion et la Solidarité  
**IRTS** : Institut Régional du Travail Social

**NSF** : Nomenclature des Spécialités de Formation  
**OPCA** : Organisme Paritaire Collecteur Agréé  
**OREF** : Observatoire Régional sur l'Emploi et la Formation  
**PAIO** : Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation  
**PLIE** : Plan Local d'Insertion par l'Economique  
**PNL** : Programmation Neuro Linguistique  
**RAN** : Remise A Niveau  
**RH** : Ressources Humaines  
**RMI** : Revenu Minimum d'Insertion  
**ROME** : Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois  
**SAE** : Stage d'Accès à l'Entreprise  
**SIAE** : Structure d'Insertion par l'Activité Economique  
**SIFE** : Stage d'Insertion et de Formation à l'Emploi  
**SPE** : Service Public pour l'Emploi  
**SRC** : Service Régional de Contrôle  
**TRE** : Techniques de Recherche d'Emploi

**BIBLIOGRAPHIE.****Introduction.**

- Chalvin D.** (1996), *Histoire des courants pédagogiques*. ESF  
**Lacroix M.** (2000), *Le développement personnel*, Dominos Flammarion.  
**Rogers C.** (1998), *Le développement de la personne*. Dunod

**Première partie.**

- Bellenger L., Pigallet P.** (1996), *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, ESF.  
**Boudon R.** (1984), *La place du désordre*, PUF  
**Bourgeois E.** (2003), L'adulte, un être en développement, Hors Série *Sciences Humaines*, n°40, mars avril mai.  
**Boutinet J.P.** (1993), *Psychologie des conduites*, PUF.  
**Boutinet J.P.** (1998), *L'immaturation de la vie adulte*, PUF.  
**Brochec A.** (1997), Le développement personnel : où en est-on aujourd'hui ?, *Actualité de la Formation Permanente*, n°148, mai juin.  
**Bruckner P.** (1995), *La tentation de l'innocence*, Grasset.  
**Bruckner P.** (2000), *L'euphorie perpétuelle – essai sur le devoir de bonheur*, Grasset.  
**Camerlynck F.** (1997), La PNL, d'un savoir-faire à un savoir-être, *Actualité de la Formation Permanente*, n°148, mai juin.  
**Chapelle G.** (2003), Façonner sa vie : entre désir et contraintes sociales, Hors Série *Sciences Humaines*, n°40, mars avril mai.  
**Collectif (a)** (2001), Guide des questions d'aujourd'hui, FNAC Editions.  
**Collectif (b)** (2001), Les voies de la transformation : de l'art de faire des projets, dossier : le changement personnel, *Sciences Humaines*, n°122, décembre.  
**Dortier J.F.** (a) (2000), Le réveil de la philosophie, Hors Série *Sciences Humaines*, septembre.  
**Dortier J.F.** (b) (2000), Désordre et déterminisme, une nouvelle vision du monde, Hors Série *Sciences Humaines*, septembre.  
**Dubar C.** (2000), *La crise des identités*, PUF.  
**Erhenberg A.** (1995), *L'individu incertain*, Calman Lévy.  
**Fassin D.** (2004), *Des maux indicibles – sociologie des lieux d'écoute*, Editions La Découverte - Alternatives sociales.  
**Fournier C.** (2004), *Bref Céreq*, n°209, juin.  
**Jaoui G.** (1997), L'analyse transactionnelle, outil de développement personnel en entreprise ?, *Actualité de la Formation Permanente*, n°148, mai juin.  
**Journet N.** (2001), Le prix de la liberté, *Sciences Humaines*, n°122, décembre.  
**Kerjean A.** (1997), Apprendre par l'expérience. La formation expérientielle pour adultes et le développement des aptitudes sociales et cognitives, *Actualité de la Formation Permanente*, n°148, mai juin.  
**Kerjean A.** (2001), Le rôle social du dirigeant, *Actualité de la Formation Permanente*, n°172, mai juin.  
**Lacroix M.** (2001), *Le culte de l'émotion*, Flammarion.  
**Marchand G.** (2003), La quête de soi, un chemin de croix ? Hors Série *Sciences Humaines*, n°40, mars avril mai.

- Pépin C.** (2000), L'existentialisme. De la philosophie au mode de vie, Hors Série *Sciences Humaines*, septembre.
- Pépin C.** (2001), La philosophie sert-elle à vivre ?, *Sciences Humaines*, n°122, décembre.
- Philippot P.** (2003), Les voies du changement personnel, Hors Série *Sciences Humaines*, n°40, mars avril mai.
- Saussereau L.** (2001), Les cadres dirigeants comme des enfants de maternelle, *Actualité de la Formation Permanente*, n°172, mai juin.

### *Seconde partie.*

- Adler A.** (2002), *Le sens de la vie*, Payot.
- Allès-Jourdel M.** (1997), Le jeu, mode d'expression du jeune enfant et facteur de son développement, *Journal des Psychologues*, n°143, décembre 1996 janvier 1997.
- Bouchard P.** (1996), *La question du sujet en éducation et en formation*, L'Harmattan.
- Bideaud J., Houdé O., Pedinielli J.-L.** (1993), *L'homme en développement*, PUF.
- Brougère G.** (1998), Le jeu est-il éducatif ? *Journal des Psychologues*, n°153, décembre 1997 janvier 1998.
- Chalvin D.** (1996), *Histoire des courants pédagogiques – Encyclopédie des pédagogies pour adultes*, ESF.
- Chapelle G.** (2000), Psychologie de l'enfant. Intelligence, pulsions et affectivité, Hors Série *Sciences Humaines*, n°30, septembre.
- Dortier J.-F.** (2000) S. Freud invente la psychanalyse, Hors Série *Sciences Humaines*, n°3, septembre.
- Freud S.** (1961), *Introduction à la psychanalyse*, Petite bibliothèque Payot.
- Freud S.** (1981), *Au-delà du principe de plaisir*, Payot.
- Kauffman P.** (1993), *L'apport freudien, élément pour une encyclopédie de la psychanalyse*, Bordas.
- Laplanche J., Pontalin J.-B.** (2001), *Vocabulaire de la psychologie*, PUF.
- Papolio D., Olds S.** (1972), *Freud et l'éducation*, ESF.
- Piaget J.** (1967), *La psychologie de l'intelligence*, A. Colin.
- Richelle L.** (1977), *B.F. Skinner ou le péril behavioriste*, Pierre Marolger éditeur.
- Rogers C.** (1998), *Le développement de la personne*, Dunod.
- Sillamy N.** (1993), *Dictionnaire usuel de psychologie*, Bordas.
- Skinner B.-F.** (1979), *Pour une science du comportement : le behaviorisme*, Delachaux et Niestlé.
- Toutut J.-P.** (1997), Mise en jeu des phénomènes transitionnels dans les organisations sociales, *Journal des Psychologues*, n°143, décembre 1996 Janvier 1997.
- Winnicott D.-W.** (1990), *La nature humaine*, Nrf Editions Gallimard.

### *Troisième partie.*

- Arénilla A., Gossot B., Rolland M.-C., Rousseul M.-P.** (2000), *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas Pédagogie.
- Assemblée Nationale** (enregistré à la présidence de) : Rapport fait au nom de la commission d'enquête sur la situation financière, patrimoniale et fiscale des sectes, 10 juin 1999.
- Barbier J.-M.** (1991), Le développement de la formation intégrée à l'exercice du travail, in

- Note de synthèse : tendances d'évolution de la formation des adultes, *Revue Française de Pédagogie*, n°97, novembre décembre.
- Bellenger L., Pigallet P.** (1996), *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, ESF éditeur.
- Carif Poitou-Charentes** : Guide pratique des prestataires de formation, collection *Repères*, février 2003.
- Carré P., Charbonnier O.** (2003), Optimiser les apprentissages informels, *Actualité de la Formation Permanente*, n°182, janvier février.
- Caspar P.** (1991), Une finalisation plus forte des formations par rapport à leur contexte, in Note de synthèse : tendances d'évolution de la formation des adultes, *Revue Française de Pédagogie*, n°97, novembre décembre.
- Centre Inffo** : Organismes de formation - création et fonctionnement.
- Cépède J.P.** (2005), Le Dif : principes et caractéristiques, *Actualité de la Formation Permanente* n°196, mai juin.
- Céreq** : Enquête : « Formation continue 2000 ».
- Céreq** (1998), *Etude*, n°71, janvier.
- Céreq** (1999), L'offre de formation continue, regard des prestataires sur leur activité, *Bref*, n°199, juillet août.
- Chalvin D.** (1996), *Histoire des courants pédagogiques – Encyclopédie des pédagogies pour adultes*, ESF.
- Collectif** : *Petit Robert de la langue française*, 1993.
- Collectif** : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, 1994.
- Collectif** : *Grand Larousse Universel*, 5 volumes, 05/1994.
- Collectif** : *Le petit dictionnaire de la formation*, ESF éditeur, 1996.
- Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue : Evaluation des politiques régionales de formation professionnelle initiale et continue, Rapport d'évaluation, exercice 2000-2002, janvier 2004.
- Crézé F.** (1990), *Repartir travailler. La réinsertion professionnelle des femmes*, L'Harmattan.
- Danvers F.** (1992), *700 mots-clefs de l'éducation*, Presses Universitaires de Lille.
- DARES** (2002), L'offre de formation, *Premières informations premières synthèses*, n°03-1, janvier.
- DARES** (2003), L'offre de formation, *Premières informations premières synthèses*, n°18-1, mai.
- DARES** (2004), La dépense pour la formation professionnelle, *Premières informations premières synthèses*, n°16-13, avril.
- DRTE-FP Poitou-Charentes** : L'activité régionale de contrôle en matière de formation professionnelle en Poitou-Charentes, juin 2003.
- Dubar C.** (2000), *La Formation Professionnelle Continue*, Repères La Découverte.
- Faulquié P.** (1971), *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF.
- Géhin J.-P.** (1998), Rapport introductif. La FPC, tendances et perspectives, *Etude du Céreq*, n°138, septembre.
- Gravé P.** (2003), L'identité professionnelle des formateurs, Hors Série *Sciences humaines*, n°40, mars avril mai.
- Herman G. Bourguignon D., Desmette D.** (2003), Dispositifs d'insertion : quelle utilité ?, Hors Série *Sciences humaines*, n°40, mars avril mai.
- Jardin E.** (2003), Joffre Dumazedier, promoteur et penseur de l'autoformation, Hors Série *Sciences humaines*, n°40, mars avril mai.
- Lacroix M.** (2000), *Le développement personnel*, Dominos Flammarion.

- Landsheere G. de** (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF.
- Legendre R.** (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin Eska.
- Lenoir H.** (1999) Contradictions sociales et formation, *Actualité de la Formation Permanente* n°159, mars avril.
- Liétard B.** (1991), L'individualisation des parcours d'évolution, in Note de synthèse : tendances d'évolution de la formation des adultes, *Revue Française de Pédagogie*, n°97, novembre décembre.
- Mialaret G.** (1979), *Vocabulaire de l'éducation*, PUF.
- Mialaret G.** (1991), *Pédagogie générale*, PUF.
- Michaudon H.** (2000), Investir dans la formation continue, *Insee Première*, n°697, février.
- Morier F., Pueznnet C.** (2005), Le Dif : point de vue du Garf et perception d'entreprise, *Actualité de la Formation Permanente* n°196, mai juin.
- Raynal F, Rieunier A.** (1998), *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, ESF éditeur.
- Santelmann P.** (2003), L'épopée de la formation continue, Hors Série *Sciences humaines*, n°40, mars avril mai.
- Smith A.** (2000), *Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations*, Economica.
- Tanguy L.** : Formation et éducation populaire : repères historiques, 1919, 1959. CPC Doc 98/10, Genèse de la Formation Professionnelle Continue, Ministère de l'Education Nationale.
- Terrot N.** (1997), *Histoire de l'éducation des adultes en France*, L'Harmattan.
- Trautmann J.** (1998) La FPC, tendances et perspectives. *Etude du Céreq*, n°138, septembre.
- Trautmann J.** (1999) Fin de l'idée d'éducation permanente. *Actualité de la Formation Permanente*, n°159, mars avril.
- Vanderberghe V.** (2003), De la promotion sociale à la compétitivité, Hors Série *Sciences humaines*, n°40, mars avril mai.

#### *Quatrième partie.*

- Bellenger L., Pigallet P.** (1996), *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, ESF éditeur.
- Brochec A.** (1997), Le développement personnel : où en est-on aujourd'hui ?, *Actualité de la Formation Permanente*, n°148, mai juin.
- Cudicio C.** (1995), *Développement personnel - Le guide*, Les Editions d'Organisation.
- Hée E.** (1999), *La formation, le besoin des entreprises ?*, Strasbourg, mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education.
- Hée E.** (2000), *Le développement personnel dans la Formation Professionnelle Continue*, Strasbourg, Mémoire de DEA des Sciences du Travail et de la Formation.
- Jullien F.** (2005), *Nourrir sa vie, à l'écart du bonheur*, Seuil.
- Lacroix M.** (2000), *Le développement personnel*, Dominos Flammarion.
- Maslow A.** (1972) ,*Vers une psychologie de l'Etre*, Fayard.



**Cinquième partie.**

**Centre Inffo** : Formacode, Volumes 1 et 2, édition 2003.

**DRTE-FP** : Le financement de la Formation Professionnelle Continue dans les entreprises de moins de 10 salariés en Poitou-Charentes en 2000, juillet 2003.

**Sixième partie.**

**Allemand M., Lefebvre P., Levet J.-P.** (2000), Professionnaliser les acteurs de l'insertion, Guide pratique du *Centre Inffo*.

**AUDACIE** : Projet « Fil en Scène », juin 2001.

**AUDACIE FILTEX RELAIS** : Bilan d'Insertion 2002.

**Ayrault J.-P., Buard E., Clairand M., Hée E., Le Boulicault G., Marcillaud M.-J., Perreau T., Peyre M.** (2004), Accompagner, quels repères identitaires ?, in Les cahiers de l'accompagnement, Collection *Repères* n°52, Edition Carif Poitou-Charentes, juin.

**Bachelart D.** (2002), Approche critique de la transitologie professionnelle et dérives des logiques d'accompagnement, *Education Permanente*, n°153, 2002-4.

**Barbe L.** (2002), Accompagner, une technique organisationnelle et éthique, *Actualité de la Formation permanente*, n°176, janvier février.

**Beccarelli C.** (2000), Introduction : les métiers de l'insertion sociale et professionnelle, in Guide pratique *Centre Inffo*.

**Benoit T.** (2002), De l'accompagnement du chômeur au changement de l'individu, *Actualité de la Formation permanente*, n°176, janvier février.

**Boutinet J.-P.** (2002), Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement, *Education Permanente*, n°153, 2002-4.

**Boutinet J.-P.** (2003), Génie du lieu et histoires d'accompagnement, ouvertures paradoxales, Actes du colloque international, *L'accompagnement et ses paradoxes*, UCO Angers UFR Tours, Fontevraud, 22-24 mai.

**Carif Centre** (2000), L'Insertion par l'Activité Economique : la formation des encadrants techniques, Pédagogie de l'alternance.

**Carif Poitou-Charentes** (2004), Les cahiers de l'accompagnement : missions, rôles et effets de l'accompagnement, Collection *Repères*, n°52, juin.

**Castel R.** (1998), Le monde du travail, *Le Monde Diplomatique*, septembre, p24-25.

**Castra D.** (a) (2004), Séminaire sur « les dispositifs d'insertion en question », *Partage*, Thiviers, 04-05 septembre.

**Castra D.** (b) (2004), *L'insertion professionnelle des publics précaires*, PUF.

**Céreq** (2001), La professionnalisation de l'emploi associatif, *Bref*, n°180, novembre.

**Céreq** (2004), Lorsque le processus d'insertion professionnelle paraît grippé *Bref*, n°206, mars.

**Cifali M.** (2003), Les limites de l'accompagnement, in Les cahiers de l'accompagnement, Collection *Repères*, n°47, Edition Carif Poitou-Charentes, octobre.

**Clavier D.** (2001), Accompagnement et recherche d'emploi, *Actualité de la Formation Permanente* n°171, mars avril.

**Colinet L.** (2003), La formation des CES sur un chantier d'insertion, Poitiers, rapport de stage de la formation d'assistante sociale, Institut Régional du Travail Social, AUDACIE, mai.

- Communauté d'Agglomération du Pays Châtelleraudais** : Annuaire de l'insertion, édition 2003, AUDACIE – CAPC.
- Crézé F.** (1990), *Repartir travailler*, L'Harmattan.
- DARES** (2004), Politique de l'emploi, un nombre croissant d'intervenants, *Premières informations premières synthèses*, n°30-2, juillet.
- DARES** (2004), *Premières informations premières synthèses*, n°32-1, août.
- DARES** (2004), *Premières informations premières synthèses*, n°51-1, décembre.
- DARES** (2005), Les stages de formation pour demandeurs d'emploi financés par l'Etat en 2003, *Premières informations premières synthèses*, n°04-2, janvier.
- DARES** (2005), L'Insertion par l'Activité Economique en 2003, *Premières informations premières synthèses*, n°06-2, février.
- Dejours C.** (1997), Introduction au numéro spécial sur la psychodynamique du travail, *Revue internationale de psychosociologie*, III, 5.5-15.
- Dejours C.** (a) (1998), De la psychopathologie à la psychodynamique du travail, *Journal des psychologues*, n°15, mars.
- Dejours C.** (b) (1998), *Souffrance en France*, Point, Editions du Seuil.
- Dubar C.** (2000), *La Formation Professionnelle Continue*, Repères La Découverte.
- Fassin D.** (2004), *Des maux indicibles : sociologie des lieux d'écoute*, Alternatives sociales, Edition La Découverte.
- Fustier P.** (2003), Le paradoxe du lien d'accompagnement : entre don et contrat, Actes du colloque international, *L'accompagnement et ses paradoxes*, UCO Angers UFR Tours, Fontevraud, 22-24 mai.
- Gérard F.** (2001), Quelle demande de formation pour les acteurs de la formation et de l'insertion, *Actualité de la Formation Permanente*, n°171, mars avril.
- Gravé P.** (2003), L'identité professionnelle des formateurs, Hors Série *Sciences Humaines*, n°40, mars avril mai.
- Guène F.** (2004), *Kiffe kiffe demain*, Hachette littérature.
- Guilho-Bailly M.-P.** (1998), La reconnaissance, un concept crucial, *Journal des psychologues*, n°15, mars.
- Guyennot C.** (2000), L'insertion, une notion problématique, des professionnels en devenir, in Guide pratique du *Centre Inffo*.
- Hée E.** (a) (2001), Etude pour la mise en place d'une formation collective au sein de l'ensemblier AUDACIE FILTEX RELAIS, AUDACIE, novembre.
- Hée E.** (b) (2001), Comment envisager la formation pour des agents d'insertion ? Document 1, AUDACIE, mai.
- Hée E.** (2002), L'ambiguïté de la demande de formation des agents d'insertion, une question de développement personnel ?, Actes du *colloque interne des doctorants*, école doctorale « Sujet, Education, Travail », Strasbourg, mai.
- Hée E.** (2003), Les paradoxes de l'accompagnement : une question de formation, Actes du colloque international, *L'accompagnement et ses paradoxes*, UCO Angers UFR Tours, Fontevraud, 22-24 mai.
- Hée E., Dupuis O.** (2001), Les enjeux et la faisabilité d'un FLES pour le département de la Vienne, AUDACIE - DDTE-FP, juin.
- Herman G., Bourguignon D., Desmette D.** (2003), Dispositifs d'insertion : quelle utilité ?, Hors Série *Sciences Humaines*, n°40, mars avril mai.
- Heslon C.** (2004), L'accompagnement, un art de l'entre-deux, in Les cahiers de l'accompagnement, Collection *Repères*, n°42, Edition Carif Poitou-Charentes, juin.
- Ion J.** (1992), *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Privat.
- IRIS** : L'Insertion par l'Activité Economique, un métier, Edition Carif Poitou-Charentes.
- Jaeger M.** (2000), L'impact de l'exclusion sur les formations traditionnelles du travail social,

- in Guide pratique du Centre Inffo.
- Lacroix M.** (2000), *Le développement personnel*, Dominos Flammarion.
- Le Boterf G.** (1990), *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Les Editions d'Organisation.
- Le Bouèdec G.** (2002), La démarche d'accompagnement, un signe des temps, *Education Permanente*, n°153, 2002-4.
- Leplâtre F.** (2002) L'accompagnement des personnes en difficulté, *Actualité de la Formation permanente*, n°176, janvier février.
- Leplâtre F., Julien C., Mauriès F.** (2002), Les accompagnateurs : ce qu'ils disent de leur fonction, *Actualité de la Formation permanente*, n°176, janvier février.
- Minet F.** (2001), Accompagner, un rôle d'interface au croisement de l'acteur et du sujet, *Actualité de la Formation Permanente*, n°171, mars avril.
- Ministère de l'Emploi du Travail et de la Cohésion Sociale** : Evaluer les contrats aidés : l'apport des panels, Présentation du colloque de la DARES du 08 février 2005, Paris.
- Niewiadomski C.** (2002), Accompagnement, travail social, postures cliniques et enjeux éthiques, *Education Permanente*, n°153, 2002-4.
- Ouvrad M.** (2004), Le centre de ressources, Poitiers, rapport de stage de la formation d'assistante sociale, Institut Régional du Travail Social, AUDACIE, juin.
- Paul M.** (2002), Quelles sont les ressources mobilisées pour accompagner ?, in Les cahiers de l'accompagnement, Collection *Repères*, n°42, Edition Carif Poitou-Charentes, juin.
- Prodhomme M.** (2003), Et la jouissance de l'accompagnant ? Actes du colloque international, *L'accompagnement et ses paradoxes*, UCO Angers UFR Tours, Fontevraud, 22-24 mai.
- RELAIS** : Bilan d'insertion et d'activité 2002.
- Rivard T., Bigot F.** (2001), D'une régulation centrale à une régulation sociale. *Informations sociales*, n°94.
- Roberge M.** (2002), A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers, *Education Permanente*, n°153, 2002-4.
- Spéroni S.** (2002), L'accompagnement soulève des questions éthiques, in Les cahiers de l'accompagnement, Collection *Repères*, n°42, Edition Carif Poitou-Charentes, juin.
- Tchibezo G.** (2001), Critères métafonctionnels et stratégies d'insertion professionnelle, *Actualité de la Formation Permanente*, n°171, mars avril.
- Trautmann J.** (1998), La FPC, tendances et perspectives. *Céreq*, n°138, septembre.
- Vilbrod A.** (2001), Les fondements de l'identité professionnelle, *Informations sociales*, n°94, Edition Caisse des Allocations Familiales.
- Wahbi D.** (2002), Parrainage pour l'emploi des jeunes et pratiques d'accompagnement, *Actualité de la Formation permanente*, n°176, janvier février.

### **Conclusion.**

- Brochec A.** (1997), Le développement personnel : où en est-on aujourd'hui ? *Actualité de la Formation Permanente*, n°148, mai juin.
- Lacroix M.** (2000), *Le développement personnel*, Dominos Flammarion.
- Liu M.** (1983), *Approche socio-technique de l'organisation*, Editions d'Organisation.
- Maslow A.** (1972), *Vers une psychologie de l'Être*, Fayard.

**Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation**

**THESE**

**Présentée au Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la  
Communication pour obtenir le grade de**

**Docteur de l'Université Louis Pasteur Strasbourg I**

**Par**

**Elsa HEE**

**La question des  
« formations au développement personnel »  
dans le champ de l'insertion.**

Tome 2

**Soutenue publiquement le 10 mars 2006 devant les membres du jury :**

**M. Michel SONNTAG, Professeur des Universités, INSA Strasbourg (Directeur de thèse)**

**Mme Michèle KIRCH, Professeur des Universités, Directrice du LISEC, Université Louis Pasteur Strasbourg I (Rapporteur interne)**

**M. Jack REMORQUET, Professeur émérite de l'Université de Haute Alsace (Rapporteur externe)**

**M. Jean Louis LE GRAND, Maître de Conférences HDR Qualifié, Université PARIS VIII (Rapporteur externe)**

**M. David OGET, Maître de Conférences, INSA Strasbourg (Examineur)**

## TABLE DES MATIERES

## Tome 2.

<b>Annexe 1 :</b>	<b>Les résultats d'une enquête internet pour l'expression « développement personnel ».</b>	<b>p.5</b>
<b>Annexe 2 :</b>	<b>Histoire des courants pédagogiques.</b>	<b>p.19</b>
<b>Annexe 2-1 :</b>	Les pédagogues de l'Antiquité au XX <sup>ème</sup> siècle.	p.19
<b>Annexe 2-2 :</b>	Synthèse des conceptions pédagogiques de l'Antiquité au XX <sup>ème</sup> siècle.	p.35
<b>Annexe 3 :</b>	<b>Définition de l'éducation, de la formation, et du « développement personnel ».</b>	<b>p.38</b>
<b>Annexe 4 :</b>	<b>Trame de l'entretien avec une chargée de mission d'un Service Régional de Contrôle.</b>	<b>p.44</b>
<b>Annexe 5 :</b>	<b>Entretien avec une responsable d'Agence Locale pour l'Emploi.</b>	<b>p.45</b>
<b>Annexe 6 :</b>	<b>Notice explicative du bilan pédagogique et financier des organismes de formation - Spécialités de formation.</b>	<b>p.54</b>
<b>Annexe 7 :</b>	<b>Le « développement personnel » comme domaine de formation.</b>	<b>p.58</b>
<b>Annexe 7-1 :</b>	Les intitulés des formations répertoriées dans le domaine « développement personnel ».	p.58
<b>Annexe 7-2 :</b>	Les objectifs des formations répertoriées dans le domaine « développement personnel ».	p.60
<b>Annexe 7-3 :</b>	Les objectifs généraux des formations répertoriées dans le domaine « développement personnel ».	p.64
<b>Annexe 7-4 :</b>	Les objectifs spécifiques des formations répertoriées dans le domaine « développement personnel ».	p.67
<b>Annexe 7-5 :</b>	Les objectifs intermédiaires des formations répertoriées dans le domaine « développement personnel ».	p.73
<b>Annexe 7-6 :</b>	Analyse des intitulés des séminaires inter-entreprises d'un organisme spécialisé dans le domaine du « développement personnel ».	p.75
<b>Annexe 7-7 :</b>	Analyse des intitulés de stages dans une démarche individuelle d'un organisme spécialisé en « développement personnel ».	p.78
<b>Annexe 8 :</b>	<b>Le « développement personnel » du point de vue de responsables de formation d'entreprises.</b>	<b>p.82</b>

<b>Annexe 9 :</b>	<b>Le « développement personnel » du point de vue de conseillers pour l'emploi de l'ANPE.</b>	<b>p.101</b>
<b>Annexe 10 :</b>	<b>Tableau de définition des termes ou domaines spécifiques du « développement personnel et professionnel ».</b>	<b>p.153</b>
<b>Annexe 11 :</b>	<b>Répartition du nombre de domaines spécifiques et du nombre d'actions potentielles de formation par, secteur d'activité, domaine de formation, pour chaque région.</b>	<b>p.173</b>
<b>Annexe 12 :</b>	<b>Classement des domaines de formation.</b>	<b>p.185</b>
<b>Annexe 13 :</b>	<b>Les domaines spécifiques du « développement personnel » selon le nombre d'actions potentielles, pour chaque région.</b>	<b>p.197</b>
<b>Annexe 14 :</b>	<b>Classement par ordre décroissant des domaines spécifiques du « développement personnel » toute région confondue.</b>	<b>p.200</b>
<b>Annexe 15 :</b>	<b>Classement des domaines spécifiques du « développement personnel ».</b>	<b>p.201</b>
<b>Annexe 16 :</b>	<b>Les domaines spécifiques du « développement personnel » répartis selon leur spécialité NSF de référence.</b>	<b>p.204</b>
<b>Annexe 17 :</b>	<b>Questionnaire auprès d'organismes de formation de la région Poitou-Charentes.</b>	<b>p.207</b>
<b>Annexe 18 :</b>	<b>Les données de l'enquête par questionnaire.</b>	<b>p.215</b>
<b>Annexe 18-1 :</b>	Présentation des activités des structures ayant participé à notre enquête par questionnaire.	p.215
<b>Annexe 18-2 :</b>	Les « formations au développement personnel » du point de vue des structures n'estimant pas intervenir dans le domaine du « développement personnel ».	p.218
<b>Annexe 18-3 :</b>	Les « formations au développement personnel » du point de vue des structures estimant intervenir dans le domaine du « développement personnel ».	p.220
<b>Annexe 18-4 :</b>	Evaluation des « formations au développement personnel ».	p.223
<b>Annexe 18-5 :</b>	Les intitulés des « formations au développement personnel » présentées.	p.225
<b>Annexe 18-6 :</b>	Les objectifs des « formations au développement personnel » présentées, déclinés en objectifs généraux, spécifiques, et intermédiaires.	p.226

<b>Annexe 18-7 :</b>	Les contenus des « formations au développement personnel » proposées.	p.235
<b>Annexe 18-8 :</b>	Les publics des « formations au développement personnel » proposées.	p.240
<b>Annexe 18-9 :</b>	Les méthodes et pédagogies des « formations au développement personnel ».	p.242
<b>Annexe 18-10 :</b>	Informations sur l'intervenant dans les « formations au développement personnel ».	p.245
<b>Annexe 18-11 :</b>	Information sur la durée des « formations au développement personnel ».	p.247
<b>Annexe 18-12 :</b>	Le prix des « formations au développement personnel ».	p.248
<b>Annexe 19 :</b>	<b>Les différents niveaux de mise en œuvre de la politique d'orientation et d'insertion.</b>	<b>p.249</b>
<b>Annexe 20 :</b>	<b>Référentiel coopératif de la dynamique d'une personne en insertion-transition dans une SIAE.</b>	<b>p.253</b>
<b>Annexe 21 :</b>	<b>Les formations collectives sur le chantier d'insertion textile entre 2000 et 2003.</b>	<b>p.256</b>
<b>Annexe 22 :</b>	<b>Les formations collectives sur le chantier d'insertion intercommunal entre 2000 et 2003.</b>	<b>p.262</b>
<b>Annexe 23 :</b>	<b>Les formations sur les chantiers d'insertion en 2004.</b>	<b>p.264</b>
<b>Annexe 24 :</b>	<b>Les stages du dispositif de formation 2002 de IRIS à destination des salariés de SIAE.</b>	<b>p.267</b>
<b>Annexe 25 :</b>	<b>Les stages proposés aux agents d'insertion, classés par rubrique et par année.</b>	<b>p.270</b>
<b>Annexe 26 :</b>	<b>Entretien avec la responsable du dispositif Safran du GIP Qualité.</b>	<b>p.276</b>
<b>Annexe 27 :</b>	<b>Les formations proposées dans le dispositif Safran 2003-2004, liées à la notion de « développement personnel ».</b>	<b>p.294</b>
<b>Annexe 28 :</b>	<b>Présentation des agents d'insertion acteurs de l'audit, et analyses statistiques.</b>	<b>p.299</b>
<b>Annexe 29 :</b>	<b>Grille d'entretien avec les agents d'insertion de AUDACIE FILTEX RELAIS.</b>	<b>p.305</b>

## Annexe 2 : Histoire des courants pédagogiques.

### Annexe 2-1 : Les pédagogues, de l'Antiquité au XXème siècle.

#### Les philosophes grecs.

	Education	Qui	But	Méthode	Responsable de l'éducation
<b>Socrate</b>	*un art  *processus de formation (vs transmission)	l'homme perçu par rapport à son esprit	*former un être humain complet  *développement de la vertu  *transcendance  *trouver soi-même ses réponses  *pensée et connaissance de soi au service de la vérité	*maïeutique = accoucher les esprits par les questions  *petit groupe de disciples suivant un maître  *raison et langage	Maître philosophe
<b>Platon</b>	*apprendre, se souvenir à nouveau  *inviter l'homme à tendre vers l'intériorité, source de vérité et de reconnaissance de soi	*philosophe gardien de la cité  *tous les enfants sans distinction : les meilleurs émergent (méritocratie)	*accès à la vérité  *découvrir la raison de son discours propre  *maîtrise de l'abstrait  *éducation pour refaire le monde (se substitue à la politique)	*justification et démonstration du discours  *appui sur des savoirs objectifs, universels	philosophe guide
<b>Aristote</b>	définie par rapport à la logique	être doué de raison	bien de la cité	*favoriser le dialogue et le sens de la recherche personnelle  *règles logiques  *dialectique	philosophe-éducateur



<b>Isocrate</b>	définie par rapport à la morale (et non pas par rapport à la philosophie)	homme complet	s'orienter dans la vie ici et maintenant	*instaurer les conditions morales et politiques pour que s'exerce le discours  *méthodes concrètes et sûres  *éloquence	homme de lettre professeur d'éloquence
-----------------	---	---------------	--	---	---

### Les pédagogues de la Renaissance.

	<b>Education</b>	<b>Qui</b>	<b>But</b>	<b>Méthode</b>	<b>Responsable de l'éducation</b>
<b>Erasmus</b>	*pédagogie du Moyen-Age reniée, retour aux anciens (humanisme chrétien)  *érudition au service de la culture et de la littérature	homme, femme de bon sens, goût, ton, capable de discourir par l'écrit et l'oral	*former l'homme de bon sens, ... et capable de discourir (écrit et oral)  *imiter les meilleurs modèles de culture et de civilité	*enseignement adapté à la personne  *exercices scolaires  *étude de la nature par l'observation	maître érudit
<b>Luther</b>	*réformer l'éducation pour réformer l'église  *éducation contre les abus de l'église	homme perçu par rapport à son droit d'interpréter les Saintes Ecritures	*réformer l'église par l'éducation  *lire les textes et pénétrer la doctrine prise à sa source pour chacun  *interpréter  *accéder au salut par la foi	*humanisme dans les écoles  *éducation obligatoire  *remplacement de l'oral par l'écrit  *culture de base (belles lettres)	
<b>Rabelais</b>	*nécessité d'une révolution pédagogique pour un savoir encyclopédique  *hymne à la science	homme complet	*tout apprendre  *faire de l'homme un homme complet au savoir universel par le développement de	*programme scientifique  *observation  *expérience de toutes les activités	maître savant, érudit

			toutes les fonctions du corps et les aptitudes de l'esprit chez l'enfant  *renouveler l'idéal philosophique et moral  *le savoir libère, l'ignorance enchaîne	humaines	
<b>Montaigne</b>	contre l'enseignement universitaire et contre le pédantisme des humanistes	homme de cour, gentilhomme, noble	but pratique : bien vivre et bien mourir  ▶ « art de vivre » (bon sens, tolérance)	Objet : culture du jugement, rectitude de la pensée, choix de l'opinion vraie	
<b>Jésuites</b>	contre-réforme	élite de la chrétienté	formation générale de l'esprit	*excellence de l'éducateur  *traiter chaque enfant selon sa nature	éducateur excellent

### Les pédagogues du XVIIème siècle.

	<b>Education</b>	<b>Qui</b>	<b>But</b>	<b>Méthode</b>	<b>Responsable de l'éducation</b>
<b>J. Coménius</b>	*une sorte de jardinage  *le travail humain est analogue au travail de la nature  *apprendre c'est faire	tout individu	universalité de l'instruction (créateur de l'école publique pour tous)	éducation sous forme de système	maître formé à la pédagogie
<b>F. Bacon</b>	un moyen de comprendre et d'utiliser le monde où il y a accroissement des connaissances		*popularisation et accroissement des connaissances  *compréhension et utilisation du monde	*processus de la connaissance : que tout s'accomplisse à l'aide de machines  *développement, échanges des connaissances entre savants	

			*bonheur du genre humain		
<b>P. Nicole (Port-Royal)</b>	formation de l'intelligence et du caractère		isoler les enfants de tout contact impur et les initier à une morale austère et minutieuse	*méthodologie de lecture, écriture, langues  *initiation méthodique à la science  *morale austère et minutieuse	
<b>Malebranche</b>	primauté de l'esprit scientifique	tout enfant	donner une éducation religieuse et générale de base au plus grand nombre d'enfants : écoles populaires gratuites, multiplication des établissements d'enseignement, cours du soir, ...	Disciplines : langue française, histoire moderne, sciences naturelles, mathématiques, physique	
<b>J. Locke</b>	éducation définie par rapport à l'esprit comme tabula rasa et qui s'imprègne des moindres impressions	intérêt surtout pour le parfait gentleman en miniature	*utilitarisme  *empêcher de suivre ses penchants naturels	*enseignement différent pour les enfants des classes ouvrières et pour les « vrais enfants »  *connaissance directe par les sens et les choses, l'expérience	précepteur pour les « vrais enfants »
<b>J. B. De La Salle</b>	apprentissage de métiers commerciaux et techniques		donner un métier pour gagner sa vie (vs donner une culture) et pour sortir de la pauvreté	*français comme langue d'enseignement (vs latin)  *groupes homogènes de même niveau  *exercices	*religieux  *laïcs

### Les pédagogues de la révolution pédagogique.

	<b>Education</b>	<b>Qui</b>	<b>But</b>	<b>Méthode</b>	<b>Responsable de l'éducation</b>
<b>C. Rollin</b>	<p>dans un entre-deux (moyens et finalités)</p>	<p>individu défini par rapport à la grâce, la prédestination, par ses facultés intellectuelles</p>	<p>*aspect utilitaire de l'enseignement et ouverture de l'esprit</p> <p>*comportement positif de l'élève</p>	<p>*jansénisme (morale austère, rigorsité)</p> <p>*stimulation des facultés intellectuelles et prise en compte de la relation affective avec l'élève (exemple des expériences vécues)</p> <p>*éducation par la nature, par les hommes et par les choses</p>	
<b>Rousseau</b>	<p>*caractère essentiel de l'éducation : donne tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands</p> <p>*réaliser toutes ses potentialités de façon autonome</p> <p>*freiner ses désirs, redécouvrir l'homme naturel</p>	<p>*bonté de l'homme naturel</p> <p>*égalité de tous les êtres humains</p> <p>*liberté, caractéristique de l'être humain</p>	<p>*fabriquer un homme qui à l'âge adulte sera capable de former cette autre société débarrassée de l'inégalité, de l'oppression, de la méchanceté des hommes</p> <p>*être d'abord « homme » (vs fonctions sociales)</p>	<p>*expérimenter par soi-même pour s'approprier la connaissance, mettre en jeu l'affectivité, la réflexion, l'action</p> <p>*soustraire l'enfant à la vie adulte et éviter toute socialisation prématurée pour exercer sa liberté naturelle</p> <p>*éducation nationale nécessaire</p>	<p>précepteur qui laisse l'enfant libre</p>
<b>E. Bennot De Condillac</b>	<p>pédagogie naturelle, utilisation du mécanisme d'instruction personnelle</p>		<p>instruction (naturelle, personnelle)</p>	<p>*pédagogie de la découverte et de l'auto éducation</p> <p>*observation du monde extérieur</p> <p>*réflexion (vs mémorisation), découverte du comment nous apprenons naturellement, suivant</p>	<p>maître comme guide plutôt que comme enseignant</p>

				nos besoins, sensations, ...	
<b>Basedow</b>	*pédagogie pratique *enseignement public pour le bonheur du pays	*bonté de la nature humaine *chacun a un grand désir de bien apprendre	former l'homme membre de la communauté humaine, et surtout, former un citoyen utile à son pays	*observation et intuition *adaptation de l'enseignement à la personnalité (différences individuelles) *pédagogie pratique (expérimentation de ce qui est appris) *caractère récréatif	pédagogue responsable par rapport au désir naturel d'apprendre de l'enfant
<b>Helvetius</b>	mettre en bonne condition l'élève (influence déterminante du milieu et de la culture)	être humain conditionné par ses expériences (échecs et réussites)	former des hommes (► forme du gouvernement)	*agir au niveau des conditions d'apprentissage *Etat	pédagogue
<b>Diderot</b>	apprendre en se confrontant pour que le meilleur de la nature se développe	dons naturels positifs de la personne	former l'intelligence à résoudre des problèmes	savoirs variés, confrontation avec plusieurs disciplines, pour donner l'occasion de l'opposition et de la résistance aux forces de la nature individuelle	pédagogue
<b>Condorcet</b>	éducation élargie qui se substitue à la pédagogie humaniste	tous les citoyens tout au long de la vie	*préparer l'homme à ses fonctions sociales *appropriation par tous de la puissance émancipatrice de la raison humaine	*responsabilité de l'Etat : école laïque, gratuite et obligatoire *apprentissage en fonction des capacités de chacun	*pédagogue *maîtres = fonctionnaires
<b>Pestalozzi</b>	*mettre en rapport de façon harmonieuse l'enfant avec le monde selon le degré de ses capacités *éducation = moyen de faire de l'exigence sociale l'occasion d'accéder à plus de moralité et d'humanité	nature positive	laisser se développer la nature positive de la personne, entretenir la bonté naturelle de l'enfant	*respect des goûts, besoins, et étapes de développement *acquisition progressive des connaissances *développement des connaissances à partir des sens *pédagogie du faire	pédagogue

### Les pédagogues du XIXème siècle.

	<b>Education</b>	<b>Qui</b>	<b>But</b>	<b>Méthode</b>	<b>Responsable de l'éducation</b>
<b>Jacotot</b>	enseignement universel	toutes les intelligences sont égales, toutes les volontés ne sont pas égales	efficacité de l'enseignement	une méthode (universelle) pour de nombreuses disciplines	
<b>Herbart</b>			réussite de l'instruction	méthode d'instruction par rapport aux mécanismes d'acquisition du savoir et à la psychologie de l'apprentissage	
<b>Fröbel</b>	période infantile déterminante dans la vie de l'homme	intérêt pour les tout petits		système de jeux éducatifs (jeu = source du développement)	
<b>Spencer</b>	toute pédagogie est une adaptation aux personnes, aux évènements, à un monde en perpétuelle évolution		encourager le développement spontané des capacités d'adaptation à son milieu et des capacités de réadaptation à de nouveaux contextes	adaptation des méthodes et des contenus	pédagogue
<b>Durkheim</b>	*l'enseignement se fait au sein d'un groupe et dans une société  *milieu scolaire favorable à la réussite scolaire	représentation collective (manière de penser, de sentir, extérieure à l'individu)	*socialisation méthodique de la jeune génération  *accès à la conscience collective, faire de l'individu un être social, conscient de la nécessité des règles et des valeurs qui garantissent l'existence et la survie de la société  *développement de l'autonomie de la volonté (intérieurisation de la conscience collective)	*discipline  *faire-vivre le groupe-classe (orchestrer les liens sociaux et consolider les attachements des individus au groupe)  *éducation morale	pédagogue (psychologue, sociologue)
<b>James</b>		enfant comme un tout global	avoir de bons résultats dans l'action (à partir de la compréhension)	dynamique associationniste (liaisons entre tout ce qui a été appris)	pédagogue - psychologue (expert en psychologie)

<b>Kerchensteiner</b>	intelligence pratique (vs intellectualisme inutile)		*développement de l'intelligence pratique  *permettre qu'un savoir devienne une compétence (seul signe d'une acquisition réelle de ce savoir)	*pédagogie orientée vers le travail et la réussite professionnelle  *exercice d'une activité  *travail en commun	
-----------------------	---	--	---	--	--

### Les pédagogues de l'Education Nouvelle.

	<b>Education</b>	<b>Qui</b>	<b>But</b>	<b>Méthode</b>	<b>Responsable de l'éducation</b>
<b>Ferrière</b>	école active ↕ vie active	enfant (spontané)	éveiller l'intérêt de l'enfant et le préparer à la vie active		
<b>Claparède</b>	à partir d'une théorie de l'activité fonctionnelle centrée sur la notion de besoins psychologiques et biologiques et sur la capacité à les résoudre progressivement	enfant perçu par rapport à ses besoins psychologiques et biologiques et ses capacités à les résoudre			
<b>Piaget</b>	à partir de la théorie des stades du développement cognitif	enfant perçu par rapport à son développement cognitif	développement de façon continue dans le sens de la socialisation progressive d'une pensée individuelle, d'abord réfractaire à l'adaptation sociale puis de plus en plus pénétrée par les influences adultes ambiantes	processus d'apprentissage par rapport aux stades du développement cognitif de l'enfant	
<b>Dewey</b>	*processus de vie (vs préparation à la vie)  *école comme lieu de partage des expériences	enfant actif, autonome, capable de performances	acquérir des comportements sociaux démocratiques	*expérience de la vie = faire et éprouver (intelligence expérimentale)  *situations pédagogiques interactives	

				*mettre les enfants en situation de problème à résoudre	
<b>Decroly</b>	par rapport aux centres d'intérêt et besoins fondamentaux de l'enfant	*enfants normaux et « irréguliers » *enfant actif, autonome et capable de performances	faire de l'école un vrai lieu de vie (« école pour la vie, par la vie »)	*méthode globale d'apprentissage *expérimentation / observation *adaptation à l'activité de l'enfant *pédagogie des centres d'intérêt (par rapport aux besoins fondamentaux) *favoriser la sécurité affective, le contact avec la nature	
<b>Montessori</b>	*éducation des sens de l'enfant (périodes sensibles du développement)  * « éducation comme aide à la vie »	*respect absolu de l'enfant  *intérêt pour les enfant déficients mentaux	que l'enfant se fasse lui-même	*partir de l'enfant, de son désir de travailler  *encourager les activités  *discipline libérale  *méthode scientifique  *matériel complexe  *exercices individuels, concrets, ludiques	*regard de l'adulte sur l'enfant à inverser  *éducateurs observant et proposant
<b>Makarenko</b>	éducation volontariste, résolument directive, fondée sur la vie en collectivité	enfant - liberté - désir	*émancipation  *former en l'homme un projet qui ordonnera sa vie et la rendra heureuse  *mode d'éducation partie prenante d'une organisation socialiste de la société	*pédagogie du travail  *rapport direct avec le présent  *éducation collective de masse alliant travail physique et intellectuel	c'est le milieu plutôt que l'enseignant qui éduque



<b>Verrière</b>	école active : internat familial à la campagne		éducation intellectuelle et morale	expérience	
<b>Freinet</b>	*pragmatisme pédagogique au service d'une visée idéaliste et politique  *éducation comme instrument de libération de l'individu	*enfant dans sa totalité, avec ses besoins et intérêts, enraciné dans le milieu naturel et social  *chaque enfant en tant qu'être humain est unique	*promouvoir la spontanéité et l'autonomie de l'enfant par l'emploi de méthodes actives  *développement de l'individu dans une société à laquelle il participe	*pédagogie populaire  *tâtonnement expérimental  *travail libre  *coopérative scolaire (aspect communautaire)  *conduite de projets	maître dépositaire de l'autorité et instaurant la coopération
<b>Alain</b>	*une manière de conduire l'enfant à devenir un homme libre, responsable, capable d'esprit critique et maître de son destin  *c'est par l'éducation que l'homme domine ses passions, construit sa pensée, et accède à la liberté et à la sagesse	*foi en l'homme et confiance dans les possibilités et aptitudes de la nature humaine  *homme maître de son devenir par la raison	*aider l'enfant à exprimer tout ce qui existe potentiellement en lui  *accéder à la sagesse et au bonheur par les ressources de l'enfant (pensée et volonté)  *maîtriser son devenir par la raison	*efforts et travaux difficiles  *évaluation  *méthodes traditionnelles  *prendre l'enfant au sérieux et le considérer  *non nécessité de connaître l'enfant	Maître : attitude neutre, distante, sans expression affective

### Le XXème siècle, les approches centrées sur les conditionnements.

	<b>Education</b>	<b>Qui</b>	<b>But</b>	<b>Méthode</b>	<b>Responsable de l'éducation</b>
<b>behaviorisme (Skinner)</b>	comment bien enseigner ?	*tout individu indifféremment  *l'être humain est un animal conditionné : il dépend de son environnement	*orienter des stimuli pour aboutir à l'apprentissage  *acquisition de connaissances et de savoir-faire  *acquisition d'une méthode	programme de la réussite : analyse des comportements humains observables et de l'environnement (conditions d'apprentissage) ▶ mise en oeuvre du programme d'apprentissage (modification de l'environnement)	*enseignant qui doit prévoir les comportements, et, mettre en place les stimuli et les réponses souhaitées  *expert

			de travail par l'apprenant (sélection et mise en oeuvre des stratégies cognitives appropriées à sa performance)		
<b>neurosciences</b>	<p>*toute acquisition, tout apprentissage passe par le cerveau</p> <p>*nécessité de connaître le fonctionnement du cerveau</p>	<p>*machine perfectionnée de l'être humain : système nerveux</p> <p>*chacun apporte ses réponses personnelles aux divers stimuli, ainsi chacun s'individualise et se différencie d'autrui</p>	<p>*apprentissage</p> <p>*obéir à des automatismes de pensée et d'action et faire face à la nouveauté</p> <p>*créer de nouveaux conditionnements et laisser des espaces libres pour de nouvelles acquisitions</p>	cerveau comme système d'information	expert

**Le XXème siècle, les approches fondées sur les sciences de l'information.**

	<b>Education</b>	<b>Qui</b>	<b>But</b>	<b>Méthode</b>	<b>Responsable de l'éducation</b>
<b>pédagogie cybernétique</b>	<p>*processus de communication assorti d'un certain contrôle</p> <p>*auto-enseignement, auto-contrôle</p>	<p>tout « système » capable de montrer des comportements propres à l'apprentissage (stagiaire, groupe, machine adaptative)</p>	<p>*enseignement efficace</p> <p>*compréhension (plutôt que mémorisation)</p>	<p>*rigueur scientifique (méthode technique / mécanisation)</p> <p>*enseignement individuel</p> <p>*non-directivité</p> <p>*participation active du sujet au processus d'apprentissage</p> <p>*sujet libre de progresser à son rythme</p>	<p>*système enseignant</p> <p>*livre</p> <p>*professeur</p> <p>*machine à enseigner</p>
<b>approche systémique</b>	<p>*tout problème est abordé comme un ensemble d'éléments en inter-</p>	<p>individu comme système</p>	<p>renforcer la cohérence des méthodes pédagogiques du système formation</p>	<p>*prise en compte des composantes du « système-formation »</p>	

	relations mutuelles  *situation de formation comme processus  *prise en compte de tous les éléments de l'action de formation			* »design pédagogique » = organisation de l'enseignement	
--	--	--	--	--	--

**Le XXème siècle, les approches centrées sur l'analyse des processus d'acquisition.**

	<b>Education</b>	<b>Personne</b>	<b>But</b>	<b>Méthode</b>	<b>Responsable de l'éducation</b>
<b>épistémologie génétique</b>  <b>Piaget</b>	définie par rapport au processus de construction des connaissances	intérêt pour le développement cognitif (stades de développement de l'enfant)	*développement cognitif  *adaptation de l'individu au milieu par une construction faite d'organisations et de réorganisations successives à des niveaux de complexité toujours plus élevée	*processus d'adaptation : équilibre entre assimilation et accommodation  *sens des enseignements : intégrer les connaissances anciennes dans une construction nouvelle  *restructurer les stades d'apprentissage	*se préoccuper des processus mentaux des stagiaires  *expert
<b>approche sociocognitive</b>  <b>Bandura</b>  ↓ <b>approches socio interactionnelles</b>	créer des situations interactives pour améliorer les processus démocratiques (dimension sociale américaine de l'éducation)  prendre en compte les conditions culturelles et sociales de l'apprentissage		acquérir des comportements sociaux démocratiques           *développement cognitif  *découvrir des concepts	*expérience  *travail en groupe       *interactions sociales  *enseignements applicables au contexte de l'élève	tenir compte des facteurs culturels et sociaux

<p><b>pédagogie sociocognitive</b></p> <p><b>modèle coopératif d'apprentissage</b></p>			<p>tendre vers la réalité</p> <p>induire les comportements coopératifs (vs compétitifs)</p>	<p>*ambiance coopérative</p> <p>*conflits sociocognitifs</p> <p>*apprendre dans des situations de la vie quotidienne</p> <p>*apprendre avec d'autres (démarche collective)</p> <p>coopération en classe</p>	<p>guide, instructeur cognitif</p>
<p><b>modèle de l'apprentissage par le conflit sociocognitif</b></p>			<p>développement cognitif</p>	<p>résolution de crises conflictuelles successives et prise de conscience des stratégies et règles mises en oeuvre</p>	
<p><b>approche des représentations cognitives</b></p> <p><b>Moscovici</b></p>	<p>chacun interprète les informations en fonction de ses propres représentations</p>		<p>réaliser son projet d'apprentissage et adopter de nouvelles représentations mieux adaptées</p>	<p>Processus :</p> <p>*émergence des représentations</p> <p>*transmission des informations qui vont entrer en conflit</p> <p>*ancrage de l'information dans le présent, dans l'expérience et dans le projet de l'apprenant</p>	<p>être attentif aux représentations mentales des enseignements proposés</p>
<p><b>approche de la dissonance cognitive</b></p>	<p>prendre en compte la place des croyances qui conditionnent les attitudes et les comportements</p>		<p>*développement de l'intelligence</p> <p>*modification des jugements et opinions</p>	<p>*dissonance cognitive (remise en cause des croyances)</p> <p>*résolution de crises conflictuelles successives</p>	<p>connaître les opinions des apprenants</p>

<b>Festinger</b>				*discussions de groupe	
------------------	--	--	--	------------------------	--

**Le XXème siècle, les approches centrées sur la personne.**

	<b>Education</b>	<b>Qui</b>	<b>But</b>	<b>Méthode</b>	<b>Responsable de l'éducation</b>
<b>approches liées aux théories majeures sur le développement de la personnalité (Freud, Erickson, Wallon)</b>	temps pour être attentif aux phénomènes de la vie affective et pour la gérer	-individu émotionnel -notion de potentiel	*développement, construction de la personnalité (du moi): recherche de l'équilibre entre ça et surmoi  *gestion de crises psychologiques successives  *activité cognitive qui émerge de la vie affective  *actualisation de son potentiel	*comprendre les réactions affectives actuelles  *tenir compte du passé comportemental, des expériences émotives déterminantes, de la place de l'inconscient  *s'adapter à la structure émotionnelle de l'enfant	
<b>approches fondées sur les théories des traits de la personnalité</b>	*pédagogie efficace à partir de l'identification de la personnalité des individus  *occasion de mise en oeuvre des traits de personnalité		*comprendre sa personnalité et celle des autres  *valoriser les traits de personnalité en fonction des objectifs à atteindre  *prendre en compte les besoins de chacun pour favoriser l'apprentissage	repérer les traits de personnalité des stagiaires : - style cognitif - degré de conformisme et de créativité - l'image que se fait de lui-même le stagiaire - degré d'anxiété - type et degré de motivation - système de valeurs - ...	formateur qui a lui-même ses traits de personnalité
<b>approches liées aux théories sur</b>	*l'apprentissage est fonction de la relation pédagogique		*déterminer des types de relations pédagogiques efficaces	*mise en oeuvre de constantes présentes dans des communications efficaces	utilise les différentes façons d'entrer en relation, les clés d'une communication efficace

<b>les relations interpersonnelles</b>	*lieu de relations humaines		*instaurer une communication positive, efficace	*différentes façons d'entrer en relation en fonction des comportements souhaités	
<b>approche humaniste</b>	*relation d'aide = situation de compréhension et d'acceptation *accompagnement	personne = un tout original, ayant en elle une orientation positive, une capacité naturelle d'apprendre, une aspiration à se réaliser	*progresser par soi-même *trouver soi-même la propre voie de son épanouissement *intégrer le processus du changement	*climat de confiance *apprendre dans l'action *objet de l'apprentissage en rapport avec les projets personnels *enseignement qui engage la personne toute entière *autocritique et autoévaluation *décision qui émane de l'apprenant (volonté)	adopter des attitudes spécifiques : non directif, être soi-même, authentique, concerné par l'autre, impliqué, reconnaître ce qu'il y a de vrai et réel en soi pour aller vers l'autre, faire confiance à son expérience, ... ► rôle de facilitateur (considération / congruence / empathie)

**Le XXème siècle, les approches centrées sur le fonctionnement des groupes.**

	<b>Education</b>	<b>Qui</b>	<b>But</b>	<b>Méthode</b>	<b>Responsable de l'éducation</b>
<b>J. Levy Moreno</b>	le groupe a une vie affective et cognitive cachée, qui conditionne les comportements de ses membres	individu prisonnier des rôles qu'il est amené à prendre dans son milieu professionnel et dans sa vie sociale	*libérer les émotions et sentiments qui ne peuvent s'exprimer du fait des rôles sociaux rigides *apprendre la spontanéité	*jeu de rôles *improvisation	
<b>Gestalt theorie K. Lewin</b>	lieu de mise en jeu par les individus de forces dynamiques qui s'équilibrent		*utiliser les phénomènes de groupe comme moyen d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage *faire évoluer le groupe de	*libre parole *confronter les membres d'un groupe à des données concernant leurs propres comportements et leurs effets et participant d'une	

			<p>lui-même dans une direction souhaitée</p> <p>*compléter la formation par la connaissance de soi, les attitudes des autres à son égard, le comportement du groupe</p>	<p>manière non défensive à une réflexion commune sur ces données</p>	
<b>D. Anzieu</b>	<p>groupe organisé en fonction d'un but, selon un schéma dynamique, avec une énergie latente et une énergie utilisable</p>		<p>*libérer les talents et énergies des hommes pour satisfaire les exigences de la production et celles de la personne humaine</p> <p>*établir l'équilibre de la structure du groupe entre l'individu et son environnement (la progression vers ses objectifs personnels et la cohésion du groupe peuvent entrer en tension)</p>		
<b>M. Pagès</b>	<p>groupe ayant une solidarité objective (défense) et une organisation affective consciente et inconsciente</p>		<p>*réaliser des choses communes</p> <p>*changement et développement par le groupe</p>		

**Annexe 2-2 : Synthèse des conceptions pédagogiques de l'Antiquité au XXème siècle.**

Période	Conception de l'éducation	« Monde » dans lequel se situe l'éducation	Figure de l'être valorisée	Moyens / méthodes
Antiquité	Art de découvrir la vérité (du monde et personnelle) Accès à la morale, à la vertu	Monde absolu	Homme citoyen	Philosophie
Empire romain	Acquisition du savoir culturel	Monde romain, culturel	Citoyen romain, lettré, détenteur du savoir	Raisonnement logique
Christianisme	Acquisition du Savoir (parole de Dieu) Recherche de LA vérité Accès à la sagesse, à la béatitude, à la révélation divine	Monde divin	Croyant	Foi, prière Argumentation grecque
Moyen Age	Acquisition du Savoir	Monde divin	Croyant	Raison

Intégration culturelle

Opposition  
Intégration du modèle romain étatique  
Intégration de la méthode grecque d'argumentation

Expansion  
Intégration  
Opposition



<p>Retour au modèle grecoromain et au classicisme Intégration Réforme</p> <p><b>Renaissance</b></p>	<p>Acquisition d'un savoir (encyclopédique, renouveau religieux, retour aux anciens) Formation de la conscience aux idéaux classiques</p>	<p>Monde réel, scientifique religieux absolu</p>	<p>Homme inscrit dans la réalité de la vie humaine Idéal humaniste</p>	<p>Interprétation des Ecritures</p>
<p>Poursuite de l'évolution en fonction de la situation économique et sociale</p> <p><b>XVIIème siècle</b></p>	<p>Acquisition d'une culture face au monde Développement de l'esprit Recherche de l'essence des phénomènes, accès à Dieu</p>	<p>Monde réel</p>	<p>Homme dans une réalité humaine et terrestre</p>	<p>Naissance de la pédagogie Processus Modèles éducatifs</p>
<p>Evolution jusqu'à la révolution pédagogique</p> <p><b>XVIIIème siècle</b></p>	<p>Formation du citoyen libre de penser par lui-même, développement de l'esprit critique Avènement de l'individu, de ce qu'il y a de meilleur en lui</p>	<p>Monde scientifique, réel social</p>	<p>Etre au monde doué de raison</p>	<p>Différentes approches pédagogiques</p>
<p>Intégration des idées des Lumières Progression par rapport à la réalité socioéconomique et</p> <p><b>XIXème siècle</b></p>	<p>Formation de l'être social, de l'esprit critique, du bon citoyen</p>	<p>Monde réel social (Etat)</p>	<p>Homme responsable de son destin Bon citoyen, honnête homme</p>	<p>Education organisée (principe d'efficacité) Education morale, instruction civique</p>

<p>1<sup>ère</sup> moitié XX<sup>ème</sup> siècle</p> <p>Psychologie = moteur de la pédagogie Intégration des Lumières</p>	<p>Formation de l'enfant pour lui-même et par lui-même (vs modèle idéal) Libération de l'individu, construction de soi, valorisation de facultés, projets de vie</p>	<p>Monde réel social (individu)</p>	<p>Chaque être individuel, actif, spontané, créatif, autonome</p>	<p>Education sur le registre de l'efficacité Différentes méthodes et principes pédagogiques Place de l'affect Centration sur chaque être individuel</p>
<p>XX<sup>ème</sup> siècle</p>	<p>Construction de soi Développement de la personnalité Développement cognitif Apprentissage autonome et efficace</p>	<p>Monde réel social personnel</p>	<p>Etre individuel en développement</p>	<p>Registre de l'efficacité et des valeurs Processus par rapport aux lois psychologiques Relation Rigueur scientifique Conditionnement</p>

### Annexe 3 : Définitions de l'éducation, de la formation, et du « développement personnel ».

#### Définitions de l'« éducation », de la « formation », et de quelques termes connexes.

	<b>Education</b>	<b>Formation (professionnelle)</b>	<b>Education populaire</b>	<b>Education permanente</b>	<b>Formation continue</b>	<b>Formation en alternance</b>
<b>Quoi</b>	<p>*Latin : educere (conduire hors de), ou educare (nourrir, élever)</p> <p>*Une entrée dans la culture, dans les savoirs constitués par les sociétés humaines</p> <p>*Socialisation de la jeune génération</p> <p>*Processus volontaire d'insertion sociale... et professionnelle</p> <p>*Développement de la connaissance et des facultés</p>	<p>*Latin : de formare action de former, action de se former, donner une forme</p> <p>*Education intellectuelle et morale d'un être humain</p> <p>*Travail sur l'évolution personnelle et le projet professionnel</p> <p>*Un investissement humain</p> <p>*Un marché économique</p>	<p>*Education culturelle ou civique complémentaire (voire contestataire) de l'éducation scolaire</p> <p>*Formation culturelle des adultes</p> <p>*Activité formatrice au travers d'activités expressives, communautaires</p> <p>*Partage du savoir et du savoir-apprendre</p>	<p>*Transformation du système de formation dans son ensemble</p> <p>*Unité du processus éducatif : intégration verticale et horizontale</p> <p>*Formation initiale + formations ultérieures</p> <p>*Une obligation nationale (loi de 1971)</p> <p>*formation centrée sur l'individu et ses besoins</p>	<p>*Suite d'une première formation professionnelle ou formation initiale</p> <p>*Outil de politique économique et sociale</p>	<p>Une formation à deux dimensions : pratique et théorique</p>

	intellectuelles  *Développement et perfectionnement de l'individu sous l'influence d'autrui  *Transmission des valeurs de la société globale	particulier  *Un indicateur de la personne productive  *Un processus continu  *Un droit reconnu aux salariés  *Une obligation nationale	*Alphabétisation			
<b>Pour quoi</b>	*Développement des états physiques, intellectuels, moraux réclamés par la société  *Socialisation des individus  *Intégration morale et intellectuelle à la vie sociale  *Mobilité sociale  *Formation des	*Développement des connaissances de base et participation à une culture d'élite (XIXème)  *Promotion sociale pour les individus et productivité pour les entreprises  *Réponse aux besoins économiques et sociaux  *Adaptation à	*Démocratisation de la culture et du savoir  *Valorisation des richesses intérieures et de la créativité personnelle  *Fructification de l'expérience de chacun  *Emancipation du peuple  *Donner à chacun	*Répondre à la crise de la société et de l'éducation  *Faire face à une culture en « mosaïque »  *Devenir un travailleur, une personne, et un membre de la société : unité de l'individu efficace dans ses différents rôles  *Complet	*Adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail  *Promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de culture et de la qualification professionnelle  *Contribution au développement culturel, économique et	*Préparer l'entrée des jeunes dans la vie active  *Insertion professionnelle  *Ancrer dans le réel son savoir et son projet personnel et professionnel

	<p>hommes de demain</p> <p>*Amener l'individu vers un idéal un et multiple</p> <p>*Conservation (préservation de la culture du passé) et transformation de la société</p> <p>*Préparation aux tâches professionnelles</p> <p>*Former et adapter l'homme aux visées ultimes de l'époque</p>	<p>l'emploi</p> <p>*Formation des travailleurs dans les divers secteurs de la vie économique</p> <p>*Production d'un potentiel de valeur</p> <p>*Promotion professionnelle</p> <p>*qualification du personnel</p> <p>*Assurance d'une rentabilité optimale pour les entreprises</p>	<p>le pouvoir et la liberté de faire les choix qui construisent sa culture</p> <p>*Lutte contre l'illettrisme</p>	<p>épanouissement de l'individu</p> <p>*Apprendre à apprendre</p>	<p>social</p>	
<p><b>De qui</b></p>	<p>Jeunes (de manière non restrictive)</p>	<p>*Adultes ou personnes ayant quitté le système scolaire</p> <p>*Demandeurs d'emploi</p> <p>*Individus acteurs de l'industrie</p> <p>*Travailleurs</p>	<p>*Grand public ayant reçu ou non une simple instruction élémentaire</p> <p>*Ouvriers</p> <p>*Jeunesse</p>	<p>*Citoyens</p> <p>*Apprenants</p>	<p>Adultes et jeunes engagés dans la vie active</p>	<p>Précisément des jeunes</p>

<b>Par qui</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Adultes</li> <li>*L'être lui-même</li> <li>*Famille</li> <li>*Groupes de pairs</li> <li>*Système d'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* « Offreurs de formation »</li> <li>*Financeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Trouve son origine dans la mouvance chrétienne, les mouvements laïques, l'activité syndicale</li> <li>*Professionnels de l'animation socioculturelle</li> </ul>	Ensemble des personnels d'éducation et de formation		<ul style="list-style-type: none"> <li>*Organismes de formation</li> <li>*Collectif de travail</li> </ul>
<b>Lieu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Ecole</li> <li>*Lieu d'une rencontre inter-générationnelle</li> <li>*Lieu de tensions (exigences, interdits, ...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Organisation de production</li> <li>*Réalité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Associations</li> <li>*Maisons des Jeunes et de la Culture</li> <li>*Relié au Ministère de Jeunesse et Sport</li> </ul>	Ensemble des lieux d'éducation et de formation	Etablissements scolaires, professionnels, universitaires ou autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Dans l'entreprise et dans l'organisme de formation</li> <li>*Situations en grandeur réelle</li> </ul>
<b>Temps</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Durée</li> <li>*Temps social : celui qui produit de nouvelles façons de pensée, de nouvelles attitudes</li> </ul>	Nécessairement long, en confrontation avec le temps économique (court)		Tout au long de la vie... de la carrière		
<b>Type de savoirs</b>	Savoirs académiques classiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Savoirs professionnels</li> <li>*Savoirs, savoir-faire, savoir-être</li> </ul>	Nouveaux savoirs (entre savoirs académiques et savoirs ordinaires)	Savoirs dans une culture en « mosaïque », et qui n'est plus le coeur du système	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Savoirs professionnels</li> <li>*Compétences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Savoirs pratiques et théoriques</li> <li>*Savoirs sociaux</li> </ul>

		*Compétences				
--	--	--------------	--	--	--	--

**Définitions de « développement » dans différents dictionnaires de pédagogie, formation, éducation :**

- Croissance d'un être vivant, d'un groupe social, d'une entreprise (**Leif Delgrave, 1974**)
- Concept quantitatif (**De Landsheere G., 1979**)
- Evolution (**Leif Delgrave, 1974**), évolution individuelle par la transformation de comportements (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994*)
- Processus (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994*)
- Epanouissement physique et psychique (**Leif Delgrave, 1974**)
- Se développer introduit la puissance mentale et affective, au-dessus de, ou parallèlement à, la croissance physique (**Legendre R., 1993**)
- Dér. de enveloppement, préfixe privatif « dé » indique l'action inverse de celle qu'exprime le radical "enveloppement". Action d'ôter de son enveloppe, de dérouler, de déplier (**Faulquié P., 1971**)
- Retour à l'originel, au plus profond de l'être (**Faulquié P., 1971**)
- Ensemble des transformations produites par l'activité humaine, qui affectent les organismes vivants ou les institutions sociales (**Raynal R., Rieunier A., 1998**)
- Ensemble des changements durables se produisant dans un organisme depuis son origine jusqu'à sa maturité ou sa mort (**De Landsheere G., 1979**)
- Etapes chronologiques du développement (**De Landsheere G., 1979**)
- Changement graduel et continu d'un tout ou de ses parties vers un stade ultérieur de perfection (**Legendre R., 1993**)
- Développement qualitatif (**De Landsheere G., 1979**)
- Amélioration, perfectionnement d'une habileté dans le sens d'une plus grande qualité, de l'excellence de la tâche à accomplir (**Legendre R., 1993**)
- Finalité éducative qui désigne l'ensemble des changements durables, amenant un progrès globalisant et structurant, atteint par une personne ainsi que le processus d'évolution de cette dernière à travers une séquence de stades particuliers et en interaction avec son milieu (**Legendre R., 1993**)
- Evolution continue des domaines de la pensée et des connaissances vers l'organisation progressive et la structuration graduelle. Processus de changement bénéfique, global et graduel, orienté vers une finalité, respectant une succession d'étapes de structuration et d'organisation progressives, chacune d'elle récapitulant les étapes antérieures (**Legendre R., 1993**)

- Processus de changements progressifs, ordonnés, orientés et cumulatifs, vers une structuration et une organisation de plus en plus complexes de l'être humain selon une séquence de phases s'appuyant nécessairement l'une sur l'autre, résultante du processus précédent (**Legendre R., 1993**) (**De Landsheere G., 1979**)
- Le développement d'un enfant est considéré comme compromis par l'isolement, l'absence de soins appropriés, la privation de conditions matérielles d'existence appropriées à ses besoins, le danger moral ou physique, de mauvais traitements physiques, des troubles de comportement (**Legendre R., 1993**).

### **Définitions de « personne » dans différents dictionnaires de pédagogie, formation, éducation :**

- Capacité reconnue d'être sujet (**Danvers F., 1992**)
- Ensemble des caractéristiques d'un individu qui est à la fois corps, intelligence, affectivité (personnalité) (**Danvers F., 1992**)
- Attente et regard d'autrui. Chacun est tel parce qu'il joue son rôle, c'est à dire fait ce que les autres attendent de lui, personnage qui joue un rôle dans le jeu social (**Danvers F., 1992**)
- Homme ou femme qui, tout en faisant partie du règne animal, le transcendent par la conscience et par la maîtrise de soi, ce qui entraîne responsabilités, devoirs et droits
- Être humain en tant qu'ouvert à ses semblables auxquels il est socialement intégré, et orienté vers un idéal (influence du personnalisme) (**Faulquié P., 1971**)
- Être considéré en lui-même selon le caractère qui le différencie (**Mialaret G., 1979**)
- Paramètre sujet de la relation éducative, opposant sa primauté (pédagogie active) à celle de contenu (pédagogie didactique), du maître (pédagogie traditionnelle) ou du groupe (pédagogie de groupe) (**Mialaret G., 1979**)
- Pédagogie de la personne : personnalisation, respect du sujet éduqué, de son rythme, selon les objectifs et procédures du travail qui lui conviennent (**Mialaret G., 1979**) Faire du sujet l'agent de sa propre éducation (Education Nouvelle)
- Voir empathie: « une sorte de communion affective par laquelle on s'identifierait avec un autre être, dont on réussirait à éprouver les sentiments » (Lipps 1903). La compréhension du concept d'empathie oscille entre une proposition d'identification et une réserve ou retenue de réflexion dans l'interaction avec autrui (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994*)



## **Annexe 4 : Trame de l'entretien avec une chargée de mission d'un Service Régional de Contrôle.**

Entretien réalisé à la DRTE-FP Poitou-Charentes le 12/01/04.

1. Quelles sont les missions de la DRTE-FP en matière de formation ?
2. Comment se fait l'immatriculation pour les personnes ou structures voulant s'installer « organisme de formation » ?  
Y a-t-il des domaines de formation pré-établis ?
3. Rencontrez-vous des organismes qui souhaitent s'installer sous une thématique « développement personnel » ? Comment ce terme « développement personnel » apparaît-il (comme rubrique, comme thème, comme intitulé de formation) ?
4. Peut-on identifier ces organismes selon certaines caractéristiques spécifiques ?
5. Les actions d'estime de soi, d'affirmation de soi, de communication interpersonnelle, d'insertion professionnelle par exemple sont-elles des actions de formation ?  
Sont-elles immatriculées sous des domaines de formation spécifiques ?
6. Pour les organismes de formation déjà installés, que constatez-vous en matière de « développement personnel » ?

## **Annexe 5 : Entretien avec une responsable d'Agence Locale pour l'Emploi.**

Entretien réalisé à l'ANPE de Châtelleraut, le 11/05/04.

Objet de l'entretien : éclairer les dispositifs de formation de l'ANPE mis en place actuellement et qui peuvent être regroupés sous une rubrique « développement personnel ».

### Grille d'entretien :

- Quelles sont les missions de l'ANPE en matière de formation ?
- Quelles sont les différentes actions mises en place par l'ANPE pour les demandeurs d'emploi ?
- Ces actions sont-elles à proprement parlé des actions de formation ?
- Par exemple, les actions de Techniques de Recherche d'Emploi sont des prestations commandées par l'ANPE. S'agit-il d'actions de formation ?  
Doivent-elles être effectuées par des organismes de formation immatriculés ? Par quel type de structure sont-elles le plus souvent dispensées ? Quelles sont les démarches pour la mise en oeuvre de ces actions ? (identification des besoins, ...)
- Quelle différence y a-t-il entre ce type de prestation et des actions de formation à proprement parlé ?
- Êtes-vous d'accord pour dire que ce type d'action sont des actions de formation ?
- Pourquoi selon les Techniques de Recherche d'Emploi sont-elles classées comme des formations ? Et plus précisément sous une rubrique « développement personnel » selon le formacode ?
- Êtes-vous d'accord avec cette classification (sous « développement personnel ») ?
- Mettez-vous en place des actions proprement dites « développement personnel » ?
- Utilisez-vous ou rencontrez-vous ce terme « développement personnel » dans l'exercice de vos missions ?
- Selon la dernière classification du formacode du Centre Inffo, différentes thématiques sont regroupées sous une rubrique « développement personnel et professionnel » : quelles thématiques concernent les demandeurs d'emploi ? Quelles thématiques sont utilisées par l'ANPE ? Quelles thématiques relèvent selon vous du « développement personnel » ?

Responsable de l'ALE : Au niveau de l'ANPE c'est vrai que ce n'est pas des formations. Ce sont des prestations de recherche d'emploi.

Donc même si dans le développement personnel on trouve la recherche, les TRE, nous on ne le fait pas forcément dans... dans une optique de développement personnel où là on va, je dirai que au niveau étymologique, « développement » c'est élargissement des compétences, élargissement de l'épanouissement, des choses comme ça... Et nous c'est vraiment axé sur les TRE dans un but qui est un but complètement opérationnel qui est que la personne elle retrouve le plus rapidement un emploi. Donc c'est vrai que là on a toute une batterie de prestations différentes qui vont des prestations basiques et simples pour des personnes relativement autonomes et qui ont besoin que d'un appui ponctuel qui sont tous les ateliers. Et là on a de mémoire, je cois que maintenant c'est 21 thèmes ou 22 thèmes d'atelier. Bien-sûr on retrouve les ateliers classiques, faire un CV, cibler ses entreprises, préparer un entretien d'embauche, repérer ses atouts et ses forces, et puis depuis peu on a des ateliers du type utiliser internet dans sa recherche d'emploi, des choses comme ça. Donc là je pourrai, on pourra tout à l'heure prendre une documentation pour que vous ayez l'ensemble des thèmes que je n'ai pas en tête par coeur.

Donc ça c'est plutôt ce que l'on appellerait de l'appui ponctuel, c'est à dire une personne a besoin d'un élément particulier à un moment donné, il va pouvoir venir pendant 3 heures plancher sur CV et répondre à une petite annonce, de façon à pouvoir ensuite directement envoyer son CV et la lettre d'accompagnement à une entreprise parce que justement il était sur le point de postuler sur une offre qu'il a trouvée soit à l'ANPE, soit par l'intermédiaire d'internet, et donc de la même façon on imagine qu'il ait passé le cap et qu'il ait un entretien avec un employeur. Il faut venir dans un atelier le préparer pour un petit peu s'entraîner à certaines questions qui sont quasiment des questions dont on est sûr qu'elles seront posées sous une forme ou une autre... Donc ça c'est vraiment. Et puis après ça pour des demandeurs d'emploi dont on a ... diagnostiqué avec lui qu'il a besoin d'un accompagnement plus, alors je vais employer un verbe footballistique, mais plus à la culotte si l'on peut dire, où il a besoin d'être appuyé, de faire des retours sur les démarches qu'il fait, plus régulièrement, on a la possibilité de leur proposer des accompagnements. Et là on a deux types d'accompagnement qui sont les accompagnements individuels et les accompagnements en groupe. Donc chez nous on a en particulier deux prestations qui s'appellent objectif emploi individuel, objectif emploi en groupe, donc OEI, OEG dans notre jargon qui ont exactement les mêmes objectifs mais... qui sont en fonction de la personne soit faits de façon individuelle soit collectifs. Il y a des personnes pour qui on va repérer avec eux que être en groupe ça leur donne de l'émulation, d'autres sont tellement inhibés, ou tellement... déstructurés par la recherche, par leur chômage qu'il vaut mieux passer par une phase individuelle avant d'envisager quoi que ce soit en groupe. Sachant que dans tous les cas, ce sont quand même des personnes qui sont à même de retrouver un emploi, c'est à dire que par exemple les personnes que l'on enverrait sur AUDACIE ou sur une autre structure d'insertion ou sur des « appui sociaux individualisés » ne correspondent pas au public qui peut faire de l'OEI ou de l'OEG.

Elsa Hée : Donc ça ce sont des actions qui ne sont pas des actions de formation.

RALE : Non. Voilà c'est à dire que le demandeur d'emploi reste inscrit comme demandeur d'emploi ; s'il touche les Assedic, continue à toucher les Assedic toute la durée de sa prestation. S'il ne touche pas l'Assedic, s'il n'a aucune rémunération, il continue à n'avoir aucune rémunération. C'est à dire que... et c'est en cela quelque part on retrouve peut-être un tout petit peu l'étymologie « développement personnel » c'est que, c'est entièrement gratuit quoi. Et ce n'est pas rémunérateur. C'est à dire qu'on ne va pas faire une prestation de l'agence pour avoir un gain financier quel qu'il soit. Si ce n'est le gain interne de retrouver un emploi.

Donc là on est bien dans une optique d'améliorer quand même ses compétences de TRE de façon pointue pendant 3 mois pour justement pouvoir accéder à ce retour à l'emploi.

EH : Donc les prestataires sur ces actions là c'est en interne...

RALE: Alors voilà, on a deux types de..., ces prestations peuvent être faites soit à l'interne, soit par des prestataires qui ont été habilités. Et l'habilitation c'est vraiment un parcours du combattant assez important par lequel d'ailleurs est passé AUDACIE et je crois que vous n'avez pas été habilité sur les ateliers alors que vous auriez sans doute pu l'être par rapport à ce qui se fait sur votre espace... Mais il y a certainement eu un problème de présentation du dossier.

Donc en fait il y a un appel d'offre qui est tous les trois ans normalement et il peut y avoir entre les trois ans des appels d'offre partiels qui de toute façon ne courent quand même que à la fin des trois ans c'est à dire que par exemple il y a eu un appel d'offre en 2002 pour la période 2003 à 2005 inclus. En février dernier il y a eu un appel d'offre partiel qui a donc habilité de nouvelles personnes, de nouveaux organismes mais de toute façon que jusqu'à fin 2005. Et ensuite dans le courant 2005 pour 2006 / 2007 / 2008 il y aura un nouvel appel d'offre où les organismes sont appelés à nouveau à candidater à partir de cahiers des charges très précis sur nos prestations et en fonction à la fois de ce qu'ils proposent, du type de profils qu'ils ont chez eux pour animer ces prestations, il va y avoir ensuite une analyse qui va être faite par une commission d'habilitation qui en général est composée à la fois de personnes qui sont responsable de services opérationnel en Direction Régionale par exemple et également des DAL ou des animateurs d'agence qui sont pris un peu pas tout à fait au hasard et qui vont étudier alors en fait les plus de tel organisme, les moins et puis au bout du bout dire « et bien celui là non on ne l'habilite pas parce que c'est un peu léger dans sa présentation, ou parce qu'il a complètement chuinté cet aspect là du cahier des charges », or c'est un aspect qui pour nous est rédhibitoire si on ne le travaille pas. Par exemple, je vais ouvrir une parenthèse mais c'est une parenthèse tout en n'en étant pas une... en direction des jeunes on a aussi une autre prestation de recherche d'emploi qui s'appelle le club et dans le club en fait il y a contrairement à ce qui existe sur les OEI ou les OEG, il y a des principes fondateurs entre guillemets du club, c'est la solidarité, c'est à dire que le jeune qui participe au club il s'engage certes à acquérir des techniques pour lui-même et à rechercher pour lui-même mais il s'engage aussi à rechercher pour l'ensemble des membres du club. Ce qui veut dire qu'il va y avoir de la prospection d'entreprise dans la cadre du club qui va être organisée et à la limite un jeune qui a un profil de commercial, dans le BTP, celui-là il trouverait vite, va prospecter et s'il va dans une entreprise et que l'entreprise et que l'entrepreneur lui dit « et bien écoutez non moi dans votre secteur j'ai besoin vraiment de rien, par contre ma secrétaire part en congé de maternité là dans trois jours et je n'ai rien prévu, je n'ai pas remplacé ». Et bien il ramène l'offre d'emploi dans le, à l'ANPE de telle façon à ce que l'on puisse nous recontacter l'employeur et proposer les services de l'ANPE pour trouver la secrétaire en question. Donc il y a cet aspect de notion de solidarité. Et pourquoi je vous ai parlé de ça ? J'ai perdu le fil...

EH : On était sur les habilitations.

RALE : Voilà on était sur les habilitations et par exemple un organisme qui nous ferait une proposition dans lequel n'apparaîtrait pas tout ce pan « relation avec les entreprises » et collaboration inter-jeunes pour essayer à la limite de proposer le CV du petit copain parce que justement on sent bien que l'employeur il pourrait avoir besoin de quelqu'un de ce type là. Si ça n'apparaît pas on ne va pas l'habiliter sur le club.

Donc quand j'étais en région Centre on a lourdé entre guillemets 2 ou 3 organismes pour ce motif là parce que à aucun moment était fait mention de cette, de ce côté là.

Et sachant que dans toutes les régions on fait de la même façon. Il y a une grille d'analyse qui n'est pas forcément exactement la même de région en région puisqu'on les bâtit un peu comme on souhaite mais sur lequel de toute façon tout ce qui est élément de cahier des charges on vérifie que c'est là.

EH : C'est très procédurier en fait, de la détermination de l'appel d'offre jusqu'après tout...

RALE : Voilà... procédure c'est à la fois, c'est de la procédure mais c'est aussi du pédagogique, c'est à dire qu'à travers les propositions et le fait qu'il y ait accord ou non par rapport au cahier des charges, ça prouve aussi, c'est nous vérifier si l'organisme a bien compris la philosophie, la pédagogie qu'on souhaite mettre dans ces prestations et quelqu'un qui répondrait complètement à côté du cahier des charges c'est qu'il n'a pas compris ou qu'il n'a pas lu ou qui prétend avoir la science infuse... même... et même si nous on accepte tout à fait qu'il puisse y avoir des méthodes qui soient différentes des nôtres en particulier sur les ateliers. Les ateliers, alors c'est vrai que j'ouvre des tiroirs, je les ferme, je les rouvre, heureusement finalement qu'il y a le dictaphone. Sur les ateliers on a en fait toute une pédagogie qui existe déjà avec des cahiers qui sont déjà élaborés par l'ANPE, et jusqu'à l'habilitation l'an dernier, les organismes n'avaient, soit ils étaient formés à l'atelier tel que l'ANPE le souhaite et ils faisaient avec les outils de l'ANPE, soit ils ne faisaient pas.

Aujourd'hui on souhaite toujours que tout organisme habilité pour qu'il soit conventionné puisse être, la personne puisse être formée aux méthodes de l'ANPE mais il peut les adapter voire utiliser des méthodes avec l'accord du chef d'agence en question. Donc ça peut être le cas d'ailleurs par rapport à des publics un peu spécifiques sur lesquels on va adapter une méthode puisqu'une méthode, des cahiers, ça dit rapport à l'écrit quand même plutôt positif et donc... beaucoup plus travaillé sur l'oralité avec certains publics. Après on adapte quoi, on permet qu'il soit adapté des choses.

EH : Les prestataires est-ce que l'on peut les classer ou bien finalement il y a tout type de structures qui sont prestataires ?

RALE : Ce sont essentiellement des organismes de formation ou, et quelque fois des organismes d'insertion par l'économique mais essentiellement ce sont quand même des organismes de formation.

EH : Donc finalement le lien il se refait ; au départ ce ne sont pas des actions de formation et finalement...

RALE : Ce n'est pas des actions de formation parce qu'elles ne sont pas rémunérées mais en même temps c'est des actions qui ont des contenus de formation, des contenus pédagogiques, des, une méthode pédagogique, donc...

EH : Donc c'est plus sur le principe en fait qu'elles ne sont pas rémunérées que ce ne sont pas des actions de formation et non parce qu'on les différencierait bien de la formation. On différencierait accompagnement et formation...

RALE : Non quelque part on est quand même... Alors c'est vrai... l'accompagnement au-delà de la formation puisque nécessairement dans l'accompagnement il y a la partie apport méthodologique, apport pédagogique de TRE mais il y a aussi toute la notion... d'écoute et de

retour sur action. C'est à dire qu'en fait l'accompagnant il est là aussi pour être un miroir de ce qui s'est passé et un miroir éventuellement déformant c'est à dire qu'il va analyser avec le demandeur d'emploi ce qui a pu se passer de façon à derrière construire une nouvelle méthodologie qui au départ était théorique de l'application pratique.

Mais c'est aussi des choses qu'on trouve dans « itinéraire emploi » où là on est plus dans le travail de projet et là on est sur le développement lié à la recherche d'emploi sachant que parallèlement à ça on a aussi toute une série de prestations qui concernent le développement personnel sous l'angle projet c'est à dire construction de projet professionnel, de projet de retour à l'emploi. Là on est toujours dans du projet de retour à l'emploi.

EH : Donc tout ce qui est construction de projet de retour à l'emploi, c'est d'autres prestations.

RALE : C'est d'autres prestations, alors c'est facile à se rappeler de façon mémo-technique puisque tout à l'heure, je vous ai dit qu'on faisait des OEI et des OEG, et bien là on a des OPG et des OPI. E comme emploi P comme projet. Donc de la même façon avec groupe ou pas groupe, ou individuel, et un travail donc sur le projet pour que avec, bien-sûr une confrontation à la réalité, c'est à dire qu'on n'est pas tout à fait là, on n'est plus tout à fait dans de l'orientation non directive comme on a pu connaître, comme on connaît peut-être encore à l'Education Nationale et à l'ANPE dans les années 82. Donc moi je suis rentrée comme conseiller professionnel, c'est à dire comme conseiller d'orientation où c'est vrai qu'on était dans le principe qui était le principe en vogue à l'époque où on, l'orientation ne pouvait être que non directive, et à partir du moment où on disait non directive, on oubliait éventuellement la confrontation au marché du travail. Donc moi j'aurai tendance à dire actuellement on n'est plus tout à fait dans du non directif, on n'est pas non plus dans du directif complet. On ne va pas forcer quelqu'un à devenir maçon s'il n'a vraiment pas envie de devenir maçon, par contre c'est vrai que s'il a envie de devenir pilote de ligne et qu'il a un niveau 3<sup>ème</sup> on va lui dire que ce n'est pas la peine d'y penser. De la même façon c'est tout bête, pour rester dans le même cadre on ne va pas dire à une jeune femme qui fait 1m50 qu'elle va devenir hôtesse de l'air. Il faut faire 1m65 et donc c'est vrai que le travail sur la confrontation du marché du travail a pris, prend de plus en plus d'importance de façon à ne pas orienter des personnes sur une voie sans issue.

D'aucun vous dira que c'est faire le jeu des employeurs mais en même temps les employeurs s'ils ont besoin de salariés dans tel ou tel cadre c'est aussi parce que c'est dans ce cadre là qu'il y a des marchés et on pourrait vouloir lutter philosophiquement contre ça, dans ces cas là on va militer ailleurs. C'est autre chose.

EH : Donc sur ces actions de construction de projet on est toujours sur non pas des actions de formation mais ...

RALE : Voilà, tout à fait, et sachant que par rapport à tout ça on est toujours aussi dans le même principe d'apport pédagogique et d'accompagnement avec un effet miroir de l'accompagnant en même temps que c'est un miroir constructif d'une certaine façon.

EH : Il y a les TRE, construction de projet, il y a d'autres prestations ?

RALE : Il y a aussi depuis le PARE-PAP, mais c'est aussi une prestation de construction de projet quelque part, le bilan de compétences approfondi qui lui est un peu plus, comment je pourrai dire, c'est une prestation qui est plus regroupée dans le temps, c'est à dire que les 4 prestations d'accompagnement dont je vous parlais sont des prestations qui sont de 3 mois. Le BCA, le bilan de compétences approfondi se fait en général sur 5-6 semaines, c'est à dire que

c'est beaucoup plus intensif. Mais l'optique est très, ressemble un peu à celle de l'OPI, c'est à dire que l'on est bien sur une mise à plat des compétences, des potentiels, des désirs de façon à pouvoir derrière construire un projet qui tienne la route et pour aller vers l'emploi. On est bien toujours dans cette dynamique là.

EH : Donc ça pareil, pas des actions de formation à proprement parlé mais... Peut-être pas dans la dernière classification du formacode mais dans d'autres des années précédentes, les bilans de compétences apparaissaient aussi, ou pouvaient être regroupés sous la rubrique « développement personnel ».

RALE: Oui tout à fait c'est pour ça que je vous en parle parce que par rapport à toutes ces prestations c'est vrai qu'on peut les retrouver dans le développement personnel parce que bien c'est vrai que ça participe d'un développement personnel. Mais à l'agence la différence, alors je ne sais pas, enfin en même temps on ne fait jamais rien gratuitement entre guillemets, c'est que l'objectif chez nous de retour à l'emploi est toujours en filigrane, même quand on travaille sur un BCA ou sur un OPI ou un OPG... et c'est peut-être d'ailleurs, enfin sûrement la différence majeure que l'on a avec des bilans de compétences personnels et professionnels de la loi de 81 si mes souvenirs sont bons, qui longtemps et quand je dis ça c'est pas forcément un jugement dans lequel je mets du négatif ou du... Malgré le mot que je vais utiliser le bilan de compétences personnel et professionnel a très longtemps été nombriliste c'est à dire qu'en fait on faisait un bilan personnel et professionnel pour savoir où on en était et derrière dans le bilan, dans le corps du bilan il n'y avait pas déjà forcément des axes d'action de dégager. Alors que... et sachant que ça dépendait des CIBC. Il y a des CIBC qui ont pris le virage entre guillemets de la modernité et puis de la nécessité de rendre pragmatiques les bilans de compétences personnels et professionnels dès les années 93-94, il y en a d'autres il a fallu les booster encore en 2000. Alors j'avoue que je ne connais pas vraiment l'historique des CIBC du Poitou-Charentes pour dire ce qu'il en est. Celui de Poitiers était, quand il s'est créé, atypique par rapport à l'ensemble de France et de Navarre... après il a disparu. Il a été recréé en liaison avec celui d'Angoulême. Moi je n'ai pas suivi, parce que je suis partie, l'évolution, mais j'ai l'impression que, pour avoir discuté avec le directeur d'Angoulême dans d'autres lieux qu'il a su prendre le virage.

Et les partenaires sociaux avec le PARE-PAP ont institué les BCA en axant beaucoup plus sur le côté plan d'action retour à l'emploi. En fait c'est vrai que pour certains CIBC c'était quasiment une petite adaptation par rapport à ce qu'ils faisaient déjà, pour certaines autres, et là je parle France entière, la marche a été un peu plus forte à franchir, mais bon on ne se fait pas de souci quand même. Voilà ce que l'on peut dire sur donc, par rapport à nos prestations. C'est vrai, souci de développement personnel mais toujours développement personnel avec un objectif de retour à l'emploi par rapport au formacode c'est là, le petit bémol qu'on pourrait se permettre de dire. On peut classer les prestations de l'ANPE au même titre que des formations intégrées dans des formations comme « itinéraire emploi » ou n'importe quelle formation d'ailleurs aujourd'hui... Il y a une part de développement personnel systématiquement, quasiment. Bon et bien là c'est vraiment dans le cadre d'une formation alors que nous c'est pas tout à fait le cas.

EH : Vous êtes d'accord quand même pour classer les TRE ou ce type de prestation dans des actions de formation, dire que c'est des actions...

RALE : Tout à fait puisque par rapport à ça, il y a de l'apport méthodologique, il y a de la pédagogie et ça va plus loin. C'est à dire qu'en fait par exemple sur les ateliers on en a qui sont des petites prestations de 4 heures maximum, là on est en plein dans de l'apport

méthodologique et pédagogique. Donc là c'est, il n'y a pas d'état d'âme à avoir, en effet on est complètement dedans. Sur les prestations d'accompagnement, il y a aussi l'accompagnement qui va donc au-delà du développement professionnel, du développement personnel. C'est plus... complet quelque part.

EH : Le terme « développement personnel » est-il utilisé dans le cadre des missions de l'ANPE ?

RALE : Non pas spécialement.

EH : Il n'est pas utilisé. Il ne fait pas partie des pratiques ?

RALE : Et bien pas quand on parle de nos prestations. Après, il y a autre chose, c'est qu'on est amené à instruire des dossiers de formation avec un formacode développement personnel et donc chaque agent de l'ANPE sur la base informatique de l'agence a un appui pour l'utilisation du formacode et peut être amené à dire "bon et bien moi là je lui fais faire du développement personnel quand je lui fais faire telle ou telle chose."

EH : D'accord. C'est difficile en fait d'arriver à identifier, à analyser ce terme là, la rubrique développement personnel. J'avais notamment rencontré à la Région où ils ont dans leurs missions spécifiques DRTE-FP en gros d'immatriculer ou non des organismes de formation, dès lors que le terme apparaît... le terme ne doit en fait pas apparaître. L'organisme ne peut être immatriculé organisme de formation s'il annonce faire du développement personnel.

RALE : Ca paraît restrictif. En effet, un organisme dont la majorité des formations serait sur le développement personnel je ne sais pas s'il arriverait à gagner sa vie. Il y a aussi ces éléments là. Souvent le développement personnel est en complément d'autres contenus de formation c'est à dire qu'il est intégré dans un contenu de formation global. Il est rarement indépendant.

EH : Pour résumer les missions générales de l'ANPE en terme de formation...

RALE : La mission générale de l'ANPE en fait c'est notre jargon l'intermédiation ça veut dire qu'il va y avoir nécessité de trouver les moyens de combler les déficits de formation. Donc parmi les missions de l'ANPE, il va y avoir une mission d'appui à la recherche de formation, d'appui au repérage des... des manques de compétences par exemple et là pour le coup on a aussi d'autres prestations qui sont à la fois les EMT, les essais en milieu de travail, ou les ECCP, les évaluations de compétences et de capacités professionnelles qui vont permettre en fait ensuite de dire « bon et bien telle personne il faut qu'elle complète sa formation initiale ou sa qualification initiale, cet élément là qui lui manque au vu des résultats de son essai » par exemple. Et puis également c'est la personne qui veut, qui a construit éventuellement un projet professionnel... (coupure de la bande sonore)

Formations qui sont montées, avec des employeurs ou pour combler un déficit de formation, c'est des formations très techniques. C'est pas des formations de développement personnel, de la même façon par exemple que l'Assedic ne conventionne pas le développement personnel en tant que tel, c'est à dire que l'Assedic qui a la possibilité si un stage est déjà cofinancé de prendre en charge la partie de financement qui resterait à la charge du demandeur d'emploi, elle le fait sur des métiers qu'elle a conventionnés. Le développement personnel ne correspond pas parce que l'objectif de l'Assedic c'est aussi un retour rapide à l'emploi donc... et le



développement personnel tel que défini par le formacode ne correspond pas forcément à un retour rapide à l'emploi.

EH : Proposition de faire un exercice.

RALE : Moi j'ai tendance à dire, je suis légaliste ce qui fait que dans cette colonne là si le formacode l'a écrit, j'aurai, je ne me pose pas de question. Par contre, là ça peut concerner des demandeurs d'emploi, par contre ce n'est pas utilisé par l'ANPE directement. Par contre on envoie sur l'ASI, on envoyait jusqu'à pas si longtemps sur Trace et auquel cas là j'aurai envie de mettre des pointillés. L'alphabétisation bien oui, alors là pour moi on est en plein dedans, là pour le coup on... et ça concerne les demandeurs d'emploi et puis là aussi on l'utilise mais pas directement c'est à dire qu'on va... le bilan professionnel et bien là oui, l'orientation professionnelle ça va de paire, la connaissance du monde actuel... là où ça peut concerner des demandeurs d'emploi mais sous forme de formation c'est à dire que là on va le retrouver... en formation. Tout ça c'est oui pourquoi pas... efficacité personnelle oui, concerne les demandeurs d'emploi mais pas uniquement... et autres. Et en même temps les autres aussi, l'affirmation de... bon...

C'est vrai que quand je mets « et autres » c'est vrai que quelqu'un d'autre peut faire, enfin quelqu'un qui par exemple est salarié peut très bien faire des TRE pourquoi pas... mais c'est vrai qu'après on retrouve un certain nombre de choses qui se font souvent d'ailleurs en formation... intra, dans les entreprises, soit en congé individuel de formation, soit en plan de formation d'entreprise... ou carrément d'ailleurs en loisir quand on voit affirmation de soi, créativité personnelle, développement mémoire, c'est des choses qu'on retrouve bon c'est vrai qu'à chaque fois... ça par contre nous en tant que tels on ne l'utilise pas si ce n'est qu'on pourrait assimiler l'affirmation de soi à des TRE. Dans les TRE par exemple on a un module en atelier qui s'appelle « déceler ses forces et ses faiblesses... quand on connaît ses atouts » ça veut dire qu'on est capable d'affirmer, de s'affirmer. Donc c'est vrai que c'est quasi, ça peut être un sous-ensemble de... oui moi à chaque fois je pourrai mettre... tout ça... il n'y a pas de problème, donc remise à niveau et bien là on peut être amené, concerne les demandeurs d'emploi et puis par rapport oui, par conseil en matière de formation... même chose pour tout ce qui est remise à niveau scolaire, français, donc c'est vrai que là je vous crée quasiment une deuxième rubrique. Même chose là peut-être plus... et en même temps par exemple la gestion du temps, en particulier gestion du temps, gestion du stress par exemple, lecture rapide c'est des choses que l'on peut retrouver chez les cadres, peut-être plus... et donc on pourrait être amené à l'utiliser via la formation, c'est à dire non pas utiliser directement mais... avec des partenaires formation... Même chose... tout ça... bon c'est vrai que je vous crée une seconde rubrique... Entrée grande école moins quand même... préparation entrée université oui à travers l'examen spécial d'entrée à l'université que l'on peut conseiller à quelqu'un. Préparation à la retraite, non, relation interpersonnelle pas vraiment, communication, bon expression écrite par ricochet, atelier écriture oui par ricochet aussi, prise de notes non, rapport, synthèse, expression orale, oui par ricochet, et à l'intérieur des TRE, donc en sous-rubriques de... La TRE, méthodologie de la négociation on est c'est vrai que à la limite la TRE elle pourrait pratiquement s'intégrer dans ce... donc là PNL on n'utilise pas en tant que tel, elle peut être une méthode dans les OPG elle peut être utilisée en tous les cas dans les OPG ou les OPI... C'est vrai que tout ça après c'est... ohlala développement personnel quand je fais du jardinage, merveilleux, moi je n'ai pas l'impression, bricolage non plus (rire). Mais c'est bien cette différenciation. Il y a des choses qu'on va utiliser par l'ANPE en direct et d'autres qui sont plutôt, on est, on va pouvoir servir de vecteur pour aller vers... et c'est un peu ce que j'ai mis en pointillé.

EH : Donc orienter vers d'autres actions, ou alors sous des TRE aborder différentes thématiques.

RALE: Tout à fait.

**Annexe 6 : Notice explicative du bilan pédagogique et financier des organismes de formation – Spécialités de Formation.**







## **Annexe 7 : Le « développement personnel » comme domaine de formation.**

### **Annexe 7-1 : Les intitulés des formations répertoriées dans le domaine « développement personnel ».**

1. Etablir des relations positives et sortir des conflits. Les méthodes d'entraînement pratique de l'asservité.
2. Développez votre flexibilité et votre impact. Les techniques spécifiques de la PNL.
3. Cadres, approfondissez la connaissance de vous-même et des autres pour mieux travailler ensemble. L'approche de W. Schutz.
4. Construire des relations dynamiques avec les autres. De l'analyse à l'action avec les outils de l'analyse transactionnelle.
5. S'affirmer pleinement dans son rôle de manager. L'approche de Schutz du leadership.
6. Gagnez en aisance et en efficacité dans vos contacts et vos entretiens.
7. Comprendre l'autre pour mieux communiquer. L'approche des préférences cérébrales de N. Hermann.
8. Donnez du corps à votre expression : mettez-vous en scène. Technique d'improvisation théâtrale.
9. Oser être soi. Découvrir de nouvelles façons d'agir avec le « clown ».
10. Management et développement personnel. 8 outils essentiels.
11. Enrichissez et optimisez vos pratiques professionnelles. Participez à un groupe de coaching et d'analyse des pratiques.
12. Mobilisez vos ressources personnelles. Gagner en équilibre et en efficacité face au stress.
13. Améliorer ses performances par la détente et la concentration mentale. Les apports de la sophrologie.
14. Bien vivre sa vie professionnelle.
15. Bien vivre sa retraite. De la vie professionnelle à la vie personnelle active.
16. Approfondissez la connaissance de vous-même et des autres pour mieux travailler ensemble. La méthode Schutz.
17. Etre à l'aise dans toutes les situations difficiles. Gagner en aisance et en sérénité.
18. Maîtrisez vos réactions face à la pression. Analysez vos pratiques pour optimiser vos ressources personnelles.
19. Développer votre potentiel de communication et d'adaptation. Les apports de la PNL.
20. Construire avec les autres des relations dynamiques. L'analyse transactionnelle en action.
21. Maîtrise et affirmation de soi : l'asservité. Oser s'exprimer et maîtriser les situations difficiles.
22. Affirmez-vous face à vos interlocuteurs et entraînez-vous à sortir des conflits. L'asservité.
23. 5 outils de développement personnel pour établir des relations efficaces (spécial secrétaires).
24. Les 7 outils de développement personnel de l'agent de maîtrise et du technicien.
25. Développement personnel (cycle long).
26. Développer son efficacité personnelle dans le travail. Niveau 1.
27. Développer son efficacité personnelle dans le travail. Niveau 2.
28. La gestion efficace du temps. Niveau 1.

29. La gestion efficace du temps. Niveau 2.
30. Les techniques d'une lecture rapide et efficace. Niveau 1.
31. Les techniques d'une lecture rapide et efficace. Niveau 2.
32. Développer les capacités de sa mémoire. Niveau 1.
33. Développer les capacités de sa mémoire. Niveau 2.
34. Gestion du stress et efficacité personnelle. Niveau 1.
35. Gestion du stress et efficacité personnelle. Niveau 2.
36. Techniques et outils de résolution de problèmes.
37. Développez vos capacités d'adaptation.
38. La morphopsychologie : outil de connaissance de soi et de communication.
39. Bien raisonner pour bien agir.
40. Comment redynamiser son potentiel par le PEI.
41. Cerveau gauche, cerveau droit : comment bien les utiliser.
42. Découverte et pratique de l'asservité.
43. Asservité, perfectionnement ou comment s'affirmer dans les situations difficiles.
44. Développer son aisance dans sa vie professionnelle.
45. Connaître sa personnalité pour s'enrichir et réussir son évolution professionnelle.
46. Comment développer son potentiel créatif.
47. Animer une réunion de créativité.
48. La prise de décision et son exécution.
49. Pratiquer l'écoute active.



### **Annexe 7-2 : Les objectifs des formations répertoriées dans le domaine « développement personnel ».**

1. Trouver de nouvelles façons d'agir en gagnant en confiance, en aisance relationnelle et en exerçant son autorité avec diplomatie.
2. Développer son influence et accroître son impact (construire des scénarios de réussite et exceller dans la relation et la communication, mobiliser ses ressources personnelles et celles des autres) - acquisition des outils, modèles et processus de développement et de réussite de la PNL.
3. Renforcer la détermination personnelle au quotidien (connaître votre façon d'agir et de communiquer dans les situations relationnelles, renforcer les relations de collaboration, favoriser les relations de confiance, dépasser les comportements rigides).
4. Optimiser ses échanges pour créer des relations dynamiques pour construire avec les autres - mieux utiliser la dynamique des relations... l'analyse transactionnelle.
5. Approfondir les dimensions psychologiques, tant individuelles que relationnelles, qui sous-tendent l'efficacité du manager (développer leur impact auprès des différents acteurs de l'entreprise, accroître la responsabilité des collaborateurs, créer un climat de confiance autour d'eux, favoriser l'adhésion sur les projets, décider collectivement).
6. Maîtriser les techniques d'entretiens et être à l'aise dans ses contacts, développer des comportements et des stratégies efficaces dans les situations de face à face.
7. Mieux utiliser les fonctions, analytique, synthétique, organisationnelle et affective (comprendre leur propre style de communication, identifier celui des autres, s'adapter à leurs interlocuteurs habituels, formuler leur argumentation pour convaincre).
8. Acquérir 4 atouts clés facteurs de succès : confiance en soi renforcée, capacité d'écoute intégrée, émotions appropriées, langage corporel cohérent.
9. Découvrir de nouvelles manières d'exprimer son potentiel, en ayant un regard différent sur les choses, à la fois détaché dans l'analyse et plus impliqué dans l'action (développement du capital confiance en soi, aisance et créativité pour faire face à l'imprévu et aux situations difficiles, capacité à oser et s'engager dans l'action, être disponible à soi et aux autres dans un esprit de coopération, nouveau regard sur soi-même, les autres et les situations professionnelles quotidiennes).
10. Acquérir des notions-clés de psychologie et les outils essentiels qui permettront au quotidien de mieux manager, de bien gérer ses relations avec ses collègues et sa hiérarchie et de mieux connaître ses capacités.
11. Obtenir des solutions opérationnelles, modéliser de nouvelles compétences, s'appropriier des grilles de développement personnel dans la résolution des problèmes conflictuels pour optimiser son action sur son environnement.
12. Identifier et gérer ses ressources individuelles afin de gagner en efficacité et répondre positivement au stress (se développer à partir de ses ressources, gérer le stress généré par l'ambiguïté et le changement, équilibrer les exigences contraignantes de son travail et de sa vie personnelle, être plus créatif pour prendre des décisions, accroître sa motivation personnelle).
13. Posséder une maîtrise mentale qui permette de se mettre en condition d'énergie le plus rapidement possible, découvrir le chemin d'évolution proposé par la sophrologie (utiliser dans son quotidien des techniques entraînant la détente physique et mentale, avoir à disposition des outils

pour s'énergiser, développer la confiance interne, accroître sa capacité à se concentrer, développer ses ressources positives internes pour pouvoir les utiliser dans les moments difficiles).

**14.** Obtenir une vision de soi à moyen et long terme, optimiser la gestion de son stress, de sa santé et de ses relations, favoriser une meilleure gestion de son patrimoine.

**15.** Réfléchir, échanger, s'informer pour vivre positivement cette nouvelle étape et construire son avenir (aborder cette nouvelle vie avec plus de quiétude et de projets, développer ses potentiels personnels, mettre en oeuvre des pistes d'action pour favoriser la prévention de son vieillissement, acquérir une meilleure connaissance de la gestion de son patrimoine et de ses droits).

**16.** Connaître sa façon d'agir et de communiquer avec les autres, gérer les tensions pour renforcer les relations de collaboration, oser assumer toutes ses responsabilités dans une équipe.

**17.** Développer une image positive de soi-même, renforcer sa confiance en soi pour s'adapter facilement aux situations difficiles de sa vie professionnelle, faire face positivement aux pressions venant de son environnement, mobiliser ses ressources et son énergie pour mieux gérer le quotidien et dominer son stress.

**18.** Identifier son fonctionnement et sa stratégie de réussite, prendre du recul face à des situations difficiles, optimiser ses pratiques professionnelles.

**19.** S'adapter à ses interlocuteurs, repérer les aspects positifs d'une situation pour éviter les pièges de la communication, mobiliser ses ressources personnelles et celles des autres pour faire face aux situations nouvelles et aux changements.

**20.** Mieux comprendre dans quelles conditions s'établissent des relations constructives, améliorer la communication avec autrui et gagner en aisance dans sa vie professionnelle.

**21.** S'affirmer au quotidien dans son rôle et ses relations, faire face à des situations ou à des relations tendues, conserver le contrôle de soi malgré le stress.

**22.** Repérer dans quelles situations il n'ose pas s'affirmer, utiliser des techniques simples pour gagner en assurance, oser s'exprimer et agir pleinement en harmonie avec lui-même, sortir de situations conflictuelles par la négociation.

**23.** Acquérir des outils et méthodes de développement personnel pour favoriser des relations détendues et efficaces (adapter ses comportements aux caractéristiques des situations rencontrées, mieux communiquer et développer des relations harmonieuses et efficaces avec son entourage professionnel, accroître son aisance et son efficacité).

**24.** Acquérir des techniques et des outils pour être plus à l'aise et plus efficace dans les relations professionnelles (adapter ses comportements aux caractéristiques des situations rencontrées, mieux communiquer et développer des relations harmonieuses et efficaces avec son entourage professionnel, accroître son efficacité dans son rôle).

**25.** Améliorer ses capacités relationnelles, s'affirmer dans son environnement relationnel et acquérir des outils et méthodes de développement personnel (connaître les fondements de sa personnalité, situer sa personnalité par rapport à son environnement professionnel, identifier ses comportements en situation de communication, accroître la flexibilité et la précision de sa communication avec l'outil PNL, développer son esprit

de coopération avec l'apport de l'analyse transactionnelle, utiliser son potentiel pour améliorer ses relations de travail, optimiser ses capacités de négociateur, dominer les situations difficiles, gagner en aisance dans ses contacts professionnels).

**26.** Prendre conscience des ressources et méthodes que chacun possède pour améliorer son efficacité dans le travail et son implication active vis à vis des autres (se situer dans l'entreprise, modéliser ce qui fonctionne déjà, communiquer avec efficacité, maîtriser et organiser son temps, mieux travailler avec les autres, être opérationnel pour résoudre les problèmes).

**27.** Accroître ses possibilités d'action dans sa fonction en développant sa capacité à organiser ses idées, sa créativité, son sens du relationnel, son énergie pour aboutir.

**28.** Découvrir les éléments spécifiques qui freinent sa propre gestion du temps et décider de mettre en place des comportements nouveaux (comment structurer son temps, utiliser ses forces positives, intégrer le stress, savoir faire des choix, maîtriser son temps sans subir).

**29.** Approfondir l'approche de sa relation au temps et mettre en oeuvre de nouveaux outils.

**30.** Accroître sa vitesse de lecture, améliorer ses capacités de mémorisation de l'information écrite, acquérir méthode et pratique dans la restitution de l'information écrite.

**31.** Étendre l'usage des méthodes de lecture efficace à la lecture de documents composites (rapports financiers, comptes-rendus de gestion, notices techniques) et plus généralement de toute documentation professionnelle (bilan des performances, renforcement de l'information non-verbale, amélioration de la lisibilité des documents professionnels).

**32.** Organiser, entretenir et développer sa mémoire, améliorer l'existant.

**33.** Utiliser des stratégies appropriées et variées pour développer sa mémoire et de nouvelles compétences.

**34.** Comprendre les origines et le mécanisme du stress pour le canaliser ; adopter une méthode et des outils afin de gérer ses états de stress personnel ainsi que ceux de l'entreprise et d'améliorer son efficacité.

**35.** Compléter et renforcer les acquis de niveau 1, accroître sa capacité d'adaptation et sa réactivité face aux enjeux et aux situations professionnelles stressantes.

**36.** Apprendre les méthodes de résolution de problème, s'entraîner à les mettre en pratique dans des situations relevant de l'expérience quotidienne.

**37.** Entrer dans la dynamique de changement et être capable de rebondir, de façon créative, face à toute situation nouvelle ; disposer de méthodes et moyens pour aborder, gérer, réussir le changement.

**38.** Acquérir les techniques de base de la morphopsychologie pour se connaître en profondeur, déceler ses potentiels, découvrir ses motivations conscientes et inconscientes, développer sa confiance en soi ; appliquer ces techniques aux relations humaines de l'entreprise.

**39.** Apprendre à maîtriser les outils de la logique pour être plus performant dans ses relations professionnelles.

**40.** Permettre aux personnes de prendre conscience de leur potentiel et construire avec elles un plan de progrès, en s'appuyant sur les techniques du PEI (Programme d'enrichissement Instrumental).

**41.** Apprendre à détecter ses préférences cérébrales et celles de ses interlocuteurs pour communiquer et agir efficacement par l'approche d'une méthode cerveau gauche / cerveau droit.

- 42.** Apprendre les techniques permettant de s'affirmer dans le respect de l'autre, en toutes circonstances.
- 43.** Approfondir les techniques permettant de s'affirmer et s'entraîner sur des situations personnelles et professionnelles.
- 44.** Faire le point sur les obstacles à la communication et gagner en aisance dans ses relations inter-personnelles.
- 45.** Maîtriser les outils et méthodes permettant d'enrichir sa personnalité en fonction de son environnement pour bien réussir son évolution professionnelle (connaître les fondements de sa personnalité, situer sa personnalité par rapport à son environnement personnel et professionnel, mettre en place les sources d'enrichissement de sa personnalité, mesurer son retour sur investissement).
- 46.** Découvrir son potentiel créatif et développer les attitudes et les contextes qui facilitent la création et l'innovation.
- 47.** Etre capable d'animer un groupe de recherche d'idées et de stimuler une équipe pour la rendre plus innovante.
- 48.** Micro ou macro décision, personnelle ou collective : comprendre comment nous décidons : mieux gérer les différentes étapes de la prise de décision ; atteindre les objectifs en faisant participer les partenaires.
- 49.** Améliorer l'écoute en situation professionnelle pour optimiser les relations quotidiennes, présenter des techniques de contrôle émotionnel.

**Annexe 7-3 : Les objectifs généraux des formations répertoriées dans le domaine « développement personnel ».**

- Trouver de nouvelles façons d'agir.
- Développer son influence et accroître son impact.
- Acquérir et utiliser outils, méthodes, processus de développement et de réussite (PNL).
- Renforcer la détermination personnelle au quotidien.
- Utiliser l'analyse transactionnelle.
- Construire avec les autres.
- Efficacité du manager.
- Le succès.
- Découvrir de nouvelles manières d'exprimer son potentiel.
- Optimiser son action sur son environnement.
- Gagner en efficacité.
- Répondre positivement au stress.
- Se mettre en condition d'énergie le plus rapidement possible.
- Découverte du chemin d'évolution proposé par la sophrologie.
- Vivre positivement la retraite et construire son avenir.
- Favoriser des relations détendues et efficaces.
- Améliorer son efficacité dans le travail et son implication active vis à vis des autres.
- Accroître ses possibilités d'action.
- Découvrir les éléments spécifiques qui freinent sa propre gestion du temps.
- Décider de mettre en place des comportements nouveaux.
- Approfondir l'approche de sa relation au temps.
- Mettre en oeuvre de nouveaux outils.
- Etendre l'usage des méthodes de lecture efficace à la lecture de documents composites et de toute documentation professionnelle.
- Organiser, entretenir et développer sa mémoire, améliorer l'existant.
- Développer sa mémoire et de nouvelles compétences.
- Accroître sa capacité d'adaptation et sa réactivité face aux enjeux et aux situations professionnelles stressantes.
- Entrer dans la dynamique de changement, réussir le changement.
- Appliquer ces techniques (morphopsychologie) aux relations humaines dans l'entreprise.
- Etre plus performant dans ses relations professionnelles.
- Prendre conscience de son potentiel et construire un plan de progrès, en s'appuyant sur les techniques du PEI.

- Communiquer et agir efficacement par l'approche d'une méthode cerveau gauche / cerveau droit.
- S'affirmer dans le respect de l'autre, en toutes circonstances.
- Bien réussir son évolution professionnelle.
- Rendre une équipe plus innovante.
- Optimiser les relations quotidiennes.

### Analyse des objectifs généraux.

Verbes de référence	Quoi	Qui	Comment	Quand	Où	Par rapport à quoi, à qui
<p><b>se développer = une découverte</b> (4) (10%) trouver (1), découvrir (3)</p>	<p><b>soi agissant, dynamique</b> (6) (19%) action, comportements nouveaux, changement, implication active</p>	manager	positivement (2)	au quotidien	environnement	stress (2)
<p><b>se développer = renforcer</b> (12) (29%) accroître (3), optimiser (2), renforcer, améliorer (2), approfondir, étendre, entretenir, favoriser</p>	<p><b>ses capacités et ses compétences</b> (6) (19%) efficacité (3), mémoire (2), capacités d'adaptation et réactivité, nouvelles compétences</p>		efficacement	le plus rapidement possible	dans le travail	les autres (3)
<p><b>se développer = un processus dans son ensemble</b> (7) (17%) développer (3), construire (3), entrer</p>	<p><b>façons d'être</b> (6) (19%) influence, impact, détermination personnelle, son approche, énergie, potentiel, existant</p>		techniques, méthodes (3)		en toutes circonstances	temps (2)
<p><b>se développer = une finalité</b> (5) (12%) réussir (3),</p>	<p><b>soi social, soi et autrui</b> (2) (6%) relations détendues et efficaces, relations quotidiennes</p>					relations humaines dans l'entreprise, relations professionnelles (2)
	<p><b>but, soi en perspective</b> (7)</p>					

<p>acquérir, gagner</p> <p><b>se développer = agir</b> (1) (10%) agir</p> <p><b>se développer = être</b> (9) (22%) être, vivre, communiquer, répondre, s'affirmer, prendre conscience, décider, organiser, se mettre en condition</p> <p><b>se développer = se calquer</b> (3) (7%)</p>	<p>(22%) retraite, avenir, performance, succès</p> <p><b>soi « programmé »</b> (5) (16%) outils / méthodes / processus techniques (5)</p>					
---	---	--	--	--	--	--

**Annexe 7-4 : Les objectifs spécifiques des formations répertoriées dans le domaine « développement personnel ».**

- Gagner en confiance et en aisance relationnelle.
- Exercer son autorité avec diplomatie.
- Construire des scénarios de réussite.
- Exceller dans la relation et la communication.
- Mobiliser ses ressources personnelles et celles des autres.
- Connaître sa façon d'agir et de communiquer dans les situations relationnelles.
- Renforcer les relations de collaboration.
- Favoriser les relations de confiance.
- Dépasser les comportements rigides.
- Créer des relations dynamiques.
- Développer son impact auprès des différents acteurs de l'entreprise.
- Accroître la responsabilité des collaborateurs.
- Créer un climat de confiance autour de soi.
- Favoriser l'adhésion sur les projets.
- Décider collectivement.
- Maîtriser les techniques d'entretiens et être à l'aise dans ses contacts.
- Développer des comportements et stratégies efficaces dans les situations de face à face.
- Comprendre son propre style de communication.
- Identifier celui des autres.
- S'adapter à ses interlocuteurs habituels.
- Formuler son argumentation pour convaincre.
- Confiance en soi fortifiée.
- Capacité d'écoute intégrée.
- Emotions appropriées.
- Langage corporel cohérent.
- Mieux manager.
- Bien gérer ses relations avec ses collègues et sa hiérarchie.
- Mieux connaître ses capacités.
- Obtenir des solutions opérationnelles.
- Modéliser de nouvelles compétences.



- S'approprier des grilles de développement personnel dans la résolution des problèmes conflictuels.
- Se développer à partir de ses ressources.
- Gérer le stress généré par l'ambiguïté et le changement.
- Equilibre entre les exigences contraignantes de son travail et de sa vie personnelle.
- Etre plus créatif pour prendre des décisions.
- Accroître sa motivation personnelle.
- Utiliser dans son quotidien des techniques entraînant la détente physique et mentale.
- Avoir à disposition des outils pour s'énergiser.
- Développer la confiance interne.
- Accroître sa capacité à se concentrer.
- Développer ses ressources internes pour pouvoir les utiliser dans les moments difficiles.
- Obtenir une vision de soi à moyen et long terme.
- Optimiser la gestion de son stress, de sa santé et de ses relations.
- Favoriser une meilleure gestion de son patrimoine.
- Aborder cette nouvelle vie (retraite) avec plus de quiétude et de projets.
- Développer ses potentiels personnels.
- Mettre en oeuvre des pistes d'action pour favoriser la prévention du vieillissement.
- Acquérir une meilleure connaissance de la gestion du patrimoine et de ses droits.
- Connaître sa façon d'agir et de communiquer avec les autres.
- Gérer les tensions pour renforcer les relations de collaboration.
- Oser assumer toutes les responsabilités dans une équipe.
- S'adapter facilement aux situations difficiles dans sa vie professionnelle.
- Faire face positivement aux pressions de son environnement.
- Mobiliser ses ressources et son énergie pour mieux gérer le quotidien et dominer son stress.
- Identifier son fonctionnement et sa stratégie de réussite.
- Prendre du recul face à des situations difficiles.
- Optimiser ses pratiques professionnelles.
- S'adapter à ses interlocuteurs.
- Repérer les aspects positifs d'une situation pour éviter les pièges de la communication.
- Mobiliser ses ressources personnelles et celles des autres pour faire face aux situations nouvelles et aux changements.
- Mieux comprendre dans quelles conditions s'établissent des relations constructives.
- Améliorer la communication avec autrui.

- Gagner en aisance dans sa vie professionnelle.
- S'affirmer au quotidien dans son rôle et ses relations.
- Faire face à des situations ou à des relations tendues.
- Conserver le contrôle de soi malgré le stress.
- Repérer dans quelle situation il n'ose pas s'affirmer.
- Utiliser des techniques simples pour gagner en assurance.
- Oser s'exprimer.
- Agir pleinement en harmonie avec soi-même.
- Sortir de situations conflictuelles par la négociation.
- Adapter ses comportements aux caractéristiques des situations rencontrées.
- Mieux communiquer et développer des relations harmonieuses et efficaces avec son entourage professionnel.
- Accroître son efficacité dans son rôle.
- Améliorer ses capacités relationnelles.
- S'affirmer dans son environnement relationnel.
- Acquérir des outils et méthodes de développement personnel.
- Développement du capital confiance en soi.
- Aisance et créativité face à l'imprévu et aux situations difficiles.
- Capacité à oser et s'engager dans l'action.
- Etre disponible à soi et aux autres dans un esprit de coopération.
- Nouveau regard sur soi-même, les autres et les situations professionnelles quotidiennes.
- Se situer dans l'entreprise.
- Modéliser ce qui fonctionne déjà.
- Communiquer avec efficacité.
- Maîtriser et organiser son temps.
- Mieux travailler avec les autres.
- Etre opérationnel pour résoudre les problèmes.
- Développer sa capacité à organiser des idées.
- Développer sa créativité.
- Développer son sens du relationnel.
- Développer son énergie.
- Comment structurer son temps.
- Utiliser ses forces positives.

- Intégrer le stress.
- Savoir faire des choix.
- Maîtriser son temps sans subir.
- Améliorer l'écoute en situation professionnelle.
- Accroître sa vitesse de lecture.
- Améliorer ses capacités de mémorisation de l'information écrite.
- Bilan des performances.
- Renforcement des habiletés perceptives.
- Accroître le rapport vitesse / compréhension.
- Utiliser des stratégies appropriées et variées.
- Canaliser le stress.
- Gérer ses états de stress ainsi que ceux de l'entreprise.
- Améliorer son efficacité.
- Disposer de méthodes et moyens.
- Se connaître en profondeur.
- Déceler ses potentiels.
- Découvrir ses motivations conscientes et inconscientes.
- Développer sa confiance en soi.
- Apprendre à maîtriser les outils de la logique.
- Apprendre à détecter ses préférences cérébrales.
- Gagner en aisance dans ses relations inter-personnelles.
- Enrichir sa personnalité en fonction de son environnement.
- Découvrir son potentiel créatif.
- Développer les attitudes et les contextes qui facilitent la création et l'innovation.
- Etre capable d'animer un groupe de recherche d'idées et de stimuler une équipe.
- Comprendre comment nous décidons.
- Mieux gérer les différentes étapes de la prise de décision.
- Atteindre les objectifs en faisant participer les partenaires.

**Analyse des objectifs spécifiques.**

Verbes de référence	Quoi	Qui	Comment	Quand	Où	Par rapport à quoi, à qui
<p><b>se développer = découvrir</b> (3) (3%) découvrir, aborder</p> <p><b>se développer = renforcer</b> (21) (19%) renforcer (3), favoriser (3), accroître (6), fortifier, optimiser (2), améliorer (5), enrichir</p> <p><b>se développer = un processus dans son ensemble</b> (10) (9%) développer (7), sortir, dépasser (2), construire</p> <p><b>se développer = une finalité</b> (avoir) (16) (14%) gagner (4), acquérir (3), exceller, obtenir (2), s'approprier, mobiliser (3), conserver, disposer</p> <p><b>se développer = agir</b> (5) (4%) travailler, manager, agir, faire, exercer</p> <p><b>se développer = se calquer,</b> <b>se</b></p>	<p><b>soi agissant, dynamique, professionnel</b> (2) (2%) pratique professionnelle, comportement</p> <p><b>capacités et compétences</b> (31) (29%) confiance (5), motivation personnelle consciente et inconsciente (2), efficacité (2), créativité (4), choix, vision de soi, contrôle de soi, bilan des performances, concentration, nouvelles compétences, responsabilité dans une équipe, organiser ses idées, mémorisation, lecture rapide, opérationnalité, affirmation de soi, gestion stress (6)</p> <p><b>soi social, soi et autrui</b> (23) (21%) relation (de collaboration, de confiance, ...) (3), aisance relationnelle - assurance - expression (6), capacités relationnelles (2), communication avec autrui, autorité, disponibilité à soi et aux autres, regard sur soi, les autres, les situations quotidiennes, écoute (2), animation de groupe</p> <p><b>façons d'être, soi interne et affectif</b> (22) (20%) impact, propre style de communication, attitudes, langage corporel cohérent, ressources personnelles internes, énergie (5), propre fonctionnement (3), forces</p>		<p>diplomatie, quiétude, harmonie, positivement</p> <p>collectivement, esprit de coopération, participation des partenaires</p> <p>outils, projets</p>	<p>moments difficiles</p> <p>moyen et long terme</p> <p>quotidien</p>	<p>situations relationnelles, relation et communication, environnement relationnel, relation interpersonnelle, situations de face à face</p> <p>autour de soi</p> <p>vie professionnelle, situation professionnelle, entreprise</p> <p>action</p>	<p><b>par rapport à l'environnement en mouvement, en difficulté</b> résolution des problèmes conflictuels, ambiguïté et changement, pression de l'environnement, situations nouvelles et changement, entre vie personnelle et travail, situations difficiles, imprévu, environnement, stress</p> <p><b>par rapport à la situation professionnelle</b> projets</p> <p><b>par rapport aux autres</b> entourage professionnel, acteurs de l'entreprise, interlocuteurs habituels, autres, contacts, rôle et relation, pièges de la communication</p> <p><b>par rapport à soi</b> ses ressources</p>

<p><b>programmer</b> (6) (5%)          utiliser (3), intégrer (2),          mettre en oeuvre</p> <p><b>se développer = être</b>          (46) (46%)          - être (5)          - être comportemental          (25)          prendre du recul, maîtriser          (4), canaliser, assumer,          dominer, gérer (4), s'adapter          (3), s'affirmer (2), s'engager,          se situer, se connaître,          s'énergiser, oser (2), faire          face (2)          - être intellectuel (18)          connaître (2), comprendre          (3), identifier (2), modéliser          (2), repérer (2), créer (2),          structurer, détecter, déceler,          organiser          - être relationnel, social          (3)          communiquer (2), convaincre</p>	<p>positives (2), potentiels personnels (2),          personnalité, émotions appropriées,          préférences cérébrales, façons d'agir et de          communiquer (2), habiletés perceptives,          équilibre</p> <p><b>but, soi en perspective ou dans          un processus</b> (11) (10%)          retraite, comportements et stratégies          efficaces, solutions opérationnelles,          gestion du patrimoine et de ses droits (2),          santé</p> <p><b>soi programmé</b> (7) (7%)          grilles de développement personnel,          techniques d'entretiens, méthodes, outils,          moyens (5)</p> <p><b>environnement, facteurs          externes</b> (7) (7%)          stress - gestion stress (6), temps (3),          climat de confiance, quotidien, situations          conflictuelles, contexte</p> <p><b>autrui</b> (4) (4%)          ressources des autres, responsabilité des          collaborateurs, style de communication          des autres, adhésion</p>															
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Annexe 7-5 : Les objectifs intermédiaires des formations répertoriées dans le domaine « développement personnel ».**

- Optimiser ses échanges.
- Approfondir les dimensions psychologiques (individuelles, relationnelles).
- Mieux utiliser les fonctions, analytique, synthétique, organisationnelle et affective.
- Acquérir des notions-clés de psychologie et les outils essentiels.
- Identifier et gérer ses ressources individuelles.
- Posséder une maîtrise mentale.
- Réfléchir, échanger, s'informer.
- Acquérir des outils et méthodes de développement personnel.
- Connaître les fondements de sa personnalité.
- Situer sa personnalité par rapport à son environnement professionnel.
- Identifier ses comportements en situation de communication.
- Accroître la flexibilité et la précision de sa communication avec l'outil PNL.
- Développer son esprit de coopération avec l'apport de l'analyse transactionnelle.
- Utiliser son potentiel pour améliorer ses relations de travail.
- Optimiser ses capacités de négociateur.
- Dominer les situations difficiles.
- Gagner en aisance dans ses contacts professionnels.
- Avoir un regard différent sur les choses, détaché dans l'analyse et plus impliqué dans l'action.
- Développer une image positive de soi-même.
- Renforcer sa confiance en soi.
- Prendre conscience de ses ressources et méthodes.
- Comprendre les origines et le mécanisme du stress.
- Adopter une méthode et des outils.
- Apprendre les méthodes de résolution de problème, s'entraîner à les mettre en pratique dans des situations relevant de l'expérience quotidienne.
- Acquérir les techniques de base de la morphopsychologie.
- Apprendre les techniques.
- Maîtriser outils et méthodes.

**Analyse des objectifs intermédiaires.**

Verbes de référence	Quoi	Qui	Comment	Quand	Où	Par rapport à quoi, qui
<p><b>se développer = renforcer</b> (4) (16%) optimiser (2), accroître, approfondir, renforcer</p> <p><b>se développer = une finalité (avoir)</b> (7) (28%) acquérir (3), posséder, gagner, avoir, adopter</p> <p><b>se développer = un processus</b> (1) (4%) développer</p> <p><b>se développer = agir</b> (1) (4%) s'entraîner</p> <p><b>se développer = être</b> (12) (48%) réfléchir, connaître, situer, identifier, comprendre, apprendre (2), dominer, maîtriser, prendre conscience, échanger, s'informer</p>	<p><b>soi agissant</b> (1) comportement</p> <p><b>capacités et compétences</b> (5) (21%) maîtrise mentale, capacités de négociateur, image positive de soi-même, confiance en soi</p> <p><b>soi social</b> (4) (17%) échanges, flexibilité et précision dans sa communication, esprit de coopération, aisance</p> <p><b>façon d'être, soi interne et affectif</b> (7) (29%) regard différent sur les choses, détaché dans l'analyse et impliqué dans l'action, ses ressources et méthodes, fondement de sa personnalité (2), dimensions psychologiques (individuelle et collective), potentiel, fonctions analytique, synthétique, organisationnelle et affective.</p> <p><b>soi programmé</b> (6) (25%) mots-clé, outils, méthodes, techniques</p> <p><b>environnement, facteurs externes</b> (2) (8%) situations difficiles, stress</p>		<p>outils, approches</p>		<p>situations de communication</p> <p>contacts professionnels</p> <p>situation relevant de l'expérience quotidienne</p>	<p>environnement professionnel</p>

## **Annexe 7-6 : Analyse des intitulés des séminaires inter-entreprises d'un organisme spécialisé dans le domaine du « développement personnel »**

### **Objectifs spécifiques.**

- Réfléchir aux différents aspects de leur fonction, aux rôles qu'ils sont amenés à prendre dans une démarche de projet.
- Développer une connaissance des méthodologies existantes concernant la démarche de projet.
- Devenir un animateur du projet d'équipe.
- Acquérir les bases nécessaires pour animer des réunions efficaces.
- Favoriser la concertation et la prise de décision entre partenaires.
- Stimuler la participation et la créativité en équipe.
- Prendre du recul pour mieux discerner l'essentiel, l'important, le prioritaire de l'accessoire.
- Optimiser la ressource-temps et ses compétences.
- Acquérir une démarche positive pour manager son temps et son équipe.
- Identifier et mettre en oeuvre les principes de l'eco-management dans votre entreprise.
- Réussir ensemble : efficacité de réalisation et respect de la personne.
- Identifier les valeurs-clés des responsables d'équipe.
- Mettre en place des plans d'action pour préparer l'avenir : projets d'amélioration concrets.
- Concevoir la formation comme un projet.
- Savoir réaliser des actions de formation ajustées.
- Développer ses talents de communicant.
- Améliorer l'accueil du client interne et externe.
- Trouver une plus grande aisance lors du premier contact.
- Appliquer les règles de l'accueil à la réception.
- Connaître les mécanismes mis en jeu dans les manifestations d'agressivité et de violence.
- Percevoir comment nos attitudes peuvent être sources de conflits.
- Adopter des conduites sécurisantes pour soi et pour les autres.
- Faciliter l'expression des idées en public.
- Créer un climat de confiance propice à la communication.
- Reconnaître, accepter et canaliser ses émotions.
- Savoir transmettre, écrire en équipe, pour l'équipe.
- Prendre le destinataire en compte.



- Savoir informer avec précision.
- Développer les aptitudes à gérer ses relations professionnelles.
- Améliorer la connaissance de soi et des autres.
- Favoriser le management personnel.
- Développer concentration et créativité.
- Mettre en oeuvre des axes de perfectionnement technique, relationnel, et organisationnel.
- Mobiliser les ressources humaines dans l'entreprise, développement du potentiel humain pour le management contemporain.
- Valoriser la communication interne.

### Analyse des objectifs spécifiques.

Verbes de référence	Quoi	Qui	Comment	Quand	Où	Par rapport à quoi, qui
<p><b>se développer = découvrir</b> (2%) trouver</p> <p><b>se développer = renforcer</b> (20%) favoriser (2), améliorer (2), optimiser, stimuler, valoriser, faciliter</p> <p><b>se développer = un processus dans son ensemble</b> (12%) développer (5)</p> <p><b>se développer = une finalité</b> (2%) devenir, réussir</p> <p><b>se développer = agir, faire</b> (20%) animer, manager, mettre en oeuvre (3), concevoir, réaliser, appliquer</p>	<p><b>soi agissant, dynamique, professionnel</b> (6%) animateur de projet d'équipe, conduites</p> <p><b>capacités et compétences</b> (22%) compétences, créativité (2), connaissance de soi et des autres, concentration, expression des idées, obstacles et facteurs de la performance, prise de décision</p> <p><b>soi social, soi et autrui</b> (20%) communication interne, aptitudes relationnelles, talents de communicant, aisance, participation, accueil</p> <p><b>façons d'être, soi interne et affectif</b> (11%) attitudes sources de conflits, conduites sécurisantes, différents aspects de leur fonction, rôles, émotions, potentiel</p>	cadres, responsables d'équipe, de formation, des ressources humaines	démarche positive	premiers contacts	<p>en équipe (3)</p> <p>en entreprise</p> <p>en public</p>	<p>démarche de projet ensemble soi et les autres communication</p> <p>manifestation d'agressivité et de violence</p> <p>pour l'équipe</p>

<p><b>se développer = se calquer (2%)</b> adopter</p> <p><b>se développer = être (40%)</b> réfléchir, discerner, repérer, identifier (2), connaître, percevoir, prendre en compte, mobiliser, canaliser, informer, transmettre, écrire, accepter, créer, reconnaître</p>	<p><b>but, soi en perspective ou dans un processus (6%)</b> axes de perfectionnement technique, relationnel, organisationnel, plans d'action, mécanismes</p> <p><b>soi programmé (6%)</b> connaissance des méthodologies existantes, principe de l'eco-management</p> <p><b>environnement, facteurs externes (22%)</b> l'essentiel - l'important - le prioritaire - l'accessoire, climat de confiance, temps (2), valeurs, réunions efficaces, la formation (2)</p> <p><b>autrui (6%)</b> équipe, destinataire</p>					
--	--	--	--	--	--	--

**Annexe 7-7 : Analyse des intitulés de stages proposés dans une démarche individuelle d'un organisme spécialisé en « développement personnel ».**

**\* Objectifs généraux et analyse.**

- Faire le point avec soi-même.
- Etre plus conscient de ce qui mène notre vie.
- Prendre nos décisions de plus en plus en accord avec soi-même.
- Etre plus à l'aise dans les groupes.
- Apprendre à faire face aux autres.
- Comprendre et savoir faire face aux situations de tension.
- Aide réelle pour l'autre et enrichissement pour soi-même.
- S'ouvrir à la culture des autres.
- Réussir ses relations et actions avec des personnes d'autres cultures.
- Etre dans une démarche de changement.
- Se révéler à soi-même et découvrir les autres.
- S'ouvrir à la sensibilité, à la beauté et pouvoir le partager.
- S'entraîner à l'écoute active.
- Découvrir ses richesses d'être.
- Vivre et travailler les attitudes spécifiques de l'Approche Centrée sur la Personne dans les situations d'écoute et de communication interpersonnelle qu'il peut rencontrer dans le cadre de sa vie professionnelle aussi bien que personnelle.

Faire	Quoi	Qui	Comment	Quand	Où	Par rapport à quoi, qui
se développer découvrir (11%) découvrir (2)	= soi agissant, dynamique (6%) actions				dans les groupes	soi-même (2)
se développer renforcer (6%) enrichir	= capacités et compétences (6%) décisions				situations d'écoute et de communication interpersonnelle de la vie professionnelle et personnelle	culture des autres, personnes d'autres cultures
se développer = une	soi social (33%) à l'aise, relations, autres, sensibilité et					situations de tension

<p><b>finalité</b> (6%) réussir</p> <p><b>se développer = processus dans son ensemble</b> (17%) s'ouvrir (2), se révéler</p> <p><b>se développer = agir, faire</b> (33%) faire, prendre, travailler, faire face (2), s'entraîner</p> <p><b>se développer = être</b> (28%) être (2), comprendre, être conscient, aider, partager</p>	<p>beauté, écoute active</p> <p><b>façons d'être, soi interne et affectif</b> (33%) attitudes spécifiques, être soi-même (2), richesses d'être, sensibilité et beauté</p> <p><b>but, soi en perspective</b> (13%) ce qui mène notre vie, démarche de changement</p> <p><b>autrui</b> (7%) l'autre</p>					
---	---	--	--	--	--	--

**\* Objectifs spécifiques et analyse.**

- Connaître et exploiter ses atouts personnels.
- Prendre conscience de ses limites.
- Comprendre et mieux gérer ses réactions, sa manière de fonctionner dans ses relations, ses engagements, son activité professionnelle.
- Saisir comment progresser concrètement dans son évolution personnelle.
- Cerner ce qui influence nos choix présents et passés et ce qui pèse dans nos hésitations.
- Améliorer sa capacité d'analyser les fonctionnements d'un groupe.
- S'entraîner à une communication plus fluide et découvrir une façon d'être simplement soi-même au milieu des autres.
- Travailler sur ses comportements relationnels.
- Apprendre à gérer ses émotions.
- Etre capable de mettre en place une méthode de résolution des conflits.
- Développer notre qualité d'écoute.
- Comprendre sa tendance culturelle.
- Acquérir des outils.
- Reconnaître et dépasser une base égocentrique équilibrée.
- Cerner les étapes que nous traversons.
- Développer les attitudes qui permettent de laisser grandir en soi l'ouverture à l'autre.
- Epanouissement de notre personne par la rencontre avec autrui et le souci de l'autre.
- Mieux connaître sa manière de fonctionner.
- Mieux gérer ses situations quotidiennes concrètes.
- Approfondir des questions personnelles.
- Acquérir les bases principales d'une écoute de qualité.
- Prendre conscience des obstacles et des filtres que nous avons chacun.
- Modeler et transformer la matière terre.
- Poser un regard sur soi-même à travers ses créations.
- Partager avec les autres ses découvertes et ses questionnements.

Faire	Quoi	Qui	Comment	Quand	Où	Par rapport à quoi, qui
<p><b>se développer = découvrir</b> (3%) découvrir</p> <p><b>se développer = renforcer</b> (7%) améliorer, approfondir</p> <p><b>se développer = processus dans son ensemble</b> (10%) développer (2), dépasser</p> <p><b>se développer = une finalité</b> (10%) acquérir (2), saisir</p> <p><b>se développer = agir, faire</b> (14%) s'entraîner, travailler, modeler, transformer</p> <p><b>se développer = se calquer, se programmer</b> (3%) mettre en place</p> <p><b>se développer = être</b> (52%) connaître (2), cerner (2), prendre conscience (2), comprendre (2), gérer (3), poser, partager, exploiter, reconnaître</p>	<p><b>soi agissant, dynamique</b> (3%) activité professionnelle</p> <p><b>capacités et compétences</b> (7%) capacités d'analyse des fonctionnements de groupe, regard sur soi-même</p> <p><b>soi social</b> (17%) communication fluide, comportements relationnels, qualité d'écoute (2), attitude d'ouverture à l'autre</p> <p><b>façons d'être, soi interne et affectif</b> (50%) façons d'être soi-même, tendance culturelle, ses ressources personnelles, émotions, réactions, engagements, limites, manière de fonctionner (2), choix et hésitations, obstacles et filtres, ses découvertes, ses questionnements, questions personnelles, base égocentrique équilibrée</p> <p><b>but, soi en perspective ou dans un processus</b> (14%) épanouissement de notre personne, progression concrète étapes que nous traversons, progresser concrètement par rapport aux évolutions personnelles</p> <p><b>soi programmé</b> (7%) outils, méthodes de résolution de conflits</p> <p><b>environnement, facteurs externes</b> (7%) situations quotidiennes concrètes, matière terre</p>			rencontre avec autrui et souci de l'autre	dans les relations  au milieu des autres	ses créations

**Annexe 8 : Le développement personnel du point de vue de conseillers pour l'emploi de l'ANPE.**

**Annexe 9 : Le développement personnel du point de vue de responsables de formation d'entreprise.**



### Annexe 10 : Tableau de définition des termes ou domaines spécifiques du « développement personnel et professionnel ».

descripteur	employer pour	termes spécifiques	termes associés	note d'explication	note d'application	NSF / ROME
<b>Accompagnement vers emploi</b>	*Insertion professionnelle *Insertion socioprofessionnelle *Préparation emploi *Réinsertion professionnelle	TRE			utilisé pour les formations ayant pour objectif l'aide à l'insertion ou la réinsertion professionnelle par l'actualisation des compétences, la redynamisation, la remise en confiance et un soutien actif à la recherche d'emploi	NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles

<p><b>TRE</b></p>	<p>*Curriculum vitae *CV *Techniques recherche emploi</p>				<p>utilisé pour les formations aux techniques de recherche d'emploi et d'information sur le marché du travail. Pour les formations de formateurs aux techniques de recherche d'emploi, employer « techniques orientation professionnelle »</p>	<p>NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles</p>
<p><b>Adaptation sociale</b></p>	<p>Insertion sociale</p>		<p>Travail social</p>		<p>utilisé pour les formations ayant pour objet une insertion sociale. Pour celles relatives à l'insertion professionnelle, employer « accompagnement vers emploi »</p>	<p>NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles</p>
<p><b>Alphabétisation</b></p>			<p>*Français langue étrangère *Lutte contre illettrisme</p>	<p>Enseignement de l'écriture aux personnes analphabètes d'une population ou à des personnes ne connaissant pas un alphabet</p>	<p>ne pas confondre avec lutte contre illettrisme</p>	<p>NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base</p>

				donné		
<b>Bilan professionnel</b>	Bilan savoir-faire	Orientation professionnelle	Techniques orientation professionnelle		utilisé pour les formations permettant d'établir un bilan ou une évaluation des acquis professionnels. Pour les formations destinées aux professionnels de l'orientation, employer « techniques orientation professionnelle »	NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles
<b>Orientation professionnelle</b>	Projet professionnel		*Test psychologique *Technique orientation professionnelle	Elaboration d'un projet professionnel	Pour les formations destinées aux professionnels de l'orientation employer « Technique orientation professionnelle »	NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles
<b>Connaissance monde actuel</b>	Connaissance monde contemporain				utilisé pour les formations s'adressant aux personnes souhaitant comprendre le monde d'aujourd'hui sous ses différents aspects (économique, juridique, ...)	NSF 410. spécialité concernant plusieurs capacités

<b>Culture générale</b>					utilisé pour les formations de mise à niveau ou à jour de culture générale	NSF 410. spécialité concernant plusieurs capacités
<b>Efficacité personnelle</b>	*Adaptabilité *Connaissance de soi *Dynamisation mentale *Ennéagramme *Entraînement mental *Méthode T. Gordon				utilisé pour les formations à l'ensemble des méthodes permettant d'accroître ses facultés mentales et son efficacité personnelle	NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles
<b>Affirmation soi</b>	Asservité				utilisé pour les formations d'entraînement à l'expression de son point de vue ou de ses intérêts	
<b>Créativité personnelle</b>	Brainstorming				utilisé pour les formations d'aide au développement des facultés imaginatives	NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base
<b>Développement mémoire</b>	Amélioration mémoire				utilisé pour les formations qui tendent à améliorer les performances de la mémoire	NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base

<b>Gestion stress</b>	Résistance stress				utilisé pour les formations qui ont pour but la reconnaissance des facteurs du stress et les moyens de les dépasser	NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles
<b>Gestion temps</b>		Organisation travail	Gestion industrielle	Techniques permettant d'augmenter la maîtrise de son temps et de mieux gérer son travail personnel	Ne pas confondre avec « Organisation travail »	NSF 414. développement des capacités individuelles d'organisation
<b>Intelligence émotionnelle</b>				Capacité à gérer intelligemment ses émotions	utilisé pour les formations s'adressant aux personnes désirant apprendre à connaître et maîtriser leurs émotions, mieux comprendre leurs réactions et celles des autres, développer leurs aptitudes émotionnelle	NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles

<b>Lecture rapide</b>	*Lecture dynamique *Lecture sélective *Méthode Richaudeau			Acquisition de méthodes de visualisation et de mémorisation d'un texte pour une lecture active aisée, organisée et performante		NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base
<b>Résolution problème</b>	Analyse problème			Technique facilitant la prise de décision par l'acquisition d'une méthode de raisonnement intégrant la pensée créatrice et logique afin d'analyser les problèmes		NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base
<b>Valorisation image de soi</b>	*Image personnelle *Image professionnelle				utilisé pour les formations dont l'objectif est l'amélioration de son image personnelle (attitudes, gestes, voix, style, vêtements, ...)	NSF 413 Développement des capacités comportementales et relationnelles

<p><b>Gestion carrière personnelle</b></p>	<p>Artplacement</p>	<p>*Plan formation *Techniques orientation professionnelle</p>	<p>Ingénierie formation pédagogie</p>		<p>utilisé pour les formations destinées aux personnes en situation d'emploi souhaitant organiser leur évolution professionnelle. Pour les formations destinées aux services du personnel, employer « Gestion prévisionnelles emplois compétences »</p>	<p>NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles</p>
<p><b>Mise à niveau</b></p>	<p>*Formation de base *Perfectionnement de base</p>				<p>utilise pour les formations pluridisciplinaires de base. Pour les formations de mise à niveau spécifique à une matière, employer un terme plus précis</p>	<p>NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base</p>

<b>Calcul mise à niveau</b>		mathématiques mise à niveau	mathématiques		utilisé pour les formations de remise à niveau des connaissances élémentaires en calcul, notamment les 4 opérations de base. Sinon employer « Mathématiques mise à niveau »	NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base
<b>Français mise à niveau</b>	*Français perfectionnement *Grammaire *Orthographe				utilisé pour les formations destinées à améliorer l'orthographe et les connaissances de base en grammaire et conjugaison en vue de la maîtrise du français et oral	NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base
<b>Mise à niveau technologique</b>					utilisé pour les formations destinées à faciliter l'adaptation des individus aux nouvelles technologies	NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base
<b>Préparation entrée formation</b>	*Préformation *Préparation entrée formation professionnelle adultes *Pré qualification			formation ayant pour but la remise à niveau nécessaire à l'accès à une autre formation		NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles



<p><b>Préparation examen concours</b></p>	<p>*Préparation examen bancaire *Préparation examen comptable</p>	<p>*Préparation concours administratif *Préparation concours paramédical</p>	<p>*Sciences politiques *Santé secteur sanitaire</p>		<p>utilisé pour toutes les préparations d'examen ou concours à l'exception de celles de la fonction publique et du secteur paramédical pour lesquelles employer respectivement « Préparation concours administratif » et « Préparation concours paramédical »</p>	<p>NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles</p>
<p><b>Préparation entrée grandes écoles</b></p>						<p>NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles</p>
<p><b>Préparation entrée université</b></p>					<p>utilisé pour les formations sanctionnées par le DAEU</p>	<p>NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles</p>

<b>Préparation retraite</b>					utilisé pour les formations destinées aux personnes désirant se préparer à la retraite	NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles
<b>Relation interpersonnelle</b>	Relation humaine	Analyse transactionnelle	Psychologie		utilisé pour les formations destinées aux individus souhaitant développer leur capacité relationnelle. Pour les relations en situations d'encadrement, employer « Encadrement » ou ses spécifiques	NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles
<b>Communication professionnelle</b>	Entretien Communication	Conduite réunion	Direction entreprise		utilisé pour les formations permettant de mieux communiquer dans la vie professionnelle (entretien, réunion, ...). Pour les formations à un entretien pour une recherche d'emploi employer « TRE »	NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles

<b>Expression écrite</b>	*Ecrit professionnel *Méthode SPRI *Technique rédactionnelle	Correspondance professionnelle	Secrétariat assistance	utilisé pour les formations de perfectionnement à l'écrit professionnel et personnel. Ne pas confondre avec « Français mise à niveau » ou « Correspondance professionnelle »	NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles
<b>Atelier écriture</b>	Ecriture artistique			utilisé pour les formations à tous types d'atelier d'écriture (aussi bien littéraire que thérapeutique, ou dans un but d'aide à la réinsertion). Pour les formations destinées aux formateurs ou animateurs d'ateliers d'écriture, employer « formation formateur spécialisé »	NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base

<b>Prise notes</b>	Compte-rendu				utilisé pour les formations visant à développer les capacités à prendre des notes et à les reformuler, le plus souvent dans le but de rédiger un compte-rendu. Ne pas confondre avec « sténographie » ou « écriture abrégée »	NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base
<b>Rapport</b>				Document écrit présentant des arguments pour aider à prendre des décisions		NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base
<b>Synthèse</b>	Note synthèse			Document synthétique élaboré à partir d'une masse d'informations variées	pour les formations à la synthèse documentaire employer « technique documentaire »	NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base
<b>Expression orale</b>	Technique oratoire	Entretien téléphonique	Secrétariat assistance		utilisé pour les formations permettant de développer ses capacités oratoires	NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles
<b>Expression média</b>	*Expression devant caméra *Expression radio *Mediatraining	*Radio *Journalisme audiovisuel	*Communication Audiovisuel Multimédia Information		utilisé pour les formations d'entraînement à la prise de parole devant la caméra ou à la radio	NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles

<b>Prise parole</b>	Prise parole en public				utilisé pour toutes les formations destinées à faciliter la prise de parole en public ou dans une réunion. Pour les formations axées su la prise de parole devant la caméra ou à la radio, employer « Expression Media »	NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles
<b>Méthodologie négociation</b>	*Argumentation *Débat contradictoire	*Négociation achat *Négociation internationale *Négociation commerciale	*Gestion commerciale *Commerce international *Commercialisation	Méthode permettant de déterminer les différentes phases d'une négociation positive	utilisé pour les formations générales dont le domaine n'est pas précisé. Sinon employer « négociation achat », « négociation commerciale », « négociation sociale »	NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles

<p><b>Gestion conflit interpersonnel</b></p>	<p>Gestion personnalité difficile</p>				<p>utilisé pour les formations ayant pour objectif l'acquisition d'un savoir-faire permettant d'intervenir avec efficacité dans la résolution de conflits interpersonnels. Ne pas confondre avec « conflit travail »</p>	<p>NSF 413 Développement des capacités comportementales et relationnelles</p>
<p><b>PNL</b></p>	<p>Programmation neurolinguistique</p>			<p>Méthode d'analyse comportementale permettant d'identifier les différents styles de communication, en s'attachant au processus et à la structure de la communication orale, gestuelle, etc.</p>		<p>NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles</p>

<b>Relation interculturelle</b>	Communication interculturelle	*Culture civilisation *Encadrement interculturel *Expatriation *Impatriation *Médiation socioculturelle *Migrant *Pédagogie interculturelle	*Sciences humaines Direction entreprise Ressources humaines *Action sociale Ingénierie formation pédagogie		utilisé pour les formations qui visent une meilleure approche des relations avec les ressortissants d'un pays étranger ou les membres d'une autre culture. Pas de double indexation avec le ou les pays correspondants	NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles
<b>Vie quotidienne Loisir</b>	*Astrologie *Droit Vie quotidienne *Modèle réduit loisirs	*Sécurité domestique *Vie associative	*Prévention sécurité *Action sociale		si possible, employer un terme plus précis	NSF 422. économie et activités domestiques
<b>Bricolage</b>	*Electricité familiale *Menuiserie familiale				utilisé pour les formations permettant aux particuliers de réaliser des travaux d'entretien et de bricolage domestique	NSF 422. économie et activités domestiques

<b>Budget familial</b>		*Fiscalité particulier *Economie sociale familiale	*Droit fiscal *Action sociale		utilisé pour les formations apprenant à des particuliers à gérer leur budget. Pour les formations destinées aux acteurs sociaux employer « économie sociale familiale »	NSF 422. économie et activités domestiques
<b>Couture initiation</b>	Couture familiale				utilisé pour les formations destinées aux personnes souhaitant apprendre les bases de la couture. Pour les formations s'adressant aux professionnels employer « couture »	NSF 242. habillement
<b>Education ménagère</b>	Enseignement ménager	Auxiliaire ménagère	Action sociale		utilisé pour les formations portant sur la tenue d'une maison : nettoyage des locaux et du linge, cuisine familiale, etc.	NSF 422. économie et activités domestiques



<b>Jardinage</b>					utilisé pour les formations destinées aux particuliers. Pour celles destinées aux professionnels, employer « horticulture », « travaux paysagers » ou d'autres spécifiques	NSF 422. économie et activités domestiques
<b>Mécanique familiale</b>		Mécanique automobile	Mécanique construction réparation		utilisé pour les formations à la réparation automobile destinées aux particuliers désirant entretenir leur véhicule. Pour celles destinées aux professionnels, employer « mécanique automobile »	NSF 422. économie et activités domestiques
<b>Insertion socioprofessionnelle</b>					utilisé pour les formations ayant pour objet l'insertion sociale et professionnelle quel que soit le public	NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles

<b>Préparation emploi</b>					utilisé pour les formations ayant pour objectif de préparer à l'exercice d'un emploi	NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles
<b>Bilan compétences</b>				Bilan délivré par un centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences (CIBC) ou par un organisme habilité	utilisé pour les formations permettant d'établir un bilan personnel et professionnel. Pour les formations destinées aux professionnels de l'orientation employer « Technique orientation professionnelle »	NSF 415. développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles

<b>Dynamisation mentale</b>					<p>utilisé pour les formations à l'ensemble des méthodes permettant d'accroître ses facultés d'attention, de concentration, de mémoire et de créativité ainsi que d'accroître son contrôle personnel. Pour les formations destinées aux formateurs, employer « éducabilité cognitive » ou un de ses spécifiques</p>	<p>NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base</p>
<b>Braille</b>				<p>Alphabet conventionnel en points saillants à l'usage des aveugles</p>		<p>NSF 412. développement des capacités mentales et apprentissages de base</p>

<p><b>Adaptabilité</b></p>				<p>Capacité d'une personne à s'adapter à de nouvelles situations, dans sa vie professionnelle ou privée</p>	<p>utilisé pour les formations permettant de développer cette capacité individuelle. Pour l'adaptation aux nouvelles technologies, employer « mise à niveau technologies » ou « conduite changement technologique »</p>	<p>NSF 413. développement des capacités comportementales et relationnelles</p>
----------------------------	--	--	--	---	---	--

### Annexe 11: Répartition du nombre de domaines spécifiques et du nombre d'actions potentielles de formation par, secteur d'activité, domaine de formation, pour chaque région.

Intitulé des domaines de formation par secteur d'activité	Nombre de domaines spécifiques									Total	% / secteur de cf	% / ens intitulés
	Région 1	Région 2	Région 3	Région 4	Région 5	Région 6	Région 7	Région 8	Région 9			
<b>Formation générale</b>	<b>226</b>	<b>217</b>	<b>260</b>	<b>381</b>	<b>346</b>	<b>352</b>	<b>461</b>	<b>413</b>	<b>168</b>	<b>2824</b>	<b>100%</b>	<b>25%</b>
chimie	12	9	9	21	26	13	28	9	7	134	5%	
développement personnel	36	36	41	42	23	44	41	41	22	326	12%	3%
droit	24	18	24	35	47	33	44	50	19	294	10%	
droit fiscal	12	10	8	19	33	15	30	36	6	169	6%	
économie	11	7	10	15	17	17	19	17	10	133	5%	
environnement aménagement	27	26	25	33	36	31	36	36	16	266	9%	
langues	19	32	39	49	27	51	46	52	22	337	12%	
mathématiques	10	5	18	31	28	13	27	34	0	166	6%	
physique	11	18	12	36	17	15	34	10	12	165	6%	
psychologie	13	15	19	25	12	23	25	20	19	171	6%	
sciences politiques	5	3		14	14	16	21	14	3	90	3%	
sciences de la terre	7	3	9	7	5	10	21	11	4	77	3%	
sciences humaines	9	10	15	25	21	26	30	26	11	173	6%	
sciences naturelles	7	7	10	12	25	20	28	28	9	146	5%	
sport	23	18	21	17	15	25	31	29	18	197	7%	
<b>Formation agricole ou industrielle</b>	<b>342</b>	<b>350</b>	<b>338</b>	<b>427</b>	<b>438</b>	<b>480</b>	<b>515</b>	<b>404</b>	<b>193</b>	<b>3487</b>		<b>31%</b>
agriculture	19	14	18	9	14	24	20	25	8			
agroalimentaire	27	23	22	26	27	39	35	33	16			
automatisme informatique industriel	17	21	19	23	23	22	23	18	11			
bâtiment gros œuvre	18	21	10	20	20	24	24	26	7			

bâtiment 2 <sup>nd</sup> œuvre	30	38	31	29	33	32	39	28	17		
BTP conception organisation	23	21	20	21	20	26	25	25	14		
cuir peau	3	3	4	2	5	20	11	8	5		
électronique	14	23	17	23	21	19	27	18	10		
électrotechnique	16	19	14	22	21	20	20	17	9		
énergie	17	2	8	20	28	15	21	8	3		
génie climatique	24	23	18	29	33	22	31	24	8		
habillement	6	15	10	13	12	23	23	20	5		
matériau produit chimique	15	10	16	28	17	21	34	18	9		
mécanique construction réparation	27	28	31	26	22	30	31	32	17		
mécanique théorique	10	4	9	18	13	12	23	15	6		
pêche aquaculture	13	7	2		2	14	15	4	1		
production végétale	23	25	28	23	26	27	30	28	15		
télécommunication	9	10	17	22	20	24	29	223	8		
textile		2	3	20	23	9	14	5	2		
travail matériau	27	33	34	41	47	42	40	18	16		
travaux publics	4	8	7	12	11	15		12	6		
<b>Formation aux fonctions de l'entreprise</b>	<b>289</b>	<b>292</b>	<b>312</b>	<b>339</b>	<b>347</b>	<b>381</b>	<b>352</b>	<b>390</b>	<b>154</b>	<b>2856</b>	<b>25%</b>
commerce international	8	9	8	16	19	17	19	17	8		
commercialisation	30	36	32	33	36	36	32	35	14		
comptabilité	21	26	30			27		34			
direction entreprise	29	28	28	34	34	35	34	38	23		
gestion commerciale	16	17	22	24	25	26	25	24	7		
gestion industrielle, production	39	36	44	32	32	45	32	46	17		
informatique	22	28	38	34	39	46	37	49	15		
manutention	18	16	13	23	22	20	22	21	13		
qualité	30	23	19	35	32	30	31	24	11		
ressources humaines	23	21	27	25	26	32	25	35	8		
secrétariat bureautique	20	30	29	22	23	28	26	33	10		

transport	33	22	22	33	33	39	41	34	20		
gestion financière				28	26		28		8		
<b>Formation au secteur tertiaire</b>	<b>297</b>	<b>284</b>	<b>291</b>	<b>335</b>	<b>338</b>	<b>439</b>	<b>455</b>	<b>458</b>	<b>196</b>	<b>3143</b>	<b>28%</b>
action sociale	43	34	47	36	37	43	37	42	23		
art	24	32	28	32	21	41	45	40	17		
artisanat art	20	15	12	21	18	25	28	17	14		
audiovisuel	20	24	13	33	25	35	36	37	16		
banque assurance	15	8	8	27	12	25	34	33	6		
hôtellerie restauration	25	26	25	31	21	27	34	34	12		
industrie graphique imprimerie	16	9	13	3	35	24	32	21	8		
information communication	15	14	17		15	34	19	39	7		
ingénierie formation pédagogie	26	19	26	31	32	33	31	30	16		
médecine	6	12	18	30	27	28	45	36	16		
prévention sécurité	29	20	23	24	28	35	25	36	13		
santé secteur sanitaire	24	36	29	38	39	36	39	45	24		
services divers	23	22	22	16	12	32	21	29	9		
tourisme	11	13	10	10	13	21	20	19	13		
immobilier				3	3		9		2		
<b>Logiciels</b>	<b>105</b>	<b>91</b>	<b>72</b>	<b>52</b>	<b>48</b>	<b>96</b>	<b>54</b>		<b>27</b>	<b>545</b>	<b>5%</b>
langage informatique		11	13	10	10	20	10		5		
logiciel				42	38		44		22		
logiciel CFAO	4		2			2					
logiciels comptables et gestion	9	7	3			5					
logiciels création/gestion pages web	7		3			6					
logiciels DAO/CAO	7	10	5			5					
logiciels gestion fichier	9	8	10			12					
logiciels gestion projet	2		2			2					

logiciels gestion messagerie	6		2			4			
logiciels gestion réseau	4	5	3			5			
logiciels graphiques, PAO/PREAO	15	13	10			13			
langages informatiques	14					5			
logiciels intégrés	6	5	3						
logiciels multimédia audio	11								
logiciels tableur	5	5	6			4			
logiciels traitement texte	6	6	5			9			
logiciels NTIC		4							
matériel / environnement / système / divers		17							
navigation internet			5			4			

**TOTAL 1259 1234 1273 1534 1517 1748 1837 1665 738 11305**

**100%**



Intitulés des domaines de formation par secteur d'activité	Nombre d'actions potentielles de formation									total	% / secteur de cf	% / ens intitulés
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
<b>Formation générale</b>	<b>1838</b>	<b>1077</b>	<b>2463</b>	<b>3397</b>	<b>1858</b>	<b>1724</b>	<b>1945</b>	<b>3686</b>	<b>1142</b>	<b>16130</b>	<b>100%</b>	<b>20%</b>
chimie	24	29	31	82	72	36	31	38	14	357	2%	
développement personnel	1021	449	474	1420	313	602	781	1386	482	7628	47%	9%
droit	85	50	106	172	325	114	156	337	59	1404	9%	
droit fiscal	25	37	49	80	122	46	55	147	18	579	4%	
économie	39	16	73	103	87	114	69	85	33	619	4%	
environnement aménagement	93	84	115	168	179	125	114	149	89	1116	7%	
langues	297	146	545	651	294	199	297	856	194	3579	22%	
mathématiques	44	14	103	87	117	65	96	119	0	645	4%	
physique	22	24	33	85	70	42	45	25	26	372	2%	
psychologie	63	28	78	300	39	105	62	129	95	899	6%	
sciences politiques	25	15		34	25	90	66	38	11	284	2%	
sciences de la terre	9	12	20	17	11	23	23	26	15	156	1%	
sciences humaines	16	17	49	115	104	68	57	135	45	606	4%	
sciences naturelles	16	15	37	41	64	58	52	63	16	362	2%	
sport	59	41	50	42	36	77	41	153	45	544	3%	
<b>Formation agricole ou industrielle</b>	<b>486</b>	<b>1496</b>	<b>2009</b>	<b>1632</b>	<b>1721</b>	<b>1742</b>	<b>1447</b>	<b>1977</b>	<b>932</b>	<b>14442</b>		<b>18%</b>
agriculture	113	74	143	19	72	111	16	89	50			
agroalimentaire	127	90	171	87	108	140	65	205	81			
automatisme informatique industriel	90	109	166	161	192	113	80	87	83			
bâtiment gros œuvre	82	107	95	51	68	75	62	115	47			
bâtiment 2 <sup>nd</sup> œuvre	177	195	205	148	130	116	122	343	80			
BTP conception organisation	63	100	54	82	66	100	78	77	59			

cuir peau	4	3	19	2	5	25	13	13	6
électronique	43	84	83	78	71	62	83	75	35
électrotechnique	126	41	117	157	121	114	111	151	93
énergie	29	2	12	53	58	30	24	15	5
génie climatique	122	95	92	117	112	66	55	122	33
habillement	11	31	24	23	33	38	42	42	8
matériau produit chimique	43	21	31	51	32	79	57	58	16
mécanique construction réparation	119	116	148	93	84	95	59	175	56
mécanique théorique	50	31	68	75	62	46	34	36	41
pêche aquaculture	24	9	2		5	17		12	1
production végétale	93	85	231	40	70	89	56	185	52
télécommunication	54	116	126	151	151	227	192	86	90
textile		3	3	46	39	68	16	9	2
travail matériau	109	167	185	171	213	104	66	56	82
travaux publics	7	17	34	27	29	27	216	26	12
<b>Formation aux fonctions de l'entreprise</b>	<b>2794</b>	<b>2346</b>	<b>3904</b>	<b>5638</b>	<b>4299</b>	<b>3951</b>	<b>2651</b>	<b>6679</b>	<b>2047</b>
commerce international	24	27	29	62	86	62	90	52	38
commercialisation	310	299	419	521	356	355	349	627	167
comptabilité	346	279	458			368		869	
direction entreprise	403	304	495	1130	685	507	378	729	407
gestion commerciale	149	119	189	376	293	301	181	376	114
gestion industrielle, production	222	190	437	429	266	411	188	308	301
informatique	213	235	549	771	595	529	313	1519	140
manutention	131	135	99	234	341	126	95	202	145
qualité	192	123	238	354	432	285	133	321	153
ressources humaines	168	78	206	594	289	350	166	672	130
secrétariat bureautique	430	504	647	435	366	523	388	783	115
transport	206	53	138	148	150	134	148	221	140
gestion financière				584	440		222		197

34309

43%

<b>Formation au secteur tertiaire</b>	<b>1506</b>	<b>1066</b>	<b>1448</b>	<b>2292</b>	<b>1947</b>	<b>2075</b>	<b>2118</b>	<b>3297</b>	<b>1153</b>	<b>16902</b>	<b>8%</b>
action sociale	280	173	263	276	288	224	239	411	142		
art	60	60	68	124	59	147	219	213	29		
artisanat art	38	25	39	45	41	60	67	64	28		
audiovisuel	54	53	24	378	230	75	376	181	229		
banque assurance	26	11	19	73	26	63	73	85	15		
hôtellerie restauration	138	125	170	100	82	85	133	293	62		
industrie graphique imprimerie	45	40	85	9	127	194	124	167	80		
information communication	234	69	89		50	361	114	282	19		
ingénierie formation pédagogie	150	75	197	493	395	203	206	409	162		
médecine	25	18	48	80	41	54	49	80	41		
prévention sécurité	205	140	122	336	311	222	153	469	122		
santé secteur sanitaire	125	161	192	270	215	191	160	350	153		
services divers	91	76	75	64	46	137	113	151	31		
tourisme	35	40	57	35	28	59	56	142	32		
immobilier				9	8		36		8		
<b>Logiciels</b>	<b>1260</b>	<b>541</b>	<b>748</b>	<b>1260</b>	<b>551</b>	<b>1206</b>	<b>329</b>		<b>362</b>	<b>6257</b>	<b>8%</b>
langage informatique		30	55	94	67	73	84		8		
logiciel				1166	484		245		354		
logiciel CFAO	17		2			3					
logiciels comptables et gestion	159	31	38			54					
logiciels création/gestion pages web	72		13			56					
logiciels DAO/CAO	59	48	28			62					
logiciels gestion fichier	126	59	87			135					
logiciels gestion projet	17		4			8					
logiciels gestion messagerie	53		3			59					
logiciels gestion réseau	35	13	24			23					

logiciels graphiques, PAO/PREAO	272	150	110			148			
langages informatiques	73					57			
logiciels intégrés	61	23	54						
logiciels multimédia audio	33								
logiciels tableur	139	82	148			217			
logiciels traitement texte	144	66	136			208			
logiciels NTIC		18							
matériel / environnement / système / divers		21							
navigation internet			46			103			
<b>TOTAL</b>	<b>8885</b>	<b>6526</b>	<b>10572</b>	<b>14219</b>	<b>10376</b>	<b>10698</b>	<b>8490</b>	<b>15639</b>	<b>5636</b>

80665

100%

Intitulés des domaines de formation par secteur d'activité	Rapport nombre actions potentielles / nombre domaines									total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
<b>Formation générale</b>	<b>8,15</b>	<b>4,96</b>	<b>9,47</b>	<b>8,92</b>	<b>5,37</b>	<b>4,9</b>	<b>4,22</b>	<b>8,92</b>	<b>6,8</b>	<b>5,71</b>
chimie	2	3,22	3,443	3,9	2,77	2,77	1,1	4,22	2	2,66
développement personnel	28,36	12,47	28,63	33,85	13,6	13,68	19,05	33,8	21,9	23,4
droit	6,54	2,78	4,42	4,91	6,92	3,45	3,55	6,74	3,11	4,78
droit fiscal	2,08	3,7	6,12	4,21	3,69	3,07	1,83	4,08	3	3,43
économie	3,55	2,29	7,3	6,87	5,12	6,71	3,63	5	3,33	4,65
environnement aménagement	3,44	3,23	4,6	5,1	4,97	4,03	3,17	4,14	5,56	4,2
langues	15,63	7,69	13,97	13,28	10,89	3,9	6,47	16,46	8,82	10,62
mathématiques	4,4	2,8	5,72	2,81	4,18	5	3,55	3,5	0	3,89
physique	2	1,33	2,75	2,36	4,12	2,8	1,32	2,5	1,67	2,25
psychologie	4,85	1,87	4,1	12	3,25	4,56	2,48	6,45	5	5,26
sciences politiques	5	5		2,43	1,79	3,12	3,14	2,71	3,67	3,27
sciences de la terre	1,28	4	2,22	2,43	2,2	2,3	1,09	2,36	3,75	2,03
sciences humaines	1,78	17	3,27	4,6	4,95	2,61	1,9	5,19	4,09	3,5
sciences naturelles	2,28	2,14	3,7	3,42	2,56	2,9	1,86	2,25	1,78	2,48
sport	2,57	2,28	2,38	2,47	2,4	3,08	11,08	5,28	2,5	2,76
<b>Formation agricole ou industrielle</b>	<b>4,35</b>	<b>4,27</b>	<b>5,94</b>	<b>3,82</b>	<b>3,93</b>	<b>3,63</b>	<b>2,81</b>	<b>4,89</b>	<b>4,83</b>	<b>4,14</b>
agriculture	5,94	5,09	7,94	2,11	5,14	4,63	8	3,56	6,25	
agroalimentaire	4,7	3,91	7,7	3,35	4	3,59	1,86	6,21	5,06	
automatisme informatique industriel	5,29	5,2	8,74	7	8,35	5,14	3,48	4,83	5,56	
bâtiment gros œuvre	4,55	5,09	9,5	2,55	3,4	3,12	2,58	4,42	6,71	
bâtiment 2 <sup>nd</sup> œuvre	5,99	5,13	6,61	5,1	3,94	3,62	3,13	12,25	4,71	
BTP conception organisation	2,74	4,76	2,7	3,9	3,3	3,85	3,12	3,08	4,21	

cuir peau	1,33	1,3,65	4,75	1	1	1,25	1,18	1,62	1,2
électronique	3,07	2,16	4,88	3,39	3,39	3,26	3,07	4,17	3,5
électrotechnique	7,87	1	8,36	7,14	5,76	5,7	5,55	8,88	10,33
énergie	1,7	4,13	1,5	2,65	2,07	2	1,14	1,87	1,67
génie climatique	5,08	2,07	5,11	4,03	3,39	3	1,77	5,08	4,12
habillement	1,33	2,1	2,4	1,77	2,75	1,65	1,83	2,1	1,6
matériau produit chimique	2,84	4,16	1,94	1,82	1,88	3,76	1,68	3,22	1,78
mécanique construction réparation	4,4	7,75	4,7	3,56	3,82	3,17	1,9	5,47	3,29
mécanique théorique	5	1,29	7,56	4,17	4,77	3,83	1,48	2,4	6,83
pêche aquaculture	1,84	3,4	1		2,5	1,21		3	1
production végétale	4,04	11,6	8,25	1,74	2,69	3,3	1,87	6,61	3,47
télécommunication	6	1,5	7,41	6,86	7,55	9,46	6,62	3,91	11,25
textile		5,06	1	2,3	1,69	7,56	1,14	1,8	1
travail matériau	4,04	2,12	5,44	4,17	4,53	2,48	1,65	3,11	5,12
travaux publics	1,75		4,86	2,25	2,64	1,8	14,4	2,17	2
<b>Formation aux fonctions de l'entreprise</b>	<b>9,97</b>	<b>8,03</b>	<b>12,5</b>	<b>16,6</b>	<b>12,4</b>	<b>10,4</b>	<b>7,53</b>	<b>17,1</b>	<b>13,3</b>
commerce international	3	3	3,62	3,87	4,53	3,65	4,74	3,06	4,75
commercialisation	10,33	8,3	13,09	15,79	9,89	9,86	10,91	17,91	11,93
comptabilité	16	10,73	15,27			13,63		25,56	
direction entreprise	48	10,85	17,68	33,23	20,15	14,49	11,12	19,18	17,7
gestion commerciale	13,89	7	8,59	15,67	11,72	11,58	7,24	15,67	16,29
gestion industrielle, production	9,31	5,28	9,93	13,41	8,31	9,13	5,87	6,69	17,71
informatique	5,69	8,39	13,66	22,68	15,26	11,5	8,46	30,9	9,33
manutention	9,68	8,44	7,62	10,17	15,5	6,3	4,32	9,62	11,15
qualité	7,28	5,35	12,53	10,11	13,5	9,5	4,29	13,37	13,91
ressources humaines	6,4	3,71	7,63	23,76	11,12	10,94	6,64	19,2	16,25
secrétariat bureautique	7,3	16,4	22,31	19,77	15,91	18,68	14,92	23,73	11,5
transport	21,5	2,41	6,27	4,48	4,55	3,44	3,61	6,5	7
gestion financière	6,24			20,85	16,92		7,93		24,63

12,01

<b>Formation au secteur tertiaire</b>	<b>5,07</b>	<b>3,75</b>	<b>4,98</b>	<b>6,84</b>	<b>5,76</b>	<b>4,73</b>	<b>4,65</b>	<b>7,2</b>	<b>5,88</b>	<b>5,38</b>
action sociale	6,51	5,09	5,59	7,67	7,78	5,21	6,46	9,19	6,17	
art	2,5	1,87	2,43	3,87	2,81	3,58	4,87	5,32	1,71	
artisanat art	1,9	1,67	3,25	2,14	2,28	2,4	2,39	3,76	2	
audiovisuel	2,7	2,21	1,85	11,45	9,2	2,14	10,44	4,86	14,31	
banque assurance	1,73	1,37	2,37	2,7	2,17	2,52	2,15	2,58	2,5	
hôtellerie restauration	5,52	4,81	6,8	3,22	3,9	3,15	3,91	8,62	5,17	
industrie graphique imprimerie	2,81	4,44	6,54	3	3,63	8,08	3,87	7,95	10	
information communication	15,6	4,93	5,23		3,33	10,61	6	7,23	2,71	
ingénierie formation pédagogie	5,77	3,95	7,58	15,9	12,34	6,15	6,65	13,63	10,13	
médecine	4,17	1,5	2,67	2,67	15,19	1,93	1,09	2,22	2,56	
prévention sécurité	7,07	7	5,3	14	11,11	6,34	6,12	13,03	9,38	
santé secteur sanitaire	5,21	4,47	6,62	7,11	5,51	5,31	4,1	7,78	6,37	
services divers	3,96	3,45	3,41	4	3,83	4,28	5,38	5,21	3,44	
tourisme	3,18	3,08	5,7	3,5	2,15	2,81	2,8	7,47	2,46	
immobilier				3	2,67		4		4	
<b>Logiciels</b>	<b>12</b>	<b>5,94</b>	<b>22,9</b>	<b>24,2</b>	<b>11,5</b>	<b>12,6</b>	<b>6,09</b>		<b>13,4</b>	<b>11,48</b>
langage informatique		2,73	4,23	9,4	6,7	3,65	8,4		1,6	
logiciel				27,76	12,74		5,57		16,09	
logiciel CFAO	4,25		1			1,5				
logiciels comptables et gestion	17,66	4,43	12,67			10,8				
logiciels création/gestion pages web	10,28		4,33			9,33				
logiciels DAO/CAO	8,43	4,8	5,6			12,4				
logiciels gestion fichier	14	7,37	8,7			11,25				
logiciels gestion projet	8,3		2			4				
logiciels gestion messagerie	8,83		1,5			14,75				
logiciels gestion réseau	8,75	2,6	8			4,6				

logiciels graphiques, PAO/PREAO	18,13	11,54	11			11,38			
langages informatiques	5,21					11,4			
logiciels intégrés	10,16	4,6	18						
logiciels multimédia audio	3								
logiciels tableur	27,8	16,4	24,67			54,25			
logiciels traitement texte	24	11	27,2			23,11			
logiciels NTIC		4,5							
matériel / environnement / système / divers		1,24							
navigation internet			9,2			25,75			
<b>TOTAL</b>	<b>7,05</b>	<b>5,29</b>	<b>8,3</b>	<b>9,3</b>	<b>6,8</b>	<b>6,1</b>	<b>4,6</b>	<b>9,4</b>	<b>7,6</b>

7,14



## Annexe 12 : Classement des domaines de formation.

Intitulé des domaines de formation par secteur d'activité	Classement des domaines selon le nombre de domaines spécifiques par ordre décroissant									intervalle	écart	moyenne
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
<b>Formation générale</b>												
chimie	53	54	44	24	58	52	59	34	47	[24-59]	35	
développement personnel	3	3	2	33	7	4	4	6	3	[2-33]	31	
droit	32	20	8	1	2	8	16	4	17	[1-32]	31	
droit fiscal	48	59	48	12	13	54	54	29	48	[12-59]	47	
économie	59	48	53	45	49	35	51	58	49	[35-59]	24	
environnement aménagement	15	18	14	8	12	17	21	15	10	[8-21]	13	14
langues	9	4	1	22	1	5	1	1	31	[1-31]	30	
mathématiques	67	33	20	19	18	66	61	38	53	(18-67)	49	
physique	33	46	7	47	57	30	56	21	51	[7-57]	50	
psychologie	40	29	29	57	42	9	40	43	46	[9-57]	48	
sciences politiques	71		54	51	54	62	53	51	70	[51-71]	20	51
sciences de la terre	72	56	61	62	56	60	64	52	62	[52-72]	20	60
sciences humaines	51	39	31	40	32	34	31	31	57	[31-57]	26	
sciences naturelles	62	52	56	31	29	39	49	36	63	[29-63]	34	
sport	34	26	50	48	27	10	34	12	24	[10-50]	40	
<b>Formation agricole ou industrielle</b>												
agriculture	41	31	60	50	34	42	35	54	30	[30-60]	30	
agroalimentaire	19	22	27	21	22	15	8	16	11	[8-27]	19	18
automatisme informatique industriel	25	29	34	32	48	32	41	46	34	[25-48]	23	
bâtiment gros œuvre	26	47	45	41	33	49	36	45	33	[26-47]	13	39

bâtiment 2 <sup>nd</sup> œuvre	1	8	22	11	31	12	18	9	5	[1-31]	30
BTP conception organisation	27	27	43	42	35	25	29	40	20	[20-43]	23
cuir peau	70	66	63	61	59	59	45	62	74	[45-74]	29
électronique	20	35	5	37	47	36	50	37	43	[20-50]	30
électrotechnique	30	40	38	38	50	38	46	55	36	[30-55]	25
énergie		60	46	18	60	61	55	50	35	[18-60]	42
génie climatique	21	32	23	13	36	43	42	25	18	[13-43]	30
habillement	39	49	55	56	43	58	39	47	64	[39-64]	25
matériau produit chimique	50	38	25	46	45	40	43	20	42	[20-50]	30
mécanique construction réparation	13	9	28	35	25	14	22	27	12	[9-35]	26
mécanique théorique	69	55	49	52	53	56	63	48	54	[48-69]	21
pêche aquaculture	61	75		64	62	65	58		45	[45-75]	30
production végétale	17	15	37	27	30	21	28	30	51	[25-37]	22
télécommunication	52	37	41	43	39	48	38	32	58	[37-58]	21
textile		71	47	33	61	64	66	61		[33-71]	38
travail matériau	7	6	4	2	46	19	6	8	13	[2-46]	44
travaux publics	58	61	57	59	55	53	57	60	73	[53-73]	20
<b>Formation aux fonctions de l'entreprise</b>											
commerce international	54	58	51	44	51	44	51	57	59	[44-59]	15
commercialisation	2	7	12	7	17	26	10	22	6	[2-26]	24
comptabilité	14	10			20		26		26	[10-26]	16
direction entreprise	11	14	10	10	10	2	13	18	8	[2-18]	16
gestion commerciale	35	23	33	30	38	50	30	41	37	[23-50][2-23]	27
gestion industrielle, production	4	2	17	15	4	23	3	23	2	[2-25]	21
informatique	12	5	11	3	3	13	2	13	25	[27-49]	23
manutention	37	44	36	34	40	27	48	49	32	[7-37]	22
qualité	22	30	9	16	37	33	23	28	7	[16-47]	30
ressources humaines	28	16	30	28	16	47	19	44	22	[10-40]	31
secrétariat bureautique	10	12	40	32	23	37	25	39	29	[4-25]	30

59

52

19

11

transport	24	25	15	14	19	7	9	7	4	[24-46]	21	
gestion financière			24	25		46		35			22	
											10	
<b>Formation au secteur tertiaire</b>												
action sociale	6	1	6	6	6	3	5	11	1	[1-11]	10	5
art	8	13	16	36	8	11	7	2	16	[2-36]	34	
artisanat art	38	45	42	45	52	24	32	33	27	[24-52]	28	
audiovisuel	18	41	13	29	11	16	12	14	28	[11-29]	18	20
banque assurance	56	57	26	55	24	55	33	17	39	[17-57]	40	
hôtellerie restauration	16	19	18	39	21	31	27	19	15	[15-39]	24	
industrie graphique imprimerie	55	42	39	9	41	453	37	24	38	[9-55]	46	
information communication	42	36		49	9	51	15	59	40	[9-59]	50	
ingénierie formation pédagogie	31	17	19	17	26	18	17	26	14	[14-31]	17	21
médecine	46	34	21	23	15	20	24	3	68	[3-68]	65	
prévention sécurité	29	21	32	20	14	28	14	42	9	[9-42]	33	
santé secteur sanitaire	5	11	5	4	5	1	11	10	19	[1-19]	18	8
services divers	23	24	52	58	28	41	20	53	23	[20-58]	38	
tourisme	45	53	59	54	44	29	44	56	52	[44-59]	15	48
immobilier			62	63		63		64		[62-64]	2	63
<b>Logiciels</b>												
langage informatique	47	43	3	5		6		5		[3-6]	3	5
logiciel			58	60		57	47	63		[43-63]	20	54
logiciel CFAO		72					75		71	[71-75]	4	73
logiciels comptables et gestion	60	67					68		55	[55-68]	13	62
logiciels création/gestion pages web		68					67		60	[60-68]	8	65
logiciels DAO/CAO	49	63					69		61	[49-69]	30	
logiciels gestion fichier	57	50					62		56	[50-62]	12	56
logiciels gestion projet		73					76		75	[73-76]	3	75

logiciels gestion messagerie		74				72		66	[66-74]	8	71
logiciels gestion réseau	64	69				70		72	[64-72]	8	69
logiciels graphiques, PAO/PREAO	43	51				60		41	[41-60]	19	49
langages informatiques								44			
logiciels intégrés	65	70				71		65	[65-71]	6	
logiciels multimédia audio								50			
logiciels tableur	66	62				74		69	[62-74]	12	68
logiciels traitement texte	63	65				65		67	[63-67]	4	65
logiciels NTIC	68										
matériel / environnement / système / divers	36										
navigation internet		64				73			[64-73]	9	33

Intitulé des domaines de formation par secteur d'activité	Classement des domaines selon le nombre d'actions potentielles (ordre décroissant)										intervalle	écart	moyenne	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
<b>Formation générale</b>														
chimie	63	52	55	69	58	38	59	40	51	[40-63]	23			
développement personnel	1	2	1	1	1	11	1	1	2	[1-11]	10	2		
droit	36	14	31	31	19	10	31	20	40	[10-40]	30			
droit fiscal	60	31	50	65	50	28	50	41	46	[28-60]	32			
économie	53	41	43	32	38	33	42	32	63	[32-63]	31			
environnement aménagement	32	30	23	29	26	23	29	22	27	[22-32]	10	27		
langues	6	4	7	19	7	13	4	5	6	[4-19]	15	8		
mathématiques	51	36	65	51	30	29	32	37	66	[29-66]	37			
physique	66	57	48	67	53	40	58	38	55	[40-66]	26			
psychologie	41	34	20	36	44	53	40	16	52	[20-53]	33			
sciences politiques	61	53	57	64	40	61		57	64	[40-64]	24			
sciences de la terre	72	55	54	73	60	62	66	61	68	[54-72]	18	63		
sciences humaines	69	33	36	48	47	32	51	30	61	[30-69]	39			
sciences naturelles	70	47	51	59	51	45	56	54	65	[45-70]	25			
sport	45	27	37	44	55	55	49	53	43	[27-55]	28			
<b>Formation agricole ou industrielle</b>														
agriculture	30	28	34	35	61	37	23	60	33	[23-60]	37			
agroalimentaire	243	21	26	24	42	31	18	36	25	[21-36]	15	27		
automatisme informatique industriel	35	39	24	34	35	21	20	23	21	[20-39]	19			
bâtiment gros œuvre	37	37	35	46	43	42	34	50	22	[22-46]	24			
bâtiment 2 <sup>nd</sup> œuvre	15	14	27	30	25	26	13	26	8	[8-30]	22			
BTP conception organisation	40	44	30	39	36	44	47	39	23	[23-47]	24			
cuir peau	74	59	61	72	63	64	68	63	71	[59-74]	15	66		
électronique	51	45	41	54	34	39	39	43	28	[28-54]	26			

électrotechnique	25	29	21	33	29	22	28	24	42	[21-42]	21	
énergie	58	58	62	70	59	48	70	48	73	[48-73]	25	
génie climatique	28	35	42	50		30	35	29	24	[24-50]	26	
habillement	71	51	60	68	54	56	64	59	47	[47-71]	24	
matériau produit chimique	52	48	52	43	46	57	60	49	57	[46-57]	11	52
mécanique construction réparation	29	25	32	40	45	35	22	35	19	[19-45]	26	
mécanique théorique	49	54	38	66	57	46	44	44	48	[38-66]	28	
pêche aquaculture	65	60	64	75		65	75		70	[60-75]	15	75
production végétale	33	23	33	41	48	41	11	55	26	[11-55]	44	
télécommunication	47	40	22	13	14	24	26	25	20	[13-47]	34	
textile		61	63	49	62	54	73	51	72	[49-73]	24	
travail matériau	31	449	25	37	41	20	17	21	11	[11-49]	38	
travaux publics	73	56	56	71	12	58	57	58	62	[12-73]	61	
<b>Formation aux fonctions de l'entreprise</b>												
commerce international	64	50	40	53	32	34	61	47	53	[32-64]	32	
commercialisation	5	8	8	8	5	8	8	8	4	[4-8]	4	7
comptabilité	4	3		6			6		5	[3-6]	3	3
direction entreprise	3	6	2	4	3	1	5	3	3	[1-6]	5	3
gestion commerciale	19	12	19	10	16	14	16	13	18	[10-19]	9	15
gestion industrielle, production	10	16	14	5	15	17	7	11	9	[5-17]	12	12
informatique	11	1	4	2	6	2	3	4	7	[1-11]	10	5
manutention	23	22	12	28	31	9	33	19	15	[9-33]	24	
qualité	14	15	10	12	23	5	10	14	17	[5-23]	18	14
ressources humaines	16	7	16	9	17	15	12	6	30	[7-30]	23	
secrétariat bureautique	2	5	18	3	2	7	2	10	1	[1-18]	17	6
transport	12	19	15	27	21	25	24	27	39	[12-39]	27	
gestion financière			6		10	4		7		[4-10]	6	7
<b>Formation au secteur tertiaire</b>												

action sociale	7	10	13	14	9	16	9	17	10	[7-17]	10	12
art	43	20	46	23	11	47	43	28	36	[11-47]	36	
artisanat art	54	46	47	56	39	51	54	52	36	[46-56]	10	50
audiovisuel	46	24	5	45	4	18	63	12	54	[4-63]	59	
banque assurance	59	42	53	52	37	60	67	45	38	[37-69]	32	
hôtellerie restauration	22	17	29	42	22	36	19	33	69	[17-42]	25	
industrie graphique imprimerie	50	26	28	20	24	27	38	31	16	[20-50]	30	
information communication	9	18	49	7	27	49	36		44	[7-49]	42	
ingénierie formation pédagogie	18	11	9	18	13	6	14	9	64	[6-32]	26	
médecine	62	43	39	63	52	52	52	42	32	[39-63]	24	
prévention sécurité	13	9	17	15	20	12	27	15	60	[9-27]	18	16
santé secteur sanitaire	27	13	11	21	18	19	15	18	14	[11-27]	16	17
services divers	34	28	45	25	28	50	41	46	12	[25-50]	25	
tourisme	56	32	44	58	49	59	45	56	31	[32-59]	27	
immobilier			59		56	63		62	45	[56-63]	7	60
<b>Logiciels</b>												
langage informatique			58	47	33	43	46	34	50	[33-58]	25	
logiciel		3			8	3		2		[2-8]	6	4
logiciel CFAO	67			77			74			[67-77]	10	73
logiciels comptables et gestion	17			62			55		49	[17-62]	45	
logiciels création/gestion pages web	39			61						[39-61]	22	
logiciels DAO/CAO	44			55			69		41	[41-69]	28	
logiciels gestion fichier	26			26			62		37	[26-62]	36	
logiciels gestion projet	68			76			37			[37-76]	39	
logiciels gestion messagerie	48			57			71			[48-71]	23	
logiciels gestion réseau	55			74			72		67	[55-74]	19	67
logiciels graphiques, PAO/PREAO	8			22			30		13	[8-30]	22	

langages informatiques	38											
logiciels intégrés	42			60			48		56	[42-60]	18	39
logiciels multimédia audio	57											
logiciels tableur	21			16			21		29	[16-29]	13	22
logiciels traitement texte	20			17			25		35	[17-35]	18	24
logiciels NTIC									59			
matériel / environnement / système / divers									58			
navigation internet				38			53					
<b>total</b>												1841
10% total												19



Intitulé des domaines de formation par secteur d'activité	Classement des domaines selon le nombre d'actions potentielles / nombre de domaines										intervalle	écart	moyenne
	1	2	3	4	5	6	7	8	9				
<b>Formation générale</b>													
chimie	46	37	56	50	61	63	53	39	65	[37-65]	28	3	
développement personnel	3	1	1	7	1	7	2	1	1	[1-7]	6		
droit	50	28	50	22	33	49	45	23	51	[22-51]	29		
droit fiscal	41	31	36	41	51	58	46	42	64	[31-64]	33		
économie	53	23	30	27	31	25	43	35	50	[23-53]	30		
environnement aménagement	45	26	49	28	36	38	27	41	52	[26-52]	26		
langues	13	13	8	15	16	40	19	8	8	[8-40]	32		
mathématiques	49	47	37	34	34	33	65	46	43	[33-65]	32		
physique	69	55	60	35	57	62	59	54	66	[35-69]	34		
psychologie	63	14	53	48	43	36	31	27	40	[14-63]	49		
sciences politiques	25	53		64	37	56	39	52	38	[25-64]	39		
sciences de la terre	37	54	67	59	63	68	38	56	75	[37-75]	38		
sciences humaines	64	29	58	28	47	64	36	33	70	[29-70]	41		
sciences naturelles	58	42	54	55	50	60	55	57	63	[42-63]	21	55	
sport	55	52	65	57	5	57	50	31	61	[5-65]	60		
<b>Formation agricole ou industrielle</b>													
agriculture	18	59	23	26	64	34	25	45	29	[18-64]	46		
agroalimentaire	39	44	24	36	49	47	30	28	41	[24-49]	25		
automatisme informatique industriel	20	22	17	18	35	32	20	37	34	[17-37]	20	26	
bâtiment gros œuvre	23	51	15	46	42	55	23	38	42	[15-55]	40		
bâtiment 2 <sup>nd</sup> œuvre	21	25	33	37	38	46	33	14	30	[14-46]	32		
BTP conception organisation	29	36	61	47	39	41	34	49	59	[29-61]	32		
cuir peau	72	63	48	66	58	75	62	63	75	[48-75]	27		
électronique	42	43	45	44	40	52	40	40	54	[40-54]	14	44	

électrotechnique	57	20	20	24	21	29	14	17	21	[14-57]	43
énergie	73	50	71	62	59	70	58	61	73	[50-73]	23
génie climatique	36	34	44	45	53	59	35	34	37	[34-59]	25
habillement	61	61	64	51	52	73	61	60	69	[51-73]	22
matériau produit chimique	60	60	69	63	54	43	56	47	57	[43-69]	26
mécanique construction réparation	5	40	47	40	46	53	44	29	44	[29-53]	24
mécanique théorique	12	32	28	30	56	42	22	55	39	[12-56]	44
pêche aquaculture	70		74	56		76	63	51	68	[51-76]	25
production végétale	44	62	21	52	48	51	41	25	47	[21-62]	41
télécommunication	4	24	29	21	14	20	12	43	28	[4-43]	39
textile	67	56	75	65	60	24	64	62		[24-75]	51
travail matériau	24	33	41	33	55	66	29	48	48	[24-66]	42
travaux publics	59	57	46	54	3	72	52	59	71	[3-72]	69
<b>Formation aux fonctions de l'entreprise</b>											
commerce international	48	39	55	32	24	44	32	50	55	{24-55}	31
commercialisation	11	9	10	16	6	18	10	7	12	[6-18]	12
comptabilité	8		7			8		3	7	[3-8]	5
direction entreprise	7	2	6	1	4	6	4	6	11	[1-11]	10
gestion commerciale	15	10	19	12	11	10	5	9	16	[5-19]	14
gestion industrielle, production	19	12	14	19	19	22	18	24	32	[12-32]	20
informatique	10	5	9	5	8	11	3	2	15	[2-15]	13
manutention	9	16	26	4	25	27	13	16	23	[4-27]	23
qualité	17	17	12	8	26	19	9	12	26	[9-26]	17
ressources humaines	40	4	25	13	13	15	6	5	22	[4-40]	36
secrétariat bureautique	2	7	4	3	2	4	11	4	4	[2-11]	9
transport	54	30	35	31	32	50	21	26	27	[21-54]	33
gestion financière		6		2	10		1			[1-10]	9
<b>Formation au secteur tertiaire</b>											

7  
5

8

5

5

action sociale	22	19	40	20	15	31	26	15	25	[15-40]	25
art	62	38	63	49	23	48	57	30	62	[23-63]	40
artisanat art	65	58	59	58	44	67	54	44	67	[44-67]	23
audiovisuel	56	15	70	17	7	69	8	36	60	[7-69]	62
banque assurance	68	48	66	60	45	65	49	53	72	[45-72]	27
hôtellerie restauration	27	45	31	38	29	54	28	18	33	[18-54]	36
industrie graphique imprimerie	33	27	34	42	30	23	16	19	58	[16-58]	42
information communication	26		43	46	18	17	47	22	9	[9-47]	38
ingénierie formation pédagogie	38	8	27	11	12	28	15	10	31	[8-38]	30
médecine	66	49	62	6	62	71	48	58	46	[6-66]	60
prévention sécurité	16	11	42	14	17	26	17	13	24	[11-42]	31
santé secteur sanitaire	32	21	32	25	27	30	24	20	36	[20-36]	16
services divers	43	35	57	39	22	37	42	32	49	[22-57]	35
tourisme	42	41	38	61	41	61	51	21	53	[21-61]	40
immobilier		46		53	28		37			[28-53]	25
<b>Logiciels</b>											
langage informatique	51	18	52	23	9	45	60			[9-60]	31
logiciel		3		9	20		7			[3-20]	17
logiciel CFAO			73			74			45	[45-73]	28
logiciels comptables et gestion	34		11			16			6	[6-34]	28
logiciels création/gestion pages web			51			21			13	[21-51]	30
logiciels DAO/CAO	28		39			9			19	[9-39]	30
logiciels gestion fichier	14		18			14			10	[10-18]	8
logiciels gestion projet			68			39			20	[20-68]	48
logiciels gestion messagerie			72			5			17	[5-72]	67
logiciels gestion réseau	52		22			35			18	[18-52]	34
logiciels graphiques, PAO/PREAO	5		13			13			5	[5-13]	8

10

14

9

langages informatiques								35			
logiciels intégrés	30		5			12		14	[5-30]	25	
logiciels multimédia audio								53			
logiciels tableur	1		3			1		2	[1-3]	2	2
logiciels traitement texte	6		2			3		3	[2-6]	4	3
logiciels NTIC	31										
matériel / environnement / système / divers	71										
navigation internet			16			2			[2-16]	14	9
<b>total</b>											2369
10% total											24

### Annexe 13 : Les domaines spécifiques du « développement personnel » selon le nombre d'actions potentielles, pour chaque région.

Intitulés du « développement personnel »	régions									total	%	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
développement personnel et professionnel		5	27	118	3	103	79	93	12	440	5%	5%
<b>accompagnement vers emploi</b>				63	49			406	52	570	32%	<b>19%</b>
TRE	75	41	76	73	3	138	56	57		519	29%	
préparation emploi	1	29	44			114	54			242	13%	
insertion socioprofessionnelle	115	57	70			115	121			478	26%	
<b>adaptation sociale</b>		5		15			2	3		25		
<b>alphabétisation</b>	54			17	13			95	16	195	2%	<b>2%</b>
braille	1					1	1			3		
<b>bilan professionnel</b>	25	5	31	74	63	40	37	48		323	31%	<b>11%</b>
orientation professionnelle	95	45	108	52	37	130	76	70	1	614	59%	
bilan compétences	36	11	35			21	9			112	11%	
<b>connaissance monde actuel</b>												
<b>culture générale</b>		3	26	7		4	13	3		56	1%	<b>1%</b>
<b>efficacité personnelle</b>				42	2			16	11	71	4%	<b>17%</b>
affirmation de soi	6	4	18	65	1	43	34	32	24	227	13%	
créativité personnelle	3	4	3	28		13	26	17		94	6%	
développement mémoire	12	4	6	10		4	15	14	7	72	4%	
gestion stress	26	18	31	70	2	72	45	40	38	342	20%	

gestion temps	32	21	43	64	2	91	39	52	38	382	23%	
intelligence émotionnelle												
lecture rapide	7	10	8	19		11	20	26	4	10	6%	
raisonnement logique	12	2	5	12		8	20	20	5	84	5%	
résolution problème	8	7	14	36		47	24	16	19	171	10%	
valorisation image de soi							16					
adaptabilité		1				7	18			24	1%	
dynamisation mentale		1	19			69				107	6%	

<b>gestion carrière personnelle</b>			6	26		14	24	8	78	1%	1%	
-------------------------------------	--	--	---	----	--	----	----	---	----	----	----	--

<b>mise à niveau</b>	108	29	86	32	26	116	108	123	35	663	72%	<b>9%</b>
calcul mise à niveau												
français mise à niveau			47	29	19	47	42	70		254	28%	

<b>mise à niveau technologique</b>	17		6	1		6	2	4		36		
------------------------------------	----	--	---	---	--	---	---	---	--	----	--	--

<b>préparation entrée formation</b>	79	17	144	19	21	80	20	57	41	478	5%	<b>5%</b>
-------------------------------------	----	----	-----	----	----	----	----	----	----	-----	----	-----------

<b>préparation examen concours</b>	50	16	17	36	23	40	50	92	20	344	4%	<b>4%</b>
préparation entrée grande école				4	1			4		9		
préparation entrée université	5	2	12	4	3	6	10	20	1	63	1%	

<b>préparation retraite</b>	6	6	1	7	1	7	7	10		45		
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----	--	----	--	--

<b>relation interpersonnelle</b>	39	5	55	76	2	94	40	48		359	15%	<b>25%</b>
communication professionnelle	57	5	20	85	33	57	67	66	39	429	18%	
expression écrite	16	19	22	67		69	62	82	38	375	15%	
atelier écriture	1					1			1	3		
prise notes	10	9	6	17		15	26	17		100	4%	
rapport	5	10	8	15	6	4	27	13		88	4%	
synthèse												
expression orale	18	17	31	89	1	81	68	65	47	417	17%	
expression média	1	1				2	12	7		23	1%	

prise parole	19	16	19	64	1	58	55	47		279	12%	
méthodologie négociation	2	2	6	32		18	34	34	21	149	6%	
gestion conflit interpersonnel												
PNL	10	9	16	29		27	24	15	12	142	6%	
relation interculturelle	1		6	9		8	10	24		58	2%	

<b>vie quotidienne loisir</b>			2	6		5	1	2		17		<b>1%</b>
bricolage		1	3	2		1				7		
budget familial	1		1	3		3	2	1		13		
couture initiation				3	1			2		6		
éducation ménagère			4							4		
jardinage			2	2		9		2		15		
mécanique familiale			2			1				3		
astrologie												

**total**

9713

moy = 6,25

## Annexe 14 : Classement par ordre décroissant des domaines spécifiques du « développement personnel » toute région confondue.

Domaines spécifiques	nbr total de propositions	Domaines spécifiques	nbr total de propositions
mise à niveau	663	lecture rapide	105
orientation professionnelle	614	prise notes	100
accompagnement vers emploi	570	créativité personnelle	94
TRE	519	rapport	88
insertion socioprofessionnelle	478	raisonnement logique	84
préparation entrée formation	478	gestion carrière personnelle	78
développement personnel et professionnel	440	développement mémoire	72
communication professionnelle	429	efficacité personnelle	71
expression orale	417	préparation entrée université	63
gestion temps	382	relation interculturelle	58
expression écrite	375	culture générale	56
relation interpersonnelle	359	préparation retraite	45
préparation examen concours	344	mise à niveau technologique	36
gestion stress	342	adaptation sociale	25
bilan professionnel	323	adaptabilité	24
prise parole	279	expression média	23
français mise à niveau	254	vie quotidienne loisir	17
préparation emploi	242	jardinage	15
affirmation soi	227	budget familial	13
alphabétisation	195	préparation entrée grande école	9
résolution problème	171	bricolage	7
moyenne	167	couture initiation	6
méthodologie négociation	149	éducation ménagère	4
PNL	142	braille	3
bilan compétences	112	atelier écriture	3
dynamisation mentale	107	mécanique familiale	3

total

9713



### Annexe 15 : Classement des domaines spécifiques du « développement personnel ».

Intitulés du « développement personnel »	régions									intervalle	écart	moyenne
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
<b>spécialités concernant plusieurs capacités</b>												
Connaissance monde actuel												
culture générale		14	27	31				34	35	[14-35]	11	28
<b>Développement des capacités mentales et apprentissages de base</b>												
alphabétisation	8			24	9		14		3	[3-24]	21	12
efficacité personnelle			13		13		16		25	[13-25]	12	17
créativité personnelle	29	34	24	20		19		24	23	[19-34]	15	25
développement mémoire	18	26	24	29		29	17	34	28	[17-34]	17	26
lecture rapide	24	24	14	22		24	19	25	19	[14-25]	11	21
raisonnement logique	20	32	28	28		24	18	27	21	[18-32]	14	25
résolution problème	23	22	18	14		21	13	14	25	[13-25]	12	19
mise à niveau	2	3	4	16	5	2	8	3	2	[2-16]	14	5
calcul mise à niveau						12						
français mise à niveau	6	7		18	8	35		14	6	[6-18]	12	10
mise à niveau technologique	17	26		40				31	33	[17-40]	23	30
atelier écriture	31						20	38		[20-38]	18	30
prise notes	21	26	16	24		19		22	23	[16-26]	10	22
rapport	27	25	14	26	10	18		34	29	[10-34]	24	23
synthèse												
dynamisation mentale		17	31			27		10		[10-31]	21	21
braille	31					38		38		[31-38]	7	36

<b>développement des capacités comportementales et relationnelles</b>												
affirmation soi	25	19	24	8	17	16	9	16	18	[8-25]	17	17
gestion stress	13	12	8	6	13	11	5	9	16	[5-16]	11	10
intelligence émotionnelle												
valorisation image de soi												
relation interpersonnelle	10	6	20	3	13	13		6	13	[3-20]	17	10,5
communication professionnelle	7	16	20	2	4	5	4	13	8	[2-20]	18	9
expression écrite	18	15	7	7		6	5	10	5	[5-18]	13	9
expression orale	16	12	9	1	17	4	2	8	9	[1-17]	16	9
expression média	31		31			30		38	32	[30-38]	8	32
prise parole	15	17	12	9	17	8		12	15	[8-17]	9	13
méthodologie négociation	30	26	28	16		16	10	21	17	[10-30]	20	20
gestion conflit interpersonnel												
PNL	21	21	16	18		21	15	19	27	[15-27]	12	20
relation interculturelle	31	26		30		31		27	20	[20-31]	11	27
adaptabilité			31			28		29		[28-31]	3	29

<b>Développement des capacités individuelles d'organisation</b>												
gestion temps	12	9	6	9	13	14	5	7	12	[5-14]	9	10

<b>développement des capacités d'orientation et d'insertion sociale et professionnelle</b>												
accompagnement vers emploi				11	2		1		1	[1-11]	10	4
TRE	5	4	3	5	11	7		1	10	[1-11]	10	6
adaptation sociale			20	26		35			35	[20-35]	15	29
bilan professionnel	14	11	20	4	1	15		17	13	[1-20]	19	12
orientation professionnelle	3	2	2	12	3	3	20	2	7	[2-20]	18	6
gestion carrière personnelle		26		21		21		23	31	[21-31]	10	24
préparation entrée formation	4	1	9	22	7	24	3		10	[1-24]	23	10
préparation examen concours	9	20	9	14	6	10	11	17	4	[4-20]	16	11

préparation entrée grande école				34	17				33	[17-34]	17	28
préparation entrée université	27	23	28	34	11	31	30	31	21	[11-31]	20	25
préparation retraite	25	38	19	31	17	34		29	30	[19-38]	19	28
insertion socioprofessionnelle	1	5	1			1		4		[1-5]	4	2
préparation emploi	31	8	4			9		5		[4-31]	27	11
bilan compétences	11	10	13			33		20		[10-33]	23	17

<b>économie et activités domestiques</b>												
vie quotidienne loisir		36		33		38		33	37	[33-38]	5	35
bricolage		34	31	38				38		[31-38]	7	35
budget familial	31	38		36		35		37	40	[31-40]	39	36
éducation ménagère		33										33
jardinage		36		38				26	37	[26-37]	11	34
mécanique familiale		36										36

<b>habillement</b>												
couture initiation				36	17				37	[17-37]	20	30

astrologie								38				38
------------	--	--	--	--	--	--	--	----	--	--	--	----

total 719  
10% total 7,19

### Annexe 16 : Les domaines spécifiques du « développement personnel » répartis selon leur spécialité NSF de référence.

Nomenclature des Spécialités de Formation	Intitulés	régions									total	% / NSF
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
415. développement des capacités d'orientation, d'insertion et de réinsertion sociale et professionnelle	accompagnement vers emploi				63	49			406	52	570	14%
	TRE	75	41	76	73	3	138	56	57		519	13%
	adaptation sociale		5		15			2	3		25	
	bilan professionnel	25	5	31	74	63	40	37	48		323	8%
	orientation professionnelle	95	45	108	52	37	130	76	70	1	614	16%
	gestion carrière personnelle			6	26		14	24	5		78	2%
	préparation entrée formation	79	17	144	19	21	80	20	57	41	478	12%
	préparation examen concours	50	16	17	36	23	40	50	92	20	344	9%
	préparation entrée grande école				4	1				4	9	
	préparation entrée université	5	2	12	4	3	6	10	20	1	63	2%
	préparation retraite	6	6	1	7	1	7	7	10		45	1%
	insertion socioprofessionnelle	115	57	70			115	121			478	12%
	préparation emploi	1	29	44			114	54			242	6%
	bilan compétences	36	11	35			21	9			112	3%
		total	487	234	544	373	201	705	466	775	115	3900
	%	41%	54%	51%	26%	65%	42%	34%	43%	24%	42%	
412. développement des capacités mentales et apprentissages	alphabétisation	54			17	13			95	16	195	10%
	efficacité personnelle				42	2			16	11	71	3%
	créativité personnelle	3	4	3	28		13	26	17		94	3%
	développement mémoire	12	4	6	10		4	15	14	7	72	2%

de base	lecture rapide	7	10	8	19		11	20	26	4	105	3%
	raisonnement logique	12	2	5	12		8	20	20	5	84	2%
	résolution problème	8	7	15	36		47	24	16	19	171	8%
	mise à niveau	108	29	86	32	26	116	108	123	35	663	32%
	calcul mise à niveau											
	français mise à niveau			47	29	19	47	42	70		254	8%
	mise à niveau technologique	17		6	1		6	2	4		36	1%
	atelier écriture	1					1			1	3	
	prise notes	10	9	6	17		15	26	17		100	3%
	rapport	5	10	8	15	6	4	27	13		88	3%
	synthèse											
	dynamisation mentale		1	19			69	18			107	4%
	braille	1					1	1			3	
	total	238	76	208	258	66	342	329	431	98	2046	
%	21%	18%	20%	18%	21%	20%	27%	24%	23%	22%		
410. spécialités concernant plusieurs capacités	connaissance monde actuel											
	culture générale											
	total		3	26	7	4	4	13	3		56	100%
	%			2%				1%			1%	
413. développement des capacités comportementales et relationnelles	affirmation soi	6	4	18	65	1	43	34	32	24	227	8%
	gestion stress	26	18	31	70	2	72	45	40	38	342	12%
	intelligence émotionnelle											
	valorisation image de soi											
	relation interpersonnelle	39	5	55	76	2	94	40		39	359	13%
	communication professionnelle	57	5	20	85	33	57	67	66		429	15%
	expression écrite	16	19	22	67		69	62	82		375	14%
	expression orale	18	17	31	89	1	81	68	65	47	417	15%
	expression média	1	1				2	12	7	38	23	1%
prise parole	19	16	19	64	1	58	55	47		279	10%	

	méthodologie négociation	2	2	6	32		18	34	34	21	149	5%
	gestion conflit interpersonnel											
	PNL	10	9	16	29		27	24	15	12	142	5%
	relation interculturelle	1		6	9		8	10	24		58	2%
	adaptabilité		1				7	16			24	1%
	total	195	97	224	586	40	536	467	412	219	2776	
	%	17%	22%	21%	41%	13%	32%	34%	23%	47%	30%	
414. développement des capacités individuelles d'organisation	gestion temps											
	total	32	21	43	64	2	91	39	52	38	382	100%
	%	3%	5%	4%	5%	1%	5%	3%	3%	8%	4%	
422. économie et activités domestiques	vie quotidienne loisir			2	6		5	1	2		17	30%
	bricolage		1	3	2		1				7	12%
	budget familial	1		1	3		3	2	1		13	23%
	éducation ménagère			4							4	7%
	jardinage			2	2		9	2	2		15	26%
	mécanique familiale			2							3	5%
	total	1	1	14	13		18	5	5		57	
%			1%	1%		1%				1%		
242. habillement	couture initiation				3	1			2		6	
	total				3	1			2		6	
	%											

total 953 432 1059 1304 310 1696 1319 1680 470 9223

## **Annexe 17 : Questionnaire auprès d'organismes de formation de la région Poitou-Charentes.**

Hée Elsa  
1-3 Rue du Château  
86100 Châtelleraut  
06 86 85 48 99

à Châtelleraut, le

Madame, Monsieur,

J'effectue actuellement un doctorat en Sciences de l'Education à l'Université de Strasbourg. Mon sujet de recherche est le suivant: « formation des adultes et développement personnel ». Je suis parallèlement chargée de formation au sein d'une Structure d'Insertion par l'Activité Economique à Châtelleraut.

Dans le cadre de mes recherches de terrain du doctorat, je tente de clarifier ce que recouvrent les offres de « formation au développement personnel ». Je délimite cette étude au territoire de la Région Poitou-Charentes.

Dans le répertoire Carif Poitou-Charentes 2002-2003 « *Les dispensateurs de formation en Poitou-Charentes* », votre structure est notamment répertoriée sous la thématique « Développement Personnel ».

Voilà pourquoi je me permets de vous solliciter, afin d'alimenter mon étude.

Un questionnaire a été réalisé à cet effet, dont le but est de recueillir des informations qualitatives et quantitatives sur l'offre de « formation au développement personnel » en Poitou-Charentes.

Je vous remercie par avance pour votre contribution et je me tiens à votre disposition pour tout complément d'information.

L'analyse des données recueillies donnera lieu à une note de synthèse que je ne manquerai pas de vous transmettre.

Je souhaiterais avoir les retours à ce questionnaire pour le mois de novembre 2003.

Vous pouvez également joindre toute brochure sur vos offres de formation (notamment les offres de « formations au développement personnel »).

Je tiens enfin à préciser qu'aucune donnée de ce questionnaire ne sera utilisée à des fins commerciales.

Dans cette attente, et encore avec mes remerciements, je vous prie, Madame, Monsieur, de recevoir mes sincères salutations.

# QUESTIONNAIRE

**Destinataires:** les organismes de formation répertoriés dans le répertoire du Carif Poitou-Charentes sous la thématique « Développement Personnel ».

## **1. Présentation de la structure.**

NOM :.....

Adresse :.....

Téléphone :.....

Mail:.....

Identité juridique :.....

Statut :.....

Représentant de la structure :.....

Nom et fonction de la personne répondant à ce questionnaire :.....



## 2. Les formations au développement personnel.

Vous apparaissez dans le répertoire Carif Poitou-Charentes sous la thématique « développement personnel ».

### 1. Etes-vous d'accord avec cette classification ? Pourquoi ?

### 2. Parmi la nomenclature ci-dessous (55 propositions), veuillez cocher :

- (1) Les formations que vous estimez être des « formations au développement personnel ».

- (2) Les domaines sur lesquels vous intervenez.

- et pour quelle typologie de public (plusieurs réponses possibles)

		public	D I R I G E A N T S	C A D R E S  du P R I V E	C A D R E S  du P U B L I C	T E C H N I C I E N S  du P R I V E	T E C H N I C I E N S  du P U B L I C	P R O F E S S I O N N E L S  du S O C I A L	O U V R I E R S	S A L A R I E S  C O N T R A T S  A I D E S	D E M A N D E U R S  D E M P L O I
(1)	(2)	<b>Intitulés des domaines spécifiques des « formations au développement personnel »</b>									
		1. adaptabilité									
		2. affirmation de soi									
		3. analyse transactionnelle									
		4. art martial									
		5. atelier écriture									
		6. bilan de compétences									
		7. bilan professionnel									
		8. bioénergie									
		9. braille									
		10. budget familial									

	11. coaching												
	12. communication interpersonnelle												
	13. communication professionnelle												
	14. créativité personnelle												
	15. développement leadership												
	16. développement mémoire												
	17. dynamisation mentale												
	18. entraînement mental												
	19. expression écrite												
	20. expression média												
	21. expression orale												
	22. français perfectionnement												
	23. gestalt thérapie												
	24. gestion stress												
	25. gestion temps												
	26. illettrisme alphabétisation												
	27. insertion socioprofessionnelle												
	28. lecture rapide												
	29. management												
	30. massage												
	31. méthodologie négociation												
	32. mise à niveau technologique												
	33. orientation professionnelle												
	34. parole positive												
	35. PNL												
	36. préparation emploi												
	37. préparation entrée formation												
	38. préparation entrée université												
	39. préparation examen concours												
	40. préparation retraite												
	41. prise notes												
	42. prise parole												
	43. raisonnement logique												
	44. rapport compte rendu												

		45. rebirth											
		46. recherche emploi TRE											
		47. relation d'aide											
		48. relation interculturelle											
		49. relation interpersonnelle											
		50. relaxation											
		51. remise à niveau											
		52. résolution problème											
		53. respiration holotropique											
		54. sophrologie											
		55. yoga											

**3. Qu'est-ce qui aujourd'hui justifie qu'on puisse avoir recours à ces formations ?**

**4. Comment évaluez-vous ces formations ?**

**5. Quels sont les bénéfices pour les stagiaires de telles formations ?**

**6. De manière générale, quel regard portez-vous sur les formations au développement personnel ?**

Elles sont primordiales aujourd'hui. Pourquoi ?

Elles sont nécessaires à côté d'autres formations professionnalisantes.  
Pourquoi ?

Elles ne sont pas essentielles. Pourquoi ?

Elles ne concernent pas le champ de la formation. Pourquoi ?

Autre réponse: .....

**Veillez remplir une ou plusieurs fiches-types des « formations au développement personnel » qui représentent votre(vos) produit(s) le(s) plus significatif(s).**

***TITRE :***

Domaine :<sup>1</sup>

**Objectifs :**

**Contenus :**

Public concerné :

Pré-requis :

Méthodes et techniques pédagogiques :

Durée :

Prix :

Validation :

Formateur(s) (expérience, niveau de formation) :

---

<sup>1</sup> en référence à la nomenclature pages 2 et 3 (formations de développement personnel référencées de 1 à 55).

### **3. Présentation des activités de la structure.**

	<b>%</b>	<b>effectif ETP</b>	<b>public concerné</b>
<input type="checkbox"/> « développement personnel »			
<input type="checkbox"/> formation			
<input type="checkbox"/> conseil			
<input type="checkbox"/> accompagnement			
<input type="checkbox"/> information			
<input type="checkbox"/> orientation			
<input type="checkbox"/> bilan de compétences			
<input type="checkbox"/> autre .....			

Autres commentaires :

*Je vous remercie d'avoir répondu à ce questionnaire, et d'avoir ainsi contribué à mes travaux de recherche.  
Elsa HEE*

## Annexe 18 : Les données de l'enquête par questionnaire.

### Annexe 18-1 : Présentation des activités des structures ayant participé à notre enquête par questionnaire.

#### Les structures n'estimant pas intervenir dans le domaine « développement personnel ».

Deux organismes de formation n'ont pas renseigné cette partie de ce questionnaire.

Pour quatre autres structures, les activités sont réparties de la manière suivante :

nombre	activités	%	public concerné
1		non renseigné	
	« développement personnel »		
3	<b>formation</b> précision : action d'insertion sociale et professionnelle	10 100	- personne souhaitant acquérir les savoirs de base - demandeurs d'emploi longue durée - bénéficiaires RMI - femmes isolées - travailleurs handicapés
1	<b>conseil</b> TRE sous forme atelier		demandeurs d'emploi
2	<b>accompagnement</b>	60	- bénéficiaires RMI (2) - demandeurs d'emploi longue durée (2) - travailleurs handicapés (2) - salariés
2	<b>information</b> atelier s'information spécifique	20	- bénéficiaires RMI - demandeurs d'emploi longue durée - travailleurs handicapés (2) - salariés
1	<b>orientation</b> plate forme d'orientation pour travailleurs handicapés		travailleurs handicapés / Cotorep
1	<b>bilan de compétences</b> BCA prestation ANPE		demandeurs d'emploi
2	<b>autre .....</b>  - insertion - TRACE	50	- bénéficiaires RMI - demandeurs d'emploi longue durée 2 - travailleurs handicapés 2

### Les structures estimant intervenir dans le champ du développement personnel.

79% des organismes ont renseigné cette partie du questionnaire, de la manière suivante :

nombre	activités	précisions	place de l'activité dans l'ensemble des activités	public concerné
12	<b>« développement personnel »</b>  32%	coaching	non renseigné (2) 3% 20% 60% 8% 20% 5% 75% 10% 80% 35%	non renseigné (1) - demandeurs d'emploi (2) - salariés d'entreprise - jeunes - 26 ans (2) bénéficiaires RMI - retraités ou pré retraités - tout public (2) - tout public adulte - techniciens des entreprises publiques et privées - agricultrices en majorité - étrangers - cadres - cadres et dirigeants - contrats aidés
18	<b>formation</b>  47%	- autres que le « développement personnel » - de qualification - aux savoirs de base - APLIS - autoformation informatique - formation CES	non renseigné (6) 100% (3) 60% 90% (2) 80% (2) 5% 95% 75% 15%	non renseigné (2) - salarié d'entreprise (2) - jeunes contrat de qualification - jeunes contrat d'apprentissage - enseignants - demandeurs d'emploi (4) - acteurs de la formation professionnelle accueillant des travailleurs handicapés - AFPA et autres - tout public - bénéficiaires RMI - femmes au foyer - français et étrangers - tout public concerné par FPC - cadres et responsables d'équipes (2) - dirigeants - secrétaire - techniciens (2) - agricultrices en majorité - personnes en situation d'illettrisme - - 16 ans - jeunes 16-25 ans - demandeurs d'emploi longue durée - étrangers - cadres et dirigeants - CES
9	<b>conseil</b>	coaching	non renseigné (1)	- demandeurs d'emploi (2) - salariés d'entreprise - cadres et dirigeants (2)



	<b>24%</b>		2% 10% 10% 5% 5% 1% 20% 20%	- tout public - cadres - entreprises privées - entreprises
11	<b>accompagnement</b>  <b>29%</b>	- supervision analyse des pratiques - accompagnement social, accompagnement des demandeurs d'emploi	non renseigné (3) 5% 10% 30% 1% 40% 45% 15% 25%	- demandeurs d'emploi (4) - salariés d'entreprise - tout public - bénéficiaires RMI - femmes au foyer - assistantes sociales - enseignants - dirigeants - animateurs, formateurs - entreprises privées - techniciens des entreprises publiques et privées - demandeurs d'emploi longue durée adultes - cadres et dirigeants
4	<b>information</b>  <b>11%</b>	générale, lecture presse, etc	non renseigné (1)  5% ? 15%	- demandeurs d'emploi - salariés d'entreprise - demandeurs d'emploi longue durée - tout public
6	<b>orientation</b>  <b>16%</b>		non renseigné (2)  20% 20% 5% 45% 15%	- demandeurs d'emploi (4) salariés d'entreprise - tout public - demandeurs d'emploi longue durée - jeunes - adultes
5	<b>bilan de compétences</b>  <b>13%</b>		non renseigné (3)  70% 5%	non renseigné (1) - tout public (2) - demandeurs d'emploi - cadres et dirigeants
2	<b>autre .....</b>  <b>5%</b>	- évaluation des compétences - développement de base de données commerciales	non renseigné (1)  5%	non renseigné (1) - bénéficiaires RMI - demandeurs d'emploi longue durée (2)  - demandeurs d'emploi - salariés d'entreprise

**Annexe 18-2 : Les « formations au développement personnel » du point de vue des structures n'estimant pas intervenir dans le domaine du « développement personnel ».**

formations estimées être des « formations au développement personnel »	formations proposées	publics	D	C	C	T	T	P	O	S	D
			I R I G E A N T S	A D R E S  du P R I V E	A D R E S  du P U B L I C	E C H N I C I E N S  du P R I V E	E C H N I C I E N S  du P U B L I C	P R O F E S S I O N N E L S  du S O C C I A L	U V R I E R S	A L L A R I E S  C O N T R A T S  A I D E S	E M A N D E U R S  D E M P L O I
3	3	1. adaptabilité		1						1	2
3	2	2. affirmation de soi								1	2
2	1	3. analyse transactionnelle									1
1		4. art martial						1		1	1
	1	5. atelier écriture									1
2	2	6. bilan de compétences									
1	2	7. bilan professionnel			1		1			1	
2		8. bioénergie									
1		9. braille									
2	1	10. budget familial									1
1	1	11. coaching									1
2	4	12. communication interpersonnelle		1	1	1	1			2	2
	2	13. communication professionnelle			1		1				1
1	1	14. créativité personnelle								1	1
		15. développement leadership									
2	1	16. développement mémoire								1	1
2	2	17. dynamisation mentale							1	2	2
2	1	18. entraînement mental								1	1
2	3	19. expression écrite			1		1			2	1
	2	20. expression média									
2	3	21. expression orale			1		1			3	2
1	2	22. français perfectionnement								2	1
1		23. gestalt thérapie									
2	2	24. gestion stress								1	2
2	2	25. gestion temps								1	1
2	3	26. illettrisme alphabétisation							1	3	3
3	4	27. insertion socioprofessionnelle								4	3
1		28. lecture rapide								1	1

		29. management									
1		30. massage									
1	1	31. méthodologie négociation	1		1		1				
		32. mise à niveau technologique									
2	1	33. orientation professionnelle								2	2
3	2	34. parole positive								2	3
2	1	35. PNL									1
2	1	36. préparation emploi									2
2	2	37. préparation entrée formation		1						1	2
1		38. préparation entrée université									
	2	39. préparation examen concours			1		1			1	
1		40. préparation retraite									
	1	41. prise notes			1		1				
2	2	42. prise parole			1		1			1	2
2	1	43. raisonnement logique							1	2	2
1		44. rapport compte rendu								1	1
1		45. rebirth									
2	1	46. recherche emploi TRE									1
1	1	47. relation d'aide									1
		48. relation interculturelle									
1	1	49. relation interpersonnelle									1
1		50. relaxation									
1	4	51. remise à niveau								4	4
1	2	52. résolution problème	1		1		1				1
1		53. respiration holotropique									
2		54. sophrologie								1	1
1		55. yoga									
		TOTAL	2	3	10	1	10	1	3	44	56

**Annexe 18-3 : Les « formations au développement personnel » du point de vue des structures estimant intervenir dans le domaine du « développement personnel ».**

	Formations estimées être des « formations au développement personnel » (1)	formations proposées (2)	public	D I R I G E A N T S	C A D R E S du P R I V E	C A D R E S du P U B L I C	T E C H N I C I E N S du P R I V E	T E C H N I C I E N S du P U B L I C	P R O F E S S I O N N E L S du S O C C I A L	O U V R I E R S	S A L A R I E S C O N T R A T S A I D E S	D E M A N D E U R S E M P L O I	TOTAL	MOYENNE
11	16	5	1. adaptabilité	5	5	6	6	6	7	6	9	11	52	6
15	22	7	2. affirmation de soi	8	9	9	7	6	8	6	10	13	76	8
18	24	6	3. analyse transactionnelle	7	10	9	10	10	10	7	9	9	81	9
13	13	0	4. art martial	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
7	13	6	5. atelier écriture	3	3	3	3	2	4	4	7	8	37	4
2	14	12	6. bilan de compétences	6	7	5	7	6	5	6	9	10	67	7
0	8	8	7. bilan professionnel	4	5	3	4	3	3	4	7	8	40	4
11	12	1	8. bioénergie	4	4	4	4	3	4	3	2	3	31	3
6	6	0	9. braille	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	9	8	10. budget familial	1	1	1	1	1	2		6	6	25	3
10	15	5	11. coaching	8	7	7	1	1	1	1	0	1	27	3
10	23	13	12. communication interpersonnelle	11	12	10	13	11	11	9	9	10	96	11
2	14	12	13. communication professionnelle	8	9	7	9	7	7	6	6	7	66	7
19	21	2	14. créativité personnelle	4	5	5	6	5	3	4	4	5	39	4
9	17	4	15. développement leadership	5	4	3	3	3	1	0	1	1	21	2
17	21	4	16. développement mémoire	6	6	6	6	7	7	8	9	9	64	7
14	17	3	17. dynamisation mentale	5	5	5	5	5	6	6	7	7	51	6
11	14	3	18. entraînement mental	4	3	3	3	3	4	4	5	5	34	4
8	15	7	19. expression écrite	2	3	3	3	3	2	6	7	7	33	4

													6	
6	8	2	20 expression média	4	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3
7	20	13	21. expression orale	5	5	5	6	6	6	10	1	1	6	8
4	10	6	22. français perfectionnement	1	1	1	1	1	1	4	5	5	2	2
10	10	0	23. gestalt thérapie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1
17	23	6	24. gestion stress	8	8	7	6	5	7	6	5	5	5	6
11	20	9	25. gestion temps	10	10	8	10	9	8	6	6	6	8	9
5	12	7	26. illettrisme alphabétisation	0	0	0	0	0	0	5	7	7	1	2
0	10	10	27. insertion socioprofessionnelle	1	1	1	1	1	1	3	7	8	2	3
8	9	1	28. lecture rapide	1	1	1	0	1	2	1	1	1	9	1
6	14	8	29. management	6	7	4	4	3	1	0	1	2	2	3
8	9	1	30. massage	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
3	12	9	31. méthodologie négociation	7	9	6	5	4	4	2	3	3	4	5
2	7	5	32. mise à niveau technologique	1	1	1	2	2	1	2	3	3	1	2
-6	5	11	33. orientation professionnelle	3	3	2	2	2	2	2	4	5	2	3
-13	16	3	34. parole positive	4	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4
17	23	6	35. PNL	5	6	4	5	5	4	3	6	6	4	5
-7	5	12	36. préparation emploi	2	2	2	2	2	2	5	8	1	3	4
-3	7	10	37. préparation entrée formation	1	1	1	1	1	1	5	7	8	2	3
2	5	3	38. préparation entrée université	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
0	5	5	39. préparation examen concours	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2
5	9	4	40. préparation retraite	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
5	8	3	41. prise notes	3	3	2	4	4	4	5	3	3	3	3
9	15	6	42. prise parole	8	8	7	8	8	7	6	6	6	6	7
3	13	10	43. raisonnement logique	2	2	2	3	3	2	4	7	9	3	4
2	5	3	44. rapport compte rendu	2	3	2	3	3	2	1	2	2	2	2
9	10	1	45. rebirth	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1
-8	5	13	46. recherche emploi TRE	3	3	3	3	3	3	3	6	7	3	4
7	14	7	47. relation d'aide	0	1	0	0	0	3	1	3	3	1	1
8	9	1	48. relation interculturelle	1	1	1	1	2	3	2	3	3	1	2
13	18	5	49. relation interpersonnelle	6	7	6	7	7	5	5	6	6	5	6

													5	
-9	10	1	50. relaxation	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2
-1	9	10	51. remise à niveau	1	1	1	2	2	1	7	8	8	3	3
1	10	9	52. résolution problème	5	5	4	6	6	4	3	5	6	4	5
9	9	0	53. respiration holotropique	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
14	15	1	54. sophrologie	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
15	15	0	55. yoga	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
													1	

#### **Annexe 18-4 : Evaluation des « formations au développement personnel ».**

Réponses des organismes de formation ayant répondu négativement à la première question du questionnaire :

- Outils d'évaluation mis en place au centre à chaque fin de période de formation, et à la fin de la formation, au centre + des outils (grilles) de suivi, évaluation en entreprises.
- Evaluation individuelle par le stagiaire lui-même par le biais d'outils de positionnement.
- Evaluation orale lors d'entretien individuel, d'entretiens lors des bilans intermédiaires et finaux.
- Par le dynamisme et les actions des stagiaires postérieurement à la formation.

Réponses des organismes de formation ayant répondu positivement à la première question du questionnaire :

1. Je ne comprends pas la question ; certaines de ces formations me paraissent indispensables pour un certain public, d'autres me semblent superflues pour ce même public.
2. Evaluation à chaud par les stagiaires et à froid par la structure d'accueil.
3. Par des entretiens personnels et des actions de coaching.
4. Des tests, des questionnaires, des bilans, des mises en situation.
5. Toutes personnes présentant des difficultés liées à l'illettrisme nous sont adressées tant par les travailleurs sociaux que les organismes de formation qualifiante plus que l'ANPE etc.
6. L'essentiel est que la formation réponde au besoin du bénéficiaire. Il n'y a pas a priori de bonnes ou mauvaises formations dans votre liste. Il faut aussi que le professionnel en charge de la formation soit compétent.
7. Grille écrite pour mesurer l'impact plus un bilan oral.
8. Toutes nos formations sont évaluées selon les objectifs d'insertion ou de qualification.
9. Tus indicateurs mis en place par les organisations elles-mêmes.
10. Evaluation subjective par les participants.
11. Suivi statistique des parcours socioprofessionnels après la formation.
12. Comme les autres formations, en relation avec les objectifs qualitatifs du centre de formation et les exigences des fonds de formation.
13. D'une part, comme les autres : contenu, adéquation attentes /solutions... Mais par ailleurs, formations sans forcément effet immédiat ou sans effet (résistance), difficiles à réellement évaluer.
14. Satisfaction des demandeurs.
15. Nous-mêmes formateurs nous sommes formés à ces approches, au cours de formation personnelle ou professionnelle. Il nous semble intéressant de retransmettre ou partager ces connaissances.
16. Certaines sont du domaine des connaissances générales et professionnelles, d'autres du domaine des compétences et relations humaines, les derniers représentent un travail sur la personne.
17. Par retour d'expérience et en partie par questionnaire auprès des candidats.
18. Avec un dossier d'évaluation.
19. Blan écrit et oral en présence du responsable de formation.
20. Une même grille d'évaluation est proposée à la fin de chaque formation.

21. Par un questionnaire en fin de stage (l'idéal étant bien-sûr un suivi des stagiaires quelques semaines après la formation – la fin est rare... compte tenu des budgets des entreprises).
22. Par oral ou par questionnaire.
23. Je ne peux évaluer une formation qu'au vu du programme proposé, de la qualification des intervenants, par rapport aux objectifs et du bilan qui en résulte.
24. Pour la structure, c'est une proposition d'une réinsertion dans la vie sociale, vers le professionnel. Et pour les étrangers, un moyen de s'insérer dans notre pays.



**Annexe 18-5 : Les intitulés des « formations au développement personnel » présentées.**

- L'argent dans ma vie.
- Aide à la recherche d'emploi ou de formation et accompagnement socioprofessionnel.
- Atelier « Mon budget, mes euros ».
- Atelier Permanent Local d'Individualisation des Savoirs » (APLIS)
- La PNL, outil de développement personnel.
- Expression et communication.
- Gestion du stress.
- Bilan de compétences personnelles et professionnelles.
- Illettrisme, remise à niveau.
- Alphabétisation, Français Langue Etrangère.
- Plate Forme vers l'Emploi.
- Bilan de compétences.
- Bilan de compétences.
- Prendre confiance en soi : s'exprimer en public.
- Gestion du temps.
- Bilan de compétences approfondi.
- Préparation sélection aide soignante.
- Relations humaines, culture managériale et environnement.
- Ateliers locaux d'insertion.
- Savoirs de base.
- Apprentissage ou ré apprentissage des savoirs de lecture, écriture, calcul.
- Enseignement du code de la route.
- Modules intégrés dans des formations professionnalisantes ou de perfectionnement destinées à des acteurs de la formation professionnelle.
- Gestion du temps... le temps retrouvé.
- Commerciaux, maîtrisez la vente conseil.
- La connaissance de soi et des autres.
- TRE.
- APLIS.
- Communiquer efficacement avec ses collaborateurs.
- De la vente à la négociation réussie.
- Gérer son temps et ses priorités.
- Maîtriser les techniques de communication orale.
- Atelier de reconnaissance des acquis et de valorisation de l'itinéraire.
- Une retraite pour des projets : formation de préparation à la « retraite active ».
- Accueillir et accompagner des enfants ou adolescents dans le cadre du placement familial.
- Mieux gérer son temps.
- Management : formation approfondie.
- Initiation à l'analyse transactionnelle.
- La gestion de l'autorité saine.
- La motivation : savoir-être, savoir faire.
- Connaissance de soi, influence du caractère au quotidien.
- La qualité par le management.
- Prise en main du jeu sur les caractères.
- Caractérologie dynamique et d'évolution.
- Le potentiel de l'être humain au service de l'efficacité de l'entreprise.

- Management caractérologique.

**Annexe 18-6 : Les objectifs des « formations au développement personnel » présentées, déclinées en objectifs généraux, spécifiques, et intermédiaires.**

- Permettre aux personnes de se donner une nouvelle chance, un meilleur confort, une meilleure autonomie au quotidien.
- Lutter contre l'exclusion.
- Permettre aux apprenants de progresser dans les savoirs de base afin de les conduire à une plus grande autonomie dans leurs vies, professionnelle, personnelle, et sociale.
- Favoriser l'insertion socioprofessionnelle.
- Permettre aux plus défavorisés (sur le plan cognitif et/ou sur le plan financier) d'apprendre le code à leur rythme, et leur permettre ainsi, dans notre zone rurale, de passer un permis qui leur permette de trouver plus facilement un emploi : lutte contre la solitude et l'exclusion.
- Améliorer sa compétence pour accueillir et accompagner les personnes handicapées.
- Appréhender la gestion du temps et améliorer ses points faibles.
- Planifier ses actions en distinguant l'important de l'urgent.
- Résister aux sollicitations imprévues tout en améliorant sa disponibilité.
- Chasser le stress et être plus efficace dans son travail.
- Analyser le client dans sa situation et sa personne afin de construire une offre personnalisée afin de répondre à ses besoins.
- Mener ses négociations avec efficacité et développer ses ventes à son tarif.
- Savoir pratiquer l'écoute active et conforter son image auprès de ses clients.
- Sensibiliser les commerciaux aux techniques de communication non verbales.
- Apprendre à mieux se connaître et connaître les autres.
- Entraînement du stagiaire à l'ensemble des démarches à effectuer pour obtenir un emploi.
- Autonomie de la personne, en partant de ses savoirs.
- Mieux se connaître pour mieux comprendre les autres.
- Améliorer sa communication : analyse transactionnelle et PNL.
- Mobiliser ses ressources personnes et celles des autres collaborateurs.
- Développer sa flexibilité dans les échanges.
- Se positionner positivement dans une équipe.
- Maîtriser la vente et la négociation réussies.
- Identifier les outils de communication nécessaires à une relation gagnant-gagnant.
- Créer un avantage concurrentiel par le fonctionnement stratégique des clients.
- Maîtriser ses émotions : traduire les situations conflictuelles en avantage commercial.
- Gérer son temps en fonction de son rôle, de ses priorités et celles de son entourage.
- Anticiper et planifier ses activités.
- Distinguer l'important de l'urgent.
- Prendre conscience de sa relation personnelle avec le temps pour effectuer des changements durables.
- Aider à la transition entre la vie professionnelle et la retraite en préservant l'autonomie, la santé, le lien social, l'implication dans la vie de la cité.
- Engager une réflexion collective sur la place qu'occupe l'argent dans notre société.
- Susciter des questionnements, développer un esprit critique.

- Encourager par l'appréhension de son environnement et de son comportement, l'autonomie de chacun.
- Aider à l'orientation, à l'élaboration d'un projet professionnel et à la recherche d'un emploi ou d'une formation.
- Aider au classement et à l'utilisation des documents administratifs, à la gestion du budget familial.
- Acquérir les notions d'économie (gestion dans le temps...).
- Alphabétisation.
- Lutte contre l'illettrisme.
- Apprentissage du français langue étrangère.
- Les stagiaires seront capables de maîtriser les différents canaux de communication.
- S'affirmer en communiquant.
- Développer une image positive de soi.
- Développer des attitudes positives pour atteindre ses objectifs.
- Définir le stress négatif.
- Définir le stress positif.
- Acquérir des outils pour gérer le stress négatif.
- Dynamiser le stress positif.
- Permettre aux salariés d'analyser leurs compétences professionnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel, et le cas échéant, un projet de formation.
- Apprentissage ou réapprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul.
- Amélioration des capacités de compréhension, d'expression de la communication écrite, de la numération, du calcul et des connaissances mathématiques de base.
- Aide à l'autonomie personnelle et sociale.
- Contribution à l'insertion sociale et/ou professionnelle.
- Parler, lire et écrire le français.
- Définir un projet professionnel afin de favoriser une insertion dans l'entreprise.
- Travailler sur parcours et projets.
- Acquérir les techniques nécessaires pour se sentir plus à l'aise lorsque l'on parle en public.
- Etre capable de mieux gérer son temps professionnel pour gagner en efficacité.
- Identifier votre savoir-faire et les transferts possibles.
- Vous réorienter vers un emploi qui vous motive.
- Repérer les formations accessibles et leur financement possible.
- Valider un projet pour lequel vous êtes prêt à vous mobiliser.
- Réussir à la sélection d'aide soignante.
- Connaissance de soi et de son environnement.
- Capacité à animer des réunions.
- Capacité à conduire des équipes de personnes à la production.
- Permettre à des personnes éloignées de l'emploi, ou en emplois précaires de reprendre en main leur dynamique de chercheurs d'emploi, en autonomie.
- Communiquer de façon plus personnelle et efficace.
- Savoir présenter un projet, un budget ou un plan d'amélioration en face à face ou devant un public.
- Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle en amont d'une démarche VAE, d'un nouveau parcours de formation ou d'une recherche d'emploi.
- Développer les compétences des assistantes maternelles dans l'accueil et l'accompagnement dans le cadre du placement familial.

- S'approprier des outils d'analyse et méthodologiques.
- Faire le diagnostic de la situation actuelle.
- Redéfinir ses choix, ses objectifs à moyen et court terme.
- Développer des outils opérationnels pour mieux vivre le travail quotidien en lien avec l'environnement.
- Découvrir les bases d'une communication professionnelle réussie.
- Dynamiser la vie de l'équipe et améliorer ses capacités de délégué.
- Savoir valoriser et apprécier ses équipiers.
- Développer ses compétences à animer le travail en groupe.
- Gérer les situations délicates.
- Introduire à l'analyse transactionnelle.
- Travailler le thème de l'autorité.
- En utilisant certains concepts de l'analyse transactionnelle associés à d'autres théories, ce temps de formation sera l'occasion de réfléchir au concept de la motivation, comprendre les freins à la motivation, rechercher des stratégies pour susciter le développement de la motivation.
- Avoir les outils nécessaires pour déterminer le caractère de leurs proches, clés pour mieux comprendre les enjeux de la relation.
- Découvrir la grille de lecture caractérologique et comportementale.
- Fournir aux responsables, formateurs, éducateurs, psychologues, une boîte à outils complètes pour animer, former, manager, diagnostiquer ou résoudre des problèmes relationnels, comprendre le fonctionnement des caractères et de la personnalité dans les relations.
- Découvrir et maîtriser la science des caractères pour mieux communiquer avec soi-même et les autres.
- Identifier le caractère de ses collaborateurs ou relations en vue de comprendre leur logique.
- Augmenter son efficacité tant dans sa vie privée que professionnelle.
- Comprendre les influences s'exerçant sur la personnalité et ses conséquences inconnues de la plupart sur les rapports à l'enfant ou le conjoint.
- Intégrer les données de chaque participant afin que chacun acquiert des connaissances les concernant sur le plan individuel et professionnel.
- Se connaître et comprendre la logique des autres pour une meilleure harmonisation des relations, une meilleure efficacité dans son travail.

Objectifs généraux :

- Lutter contre l'exclusion.
- Conduire les apprenants à une plus grande autonomie dans leurs vies, professionnelle, personnelle, et sociale.
- Favoriser l'insertion socioprofessionnelle.
- Lutte contre la solitude et l'exclusion.
- Améliorer ses compétences.
- Mieux comprendre les autres.
- Améliorer sa communication : analyse transactionnelle et PNL.
- Maîtriser le temps.
- Développer des arguments et des stratégies de communication adaptés à une situation et à un destinataire.
- Utiliser des outils de développement de la créativité adaptés à leurs besoins.
- Améliorer ses points faibles.

- Mobiliser ses ressources personnelles et celles des autres collaborateurs.
- Maîtriser ses émotions.
- Effectuer des changements durables.
- Aider à la transition entre la vie professionnelle et la retraite.
- Résister aux sollicitations imprévues.
- Améliorer sa disponibilité.
- Chasser le stress.
- Etre plus efficace dans son travail.
- Appréhender la gestion du temps.
- Permettre aux personnes de se donner une nouvelle chance, un meilleur comportement, une meilleure autonomie au quotidien.
- Apprendre à mieux se connaître et connaître les autres.
- Autonomie de la personne en partant de ses savoirs.
- Développer sa flexibilité dans les échanges.
- Se positionner positivement dans une équipe.
- Gérer son temps en fonction de son rôle, de ses priorités et celles de son entourage.
- Susciter des questionnements, développer un esprit critique.
- Encourager l'autonomie de chacun.
- Appréhender son environnement et son comportement.
- Acquérir les notions d'économie (gestion dans le temps, ...).
- Alphabétisation.
- Lutte contre l'illettrisme.
- Apprentissage du français langue étrangère.
- Maîtriser les différents canaux de communication.
- S'affirmer en communiquant.
- Développer une image positive de soi.
- Développer des attitudes positives.
- Gérer le stress négatif.
- Dynamiser le stress positif.
- Analyser ses compétences professionnelles, ses aptitudes et ses motivations.
- Contribution à l'insertion sociale et/ou professionnelle.
- Travailler sur parcours et projets.
- Gagner en efficacité.
- Identifier votre savoir-faire et les transferts possibles.
- Réussir à la sélection d'aide soignante.
- Connaissance de soi et de son environnement.
- Permettre à des personnes éloignées de l'emploi, ou en en emploi précaires de reprendre en main leur dynamique de chercheurs d'emploi, en autonomie.
- Communiquer de façon positive personnelle et efficace.
- Redéfinir ses choix, ses objectifs à moyen et court terme.
- Mieux vivre le travail quotidien avec l'environnement.
- Introduire à l'analyse transactionnelle.
- Gérer les situations délicates.
- Comprendre les enjeux de la relation.
- Découvrir la grille de lecture caractérologique et comportementale.
- Fournir aux responsables, formateurs, éducateurs, psychologues, une boîte à outils complète pour animer, former, manager, diagnostiquer ou résoudre des problèmes relationnels.
- Mieux communiquer avec soi-même et les autres.

- Comprendre la logique de ses collaborateurs ou relations.
- Augmenter son efficacité tant dans sa vie privée que professionnelle.
- Acquérir des connaissances les concernant sur le plan individuel et professionnel.
- Meilleure harmonisation des relations.
- Meilleure efficacité dans son travail.
- Se connaître et comprendre la logique des autres.
- Apprentissage ou réapprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.
- Parler, lire et écrire le français.
- Favoriser une insertion dans l'entreprise.
- Vous réorienter vers un emploi qui vous motive.

#### Objectifs spécifiques :

- Acquérir des outils conceptuels et des techniques.
- Permettre aux apprenants de progresser dans les savoirs de base.
- Trouver un emploi.
- Accueillir et accompagner les personnes handicapées.
- Planifier ses actions en distinguant l'important de l'urgent.
- Analyser le client dans sa situation et sa personne.
- Construire une offre personnalisée répondant aux besoins du client.
- Mener ses négociations avec efficacité.
- Développer ses ventes à son tarif.
- Savoir pratiquer l'écoute active.
- Conforter son image auprès de ses clients.
- Sensibiliser les commerciaux aux techniques de communication non verbales.
- Entraînement du stagiaire à l'ensemble des démarches à effectuer pour obtenir un emploi.
- Mieux se connaître.
- Maîtriser la vente et la négociation réussies.
- Identifier les outils de communication nécessaires à une relation gagnant-gagnant.
- Créer un avantage concurrentiel par le fonctionnement stratégique des clients.
- Traduire les situations conflictuelles en avantage commercial.
- Anticiper et planifier ses activités.
- Distinguer l'important de l'urgent.
- Prendre conscience de sa relation personnelle avec le temps.
- Préserver l'autonomie, la santé, le lien social, l'implication dans la vie de la cité.
- Engager une réflexion collective sur la place qu'occupe l'argent dans notre société.
- Aider à l'orientation, à l'élaboration d'un projet professionnel et à la recherche d'un emploi ou d'une formation.
- Aider au classement et à l'utilisation des documents administratifs, à la gestion du budget familial.
- Atteindre ses objectifs.
- Définir le stress positif et négatif.
- Acquérir des outils.
- Définir un projet professionnel et le cas échéant un projet de formation.
- Améliorer les capacités de compréhension, d'expression de la communication écrite, de la numération, du calcul et des connaissances mathématiques de base.
- Aider à l'autonomie personnelle et sociale.
- Se sentir plus à l'aise lorsque l'on parle en public.
- Mieux gérer son temps professionnel.

- Repérer les formations accessibles et leur financement.
- Valider un projet pour lequel vous êtes prêt à vous mobiliser.
- Savoir présenter un projet, un budget ou un plan d'amélioration en face à face ou devant un public.
- Développer les compétences des assistantes maternelles dans l'accueil et l'accompagnement dans le cadre du placement familial.
- Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle en amont d'une démarche VAE, d'un nouveau parcours de formation ou d'une recherche d'emploi.
- S'approprier des outils d'analyse et méthodologiques.
- Faire le diagnostic de la situation actuelle.
- Développer des outils opérationnels.
- Découvrir les bases d'une communication professionnelle réussie.
- Dynamiser la vie de l'équipe.
- Améliorer ses capacités de délégué.
- Valoriser et apprécier ses équipiers.
- Développer ses compétences à animer le travail en groupe.
- Travailler le thème de l'autorité.
- En utilisant certains concepts de l'analyse transactionnelle associés à d'autres théories, ce temps de formation sera l'occasion de réfléchir au concept de la motivation, comprendre les freins à la motivation, rechercher des stratégies pour susciter le développement de la motivation.
- Déterminer le caractère de leurs proches.
- Comprendre le fonctionnement des caractères et de la personnalité dans les relations.
- Découvrir et maîtriser la science des caractères.
- Identifier le caractère de ses collaborateurs ou relations.
- Comprendre les influences s'exerçant sur la personnalité et ses conséquences inconnues de la plupart sur les rapports à l'enfant ou le conjoint.
- Appliquer la méthodologie utilisée et développer les connaissances acquises.
- Définir un projet professionnel.
- Capacité à animer des réunions.
- Capacités à conduire des équipes de personnes à la production.

Objectifs intermédiaires :

- Permettre aux plus défavorisés (sur le plan cognitif et/ou sur le plan financier) d'apprendre le code à leur rythme, et leur permettre ainsi, dans notre zone rurale de passer un permis.
- Acquérir les techniques spécifiques.
- Avoir les outils nécessaires.
- Intégrer les données de chaque participant.

## Analyse

### **se développer = découvrir**

objectifs généraux : introduire, découvrir 3%  
objectifs spécifiques : sensibiliser, découvrir 5%

### **se développer = renforcer**

objectifs généraux : favoriser, améliorer, dynamiser, accroître 10%  
objectifs spécifiques : conforter, entraîner, préserver, améliorer, dynamiser, développer 11%

### **se développer = processus dans son ensemble**

objectifs généraux : développer, susciter 9%  
objectifs spécifiques : progresser, développer 5%

### **se développer = une finalité**

objectifs généraux : mobiliser, appréhender, acquérir, gagner, réussir, se donner, lutter, résister 18%  
objectifs spécifiques : acquérir, trouver, atteindre, s'approprier, développer 10%

### **se développer = agir**

objectifs généraux : effectuer, chasser, reprendre en main, travailler, manager 10%  
objectifs spécifiques : accueillir, accompagner, construire, pratiquer, développer, traduire, valider, présenter, travailler 15%

### **se développer = être**

objectifs généraux : comprendre, se positionner, maîtriser, être, se connaître, connaître, gérer, apprendre, s'affirmer, analyser, identifier, communiquer, redéfinir, mieux vivre, diagnostiquer, résoudre des problèmes relationnels, parler, lire, écrire, s'orienter 41%  
objectifs spécifiques : planifier, analyser, mener, se connaître, maîtriser, identifier, anticiper, distinguer, prendre conscience, engager, définir, se sentir, gérer, repérer, diagnostiquer, valoriser, réfléchir, comprendre, déterminer, créer 44%  
objectifs intermédiaires : apprendre, intégrer 2

### **se développer = se calquer**

objectifs généraux : utiliser 1%  
objectifs spécifiques : appliquer 1%

### **se développer = accompagner (verbes à destination d'autrui)**

objectifs généraux : conduire, aider, encourager, favoriser, contribuer 7%  
objectifs spécifiques : aider, reconnaître 8%



**soi social**

objectifs généraux : communication, arguments et stratégies de communication, disponibilité, les autres, canaux de communication, enjeux de la relation, logique de ses collaborateurs ou relations, harmonisation des relations 14%

objectifs spécifiques : client dans sa situation et sa personne, écoute active, lien social, implication dans la vie de la cité, aisance en public, bases d'une communication professionnelle réussie, compétences d'animation de groupe, caractère des proches, réflexion collective 15%

objectifs intermédiaires : données de chaque participant 1

**façons d'être, soi fondamental**

objectifs généraux : points faibles, ressources personnelles, émotions, comportements, questionnement, esprit critique, attitudes positives, personnalité, ses choix et objectifs, soi-même, connaissance sur soi 17%

objectifs spécifiques : image, relation au temps, ses objectifs, connaissances acquises, santé 8%

**soi en perspective ou dans un processus**

objectifs généraux : parcours et projets, chance 4%

objectifs spécifiques : projet professionnel ou de formation, projet, orientation, recherche emploi 9%

**environnement, objet externe**

objectifs généraux : temps, sollicitations imprévues, stress, environnement, notions d'économie, français (langue étrangère), travail quotidien, situations délicates, lecture, écriture, calcul 20%

objectifs spécifiques : influence sur la personnalité, temps, formations accessibles et financement, budget, projet, plan d'amélioration, situation actuelle, thème de l'autorité, concept de la motivation, fonctionnement des caractères et de la personnalité dans les relations, savoirs de base, emploi, offre personnalisée, négociation, ventes, avantage concurrentiel, situations conflictuelles, l'important / l'urgent, stress, science des caractères 30%

objectifs intermédiaires : code de la route 1

**soi programmé**

objectifs généraux : outils de développement de la créativité, analyse transactionnelle, grille de lecture caractérologique et comportementale 4%

objectifs spécifiques : outils conceptuels et techniques, techniques de communication non verbales, démarches pour obtenir un emploi, outils de communication, outils d'analyse et méthodes, outils opérationnels, méthodes 12%

objectifs intermédiaires : techniques spécifiques, outils nécessaires 2

**capacités et compétences**

objectifs généraux : compétence, efficacité, autonomie, flexibilité, image positive de soi, compétences professionnelles, aptitudes, savoir-faire et transferts, connaissance de soi et de son environnement, motivation 24%

objectifs spécifiques : efficacité, autonomie, capacités de compréhension, d'expression, compétences d'accueil et d'accompagnement, acquis de l'expérience professionnelle, capacités de délégué, capacités à animer des réunions, capacité à conduire des équipes, classement et utilisation de documents administratifs, gestion de budget familial 18%

**objet politique**

objectifs généraux : exclusion, insertion (socioprofessionnelle), solitude, alphabétisation, illettrisme 11%

**autrui**

objectifs généraux : les autres, ressources des collaborateurs 3%

objectifs spécifiques : personnes handicapées, équipiers, vie de l'équipe 5%

**Annexe 18-7 : Les contenus des « formations au développement personnel » proposées.**

- Se situer dans la relation à l'argent.
- Trouver sa place en tant qu'acteur économique.
  
- Entretiens socioprofessionnels.
  
- Bilans d'évaluation des connaissances générales.
  
- TRE.
  
- Acquérir le vocabulaire de l'argent (facture, débit, crédit).
- Apprendre à classer ses documents administratifs.
  
- Apprentissage de la langue.
  
- Apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul.
  
- Remise à niveau.
  
- Visites, sorties, découvertes de l'environnement socioprofessionnel et culturel.
  
- Le management situationnel.
- Adapter son langage à celui de son interlocuteur.
- La PNL dans la communication verbale.
- Le phénomène de congruence.
  
- L'image de soi.
- Le regard des autres.
- L'estime de soi.
- Savoir dire non.
- Le contact.
- Le feedback.
  
- Les mécanismes en jeu dans le stress.
- Les niveaux de stress.
- Les émotions naturelles.
- Les axes de progression individuelle.
- La relaxation.
- La dynamisation mentale.
  
- Information bilan.
- Identification du potentiel du bénéficiaire.
- Restitution.
  
- Les activités sont centrées sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Elles concernent également les activités de raisonnement ainsi que les problèmes de repérage dans le temps et dans l'espace.

- Travailler sur un thème précis (ex : identité, administration, ...).
- Projet professionnel.
- TRE.
- Immersion en entreprise.
- Découverte des métiers.
  
- Compétences, intérêts, traitements personnels, évaluation des aptitudes, démarches, ...
- Les mécanismes du trac.
- Préparer son intervention (plan, notes)
- Donner vie à son intervention.
- Improviser.
  
- Analyser et évaluer son organisation professionnelle.
- Savoir gagner du temps.
  
- Analyser son parcours.
- Identification des connaissances, compétences, potentialités, motivations.
- Etude de la personnalité.
- Emergence du projet.
- Confrontation au marché du travail.
  
- Biologie : remise à niveau 3<sup>ème</sup>.
- Français : écrit et oral, thèmes sanitaires et sociaux.
  
- Dialogue, entretien, attitudes, négociation, comprenant analyse transactionnelle, PNL, gestion de crise.
  
- Rédaction de mémoire.
- Réalisation de présentation devant jury.
  
- Toutes approches ou tous sujets qui participeraient à une meilleure appréhension de l'environnement, à une meilleure prise en compte de soi dans cet environnement, en tant qu'acteur.
  
- Lecture, écriture, mathématiques, logique, mémoire, expression écrite et orale, travail de socialisation (groupe), code de la route.
  
- Apprentissage ou remise à niveau de la lecture, écriture, et calcul au cours de séances menées en relations duelles.
- Le code de la route.
  
- Savoir ce qui se joue dans la relation au moment de l'accueil et/ou de l'accompagnement ?
- Savoir identifier le handicap.
- Construire un travail en partenariat.
- Analyse de situations expérientielles des participants.

- Philosophie et enjeux.
- Gestion de son temps personnel.
- Estimation de son temps et lois de la gestion du temps.
- Techniques d'aide à la gestion du temps.
- Les 12 erreurs à ne pas commettre.
  
- Du savoir-être au conditionnement des attitudes (motivation d'achat, pyramide de Maslow, les a priori, ...).
- Les canaux de la communication (les sens, les connaissances, l'affectivité, les obstacles à la communication, le mécanisme du comportement, ...).
- Le savoir-faire pour affirmer sa compétence (les différentes phases de l'entretien de vente).
  
- Les différents styles de vendeurs.
- Les différents états du moi.
- Les différentes transactions.
- Réalisation de son égogramme.
  
- CV, lettre de motivation, appels téléphoniques, prise de rendez-vous, entretiens d'embauche, réponse aux offres, ...
  
- Mise en place après plusieurs entretiens de positionnement, contrat pédagogique établi avec le stagiaire.
  
- Mieux se connaître pour mieux comprendre les autres : feedback.
- Mobiliser ses qualités pour réussir.
- Développer son pouvoir de communication : adaptation, ...
  
- De la vente à la négociation réussie.
- La confiance en soi et la négociation.
- Maîtrise de la confiance en soi.
- Préparation à la négociation réussie.
- Accéder à l'excellence : développer, s'entraîner et optimiser.
  
- Compter son temps : une nécessité économique et sociale.
- Tenir compte de son contexte et de son environnement pour gérer son temps.
- Mieux connaître son emploi du temps pour mieux l'utiliser.
- Utiliser les outils et méthodes pour mieux s'organiser.
  
- Mieux se connaître pour développer son impact.
- Mieux connaître les autres pour s'adapter à leurs comportements.
- Utiliser sa personnalité avec aisance et naturel.
- Exposer et argumenter avec assurance.
- S'entraîner à la discussion.
  
- Retour sur le parcours de vie.
- Mise en mots : à l'écrit, en binômes, en public (prise de parole, en groupe).
- Relation à soi, relation à l'autre.

- Retour sur le parcours de vie.
- Analyses compétences.
- Découverte des acteurs de la vie associative, vie citoyenne locale.
- Droit et procédures administratives.
  
- Les composantes de la personnalité, les différents types de comportement au cours d'une activité éducative.
- Les causes et conséquences des blessures psychologiques. Les réponses individuelles et collectives.
- La gestion de l'autorité saine : savoir poser des limites et favoriser l'autonomie.
- Les facteurs du développement de la violence en structure éducative.
- La gestion des émotions et les effets induits.
- Les différentes phases possibles au cours d'un entretien éducatif.
- Les protections à mettre en place à titre individuel par la structure institutionnelle.
- L'origine des conflits, moyens de prévention et de résolution.
  
- Faire le point pour préparer l'avenir.
- Découvrir et valoriser ses points forts.
- Employer des outils professionnels.
  
- Communication : des outils d'efficacité.
- Les fonctions du responsable et les motivations des salariés.
- Les outils de délégation.
- Travailler en groupe.
- Réguler les situations de tensions.
  
- Les concepts fondamentaux de l'analyse transactionnelle.
- Les besoins essentiels de la personne et les conséquences sur les positions et les jeux psychologiques.
- Le scénario : les croyances sur l'exercice de l'autorité.
- La théorie organisationnelle de Berne, notion de frontières et de leadership.
  
- Définition, sources à travers les états du moi, apports de la psychanalyse.
- La symbiose, les méconnaissances et la passivité, injonction.
- La gestion des signes de reconnaissance, les 3P, techniques de créativité.
  
- Management et qualité.
- Management et personnalité.
  
- Cadre théorique et pratique de la science des caractères.
- Les procédures d'utilisation du jeu sur les caractères.
  
- Définition du caractère.
- Le caractère dans la relation.
- Application.
- Evolution de la personnalité.
  
- Bases de la communication.
- Comportements et personnalité.

- Dynamisation de l'être.
- Le management aujourd'hui et demain.
- Présentation de l'outil.
- Utilisation de l'outil.
- Le management caractérologique.

**Annexe 18-8 : Les publics des « formations au développement personnel » proposées.**

	<b>Publics</b>	<b>Nombre</b>	<b>%</b>	
	non renseigné	5	10%	
	tout public	5	10%	
	tout public post-scolaire			
<b>publics définis par rapport à leur statut, fonction, ou domaine d'activité</b>	tous les niveaux hiérarchiques	1	85%	
	position socioprofessionnelle supérieure	dirigeants		7
		cadres d'entreprise		
		responsables de laboratoire, de la qualité		
	position socioprofessionnelle intermédiaire	techniciens des entreprises		4
		employés		
		secrétaires		
		assistantes		
	ressources humaines	managers		6
		recruteurs		
		formateurs		
	vente	directeurs commerciaux		10
		commerciaux		
		vendeurs		
		chefs de vente		
		ingénieurs		
social	jeunes commerciaux et tuteurs	6		
	éducateurs			
	travailleurs sociaux			
	assistantes maternelles			
formateurs ou acteurs de la formation et de l'insertion des personnes handicapées				
agriculture	agricultrices	1		
fonctions spécifiques	toute personne à responsabilité	5		
	toute personne ayant une fonction d'encadrement			
	toute personne disposant d'une autonomie importante			
	tout collaborateur pour qui la communication et l'expression orale sont des outils de travail au quotidien			
salariés en contrats aidés		1		
<b>publics définis par rapport à</b>	toute personne qui se sent concernée	1		



<b>leurs besoins, désirs</b>	souhaits, désirs	toute personnes intéressée pour approfondir la conception de la motivation, notamment travailleurs sociaux, managers d'équipes	4	15%
		toute personne désirant mieux communiquer pour améliorer ses relations aux autres et créer un climat de confiance, de dialogue		
		toute personne désirant mieux communiquer pour créer un climat efficace de collaboration		
		souhaiter changer de métier, trouver un emploi, faire progresser son parcours		
	besoins	toute personne débordée de travail sollicitée sans arrêt, tenue à des engagements multiples, tiraillée entre des exigences contradictoires	1	
<b>demandeurs d'emploi</b>	demandeurs d'emploi		6	12%
	demandeurs d'emploi - 26 ans			
	tout public mais essentiellement demandeurs d'emploi			
	demandeurs d'emploi jeunes et adultes, principalement résidant sur la commune			
<b>publics définis par rapport à leur situation sociale, familiale et/ou professionnelle</b>	situation familiale	femmes au foyer	14	29%
		couples		
		parents		
	problématique sociale	tout public en difficulté de s'exprimer oralement, de lire, d'écrire, de compter		
		tout public de + 16 ans qui dans la vie sociale et/ou professionnelle éprouve des difficultés liées à l'absence de maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul (des savoirs de base en général)		
		personnes en difficulté dans ses actes quotidiens du fait d'une situation d'illettrisme (+16 ans)		
		bénéficiaires RMI		
	jeunes (problématique de l'âge)	moins de 26 ans		
		jeunes se préparant à entrer dans la vie active		
		public étranger adulte +16 ans		

**Annexe 18-9 : Les méthodes et pédagogies des « formations au développement personnel ».**

Méthodes			% / méthode de référence	% / ensemble des méthodes et pédagogies référencées	% / nombre de formations présentées (48)
<b>Support matériel</b>	outils courants divers	documentation (fiches CIDJ, Rome, presse)	14%	26%	73%
		divers outils (allumettes, jeux société)			
		textes, films			
	logiciels	logiciels d'orientation	6%		
		logiciels spécifiques			
	outils spécifiques	outils spécifiques de TRE	12%		
		outils d'orientation			
		outils immédiatement applicables			
		outils de différentes écoles de communication			
	utilisation technologique	accès libre Minitel et internet	31%		
		utilisation du matériel informatique, vidéo, DVD			
	matériel pédagogique traditionnel	manuel	24%		
support de cours, documentation pédagogique					
brochure d'exercices et de conseils					
documents de formation : exposés théoriques et exercices pratiques					
tests, questionnaires	tests d'évaluation	14%			
	questionnaire préparatoire avant début de formation				
<b>Support méthodologique</b>	méthodes spécifiques d'apprentissage de la lecture pour adultes, de l'écriture	10%	27%		
	techniques (PNL, AT, sophrologie)				
	approches psychologiques pédagogiques				
	méthodes et techniques GIP				
	grilles d'analyse et de diagnostic				
<b>Support extérieur</b>	partenariat avec CAF, associations	5%	13%		
	relation avec les professionnels du secteur				
	témoignages d'un professionnel représentatif (extérieur au groupe)				
	échanges entre formateurs pour adultes				

<b>Dynamique de formation, modalité d'intervention</b>	dynamique individuelle	entretiens individualisés	26%	17%	48%
		recherche individuelle			
		travail en autonomie			
	dynamique collective	travail en groupe	52%		
		recherche en groupe			
		échanges collectifs			
		groupes de personnes ouverts dont l'objectif est l'insertion sociale et professionnelle			
		alternance travail en binôme et travail en groupe			
		groupe de parole de 15 personnes max.			
	dynamique individuelle et collective		13%		
autres	cours magistral	22%			
	visites, rencontres				
	conférences				
	sorties en montagne, randonnées pédestres				
<b>Type d'activité</b>	théories, exposés, présentation		22%	29%	79%
	engagement du formé	mise en situation	40%		
		jeux de rôle			
		simulation			
		tests d'évaluation			
		exercices pratiques			
		épreuves blanches			
		activité orale			
	construction et présentation d'un projet				
	réflexion		8%		
travail sur thème		5%			
alternance	exposés / mise en pratique	13%			
	exposés / exercices pratiques / analyse cas concrets				
	exposés / exercices pratiques / échanges				
<b>Principes au cœur de l'intervention</b>	Formation définie par rapport au besoin du formé	adaptée au public accueilli	12,50%	12%	33%
		individualisation de la formation la plus souple possible afin de prendre en compte au max la demande de l'apprenant, ce qui favorise l'élaboration d'un projet de formation et la guidance nécessaire à la progression de l'apprentissage			
	par rapport à l'expérience du formé	partir du vécu professionnel et familial des stagiaires	37,50%		
		partir de ce que les gens savent, de leur expérience et de leurs centres d'intérêt			
	partir de situations concrètes				
éthique	dans le respect de chacun avec les règles de responsabilité, de confidentialité et de liberté quant à la participation aux exercices	6%			
par rapport à la	implication, mobilisation active des participants	25%			

	volonté du formé	l'approche pédagogique est active et participative. Elle permet aux participants de découvrir et de mettre en application des concepts et outils grâce à un ensemble de tests et de réflexion spécifiques		
	définition formation	formation-action	12,50%	
		temps de formation comme terrain d'expérimentation : travail d'observation et d'analyse du processus en temps réel		
	convivialité		6%	
Total				100% 273%

**Annexe 18-10 : Informations sur l'intervenant dans les « formations au développement personnel ».**

Intervenant		nombre	% nombre / propositions de formation	% / ensemble des intervenants référencés	
<b>Information sur sa formation</b>  <b>56%</b>	modules de formation continue	14	29%	33%	
	formations continues et régulières	2			
	formatin interne	5			
	formation GIP	7			
	niveau de formation	3	6%		
	Bac + 3	1			
	niveau V	1			
	niveau I, II, III	1			
	diplôme	4	8%		
	DESS	3			
	DUEPS	1			
	domaine de formation	6	12%		
	formation pluridisciplinaire	4			
psychologie	1				
ressources humaines	1				
<b>Information sur son poste, son métier, son statut</b>  <b>79%</b>	fonction de formateur	11	23%	46%	
	formateur formation continue	1			
	définition fonction / d'autres fonctions	3			
	formatrice accompagnatrice coordinatrice	1			
	formateur et consultant, chercheur, auteur	2			
	définition / domaine d'intervention :				
	formateur en communication	1			
	formateur spécialisé en relations humaines	1			
	professionnel de la formation ayant approfondi un domaine	1			
	interdisciplinarité	1			
	définition / structure d'appartenance	2			4%
	formateur CCAS	1			
	formateur AFPA	1			
	autres	7	14%		
	travailleurs sociaux CAF	1			
	médiatrice culturelle	1			
	psychothérapeute	1			
	chargé de bilan	1			
	spécialiste de contact avec des publics difficiles, des relations d'aide et des problèmes de travail en équipe	3	8%		
	certification / méthode	4			
maître praticien en PNL	1				

	analyste transactionnel	3		
	gérant (SARL, EURL)	10	21%	
	bénévoles	6	13%	
	président association	1	2%	
<b>Information sur son expérience professionnelle</b>  <b>23%</b>	durée de l'expérience professionnelle	3	6%	13%
	15 ans	1		
	10 ans	1		
	5 ans	1		
	expérience / publics	5	10%	
	publics en difficulté	1		
	auprès de publics très diversifiés	4		
	expérience / champ d'intervention	3	6%	
	en entreprise publique	1		
	longue expérience de la formation professionnelle, de l'accompagnement, notamment dans le cadre de cercle de recherche d'emploi	1		
en développement personnel	1			
<b>Autres informations</b> <b>12,5%</b>	nom de l'intervenant	3	6%	
	intervenant de profils très différents, de tous horizons	3	6%	7%
<b>Total</b>		<b>82</b>	<b>171%</b>	<b>100%</b>

**Annexe 18-11 : Information sur la durée des « formations au développement personnel ».**

Durée		nombre	moy en nombre d'heures	nbr* moy en nbr d'heures
<b>sans durée</b>		2		
<b>période de réalisation (1 an)</b>	système d'entrées et de sorties permanentes	5		
	minimum 1 année scolaire	2		
	action conventionnée annuellement	1		
	1 an renouvelable	1		
<b>4 mois</b>		1	560	650
<b>6 semaines</b>		1	210	210
<b>jours ou 1/2 journées</b>	20 1/2 journées	2	65	130
	5 jours + 7 1/2 journées	1	60	60
	6 jours	1	42	42
	de 1 à 10 jours	1	35	35
	4 jours	2	28	56
	3 jours	4	21	42
	2 jours	17	14	238
	2 à 4 jours	1	21	22
	1 jour	1	7	7
	2 1/2 journées	2	64	14
<b>en nombre d'heures</b>	64 heures	1	21	36
	19 à 24 heures	1	20	21
	20 heures	1		20
<b>Total</b>		44		1521

moy = 41 heures

**Annexe 18-12 : Le prix des « formations au développement personnel ».**

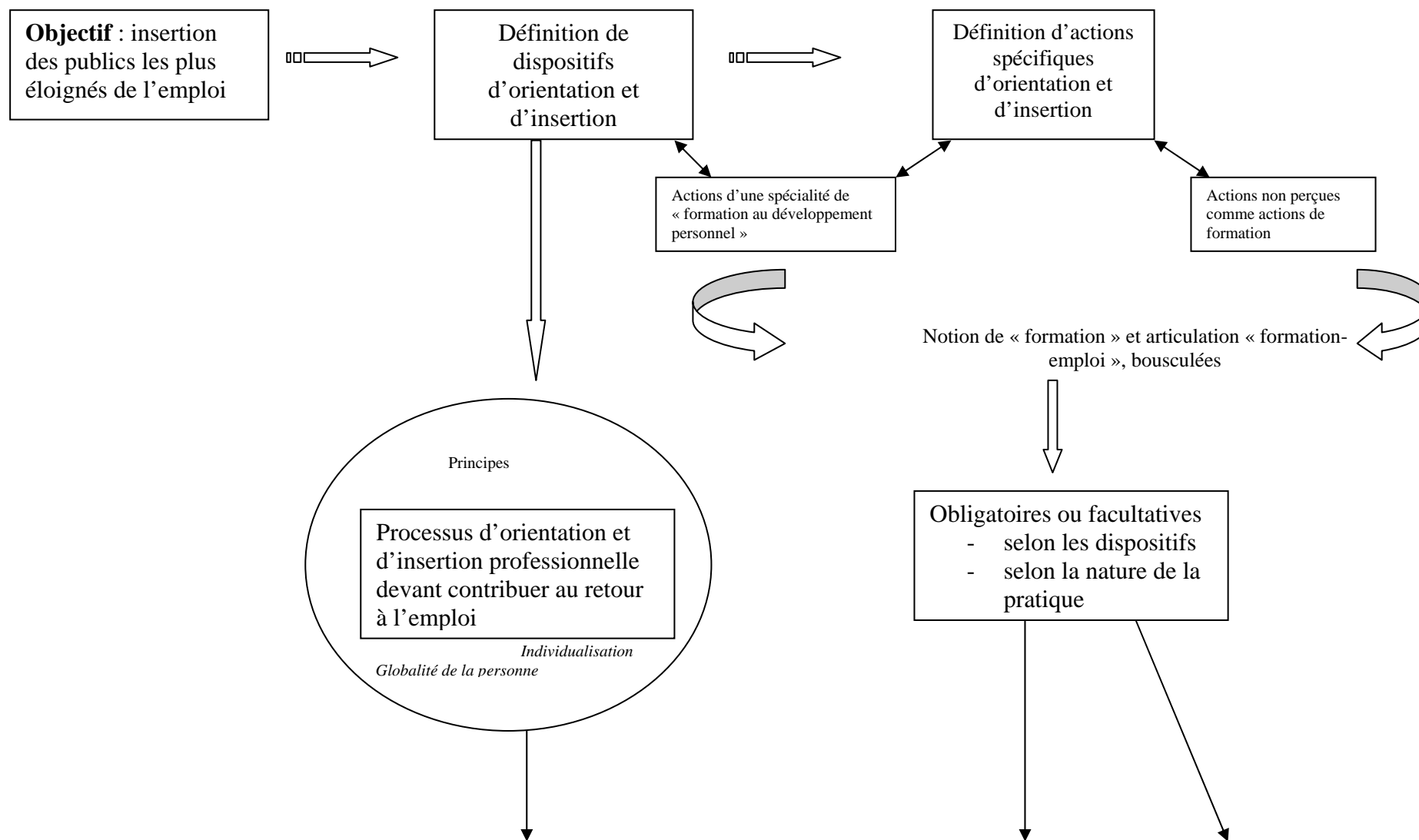
Prix		Nombre	%
gratuit		5	15%
formation spécifique à une convention	variation selon la convention	4	12%
	prise en charge par le réseau Caisse Epargne dans cadre « intérêt général »		
	financement région		
	financement conseil général		
adhésion à la structure	Carte du centre socioculturel, ... entre 5 et 8€	4	12%
coût intégré à un parcours de formation ou dans une formation globale		2	6%
coût fixe		10	30%
variation en fonction du bénéficiaire	salarié, en individuel, ...	9	26%
	Total	34	100%

coût fixe	nombre d'heures	coût horaire
42€	14	3
320€HT	64	5
220€HT	7	31
358€HT	14	26
455€HT	12	38
710€	14	51
750€	42	18
1800€	14	900
2000€	14	1000
550€	?	?

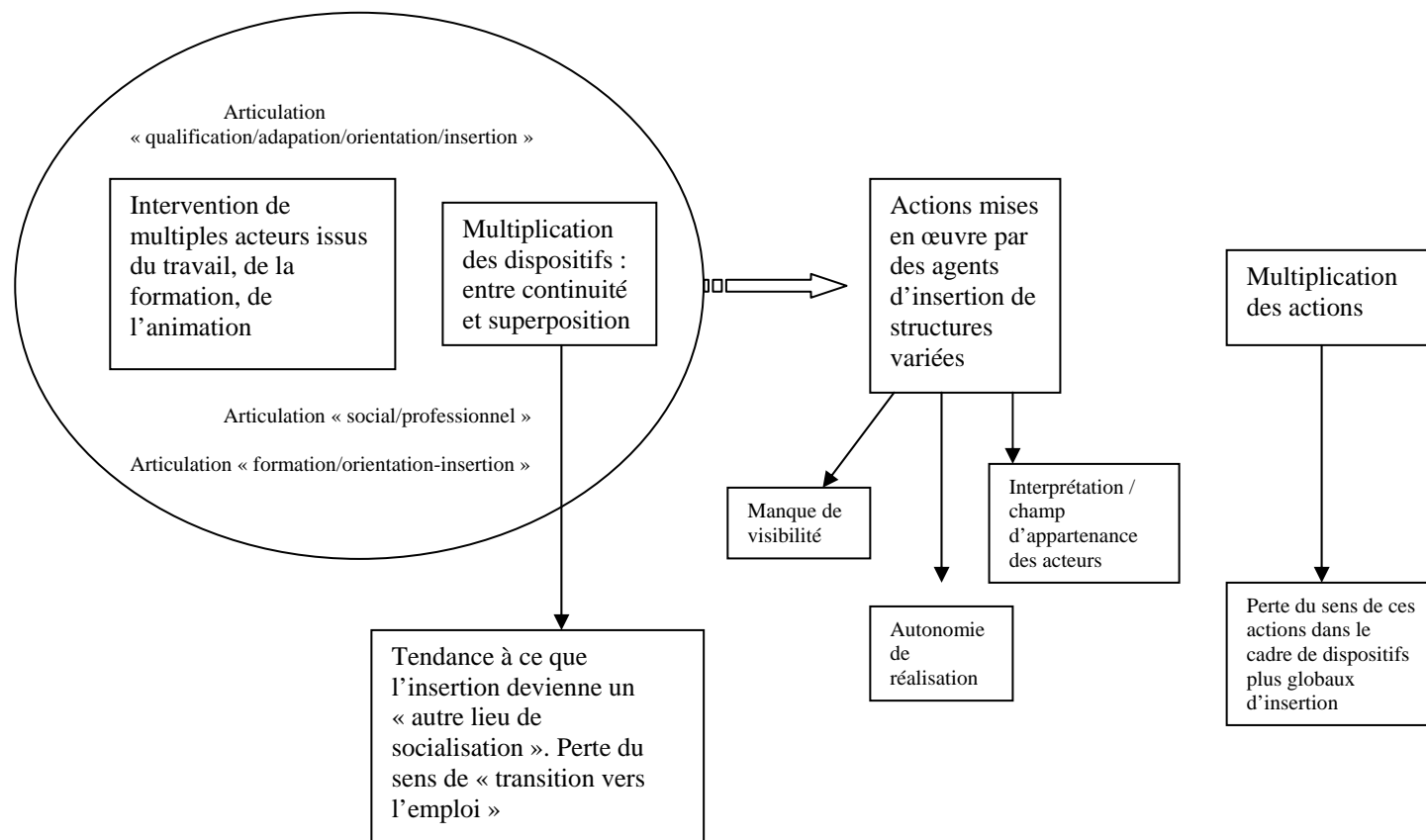
coût variable en fonction du public en €													
couple		groupe		individuel		entreprise, FPC		étudiants, demandeurs d'emploi		organismes sociaux, éducatifs		non précisé	
coût global	coût horaire	coût global	coût horaire	coût global	coût horaire	coût global	coût horaire	coût global	coût horaire	coût global	coût horaire	coût global	coût horaire
												760-2500	42-105
		610	44	205	15	410	29						
		610	44	205	15	410	29						
		610	44	205	15	410	29						
200	17			125	10	335	28	80	7	230	19		
		420	35	270	8			150	12				
		215	15	138	10			77	6				
305	22			183	13								
535	19			305	11								



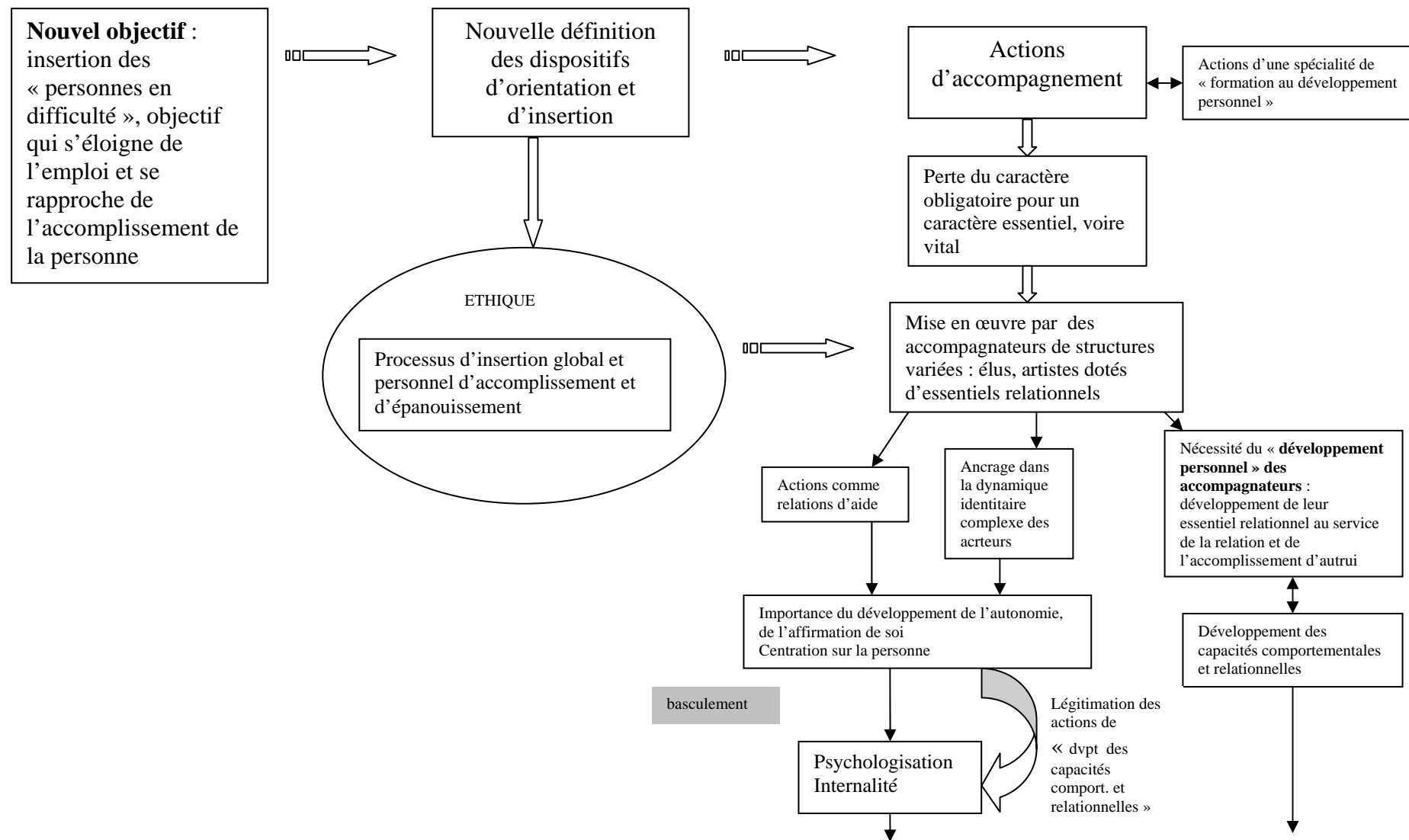
1<sup>er</sup> niveau : Définition des politiques d'insertion à un niveau institutionnel.



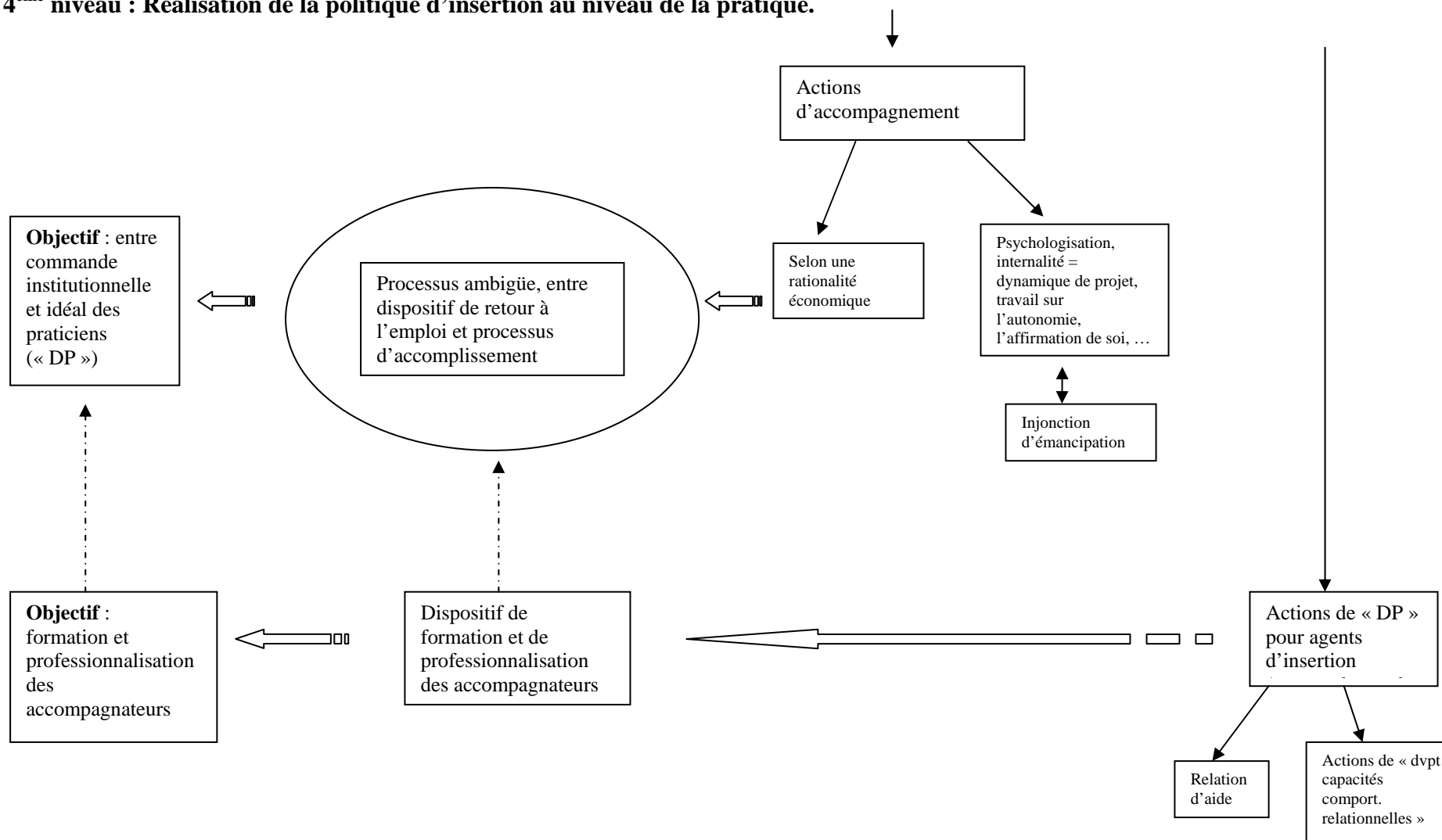
**2<sup>nd</sup> niveau : Réalisation de la politique d'insertion au niveau des structures.**



**3<sup>ème</sup> niveau : Interprétation de la politique d'insertion au niveau de la pratique (ordre du discours des praticiens).**



**4<sup>ème</sup> niveau : Réalisation de la politique d'insertion au niveau de la pratique.**



**Annexe 20 : Référentiel coopération de la dynamique d'une personne en insertion-transition dans une SIAE.**





## **Annexe 21 : Les formations collectives sur le chantier d'insertion textile entre 2000 et 2003.**

### **La formation collective en 2000-2001 :**

Cette action avait été mise en place à partir d'une simple coordination entre l'équipe de AUDACIE et l'organisme de formation préalablement identifié pour intervenir.

De ce travail de coordination, l'action avait été définie de la manière suivante :

Finalité : Avancées en terme comportemental et professionnel des salariés en insertion.

#### Contenu :

- Connaissance de soi
- Notion d'appartenance à un groupe, à une entreprise
- Communication orale et écrite de meilleure qualité.

#### Modules :

- L'environnement professionnel : comprendre l'entreprise, son propre rôle et les objectifs à atteindre.
- Le poste de travail : être en capacité d'expliquer son poste de travail dans ses tenants et aboutissants.
- L'évolution de la mode : être en capacité d'identifier, de trier les vêtements en fonction de la demande.
- L'image de soi : réussir son adaptation et son intégration au sein de l'entreprise.
- Communication orale et écrite : être en capacité de comprendre l'autre et de se faire comprendre, de décrypter, rédiger, rechercher une information.



### **La formation collective en 2001-2002 :**

L'objectif était de reproduire l'action précédente en y apportant quelques améliorations, et toujours de façon négociée avec un organisme de formation sélectionné au préalable :

- en cadrant la formation par rapport à l'objet même du chantier d'insertion (l'IAE)
- en reprenant l'objectif d'un autre chantier d'insertion : *« rendre la personne actrice de sa formation et de son parcours d'insertion. L'intérêt pour AUDACIE est que les personnes deviennent autonomes et responsables, qu'elles prennent conscience d'elles-mêmes, de leur potentiel et donc qu'elles gèrent leur portefeuille de savoirs, de compétences, et d'aptitudes. »*

- et en inscrivant l'action par rapport à une nouvelle dynamique : le « transfert de compétences », en favorisant la prise de conscience par les personnes de leurs compétences comme enjeu stratégique professionnel : *« La volonté de AUDACIE est d'arriver à ce que les personnes s'approprient leurs compétences. Ainsi, à notre avis, tout un travail sur l'individualisme, le rapport à soi, ..., est essentiel au travers de la prochaine action de formation. Il ne s'agit pas pour autant de négliger l'importance du groupe et de l'entreprise dans la structuration de l'individu. Il s'agirait plutôt de développer un travail sur soi inscrit à l'intérieur d'un groupe, d'une structure. Il s'agirait également de susciter l'implication de la personne au sein de son projet et de son parcours, toujours dans cet objectif de maîtrise de son présent et de son devenir. »*

L'action avait donc été mise en place par rapport au contenu suivant :

- Connaissance de soi
- Savoir-faire et transfert de compétences : développer les potentiels d'employabilité par une meilleure appréhension de ses capacités et une plus grande connaissance des entreprises et du contenu des postes de travail
- Etude des freins et priorités : mesurer le degré d'employabilité de chacun et confronter les souhaits, les capacités avec le degré de faisabilité du projet
- Identification des lieux et personnes ressources : établir un répertoire d'adresses thématiques et créer son fichier entreprise en adéquation avec son cercle de mobilité.

**Les formations collectives en 2002** : Deux actions ont été mises en place.

**Formation au premier semestre :**

*Les éléments du cahier des charges :*

Finalité : Renforcer les acquis des salariés du chantier d'insertion textile.

Objectifs souhaités :

- Socialisation des personnes
- Connaissance du monde de l'entreprise
- Méthodologie et organisation dans le travail
- Communication et expression
- Favoriser l'émergence d'un projet professionnel (ou de vie).

Contenus souhaités :

- Connaissance de soi
- Notions de savoir-faire et transfert de compétences
- Hypothèses professionnelles
- Représentation du monde du travail.

*Les éléments de la proposition retenue :*

Objectifs :

- Favoriser la socialisation et la conduite citoyenne
- Acquérir une méthodologie et une organisation adaptées au poste de travail et transférables
- Améliorer la qualité de sa communication et de son expression tant orale que gestuelle
- Susciter l'émergence d'un projet professionnel (ou de vie)
- Découvrir le monde de l'entreprise au travers de ses règles et de ses exigences.

Contenu : « Ces différents modules tendront vers un objectif commun qui est l'émergence d'un projet professionnel (projet de vie pour certains) et l'instauration de comportements adaptés. Transversaux, ils permettront d'établir le lien entre le salarié, son mode de communication, le poste de travail occupé, les compétences acquises, le bassin local d'emploi. »

- Connaissance de soi : amener chaque salarié à une reprise de confiance en soi, en ses potentiels et compétences
- Savoir-faire et transfert de compétences : développer les potentiels d'employabilité par une meilleure appréhension de ses capacités et une plus grande connaissance des entreprises et du contenu des postes de travail
- Hypothèses professionnelles : mesurer le degré d'employabilité de chacun, confronter les souhaits, les capacités avec le degré de faisabilité du projet
- Représentation du monde du travail : se préparer dans son environnement professionnel, appréhender les notions de secteur professionnel, métier, poste de travail, créer un fichier entreprise avec le degré de son cercle de mobilité.

Au **second semestre**, la volonté de la structure était de poursuivre cette même logique de formation, c'est-à-dire « *poursuivre les évolutions personnelles et professionnelles en répondant aux attentes énoncées par les personnes en terme de formation (remise à niveau, découverte de l'outil informatique)* », mais fait nouveau « *en s'appuyant sur la mise en œuvre d'une dynamique de groupe.* »

La volonté de l'accompagnatrice socioprofessionnelle nouvellement recrutée était de réaliser à moyen terme un projet collectif avec les salariés en insertion. Des temps de coordination avec l'organisme de formation ayant l'habitude d'intervenir sur le chantier textile, avaient ainsi servi à définir la formation par rapport à ce projet futur.

La proposition de formation a donc été définie conjointement de la manière suivante :

Finalité : Renforcer les acquis à travers un projet collectif.

But de la structure : Valoriser les salariés à travers un projet collectif en rapport avec leur activité de travail.

But de l'organisme de formation :

- Permettre à chacun de percevoir le lien entre l'activité salariée et différents modules de formation
- Utiliser les acquis de la formation au service du projet collectif
- Reprendre confiance et prendre de l'assurance, donner une image positive de soi, avoir une démarche constructive pour soi
- Prendre conscience de la nécessité de la dynamique de groupe et des apports qu'elle engendre
- Favoriser la communication et l'échange autour d'un projet commun.

Objectifs :

- Identifier des compétences
- Mutualiser des savoir-faire
- Positiver son image
- Générer de l'entraide et un esprit de groupe au sein de l'entreprise.

Contenus :

- Remise à niveau en français
- Remise à niveau en mathématiques
- Informatique
- Ateliers d'expression et de communication, image de soi
- Travail sur le projet professionnel.

### La formation collective en 2003.

La demande se voulait plus précise et cadrée que les années précédentes. Alors que jusqu'à maintenant elle semblait plutôt définie en termes d'objectifs généraux et de principes, la formation était à présent centrée sur « le projet professionnel ». Finalité, objectifs et contenus étaient plus précisément dirigés par la structure commanditaire sur une seule thématique. Le travail sur l'image de soi, la confiance en soi, l'expression et la communication était prévu en action d'accompagnement (réalisation d'un projet de groupe) avec l'accompagnatrice socioprofessionnelle, en parallèle de l'action de formation. Concrètement, la formatrice travaillait avec un premier sous-groupe par demi-journée, tandis que l'accompagnatrice socioprofessionnelle travaillait avec le second sous-groupe.

#### *Les éléments du cahier des charges :*

Finalité : Renforcer les acquis individuels des salariés du chantier d'insertion textile en travaillant spécifiquement sur le projet professionnel.

Objectifs : Poursuivre les évolutions personnelles et professionnelles des personnes en répondant à leurs attentes énoncées en terme de formation (remise à niveau, découverte de l'informatique, estime de soi, ...) et en s'appuyant sur la mise en œuvre d'une dynamique de groupe (défilé de mode).

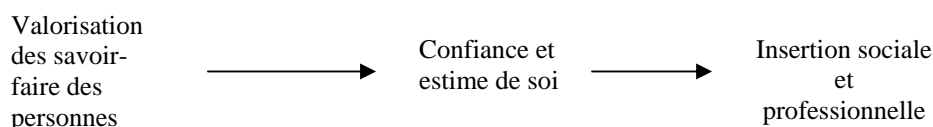
#### Quatre pôles devaient être privilégiés :

- Travail sur le projet professionnel
- Poursuite d'objectifs essentiels à l'insertion professionnelle (socialisation communication, expression)
- Poursuite d'objectifs énoncés par les personnes
- Poursuite d'un objectif collectif assuré par le travail de l'accompagnatrice socioprofessionnelle dans le temps de la formation.

#### Contenus :

- Hypothèses professionnelles
- Connaissance de soi
- Représentation d'une organisation, d'une entreprise.

L'accompagnement de groupe autour d'un projet porté par les personnes – la réalisation d'un défilé de mode – était une volonté forte de l'accompagnatrice socioprofessionnelle définie selon le schéma suivant :



*Les éléments de la proposition retenue :*

La réponse de l'organisme de formation a été élaborée dans le cadre fixé par le chantier d'insertion autour des trois axes suivants :

- Présentation de soi
- Image et communication
- Orientation professionnelle.

L'action d'insertion-formation était donc définie autour de trois pôles interdépendants :

- un accompagnement individuel « classique » avec l'accompagnatrice socioprofessionnelle,
- un accompagnement de groupe avec l'accompagnatrice socioprofessionnelle,
- une formation sur l'axe « projet professionnel » avec un organisme de formation.

## Annexe 22 : Les formations collectives sur le chantier d'insertion intercommunal entre 2001 et 2003.

### La formation collective en 2001-2002 :

La formation, du côté de la demande, était surtout exprimée en terme de principes, et par rapport à un discours éthique, plutôt que par rapport à des orientations claires et précises :

- Développement du « savoir-vivre ensemble »
- Que le support d'activité reste moteur de l'ensemble du chantier
- Formation comme lieu social où l'individu donne sens à ce qu'il fait
- Synergie entre apprentissages (savoirs de base, développement culturel) et socialisation (professionnelle et sociale).

La réponse de l'organisme de formation retenue avait elle aussi tendance à s'appuyer sur des justification éthiques avant de donner un aperçu lisible et concret de l'intervention. Ainsi dans le préambule : « *Qu'elle se situe à un niveau théorique ou technique, la formation est l'espace où professionnalisation et **développement personnel** se confondent pour renforcer l'unité du dispositif d'insertion.* »

Ce que l'organisme appelait les objectifs pédagogiques et professionnels étaient rédigés sous forme de revendication comme s'ils se situaient en amont de la commande\*, plutôt que par rapport à une ingénierie précise de formation.

### Contenus :

- Apprentissages (remise à niveau)
- Socialisation (identité, projet de la personne, développement culturel, citoyenneté)
- L'entreprise (connaissance de l'entreprise, TRE)
- Expression (écrite, orale, mise en situation relationnelle, vidéo)

Tout en sachant que :

« *L'image de soi sera travaillée lors de ces phases, mais cette thématique est présente dans l'ensemble des contenus puisque la formation sera individualisée.* »

« *Travailler le projet, c'est entamer avec la personne une démarche qui lui permet d'accéder à une reprise de confiance en soi durable.* »

« *L'écrit est un moyen d'expression et d'affirmation de la personnalité. L'objectif est de les amener peu à peu à travailler sur qui ils sont avec l'écrit comme support (connaissance de soi).* »

\* « Notre réponse au cahier des charges que propose AUDACIE se construit sur le contexte même du dispositif chantier d'insertion. Ce type de chantier révèle et met en évidence l'exclusion professionnelle dont est victime une partie de la population.

Le chantier a pour mission, à partir d'une réalité professionnelle reconstituée d'amener les salariés à bâtir l'écheveau d'une relation complexe avec le travail rémunéré.

La formation trouve sa place dans un espace où s'instruisent des qualités devant peu à peu renforcer les acquis obtenus sur le lieu de travail.

D'un point de vue conceptuel et afin de préciser une certaine approche pédagogique, il convient de dissocier l'enseignement de la formation. L'enseignement s'attache au savoir fondamental. Il est en soi un objectif.

La formation se soucie davantage de l'articulation entre la connaissance et son application.

L'accent sera mis sur l'utilisation avantageuse et concrète du savoir, pour en faire une matière vivante et utile, c'est-à-dire transférable dans d'autres contextes.

C'est sur ce postulat que se construit le projet de formation que nous estimons devoir proposer.

*La formation doit porter du sens. Ici, elle rencontre les besoins que la personne exprime au sein d'un système organisé dans un parcours d'intégration sociale et professionnelle.*

*Il convient aujourd'hui, au sein des activités d'insertion par l'économie de développer et étendre aux mentalités des acteurs, la notion de formation continue. Celle-ci, reconnue pour l'ensemble des salariés du secteur marchand, contribue au développement du sentiment de compétence.*

*La formation continue jalonne l'histoire professionnelle du salarié. Elle fait évoluer son projet professionnel qui lui-même est indissociable du projet personnel.*

*L'insertion par l'activité économique est bien au centre de cette idée de trajectoire. La formation sur ce type de dispositif doit s'appuyer sur la réalité quotidienne des salariés. Elle doit être capable d'actualiser ses contenus en fonction des besoins révélés par les personnes intégrées sur l'action.*

*C'est sur ces principes que se construisent jusqu'à aujourd'hui nos interventions sur les actions d'AUDACIE. »*

### **La formation collective en 2002-2003 :**

*La demande se voulait plus précise et recentrée sur une finalité plus cohérente avec la mission du chantier d'insertion :*

**Finalité :** Mettre en adéquation : insertion professionnelle et socialisation, et, amener les personnes à être motivées pour leur insertion socioprofessionnelle et à en comprendre la logique.

#### **Objectifs :**

- Méthode et organisation dans les démarches de recherche d'emploi
- Socialisation
- Travail sur la mobilité
- Compréhension de son parcours d'insertion
- Compréhension de l'utilité de l'atelier de communication par rapport à un objectif plus global d'insertion
- Emergence d'un projet professionnel ou de vie
- Communication
- Création d'une dynamique de groupe.

*La proposition, dispensée par le même organisme de formation, a quant à elle été identique à celle de l'année précédente en y ajoutant toutefois un module sur l'informatique alors que cela ne faisait pas partie de l'objet de la commande : « Comme nous l'observons, l'informatique tel que nous l'appréhendons dans cette formation, vise un objectif d'apprentissage afin de maîtriser partiellement un outil technologique. Mais ce support est à considérer également dans une utilisation transversale, c'est-à-dire qu'elle touche à l'image de soi en valorisant la production de la personne et à son autonomie en lui permettant de rechercher les moyens de construire son travail. »*

**La formation collective en 2003** a été encore une fois identique aux précédentes et dispensée par le même organisme de formation.

### Annexe 23 : Les formations sur les chantiers d'insertion en 2004.

Actions commanditées	Propositions retenues
<p><b>TRE – projet professionnel</b></p> <p><u>Objectifs</u> : Favoriser l'autonomie et la responsabilité des salariés dans leurs TRE, à partir d'un projet professionnel défini</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emergence ou évolution du projet professionnel en lien avec l'accompagnatrice socioprofessionnelle</li> <li>- Travailler sur les TRE et montrer leur cohérence et leur utilité.</li> </ul>	<p><b>TRE - Projet professionnel</b></p> <p><u>Finalité</u> : Définir et valider une ou plusieurs orientations professionnelles, s'approprier les techniques et méthodes de recherche d'emploi.</p> <p><u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la nécessité du recours à des outils et méthodes spécifiques</li> <li>- Utiliser les TRE comme un moyen ou support</li> <li>- Adapter chaque réalisation ou souhait, besoin réel et niveau de compréhension.</li> </ul> <p><u>Contenu</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projet (bilan, élaboration, ...)</li> <li>- Techniques (marché de l'emploi, CV, lettres, ...).</li> </ul>
<p><b>Alphabétisation – mise à niveau</b></p> <p><u>Objectifs</u> : Sensibiliser aux savoirs de base au préalable d'un parcours d'apprentissage de plus longue durée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rompre les barrières du rapport à l'écrit et à l'oral</li> <li>- Expression écrite</li> <li>- Expression orale</li> <li>- Lecture</li> <li>- Ecriture.</li> </ul>	<p><b>Alphabétisation – remise à niveau</b></p> <p>En individuel, en Atelier Permanent d'Individualisation des Savoirs.</p> <p><u>Finalité</u> : Apprendre à me perfectionner en expression orale et écrite, travailler sur les mathématiques et le raisonnement logique.</p> <p><u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etre plus autonome dans mon quotidien en ce qui concerne l'oral et l'écrit par rapport à ma façon de m'exprimer</li> <li>- Me préparer à une qualification professionnelle</li> <li>- Valider mes connaissances de base.</li> </ul> <p><u>Contenus</u> adaptés aux besoins des personnes à partir de situations vécues dans le quotidien.</p>



<p><b>Formation sur le thème « mode – textile »</b></p> <p><u>Objectifs</u> : Compléter par l'apport de connaissances, les compétences acquises par les salariés du chantier textile dans leur activité de travail.</p>	<p><b>Découverte des métiers autour des matériaux souples</b></p> <p><u>Finalité</u> : Vérifier un projet professionnel en relation avec le textile, approcher des connaissances et techniques validant une recherche d'emploi directe ou un positionnement sur une formation qualifiante.</p> <p><u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation des métiers en relation avec le textile</li> <li>- Mise en lumière des aptitudes, qualités et compétences requises</li> <li>- Vérification des potentialités des salariés.</li> </ul> <p><u>Contenus</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Découverte des métiers dans le domaine des matériaux souples</li> <li>- Techniques de base</li> <li>- Visualisation sur le terrain.</li> </ul>
	<p><b>Mise en place d'un atelier « Mode et textile »</b></p> <p>Cette formation devait compléter la précédente et développer les compétences nécessaires à quelques salariés pour mettre en place un atelier « création » au sein du chantier textile.</p>
<p><b>Découverte des métiers d'aide à la personne</b></p> <p><u>Objectifs</u> : permettre aux salariés de confirmer ou infirmer un projet professionnel dans ce secteur d'activité, à partir de connaissances précises et en partant des représentations des salariés sur ces métiers.</p>	<p><b>Découverte des métiers d'aide à la personne</b></p> <p><u>Finalité</u> : Vérifier un projet professionnel en relation avec l'aide à la personne, approcher des connaissances et techniques validant une recherche d'emploi directe ou un positionnement sur une formation qualifiante.</p> <p><u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation des métiers d'aide à la personne</li> <li>- Mise en lumière des aptitudes, qualités et compétences requises</li> <li>- Vérification des potentialités des salariés.</li> </ul>

	<p><u>Contenus</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Découverte des métiers</li> <li>- Techniques de base.</li> </ul>
<p><b>Préparation au code de la route</b></p> <p><u>Objectifs</u> : Acquérir les connaissances requises du code de la route, et ainsi, leur permettre de passer le code avec plus de facilité et aborder ainsi les problèmes de mobilité.</p>	<p><b>Code de la route</b></p> <p><u>Finalité</u> : Examen du code fictif.</p> <p><u>Objectifs</u> : Amener chaque candidat à un niveau suffisant pour permettre d'accéder par la suite à l'examen de la préfecture.</p>
<p><b>Découverte des métiers de la vente et de la grande distribution</b></p> <p><u>Objectifs</u> : Permettre aux salariés de confirmer ou infirmer un projet professionnel dans ce secteur d'activité, à partir de connaissances précises et en partant des représentations des salariés sur ces métiers.</p>	<p><i>Action non mise en place</i></p>
<p><b>Découverte de l'outil informatique</b></p> <p><u>Objectifs</u> : se familiariser avec l'outil informatique.</p>	<p><i>Action non mise en place</i></p>

Des demi-journées d' « information-discussion » ont été également proposées dans le catalogue, à partir de demandes qui avaient été énoncées par les personnes :

- Risques de l'alcool
- Droits et devoirs des salariés
- Où, comment et par qui faire garder mes enfants lorsque l'on travaille ?
- Les structures sportives et culturelles de la ville
- Tabac
- Droits et prestations de la CAF
- Utilisation et économie d'énergie
- Sommeil
- Alimentation
- Image de soi
- Accident domestique
- Notion d'ergonomie dans la vie professionnelle et personnelle.

## **Annexe 24 : Les stages du dispositif de formation 2002 de IRIS à destination des salariés des SIAE.**

### **Première rubrique : Démarche commerciale, développement de l'activité.**

- \*Améliorer l'accueil dans un établissement ou un service.
- \*Le téléphone : accueil, prise de commande et contacts commerciaux.
- \*Prise de rendez-vous et marketing téléphonique.
- \*L'ETTI : prospection et entretien commercial.
- \*Développement commercial des services aux entreprises et collectivités.
- \*L'ETTI : action commerciale et accompagnement social.
- \*Le client, premier partenaire de l'accompagnement et du suivi.
- \*Développement commercial des services aux particuliers.

### **Seconde rubrique : Gestion, comptabilité, paie.**

- \*Comptabilité générale et paie.
- \*Paie et charges sociales.
- \*Le salaire des intérimaires - base 35 heures.
- \*Les calculs de marge : les allègements « loi Aubry » ou loi « Juppé ».
- \*Suivi de gestion des associations intermédiaires.
- \*Gestion de trésorerie.
- \*Mise en place d'un tableau de bord de gestion.
- \*Les bases de l'analyse comptable et financière dans une EI ou ETTI.
- \*Administration du personnel.

### **Troisième rubrique : Juridique.**

- \*Réglementation des AI.
- \*Réglementation des AI : actualisation.
- \*Application de la loi des 35 heures en AI.
- \*Réglementation des ETTI.
- \*Réglementation des ETTI : actualisation.
- \*Réglementation du travail temporaire : dispositions légales et conventionnelles.
- \*L'environnement réglementaire du travail temporaire d'insertion.
- \*Législation du travail temporaire : la force d'une argumentation commerciale (ETTI).
- \*loi des 35 heures : conséquences pour les délégations intérimaires.
- \*Application de la loi des 35 heures en ETTI.

**Quatrième rubrique : Accueil, accompagnement, gestion des parcours d'insertion.**

- \*La mission d'accueil.
- \*Garantir la qualité de son accueil en situation difficile.
- \*Découvrir les techniques de communication interpersonnelle.
- \*La notion de demande.
- \*Accueil et suivi des demandeurs d'emploi.
- \*Conduire un entretien.
- \*Accompagnement des publics en difficulté : comment faire ?
- \*Repérage et accompagnement des personnes en situation d'illettrisme vers une démarche de formation.
- \*Entretien dans une relation d'aide à l'embauche.
- \*Analyse des postes et des compétences.
- \*Utiliser les missions de travail pour développer les compétences et capacités professionnelles.
- \*Etablir et suivre un contrat de travail (AI, ETTI, ASP).
- \*Des outils au service de l'accompagnement des demandeurs d'emploi.
- \*Discrimination raciale dans la formation et l'accompagnement des parcours d'insertion professionnelle.
- \*Mise en oeuvre de l'Appui Social Individualisé (ASI).
- \*Repères en psychologie à l'intention des professionnels de l'orientation, de l'insertion et du bilan.
- \*Pratiquer le tutorat dans une SIAE (niveau 1).
- \* Utiliser la démarche portefeuille de compétences en formation et/ou orientation.
- \*Formation qualifiante des encadrants techniques d'insertion (ETI).
- \*Valider les acquis de l'expérience personnelle et professionnelle : méthodes, outils et pratiques.
- \*Optimisation des parcours en intégrant les procédures de reconnaissance et de validation des acquis.
- \*L'analyse du travail, des emplois et des compétences appliquée à la validation des acquis de l'expérience.

**Cinquième rubrique : Organisation, management des ressources humaines.**

- \*Analyse des pratiques professionnelles.
- \*Pratiquer l'entretien individuel annuel.
- \*Motiver et animer son équipe.
- \*Mettre en place le plan de formation.
- \*Mieux gérer son temps et ses activités.
- \*Optimiser ses méthodes de travail et sa gestion du temps.
- \*Des réunions efficaces et constructives.
- \*Construire un projet de formation et d'insertion en milieu rural.
- \*Accompagnement à la conduite de projet.
- \*Les outils du diagnostic territorial.
- \*L'appui de l'Europe pour les projets locaux d'emploi et de formation.

Sixième rubrique : **Démarche qualité des SIAE.**

\*Conduire une démarche qualité dans une SIAE.

\*Se préparer à la démarche qualité pour de nouvelles exigences : légales, éthiques, déontologiques.

### Annexe 25 : Les stages proposés aux agents d'insertion, classés par rubrique et par année.

Edition 2002	Edition 2003-2004	Edition 2005 1er semestre
<b>accompagner les choix et les parcours</b>	<b>accompagner les publics dans leurs parcours et leurs transitions professionnelles</b>	<b>accompagner les publics dans leurs parcours et leurs transitions professionnelles</b>
<i>accompagnement des publics jeunes et adultes</i>		
conduire un entretien	s'initier à la conduite d'entretien	
la notion de demande	la conduite d'entretien : perfectionner ses pratiques	
sensibilisation à la pédagogie du projet	écouter et analyser une demande individuelle	écouter et analyser une demande individuelle
la mission d'accueil		
garantir la qualité de son accueil en situation difficile		
l'exclusion sociale et professionnelle		
approche clinique des processus de formation et d'accompagnement		
Accompagnement : réflexion identitaire et réseau		
accompagner les publics en difficulté : comment faire ?	le public en difficulté : l'accompagner autrement	le public en difficulté : l'accompagner autrement
journées de l'accompagnement		
repérage et accompagnement des personnes en situation d'illettrisme vers une démarche de formation	accompagner vers la formation les publics en situation d'illettrisme	
secret professionnel, secret partagé et responsabilité		
les processus de déscolarisation, d'un point de vue sociologique		
utiliser dans sa pratique le régulateur sémantique de l'insertion		
les outils d'information sur la formation, l'emploi et l'insertion		
des outils au service de l'accompagnement des demandeurs d'emploi	accompagner l'émergence et la réalisation du projet individuel	
sensibilisation à l'égalité professionnelle entre hommes et femmes		

discriminations raciales dans la formation et l'accompagnement des parcours d'insertion professionnelle	mieux comprendre les discriminations pour mieux les combattre	mieux comprendre les discriminations pour mieux les combattre
diversité culturelle et médiation à l'emploi		
	les secteurs professionnels : caractéristiques et évolutions	
	rechercher et utiliser les ressources informatives proposées par les TIC sur les métiers, l'emploi et la formation	
<i>conseil et orientation pour la mobilité professionnelle</i>		
l'aide aux choix professionnels	utiliser des méthodes et outils d'orientation professionnelle	utiliser des méthodes et outils d'orientation professionnelle
utiliser la démarche portefeuille de compétences en formation et/ou en orientation		
repères en psychologie à l'intention des professionnels de l'orientation, de l'insertion et du bilan	maîtriser les concepts fondamentaux de la psychologie de la personne	
accompagner les mobilités face aux évolutions du monde du travail		
acquisition des techniques et outils d'aide à l'explicitation	l'entretien d'explicitation : sensibilisation aux techniques et outils d'aide à la formalisation de l'expérience	l'entretien d'explicitation : sensibilisation aux techniques et outils d'aide à la formalisation de l'expérience
valider les acquis de l'expérience personnelle et professionnelle		
optimisation des parcours en intégrant les procédures de reconnaissance et de validation des acquis	la VAE : concepts, acteurs, enjeux	la VAE : concepts, acteurs, enjeux
l'analyse du travail, des emplois et des compétences à la validation des acquis	l'analyse de l'activité personnelle et professionnelle appliquée à la VAE	l'analyse de l'activité personnelle et professionnelle appliquée à la VAE
<b>Agir en situation de formation</b>	<b>organiser et animer des actions de formation - enrichir ses pratiques pédagogiques</b>	<b>organiser et animer des actions de formation - enrichir ses pratiques pédagogiques</b>
<i>les repères fondamentaux</i>		
le cadre juridique et politique de la formation continue et ses acteurs	le cadre juridique et politique de la FPC	
l'éducation et la formation des adultes en France : évolutions et perspectives		
découvrir les techniques de communication interpersonnelle	communiquer autrement	communiquer autrement

la motivation : dynamiser les individus et les groupes par une meilleure communication	développer la motivation des apprenants	
mémoire et apprentissage		
formateur d'adultes : théorie et savoir-faire de base	se repérer dans les différents courants conceptuels et théoriques de la psychopédagogie	
animer une formation : les ressources du formateur	animer un groupe en formation	
formation à la méthodologie « né pour apprendre »		
trouver une juste distance dans la relation pédagogique	gérer des situations conflictuelles et difficiles	
mise en œuvre d'échanges réciproques de savoirs en session de formation	choisir sers stratégies et méthodes pédagogiques	
comment concevoir une action de formation	les étapes de la conception d'une séquence de formation	
Introduction à l'ingénierie pédagogique	formaliser et rédiger un scénario pédagogique	
évaluer les résultats d'une action de formation	les modalités d'évaluation d'une action de formation	
formation de formateurs occasionnels	construire une démarche d'évaluation dans un dispositif	construire une démarche d'évaluation dans un dispositif
formation de formateurs aux méthodes d'apprentissage à partir des situations de travail		
<i>les formations alternées</i>		
l'apprentissage, échanges avec les nouveaux formateurs		
accompagnement et exploitation pédagogique des stages en entreprise		
remettre au travail des jeunes démotivés dans un système alterné		
organiser et exploiter une visite en entreprise		
<i>des supports et des outils au service de son action</i>		
des jeux pour apprendre : initiation à la pédagogie ludique		
élaboration des jeux de formation		
internet et le formateur : fonctions et usages	animer des sessions de formation en s'appuyant sur l'outil internet	animer des sessions de formation en s'appuyant sur l'outil internet
internet et le formateur : usages et pédagogies		
utilisation des TIC dans la formation		
réaliser des diaporamas efficaces		
l'image et le formateur		
l'informatique au service des apprentissages : les langagiciels - nuagiciels		



	analyser ses pratiques pédagogiques	
<b>guider les apprentissages dans les formations de base</b>	<b>guider les apprentissages dans les formations de base</b>	<b>guider les apprentissages dans les formations de base</b>
comment débiter les apprentissages, formation à destination des bénévoles des APLIS	illettrisme de quoi parle t-on ?	
qu'est-ce que lire ?	comprendre l'acte lexique : qu'est-ce que lire ?	comprendre l'acte lexical : qu'est-ce que lire ?
former à l'écrit : apprentissage de la lecture et de l'écriture chez un public débutant ou en difficulté		
favoriser et améliorer l'expression écrite	permettre l'expression écrite et l'améliorer	
animer un atelier d'écriture	animer des ateliers d'écriture	animer des ateliers d'écriture
communiquer, lire, écrire : pourquoi, comment ?	panorama des théories sur l'apprentissage de la lecture-écriture	panorama des théories sur l'apprentissage de la lecture-écriture
la démarche de l'oral vers l'écrit dans la lutte contre l'illettrisme : initiation	la démarche de l'oral vers l'écrit dans la lutte contre l'illettrisme : initiation	la démarche de l'oral vers l'écrit dans la lutte contre l'illettrisme : initiation
la démarche de l'oral vers l'écrit dans la lutte contre l'illettrisme : perfectionnement	la démarche de l'oral vers l'écrit dans la lutte contre l'illettrisme : perfectionnement	
logique de la langue ; structuration de la pensée	logique de la langue ; structuration de la pensée	
de la grammaire de l'image à la grammaire de l'écrit		
apprendre le français à un public d'origine étrangère	conduire des actions de formation en français langue étrangère	conduire des actions de formation en français langue étrangère
guider les apprentissages en calcul	guider les apprentissages en calcul	
le passage à l'euro pour les publics de faible niveau : aspects logicomathématiques	vivre au quotidien avec l'euro	
comprendre les difficultés à se repérer dans le temps	comprendre les difficultés à se repérer dans le temps	comprendre les difficultés à se repérer dans le temps
comprendre les difficultés à se repérer dans l'espace		
élaboration d'un parcours de formation pour l'apprentissage de la langue	acquérir une démarche pour les apprentissages de la lecture-écriture	acquérir une démarche pour les apprentissages de la lecture-écriture
	cycle de professionnalisation des coordinateurs des APLIS	
	analyser sa pratique d'animation d'ateliers d'écriture	
	groupes d'échanges pédagogiques pour les intervenants des formations de base	
<b>préparer une formation qualifiante</b>		
formation qualifiante des encadrants techniques d'insertion		
dispositif de certification pour l'obtention du titre de formateur professionnel d'adultes		

<b>manager et développer une structure</b>	<b>faire évoluer son cadre de travail et développer de nouvelles pratiques professionnelles</b>	<b>faire évoluer son cadre de travail et développer de nouvelles pratiques professionnelles</b>
<i>management d'équipe, organisation interne</i>		
élaborer et conduire un projet de management	conduire un projet en équipe	
organiser et assurer la fonction commerciale dans l'organisme de formation	encadrer une équipe pédagogique	
motiver et animer son équipe	optimiser la gestion d'une structure grâce aux TIC	
améliorer le fonctionnement d'un centre de ressources		
cycle de professionnalisation des coordinateurs des APLIS		
<b><i>ingénierie et conduite de projets</i></b>		
rédiger et/ou répondre à un cahier des charges en formation	proposer une offre de formation en réponse à une commande publique	construire et présenter une offre de formation en réponse à une commande publique
construire un projet de formation et d'insertion en milieu rural	développer des projets de changement, conduire des projets institutionnels	
l'appui de l'Europe pour les projets locaux d'emploi et de formation	construire et développer un réseau de partenaires	construire et développer un réseau de partenaires
les outils de diagnostic territorial	conduire un projet d'emploi, de formation ou d'insertion avec l'appui du FSE	
ingénierie des compétences, développer de nouveaux dispositifs de professionnalisation	travailler en réseau au quotidien	
introduction aux FOAD	du référentiel d'activité au référentiel de formation : intégrer la VAE dans les parcours de professionnalisation	du référentiel d'activité au référentiel de formation : intégrer la VAE dans les parcours de professionnalisation
FOAD : quels chemins emprunter ?		
	analyser ses pratiques professionnelles	analyser ses pratiques professionnelles
	rédiger des écrits professionnels	
<b>interroger ses pratiques et ses compétences</b>		
<i>échanges et analyses de pratiques professionnelles</i>		
analyse de pratiques professionnelles		
analyse des pratiques d'accompagnement		
analyser sa pratique d'animation d'ateliers d'écriture		
échanges sur ses pratiques d'animation		

groupes d'échanges pédagogiques pour les intervenants des formations de base		
<i>démarches de développement personnel</i>		
identifier et actualiser ses compétences en élaborant son portefeuille de compétences d'acteur de la formation		
développer sa créativité : les ressources de l'écriture		
visualiser et organiser les idées pour mieux les exprimer		
du plaisir d'écrire à l'écriture professionnelle		

## **Annexe 26 : Entretien avec la responsable du dispositif SAFRAN du GIP Qualité.**

Entretien réalisé au GIP Qualité de la formation à Poitiers le 16/09/02. Entretien réalisé après un premier travail d'interprétation des besoins des agents d'insertion dans les structures étudiées.

Au préalable de l'entretien une phase d'introduction / présentation a été effectuée, et qui n'a pas été enregistrée.

Responsable Safran (RS) : Je crois qu'il y a une poussée de ça actuellement [du développement personnel]. On le sent ... enfin bon... de façon anecdotique alors je ne sais pas si ça vaut le coup de l'enregistrer mais je suis allée au salon du bien-être et mieux-vivre ce week-end au parc des expositions de Poitiers et c'est vrai que bon... c'est présenté à toutes les sauces... enfin bon.

Elsa Hée (EH) : On met beaucoup de choses derrière, on attend beaucoup de chose et puis finalement

RS : Oui il y a les pratiques de coaching... et tout et c'est vrai que ça devient, ça devient très très à la mode.

EH : En plus on s'aperçoit que ce sont des pratiques, soit en gros, pour les cadres d'entreprise, ou alors pour les personnes dites en difficultés... et il semble que le milieu de la recherche se soit d'abord intéressé à toutes ces formations là pour les cadres avant de s'intéresser aux personnes en insertion, aux personnes en difficultés. C'est vrai que le milieu social n'est pas un sujet de recherche très développé dans tout le domaine universitaire, dans tout ce qui est recherché, etc. Donc c'est aussi pour ça qu'il y a pleins de choses à déblayer.

RS : D'accord, donc oui là vous mettez le pied dans quelque chose d'assez ardu puisqu'il faut définir ce que vous entendez par développement personnel, puis ce que vous entendez par insertion aussi. Donc c'est vrai que c'est des domaines où il n'y a pas encore de définition.

EH : Et ça continue de se développer de plus en plus, à prendre... à fleurir un peu partout... on met beaucoup de choses derrière... comme si c'était un espoir de sortie de on ne sait quoi mais...

RS : D'ailleurs ça me fait penser dans les... dans le thésaurus des domaines de formation, je ne sais pas comment elles sont classées ces formations en développement personnel. Et on vient juste de recevoir le catalogue... enfin le répertoire des organismes de formation de Poitou-Charentes. Et donc il y a l'index thématique des domaines de formation et ... parce que jusqu'à présent dans la grosse thématique « développement personnel » c'était la rubrique fourre-tout. Alors là je ne sais pas s'ils ont revu leur catégorisation... ce n'est pas sûr... je n'ai même pas eu le temps d'y jeter un coup d'oeil, on l'a reçu en fin de semaine dernière. Il doit bien y avoir développement personnel quelque part. Je sais que dedans ils avaient mis tout ce qui était... Ah non et bien ça alors...

Bon... peut-être que c'est un outil qui pourra vous servir... enfin je pense à ça. Alors il est en vente au Carif sinon nous l'avons ici en documentation vous pouvez le consulter.

Mais quand même par curiosité, ... je suis désolée, ça va peut-être être un peu décousu notre... Ah bien si voilà il y a quand même une rubrique développement personnel et alors voilà ce que l'on trouve dedans « affirmation de soi, ateliers d'écriture, bilan de compétences... » enfin

bon c'est l'une des plus grosses rubriques en fait. On va retrouver tout ce qui est recherche d'emploi...

EH : Remise à niveau c'est aussi dans le développement personnel

RS : Et oui... à la limite ce serait intéressant que vous voyez avec le Carif comment eux ils ont rangé ... enfin pourquoi ils rangent ces, ces domaines là de la formation dans la thématique développement personnel... c'est vrai que moi bon ... il y en a certaines sur lesquelles je suis d'accord mais... bon et bien mise à niveau technologique... moi je ne l'aurai peut-être pas mis là. Vous allez voir que nous ce que l'on a mis dans notre rubrique c'est aussi quelque fois parce qu'on ne savait pas où le mettre ailleurs quoi. Bien oui bon c'est notre problème à tous d'être obligés de catégoriser les choses et de faire entrer à un endroit et là voilà "insertion socioprofessionnelle" a été rangé là dans développement personnel... moi je ne suis pas... non... enfin pour moi c'est pas ça le développement personnel mais bon... bref... voilà donc je faisais l'association d'idées avec ce document que l'on vient juste de recevoir donc... ce serait bien de les contacter eux aussi pour avoir leur approche. Mais eux je pense qu'ils ont, ils utilisent ce qu'on appelle le thésaurus de ... de la formation où toutes les catégories de ... de formation sont déjà établies. Je pense qu'ils n'ont rien inventé là, mais enfin bon ce serait bien de savoir quelle est leur démarche.

EH : Sinon j'avais des questions d'abord au-delà... sans prendre en compte la question du développement personnel, plus pour le contexte général des agents d'insertion.

RS : Oui.

EH: Mais en fait je vous en avais parlé au téléphone : plus des statistiques ou sur la fréquentation des différentes actions en formation peut-être

RS : Ah oui. Mais alors ça ce n'est pas moi qui peut le faire ici. Il y a ... Il faut que ce soit mes collègues qui le fassent au niveau informatique. si vous avez des besoins particuliers il faut me les dire et puis à ce moment là on ...

EH : En fait ce serait par thématique, modalités pédagogiques, et les publics. Donc notamment les acteurs de l'insertion. Comme vous envoyez en fait la petite fiche... donc nous les agents d'insertion des trois structures s'inscrivent ou bien comme « accompagnateur socioprofessionnel » ou comme « acteur de l'insertion économique ». Donc en fait peut-être un petit... il y a une « chargée d'accueil » aussi... des statistiques par public.

RS : Bien ça on les a mais sur 2001. Si vous voulez sur le programme 2002 on n'a pas encore.

EH : Même 2001 ça me convient. C'est plus pour avoir une représentation un petit peu... ça varie beaucoup d'une année sur l'autre ?

RS : Oui on a quand même un renouvellement du public accueilli en formation qui est de l'ordre de quasiment la moitié. Enfin 45% de nouvelles personnes, de personnes qui s'inscrivent pour la première fois. Donc... donc pour les statistiques par rapport au programme 2002 on ne va pas le faire avant le début 2003.

Il faut attendre que les actions soient terminées et puis qu'on ait le temps d'enregistrer tout ça et il y a un bug au niveau informatique donc on a beaucoup de mal... bon mais ça... oui c'est des informations qu'on peut vous fournir. Nous on les traite pour nous mais...

EH : Et 2001, et 2002, ce serait possible que j'en ai connaissance ?

RS : Oui alors on le fait parce que de toute façon ... on a un rapport d'activité à faire comme tout le monde donc ça c'est tout à fait envisageable.

Sur le public ça il n'y a pas de problème on a les statistiques. Et puis vous vouliez...

EH : Par thématiques et par modalités pédagogiques.

RS : Alors là ce serait quel type d'informations ?

EH : (en reprenant leur catalogue du dispositif SAFRAN)...

RS : Ah oui c'est à dire que notre programme il est découpé en 6 thématiques. Alors qu'est-ce que vous aimeriez savoir par rapport à ça ?

EH : J'ai fait moi ... pour analyser un petit peu tout ça...

RS : Mais ça a priori c'est des éléments qu'on traite mais en fin d'année quand le programme est fini ou enfin en début d'année suivante plutôt.

EH : Donc en fait j'ai repris les différentes actions que vous faisiez par rapport aux thématiques et puis les modalités pédagogiques.

RS : D'accord.

EH : Voilà, les durées

RS : Et bien c'est bien vous avez bien tout décortiqué, moi je n'ai même pas ça.

EH : Et puis donc quelques pourcentages et voir en fonction des thématiques lesquelles sont les plus... Donc là on voit par exemple que c'est... c'est ces deux grosses thématiques là qui sont les plus proposées, enfin qui proposent le plus de formation.

RS : Oui d'accord.

EH : Et est-ce que c'est celles-ci ?... Voir, se rendre compte si c'est celles-ci qui sont le plus fréquentées ou si c'est vers celles-ci que les personnes s'orientent ; et puis également les modalités de professionnalisation.

RS : Ca c'est une analyse qu'on n'a pas encore faite.

Bon... la modalité la plus fréquente dans le dispositif Safran c'est la modalité par module de formation parce que historiquement on a toujours proposé des modules de formation donc on a continué ça c'est clair. Les autres modalités c'est un petit peu, c'est... c'est un plus qu'on a mis en oeuvre depuis qu'on retravaille ce dispositif là... elles sont beaucoup développées et d'ailleurs même souvent les gens ne le voient pas c'est à dire... on a pourtant essayé de faire de l'information autour de ces nouvelles modalités de professionnalisation... on les explique au début de la brochure mais après dans la brochure, les gens ne font pas attention à ça. Donc ils ne s'inscrivent pas, enfin à mon avis, mais ça je n'ai pas encore d'éléments d'analyse mais ils ne s'inscrivent pas à cause ou grâce à une modalité.

EH : Enfin moi je peux aussi valider cette impression là. Ce n'est pas du tout... ni pour d'ailleurs la thématique principale.

RS : Alors les thématiques avec les couleurs, pour nous c'est un outil de visualisation et de repérage visuel simplement. Alors c'est un outil de cadrage aussi car ça permet de voir quand même qu'effectivement il y a deux grosses, enfin trois même parce que quand même celle qui concerne le, les apprentissages de base... il y en a quand même un certain nombre d'actions et puis on a un public très important aussi là-dessus. Ça ce sont des actions qui s'adressent plutôt enfin pour aller vite, plutôt aux personnes qui travaillent dans le champ de la lutte contre l'illettrisme qui soient salariés ou bénévoles. Mais en tout cas il y a beaucoup de bénévoles et il y a beaucoup de demandes. Là il y a de gros besoins de formation donc cette rubrique là elle représente quand même un bon socle et puis en tout cas ce sont des actions qui font toujours le plein... c'est vrai que les deux, les deux premières thématiques représentent le coeur on va dire de nos actions là effectivement... C'est là où on le plus grand nombre d'actions de professionnalisation et où on a le plus de demande d'inscription ; donc ça par rapport aux statistiques... là je ne sais pas ce que l'on peut vous... là au jour d'aujourd'hui je vais être embêtée de vous donner quoi que ce soit de bien établi. On a fait un premier bilan parce que on a besoin d'avoir un premier bilan à 6 mois et puis on fait un suivi très régulier mais ça ne vous donnera pas les chiffres sur l'année. Alors je ne sais pas...

EH : Mais vous les auriez... Je n'en ai pas besoin nécessairement tout de suite.

RS : Je vous dis. Il faut que le programme Safran soit terminé et puis il nous faut le temps de préparer les... Mas en général c'est des informations que l'on donne en conseil d'administration ou en assemblée générale donc il y en aura dans le premier trimestre sûrement courant 2003 donc... Après si vous avez besoin de... d'informations plus précises, par exemple je ne sais pas... le type d'inscription à certaines actions... ça après c'est des... analyses statistiques... enfin c'est des requêtes on appelle ça. Et ça c'est mes collègues qui peuvent faire ça moi je n'ai pas ces compétences là. Bon nous on a un logiciel qui permet vraiment de... de faire des recoupements d'informations et après on peut vous faire toutes les... oui voilà on peut vous rechercher toutes les informations qu'il faut. Mais ça il faudra nous le demander un petit peu à l'avance parce que... en fonction du travail qui est déjà entrepris par les collègues nous on peut faire quelque chose comme ça, mais croiser des données ça ne pose pas de problème. On a un logiciel qui a été développé sous Access et qui est un outil puissant quand on sait bien s'en servir. Ce n'est pas mon cas mais mes collègues le font très bien. Voilà, si vous voulez savoir si par exemple sur un public quelles sont les actions demandées, ça on peut le faire. On peut faire tout un tas de tris, de sélections, de regroupements. Mais bon il ne faudra pas nous en demander 50 et il faudra nous demander un petit peu à l'avance.

EH : D'accord.

RS : Mais sinon enfin sur le principe il n'y a aucun problème pour qu'on puisse vous fournir les informations puisque de toute façon notre credo c'est que c'est un dispositif on va dire un peu à caractère public en tout cas nous on souhaite développer cette image-là. On n'est pas un service public mais presque quoi puisque bon il y a quand même « public » dans groupement d'intérêt public, et... on a toujours prôné cette volonté d'ouverture et donc on n'a rien à cacher si ce n'est des erreurs qu'on assume quelque fois parce qu'on programme des actions qui ne marchent pas quelque fois et bien voilà c'est comme ça. Par contre, il y en a qui ont trop de

succès à notre goût... et bien notamment dans la partie accompagnement il y a des actions qui sont énormément demandées voilà. On jongle avec les deux des actions pour lesquelles on ne peut pas répondre à toute la demande et des actions où on n'a pas de demande. Mais donc on est tout à fait ouvert pour donner les informations encore une fois si tant est que vous nous les demandiez à l'avance et puis que moi je puisse voir à l'interne pour qu'on s'organise.

EH : Juste une petite question sur la fréquentation des formations qualifiantes qui sont proposées. Ca représente quelque chose d'important ?

RS : Ce qu'il faut savoir des formations qualifiantes c'est que là pour le coup on n'est pas du tout, on n'est pas impliqué dans l'organisation. Nous ce qui apparaît dans Safran c'est pas nous qui les organisons. Nous sommes on va dire partenaires de ces opérations là... mais... on ne recueille pas les inscriptions c'est à dire sur ces formations là mais les inscriptions ne transitent pas par nous. Bon, je sais quand même quelles sont les demandes par rapport aux deux c'est à dire pas beaucoup à l'heure actuelle. Mais alors aussi peut-être parce que le support a été mal choisi et puis la formation d'encadrant technique, il n'y en a eu qu'une promotion et ça s'est pas forcément déroulé dans les conditions idéales, et là et bien on va travailler avec l'AFPA à une refonte de ce dispositif là qui était un peu lourd. Enfin qui a eu des tas de soucis. Oui je ne sais plus à combien ils ont fini, ils devaient être à 7 en fin de course, peut-être... oui 6 - 7, quelque chose comme ça. Vous voyez c'était un tout petit groupe et puis bien j'allais dire pour leur défense c'était une première fois donc il faut bien tester les choses aussi. Bon avant que ça puisse fonctionner à son maximum... donc ça il va y avoir un travail qui va être engagé très prochainement avec l'AFPA pour voir comment on peut proposer quelque chose qui réponde mieux au besoin et ça ça va se travailler en partenariat avec IRIS. Bon je suppose que vous avez des liens aussi avec IRIS. Peut-être que dans le cadre de votre recherche ce serait intéressant aussi de voir eux ce qu'ils mettent en oeuvre. Alors nous on travaille beaucoup avec aussi le responsable d'IRIS quand on prépare le dispositif Safran puisqu'on essaie de travailler avec les réseaux d'acteurs constitués donc IRIS est une source d'informations intéressante pour ce qui est connaissance des besoins des entreprises du réseau... donc... voilà je ne sais plus ce que je voulais dire : on est partenaire d'IRIS si ça peut correspondre aux besoins, voilà. Pour la formation « encadrant technique d'insertion » IRIS est tout à fait partie prenante et nous alors, on va les rencontrer le 1er octobre, oui on a une réunion de travail. Donc on va essayer d'avancer maintenant rapidement là-dessus parce que...

EH : Donc pour le dispositif SAFRAN, la mise en place, le choix on va dire des formations, etc, vous faites comment ? Vous répertoriez comment les besoins, et donc la mise en place des formations ?

RS : Alors il y a deux choses jusqu'à présent sauf que là ça risque d'être un peu, un peu même beaucoup revu. Notre façon de procéder va être revue du fait que la mise en place de ce dispositif là nous sommes normalement soumis j'allais dire aux contraintes mais c'est le cas du nouveau code des marchés publics. En deux mots donc les marchés publics pour qu'ils soient attribués et c'est le cas pour ce dispositif Safran puisqu'il est financé par de l'argent qui vient du contrat de plan Etat-Région, donc c'est de l'argent public et donc, vues les sommes engagées... nous devons nous plier aux nouvelles règles du code des marchés publics comme n'importe quel marché public (travaux d'aménagement, achat de fournitures pour les établissements scolaires, etc). Voilà. Nous on a un dispositif de formation, on fait intervenir des prestataires et bien pour cela il faut que l'on se conforme à ces règles des marchés publics. Bon ce qui va peut-être nous amener des contraintes que l'on n'avait pas jusqu'à présent...



encore que. Donc notre procédure jusqu'à maintenant c'était un appel d'offre sur des actions dites nouvelles c'est à dire que sur un programme de ce type-là... donc là il y avait 90 actions de professionnalisation on en a quasiment la moitié qui sont des actions nouvelles. Alors je vais commencer par les actions anciennes, anciennes le mot n'est peut-être pas très bien adapté. Parmi ces actions là on en a tout un tas qui existait déjà avant, qu'on a depuis plusieurs années avec des intervenants qu'on connaît bien et donc d'une année sur l'autre on renouvelait, alors nous on appelle ça des reconductions. Donc on reconduisait d'une année sur l'autre les actions qui pour la plupart... donc étaient animées par des... par des prestataires de la région Poitou-Charentes et pour lesquelles on savait qu'on allait avoir de la demande. Alors par exemple c'est une action de J. A de l'IUFM sur le thème de la motivation. On travaillait depuis x années avec M. J. A et chaque année il nous proposait la même formation bon voilà. Donc ça ça faisait partie des reconductions parce qu'on savait que c'était un thème de base, un thème un peu central et que ça répondait toujours à un besoin. Donc ça ça faisait partie de... des actions reconduites. Et puis quand même chaque année on a besoin de nouveautés, on a besoin de renouveler ce qu'on propose dans ce dispositif et donc là pour trouver les nouveautés nous élaborions des cahiers des charges. Il y avait un appel d'offres qui était envoyé... Donc un dossier de candidatures à remplir... et les prestataires font des réponses en fonction des cahiers des charges que nous avons élaborés. Donc un cahier des charges c'est la grande thématique avec une explication sur le contexte, c'est la définition des objectifs de l'action ou des actions que l'on aimerait... que nous on propose... le type de public auquel s'adresse l'action et puis... donc en fonction de ça les prestataires intéressés nous faisaient des réponses mais... nous on avait souhaité un appel d'offres avec des cahiers des charges relativement ouverts aux prestataires c'est à dire... On leur donnait des grandes lignes mais eux en fonction de leur domaine de compétences, en fonction de ce qu'ils ont déjà travaillé ailleurs, en fonction... oui de ce qu'ils ont envie de nous proposer et bien on leur laissait cette liberté là. En fait on voulait leur donner un rôle actif. Là à l'heure du nouveau code des marchés publics on doute un tout petit peu qu'on soit obligé d'avoir des... une ligne de conduite beaucoup plus cadrée et moi je redoute que les prestataires aient moins de liberté, aient moins de créativité. Voilà mais bon... donc voilà comment ça fonctionnait jusqu'à présent. C'est à dire qu'on avait une partie d'actions qui avaient déjà été initiées des années précédentes et puis en fonction des évaluations, en fonction de la satisfaction des stagiaires, on décidait de renouveler ou pas, de reconduire ou pas ces actions là. Et puis bien toujours il y avait des besoins nouveaux et donc pour répondre à ces besoins nouveaux et bien on lançait un appel d'offre ; alors lancer ça veut dire que on le rend public, alors on l'adresse à tous les organismes qui veulent le recevoir, on l'adresse à tous ceux qui sont déjà intervenus pour nous, et... bon c'est vraiment très large comme diffusion l'appel d'offres. Alors là dans la nouvelle procédure ce sera j'allais dire encore pire puisque là il y aura une publication européenne... bon on ne rêve pas trop, on n'imagine pas trop qu'il y ait des anglais ou des allemands qui répondent surtout s'il faut que ce soit des formations qui soient réalisées en langue française. Mais voilà, voilà le genre de petites contraintes qui sont la conséquence de ce nouveau code. Voilà.

EH : Pour répertorier plus les besoins en fait c'est en fonction des formations qui sont suivies l'année précédente, demandées, ... ?

RS : Alors voilà, pour l'analyse des besoins en formation de ces acteurs là on a à la fois... de l'analyse formelle et de l'analyse informelle. Alors l'analyse formelle c'est par exemple ce que j'expliquais un petit peu avec le réseau des structures d'insertion par l'activité économique que représente IRIS ; là on engage un travail de rapprochement c'est à dire que bon on sait que IRIS par exemple est en relation étroite avec les entreprises du réseau et donc eux ils mènent

de leur côté cette analyse de besoins. Donc nous on va se rapprocher d'eux, eux vont se rapprocher de nous... Et puis on va faire ce travail là ensemble. Alors on le fait avec d'autres réseaux par exemple le réseau des structures d'accueil pour les jeunes, les missions locales et PAIO. Il y a une personne qui a en charge ce dossier là. Elle réalise de son côté déjà l'analyse de besoins dans son réseau. Et bien nous on travaille avec elle. On ne va pas refaire ce qu'elle fait avec les gens de son réseau. Voilà, donc on a un certain nombre de réseaux d'acteurs identifiés. On se rapproche d'eux et on analyse avec eux les besoins. En fonction de ces besoins là et bien on établit des cahiers des charges et on fait appel à des prestataires. Voilà. Alors dans les choses formalisées, aussi dans les démarches formalisées il nous est arrivé de mener des enquêtes - enquêtes des besoins, par questionnaires. Alors la dernière enquête elle remonte à... à déjà un petit bout de temps... c'est lourd c'est très très lourd c'est extrêmement lourd... oh je ne sais plus, je dirai bien 99 ou 2000, enfin ça je le retrouverai facilement si ça vous intéresse. Donc là un questionnaire sur les besoins de formation et de professionnalisation... questionnaire que l'on envoie directement aux stagiaires qui ont été inscrits assez récemment dans notre dispositif. Bon alors le taux de retour est toujours assez faible ça c'est pas... On ne peut pas faire tous les ans parce que c'est vraiment lourd. Je ne sais plus à combien on l'avait envoyé ce questionnaire, je ne sais pas, peut-être 2000 envois et puis on en a reçu quelques uns, mais c'est toujours quelques uns qui nous font plaisir mais... bon, c'est une source incertaine de réponses. Donc il peut y avoir ça mais on ne le fait pas systématiquement parce que c'est donc un peu lourd par rapport à ce que ça nous rapporte... Par contre ce que l'on met systématiquement en oeuvre et vous le savez si vous avez participé à des actions de ce dispositif c'est l'évaluation en fin de formation c'est à dire que nous avons établi pour chaque action une fiche, on appelle ça un questionnaire d'évaluation mais c'est plus un questionnaire de satisfaction à la limite parce qu'on n'évalue pas. Pour évaluer il faudrait regarder si les compétences sont réellement mises en place mais ça après ce n'est pas de notre ressort. Donc on va dire que c'est un document de satisfaction.

Donc bon, les stagiaires le remplissent avec plus ou moins de bonheur. C'est vrai que ceux qui suivent plusieurs actions dans l'année, ils en ont un peu raz la casquette parce qu'ils ont l'impression de remplir toujours un peu la même chose. Mais moi, j'insiste souvent, quand je peux je participe aux bilans d'action. Je l'ai fait un peu plus cette année que l'année passée c'est à dire que j'essais de me rendre à la dernière heure du stage, alors évidemment en concertation avec l'intervenant et les stagiaires, ça c'est évident. Mais quand je peux être présente à ce moment là je recueille de façon orale ce qui peut être mis de façon écrite sur ces fiches d'évaluation mais c'est, pour nous c'est d'une grande richesse, parce que encore une fois on ne peut pas participer à tous les bilans d'action... Donc c'est vraiment ce qui fait le lien avec nous. Alors bon ce n'est qu'un document à un moment précis. C'est vrai que souvent c'est pas évident au bout de 3-4 jours de stages d'avoir un retour critique... Ah quand c'est très bien on a des 5 partout, quand c'est pas bien du tout on nous le dit aussi et puis sinon et bien entre les deux on ne sait pas trop. Alors il y a des stagiaires qui s'expriment beaucoup, par écrit, il y a des stagiaires même quelque fois, alors souvent c'est quand ils ne sont pas contents, quand ils ne sont pas contents ça en général on le sait, on a des coups de fil ou... En tout cas là encore je... moi quand j'ai le plaisir d'assister à ces bilans d'action... je répète que on est à leur disposition et si ils ont des choses à nous dire...

L'analyse des besoins aussi elle se fait par le biais des rencontres qu'on peut avoir les uns avec les autres, parce que ici avec mes autres collègues du GIP on est, on a tous notre petit domaine de prédilection. C'est vrai que c'est moi qui m'occupe plus particulièrement de Safran mais ça se fait aussi en concertation avec les autres collègues qui eux travaillent... sur des chantiers particuliers. Alors par exemple P. R. ici lui s'occupe de la partie on va dire, pour aller très vite lutte contre l'illettrisme, c'est un petit peu notre expert et notre spécialiste dans ce domaine là. Et bon il est amené à rencontrer des tas de gens, et il recueille lui aussi mais de

façon informelle des choses dans les réunions où il va, il entend des choses, il rencontre des gens, il connaît un tas de personnes. Donc c'est des moments aussi toutes ces réunions où on participe les uns et les autres. C'est des moments où on entend des choses. Alors voilà, il y a aussi cette remontée d'informations plus informelles. Et puis il y a aussi toutes les lectures qu'on peut avoir... sur l'actualité dans le champ de la formation et de l'insertion. Il y a ... je pense à mes collègues aussi à l'espace documentaire qui rencontre aussi beaucoup de monde, donc... on essaie de collectionner tout ce qu'on peut... on essaie de brancher nos antennes et puis de voir un petit peu ce qui se passe. Et puis quand même on a, on navigue pas comme ça à vue. On a nos financeurs, Etat et Région qui nous donnent les grandes lignes quand même de leur politique. Donc on a un cadre à l'intérieur duquel on peut... on a quand même une grande part de propositions à faire. On est force de proposition mais dans un cadre quand même qui nous est, qui nous est fixé.

C'est vrai que quand on prépare un dispositif comme ça et bien on a quand même beaucoup de réunions avec nos financeurs pour savoir quelles grandes orientations on prend.

EH : Sur la venue à ce dispositif, est-ce que les personnes viennent d'elles-mêmes ? Leur formation est une démarche réfléchie ou c'est plus quelque chose sans s'attarder trop au dispositif, sans prendre un temps de réflexion sur leurs besoins ?

Vous proposez une aide d'un plan de formation pour orienter ou aider vers les actions de formation...

RS : Oui. Alors ça c'est effectivement mon rôle ici c'est à dire... quelqu'un qui souhaite s'inscrire au dispositif Safran et qui ne sait pas s'y retrouver dans ces 90 actions, qui a envie d'être conseillé, qui a besoin d'être conseillé, il va prendre rendez-vous avec moi, rendez-vous ou même par téléphone, des fois ça peut être rapide mais moi j'aime bien recevoir les gens en entretien parce que comme ça on a le temps de bien poser les choses et puis on peut faire l'inscription en direct et comme ça au moins les gens que je reçois ici en entretien on a pu discuter avec eux de ce qu'ils ont fait, de ce qu'ils veulent faire et de leurs besoins. Et ceux-là, je suis à peu près sûre qu'ils vont tenir, je ne vais pas dire leurs engagements, mais en tout cas qu'ils vont aller eux en formation qu'on a décidé ensemble. Ce n'est pas forcément le cas des autres. C'est à dire, alors on a quand même des pourcentages qui nous permettent de savoir, alors ce n'est pas toujours rempli, ça c'est intéressant... on leur demande comment leurs choix s'est effectué, comment ils ont choisi les actions qu'ils indiquent. Alors les pourcentages je les ai et ça c'était très intéressant, on ne l'avait pas fait l'an dernier, alors « avec un conseiller GIP » il y en a très peu. Je vais vous donner les pourcentages « avec votre employeur » il y en a quand même pas mal. Ca c'est intéressant parce que ça montre quand même qu'il y a une implication de la structure derrière. Ca moi ça me rassure parce que je n'en étais pas très sûre jusqu'à présent. Parce que ce... ce dont on s'aperçoit cette année en particulier, alors faudra peut-être qu'on se souvienne comment ça s'est passé l'an dernier mais en tout cas cette année... on s'aperçoit qu'il y a beaucoup de désistements de dernière minute c'est à dire que les gens s'inscrivent à la sortie du catalogue c'est à dire que là c'est sorti en janvier et on a beaucoup beaucoup d'inscription là tout de suite et bon on sait bien que entre janvier et les actions qui ont lieu maintenant il y a beaucoup de choses qui changent dans les emplois du temps des gens et dans leurs préoccupations aussi. Donc bien voilà, on navigue à vue là pour les actions qui viennent parce que on a beaucoup de mouvements d'inscription.

EH : Donc en fait c'est plutôt bon signe pour vous quand est coché « avec votre employeur » ?

RS : Oui c'est plutôt bon signe dans le sens où il y a au moins eu une discussion pour dire « bon voilà chef je veux m'inscrire à ça, ça et ça, voilà les dates, est-ce que c'est possible. » Il

y a eu au moins ça puisque l'employeur est obligé de signer quelque part, donc il a au moins vu ce que veut faire son salarié. On espère que ça va plus loin que ça, c'est à dire que, et puis on le sait, il y a quand même quelques structures qui intègrent les formations de Safran dans leur plan de formation interne. Ca c'est vraiment intéressant, ce qui veut dire que ces structures là ont réfléchi à un plan de formation déjà et qu'elles intègrent des formations du catalogue. Donc là il y a une vraie réflexion d'ensemble.

EH : Pour la structure maintenant dans laquelle je suis, c'est intéressant que vous perceviez ça positivement en fait. Avant que je sois chargée de formation, donc maintenant si c'est coché « avec votre employeur » c'est plutôt moi qui essaie de voir etc. Donc avant que je m'occupe de ça c'était toujours coché « avec votre employeur », (donc l'employeur représenté par le directeur), mais c'était, enfin moi je trouvais ça plutôt négatif, c'était d'abord une première vue du directeur qui avait tendance à pousser les agents vers, à proposer...

RS : Ah d'accord.

EH : Donc ça faisait... dans l'autre sens. Donc pour nous en tous les cas pour l'année dernière, il y avait eu beaucoup de désistements, beaucoup de personnes qui se sont rétractées des formations. Et donc par rapport à cette année... où beaucoup de déceptions quand les formations se sont annulées. Donc c'est assez... c'est largement positif et moi j'expliquais ça notamment de ce fait-là, parce qu'il y avait beaucoup de formations qui étaient vécues, enfin beaucoup... des formations qui étaient vécues comme une imposition.

RS : D'accord. Ah oui.

EH : Alors je ne sais pas si c'est spécifique à la structure ou si... Mais c'est vrai que dans... avant que j'ai ce poste là, c'était donc le directeur dans sa politique de ressources humaines on va dire, qui s'occupait de ça, de la formation de ses salariés, et donc c'était certainement une discussion. Il y avait une discussion sur les formations intéressantes à suivre, etc, mais le salarié, les agents d'insertion vivaient ça aussi comme une imposition du directeur, comme difficilement. J'avais l'impression qu'ils pouvaient difficilement revenir sur ce que conseillait le directeur. Il y avait quelque chose comme ça qui se passait.

RS : C'est drôlement intéressant parce que moi quand j'ai créé ces petites cases je le voyais effectivement partant des salariés vers le directeur.

EH : Et c'est vrai que... et dans la discussion aussi qui peut se faire, et bon maintenant c'est un nouveau directeur, et même si je suis là c'est vrai que dans la discussion... Moi souvent ils viennent me voir et ils disent « est-ce que c'est possible etc etc ». Et donc j'en réfère au directeur et j'en discute avec lui... Mais c'est quand même... Il y a une discussion mais même si ça vient d'eux, même s'ils disent « l'intitulé 50 ça m'intéresse je voudrais y aller », ils vont voir le directeur « oui qu'est-ce que tu en penses est-ce que ce serait bien » et si... c'est d'abord son opinion à lui qui ressort de l'échange. Enfin moi c'est l'impression que j'en ai. C'est quand même plutôt lui qui a, on va dire l'emprise sur la formation des salariés sur les personnes. On va difficilement à l'encontre de ce que lui proposerait comme étant le mieux, donc c'est vrai que... Je ne sais pas si c'est spécifique à la structure, et pourtant ce n'est pas du tout du despotisme ou quoi que ce soit...

RS : Et bien c'est peut-être... Non mais là vous m'avez ouvert les yeux parce...

EH : Ce serait un point essentiel du fait qu'il y a eu l'année dernière beaucoup de désistement sur des formations, parce que c'était... Enfin moi je suis contente de constater ça cette année. L'année dernière si la formation était annulée, parfois c'était tant mieux, et puis c'était à chaque fois « oui non là je ne peux pas y aller, là parce que j'ai trop de trucs » et c'était tant mieux des fois s'il y avait une excuse pour ne pas aller en formation. Et c'était de toutes façons les formations qui étaient plutôt imposées, conseillées par la hiérarchie.

RS : Oui non mais ça explique quand même beaucoup de choses. C'est vrai que...

EH : Et donc cette année, le fait que moi je prenne ça en charge, et puis finalement et bien le directeur, il s'en occupe, il se libère du temps par rapport à ça... Les encadrants s'intéressent plus aussi à... Parce que le Croq info va moins vite à la poubelle. Ils lisent, ils me demandent des formations. Autant c'était l'année dernière, en gros, enfin c'est vite résumé, c'était, je ne sais pas « ils veulent se former sur la motivation » c'était plutôt « oui bon et bien tu ne veux pas me trouver un truc sur la motivation ». Alors, je venais d'arriver, « oui je vais trouver une formation sur la motivation ». Autant cette année c'est de plus en plus « oui et bien j'ai vu dans le croq info il y avait, ce serait bien que tu vois si je peux faire cette formation là ». Donc ils vont plus à la recherche eux-mêmes d'informations,... Ils se sentent un peu plus de liberté. Donc c'est vrai que la liberté vis à vis de leur formation, vis à vis de leurs besoins c'est peut-être pas réel réel.

RS : D'accord...

EH : C'est pour ça, la case cochée « avec votre employeur »...

RS : C'est à double sens et effectivement moi je ne l'entendais pas comme ça, donc...

EH : Donc ça arrive aussi certainement et puis c'est vrai que l'employeur, le directeur est, enfin s'implique, est intéressé et... ça a le sens que vous disiez. Mais il y a aussi l'autre côté.

RS : Alors il y a des responsables qui reçoivent le catalogue et puis qui disent à leurs équipes « voilà coucou il y a le catalogue vous vous inscrivez à ce que vous voulez ». Donc, et bien c'est bien. Mais bon au niveau de la concertation c'est un peu limité. Oui ce serait intéressant effectivement de savoir comment se passe la concertation, et s'il y en a vraiment une en tout cas. C'est vrai que...

Et bien juste pour info. Donc en fait c'est dans cette case là qu'on a le plus de suffrages, puisqu'on a 47% quand même... de personnes, enfin qui en discutent au moins pour faire signer la fiche. C'est vrai que derrière « avec votre employeur » on ne sait pas... Mais bon est-ce que l'on peut être plus précis dans ce qu'on leur demande, ça je ne sais pas. C'est toujours délicat. Alors vous savez il y en a aussi beaucoup qui ne remplissent pas cette partie là. Bon. Nous c'est des informations qui sont très très importantes. Mais ça c'est des statistiques et on ne peut pas leur demander toujours de les remplir.

Donc voilà un petit peu pour le recueil des besoins, on essaie de mixer les approches, et puis oui encore une fois il y a beaucoup de choses qui se font de façon informelle au fil des réunions et des rencontres qu'on peut tous avoir les uns et les autres.

Bon ce qui se profile pour l'année qui vient c'est quand même un gros morceau autour de la validation des acquis de l'expérience.

Je ne sais pas si vous avez suivi un tout petit peu ça... Bon depuis que la loi est passée... Il va y avoir pas mal de choses qui vont être lancées. Sans doute que dans la rubrique

« accompagnement » du dispositif Safran, on verra de plus en plus d'accompagnement à la validation des acquis, parce que ça va être un gros morceau voilà.

EH : Tout à l'heure quand j'ai parlé moi... j'avais interprété aussi tout ce qui a été dit dans l'audit réalisé en interne comme un besoin de reconnaissance. C'est quelque chose dont vous entendez parler ? Qui ferait défaut aux agents d'insertion comme quoi il y aurait un besoin de reconnaissance, qu'ils ne se sentent pas reconnus par... pas valorisés... ?

RS : J'allais dire, malheureusement ce n'est pas que les agents d'insertion parce que c'est un discours qu'on entend. C'est des revendications que tous les formateurs peuvent aussi avoir... Il y a quand même dans le champ de la formation un grand nombre de vacataires de... moi j'aurai bien envie de les appeler les intérimaires de la formation. Il y a des formateurs qui n'arrivent pas à faire de la formation à temps complet et qui vaquent d'une structure à l'autre et qui quelque fois se retrouvent à animer des actions d'insertion alors qu'eux sont en difficultés d'insertion. Voilà donc... donc j'allais dire que ce besoin de reconnaissance et d'identité professionnelle... tout bêtement n'est peut-être pas spécifique aux... personnels des SIAE mais que globalement pour les acteurs des champs de la formation et de l'insertion il y a ce gros besoin là... Alors après, reconnaissance, ça dépend comment on l'entend... Je prendrai bien l'exemple du réseau des structures d'accueil pour les jeunes dont j'ai parlé tout à l'heure, les missions locales et PAIO... Alors il faudrait les interroger maintenant, il faudrait faire avant / après... avant / après la convention collective nationale... ils l'ont depuis je ne sais pas un an ou 2 oh ça a été long à mettre en place. Oui il n'y a pas longtemps. Donc voilà, toutes les structures d'insertion, euh voilà ça y est je mélange, on l'efface. Toutes les structures d'accueil pour les jeunes ont maintenant une convention nationale donc qui fixe toutes les règles au niveau du recrutement, des salaires, la classification des emplois, des retraites, du temps de travail, tous ces aspects là. Alors qu'est-ce que ça leur apporte concrètement, qu'ils se reconnaissent mieux dans leur travail, j'imagine que oui puisque maintenant ils ont tous les mêmes intitulés de poste, au moins il y a une classification, avec des barèmes de salaire, donc oui ça j'imagine que ça a une incidence sur leur façon... de se sentir...

EH : ... de mieux vivre leur emploi.

RS : Oui oui.

Bon donc, alors par rapport aux autres professionnels... c'est difficile de répondre à ça. Moi je rencontre de toute façon beaucoup plus de formateurs que d'agents d'insertion. Ca c'est sûr. Mais je pense que leurs préoccupations en terme identitaire sont les mêmes parce que c'est des métiers récents aussi et c'est difficile de se...

EH : ... de se construire.

RS : Oui voilà, je pense que c'est effectivement en construction. Peut-être même encore plus oui le secteur de l'insertion par l'économique puisque c'est vraiment un secteur récent... le secteur de la formation on va dire qu'il est un peu plus ancien et bon, il est encadré par une, par une loi, bon il y a un certain nombre de règles. Mais... oui en terme de, enfin reconnaissance il y a aussi la reconnaissance de..., par rapport à la qualification. C'est un peu ce que vous commencent à évoquer quand on parlait de cette formation AFPA. Les formateurs sont a priori très demandeurs de ça... Maintenant quand on leur propose une formation longue, ils ne sont pas forcément... à même de s'engager dans des actions longues. Et c'est vrai que c'est des, c'est un secteur la formation et l'insertion où, comme il n'y a pas de formation initiale ils viennent tous d'horizons différents alors que peut-être oui en terme de culture

identitaire, c'est difficile de se sentir appartenir peut-être à un milieu quand on vient justement d'horizons aussi divers. Il y a des gens qui viennent de la production, des métiers tertiaires etc... et puis le secteur est encore en construction mais c'est vrai que je pense que ces métiers là, du fait qu'il n'y a pas une filière de formation initiale, ce que je pense néanmoins être une chance, le fait qu'il n'y ait pas justement ce cursus qui fait que tout le monde serait passé un peu par la même porte d'entrée, ça crée oui peut-être quelque chose, quelques difficultés pour se sentir appartenir à une profession. Je ne sais pas enfin, oui par exemple pour les assistantes sociales... bon elles ont, on voit tout de suite ce que c'est qu'une assistante sociale, on connaît les cursus, bon et puis on sait quel travail elles font. Un encadrant technique d'insertion... Bon ce n'est pas si évident que ça.

EH : Donc maintenant pour la question plus spécifique du développement personnel

RS : Alors...

EH : Pourquoi 4 actions sur 95 ?

RS : Aie, aie, aie. Ah ce n'est pas vrai. Alors pourquoi 4 actions sur 95 ? Est-ce que je vais avoir quelque chose pour me défendre ? Non alors...

EH : Ce n'est pas une mise en accusation.

RS : Non mais... D'abord il faut le resituer dans la thématique qui s'intitule « interroger ses pratiques et ses compétences » qui est effectivement une petite problématique par rapport aux autres grandes problématiques. Nous notre problème à nous, je dis nous en tant que maître d'ouvrage de ce programme là, c'est d'arriver à faire passer ça auprès de nos financeurs. Voilà, donc de toutes façons il n'y en aura jamais 50 des actions de ce type là dans le programme Safran, ça ce n'est pas possible. Le programme Safran il est quand même là pour, enfin jusqu'à présent, alors bon les mentalités peuvent évoluer. Il est là pour apporter des réponses on va dire, rapides et opérationnelles aux acteurs qui... qui sont sur le terrain, donc tout ce qui est de l'ordre de l'enrichissement personnel puisqu'on aurait pu l'appeler comme ça, c'est un peu plus difficile à faire financer. C'est à dire que dans notre fonctionnement il faut alors comment dire ? Nos interlocuteurs directs, les gens de la région et de la DRTE-FP avec qui on travaille, ils ont l'esprit très ouvert, ça il n'y a pas de problème. Seulement derrière eux il y a d'autres personnes et en l'occurrence ce sont des élus qui donnent leur avis final sur les actions. Alors je ne sais pas dans les commissions ça ne doit pas prendre longtemps mais en tout cas on est obligé quand même de présenter ces actions là... et eux derrière les élus ils disent si oui ou non, bon. On n'a jamais eu de non mais enfin quelque fois ils se sont arrêtés sur des titres d'actions qui leur paraissaient un peu bizarre. Donc nous on est obligé de faire la part des choses entre ce qui nous paraît important et intéressant pour les acteurs de la formation et ce que derrière les élus vont pouvoir accepter de financer. Bon, donc encore une fois Safran, sa vocation c'est de proposer des choses professionnelles, et qui aident les professionnels tout suite dans leurs pratiques. C'est vraiment un dispositif qui est là pour aider les acteurs de terrain à renforcer leurs compétences, et puis à les mettre en pratique assez rapidement.

EH : Donc ce n'est pas la priorité.

RS : Non, certainement pas. Alors depuis, quand même de nombreuses années on a des choses, alors que ça s'appelait pas développement personnel, c'est possible, je ne me souviens plus comment on les présentait avant ; mais là depuis que c'est Safran effectivement on a mis

« démarches de développement personnel », bon moi ça ne me choque pas. L'objectif c'est que là il y ait quand même quelques actions qui ne soient pas... de la technique ... ou... comment dire, c'est des choses que les stagiaires de Safran vont devoir s'approprier pour eux et utiliser pour eux personnellement avec toujours l'idée quand même, et c'est comme ça que nous on présente... aux financeurs c'est que ces aspects puissent être réutilisés dans les aspects professionnels. Par exemple l'action qui s'appelle « identifier et actualiser ses compétences en élaborant son porte-feuille de compétences d'acteur de la formation », l'idée c'est qu'un formateur lambda vienne dans cette formation de 4 jours, réaliser pour lui-même son porte-feuille de compétences et étant conscient de la démarche qu'il la réutilise, éventuellement avec ses stagiaires, ce serait ça l'idée. Mais on n'a, enfin... j'imagine mal qu'on puisse avoir un jour dans ce programme là en tout cas... un stage de... je ne sais pas qu'est-ce que je pourrai prendre comme exemple de démarches de développement personnel... oui qu'on ait un stage de gestion du stress, ça je ne pense pas, je ne pense pas parce que nos financeurs ont toujours considéré que ce qui était dans Safran, il faut que ce soit spécifique aux besoins des personnes auxquelles ça s'adresse, c'est à dire qu'il faut que ce que l'on propose aux acteurs de la formation ce soit spécifique pour les acteurs de la formation. Il faut que ce soit toujours contextualisé. Alors une action de gestion du stress... bon à mon avis ce ne serait pas très facile à faire passer, à moins qu'on puisse faire une action de « gérer son stress quand on est un formateur », quelque chose dans ce goût là. Il faut toujours que ce soit très... très centré sur... sur notre public. Ils financent un dispositif de formation de formateurs, pour aller vite, donc il faut vraiment que ça serve à développer les compétences des formateurs. Donc tout ce qui est... pas transversal mais tout ce qui est plus d'un intérêt, et bien... on l'élimine. Par exemple, alors un autre exemple qui n'a rien à voir avec le développement personnel mais pour vous faire comprendre un petit peu la démarche... beaucoup d'acteurs de la formation... beaucoup, enfin certains nous demandent des formations de base en informatique, il y a encore des formateurs qui ont des soucis avec les outils bureautiques de base. Bon et bien, nous, nous n'avons pas vocation dans le programme Safran à proposer des actions en informatique parce aussi les acteurs de la formation peuvent se former à ça dans d'autres structures. Nous notre spécificité c'est vraiment... les compétences dans leur métier de formateur. Donc c'est pour ça que les démarches de développement personnel, elles resteront un peu à la marge.

EH : Il y a une demande, enfin, vous estimez qu'il y a une demande par les personnes, par les acteurs de ces formations là, des démarches de développement personnel ou ça reste à la marge ?

RS : Alors non non non je pense qu'il y a, oui je pense qu'il y a...

EH : Vos démarches de développement personnel sont bien fréquentées ?...

RS : ... On n'a pas... non il y a eu des inscriptions sur tout, mais ce n'est pas... Comme ce n'est pas notre fond de commerce, comme ce n'est pas ce qu'on met en avant le plus c'est vrai que ce n'est pas là-dessus où on va faire... Si je voulais, c'est pas là-dessus où on va faire de la vente, si je voulais faire du commercial c'est sûr, bon nous, on n'est pas intéressé aux bénéfices, donc on n'a pas ce problème là mais, enfin je veux dire c'est, non ce n'est pas notre fond de commerce.

Ce qui ne veut pas dire que, qu'on n'y trouve pas un intérêt et que, enfin moi je crois que c'est important aussi de se poser des questions sur soi-même et moi je trouverai tout à fait intéressant qu'il y ait des actions, oui de « meilleure gestion de soi en tant que personne ». Quand on est formateur, quand on est professionnel de l'insertion, ça me paraît quand même



drôlement important de préserver aussi son équilibre personnel ça je crois que ce n'est pas pour demain.

EH : Vous estimez donc qu'il y a un équilibre personnel à préserver dès lors que l'on fait ces métiers là ?

RS : Alors, bien, dans tout métier relationnel, tout métier où on est en contact avec l'humain, oui je crois qu'on a, alors une part de responsabilité dans notre relation, et bon tout ça, ça se, ça s'entretient.

EH : Donc la fréquentation des démarches proposées, les types de personnes, c'est ce que je viens de demander à peu près. Vous n'avez pas de toute façon de statistique sur, plutôt quels acteurs, est-ce que ce sont des formateurs...

RS: Ca je dirai que je regarde sur informatique. Je peux, on peut regarder mais... là de but en blanc je ne suis pas capable de vous dire. Là c'est vraiment des actions pour le coup qui ne s'adresse pas à un public particulier du champ de la formation. C'est vraiment assez mélangé.

EH : Et donc pour vous, quels sont les besoins, pour les personnes qui viennent vers ces formations là, quels sont les besoins qui sont ressentis pour des personnes qui vont vers des démarches de développement personnel ? C'est d'abord un objectif professionnel, ou bien vous estimez qu'il y a un besoin assez général de... , soit d'aller s'aérer, ou de... de faire, de prendre de la distance ?

RS : J'allais dire de toute façon pour toutes les actions de Safran, il peut y avoir les deux, même dans d'autres actions du dispositif on sait qu'il y a certaines personnes qui s'inscrivent parce que leur employeur leur a dit « tu as le droit à 5 jours de formation dans l'année, tu choisis ce que tu veux dans Safran ». Donc bon, le choix se fait aussi quelque fois parce que « oui tiens ça ça a l'air bien, sur la motivation je vais aller voir ce qui s'y fait, ou là, je vais aller voir là-dedans ce qui s'y fait ». On a ça de toute façon. Donc je ne pense pas que ce soit spécifique à ces actions dites de développement personnel. Je ne suis pas très contente de cet intitulé là, c'est pour ça que je vous ai dit en début d'entretien, je ne sais pas si on est sur les mêmes dimensions, en fait on a eu beaucoup de mal à l'appeler cette rubrique là parce que moi, au plus profond de moi, pour moi ce n'est pas du développement personnel. C'est du développement professionnel. « Du plaisir d'écrire à l'écriture professionnelle », ils sont là pour venir sur leurs écrits professionnels, sur leur bilan de stage, ...

Bon « Visualiser, organiser ses idées pour mieux les exprimer » c'est réutilisable dans sa vie de tous les jours, éventuellement avec ses enfants, pourquoi pas, mais c'est d'abord à vocation professionnelle. Non je ne suis pas très, ce n'est pas que je ne suis pas contente de mon titre mais je... ça, c'est en décalage peut-être avec la représentation de toute façon que j'ai des démarches de développement personnel. Moi si je veux faire du développement personnel, ce n'est pas là que je vais venir le faire. Je vais aller voir PRH ou une structure comme ça. Bon.

EH : Et les organismes de formation eux ont connaissance de cette catégorisation ?

La bande sonore a été coupée. Cela dit, on peut résumer les propos qui avaient été dit de la manière suivante : les organismes n'ont pas connaissance de cette catégorisation. Ainsi force est de reconnaître que certains sont annoncés comme faisant du développement personnel, sans avoir donné leur accord ou leur avis à ce sujet. La rubrique « démarches de développement personnel » apparaît bien plus comme une rubrique fourre-tout. Ainsi

également, des organismes de formation présents dans Safran, mais non sous cette rubrique, peuvent considérer faire du développement personnel. Seul le GIP a autorité ici pour classer les actions de formation.

EH : En quoi ces démarches font plus du développement personnel que les autres actions de formation ?

RS : Alors... Moi je dirai que ce qui, ce qui est dans cette rubrique marron, oui enfin caca d'oie... Ah oui je m'en aperçois maintenant ce n'est pas de bol... il nous fallait une couleur qui s'intègre bien avec les autres et qu'on n'ait pas déjà. Ah oui ça ne tombe pas bien mais c'est ... c'est une couleur nature, ça évoque plein de choses... ah lala je ne sais pas comment je vais m'en sortir. Bon enfin bref. Donc cette thématique là on vient y travailler des choses où on met plus de soi. Dans les groupes d'échanges et d'analyses de pratiques forcément vous allez vous livrer plus que dans les autres actions où là effectivement il y a un contenu, il y a une progression pédagogique, bon, il y a des objectifs, etc. Donc ces formations là... ça met plus en oeuvre de soi.

EH : Donc c'est ça que vous donneriez comme définition du développement personnel ? Une mise en oeuvre, une implication de soi dans... ?

RS : Oui absolument, une... il faut qu'il y ait une motivation réelle. C'est vrai que moi quand je reçois des gens en entretien ou quand j'ai des gens au téléphone qui veulent s'inscrire sur des actions comme ça je leur dis bien que ça demande d'être prêt à s'impliquer dans une démarche qui quelque fois fait appel à du vécu personnel, et qu'il faut être prêt à partager à la fois des choses professionnelles avec les autres, mais que forcément ça titille quelque fois des éléments de sa vie personnelle et que ça amène... il y a des gens qui sortent très mal.

EH : Donc ce n'est pas que du bien-être.

RS : Et bien non mais une démarche de développement personnel ce n'est pas toujours orientée vers... avant d'atteindre le sommet vers lequel on veut aller, à mon avis il y a des boucles... Là l'objectif de ces actions là ce n'est pas de démonter les gens. Mais, non mais bon. C'est des groupes d'échanges, donc... les intervenants quelque fois amènent...

EH : Et vous estimez que la formation peut prendre en charge ça, toute cette, tout le développement personnel, ... la « sortie d'une part de soi » au sein d'une action ? Vous estimez que c'est quelque chose qui peut être pris en charge par la formation ou c'est de l'ordre d'autres démarches, peut-être plus...

De plus là ça se fait en collectif ? C'est quelque chose de bien que ce soit en une action de formation, donc avec un formateur, en collectif, avec d'autres personnes ? Ou alors vous estimez que finalement le développement personnel c'est plus, ça relève peut-être plus de démarches thérapeutiques ou de... ?

RS : Alors pour moi la démarche thérapeutique ça fait partie effectivement d'un processus de développement... Mais... Comment dire ça ? Moi je pense que le, quand on entreprend une démarche thérapeutique on n'est pas encore dans le développement personnel. On est dans le... dans la recherche de libération de quelque chose et ensuite on peut enclencher une démarche de développement personnel mais quand on est sûr du thérapeutique, et ce n'est pas le cas de ces actions, et d'ailleurs ça je le précise bien aussi, vous n'allez pas en thérapie là-dedans. Ce n'est pas de la thérapie. Alors quelque fois il y a des choses qui ne se passent pas

forcément très bien mais en tout cas on n'est pas là pour libérer une souffrance existentielle trop grande. Ce n'est pas l'objectif. Ça effectivement ça relève plus d'un processus thérapeutique. Le développement personnel pour moi il intervient après, quand le socle de la personnalité est suffisamment solide pour pouvoir se développer. Voilà, mais il faut déjà qu'il y ait un état suffisamment stable au niveau émotionnel. Voilà.

EH : C'est intéressant ce que vous me dites là comme quoi il faut un socle assez stable pour engager du développement personnel en formation. Et donc ça me fait penser à tout ce qui est mis en place là par contre pour les personnes en insertion. J'ai constaté que pour les agents d'insertion, pour tous les accompagnateurs, etc le développement personnel on en trouvait pas beaucoup finalement. C'est essentiellement d'abord des formations « comment accompagner etc ». Le développement personnel il y en a très peu. Par contre, pour les personnes en insertion c'est vrai que c'est..., le développement personnel, en plus on met de la TRE sous développement personnel..., on met un peu tout ; donc le développement personnel pour les personnes en insertion, on le retrouve beaucoup. En quelque sorte on l'impose, on pense qu'il faut du développement personnel pour les personnes en insertion alors que ces personnes ont justement un socle qui n'est pas stable du tout.

RS : Oui, je pense qu'il y a d'autres choses à résoudre avant. C'est pour ça qu'encore une fois moi ce que j'ai appelé développement personnel ici ce n'en est pas. Se développer personnellement, ça veut bien dire grandir, ça veut bien dire aller plus haut. Là je ne suis pas sûre qu'on soit vraiment là-dedans. Ces 4 actions là, oui bon, elles permettent de développer des trucs mais pas, mais peut-être pas se développer personnellement, j'en suis bien consciente mais. Dans mon idée effectivement si..., pour moi quelqu'un qui entreprend vraiment une démarche de développement personnel c'est quelqu'un qui a résolu déjà tous ses problèmes psychologiques ou psychothérapeutiques ou psychiatriques, enfin bon peu importe, et qui a envie d'aller au-delà. Voilà, mais à mon avis des démarches comme ça elles ne peuvent pas être entreprises tant qu'il y a une souffrance derrière. Et bon, j'imagine que certains de vos clients entre guillemets, ou vos bénéficiaires ont des problèmes de désordre affectif ou un tas de souffrances et qu'il faut à mon avis régler avant d'envisager qu'ils puissent se développer personnellement. Oui démarche de développement personnel, ce serait effectivement rechercher du bien-être ou... une étape de plus dans sa vie mais... Oui je ne sais pas dans quelle mesure ces termes là peuvent être adaptés aux publics en insertion.

EH : Ca prend alors une autre définition...

RS : Pour moi ce n'est pas du même registre.

EH : Tous les problèmes qui sont résolus avant, on va les retrouver sous « développement personnel », alors que c'est bien de la TRE à proprement parlé, c'est bien de la remise à niveau à proprement parlé, c'est de la résolution, mais ce n'est pas du développement personnel.

RS : Non c'est pour ça que dans la rubrique là de, du Carif, on peut faire le tri... Bon j'ai vu tout à l'heure « affirmation de soi » bon il faut regarder ce qu'il y a derrière, c'est pareil il y a de tout et n'importe quoi. « Affirmation de soi », oui effectivement là on pourrait dire que c'est du développement personnel parce que ça permet d'aller un petit peu au-delà. Bon, les « ateliers d'écriture » aussi pourquoi pas... « Budget familial » ça je ne vois pas bien... Là je ne vois vraiment pas bien. Et puis là « insertion socioprofessionnelle », ça je ne vois pas pourquoi c'est dans développement personnel, ça je ne vois pas. Bon « gestion du stress » ça

oui on peut comprendre. « Illettrisme et alphabétisation » je ne vois pas en quoi c'est du..., « mise à niveau technologique » encore moins, je ne sais pas.

EH : « Préparation, examen concours »...

RS : Oui, non à mon avis c'est parce qu'il n'y a pas de définition de ça donc c'est, pour moi c'est vraiment la rubrique fourre-tout. Je ne vois pas quelle comparaison on peut faire entre « développement personnel » et « cuire-peau », c'est deux thématiques de formation, c'est incroyable...

EH : Pour tous les publics on va dire, pour les formateurs qui interviennent plutôt auprès des publics en difficultés, également pour les accompagnateurs d'insertion, vous estimez qu'il y a du mal-être, enfin, des rapports difficiles à leur travail ? Vous avez une impression par rapport à ça ? Par rapport à leur rapport au travail, à leur rapport à leurs missions ?

RS : Oui c'est un petit peu ce que j'évoquais tout à l'heure. Un formateur qui navigue à vue, il ne sait pas dans trois mois s'il sera toujours au boulot, bon, c'est sûr que il a en face de lui des personnes qui sont en insertion et lui-même il est en difficultés, donc ce n'est quand même pas le pied comme situation. Bon cela dit c'est pas tous les formateurs non plus. Il y a des formateurs qui ont des situations relativement stables dans leur emploi. Mais, oui, il peut y avoir des formateurs qui sont déstabilisés parce que c'est vrai qu'ils peuvent se retrouver avec des publics pour lesquels il y a des aptitudes qu'ils n'ont pas. Enfin, il m'est arrivé quelque fois de rencontrer des jeunes formateurs ou jeunes formatrices parce que c'est vrai que souvent c'est des femmes quand même, dans le milieu de la formation il y a beaucoup de femmes... qui allaient être lancés sur des actions auprès de jeunes en difficultés, donc... une jeune femme qui était venue un peu désespérée comme ça un jour à l'espace documentaire et par hasard c'est moi qui était là et... elle m'a dit « je vais intervenir là dans 2-3 jours sur un stage ». Bon alors d'accord. Elle me dit « oui, je veux, il me faut des outils parce que je vais leur faire... de la TRE, de l'orientation, etc... ». Oui mais alors quel est votre public ? Elle ne savait pas... elle n'avait pas le contenu de la formation, elle ne savait pas combien de temps elle allait intervenir. Donc voilà, il y a des organismes qui recrutent parce qu'ils ont répondu à un appel d'offre et que l'action va démarrer et puis que le formateur qui était prévu, il a mis les..., et donc ils recrutent ce qu'ils ont sous la main et ils lancent au casse pipe. Ca ce n'est pas possible... J'allais dire ce n'est pas possible... quel que soit le type de public auprès duquel vous allez intervenir, c'est d'autant moins possible avec des jeunes qui sont déjà déstructurés, ça c'est incroyable. Donc, là, la pauvre fille, j'allais dire elle a du souffrir. Mais on en voit qui sont à bout des formateurs parce qu'ils n'ont pas été préparés et ils se sont retrouvés dans des structures qui n'ont pas les épaules pour ça. Donc bon, j'allais dire malheureusement dans le secteur de la formation comme ailleurs il y a des gens qui font très bien leur métier et puis il y en a d'autres qui le font moins bien, voilà. Et c'est au détriment évidemment des stagiaires et c'est au détriment des formateurs, donc il y a des formateurs qui pètent les plombs ça c'est sûr. Et parce que aussi il y a des formateurs qui ont une vision peut-être idéalisée de leur métier. Et qui jouent à la fois au papa, à la maman, l'éducateur, le psychologue, l'assistante sociale, le formateur occasionnellement, c'est beaucoup trop lourd. Et puis on voit bien que les situations des publics dits en difficultés sont quand même de plus en plus complexes.

EH : J'ai fini avec ma trame donc...

RS : On pourrait discuter des heures si on veut. Mais bon, par rapport à des questions précises comme ça, c'est difficile d'avoir toujours, de pouvoir quantifier les réponses, c'est plus du

ressenti, c'est plus, oui me demander si j'ai l'impression que les formateurs vivent bien leur métier ou pas, je n'en sais rien. Ca dépend vraiment du type d'action qu'ils ont à mener, ça dépend du public, et puis ça dépend du type de structure, ça dépend aussi sûrement de leur expérience antérieure ou de leur formation de base, ça dépend peut-être de... de leur état psychologique du moment. C'est vrai que c'est...

EH : Merci pour cet éclairage... Oui je pense que j'ai fait le tour parce que après ça va partir dans tous les sens.

## Annexe 27 : Les formations proposées dans le dispositif Safran 2003-2004, liées à la notion de « développement personnel ».

### Accompagner les publics dans leurs parcours et leurs transitions professionnelles.

Intitulé de l'action	Public	Objectifs de résultats	Contenus
Accueillir le public	Tout acteur de l'information, l'accompagnement, la formation, ...	Développement des attitudes comportementales	*Techniques d'expression orale *Affirmation et reconnaissance de soi
Ecouter et analyser une demande individuelle	Tout acteur de l'information, l'accompagnement, la formation, ...	*Développer l'écoute active par la reformulation et le questionnement *Savoir établir une relation de confiance	Différentes attitudes en situation d'entretien (écoute, reformulation, langages, questionnement, positionnement : personne aidante)
Maîtriser les concepts fondamentaux de la psychologie de la personne	Tout acteur de l'information, l'accompagnement, la formation, ...	*Adopter un regard du point de vue de la psychologie de la personne *Mieux prendre en compte la dimension « personnalité » dans sa vie professionnelle	*La notion de personnalité *Les théories de la personnalité *Les étapes du développement de la personnalité
S'initier à la conduite d'entretien	Tout acteur de l'information, l'accompagnement, la formation, ...	Acquérir les savoir-faire opérationnels et les comportements efficaces pour mener à bien et conduire un entretien	L'écoute active : un savoir-être et un savoir-faire
La conduite d'entretien : perfectionner ses pratiques	Personnes qui ont une pratique professionnelle de l'entretien	*Identifier et mettre en œuvre les attitudes et les méthodes relatives aux différents types d'entretien *Valoriser ses attitudes personnelles dans l'entretien	*Apports théoriques et pratiques (Rogers) *Travail de réflexion affective, personnelle, de l'écouter *Acquérir les savoir-faire relationnels (adaptation du comportement, gestion des émotions, ...)
S'approprier les bases théoriques du concept de transition professionnelle	Tout acteur de l'information, l'accompagnement, la formation, ...	Aider les participants à mieux percevoir pour eux-mêmes ce qui se joue en terme de transition professionnelle en leur permettant ainsi de faire le lien avec les vécus transitionnels de leurs publics	Travail sur soi et pour soi : *Réflexion sur le pourquoi des transitions professionnelles et personnelles *L'impact de la logique compétence dans son propre travail
Utiliser des méthodes et outils d'orientation professionnelle	Tout acteur de l'information, l'accompagnement, la formation, ...	Les participants seront amenés à reconstruire leur propre trajectoire professionnelle	
L'entretien d'explicitation : sensibilisation aux	Tout acteur de l'information, l'accompagnement, la formation, ...	Appliquer des techniques visant à repérer les acquis et à rendre lisibles les compétences professionnelles et	

techniques et outils d'aide à la formalisation de l'expérience		personnelles	
Le public en difficulté : l'accompagner autrement	Tout acteur de l'accompagnement	*Se positionner dans une situation d'accompagnement *Modifier ses représentations pour modifier sa pratique professionnelle avec les publics en difficulté	*La valorisation des potentialités et les ressources de la personne *Impliquer et responsabiliser la personne dans sa vie
Accompagner vers la formation les publics en situation d'illettrisme	Acteurs intervenant auprès de publics illettrés		*L'approche cognitive : les savoirs de base, l'image de soi, ... *La formation avec l'illettré : travailler sur le raisonnement logique, travailler sur l'écrit « plaisir », ...

**Organiser et animer des actions de formation – enrichir ses pratiques pédagogiques.**

Intitulé de l'action	Public	Objectifs de résultats	Contenus
Communiquer autrement	Tout acteur de l'information, l'accompagnement, la formation, ...	*Développer leurs compétences relationnelles par l'application de techniques de communication et repartir avec des outils et méthodes simples et concrets, plus d'aisance et de confiance en eux, des réponses individualisées *Trouver des stratégies de communication adaptées à leurs différents interlocuteurs	*Construire avec les autres des relations dynamiques (valoriser ses interlocuteurs et prendre conscience de ses comportements face aux autres et de l'image renvoyée) *Oser s'affirmer dans une relation
Gérer des situations conflictuelles ou des relations difficiles	Tout acteur de l'information, l'accompagnement, la formation, ...		Comment gérer les situations de tensions et d'agressivité : *Favoriser l'expression des sentiments et des besoins par l'écoute active *Développer une attitude gagnant/gagnant fondée sur l'affirmation de soi dans le respect de l'autre
Animer des sessions de formation s'appuyant sur l'outil internet	Tout acteur de la formation		Savoirs de base mis en œuvre
Analyser ses pratiques pédagogiques	Acteurs de la formation expérimentés	*Accompagnement pour valoriser les difficultés vécues dans leur pratique	

		professionnelle *Les analyser avec l'aide du groupe en faisant la part des choses entre le professionnel et l'interpersonnel	
--	--	---	--

**Faire évoluer son cadre de travail et développer de nouvelles pratiques professionnelles.**

Intitulé de l'action	Public	Objectifs de résultats	Contenus
Encadrer une équipe pédagogique	Responsables et coordonnateurs d'équipes	Repérer son propre mode de management	*Repérage de son propre comportement de manager *Comment la conduite de réunion permet-elle de communiquer à l'équipe les modèles de management servant les objectifs de l'entreprise organisme de formation ?
Analyser ses pratiques professionnelles	Tout acteur de l'information, l'accompagnement, la formation, ...	*Exprimer les questions et difficultés ressenties dans leurs pratiques professionnelles, prendre du recul et se distancier *Identifier les éléments professionnels, personnels, interpersonnels, en jeu dans les situations vécues comme problématiques ou posant question *Mettre en œuvre les actions et comportements concrets permettant de mieux les gérer au quotidien	*Les mécanismes en jeu dans les relations interpersonnelles *Les techniques facilitant le règlement de situations difficiles
Rédiger des écrits professionnels	Tout acteur de l'information, l'accompagnement, la formation, ...		Atelier d'écriture professionnelle

**Guider les apprentissages dans les formations de base.**

Intitulé de l'action	Public	Objectifs de résultats	Contenus
Panorama des théories sur l'apprentissage de la lecture-écriture	Tout formateur impliqué dans l'accès à l'écrit et son apprentissage	Aider à situer et analyser leurs pratiques relatives à l'apprentissage de l'écrit au regard des différentes approches et méthodes envisagées	
Acquérir une démarche pour les apprentissages	Formateurs auprès de publics en difficultés de lecture-écriture	Mettre en place une démarche de lecture-écriture qui place l'apprenant en	Production et emploi des matériels nécessaires à la recherche et à



de la lecture-écriture		situation constante de recherche dans l'écrit à partir de situations de communication et d'expression personnelle	l'entraînement autonomes de l'apprenant
La démarche de l'oral vers l'écrit dans la lutte contre l'illettrisme - initiation	Acteurs de la formation intervenant auprès de personnes en situation d'illettrisme	Se former à une démarche de la lecture et de l'écriture à partir du développement de l'oral et d'une acculturation à l'écrit	*Modalité d'entraînement à l'oral explicite et au développement d'une culture d'écrit *Modalité d'accompagnement de production d'écrits autonomes
Permettre l'expression écrite et l'améliorer	formateurs	Acquérir des démarches et des procédures permettant aux apprenants : *d'établir ou de rétablir une relation positive à l'écrit *de produire des écrits variés et adaptés *de développer des compétences spécifiques (orthographe, vocabulaire) *de dynamiser des apprenants et une équipe	Les jeux d'écriture et les propositions qui libèrent la créativité, les ateliers d'écriture
Logique de la langue, structuration de la pensée	Formateurs auprès de publics de faible niveau	*Savoir proposer une démarche d'apprentissage qui privilégie l'expérience et développe la réflexion, le sens de l'esprit de synthèse *Etre en mesure de créer des exercices qui facilitent cette approche structurante de la langue et de la pensée. Cette démarche reposant sur la valorisation des savoirs de l'apprenant et sur son expérience, la relation pédagogique sera améliorée.	
Conduire des actions de formation en français langue étrangère	Formateurs travaillant avec un public étranger	*Reconnaître le niveau des publics dans chaque compétence : compréhension écrite / orale, expression écrite / orale *Construire une progression logique dans l'apprentissage du français	
Animer des ateliers d'écriture	Formateurs et animateurs auprès de publics illettrés dans les savoirs fondamentaux	Identifier les spécificités du rôle formateur utilisant cette technique	
Analyser sa pratique			

d'animation d'ateliers d'écriture			
Guider les apprentissages en calcul : nombre, numérotation, opération	Formateurs auprès de publics illettrés ou de faible niveau scolaire	Disposer de méthodes pédagogiques pour guider les apprentissages en calcul	
Guider les apprentissages en calcul : proportionnalité, mesure et pensée logique	Formateurs auprès de publics illettrés ou de faible niveau scolaire	*Comprendre les liens entre les structures de pensée et les situations problématiques de la vie courante *Mettre en œuvre une pédagogie plus fine des notions logicomathématiques indispensables pour les publics de bas niveau	
Vivre au quotidien avec l'euro	Formateurs auprès de publics illettrés ou de faible niveau scolaire	*Acquérir des méthodes pédagogiques pour guider les apprentissages dans ce domaine (maniement de l'argent dans les opérations de la vie courante)	
Groupes pédagogiques pour les intervenants des formations de base			

## Annexe 28 : Présentation des agents d'insertion acteurs de l'audit, et analyses statistiques.

### Les participants à la 1<sup>ère</sup> série d'entretiens.

intitulé de poste	âge	sexe	« connaissance de l'insertion »	niveau de formation	expérience professionnelle	lieu d'habitation	situation familiale
accompagnateur socioprofessionnel	32	M	expérience professionnelle	bac professionnel BAFA-BAFD	*secteur social (16 ans) *animation / coordination	rural	marié 1 enfant
encadrant technique	34	M	expérience professionnelle	BAFA	directeur centre social (courtes périodes)	urbain	divorcé 1 enfant
coordinateur de travaux	27	M	*vécu de l'insertion *expérience professionnelle	Formation AFPA « Technicien en réalisation et maintenance des réseaux de vidéocommunication »	technicien hors IAE	urbain	célibataire
coordinateur technique et commercial	24	M	*vécu de l'insertion *expérience professionnelle	Deug 1 AES	secteur privé uniquement (courtes périodes)	urbain	marié
encadrant technique et professionnel	36	M	*vécu de l'insertion *expérience professionnelle	CAP Menuiserie	chef de secteur, agent technique et commercial (long terme)	rural	marié 2 enfants
responsable de site	37	M	expérience professionnelle	CAP Menuiserie	IAE et secteur privé	rural	marié 3 enfants
encadrant technique		M	expérience professionnelle	?	?	rural	en couple

directeur	32	M	expérience professionnelle	Mastère en aménagement et maîtrise d'ouvrage	IAE et secteur privé	urbain	célibataire
-----------	----	---	----------------------------	--	----------------------	--------	-------------

**Les participants à la 2<sup>nde</sup> série d'entretiens.**

intitulé de poste	âge	sexe	« connaissance de l'insertion »	niveau de formation	expérience professionnelle	lieu d'habitation	situation familiale
secrétaire	23	F	néant	niveau BTS	sans expérience	urbain	célibataire
coordinateur de travaux	27	M	*vécu de l'insertion *expérience professionnelle	Technicien en réalisation et maintenance des réseaux de vidéocommunication	secteur privé uniquement	urbain	célibataire
responsable de site	25	M	*vécu de l'insertion *expérience professionnelle	Deug 1 AES	secteur privé uniquement (courtes périodes)	urbain	marié 1 enfant
encadrant socioprofessionnel	36	M	*vécu de l'insertion *expérience professionnelle	CAP Menuiserie	chef de secteur, agent technique et commercial (long terme)	rural	marié 2 enfants
directeur-stagiaire	26	M	expérience professionnelle	DEA intégration économique et financière	IAE	urbain	célibataire
encadrant technique		M	expérience professionnelle	CAP formation encadrant technique	secteur privé	urbain	divorcé 2 enfants
assistante de direction	36	F	expérience professionnelle	CAP comptabilité et gestion	secteur privé	rural	en couple 2 enfants

encadrant technique		M	*vécu de l'insertion *expérience professionnelle	?	IAE et secteur privé	urbain	marié 2 enfants
encadrant technique	51	M	*vécu de l'insertion *expérience professionnelle	BTS Bâtiment et travaux publics	IAE et secteur privé	urbain	divorcé 3 enfants
secrétaire comptable	53	F	*vécu de l'insertion *expérience professionnelle	Gestion comptable et financière	secteur privé	urbain	marié 2 enfants
chargée de formation	24 ans	F	néant	DEA	sans expérience	urbain	célibataire

## Analyses statistiques.

### 1. Intitulés de poste.

pour la 1<sup>ère</sup> série d'entretiens (8 personnes interrogées) 7 intitulés de poste différents pouvaient être regroupés en 3 pôles:

\*pôle de direction et administration (1 personne)

\*pôle de coordination d'activité d'insertion (3 personnes)

\*pôle d'accompagnement et d'encadrement des personnes en insertion (4 personnes)

pour la 2<sup>nde</sup> série d'entretiens (10 personnes interrogées) 8 intitulés de postes différents pouvaient être regroupés selon les mêmes pôles :

\*direction et administration (4 personnes)

\*coordination d'activités (3 personnes)

\*accompagnement et encadrement des personnes (3 personnes)

### 2. Répartition des agents d'insertion selon leur âge.

	1 <sup>ère</sup> série d'entretiens	2 <sup>nde</sup> série d'entretiens
<b>18 ; 25 ans</b>	1 (12,5%)	3 (27,3%)
<b>25 ; 35 ans</b>	5 (62,5%)	2 (18,2%)
<b>35 ; 45 ans</b>	2 (25%)	4 (36,36%)
<b>45 ; 55 ans</b>		2 (18,2%)

### 3. Répartition des agents d'insertion selon leur sexe.

	1 <sup>ère</sup> série d'entretiens	2 <sup>nde</sup> série d'entretiens
<b>homme</b>	8 (100%)	7 (63,6%)
<b>femme</b>		4 (36,4%)

### 4. Répartition des agents d'insertion selon leur lieu d'habitation.

	1 <sup>ère</sup> série d'entretiens	2 <sup>nde</sup> série d'entretiens
<b>rural</b>	50%	20%
<b>urbain</b>	50%	80%

**5. Répartition des agents d'insertion selon leur niveau de formation.**

	1 <sup>ère</sup> série d'entretiens	2 <sup>nde</sup> série d'entretiens
niveau 1	1 (12,5%)	2 (18,2%)
niveau 2		2 (18,2%)
niveau 3	3 (37,5%)	2 (18,2%)
niveau 4	3 (37,5%)	4 (36,4%)
niveau 5		

**6. Répartition des agents d'insertion selon leur expérience professionnelle.**

	1 <sup>ère</sup> série d'entretiens	2 <sup>nde</sup> série d'entretiens
sans expérience		2 (18,2%)
secteur social	2 (25%)	
secteur IAE		1 (9,1%)
secteur social et IAE		
secteur IAE et privé	2 (25%)	2 (18,2%)
secteur privé uniquement	3 (37,5%)	6 (54,5%)
non renseigné	1 (12,5%)	

**7. Répartition des agents d'insertion selon leur situation familiale.**

	1 <sup>ère</sup> série d'entretien	2 <sup>nde</sup> série d'entretien
<b>marié sans enfant</b>	1 (12,5%)	
<b>marié avec enfant</b>	3 (37,5%)	4 (36,4%)
<b>divorcé sans enfant</b>		
<b>divorcé avec enfant</b>	1 (12,5%)	2 (18,2%)
<b>célibataire / en couple</b>	3 (37,5%)	4 (36,4%)
<b>seul avec enfant</b>		
<b>en couple avec enfant</b>		1 (9,1%)

**8. Répartition des agents d'insertion selon leur connaissance de l'insertion.**

	1 <sup>ère</sup> série d'entretien	2 <sup>nde</sup> série d'entretien
<b>expérience professionnelle dans le milieu de l'insertion</b>	5 (62,5%)	3 (27,3%)
<b>vécu de l'insertion avant exp profess dans l'insertion</b>	3 (37,5%)	4 (36,3%)
<b>vécu de l'insertion après exp profess dans l'insertion</b>		
<b>vécu de l'insertion et expérience professionnelle</b>		2 (18,2%)
<b>sans expérience ni vécu de l'insertion</b>		2 (18,2%)



## **Annexe 29 : Grille d'entretien avec les agents d'insertion de AUDACIE FILTEX RELAIS.**

1.

Comment êtes-vous devenu agent d'insertion ?

Qu'est-ce qui vous a conduit à exercer cette fonction ?

Pouvez-vous décrire votre parcours professionnel, et votre parcours de formation ?

Pouvez-vous décrire votre métier actuel ?

Pouvez-vous décrire la structure au sein de laquelle vous travaillez ?

Quelle définition vous qualifierait le mieux : « professionnel de l'insertion » ou « acteur de l'insertion » ?

2.

De quelles formations pensez-vous avoir besoin ?

Quelles compétences estimez-vous avoir acquis, grâce à l'exercice quotidien de votre travail ?

Estimez-vous qu'il y a des compétences nécessaires à acquérir et qui ne peuvent s'acquérir qu'en formation ?

Quels sont les acquis que vous souhaiteriez avoir à l'issue d'une « formation d'agents d'insertion » ?

Souhaitez-vous bénéficier de compétences opérationnelles, de compétences plutôt sur le long terme (transversales), des deux ?

Si l'on vous parle de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, qu'est-ce qui vous semble le plus important : pour vous, pour vous professionnellement ?

Recherchez-vous des formations utiles à la fois personnellement et professionnellement ? Est-ce possible d'allier les deux compte tenu de la spécificité de votre métier ?

Quel jugement porte-vous sur les besoins exprimés par la structure à propos de votre formation ? Selon vous, lesquels sont-ils ?

3.

Quelle représentation vous faites-vous d'une formation pour des agents d'insertion ?

Comment la souhaiteriez-vous, comment l'envisageriez-vous ?

Quelle expérience avez-vous de la formation en général ? Quelle expérience avez-vous de la formation depuis votre prise de fonction comme agent d'insertion ?

Que pensez-vous des formations actuellement disponibles ? Que souhaiteriez-vous en plus ?

Quels sont les contenus que vous aimeriez suivre ?

Quelle démarche pédagogique privilégieriez-vous ? (cumul de plusieurs démarches, formation-réflexion, alternance, formation ludique, formation plus théorique, ...)

Quels formateurs souhaiteriez-vous : des professionnels de la formation continue, des professionnels de l'insertion, ... ?

Quel investissement en temps seriez-vous prêt à accorder à une telle formation ? (temps en formation, temps privé pour la formation)

## **Résumé.**

**La notion de « formation au développement personnel » apparaît comme une notion peu stabilisée et qui semble échapper à toute définition précise. Pourtant, c'est aussi une question ancienne et récurrente qui hante les discours sur la formation.**

**Cette thèse se propose donc de clarifier la notion de « développement personnel » en Formation Professionnelle Continue, de mettre en lumière son ambiguïté dans ce champ, et de montrer de ce fait que ses enjeux et usages sont souvent plus idéologiques que formatifs. Nous souhaitons proposer un modèle de compréhension possible des « formations au développement personnel » dans le champ de l'orientation et de l'insertion.**

**Nous émettons l'hypothèse que si la question du « développement personnel » en formation est particulièrement complexe et attrayante, et si elle semble échapper à toute définition et empêcher toute identification claire de pratiques alors qu'elle demeure partout présente, c'est qu'elle ne constitue pas un objectif opérationnel et observable mais une aspiration qui habite la formation et la dépasse en même temps. Cette situation facilite la fonction idéologique des formations qui s'y réfèrent et des injonctions au « développement personnel ».**

**Une étude théorique est consacrée à l'analyse de la notion, puis une autre, plus empirique, explore la visée implicite des « formations au développement personnel » dans le champ de l'insertion. Cette seconde partie valide pour l'essentiel notre hypothèse.**

**Mots-clés : développement personnel – formation – insertion – accompagnement.**

## **Abstract.**

**The notion of "training for personal development" seems to be a vague notion difficult to define with any precision. Nevertheless, it's also an issue which has existed for a long time and invariably crops up in talks about training.**

**The aim of this thesis is therefore to clarify the notion of "personal development" in ongoing professional training, to bring to light its ambiguousness in this field and to show thus that its issues and uses are often more ideological than formative. We wish to put forward a model for the possible comprehension of "training courses for personal development" in the field of vocational guidance and insertion.**

**We voice the hypothesis that if the question of "personal development" in training is particularly complex and attractive and if it appears to elude all definition and prevent any clear identification of practices even though it is present everywhere, this is because it's not an operational, observable objective but an aspiration pervading the training course and at the same time going beyond it.**

**This situation facilitates the ideological function of training courses referring to it and of injunctions to "personal development".**

**A theoretical study is devoted to the analysis of the notion, followed by another more empirical one exploring the implicit aim of "training courses in personal development" in the field of insertion. The latter part mostly validates our hypothesis.**

**Key words : personal development - training (courses) - insertion - assistance**