

Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ?

Jean Guichard

▶ **To cite this version:**

Jean Guichard. Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ?. Questions d'orientation, 2010, 73 (4), pp.13-40. hal-03234756

HAL Id: hal-03234756
https://cnam.hal.science/hal-03234756

Submitted on 25 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ?

Jean Guichard jean.guichard@cnam.fr
Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (EA 4132)
Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle
CNAM, 41 rue Gay Lussac 75005 Paris

Référence de ce texte :

Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? *Questions d'Orientation, 73*, n°4 (décembre), 13-40.

Résumé

Dans nos sociétés, « s'orienter » signifie gouverner son parcours professionnel (et de formation) et, plus largement, concevoir, construire et conduire sa vie. L'individu en est personnellement responsable. À cette fin, il lui faut s'engager dans des processus réflexifs mobilisant certaines compétences qu'il a construites à l'occasion de ses diverses expériences. Celles-ci varient en fonction de sa position sociale et de son sexe. C'est pourquoi le volume et la nature des compétences qu'une personne détient pour s'orienter peuvent être sans commune mesure avec ceux d'une autre. L'organisation de l'école française avec ses procédures de sélection et de répartition des élèves ne leur permet guère de construire ces compétences requises pour s'orienter aujourd'hui. Trois types d'aide peuvent accompagner les personnes dans leur activité de s'orienter : des informations, des approches psychopédagogiques et des interactions dialogiques de conseil. Ces dernières visent à aider les bénéficiaires à définir les repères fondamentaux (et à développer des modes de rapport à eux-mêmes et à leurs diverses expériences) nécessaires pour s'autodéterminer dans nos sociétés. Cette conception de l'orientation est souvent perçue par les plus démunis comme une violence qui leur est faite. On peut s'interroger sur ses limites : dans un monde en crises, le souci d'autrui et du bien commun ne devrait-il pas trouver sa place au cœur même de la réflexion sur le gouvernement de soi ?

---

1. Introduction

Avec la mondialisation économique et culturelle, les sociétés occidentales industrialisées ont connu d'importantes évolutions aux cours de ces trois dernières décennies. De leur côté, dans un contexte de concurrence économique acharnée, les entreprises ont profondément transformé l'organisation du travail et de l'emploi. Ces changements ont eu, entre autres conséquences, que les personnes doivent faire face aujourd'hui à des problèmes d'orientation sensiblement différents de ceux qu'elles rencontraient il y a quelques années.

La première partie de cet article s'attache à repérer les caractéristiques principales des problèmes d'orientation rencontrés par les habitants des sociétés occidentales industrialisées contemporaines. « S'orienter » y est vu comme une tâche dont chaque individu est estimé être personnellement responsable, une activité qui comprend des questionnements plus larges que ceux du gouvernement de son parcours de formation et professionnel, une tâche qui, enfin, requiert de celui qui l'effectue certaines compétences.

Comment les personnes construisent-elles ces compétences ? Et comment les aider à les développer et à s'orienter dans le monde d'aujourd'hui ? C'est à ces deux questions que ce texte se propose ensuite d'apporter des éléments de réponse en se centrant plus particulièrement sur le cas des jeunes et en s'interrogeant sur la contribution de l'école à la construction de ces compétences.

2. S'orienter dans les sociétés occidentales d'aujourd'hui

2.1 S'orienter : une tâche socialement produite

« S'orienter » est une tâche socialement produite. Sa formulation dépend primordialement de facteurs sociaux. Ceux-ci sont de divers ordres. Certains constituent des traits caractérisant une communauté sociale au sens le plus profond. Ainsi, les sociétés occidentales industrialisées d'aujourd'hui sont-elles des sociétés des individus (Elias, 1991) : chacun y est considéré comme responsable de ce qu'il fait de lui. Nos sociétés ne sont donc pas « holistes » (Dumont, 1966) ou « collectivistes » au sens de Hosfstede (1991) : dans ces dernières, c'est le collectif qui s'interroge sur ce que tel ou tel de ses membres doit accomplir pour concourir au bien commun.

Dans nos sociétés, la tâche de s'orienter est donc celle d'un individu qui s'interroge sur ce qu'il veut faire de lui-même. Cette vue peut être résumée en reprenant la terminologie de Michel Foucault (1984a&b, 1994a&b) : s'orienter, c'est avoir le souci de soi, c'est s'attacher au gouvernement de soi. D'où le risque d'une illusion qu'a bien résumée la critique littéraire Florence Noiville. Chacun est confronté « aux contradictions du discours ambiant – celui qui affirme que chacun est seul responsable de son existence et qui, sous couvert d'épanouissement personnel, exige de tous l'excellence et le sans faute » (*Le Monde des Livres, 9 janvier 2009, p. 1).*

Si nous estimons que s'orienter est une tâche adressée à l'individu, si nous pensons que « se gouverner » est une activité qu'il doit effectuer par lui-même, alors corrélativement, nous sommes conduits à postuler que cet individu doit posséder certaines compétences – ou certaines vertus pour utiliser le vocabulaire de l'antiquité grecque – requises pour pouvoir le faire. Lesquelles ?

2.2 La centralité de l'activité de travail

Répondre à cette question suppose de pointer une deuxième caractéristique sociale jouant un rôle majeur dans la définition de l'activité de s'orienter : nos sociétés industrialisées occidentales reposent sur l'échange de travail. Ce sont des sociétés que structure l'échange de travail et leurs membres ne peuvent survivre que par l'échange de leur travail. Or, dans les sociétés occidentales industrialisées, le travail est un phénomène social complexe, comme l'a souligné, notamment, Yves Clot (1992). Ce n'est pas une simple activité de cueillette permettant à chacun de se nourrir ainsi que sa famille proche. Au contraire, il inscrit chacun dans des organisations sophistiquées (où le travailleur doit tenir certains rôles, s'inscrire dans une certaine histoire collective, s'y adapter, les adapter à soi…). Par ailleurs, le travail positionne chacun d'une certaine manière dans l'espace des positions sociales propres à la société considérée.

Compte-tenu de ces caractéristiques, l'activité de travail joue un rôle majeur dans la construction identitaire individuelle : l'individu se transforme par son activité de travail. Cette thèse – qui a été développée, notamment, par Henri Bergson (1907) – a été reprise et intégrée dans une perspective psychanalytique par Christophe Dejours (2009). Ainsi, en travaillant, l'individu construit des compétences de divers ordres (des habiletés techniques, des connaissances, des manières d'interagir, etc.). Il y effectue certaines expériences constituant la matière première à partir de laquelle il peut construire certaines vues sur lui-même. Par exemple : des sentiments de compétence, des centres d'intérêts, etc.

Corrélativement, dans nos sociétés, nous tendons à considérer le travail comme nous offrant une opportunité majeure de nous accomplir. Nous pensons, comme l'a montré Judith Schlanger (2010), que l'activité de travail est l'occasion de réaliser notre vocation. Par conséquent, s'orienter, c'est, pour nous, non seulement avoir, d'une manière générale, le souci de soi, mais plus particulièrement, c'est avoir le souci de se réaliser par son activité professionnelle. D'où la terminologie utilisée en langue anglaise pour désigner aujourd'hui l'orientation professionnelle : « career development » ou « career construction ». Pour traduire cette vue en français au plus juste, on pourrait donc dire que, dans nos sociétés, « s'orienter », c'est savoir prendre en main, avant toute autre chose, la direction de son parcours professionnel et de formation.

2.3 S'orienter dans un monde incertain

Le contexte sociétal est aussi présent dans notre manière de concevoir l'activité de s'orienter par la médiation d'un ensemble de représentations collectives ou sociales et de croyances, liées à des phénomènes sociaux. Ainsi, dans la plupart des sociétés riches, les deux dernières décennies ont été marquées par la forte montée d'un sentiment d'incertitude quant à l'avenir. De très nombreux ouvrages de sociologues, de psychosociologues, d'historiens et de philosophes, parus ces dernières années, insistent sur ce point. Leurs titres parlent d'eux-mêmes. Par exemple : *L'individu incertain* (Ehrenberg, 1995), *La société du risque* (Beck, 2000), *Le salarié de la précarité* (Paugam, 2000), *La précarité* (Cingolani, 2005), *Vies ordinaires, vies précaires* (Le Blanc, 2007), *La montée des incertitudes* (Castel, 2009), etc. Ce sentiment n'est pas une pure vue de l'esprit. Il correspond, comme l'a montré Jacqueline Palmade (Ed.) (2003) à la montée de la précarité ou des incertitudes dans un grand nombre de domaines de vie : augmentation du chômage, incertitude quant à la pérennité de son emploi, fragilité des couples, effacement de la fonction d'étayage dans les familles, etc.

Cette incertitude quant à l'avenir se manifeste plus haut niveau de l'État. Ainsi en France, entre 1946 et 2006, il a existé un Commissariat Général du Plan qui était chargé de définir la planification économique du pays. Celui-ci a établi, jusqu'en 1993, des plans quinquennaux qui définissaient des objectifs de développement prioritaires. Au niveau de l'État français, on a ainsi estimé, jusque dans les années quatre-vingt-dix, qu'orienter la politique du pays, cela consistait à identifier des objectifs prioritaires et à définir des moyens pour les atteindre. Dans ce contexte où l'on faisait des plans de développement économique, on pensait corrélativement que les individus pouvaient élaborer des projets d'orientation, au moins à moyen terme. Comme l'a souligné Boutinet (1993), la notion de projet était alors omniprésente. On parlait de projet de formation, de projet d'établissement, du projet de l'élève, etc. Et, de son côté, le bilan de compétences était censé se terminer par un projet professionnel, un projet de formation ou un projet personnel. Certes, il ne s'agissait que de projets et pas de plans, dans la mesure où il était évident que les activités mises en œuvre en vue de réaliser ces anticipations pouvaient conduire à leur redéfinition. L'objectif à atteindre, tel qu'il avait été défini au départ, n'était pas fermement établi comme dans le cas d'un plan (qui détermine à la fois un objectif et les étapes pour l'atteindre), mais pouvait être redéfini, infléchi, précisé ou remis en cause en fonction des évènements susceptibles de survenir lors de sa mise en œuvre (Guichard, 1993).

- ***S'orienter dans un monde incertain, c'est être capable d'attitude stratégique***

En 2006, le Commissariat du Plan a été remplacé par le Centre d'Analyse Stratégique. Ce changement d'appellation est lourd de sens, comme le souligne l'encyclopédie en ligne Wikipédia à l'article « Stratégie » : « Alors que l'idée du plan est l'œuvre d'un raisonnement linéaire qui privilégie la relation objectifs-contraintes, c'est-à-dire qu'on veut atteindre les objectifs tout de suite en éliminant tous les obstacles par la contrainte, le raisonnement stratégique est de nature complexe, il renverse les données du problème : ce sont les ressources qui seront déterminantes, et non pas les objectifs. C'est en fonction de ces ressources qu'il faut sinon déterminer, du moins ajuster les objectifs. La réflexion sur les ressources porte sur les vertus de ce qui existe et sur les moyens d'en tirer parti. Elle consiste en la valorisation et la mobilisation des ressources humaines, la fertilisation des réussites et des innovations, l'optimisation de l'emploi des capacités financières et des moyens matériels, la saisie de toutes les occasions et de toute conjoncture favorable, avec la minimisation des coûts et l'économie des énergies. Quant aux contraintes et aux obstacles, on essaye de les aménager, de les contourner, mieux encore, de les transformer en ressources ».

Cette considération semble essentielle pour tenter d'approcher la tâche de s'orienter, professionnellement, dans le contexte contemporain. De même que l'État ne conçoit plus que le développement puisse être programmé selon des plans à moyen terme, du côté de l'individu, l'idée de projet professionnel à moyen ou à long terme (c'est-à-dire l'idée d'un développement de carrière) semble avoir faire long feu. En revanche, l'idée se fait jour selon laquelle la personne peut, dans une situation, repérer des éléments lui permettant d'anticiper quelque chose pour elle-même à court ou moyen terme.

Ce qui change, c'est donc le point d'ancrage et l'empan temporel. D'un côté, on trouve la conduite de projets. Son point de départ est la définition d'un « à être », d'un idéal qu'on veut atteindre. Celui-ci peut être plus ou moins lointain. Des moyens et des ressources pour l'atteindre sont précisés, tout en considérant que ces moyens, ces activités et des ressources nouvelles conduiront sans doute à la redéfinition du projet. De l'autre, on a l'attitude

stratégique. Celle-ci a pour point de départ ce qui est actuellement : les contextes présents. Dans ceux-ci des possibilités surgissent pour qui sait les voir et en faire des objectifs pour soi. Les ressources apparaissent en même temps que les possibilités : l'individu y repère ces possibilités, parce qu'il en perçoit concomitamment les ressources.

Dans ce contexte de société où le futur apparaît incertain, s'orienter suppose, par conséquent, de la part de l'individu, d'être capable de se saisir d'évènements fortuits. C'est ce que Kathleen Mitchell, Al Levin, et John Krumboltz (1999) ont nommé la « planned happenstance ». Celle-ci suppose une grande réactivité, une flexibilité et un art consommé de l'adaptation (Savickas, 1997).

- ***S'orienter dans un monde incertain, c'est être capable de déterminer les valeurs fondamentales permettant de se repérer dans la vie***

Néanmoins, une telle attitude stratégique n'est possible que si l'individu sait ce qui compte pour lui. En effet, celui-ci ne peut repérer quoi que ce soit de saillant dans un contexte qui puisse constituer une opportunité pour lui qu'en fonction d'une certaine réflexion préalable – ou au minimum immédiate – sur ce qui importe pour lui. Pour qu'il puisse repérer cette potentialité, celle-ci doit compter pour lui. En reprenant la terminologie de James Jerome Gibson (1979), on peut donc dire que l'opportunité est une *« affordance »* : « ceci » que la personne isole et perçoit d'une certaine manière, parce qu'elle y anticipe immédiatement quelque chose pour elle.

Une conduite stratégique n'est ainsi possible que si la personne a le « sens de soi » (pour reprendre la terminologie de Bill Law, 1981). Et pour développer un tel sens de soi, l'individu « individualisé » de nos sociétés n'a d'autres alternatives que de s'engager dans une activité réflexive sur soi, sur ses activités et ses interactions, sur ses attentes, sur le monde, etc. Ce qui correspond à un travail jamais achevé de personnalisation (Malrieu, 2003). En effet, nos sociétés ne fournissent plus aux personnes des cadres sociaux et organisationnels établis et indiscutables, comme celui d'une religion unique organisant non seulement la vie quotidienne (à travers une certaine structuration du temps et de l'espace et la définition de rôles plus ou moins précis aux hommes et aux femmes), mais donnant aussi un sens aux conduites humaines. La fonction d'étayage, de soutien, de « maintien » (de *holding* au sens de Donald Winnicott, 2002) des grandes institutions sociétales – religions, idéologies, partis, confréries, guildes, syndicats – s'est estompée. Et, comme l'ont pointé des auteurs tels que Charles Taylor (1998) ou David Parker (2007), l'individu n'a alors pas d'autres alternatives que de déterminer par lui-même ce sens de la vie, ces valeurs fondamentales, ces « *key-goods* » qui assureront, pour lui, cette fonction de *holding* et lui permettront de s'orienter : la personne doit ainsi repérer son Orient, non pas un Orient définitivement établi, mais un Orient toujours en cours de redéfinition…

En résumé, il semble bien que l'on puisse dire que « s'orienter », pour les individus des sociétés occidentales industrialisées, c'est savoir se saisir des opportunités qui se présentent, voire en créer, dans les différents contextes où ils interagissent, en vue d'atteindre ceux des objectifs qui leur semblent alors fondamentaux dans certains de leurs contextes de vie, ou bien de redéfinir ces objectifs primordiaux. La définition et la redéfinition de ces objectifs majeurs nécessitent une activité réflexive, essentielle dans cette activité de s'orienter.

2.4 Organisation du travail et orientation

Si l'activité de s'orienter est devenue si complexe, *hic et nunc*, ce n'est pas seulement parce qu'elles offrent de moins en moins d'institutions assurant cette fonction de *holding*, c'est aussi parce que l'organisation du travail a profondément changé. Dans les entreprises des années cinquante à soixante-dix, on pouvait parler du développement d'une carrière (Super, 1980). Le contrat de travail incluait une dimension psychologique selon laquelle, en échange d'un dévouement à la réussite de l'entreprise, celle-ci s'engageait à offrir à ses salariés un emploi stable et certaines opportunités de promotion en son sein dans des trajectoires professionnelles relativement bien définies (Rousseau, 1995). Comme on disait alors : on pouvait faire carrière chez x ou y. De nos jours, c'est de moins en moins le cas, compte tenu de la flexibilité croissante du travail et de l'emploi.

- ***Travail flexible et carrières professionnelles protéiques***

Aujourd'hui, les notions de métiers, de professions et de trajectoires professionnelles sont remises en cause par le mode d'organisation du travail qu'on qualifie de « *boundaryless* », sans bornes, sans frontières (Ashkenas, Ulrich, Jick & Kerr, 1995). Dans de telles organisations, certains personnels – on les nomme généralement des collaborateurs – sont réunis le temps nécessaire pour mener à bien une mission dont ils sont jugés responsables. Ils doivent, à chaque nouvelle mission, faire à nouveau la preuve de leurs compétences. Rien n'est jamais acquis. Une qualification n'est jamais définitivement reconnue. Elle correspond aux compétences qui se manifestent dans ce contexte.

Dans ce mode d'organisation du travail, l'entreprise n'est pas estimée devoir assurer un avenir en son sein à ses collaborateurs (Rousseau, 1995). Corrélativement, ceux-ci ne sont pas considérés comme devant lui être fidèles. Et beaucoup d'entre eux ne pensent pas devoir l'être : les carrières professionnelles deviennent elles aussi « boundaryless » (DeFillipi & Arthur, 1996) ou protéiques (Hall, 1976). Elles sont perçues comme dépendant exclusivement de l'individu, de ses stratégies, de son propre pilotage de sa vie professionnelle (et personnelle).

Dans ces contextes de travail, s'orienter – professionnellement – pour une personne, c'est d'abord savoir formaliser ses compétences, c'est-à-dire être capable d'une attitude réflexive *d'un certain type* par rapport à ses activités. C'est ensuite savoir repérer les opportunités qui se présentent dans un certain contexte professionnel : des opportunités que l'individu ne peut repérer qu'en relation avec une analyse de sa propre situation et, notamment, de ses compétences. C'est enfin savoir « investir » judicieusement ces compétences, dans telle ou telle mission. Le critère de choix étant, aux yeux des auteurs qui développent ces analyses (Arthur & Rousseau, 1996 ; DeFillippi & Arthur, 1996 ; Bender, Cadin, & de Saint Giniez, 2003), le retour sur investissement. Un bon investissement de ses compétences produit des profits de deux sortes : des dividendes (par exemple : un bon salaire) et un accroissement de son capital (une augmentation du capital de compétences).

La capacité à faire retour sur son expérience apparaît donc essentielle à ce salarié des organisations *boundaryless*, soumis à une obligation d'orientation professionnelle continue. Il lui faut analyser ses activités dans la perspective d'y repérer les compétences qui s'y manifestent ; il doit ensuite les décontextualiser, généraliser, etc. Mais il lui faut aussi et surtout s'interroger sur le sens de tel ou tel engagement professionnel dans le contexte plus général de son existence : quelles sont ses priorités dans la vie (en général) et dans sa vie

d'aujourd'hui ? Qu'est-il essentiel ou indispensable, pour lui, d'atteindre demain ou de réaliser aujourd'hui ?

- ***Emploi flexible et chaos vocationnel et personnel***

Si, comme on vient de le noter, le travail est devenu très flexible pour bon nombre de personnes, l'emploi l'est aussi pour un nombre croissant de salariés (ou d'auto-entrepreneurs). La production à flux tendu implique en effet que les entreprises emploient des travailleurs périphériques. Embauchés pour une durée déterminée quand la conjoncture est bonne, ils sont rapidement formés à des tâches simples et sont licenciés quand elle se détériore. Or, il n'est pas facile de passer du statut de travailleur périphérique à celui de travailleur central. Ceux qui occupent des emplois précaires (fréquemment : des immigrés, des femmes ou des jeunes, les enfants d'immigrés en particulier) vont fréquemment d'un emploi précaire à un autre, en passant par des périodes de chômage ou de stages : ils tendent à rester sur le segment secondaire du marché de l'emploi (Doeringer & Piore, 1985). Leur vie professionnelle ne forme pas une carrière, mais plutôt un chaos vocationnel, pour reprendre la terminologie de Danièle Riverin Simard (1996).

Par ailleurs, la précarité professionnelle va statistiquement de pair avec une précarité accrue dans tous les autres domaines de vie (Palmade, Ed., 2003). Cela signifie que les personnes dont l'emploi est précaire se voient confrontés, dans leurs différents domaines de vie, à des transitions psychosociales (Murray Parkes, 1967) bien plus nombreuses, que les travailleurs ayant un parcours professionnel plus stable : divorces, déménagements, problèmes de santé, etc. sont nettement plus fréquents chez les travailleurs incertains. Pour ces personnes, s'orienter signifie fondamentalement être capables de faire face à une multiplicité de transitions. Cela suppose de leur part, comme Nancy Schlossberg (1984) l'a montré, de savoir analyser leur situation dans ses différentes dimensions, d'être capable de mobiliser des ressources de tous ordres, de chercher tous les types de soutiens dont elles peuvent espérer une aide de quelque nature que ce soit. C'est aussi savoir mettre en place des stratégies de *coping* (Lazarus, & Folkman, 1984) visant à agir tant sur la situation que sur la signification du problème, mais aussi à gérer le stress, etc. Faut-il souligner que cette tâche de s'orienter est d'autant plus difficile, complexe, voire parfois irréalisable, pour ces personnes dont l'existence est précaire (Le Blanc, 2007) que, d'une part, elle est pour elles particulièrement fréquente et complexe et que, d'autre part, ces personnes manquent souvent des ressources de tous ordres (réseaux sociaux, capital économique, savoirs généraux et techniques, etc.) qui pourraient les aider à y faire face (Amossé & Chardon, 2007) ?

En résumé, il apparaît clairement que la question de l'orientation professionnelle ne se pose pas exactement dans les mêmes termes pour les travailleurs périphériques ou incertains et pour les travailleurs centraux. De plus, chez les travailleurs centraux, cette question diffère selon qu'ils se trouvent dans des organisations traditionnelles (comme l'est encore, par exemple, la fonction publique française) ou dans des modes d'organisation beaucoup plus flexibles du travail et de l'emploi. Par-delà ces différences, dans tous les cas, cette activité de s'orienter est vue comme une tâche dont ils sont personnellement responsables.

2.5 Capitaux de carrière et d'identités

Pour faire face à cette injonction sociale de « s'orienter », tâche dont il est jugé responsable, l'individu des sociétés contemporaines est vu comme devant mettre en oeuvre différentes compétences. Celles-ci ont été conceptualisées sous les termes de *compétences de carrière* ou

de *capital de carrière* pour les adultes, et de *capital identitaire* (ou d'identités), pour les adolescents et adultes émergents.

Robert DeFillippi, Michael Arthur et Denise Rousseau (Arthur, 1994 ; Arthur & Rousseau, 1996) ont formalisé la notion de compétences de carrière (ou de capital de carrière) qu'ils différencient en trois catégories. La première – le « savoir comment » (*knowing how*) – est celle des savoirs, connaissances, savoir faire, savoirs pratiques, attitudes, etc., qui permettent à la personne d'effectuer les activités qu'elle sait faire. La deuxième – le « connaître qui » (*knowing whom)* – désigne les réseaux de relations sociales sur lesquels l'individu peut compter. La troisième – le « savoir pourquoi » (*knowing why*) – fait référence au sens que la personne accorde à ses différents investissements dans ses différents domaines de vie, en relation avec ses attentes majeures relatives à son existence. Ces analyses ont été reprises et développées en France par Anne Françoise Bender, Loïc Cadin, Loïc & Véronique de Saint Giniez (2003).

James Côté (1996, 1997) a produit une réflexion et des travaux empiriques particulièrement élaborés dans ce domaine. Pour décrire les facteurs permettant aux personnes – notamment aux adolescents et adultes émergents – de s'orienter dans nos sociétés, il a proposé le concept de « *identity capital* » que l'on peut traduire par capital identitaire ou d'identités. Il le définit ainsi (Côté, 1996, pp. 425-26) : « Globalement, le terme de capital d'identités désigne ce que les individus investissent dans ‘‘qui ils sont’’. Ces investissements produisent des dividendes potentiels sur les « marchés identitaires » des communautés de la modernité tardive. Pour pouvoir être un acteur (*player*) sur ces marchés, il faut d'abord établir un sens de soi stable reposant sur les éléments suivants : des habiletés et savoir faire techniques et sociaux dans des domaines très variés, des répertoires de conduites efficaces, un développement psychosocial optimal et des relations dans des réseaux sociaux et professionnels clés. Enfin, compte tenu du chaos apparent de la modernité tardive, [ce capital comprend] des habiletés à négocier avec d'autres certaines transitions dans l'existence, telles que celles permettant de se faire reconnaître dans des communautés d'étrangers et de devenir membre de cercles ou groupes auxquels on aspire appartenir. Les investisseurs ayant le plus de succès sur les marchés identitaires semblent détenir des portefeuilles de compétences comprenant deux types d'atouts : l'un d'ordre plutôt sociologique, l'autre d'ordre plutôt psychosocial ».

Les atouts sociologiques sont socialement visibles. Ils comprennent les diplômes, le fait d'appartenir à des groupes, clubs, associations et, aussi, la présentation de soi (vêtement, attraction physique, manière de parler, etc.). Ces atouts tangibles permettent d'accéder à certains cercles ou groupes auxquels l'individu se sent appartenir de manière plus ou moins concrète (depuis le fait d'en être membre effectivement, jusqu'à des groupes de référence abstraits, par exemple, pour un étudiant de psychologie, se penser comme « psychologue »). Ces appartenances sont liées à des interactions quotidiennes qui permettent « d'accroître le capital d'identités en accumulant *(accrueing)* des concepts de soi et des modes de présentation de soi négociables ». Les atouts psychosociaux sont intangibles. Ils comprennent : « l'exploration de ses engagements et investissements, la force de l'ego, les sentiments d'efficacité, la complexité et la flexibilité cognitives, l'observation de soi *(self-monitoring),* des capacités de pensée critique et de raisonnement moral et d'autres attributs constitutifs du caractère d'une personne pouvant lui donner la vitalité et la capacité nécessaires pour comprendre et négocier les différentes opportunités et les différents obstacles qu'elle rencontrera probablement dans l'existence de la modernité tardive » (Côté, 1996, p. 426).

Pour agir dans chacune des situations effectives d'orientation qu'il rencontre, l'individu met en oeuvre certaines compétences spécifiques. Il s'agit, notamment, (a) de son sentiment de pouvoir s'autodéterminer dans une telle situation (Ryan & Decy, 2000), (b) de ses divers sentiments de compétences (Bandura, 1977 ; Lent, Brown, & Hackett, 1994), (c) d'habiletés à prendre rapidement des décisions réfléchies (Gati, 1986 ; Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 2002), (d) de sa capacité à apercevoir certaines opportunités et à s'en saisir (Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999), de son art de l'adaptation (Savickas, 1997 ; 2005) et (e) de son aptitude à intégrer cette orientation dans un récit de vie qui fasse sens pour lui, c'est-à-dire à se « biographiser » (Delory-Momberger, 2009 ; Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, van Esbroeck, van Vianen, & Bigeon, 2010). Ces compétences jouent un rôle spécifique – mais fondamental – dans les processus concrets d'orientation. Elles peuvent être décrites comme des produits des interactions (des interrelations multiples) entre les trois grandes catégories de compétences distinguées ci-dessus. Par exemple, la formation de certains sentiments de compétences dépend, premièrement, des savoirs, savoir-faire et connaissances que la personne a progressivement appris à maîtriser. Mais elle dépend, deuxièmement de la valorisation de ce type de savoir, savoir-faire ou connaissances dans les cercles qui forment les mondes sociaux de cette personne et, du fait que, dans ces cercles, on lui reconnaisse à elle de tels talents (c'est-à-dire qu'on les lui attribue). Mais cette formation dépend troisièmement, de la reconnaissance par la personne elle-même (a) du fait qu'elle maîtrise bien ces compétences qu'on lui reconnaît et attribue et (b) que, par ailleurs, ces compétences sont des composantes importantes de certains aspects de son identité, des aspects aujourd'hui majeurs pour elle, compte tenu de ses attentes (générales ou seulement actuelles) relatives à sa vie.

3 Le développement des compétences pour s'orienter

3.1 Le rôle des interactions et interlocutions en contextes dans la construction des compétences pour s'orienter

L'une des questions que posent les observations relatives aux compétences requises pour s'orienter (compétences de carrière, capital d'identités et, corrélativement, compétences « spécifiques ») est celle des processus de leur construction. De nombreuses recherches (par exemple : Bronfenbrenner, 1979 ; Law, 1981 ; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986 ; Côté, 1997 ; Young, Valach & Collin, 2002) ont souligné que les activités, interactions et interlocutions que les individus effectuent dans leurs différents contextes de vie jouent un rôle déterminant dans cette construction.

Dans chacun des contextes (familial, professionnel, scolaire, sportif, associatif, etc.) où l'individu interagit et dialogue : (1) certaines représentations sociales dominent (par exemple sur les rôles sociaux des hommes et des femmes ou sur ce que cela signifie que de « réussir sa vie ») ; (2) certaines valeurs ont cours ; (3) certains modèles (des personnes connues effectivement ou des personnages vus dans les médias) sont valorisés ; (4) certains types d'activités sont obligés, encouragés, découragés, interdits à tel ou tel, en fonction de sa position, de son âge, de son sexe ; (5) certaines d'interlocutions se pratiquent (on parle ou non de telle question, on en parle ainsi ; (6) certaines rétroactions adviennent (on est reconnu ou non pour telle activité, encouragé ou dissuadé de s'engager dans telle autre, etc.) ; (7) certains positionnements sont plus ou moins strictement définis pour les différents acteurs, etc.

La participation de l'individu à tel ou tel contexte d'interactions et de dialogues est étroitement liée, d'une part, au volume des différents types de capital (économique, culturel et

social) qu'il détient (ou que sa famille possède, quand il s'agit d'un adolescent ou d'un adulte émergent) (Bourdieu & Wacquant, 1992) et, d'autre part, à son sexe (Oakley, 1972). Or, certains contextes constituent, pour les individus, des domaines d'expériences qui leur permettent de construire des compétences pour s'orienter ayant une plus grande utilité sociale et/ou une plus grande valeur sociale que d'autres. Par ailleurs, les individus peuvent interagir et dialoguer dans un nombre plus ou moins important de contextes (en général : les personnes les mieux dotées dans les différents types de capital interagissent dans un plus grand nombre de contextes). Ceux-ci peuvent être plus ou moins dissonants ou consonants entre eux. Plus ils sont dissonants, plus la personne doit s'engager dans ce que Urie Bronfenbrenner (1979) a nommé des transitions méso-systémiques, c'est-à-dire dans des va-et-viens d'un contexte à un autre, qui l'oblige à une grande flexibilité dans ses manières d'être, d'agir, d'interagir et de se rapporter à elle-même.

Tous ces facteurs se conjuguent pour aboutir à un même résultat : pour s'orienter, chaque personne peut s'appuyer sur un capital de compétences qui peut différer considérablement – en termes de nature et de volume – de celui d'une autre personne. Les pouvoirs d'agir des individus en cette matière – notablement différents – apparaissent étroitement liés à leur positionnement social. C'est la raison pour laquelle on ne peut que souscrire à l'analyse de Michèle Grosjean et Philippe Sarnin (2002, p. 16), citée par Christine Delory-Momberger (2007, p.13) : « Le report quasi exclusif sur l'individu de la gestion de son parcours (...) peut apparaître comme un progrès pour ceux qui ont des marges de choix dans leur système d'activités, et comme une régression sociale, doublée d'une épreuve psychologique, chez les travailleurs précaires, puisque les individus sont mis dans la situation paradoxale de considérer que leur parcours dépend d'eux alors que ce qu'ils vivent est un parcours subi. (...) Il en est de même chez les ouvriers où le discours sur la gestion individuelle du parcours vient heurter de plein fouet l'absence de projection possible dans une carrière. »

3.2 La formation des compétences requises pour s'orienter à l'adolescence et à l'âge de l'adulte émergent

L'adolescence et l'âge de l'adulte émergent (de 20 à 25 ans) constituent, dans nos sociétés, des moments fondamentaux dans la construction de ces compétences pour s'orienter. En effet, comme l'ont montré les travaux de Robert Havighurst dans les années cinquante et ceux de Jefferey Arnett, au début du 21ème siècle, les jeunes y effectuent alors de nombreuses expériences qui constituent des essais leur permettant de développer les savoirs, savoir-faire, savoir-être et les nombreux modes de rapports à soi et à leurs expériences, nécessaires pour s'orienter dans l'existence.

Les activités, dialogues, échanges, rétroactions, etc. dans les différents contextes où le jeune interagit (famille d'origine, relations amoureuses, vie de couple à l'essai, école et formation, activités sportives ou de loisirs, travail rémunéré, pratiques religieuses, associatives ou politiques) le conduisent en effet à construire, ou non, et dans des proportions variables : (a) des compétences déterminées par les activités dans lesquelles il peut ou non s'engager, (b) des modes de rapports à soi et à ses expériences qui l'amènent à se percevoir comme ayant ces intérêts, ces qualités, ces compétences, comme capable ou non de s'autodéterminer dans tel ou tel domaine de vie, (c) des représentations de rôles susceptibles de lui convenir ou, au contraire, qu'il lui faut rejeter, (d) des identifications à certains personnages ou figures de professionnels et, corrélativement, des rejets.

Ces expériences sont, dans une certaine mesure, contraintes par ce que l'on pourrait nommer des « grands modèles de socialisation des jeunes » qui diffèrent selon les sociétés. C'est ce qui ressort des observations de Cécile Van de Velde (2008a & 2008b) où elle compare les représentations, les normes et les conduites attendues des adultes émergents dans quatre pays d'Europe. Deux sont du Nord : le Danemark et le Royaume-Uni. Ils ont pour point commun un modèle de socialisation où l'on considère qu'il faut quitter jeune sa famille et être autonome, dès 21 ans environ. Les deux autres sont du Sud : l'Espagne et la France. Dans ceux-ci, un lien plus fort est maintenu pendant une période plus longue avec la famille.

Dans chacun de ces deux groupes, les deux pays concernés ne sont cependant pas assimilables l'un à l'autre. Au Danemark, après que les jeunes ont quitté leur famille, s'ouvre pour la plupart d'entre eux une longue période d'expérimentations : un temps de cheminement personnel où études, emplois, stages, voyages à l'étranger, etc. se succèdent. Fondamentalement, dans la société danoise, on attend de chaque jeune qu'il « *se trouve* ». Cette forme d'expérience est rendue possible à chacun par un État providence qui offre à tous une allocation universelle directe leur donnant une réelle indépendance économique. Par ailleurs, l'organisation de l'enseignement supérieur permet aux jeunes de construire des parcours de formation très flexibles. Au Royaume-Uni, une telle allocation n'existe pas. La norme sociale est de « *s'assumer* » – c'est-à-dire de devenir adulte – le plus vite possible. La durée des études supérieures est courte. L'insertion professionnelle est rapide. Le mariage et la parentalité sont précoces. Des différences sont aussi notables entre l'Espagne et la France. En Espagne, les jeunes tendent à cohabiter avec leurs parents jusqu'à un âge avancé. Ils construisent ainsi leur individualité au sein de leur famille. L'appartenance familiale joue un rôle majeur dans la définition de soi : la norme sociale est de parvenir à « *s'installer* » dans une vie familiale. En France, la situation est celle d'une semi indépendance familiale : on observe de multiples situations caractérisées par des pratiques de solidarités familiales associées à une éthique de l'autonomie. Cependant, l'enjeu n'est pas là. En France, la jeunesse est considérée comme la période de la vie où il convient d'effectuer un investissement scolaire essentiel, déterminant de façon figée le statut social de l'individu. Il s'agit de « *se placer* » et, par conséquent, de ne pas se tromper dans son orientation, car les trajectoires d'études sont linéaires et il n'y a pas de droit à l'erreur.

3.3 L'expérience scolaire des jeunes français et la formation des compétences requises pour s'orienter

Dans quelle mesure l'expérience scolaire – dont on vient de souligner la centralité dans la vie des jeunes français (y compris de ceux qui échouent à l'école) – leur permet-elle de construire ces compétences aujourd'hui requises pour s'orienter ?

- ***Les contributions explicite et implicite de l'école à la formation des compétences pour s'orienter***

En tant que dispositif social spécialisé dans la préparation des jeunes à la vie adulte, l'école a pour mission fondamentale de les conduire à former les pré-requis nécessaires. S'agissant de leur préparation à orienter leur vie adulte, l'école y contribue de manières explicite et implicite. Sa contribution explicite s'effectue à l'occasion d'activités d'éducation à l'orientation (« *career education* » : Cf. Hoyt, Evans, Mackin, & Magnum, 1972). Celles-ci peuvent prendre la forme d'ateliers spécifiques, comme dans le cas des méthodes de l'Activation du Développement Personnel et Professionnel (Pellerano, Noiseux, Pelletier, Pomerleau, & Solazzi, 1988) ou de la Découverte des Activités Professionnelles et Projets

Personnels (Guichard, 1987). Elles peuvent aussi constituer une infusion dans les enseignements ordinaires de la problématique de la transition vers une carrière professionnelle et la vie sociale adulte : c'est le modèle de « l'école orientante » (Gingras, 2007). Mais la contribution implicite de l'école à la formation des compétences requises pour s'orienter est sans doute plus importante que sa contribution explicite. Cette contribution implicite est déterminée par la forme de l'architecture de l'organisation scolaire et par les procédures de sélection et de répartition des élèves.

- ***Un système scolaire centralisé qui détermine une conception strictement scolaire de l'orientation***

L'organisation scolaire française se différencie, de plusieurs façons, d'autres modes d'organisations que l'on peut observer dans des pays semblables aux points de vue économique et social. D'abord, sa centralisation : toutes les décisions majeures dépendent de l'État et, notamment, l'organisation des procédures de sélection et de répartition des élèves qui prennent, par conséquent, la même forme sur l'ensemble de la République. Son deuxième caractère est d'être unifié : toutes les formations y sont intégrées, notamment les formations professionnelles et techniques (à l'exception de quelques voies d'apprentissage). C'est aussi un système en filières : les curricula y constituent des « menus » préétablis (avec quelques options possibles) et ne sont pas constitués de modules que l'élève assemble « à la carte » (en suivant certaines règles prédéfinies). Une autre caractéristique de ce système – fondamentale s'agissant de la formation des compétences pour s'orienter – est que tout au long de l'enseignement primaire et secondaire, l'amont pilote l'aval en matière de sélection et de répartition des élèves. Les décisions (se masquant parfois sous une forme plus ou moins euphémisée de recommandations) en matière d'orientation future sont ainsi prises par les enseignants actuels des élèves, des enseignants qui les perçoivent selon leurs critères scolaires de jugement (Bourdieu et de Saint Martin, 1975).

Cette organisation unifiée et centralisée forme donc un système (Prost, 1968) constituant un exemple prototypique de champ social, au sens où Pierre Bourdieu l'entend, un ensemble structuré d'éléments – en l'occurrence des disciplines scolaires, des filières de formation, des types d'établissements, des enseignants de différentes catégories, des élèves garçons ou filles d'origines sociales diverses, etc. – organisé, en fonction de « la règle de la valeur » propre au domaine en question, selon des rapports de hiérarchie et d'opposition. Dans ce champ scolaire, la valeur est déterminée par la réussite dans les disciplines les plus abstraites : celles-ci sont vues comme plus « nobles » que les savoirs appliqués et d'autant plus nobles qu'elles sont plus abstraites. Y réussir permet aux élèves de pouvoir s'orienter dans les formations de leurs choix, et notamment vers les études les plus sélectives, celles qui donnent accès aux positions professionnelles socialement dominantes. Y échouer conduit à se voir orienté vers des filières techniques et professionnelles d'autant moins recherchées qu'elles correspondent à des applications plus « matérielles » (ainsi, une formation professionnelle en maçonnerie « vaut » moins qu'une formation professionnelle en électronique).

Une des résultantes de ce mode d'organisation est de produire une hiérarchisation scolaire et sociale – particulièrement visible – des voies de formation. En effet, dans un tel système, la logique dominante en matière d'orientation est celle de l'excellence scolaire : la stratégie gagnante consiste à pouvoir s'engager le plus longtemps possible dans les filières de formation les plus valorisées scolairement et socialement, sans trop s'interroger sur le parcours professionnel ultérieur (Dumora, 1990 & 1998). Dans un tel contexte, les projections dans l'avenir formulées par les lycéens prennent généralement la forme d'intentions d'études.

Elles constituent un appariement de schémas de soi produits à l'occasion de l'expérience scolaire (par exemple : « bon en maths ») avec des représentations stéréotypées de filières de formation (« il faut être bon en math pour faire des études d'ingénieur ») et de professions prototypiques (« ingénieur, c'est un métier scientifique ») (Kokosowski, 1983).

La logique d'excellence est d'abord celle des bons élèves et de leur famille. Ceux qui réussissent moins bien en classe tendent à se positionner par rapport à elle ; cela peut donner des formes d'attente inquiète, des processus de rationalisation, des deuils qui ne parviennent pas à se faire, ou encore le maintien le plus longtemps possible d'une illusion consistant à croire qu'un miracle finira bien par arriver (Dumora, 1990, Dumora, & Lannegrand-Willems, 1999). Quant à ceux qui sortent de l'école sans diplôme, ils génèrent fréquemment le sentiment d'être dépourvus de qualités et de compétences : un ensemble de représentations de soi qui correspond à ce que le sociologue Serge Paugam (2006) a nommé un sentiment de disqualification sociale. Corrélativement, ces jeunes décrocheurs ne parviennent généralement pas à se représenter les activités professionnelles en relation avec les compétences qu'elles nécessitent. Leur représentation du travail est fondamentalement situationnelle (Guichard, 1995 & 2011). Ils le voient en termes de « places » plus ou moins bonnes : une bonne place correspondant à un emploi où l'on n'a pas de « chef sur le dos », où l'on forme une bonne équipe de copains, où l'on est correctement payé, où l'on a certains avantages, où les conditions de travail ne sont pas trop dures, etc.

- ***Réfléchir à son avenir en s'interrogeant sur ses résultats scolaires passés ou sur la personne qu'on veut construire ?***

Dans une organisation modulaire de l'école, comme c'est le cas notamment en Finlande, le poids de l'organisation scolaire – avec la logique d'orientation qu'elle induit – apparaît nettement moindre dans la mise en forme des projections dans l'avenir des élèves. C'est ce qui ressort de la thèse de Michael Motola (2001) qui comparait les représentations d'avenir des lycéens français et finlandais. Pour s'orienter, ces derniers doivent combiner des modules de formation en vue de se constituer un programme de formation, dans une certaine mesure, « à la carte ». Les lycéens finlandais sont ainsi immédiatement confrontés à des questions d'orientation scolaire qui ressemblent beaucoup aux problèmes d'orientation qu'ils rencontreront dans leur vie d'adulte. Ils doivent en effet examiner leur présent en s'interrogeant sur les perspectives que pourrait leur ouvrir telle ou telle combinaison de modules. Ils sont ainsi conduits à se demander : « quel sens cela a-t-il pour moi de choisir ce module et de le combiner avec tel autre ? Qu'est-ce qui peut me guider dans mon choix ? Dans quel type de perspective future j'inscris ce choix ? »

L'organisation française de l'école conduit, au contraire, les jeunes à penser à leur avenir fondamentalement en termes d'évaluation de leurs résultats scolaires. Il leur faut se demander : Dans quelle(s) discipline(s) suis-je bon ? Dans quelles voies d'études mes qualités scolaires me donnent-elles le plus de chances de réussir ? Ces interrogations constituent le fondement de ce que Bernadette Dumora (1990 ; Guichard et Dumora, 2008) a nommé la réflexion probabiliste, c'est-à-dire une manière de se poser la question de son avenir en termes des formations accessibles en fonction des résultats scolaires passés et présents. Dumora a montré que les élèves français se formaient progressivement ce mode de projection dans l'avenir, entre 11 et 16 ans, compte tenu des expériences qu'ils vivent au cours de leur scolarisation à l'école moyenne.

On peut donc affirmer, pour conclure, que le mode d'organisation de l'école, en relation avec

les procédures de sélection et répartition des élèves qui y sont en vigueur, constituent un cadre d'expériences dans lequel les jeunes apprennent progressivement à se poser d'une certaine manière la question de leur avenir. Celle de l'élève finlandais semble être : « quel est celui que je souhaite construire ? ». Celle induite par l'organisation et les procédures françaises est : « qu'est-ce que mes résultats scolaires passés et présents me permettent d'espérer en termes d'avenir scolaire ? ». La manière finlandaise semble plus consonante que la française avec les modes de réflexivité relatifs à soi et à ses expériences – décrits ci-dessus – que les sociétés de la modernité avancée exigent des individus soucieux de s'orienter.

4 Aider les jeunes à former leurs compétences pour s'orienter et les accompagner dans leur orientation

Comment faire pour aider les personnes à se former ces compétences pour s'orienter ? Comment procéder pour les accompagner dans leur activité de s'orienter ? Répondre à ces questions suppose de distinguer trois catégories d'interventions, formant trois niveaux, en termes du travail de réflexion sur soi qu'elles impliquent chez la personne qui en bénéficie.

4.1 Des interventions d'information en orientation professionnelle (et subséquemment scolaire)

Les interventions de premier niveau ont pour objet d'informer sur le travail, l'emploi et les modes de formations qui y préparent. Leur objectif fondamental est d'aider les personnes à se construire une idée plus précise des activités professionnelles, du travail et de l'emploi aujourd'hui. Il s'agit par conséquent de leur permettre de trouver des réponses à des questions telles que : Quelles activités majeures effectue-t-on quand on exerce cette fonction professionnelle ? Comment le travail s'organise-t-il ? Quelles en sont les conditions ? Quelles sont les perspectives d'emploi dans ce domaine professionnel ? Certaines évolutions sont-elles prévisibles ? Quelles sont les exigences pour exercer ce type d'emploi ? Y a-t-il des filières d'études spécifiques qui y préparent ? Quelles études ou formations ont suivi ceux qui exercent ces fonctions ? L'information sur les procédures et les modalités concrètes de recrutement (CV, lettre de candidature, etc.) peut être rattachée à ce niveau.

Les interventions de ce premier niveau sont de nature pédagogique. Elles n'impliquent pas que ceux qui en bénéficient s'engagent dans un important travail de réflexion sur eux-mêmes et sur leurs expériences, bien qu'elles les prédisposent à le faire. Ceux qui encadrent (s'il s'agit de stages) ou dispensent (s'il s'agit d'enseignements) ces interventions doivent disposer d'une excellente formation relative (a) aux divers modes contemporains d'organisation du travail, (b) à l'économie de l'emploi d'aujourd'hui et (c) et aux modalités de formation accessibles aux personnes concernées.

4.2 Des interventions psychopédagogiques en orientation professionnelle (et subséquemment scolaire)

Les interventions « psychopédagogiques » d'accompagnement visent à conduire les bénéficiaires à instaurer certains modes de rapports à eux-mêmes et à leurs expériences (et notamment à leurs activités dans leurs différents domaines de vie) en relation avec des modes analogues de rapports aux activités de travail. L'objet n'est donc plus, ici, comme c'était le cas au niveau précédent, de se familiariser avec les aspects majeurs de certaines fonctions professionnelles, du travail, de l'emploi et du recrutement d'aujourd'hui, mais d'établir des liens entre les activités de travail d'aujourd'hui et les activités de la personne concernée dans

ses différents domaines de vie. Dans cette intention, les thèmes centraux de ces interventions portent sur les compétences requises pour exercer telle ou telle activité professionnelle, sur la manière dont les personnes qui effectuent ces activités professionnelle ont construit ces compétences (à l'occasion de quelles expériences ?), sur les compétences que la personne bénéficiant de l'intervention psychopédagogique a déjà construites et sur les expériences qui, dans ses différents domaines de vie (école, formation, activités de loisirs, sports, activités de travail, couple, famille, etc.) lui ont permis de construire ces compétences, et enfin, sur les compétences que cette personne pourrait désormais développer, ainsi que sur la nature des expériences susceptibles de le lui permettre.

Les ateliers d'éducation à l'orientation de Découverte des Activités Professionnelles et Projets Personnels (DAPP et NDAPP) (Guichard, 1987 ; Guichard, Ed., 2008) et le Portefeuille de Compétences élaboré par Jacques Aubret et La Fédération Nationale des Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences (2001) sont deux méthodes prototypiques de ce type d'interventions. Alors que le portefeuille de compétences s'adresse à des adultes déjà engagés dans la vie professionnelle, les ateliers DAPP ou NDAPP sont destinés à des grands adolescents et à des adultes émergents. Leurs objectifs sont d'aider les participants à construire des anticipations à propos d'eux-mêmes en termes d'activités professionnelles (et pas en termes de métiers ou professions, afin d'éviter les stéréotypes généralement attachés à la représentation des métiers et des professions, Guichard, 2011, à paraître), en les conduisant à analyser leur situation présente dans ses multiples aspects et à se centrer sur les activités, interactions et dialogues, dans lesquels ils pourraient s'investir. Concrètement, au cours de ces ateliers, les participants ont à : (a) identifier la diversité des activités qui forment un métier ou une profession ; (b) découvrir l'importance d'une variété d'expériences de vie significatives dans la formation des compétences et des intérêts, dans la constitution de réseaux d'amis, dans la rencontre de personnages-clés jouant un rôle positif dans la transition vers un premier emploi et celles marquant un parcours professionnel ; (c) analyser leur situation présente en termes d'activités, de sentiments de compétences, de ressources, d'attitudes, et cela dans les différentes contextes de leur vie actuelle, école, famille, loisirs, expériences de travail, etc. ; (d) identifier certaines activités (principalement) professionnelles qu'ils aimeraient exercer dans leur vie future ; (e) s'engager dans des activités présentes qui puissent constituer un moyen de se préparer à ces activités dans lesquelles ils s'anticipent pour leur futur et (f) intégrer l'ensemble de leurs découvertes et analyses dans leur vie présente.

La nature de ces activités d'accompagnement suppose qu'elles soient conduites par des professionnels ayant reçu une formation théorique et pratique conséquente en psychologie du conseil et de l'orientation, dans la mesure où leur enjeu est, comme on l'a indiqué, d'aider les bénéficiaires à construire de nouveaux rapports à eux-mêmes et à leurs expériences, en relation avec des activités professionnelles qu'ils pourraient exercer. La dimension psychologique de ces interventions est donc importante. C'est la raison pour laquelle on n'imagine mal, par exemple, que des enseignants puissent conduire de tels ateliers d'éducation à l'orientation avec leurs propres élèves[1], même s'il n'est pas exclu[2] que certains

[1] La relation maître-élève, dans le cadre de l'organisation scolaire, conduit les enseignants à se forger une représentation scolaire de leurs élèves. Ils se les représentent d'abord selon les « catégories du jugement professoral » (travailleur, agité, vif, intelligent, doué en…, paresseux, etc.). Et, dans ce contexte scolaire, comme de nombreux travaux l'ont montré, les élèves tendent à se percevoir selon les mêmes schémas. Or, l'objectif des interventions d'accompagnement de ce second niveau est précisément de développer de nouveaux modes de rapports à ses expériences et, donc, dans certains cas, d'ébranler cette perception scolaire de soi-même.

[2] Pour les raisons exposées dans la note précédente, l'activité d'enseignement ne prédispose pas à la conduite de telles interventions : bien au contraire ! On peut dire les choses ainsi : parce que les enseignants connaissent bien leurs jeunes – à leur façon : comme élèves – il leur est difficile de les percevoir depuis d'autres perspectives.

enseignants puissent s'engager dans de telles activités, après avoir bénéficié d'une formation ad hoc.

4.3 Des interventions dialogiques de conseil d'accompagnement à la construction de soi

Certes importants, les objectifs que peuvent se donner les interventions psychopédagogiques ne sont pas suffisants pour autant, dans notre contexte actuel – que caractérise, comme on l'a noté, une grande incertitude quant à l'avenir, liée à de nombreuses interrogations relatives aux repères et aux valeurs fondamentales permettant de s'orienter –, pour aider la personne à s'orienter dans la vie. Certes, elles l'aident à construire des modes de rapport aux activités professionnelles, à l'emploi, ainsi qu'à elle-même et à ses expériences. Mais elles ne lui permettent que marginalement de s'interroger sur les perspectives de vie qui lui semblent alors fondamentales pour se déterminer, et encore moins sur les valeurs sur lesquelles elle peut se fonder. Pour le dire en reprenant les concepts de DeFillippi et Arthur (1996), ces interventions psychopédagogiques s'attachent fondamentalement au « *knowing how* » et au « *knowing whom* ». Elles n'abordent que marginalement la question du « *knowing why* », c'est-à-dire la question du sens que prend pour une personne tel ou tel engagement dans sa vie.

Comme on l'a souligné plus haut, nos sociétés et organisations contemporaines n'offrent plus aux personnes certains cadres sociétaux et idéologiques – c'est-à-dire de grands systèmes de valeurs, des conceptions du monde, des manières d'être et d'agir, des routines quotidiennes, des temporalités, des systèmes d'âges de la vie, des modèles de carrières professionnelles, etc. – fermement établis et considérés comme allant de soi. Dans ce contexte, les personnes qui souhaitent s'orienter dans la vie doivent déterminer par elles-mêmes les repères fondamentaux jouant, pour elles, cette fonction de soutien qu'assuraient antérieurement ces cadres sociétaux et idéologiques. Elles doivent développer leur « sens » de soi (Law, 1981), un sens de soi dont il semble souhaitable, dans le contexte contemporain, qu'il ne soit pas unidimensionnel (Marcuse, 1968), mais au contraire à la fois ferme, pluriel et susceptible d'adaptations. Elles doivent donc s'engager dans des activités réflexives de personnalisation (Malrieu, 2003).

C'est précisément dans ce genre d'activités réflexives que les interventions d'accompagnement de troisième niveau visent à accompagner les personnes. La réflexion n'est donc plus centrée sur le parcours professionnel ou de formation, comme au niveau précédent. Son objet est l'intégration de ce parcours dans une vie qui fasse sens pour l'individu. Dans cette perspective, l'activité de s'orienter est vue, fondamentalement, comme un acte continué de conception et de construction de sa vie : un *life design process* (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, van Esbroeck, & van Vianen, 2009 ; Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, van Esbroeck, van Vianen, & Bigeon, 2010).

Cette réflexion de la personne sur les perspectives qui donnent un sens à sa vie suppose qu'elle s'engage dans des dialogues avec autrui et avec elle-même (Jacques, 1982, 1991). C'est la raison pour laquelle les interventions visant à aider les personnes à développer cette réflexivité prennent la forme d'interlocutions de conseil. Elles constituent un tenir conseil (Lhotellier, 2000 ; 2001) visant à aider le bénéficiaire à mettre en différentes perspectives futures ses différentes expériences et à en déterminer le sens, un sens qui n'est jamais définitivement établi. Le développement d'une telle réflexivité concerne tout particulièrement les adolescents et adultes émergents. Pour eux, s'orienter c'est d'abord construire certaine(s) mise(s) en perspective(s) d'eux-mêmes (de leur présent, de leurs différents présents) du point

de vue d'anticipations de soi à court, moyen ou long terme qui importent à leurs yeux aujourd'hui.

De nombreuses formes d'entretiens de conseil (en général ou en orientation) existent aujourd'hui, visant à aider les personnes et notamment les jeunes à définir – esquisser, circonscrire, préciser, selon les cas – certaines anticipations relatives à leur avenir, à examiner leur présent et leur passé dans cette intention, et à déterminer des manières concrètes de favoriser la réalisation de ces anticipations (voir par exemple : Brown & Lent (Eds.), 2005 ; Brown & Lent (Eds.), 2008 ; Gysbers, Heppner, & Johnston, 2009). « L'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents et jeunes adultes » (Guichard, 2008) vise de tels objectifs. Il a la particularité d'avoir pu les préciser en se référant à une synthèse de travaux contemporains (en sociologie et en psychologies sociale, cognitive et dynamique), portant sur les processus et facteurs de construction de soi (Guichard, 2000 & 2004).

L'objectif poursuivi par de telles interactions de conseil en orientation est ambitieux : leur visée est en effet fondamentalement émancipatrice. Certes, elles se proposent d'aider les bénéficiaires à faire face à l'exigence sociale propre à nos sociétés d'être des « entrepreneurs de leur vie ». Mais, à cette fin, elles les accompagnent dans la construction de certains modes d'interrogation relatifs à eux-mêmes en les conduisant à mettre en perspectives leurs manières habituelles de se rapporter à eux-mêmes, aux autres et aux objets de leur monde. L'intention fondamentale de ces « tenir conseil » est donc d'aider la personne à développer certains modes d'interrogativité à propos d'elle-même et de son existence. Comme de nombreux auteurs l'ont observé (par exemple : Rogers, 1951; Kelly, 1955; Bourdieu, 1997, pp. 276-288), une telle démarche, qui favorise la prise de conscience par l'individu de la manière dont il structure son expérience présente (dont il l'a construite de manière implicite), est émancipatrice : elle lui permet de mettre à distance, de percevoir autrement et de symboliser différemment ce qui habituellement « va de soi » dans son expérience et ses routines quotidiennes et, consécutivement, de développer de nouvelles expériences et futures routines.

Bien entendu, ces activités de « tenir conseil » n'ignorent pas les questions immédiates de la personne (par exemple : son « problème » actuel d'orientation scolaire ou professionnelle). Mais, plutôt que de viser à l'amener à y répondre immédiatement, elles l'aident à replacer et à lire ses questions dans la perspective d'une interrogation sur l'orientation à donner à sa vie (*life designing*). Au terme du cheminement que constituent de tels entretiens de conseil, le bénéficiaire doit, par conséquent, avoir trouvé une réponse aux questions initiales qu'il se posait. Mais il doit aussi être parvenu à formuler d'autres questions et d'autres réponses. Plus encore, il doit s'être familiarisé avec un certain mode d'interrogation relatif à soi-même, qui le conduit à mettre en *perspectives* ses manières habituelles de se rapporter à lui-même, aux autres et aux objets de son monde.

Atteindre un tel objectif prend du temps : une heure ou deux d'entretien avec un conseiller ne peut permettre au bénéficiaire de développer de tels processus de réflexivité. Plusieurs sessions réparties sur quelques semaines sont nécessaires. Ce qui se passe entre les sessions joue un rôle notable. De nombreux travaux visant à évaluer l'efficacité des interactions de conseil (pour une synthèse, voir : Brown, & Ryan Krane, 2000) ont montré à quel point il était important que le bénéficiaire s'engage, entre les rencontres avec le conseiller, dans certaines activités (tenue d'un journal de bord, réponse à des questions ou à des questionnaires que le conseiller lui a proposés, discussion avec des personnes significatives, etc.) pour progresser dans sa réflexion. L'importance de la préparation de documents écrits a été relevée. Par

ailleurs, seuls des conseillers ayant suivi une formation de haut niveau en psychologie du conseil (un master semble un minimum) et ayant effectué des activités de cette nature dans le cadre de stages supervisés, peuvent conduire de telles interventions. Ces deux catégories de raisons (l'importance du travail de réflexion et d'analyse demandé au bénéficiaire et le temps qu'un conseiller qualifié doit consacrer à l'accompagner) rendent coûteuses de tels « tenir conseil ». Néanmoins, leur coût apparent est sans doute dérisoire par rapport aux coûts sociaux, humains et politiques que représentent, d'une part, un taux de chômage important dans la population et, d'autre part, l'illusion, pour un nombre important de personnes – avec le potentiel de violence sociale et politique qu'elle inclut – de pouvoir trouver les repères requis pour s'orienter dans leur existence dans un engagement intégriste, sectaire ou fondé sur le rejet de groupes de personnes (en fonction de leur couleur de peau, de leur religion, de leur culture, de leur origine étrangère, de leur orientation sexuelle, etc.).

5 Conclusion : Notre conception contemporaine de l'orientation et ses limites

Au terme de cette rapide investigation, il semble donc qu'à la question « Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? », on peut répondre en affirmant que s'orienter est, d'abord vu, dans nos sociétés, comme l'activité de gouverner son parcours professionnel (et corrélativement son parcours de formation), une activité dont l'individu est jugé responsable. Dans le contexte des modes d'organisation du travail et de l'emploi qui se développent désormais (organisation « *boundaryless* » et développement de l'emploi précaire), cette activité implique généralement que la personne adopte une attitude stratégique plutôt que de s'engager dans une conduite de projet à moyen terme. Mais une telle attitude n'est possible – tout comme, d'ailleurs, une conduite de projet – qu'à la condition que la personne réfléchisse à ce qui importe fondamentalement pour elle dans la vie ; son parcours professionnel ne peut être qu'un élément, souvent majeur *hic et nunc*, d'une vie qui fasse sens pour elle. Et c'est précisément ce « sens pour elle » qui permet à une personne donnée de repérer dans l'un des contextes où elle interagit cette opportunité professionnelle – cette « opportunité-pour-elle » – qu'une autre ne perçoit pas. Cependant, dans nos sociétés postmodernes, qui n'offrent plus de modèles de vie perçus comme allant de soi, déterminer le sens actuel de son parcours de vie apparaît comme un acte de personnalisation que chacun doit effectuer à différentes reprises. Cela suppose que la personne s'engage dans une activité réflexive portant sur ses attentes dans ses différents domaines de vie et, plus fondamentalement encore, sur les valeurs primordiales permettant de donner un sens à sa vie. L'activité de s'orienter dans nos sociétés industrialisées occidentales se fonde ainsi sur un ensemble de processus réflexifs visant à concevoir, construire et conduire sa vie.

Une telle tâche est ardue. Dans la mesure où nous considérons que c'est à l'individu de l'accomplir, nous postulons corrélativement qu'il possède certaines dispositions pour le faire. C'est pourquoi nous parlons de compétences de carrières, de capital de carrière ou de capital d'identités. Ces compétences, qui forment un certain capital que l'individu doit savoir investir judicieusement, c'est-à-dire « placer » dans des activités et missions qui vont effectivement répondre à certaines de ses attentes fondamentales, sont de différentes sortes. Certaines constituent son capital de connaissances, de savoirs et de savoir-faire. D'autres font immédiatement référence à son monde social, elles correspondent non seulement à ses réseaux de relations sociales, mais aussi à ses manières d'être, de se présenter, de se tenir, de se vêtir, de parler, d'interagir, qui lui permettent de se faire reconnaître d'une certaine manière dans tel ou tel contexte social ou dans telle ou telle situation (par exemple : un entretien de sélection). D'autres compétences, enfin, renvoient aux capacités de la personne à développer des modes de rapport à soi, aux autres et à ses expériences lui permettant d'élaborer certaines

perspectives de vie – révisables si nécessaires – lui donnant un sens de soi à la fois unique, pluriel et adaptable. Certaines compétences plus spécifiques aux situations d'orientation – tels que les sentiments d'autodétermination ou de compétence, la capacité à se décider rapidement de manière réfléchie, l'art de l'adaptation et de la « biographisation » de soi, etc. – constituent les produits des interrelations entre ces trois grandes catégories de compétences.

L'individu construit ces compétences pour s'orienter à l'occasion de ses diverses activités, interactions et interlocutions dans les différents contextes qu'il fréquente. Or, ces expériences dépendent de la position sociale de la personne – c'est-à-dire des volumes de capital économique, social et culturel qu'elle détient ou, pour un jeune, que ses parents détiennent – et de son sexe. Cela a pour conséquence que, non seulement les individus peuvent interagir dans un nombre plus ou moins important de contextes, mais aussi qu'ils interagissent dans des contextes « d'inégales valeurs » quant aux compétences requises pour s'orienter qu'ils permettent de construire. Le résultat de ces différences sociales est que le volume et la qualité des compétences de carrière qu'une personne a construites peut être sans commune mesure avec celles qu'une autre s'est forgées. C'est sans doute la raison principale pour laquelle cette conception de l'orientation est généralement vécue comme un phénomène positif par ceux qui se trouvent dans des positions socialement dominantes : ils considèrent comme une chance la possibilité qui leur est donnée de « gouverner leur vie ». D'autres, qui se trouvent dans des positions sociales dominées, la jugent au contraire négativement, comme une violence qui leur est faite, dans la mesure où rien dans leur expérience ne leur permet de se percevoir comme des sujets porteurs de multiples compétences et comme capables de s'autodéterminer.

L'adolescence et l'âge adulte émergent sont des périodes de la vie où la personne fait de nombreuses expériences (école, loisirs, stage, vie amoureuse, petits boulots, etc.) qui la conduisent à développer son capital de compétences pour s'orienter. Parmi ces expériences, celles effectuées à l'école tiennent une place notable. L'école contribue explicitement à la formation de ce capital par des activités d'éducation à l'orientation. Elle y contribue aussi implicitement par son mode d'organisation (par exemple : en filière, en module, etc.) et par les modalités concrètes qu'elle met en œuvre pour sélectionner et répartir les élèves. En la matière, tout laisse à penser que le système scolaire français, avec ses procédures particulières d'orientation, est moins favorable que d'autres organisations scolaires à la construction, par les élèves et les étudiants, de compétences pertinentes pour s'orienter dans le monde d'aujourd'hui.

Si, dans nos sociétés d'individus, la responsabilité de s'orienter est attribuée à chaque individu, on considère néanmoins que chacun peut y être aidé. Trois types d'aides peuvent être distingués. Les premières sont des informations : elles visent à développer la connaissance des activités professionnelles, du travail et de l'emploi d'aujourd'hui. Les interventions « psychopédagogiques » ont pour objectif d'aider les personnes à construire certains modes de rapports à leurs différentes expériences et à eux-mêmes en relation avec des modes de rapports analogues aux activités effectives de travail. Elles conduisent les personnes à effectuer des investigations semblables dans deux directions complémentaires en se posant des questions comme : « quelles compétences ai-je construites à l'occasion de telle expérience ? » ou « quelles compétences sont requises pour tenir cette fonction professionnelle dans ce réseau de travail ? ». Le « tenir conseil » constitue une troisième catégorie d'interventions : son objectif est aider les personnes à déterminer les repères fondamentaux leur permettant de circonscrire certaines anticipations majeures donnant un sens à leur vie, et consécutivement à leur parcours professionnel. Ces interventions de conseil sont coûteuses : elles prennent du temps et ne peuvent être conduites que par des

professionnels qualifiés en psychologie du conseil (*counseling psychology*) et en psychologie de l'orientation (*vocational psychology*), c'est-à-dire, dans le système français des qualifications professionnelles, par des psychologues du conseil et de l'orientation.

À un moment où, d'une part, l'offre de services publics en ce domaine, déjà réduite, s'amenuise encore et où, d'autre part, des entreprises privées vendant ce genre de prestations se développent, on peut se demander si ceux dont le capital de compétences pour s'orienter est le plus faible – en relation avec la modestie de leur position sociale – pourront à l'avenir bénéficier d'une telle forme d'accompagnement. Un nombre important d'entre eux seront-ils alors réduits à devoir trouver les repères fondamentaux de leur existence dans l'adhésion à des courants religieux intégristes, à des sectes ou à des systèmes idéologiques simplistes fondés sur le rejet de ceux (« eux ») perçus comme différents (« nous ») ?

Comme on le voit, notre conception de l'orientation n'est pas sans poser de sérieux problèmes d'équité sociale. Mais, plus fondamentalement encore, on peut se demander si elle permet bien de faire face aux défis auxquels l'humanité est confrontée aujourd'hui. Ceux-ci sont de divers ordres : (a) économiques avec les crises financières, les taux de chômage importants et les disparités considérables entre les pays du Nord et du Sud, (b) écologiques avec le réchauffement climatique, la crise de l'eau, la disparition d'espèces vivantes, etc., (c) humains avec, notamment, l'importance de ce que le Bureau International du Travail nomme le « déficit de travail décent » (International Labour Office, 2001 & 2006), l'explosion démographique et les migrations massives de populations qui ne peuvent plus survivre dans leur habitat d'origine.

Or, comme on l'a vu, notre conception de l'orientation se limite à la considérer comme un gouvernement de soi par soi, en relation avec des normes sociétales et institutionnelles définissant certains modes pertinents de rapports à soi et à ses expériences. S'orienter exige de l'individu individualisé de nos sociétés d'individus qu'il se centre sur sa construction personnelle. Certes, au cours de cette réflexion, il est généralement conduit à se soucier des autres et, notamment, des autres proches ; c'est le cas, par exemple, lorsqu'il se pose la question des répercussions possibles de ses engagements personnels et professionnels sur la vie de ces derniers. Néanmoins, pas davantage que le souci du bien commun, le souci d'autrui – notamment des autres lointains – ne constitue généralement le principe fondamental de cette activité de s'orienter. Il arrive même que le souci de se réaliser dans leur vie professionnelle conduise certaines personnes à s'engager dans des activités dont elles savent qu'elles ne peuvent que nuire à d'autres, comme l'a montré récemment, par exemple, la crise des « *subprimes* », dont l'une des origines se trouve dans l'offre de prêts à des personnes dont les courtiers et leurs superviseurs savaient qu'ils les conduiraient sans doute à la ruine.

Dans la conjoncture planétaire inquiétante qu'on vient d'évoquer, on peut se demander si le souci d'autrui ne devrait pas être considéré comme une composante majeure du souci de soi et du gouvernement de soi. Cela conduirait les individus à s'interroger sur les conséquences pour eux-mêmes et pour l'humanité en général de leur engagement dans telle ou telle activité. Les problématiques du *care* – du souci d'autrui – se trouveraient ainsi au cœur même de la réflexion sur le gouvernement de soi. Dans une telle perspective, l'objet de l'orientation professionnelle changerait. Il ne s'agirait plus seulement, pour la personne, de repérer certaines opportunités qui s'offrent à elle en fonction de ses compétences techniques, des réseaux de relations qu'elle a bâtis et du sens qu'elle donne à son existence, mais aussi de s'interroger systématiquement sur les conséquences humaines – pour elle et pour autrui – de son éventuel engagement dans telle ou telle mission professionnelle (en suivant, en quelque

sorte, la maxime du principe de responsabilité proposé par Hans Jonas, 1990 (p. 40) : « Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre »).

Bien entendu, un tel changement de perspective ne pourrait avoir de sens qu'en relation avec une transformation fondamentale de l'organisation et de la répartition mondiale du travail. Celles-ci étant alors pensées, non pas en fonction de la maximisation des profits financiers, mais en fonction de la maximisation du développement humain qu'elles peuvent produire.

Références

Amossé, T., & Chardon, O. (2007). *Cinq millions de travailleurs non qualifiés : une nouvelle classe sociale ?* Paris : Centre d'Eudes de l'Emploi.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*, 469-480.

Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

Arthur, M. B. (1994). The Boundaryless Career: A Competency-Based Perspective. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 307-324.

Arthur, M.B., & Rousseau, D.M. (Eds.) (1996). *The boundaryless careers: A new employment principle for a new organizational era.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Ashkenas, R.N., Ulrich, D., Jick, T., & Kerr, S. (1995). *The boundaryless organization: Breaking the chains of organizational structure*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Aubret, J. & La Fédération Nationale des Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences (2001)**.** *Le portefeuille de compétences. Le portefeuille de compétence des acquis de formation et d'expériences*. Paris : Editions Qui Plus Est.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Beck, U. (2000). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion (Champs).

Bender, A.F., Cadin, L., &, de Saint Giniez, V. (2003). *Carrières nomades. Les enseignements d'une comparaison internationale*. Paris : Vuibert.

Bourdieu, P. (1984a). *Homo academicus*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1984b). *Questions de sociologie*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Editions du Seuil.

Bourdieu, P., & de Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 3, 68-93.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Boutinet, J.P. (1993). *Anthropologie du projet (3ème éd. augmentée)*. Paris : PUF.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Brown, S.D., & Lent R.W. (Eds.) (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: Wiley.

Brown, S.D., & Lent, R.W. (Eds.) (2008). *Handbook of Counseling Psychology* (4th Ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Brown, S.D., & Ryan Krane, N.E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (3rd ed., pp. 740-766). New York: Wiley.

Cadin, L., Bender, A.-F., de Saint-Giniez, V., & Pringle, J. (2000). Carrières nomades et contextes nationaux. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*. N° 37 (octobre), 76-96.

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Paris : Seuil.

Cingolani, P. (2005). *La précarité*. Paris : PUF (Que-sais-je ?)
Côté, J. (1996). Sociological perspectives on identity formation: the culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence, 19*, 417-428.
Côté, J. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence, 20*, 577-597.
DeFillippi, R.J., & Arthur, M.B. (1996). Boundaryless contexts and careers: a competency-based perspective. In M. B. Arthur and D. M. Rousseau (Eds.), *The Boundaryless Career* (pp. 116-131). Oxford: Oxford University Press.
Dejours, C. (2009). *Travail vivant. 2. Travail et émancipation*. Paris : Payot.
Delory-Momberger, C. (2007). Insertion, biographisation, éducation. Champs et problématiques de l'insertion. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 36*, 9-17.
Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée.* Paris : Tétraèdre.
Doeringer, P.B., & Piore, M. J. (1985). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis* (2nd Ed., with a new introduction). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
Dumont, L. (1966). *Homo hierarchicus : le système des castes et ses implications*. Paris : Gallimard.
Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 19*, 111-127.
Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 27*, 211-234.
Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L. (1999). Les processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 28*, 3-29.
Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Hachette Littératures.
Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Arthème Fayard.
Foucault, M. (1984a). *Histoire de la sexualité 3 - Le souci de soi*. Paris: Gallimard.
Foucault, M. (1984b). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. *Concordia. Revista internacional de filosofia, 6*, 99-116. Repris dans : M. Foucault (1994). *Dits et écrits*, volume 4, 708-729.
Foucault, M. (1994a). Les techniques de soi. In M. Foucault, *Dits et écrits*, Vol. 4, pp. 783-813. Paris : Gallimard.
Foucault, M. (1994b). La technologie politique des individus. In M. Foucault, *Dits et écrits*, Vol. 4, pp. 813-828. Paris : Gallimard.
Gati, I. (1986). Making career decisions – a sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 408-417.
Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
Gingras, M. (2007). L'approche orientante : un concept en évolution ! *Psychologica, 46*, 43-52.
Grosjean, M., & Sarnin. P. (2002). Les parcours professionnels. *Education permanente, 150* (1), 9-22.
Guichard, J. (1987). La DAPP : nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leurs projets. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 16*, 347-355.
Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.
Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 29*, 181-212.
Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 33*, 499-534.
Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*, 413-440.
Guichard, J. (2011). Se représenter le travail. Un hommage à Maria Luisa Pombeni. In D. Guglielmi, & M. G. D'Angelo (Eds.), *La Doppia S dell'Orientamento: Strumenti e Servizi*. Roma: Carocci Editore (in press).
Guichard, J. (Ed.) (1994). Habitus culturel et représentation des professions. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (numéro thématique), *23*, 379-464.
Guichard, J. (Ed.) (2008). *La Nouvelle Découverte des Activités Professionnelles et Projets Personnels.* Paris : Ed. Qui Plus Est.
Guichard, J., & Dumora, B. (2008). A Constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 187-208). New York: Springer.

Gysbers, N.C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (2009). *Career counseling: Contexts, processes, and techniques* (3rd Ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Harré, R. (1998). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood.* London: Sage.

Havighurst, R. (1952). *Developmental tasks and education* (2nd ed.). New York: David McKay.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations, software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. London: HarperCollinsBusiness.

Hoyt, K.B., Evans, R., Mackin, E., & Magnum, G.L. (1972). *Career education: What is it and how to do it?* Salt Lake City (Utah): Olympus Publishing Company.

International Labour Office. (2001). *Reducing the decent work deficit. International conference 89th session 2001* (Report to the Director General). Geneva: International Labour Office.

International Labour Office. (2006). The decent work deficit: A new ILO report outlines the latest global employment trends. *World of Work, 56*, 12-15.

Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier.

Jacques, F. (1991). *Difference and subjectivity: dialogue and personal identity*. New Haven: Yale University Press.

Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique.* Paris : Editions du Cerf.

Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New-York: Norton.

Kokosowski, A. (1983). Déterminants socio-scolaires, rationalisations et orientation des lycéens et étudiants. In A. Kokosowski (Ed.), *Les lycéens face à l'enseignement supérieur* (pp. 127-170). Issy-Les-Moulineaux : EAP.

Law, B. (1981). Community interaction: A "mid-range" focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling, 9*, 142-158.

Lazarus, S.R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Le Blanc, G. (2007). *Vies ordinaires. Vies précaires*. Paris: Seuil.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.

Lhotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 29*, 27-50.

Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil ; délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.

Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Erès.

Marcuse, H. (1968). *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Paris : Les Editions de Minuit.

Mitchell, K.E., Levin, A.S., & Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development, 77*, 115-124.

Motola, M. (2001). *Social habitus and the impact of socio-cultural factors on vocational behavior of adolescents. A cross-national comparison of French and Finnish students* (2 vol.). Joensuu (Finland): University Publications in Social Sciences.

Murray Parkes, C. (1967). Psycho-social transitions: A field for study. *Social Sciences and Medicine, 5* (n°2), 101-115.

Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.

OECD (2000). (Organisation for Economic Co-operation and Development). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD.

OECD (2009). (Organisation for Economic Co-operation and Development). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE.* Paris: OCDE.

Palmade, J. (2003) (Ed.). *L'incertitude comme norme*. Paris : PUF.

Parker, D. (2007). *The self in moral space*. *Life narrative and the good*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris : PUF.

Paugam, S. (3ème éd.) (2006). *La disqualification sociale*. Paris : PUF.

Pellerano, J., Noiseux, G., Pelletier, D., Pomerleau, E., & Solazzi, R. (1988). *La collection Education des choix*. Cinq fascicules. Paris : EAP.

Peterson, G.W., Sampson, J.P. Jr., Lenz, J.G., & Reardon, R.C. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown &

Associates, *Career Choice and Development* (4th ed., pp. 312-369). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Prost, A. (1968). *L'enseignement en France, 1800-1967.* Paris : Armand Colin.

Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel : un pas théorique à l'aube du 21ème siècle ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 25,* 467-487.

Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy.* Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Ryan, R.M., & Decy, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55, 68-78.*

Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly, 45*, 247-259.

Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.

Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., & van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239–250.

Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., van Vianen, A.E.M., & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39*, 5-39.

Schlanger, J. (2010). *La vocation* (2ème ed. augmentée). Paris: Hermann.

Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling adults in transitions – Linking practice with theory*. New York: Springer.

Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 13,* 282-298.

Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne.* Paris : Editions du Seuil.

Van de Velde, C. (2008a). *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF.

Van de Velde, C. (2008b). Jeunesses d'Europe, trajectoires comparées. *Projet*, n° 251 (juillet), *17-24*.

Vondracek, F.W., Lerner, R.M., & Schulenberg, J.E. (1986). *Career development: A life span developmental approach*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

Weick, K.E. (1977). Organization design: Organizations as self-designing systems. *Organizational Dynamics*, *6* (2), 30-46.

Winnicott, D.W. (2002). *L'enfant et sa famille. Les premières relations.* Paris : Payot et Rivages (Petite Bibliothèque Payot).

Young, R.A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A Contextualist explanation of career. In D. Brown & Associates, *Career choice and development* (4th Ed.), pp. 206-252). San Francisco: Jossey-Bass.