

Pour citer ce texte :

Guichard, J. (2013). Quel paradigme pour des interventions d'accompagnement en orientation contribuant au développement durable d'un monde plus équitable au cours du 21<sup>ème</sup> siècle ? *Questions d'orientation*, 76, n°4, 11-32.

***Quel paradigme pour des interventions d'accompagnement en orientation contribuant au développement durable d'un monde plus équitable au cours du 21<sup>ème</sup> siècle ?***

**Jean Guichard**

**Conservatoire National des Arts et Métiers (Paris)  
Chaire UNESCO « Orientation et conseil tout au long de la vie  
(Université de Wrocław. Pologne)**

Cette conférence de l'AIOSP et de l'ACOP-F a pour thème la relation entre les interventions d'accompagnement en orientation et les droits de l'homme et du citoyen. Je souhaiterais contribuer à cette réflexion en abordant une question qui me semble d'une importance majeure en ce début de 21<sup>ème</sup> siècle : Comment les conseillers d'orientation pourraient-ils contribuer, par leurs interventions, à aider les personnes et les sociétés à faire face aux défis majeurs auxquels l'humanité est aujourd'hui confrontée ? Ces défis étant, pour n'en nommer que quelques-uns : une explosion démographique, un épuisement des ressources naturelles, un déficit de travail décent, des différences croissantes entre les plus riches et les plus pauvres, etc.

D'une manière plus générale, la question que je souhaiterais aborder est celle de savoir si l'on peut concevoir un cadre général – un paradigme – pour des interventions d'accompagnement en orientation qui permettraient aux bénéficiaires de placer le problème du développement durable d'un monde allant vers plus d'équité au cœur de leur réflexion sur leur avenir personnel et professionnel.

Pour tenter d'y répondre, je préciserai d'abord cette notion de « paradigme » sous-jacent aux interventions d'accompagnement en orientation. Je décrirai, dans une première partie, les différentes catégories de facteurs qui se conjuguèrent pour donner naissance, dans les sociétés occidentales, vers 1880-1910, au premier paradigme de l'orientation : le modèle de l'appariement des « personnalités individuelles » et des « activités professionnelles ».

Dans une deuxième partie, je montrerai que l'évolution de ces facteurs a fait émerger, à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle dans ces mêmes sociétés occidentales, un deuxième paradigme : le modèle de la construction par les individus de leurs parcours de vie personnelle et professionnelle (*life designing*). Nous verrons que ce modèle a permis de concevoir une nouvelle forme d'accompagnement en orientation ne remplaçant pas celles déjà existantes, mais s'y ajoutant : les dialogues de conseil qui visent à aider les personnes à orienter leur vie.

Pour terminer, je me demanderai si et comment ce paradigme, qui se centre sur la construction par chaque personne de ce qui donne sens à sa vie, pourrait contribuer à la résolution des grands défis que j'évoquais il y a un instant : peut-il contribuer au développement durable d'un monde plus équitable et, au-delà, à la préservation d'une vie authentiquement humaine sur terre ? Doit-on l'aménager ? Faut-il imaginer la formalisation d'un nouveau paradigme ?

## 1. La construction et l'évolution du paradigme de l'appariement

Le conseil en orientation professionnelle est né, en tant que pratique professionnelle, dans les sociétés occidentales à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Il a été alors conçu comme un appariement entre des individus, vus comme ayant des caractéristiques stables et des métiers ou des professions, c'est-à-dire des collections relativement bien circonscrites et stables d'activités de travail s'inscrivant dans une certaine organisation d'ensemble.

Ce modèle fut le produit de la conjonction de trois catégories de facteurs. Le premier facteur fut la formulation, dans les sociétés occidentales de la fin du 19<sup>e</sup> siècle, d'un nouveau problème auquel les personnes devaient faire face : comment trouver un travail dans lequel elles réussiraient ? Et par conséquent : comment les aider à répondre à cette question difficile ?

Le deuxième facteur fut une querelle idéologique (politique, philosophique) au sujet de la finalité de l'accompagnement des individus : s'agissait-il seulement de fournir la main-d'œuvre dont l'industrie avait besoin ? Ou bien : la finalité ultime était-elle de permettre à chacun de développer ses potentialités humaines ? En un mot, ce débat était relatif à la question « pourquoi ? » : pourquoi aider les personnes dans leur orientation professionnelle ?

Le troisième facteur ayant joué un rôle dans la définition du premier paradigme fut une controverse au sujet de la question « comment ? » : comment aider les personnes à « choisir leur orientation » ? Les conseillers d'orientation doivent-ils seulement se fonder sur des observations du bon sens ? Ou bien, ont-ils besoin de fonder leurs interventions sur des connaissances scientifiques et, dans ce cas, sur lesquelles ?

Compte tenu du rôle important joué par ces facteurs dans la formulation, l'évolution et l'obsolescence de ce premier paradigme, je vais les évoquer maintenant de manière un peu plus détaillée.

### 1.1 « Choisir son orientation professionnelle » : une nouvelle question de la société

Le problème – « Comment bien choisir son orientation professionnelle ? » - a été formulé de cette manière, dans les sociétés industrialisées à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, en tant que conséquence d'une certaine étape dans l'histoire de division du travail au sein de sociétés ayant des caractéristiques particulières. Il apparut alors dans ce contexte parce que des évolutions technologiques (la révolution industrielle) et des transformations sociales (exode rural, immigrations, etc.) confrontèrent les personnes à un problème qui n'avait pas de sens dans les sociétés traditionnelles où les fils endossaient généralement le rôle de leurs pères et les filles celui de leurs mères.

Ces sociétés industrielles étaient des « sociétés d'individus » (Elias, 1991) : le choix d'orientation professionnelle y a, par conséquent, été conçu comme relevant de la décision de chaque individu. La forme dominante d'organisation du travail était le système professionnel de travail (Touraine, 1955 ; Dubar, 1996) : une organisation distinguant des métiers et des professions bien différenciés les uns des autres. Dans ces sociétés, l'activité de travail était aussi conçue comme une occasion majeure de faire quelque chose de sa vie (Schlanger, 2010). Dans un tel contexte, le problème d'orientation a donc été conçu comme celui du choix

d'un métier ou d'une profession par un individu qui réaliserait ainsi sa « vocation » (Parsons, 1909).

En même temps, ce problème était perçu comme très important à la fois pour chaque individu et pour la société dans son ensemble : pour l'individu, parce que son choix professionnel était vu comme un engagement donnant une orientation fondamentale à sa vie et, pour la société, parce que sa future richesse et le bien commun dépendaient de tels choix individuels. Ce problème important était, par ailleurs, considéré comme complexe : on a, par conséquent, pensé que les individus devaient être accompagnés pour y faire face. Ce qui a conduit à un débat sur les finalités d'une telle aide.

## 1.2 Pourquoi aider les personnes à s'orienter ?

Un important débat au sujet des finalités ultimes des interventions d'accompagnement en orientation eut lieu au cours des premières décennies du 20<sup>ème</sup> siècle. Cette querelle trouve son origine dans une opposition majeure relative à la priorité à accorder à l'un ou l'autre des deux pôles de la relation « individu – travail » : fallait-il que ce soit le monde de travail ou bien la personne individuelle ?

Les avocats de ce qu'on pourrait appeler le « monde des affaires » considéraient que le but ultime du conseil en orientation était de fournir aux entreprises la main-d'œuvre dont elles avaient besoin. Vu de cette perspective, le conseil en orientation était considéré comme une préparation à la sélection professionnelle.

La vue opposée peut être définie comme étant celle du « Mouvement du Progrès », pour reprendre le nom d'un groupe américain du début du 20<sup>ème</sup> siècle (Gysbers, 2010). Ces personnes considéraient que le but majeur de l'accompagnement en orientation professionnelle était de permettre à chacun de développer ses capacités personnelles fondamentales. Ces progressistes considéraient qu'un tel but ne pouvait être atteint que si des réformes majeures de l'école et de l'organisation du travail étaient conduites en vue de favoriser un développement personnel optimal de chacun. A leur tour, ces réformes devaient produire une restructuration de la société qui deviendrait plus riche (parce que chacun aurait un travail correspondant à ses capacités) et plus juste (parce que les activités professionnelles ne seraient plus distribuées en fonction des origines sociales ou ethniques et du genre des individus, mais des aptitudes de chacun). Cette conception « progressiste » était celle, tant en Europe qu'aux Etats-Unis, de scientifiques tels que Alfred Binet, Edouard Toulouse, Edouard Claparède, Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, John Dewey, Félix Adler, Edward L. Thorndike et G. Stanley Hall, etc.

A l'opposé, les partisans de la vue du « monde des affaires » étaient des conservateurs sociaux. Ils affirmaient que le but ultime de l'orientation était reproduire la société telle qu'elle était : les filles et les garçons devant avoir des positions homologues, dans la structure sociale, à celles de leurs mères et de leurs pères. Cette idéologie peut être illustrée par l'exemple suivant – inventé par Fernand Mauvezin qui fut l'un des représentants importants de ce courant conservateur en France – relatif à ce qu'il dirait à un jeune homme brillant à l'école, né dans une famille modeste et rêvant d'aller à l'université : « Admettons, lui dîmes-nous, que vous réussissiez. Vous voilà professeur de lycée, ou même professeur de faculté. Votre père et votre mère seront restés les paysans frustes de votre enfance. Vos frères et vos sœurs seront peut-être domestiques. Malgré toute la protection dont vous pourrez les entourer, ces derniers n'oublieront probablement pas que tout a été fait pour vous et rien pour eux. Vous

vous marierez. Professeur agrégé, vous épouserez sans doute une jeune fille instruite et riche. Ne serez-vous pas mal à votre aise pour lui montrer le berceau de votre enfance et la présenter à votre père, à votre mère, et aux autres membres de votre famille de condition si humble ? Si vous avez un enfant, votre femme ne voudra sans doute pas qu'il joue avec ses petits paysans de cousins, aux façons grossières qui abîmeraient ses beaux habits et lui feraient prendre de mauvaises manières » (cité par Huteau, 2009).

### **1.3 Comment aider les personnes à s'orienter ? La reconstruction scientifique de questions d'orientation**

Cette querelle idéologique relative aux finalités du conseil en orientation était intriquée dans une controverse scientifique à propos de l'intérêt des connaissances scientifiques dans le conseil en orientation. Les conservateurs – tels Mauvezin – affirmaient que les conseillers devaient se fonder seulement sur des observations de bon sens (comme : « il faut de la force physique pour exercer ce métier » ou « vous ne voyez pas de femmes faire ce genre de travail », etc.). A l'opposé, les progressistes étaient des scientifiques (par exemple, en France: Toulouse, Piéron, & Vaschide, 1904 ; Binet, & Simon, 1907). Ils voulaient montrer que les interventions en orientation atteignaient bien leur but et qu'elles l'atteignaient pour des raisons précises que leur approche scientifique pouvait expliquer.

Cette position des progressistes les conduisit à reformuler dans un cadre scientifique les problèmes sociaux d'orientation. Cette reformulation constitue le troisième genre de facteurs ayant joué un rôle important dans l'élaboration du premier paradigme de l'orientation. Un point doit en effet être souligné. Les questions auxquelles les discours scientifiques se proposent de répondre sont toujours relatives aux facteurs et processus qui déterminent un phénomène (par exemple : quels sont les facteurs et processus qui expliquent qu'une personne se forme plus rapidement à un métier qu'à un autre ?) En revanche, les problèmes d'orientation sont toujours relatifs aux buts que la personne vise dans sa vie (professionnelle ou personnelle), aux décisions à prendre, aux actions à entreprendre. Autrement dit : ces deux genres d'approches (en matière soit de connaissance, soit d'action) appartiennent à deux types différents de rationalité.

Evidemment, la personne qui s'interroge sur une décision d'orientation a tout intérêt à s'appuyer sur les connaissances que les approches scientifiques peuvent lui apporter (et se dire, par exemple : « je risque d'avoir plus de difficultés à me former à ce métier-ci, plutôt qu'à celui-là »). Mais cette connaissance n'est qu'un élément (dont le poids peut-être plus ou moins important) dans la détermination des buts que l'individu vise et dans la mise en œuvre d'une certaine conduite. La décision d'orientation que la personne prend et la direction qu'elle donne à sa vie dépend fondamentalement du sens qu'elle donne à telle ou telle anticipation, c'est-à-dire de la réponse qu'elle apporte à la question : qu'est-ce qui importe fondamentalement pour moi, aujourd'hui, dans ma vie ?

C'est donc en partant du problème d'orientation auquel les personnes devaient alors faire face (« Quel métier ou profession choisir ? ») que les chercheurs d'alors construisirent leurs questions et hypothèses de recherche centrales. Ils les reconstruisirent en se référant aux modèles qui dominaient les sciences sociales et humaines de leur temps. Ceux-ci mettaient l'accent sur la stabilité du psychisme humain. Pour décrire ces caractéristiques stables censées donner une vue « objective » de l'esprit humain, ces chercheurs construisirent des concepts tels que « aptitudes », « traits de la personnalité », « âge mental », etc. Par ailleurs, la plupart de ces modèles insistaient ou bien sur les origines biologiques de ces caractéristiques (Huteau,

2002, qualifie de « biocratie » la vision de Toulouse) ou bien sur le rôle durable de premières expériences enfantines dans leur construction.

Dans ce contexte (où le travail était organisé sous forme de métiers et professions bien différenciés et relativement stables et où les modèles scientifiques dominants insistaient sur des caractéristiques stables et objectives de la personnalité), les scientifiques construisirent la question de recherche centrale suivante : « Quelles relations objectives existent-ils entre les individus et leurs activités du travail ? » (Une question scientifique différente, soulignons-le à nouveau, du problème d'orientation auquel les personnes étaient confrontées : Quel métier choisir ?). Ils décrivirent cette relation entre les individus et le travail comme un appariement entre des personnalités individuelles et des métiers ou professions, en termes d'aptitudes, de valeurs de travail, d'intérêts, etc.

Le modèle « TWA » de Dawis & Lofquist (1984) est sans doute l'approche la plus aboutie de la première formulation de ce premier paradigme. Cette formulation donna naissance à des interventions de conseil en orientation que l'on peut qualifier de « directives » (dans la mesure où les conseillers étaient supposés connaître « objectivement » les métiers ou professions qui correspondaient aux caractéristiques stables des individus).

#### **1.4 L'évolution du paradigme de l'appariement au cours du 20<sup>ème</sup> siècle**

Ce premier paradigme a évolué au cours du 20<sup>ème</sup> siècle en relation avec les changements dans l'organisation du travail et avec les transformations des modèles scientifiques. Sans pouvoir détailler cette évolution, il semble que l'on puisse considérer l'œuvre de Donald Super comme représentant à la fois la forme ultime de ce premier paradigme et comme une transition vers le deuxième.

Quand Super (1957) approcha la relation entre individus et travail, une nouvelle forme d'organisation du travail se mettait progressivement en place à la suite de l'automatisation de la production (puis de son informatisation). Touraine (1955) et Dubar (1996) l'ont nommé le « système technique de travail ». Cette nouvelle organisation consistait notamment dans la mise en place d'équipes de travail durables constituant des réseaux de fonctions. Dans ces réseaux, les fonctions de chacun des membres de l'équipe étaient moins précisément circonscrites que dans les formes antérieures d'organisation du travail. Par conséquent, les activités de travail correspondant à ces fonctions étaient moins stables et évoluaient plus rapidement qu'auparavant. La notion de carrière devint ainsi plus adéquate pour décrire les diverses activités de travail exercées par les personnes au cours de leur vie que celles de métiers, professions ou emplois.

Dans le même temps, de nouvelles approches scientifiques du sujet humain s'étaient développées. Ainsi, Lewin (1935, 1936) avait insisté sur les aspects dynamiques de la personnalité et sur le rôle du « champ psychologique », Rogers (1951) avait montré l'importance de la perception subjective d'une situation dans la conduite humaine, Havighurst (1952) avait décrit les « tâches de développement » que les individus doivent accomplir en fonction de leur âge, etc. Prenant en compte ces développements, Super introduisit trois changements majeurs dans le modèle de l'appariement. Il souligna que, dans celui-ci, premièrement, les vues subjectives des personnes (notamment : leur concept de soi professionnel) étaient au moins aussi importantes que les considérations « objectives » (à savoir : les résultats à des tests), que, deuxièmement, le concept de soi professionnel ne trouvait son sens pour une personne qu'en relation avec ses autres concepts de soi et que,

troisièmement, il convenait de substituer la notion de carrière (définie comme le sens pour la personne de son parcours professionnel dans le cours de sa vie) à celles de métiers ou de professions.

Cela donna naissance au concept du « développement de la carrière dans l'espace et le cours de la vie » (Super, 1980). L'orientation professionnelle devint l'orientation du cours de la vie personnelle et professionnelle. L'éducation à l'orientation se développa : le but fondamental de ces interventions étant d'aider les personnes à faire face par elles-mêmes à toutes les décisions qu'elles devaient prendre pour orienter leur carrière de l'école à retraite.

## **2. Le paradigme de l'orientation de sa vie personnelle et professionnelle**

Au cours de ces quatre dernières décennies, un deuxième paradigme s'est progressivement constitué dans le domaine de l'accompagnement en orientation à la suite de changements, premièrement, dans les sociétés modernes, deuxièmement, dans l'organisation du travail et la distribution des emplois et, troisièmement, dans les approches scientifiques des conduites humaines.

### **2.1 La modernité liquide et la question de l'identité de soi**

La « mondialisation » a profondément transformé la plupart des sociétés et, tout particulièrement, les sociétés occidentales. En se référant au concept de Bauman (2000), on peut dire que les sociétés modernes sont devenues « liquides ». Précédemment, dans la modernité « solide », certaines grandes institutions (telles que les religions, les idéologies, les partis, les associations, les syndicats, les représentations collectives, etc.) fournissaient aux individus des cadres prédéfinis pour se diriger dans la vie. Dans la modernité liquide, cette fonction « institutionnalisée » de soutien, de « holding » (Winnicott, 1986) s'est estompée. Dans un tel contexte, les individus n'ont pas d'autre alternative que de déterminer par eux-mêmes ce que vivre signifie à leurs propres yeux (Taylor, 1998; Malrieu, 2003). Les individus doivent définir leurs valeurs fondamentales ou les « biens clefs » assurant cette fonction de holding et leur permettent de construire leur vie et leur carrière. En un mot : ils doivent s'engager un processus continué de conception et d'orientation de leur vie personnelle.

### **2.2 Travail et emploi flexibles: des projets de carrières aux stratégies de direction de parcours professionnels incertains**

Les technologies d'information ont permis un extraordinaire développement d'un nouveau type de capitalisme : le « capitalisme financier » (Marazzi, 2010). Celui-ci ne vise pas fondamentalement à développer la production, mais est seulement à la recherche d'investissements à court terme produisant rapidement des profits importants.

Le capitalisme financier, conjointement avec le développement des transports, a eu des conséquences très importantes en matière de travail et d'emploi. D'une part, beaucoup de sociétés ont délocalisé des emplois dans des pays où la main-d'œuvre est bon-marché et où le droit du travail est dans un état embryonnaire. D'autre part, beaucoup d'entreprises ont développé un « marketing de l'innovation ». Il consiste à proposer sans cesse aux consommateurs des produits prétendument « nouveaux » pour en remplacer de semblables considérés comme obsolètes.

Pour atteindre un tel but, beaucoup d'entreprises ont profondément transformé leur organisation du travail. Trois de ces transformations, ayant eu des conséquences majeures sur les problèmes d'orientation auxquels les personnes doivent faire face, peuvent être évoquées. Premièrement, le travail est de plus en plus souvent organisé sous forme de réseaux de travailleurs rassemblés seulement pour la durée d'une mission (Amossé, & Coutrot, 2010). Par conséquent, un nombre croissant de personnes exercent des fonctions professionnelles particulièrement flexibles dans des réseaux non-durables de travail. Cette organisation très flexible du travail requiert, deuxièmement, une différenciation entre travailleurs centraux (formant la « mémoire » du savoir-faire de l'entreprise) et périphériques (qui sont embauchés quand la conjoncture économique est bonne et licenciés quand elle se détériore) (Edwards, Reich, & Gordon, 1975). Différentes études ont montré que beaucoup de travailleurs périphériques le restent très longtemps et, dans certains cas, n'accèdent pas au premier segment du marché de l'emploi (celui des contrats de travail à durée indéterminée). La troisième transformation a consisté à estimer que les entreprises n'avaient pas l'obligation de se préoccuper de la carrière de leurs employés. Ceux-ci sont désormais vus comme entièrement responsables du gouvernement de leurs parcours professionnels (Rousseau, 1995 ; Arthur, & Rousseau, éd., 1996).

Ces changements ont rendu de moins en moins déterminable le pôle travail de la relation « individus – travail » qui formait le cœur du premier paradigme de l'accompagnement en orientation. Le deuxième paradigme ne pouvait alors plus se centrer sur la notion d'une relation entre des personnalités et des ensembles stables d'activités de travail (caractérisant des métiers ou des professions). Il s'est, par conséquent, centré sur les individus, désormais vus comme les gouverneurs de leurs parcours professionnel (et de formation). Pour décrire cette nouvelle conception, les termes de « carrières protéiques » (Hall, 1976; Hall, 2002) ou de « carrières sans frontières » (Arthur, 1994; De Fillippi, & Arthur, 1996) ont été créés.

De telles « carrières » devraient plutôt être nommées des « parcours professionnels ». Elles diffèrent, en effet, grandement des carrières antérieures, quand les personnes étaient supposées pouvoir faire des projets relatifs à leur vie professionnelle future, c'est-à-dire quand elles pouvaient imaginer leur avenir depuis la perspective d'un certain point dans le futur, caractéristique du développement habituel d'une carrière.

Différemment, dans le contexte du travail et de l'emploi flexibles, les individus n'ont d'autres solutions que d'ancrer dans le présent l'imagination de leur avenir : ils doivent développer une attitude stratégique, c'est-à-dire une capacité à repérer dans leur environnement des activités de travail potentielles (des opportunités) qu'ils pourraient faire leurs. Mais, déployer une telle attitude suppose que la personne sache ce qui importe pour elle. Elle ne peut découvrir ce qui devient une opportunité pour elle que si elle a déjà réfléchi à ce qui compte pour elle dans sa vie (ou si elle commence à le faire immédiatement). Identifier une opportunité potentielle présuppose une certaine attente de la part de la personne : celle-ci la repère immédiatement ainsi, parce que « cela lui saute aux yeux ainsi » : cela fait sens « ainsi » pour elle. En utilisant la terminologie de Gibson (1979), on peut dire qu'une opportunité est une affordance : « ceci » que la personne perçoit de cette manière, parce qu'elle anticipe immédiatement dans ce phénomène qui surgit quelque chose susceptible de répondre à une attente qui importe pour elle.

L'exemple de Joël (extrait d'un cas réel de dialogue de conseil en orientation (Robinet, 2012) permet d'illustrer ce lien essentiel entre « faire sens » et « surgissement d'opportunités ». Joël (le bénéficiaire), âgé de 27 ans, était ingénieur informaticien. Bien que gagnant fort bien sa

vie, il n'était pas heureux dans son travail. Pendant les dialogues relatifs à l'orientation de sa vie, Joël se remémora que, lorsqu'il était adolescent, il rêvait de devenir médecin, une profession qu'il concevait comme visant à aider des gens à avoir une vie équilibrée et heureuse. Approfondissant sa réflexion, il se rendit compte qu'il visait un but semblable en pratiquant l'aïkido, un sport qu'il aimait particulièrement. Une idée lui vint : Ne pourrait-il pas devenir formateur en aïkido dans un dojo qu'il dirigerait ? Quelques jours plus tard, alors qu'il marchait dans une rue près de chez lui, il vit soudain un local à louer. Il pensa immédiatement : « Est-ce que ça ne pourrait pas faire un dojo ? » En d'autres termes : soudain, cette opportunité s'imposa à lui parce qu'il se posait la question : « Pourrais-je gagner ma vie comme formateur en aïkido ? ». L'aïkido trouvant son sens, en l'occurrence, dans ce que Csikszentmihalyi, & Beattie (1979) et Savickas (2011) ont nommé un thème de vie central dans l'esprit de Joël : le désir d'aider les personnes à mener une vie équilibrée et heureuse.

### **2.3 Une nouvelle conception du sujet humain**

Dans ces mêmes quarante dernières années, les perspectives selon lesquelles les chercheurs en sciences humaines et sociales considèrent le sujet humain se modifièrent. Quatre changements importants peuvent être évoqués. Premièrement, le sujet humain est désormais considéré comme moins unifié qu'il ne l'était antérieurement. Il est décrit comme « pluriel » (Lahire, 1998 ; Rowan, & Cooper (eds.), 1999), comme parlant avec différentes voix (Gergen, 2011), comme combinant différentes positions 'je' (Hermans, & Kempen, 1993), comme constitué d'une collection de sentiments d'efficacité personnelle (Bandura, 1986), comme composé de différentes « formes identitaires subjectives » (Guichard, 2000; Guichard, 2004), etc.

Deuxièmement, ces nouvelles approches du sujet humain « pluriel » le décrivent comme cherchant à donner à sa vie unité, cohésion et signification. Il le fait en structurant son existence autour de certains thèmes de vie (Csikszentmihalyi, & Beattie, 1979 ; Savickas, 2005) et en construisant certaines histoires de vie (Ricoeur, 1985; Delory-Momberger, 2009) autour de certaines intrigues qui donnent une signification, du point de vue de certaines perspectives d'avenir, à une certaine sélection d'événements de vie passés et présents.

Troisièmement, les conduites humaines sont désormais vues comme moins immédiatement déterminées par les expériences enfantines ou passées qu'auparavant. Ces nouvelles conceptions du sujet humain insistent, au contraire, sur l'importance des processus de construction du sens (Baubion-Broye, Dupuy, & Prêteur (Eds.), 2013), de (ré)interprétations et de symbolisations (Wiley, 1994), sur les dialogues (Jacques, 1991) et sur les différents modes de rapports à soi et à ses expériences (Foucault, 1983), etc., dans la détermination des conceptions individuelles de soi et dans les conduites. La principale conséquence des trois précédents changements est, quatrièmement, que les acteurs humains sont désormais conçus comme dotés d'un plus grand pouvoir d'agir (au moins potentiel) qu'auparavant (Bandura, 2006).

### **2.4 Une nouvelle grande question de recherche**

Ces vues renouvelées sur le sujet humain se sont combinées à l'obligation faites aux individus, vivant dans la modernité liquide et travaillant dans des organisations de travail flexibles, de concevoir et d'orienter eux-mêmes leur vie et leur parcours professionnel pour conduire les chercheurs s'intéressant aux problématiques de l'orientation à se centrer sur la construction individuelle de soi. Leur grande question de recherche peut être formulée ainsi :



Quels sont les facteurs et processus entrant en jeu dans le gouvernement d'un parcours professionnel et d'une vie ?

Dans ces contextes, s'agissant de la direction par les individus de leur parcours professionnel, un modèle domine : les individus sont généralement décrits comme détenteurs d'un certain capital de compétences qu'ils doivent savoir comment investir dans les opportunités de travail qu'ils sont capables de repérer. Ces compétences sont décrites soit en termes de capital de carrière (Arthur, 1994 ; DeFillippi, & Arthur, 1996; Arthur, & Rousseau, 1996), soit de capital d'identité (Côté, 1996 ; Côté, 1997). Des concepts tels que « sérendipité » (Merton, & Barber, 2003) ou « planification du hasard » (Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999) ont été soit retrouvés, soit construits, pour décrire la capacité à repérer et saisir certaines opportunités. Les processus de prise de décision ont aussi été examinés (Gati, 1986 ; Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 2002), de même que l'art de l'adaptation à des conditions continuellement changeantes (Savickas, 1997), etc.

Dans ces mêmes contextes, s'agissant des processus de conception et d'orientation de sa vie, les chercheurs se sont intéressés – en partant de différentes perspectives théoriques – à la manière dont les personnes construisaient leurs projets à moyen-terme, leurs buts lointains, ou leur projets de vie, etc. (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Young, Valach & Collin, 2002). Par ailleurs, quelques modèles généraux ont été conçus pour décrire les processus réflexifs par lesquels les individus donnent une signification à leur vie, ainsi qu'à leur parcours professionnel et les dirigent (Savickas, 2005 ; Savickas, 2011 ; Guichard, 2004 ; Guichard, 2005 ; Guichard, & Dumora, 2008 ; Collin & Guichard, 2011).

## **2.5 Trois formes d'accompagnement en orientation : l'information, la guidance et le dialogue**

Dans le cadre de ce nouveau paradigme, trois grandes formes d'interventions se sont développées afin d'accompagner les personnes dans la direction de leur parcours professionnel et de leur vie. Un mot suffit pour caractériser chacune d'elle : information, guidance et dialogue.

Les interventions de premier type visent à enseigner aux personnes à s'informer en matière d'orientation professionnelle. Leur objectif est de leur apprendre à trouver des informations exactes et pertinentes pour eux sur le travail, l'emploi et les formations d'aujourd'hui. C'est-à-dire à trouver des réponses à des questions comme : quelles sortes d'activités effectue-t-on dans cette fonction professionnelle ? Quelles sont les perspectives d'emploi dans ce domaine ? Comment s'y prépare-t-on ? Quelles sont les procédures habituelles de recrutement ? Etc.

La deuxième catégorie d'interventions peut être nommée « la guidance pour le développement de l'employabilité ». L'objectif de ces pratiques de conseil ou d'éducation à l'orientation professionnelle est d'aider le bénéficiaire à se construire un concept de soi professionnel adaptable, correspondant aux normes de l'emploi d'aujourd'hui. Le bénéficiaire y apprend à s'engager dans un certain type de réflexion sur lui-même et ses diverses expériences, en l'occurrence : dans une réflexion guidée par les normes actuelles de l'employabilité. Cela signifie, qu'à l'occasion de ces interventions, ce bénéficiaire apprend à se rapporter à lui-même et à ses diverses expériences de manières déterminées. Il apprend, par exemple, à s'interroger sur, premièrement, les compétences qu'il a déjà construites à l'occasion de ses différentes expériences de vie en relation avec les compétences requises

pour exercer telle ou telle fonction professionnelle, sur, deuxièmement, les besoins, intérêts et valeurs fondamentaux qu'il espère voir satisfaits en exerçant tel ou tel emploi, sur, troisièmement, les ressources dont il dispose, qui pourraient faciliter sa transition vers tel ou tel emploi. Les bilans ou portefeuilles de compétences, la plupart des questionnaires, logiciels et ateliers d'éducation à l'orientation, ou encore de nombreuses pratiques de « counseling » ou de « coaching » de carrière, sont des exemples prototypiques de telles interventions de guidance.

Les dialogues pour concevoir sa vie et l'orienter constituent une troisième sorte d'accompagnement en orientation. Ils visent à aider les personnes à développer la réflexivité dont elles ont besoin pour concevoir leur vie et l'orienter dans la modernité liquide (Savickas, & al. 2010). A la différence de la guidance en orientation professionnelle, ces dialogues n'ont pas pour finalité d'aider les bénéficiaires à réfléchir à leur vie du point de vue des normes actuelles de l'employabilité. Leur but est plus fondamental. Il est de permettre aux bénéficiaires de définir leurs propres normes : les normes à partir desquelles ils peuvent donner un sens à leur vie et s'orienter. Ces dialogues visent à aider les bénéficiaires à trouver les repères de vie fondamentaux jouant la fonction de soutien que les institutions stables et les idéologies établies fournissaient aux individus des sociétés solides. Pour l'individu, l'enjeu est de se représenter des perspectives d'avenir fondamentales susceptibles de donner un sens à sa vie. En utilisant la terminologie de Peirce (voir : Colapietro, 1989), on peut dire que de tels perspectives sont les interprétants finaux des événements de vie passés, présents et attendus que l'individu considère comme pouvant être articulés les uns aux autres afin de former une totalité ayant un sens. Comme Peirce et Jacques (1982) l'ont montré, la production de tels interprétants suppose que la personne s'engage dans des dialogues avec elle-même et avec autrui. C'est la raison pour laquelle ces interventions prennent la forme de dialogues au sujet de ce qui importe fondamentalement dans la vie du bénéficiaire et de ce qu'il espère réaliser dans sa vie. Ce sont des processus de délibération (« Tenir conseil », Lhotellier, 2001) qui aident la personne à examiner ses différentes expériences du point de vue de différentes perspectives d'avenir potentielles et à lui donner un sens jamais entièrement établi. L'entretien de construction de carrière (Savickas, 2005) et l'entretien constructiviste de conseil en orientation (Guichard, 2008) sont des exemples de tels dialogues.

### **3. Les interventions d'accompagnement en orientation peuvent-elles contribuer à résoudre les problèmes majeurs auxquels l'humanité doit aujourd'hui faire face ?**

Ce deuxième paradigme – considérant les individus comme gouvernant leur vie et leur parcours professionnel – semble répondre de manière adéquate aux exigences auxquelles les individus des sociétés occidentales doivent faire face aujourd'hui. Il soulève cependant différentes questions. Certaines d'entre elles sont relatives, d'une part, aux grandes différences interpersonnelles s'agissant des capacités à gouverner son parcours professionnel et de formation et, d'autre part, au déficit actuel de travail décent. D'autres questions font référence à une interrogation plus générale : un tel paradigme peut-il contribuer à résoudre les crises majeures auxquelles l'humanité est aujourd'hui confrontée ?

#### **3.1 Permettre à chacun de construire les compétences requises pour s'orienter dans la vie**

Comme on l'a noté, ce nouveau paradigme postule que les individus se fondent sur un ensemble de compétences pour orienter leur parcours professionnel et leur vie. Cette

observation soulève la question de savoir comment ces compétences se forment. De nombreuses recherches (par exemple : Bronfenbrenner, 1979 ; Law, 1981 ; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986 ; Guichard, 1993 ; Côté, 1997 ; Young, Valach & Collin, 2002) ont montré que les activités, interactions et interlocutions que les personnes effectuent dans leurs différents contextes de vie (famille, profession, école, sport, association, etc.) jouent un rôle déterminant dans cette construction.

Cependant, l'engagement d'un individu dans tel ou tel contexte dépend étroitement, d'une part, du volume des différents types de capitaux (économique, culturel et social ; cf. Bourdieu & Wacquant, 1992) qu'il a hérité, et, d'autre part, de son sexe (Oakley, 1972). De plus, les expériences réalisées dans certains contextes permettent de construire des compétences ayant une plus grande utilité ou valeur sociale – s'agissant de la direction des carrières protéiques – que les expériences effectuées dans d'autres. En outre, les personnes peuvent interagir et dialoguer dans un nombre plus ou moins important de contextes (en général : plus un individu est doté dans les types différents de capitaux, plus il est engagé dans un nombre important de contextes). Ces différents facteurs se combinent pour produire un même résultat : le capital de compétences sur lequel une personne peut s'appuyer pour gouverner sa carrière protéique peut différer considérablement – en nature et en volume – de celui d'une autre.

Les pouvoirs d'agir des individus relativement à leur orientation diffèrent ainsi considérablement. Ils semblent être étroitement liés aux positions que les individus occupent dans les différents champs sociaux constituant la société où ils vivent (Bourdieu & Wacquant, 1992). C'est la raison pour laquelle on ne peut que souscrire à l'analyse de Michèle Grosjean et Philippe Sarnin (2002, p. 16) : « 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 ».

Certaines interventions de conseil pertinentes (qu'il s'agisse d'information, de guidance ou de dialogues) peuvent probablement compenser partiellement de telles inégalités. Mais elles ne sont vraisemblablement pas suffisantes. En effet, ce nouveau paradigme présuppose que chacun soit considéré – au moins de l'enfance à l'âge de l'adulte émergent – comme un être créatif auquel on donne toutes possibilités de développer ses potentialités personnelles par la médiation d'activités, d'interactions, de dialogues, dans une variété de contextes ayant une composante éducative.

Une telle vue diffère profondément de la manière dont l'éducation est aujourd'hui conçue dans la plupart des sociétés occidentales. Dans celles-ci, la scolarisation tient une place majeure dans l'éducation. Mais l'école y est généralement organisée sous la forme d'une compétition plus ou moins affirmée entre les jeunes gens, dont l'enjeu est l'accès aux meilleures positions sociales (Bourdieu, & Passeron, 1970).

C'est la raison pour laquelle, il semble fondamental de développer de nouvelles considérations sur l'éducation et la formation des jeunes et des adultes. Comme l'a montré Elias (1991), l'école a été un dispositif conçu pour éduquer et former les citoyens des sociétés modernes solides. L'école fut instituée sous la forme que nous lui connaissons car elle apparaissait être le mode d'éducation le plus adéquat pour construire les sortes de subjectivité requises pour vivre dans de telles sociétés. Or ce dispositif atteint aujourd'hui ses limites : les

sociétés de la modernité liquide sont de plus en plus souvent confrontées à ce qu'on appelle globalement des « problèmes scolaires » (échec, décrochage, violence, recours à des entreprises privées vendant des compléments éducatifs, etc.). Il semble, par conséquent, nécessaire d'imaginer et d'instituer rapidement des formes d'éducation adaptées aux caractéristiques des sociétés postmodernes liquides. Compte tenu des caractéristiques de ces sociétés, ces changements ne pourraient pas se limiter à la seule réforme de l'organisation scolaire. Ils devraient consister, plus globalement, en une redéfinition de l'ensemble des savoirs pertinents dans la modernité liquide et en de nouvelles vues sur les articulations entre l'école et les autres expériences de formation, ainsi que sur les manières de reconnaître et de valider socialement les différentes sortes de savoirs.

### **3.2 Contribuer à l'institution d'un droit mondial du travail en vue d'éradiquer le travail indécent**

L'actuel déficit de travail décent dans le monde – pour reprendre l'expression du Bureau International du Travail (BIT, 2001 ; International Labour Office [ILO], 2006) – constitue une autre limite du modèle de l'individu responsable du gouvernement de son parcours professionnel. Si l'on en croit les observations de cette organisation internationale, il est en effet peu probable que le marché mondialisé du travail, tel qu'il se développe sous l'impulsion du capitalisme financier, puisse offrir un travail décent à tous dans un proche avenir.

Ce phénomène est particulièrement préoccupant s'agissant des moins de 25 ans (BIT, 2013). Ces jeunes représentent actuellement 43% de la population mondiale (60% de celle des pays du sud ; 26-27% de la population mondiale a moins de 15 ans). Dans certains pays, le taux de chômage des jeunes est élevé. Ainsi, en avril 2013, un jeune européen sur quatre est chômeur. Dans quelques pays, le taux de chômage des jeunes atteint des sommets. Par exemple, en Grèce = 62,5%, en Espagne = 56,4%, en Croatie = 51,8%, au Portugal = 42,5%, en Italie = 40,5%. Le BIT (2013) observe, de plus, que les jeunes européens connaissent de longues périodes de chômage (en moyenne : 6 mois), qu'ils occupent plus fréquemment que les adultes des emplois déqualifiés par rapport à leur formation et qu'ils sont bien plus sujets à une dévalorisation de leurs formations et diplômes que les plus de 30 ans. Corrélativement, les jeunes chômeurs sont généralement ceux qui sont peu ou ne sont pas formés. Enfin, les jeunes qui travaillent exercent fréquemment des emplois « non-standards » : à temps partiel imposé, à horaires flexibles, en intérim, etc.

Certes, au niveau mondial, note le BIT (2013), les chiffres ne sont pas aussi mauvais. Le taux de chômage mondial des moins de 25 ans est de 12,6% en 2013. Mais il est en augmentation et pourrait atteindre 12,8% en 2018. En fait, le problème est ailleurs : le BIT observe que, dans les régions en développement où vit 90% de la population mondiale des jeunes, on note un manque cruel d'emplois stables et de qualité. Dans ces pays, l'enjeu de l'emploi des jeunes est tout autant un problème de qualité de l'emploi que de chômage. Cette situation extrêmement préoccupante est lourde de menaces, note le rapport du BIT, qui souligne « la défiance de la jeune génération actuelle à l'égard des systèmes socio-économiques et politiques » (BIT, 2013, p. 2). Dans un tel contexte, il n'est, par conséquent, pas exclu que le paradigme dans lequel s'inscrivent les interventions actuelles d'accompagnement en orientation – un paradigme qui reconnaît aux individus un pouvoir d'agir et une liberté potentiels accrus – produise, chez nombre d'entre eux, des vues bien différentes : un désespoir social, qui pourrait résulter, dans certains pays, en une situation rappelant ce qui advint en Allemagne en 1933.

Il est clair en effet que les interventions d'information et le conseil de guidance pour l'employabilité – même les mieux conduites – ne pourront permettre à tous les jeunes, notamment en Europe, de s'insérer professionnellement, et encore moins de s'insérer dans des emplois décents, dans un proche avenir. On peut, par conséquent, se demander s'il ne serait pas pertinent d'enrichir ces interventions en y introduisant deux catégories de considérations.

Les premières considérations viseraient à sensibiliser tous les jeunes à la question du développement du travail décent. Dans cette perspective, certaines activités de guidance – tels que les ateliers d'éducation à l'orientation – ne se centreraient plus uniquement sur le problème de l'employabilité individuelle. Elles incluraient des réflexions plus générales sur les modes d'organisation du travail, sur la distribution des emplois dans le monde, sur les caractéristiques du travail décent et sur les moyens de contribuer à son développement. Ces ateliers pourraient, par exemple, se fonder sur la définition du travail décent du BIT, à savoir la possibilité pour le travailleur : « d'exercer un travail productif et convenablement rémunéré, assorti de conditions de sécurité sur le lieu de travail et d'une protection sociale pour sa famille. Le travail décent donne aux individus la possibilité de s'épanouir et de s'insérer dans la société, ainsi que la liberté d'exprimer leurs préoccupations, de se syndiquer et de prendre part aux décisions qui auront des conséquences sur leur existence. Il suppose une égalité de chances et de traitement pour les femmes et les hommes ».

Ces ateliers d'éducation à l'orientation pourraient comprendre une phase de réflexion en commun sur la portée et les limites de cette définition, sur son éventuelle amélioration et sur les moyens de la rendre opérationnelle et contraignante, dans le monde entier. Cette perspective introduite dans l'éducation à l'orientation lui donnerait une dimension d'éducation à la citoyenneté : une citoyenneté mondiale.

L'objectif serait ainsi de développer à terme – via la somme de ces sensibilisations collectives – des institutions internationales de régulation et de contrôle de l'organisation des activités de travail et de la distribution des emplois dans le monde. On n'imagine en effet pas d'autre voie qu'une organisation mondiale du travail puissante, fondée sur des principes démocratiques, pour contenir les effets délétères en matière de travail, des compétitions économiques sans règle d'aujourd'hui (Dejours, 2000 ; Sennett, 2000). Cette organisation mondiale renouée aurait un pouvoir normatif. Elle définirait des règles mondialement valables en matière de droit du travail (à l'image des règles régissant le commerce mondial et en lien avec ces règles).

### **3.3 Contribuer à pallier les difficultés des plus démunis en les accompagnant dans la création de systèmes d'échanges locaux**

L'introduction de cette perspective de citoyenneté mondiale dans l'éducation à l'orientation n'aurait cependant pas d'effet immédiat sur l'offre actuelle de travail. Or, la situation est aujourd'hui telle que de nombreuses personnes – jeunes ou non – sont au chômage pendant de longues périodes et ne peuvent exercer un travail indécent que de manière intermittente. Pour cette raison, une autre considération pourrait être introduite dans les interventions de guidance (destinées aux adultes ou aux jeunes et quelque soit leur forme : ateliers d'éducation à l'orientation ou entretien de conseil). Il s'agirait de les aider à créer et à développer des *Systèmes d'Echanges Locaux* (SEL) de compétences et/ou des micro-entreprises relevant de l'économie sociale et solidaire.

Dans les faits, une économie de ventes locales de services s'est développée dans certains « ghettos urbains » français (et sans doute dans d'autres pays) comme l'a montré Lapeyronnie (2008) et comme l'a rappelé une enquête publiée récemment dans *Le Monde* (Frayer, 2013, 5 septembre) sous le titre : « *La cité de la débrouille* ». Des interventions de guidance *ad hoc* pourraient sans doute aider à passer de cette économie « noire » à une organisation plus enrichissante pour les participants : celle des systèmes d'échanges locaux de services et de produits (Laacher, 2002 ; Liatard & Lapon, 2005). Ceux-ci semblent pouvoir permettre de pallier (au moins partiellement et temporairement) l'absence de possibilité d'insertion professionnelle dans le système économique existant. Dans de tels réseaux d'échanges, les personnes peuvent en effet, tout à la fois, investir et développer certaines de leurs compétences, échanger le produit de leur activité avec celui d'autres personnes formant ce réseau, et développer leur estime de soi en étant reconnues (Honneth, 2000) comme porteuses d'un certain capital de compétences, d'habiletés, d'attitudes, etc., et en reconnaissant ainsi autrui.

Ces SEL peuvent ainsi être vus comme des dispositifs d'insertion sociale et professionnelle pouvant partiellement compenser les effets délétères de l'absence de travail. Ils favorisent la prise de conscience, par chacun, que des échanges, des interactions et des dialogues avec autrui sont au principe du développement des potentialités de chacun, à condition d'être organisés dans un cadre démocratique permettant de dépasser les tensions entre acteurs qui ne peuvent manquer de survenir. Ils constituent ainsi des occasions de développement d'une conscience citoyenne de soi. On peut aussi penser que certaines compétences et productions développées au sein de tels systèmes d'échanges pourraient aussi à terme s'insérer dans le système économique dominant et donner lieu à la création de micro-entreprises (par exemple, de sociétés coopératives ouvrières de production - SCOP) répondant à des besoins découverts ou créés par les activités du réseau.

### **3.4 Introduire dans les dialogues de conseil le souci des autrui lointains, des institutions justes et d'un développement équitable et durable**

Le déficit de travail décent n'est pas la seule crise du monde contemporain. D'autres crises sont au moins aussi préoccupantes : on peut ainsi mentionner une croissance démographique inquiétante (aujourd'hui : 7 milliards d'humains, les prévisions pour 2050 viennent d'être revues à la hausse : 10 milliards) conduisant à des migrations massives de personnes ne pouvant survivre là où elles sont nées (Ehrlich, & Ehrlich, 2009). Cette croissance démographique va de pair avec une exploitation massive des ressources naturelles (liée, notamment, à une surconsommation dans certains pays) empêchant leur reconstitution (par exemple : la consommation planétaire d'eau a été multipliée par 7 au cours du 20<sup>ème</sup> siècle. Elle est aujourd'hui de 4 milliard de m<sup>3</sup>, ce qui est supérieur aux capacités de renouvellement des réserves (Fotopoulos, 2007). On note, par ailleurs, un réchauffement climatique posant de nombreux problèmes (tels que la montée des océans), ainsi qu'un écart grandissant entre les individus et les populations les plus riches et les plus pauvres (Thompson, & Reuveny, 2009).

Comment le paradigme sous-jacent aux interventions d'accompagnement en orientation aujourd'hui – le modèle de l'individu gouvernant de manière responsable sa vie personnelle et professionnelle – pourrait-il contribuer à résoudre ces crises majeures qui compromettent le futur de l'humanité ?

Pour tenter de répondre à cette question, on peut partir de l'observation suivante : Quand un individu s'interroge sur son futur parcours professionnel, il réfléchit généralement aux

répercussions de ses choix sur la vie de ses proches. On ne peut exclure que certaines personnes réfléchissent aussi aux conséquences de leurs choix sur des autrui lointains ou sur l'humanité en général (Devine, & Maassarani, 2011 ; Chateauraynaud, & Torny, 2013). Néanmoins, la plupart des personnes n'entrent pas de telles considérations quand elles réfléchissent à leur orientation professionnelle. Il arrive même que des individus s'engagent dans des activités professionnelles dont elles savent qu'elles auront des conséquences nuisibles pour autrui. La crise de subprimes en est un exemple : elle eut notamment pour cause l'octroi de crédits à des emprunteurs dont les chargés de crédits savaient que ces derniers ne pourraient les rembourser.

Cependant, quand une personne réfléchit à l'orientation qu'elle souhaite donner à sa vie, elle entre généralement dans des considérations plus larges. Elle se pose des questions telles que : que vais-je transmettre à mes enfants ? Plus généralement : Quel monde allons-nous laisser aux générations futures ? Ce faisant, la personne s'engage nécessairement dans des considérations éthiques relatives à ce qui rend une vie digne d'être vécue. En effet, comme Taylor l'a souligné, le 'moi' (*self*) n'existe que dans un espace d'interrogations morales : « Nous ne sommes des 'moi' que dans la mesure où nous nous déplaçons dans un certain espace de questions, lorsque nous cherchons et trouvons une orientation vers le bien » (1998, p. 55). Pour déterminer le sens de leur vie, les personnes doivent répondre à des questions telles que : Qu'est-ce qu'une vie bonne ? Qu'est-ce qui donne de la dignité à ma vie ? (Malrieu, 2003). C'est la raison pour laquelle, on peut dire que réfléchir à sa vie et l'orienter se déroule toujours sur un horizon de considérations éthiques. Parfois, il existe, d'ailleurs, de profondes dissonances, dont la personne a une conscience plus ou moins claire, entre ces considérations éthiques et les décisions qu'elle a prises ou doit prendre à propos de son parcours professionnel. La prise en compte de ces dissonances est un des éléments majeurs de l'intrigue qui structure les récits de vie des personnes souhaitant se réorienter vers des emplois de l'économie sociale et solidaire (De Calan, & Guichard, 2013).

On peut donc postuler qu'un développement de cet horizon de considérations éthiques - nécessairement impliquées dans les réflexions que l'individu mène sur l'orientation de sa vie - permettrait aux dialogues de conseil d'apporter leur contribution à la résolution des crises mondiales qui viennent d'être évoquées. Cela signifie que les conseillers introduiraient systématiquement dans ces dialogues le thème du souci des autrui lointains et des institutions justes (et, notamment, du travail décent) quand ces thèmes ne sont pas spontanément abordés par les personnes s'adressant à eux. L'interrogation sur une vie bonne prenant en compte le souci des autrui lointains et des institutions justes constitue en effet, selon Ricoeur (1990), le cœur de toute préoccupation éthique. Cette thématique du souci pourrait aussi être combinée au « Principe Responsabilité » de Jonas (1979, p. 30) : « Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre ».

De telles réflexions sur leurs vies ne seraient probablement pas sans conséquences quant à la manière dont les personnes se représentent leur parcours professionnels et leur emploi actuel ou souhaité. Elles n'auraient évidemment aucun effet immédiat sur le monde du travail tel qu'il est actuellement organisé, à savoir : en vue d'une maximisation des profits financiers. On peut néanmoins imaginer que le développement de telles réflexions pourrait conduire à l'idée d'une organisation du travail - et d'une distribution des emplois - mondiales en relation avec la maximisation du développement humain qu'elles pourraient promouvoir. Un tel changement ne saurait cependant advenir sans la définition d'un droit mondial du travail visant à imposer universellement la norme d'un travail décent pour un développement équitable et durable. L'élaboration d'un tel droit et sa mise en place doivent être considérés

comme l'un des chantiers majeurs auquel le monde globalisé contemporain doit s'atteler, à l'image de ce que fut (et est toujours) celui de l'institution progressive des droits de l'homme et du citoyen.

### Références

- Amossé, T., & Coutrot, T. (2010). *A dynamic overview of socio-productive models in France (1992-2004)*. Paris : Centre d'Etudes de l'Emploi.
- 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.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, (2), 164-180.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (Eds.) (2013). *Penser la socialisation en psychologie : Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 205-219). Toulouse: Eres.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Binet, A., & Simon, T. (1907). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 14, 1-94.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : Le Seuil.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bureau International du Travail (BIT) (2001). *Réduire le déficit de travail décent. Un défi mondial. Rapport du Directeur Général. Conférence International du Travail (89<sup>ème</sup> session)*. Genève : Organisation Internationale du Travail.
- Bureau International du Travail (BIT) (2013). *Tendances mondiales de l'emploi des jeunes 2013. Une génération menacée*. Genève : Organisation Internationale du Travail.
- Chateauraynaud, F. & Tornay, D. (2013). *Les sombres précurseurs : Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque* (2<sup>nd</sup> éd.). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Colapietro, V. M. (1989). *Peirce's approach to the self. A semiotic perspective on human subjectivity*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Collin, A., & Guichard, J. (2011). Constructing self in career theory and counseling interventions. In P.J. Hartung & L.M. Subich (Eds.), *Constructing Self in Work and Career. Concepts, cases and contexts* (pp. 89-106). Washington, DC: American Psychological Association.
- 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.
- Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O. V. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45-63.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment. An individual-differences model and its applications*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.



- De Calan, C., & Guichard, J. (2013). Oasis ou mirage : qu'attendent de l'économie sociale et solidaire les personnes qui souhaitent s'y reconverter ? In P. Braconnier & G. Caire (Eds.), *L'économie sociale et solidaire et le travail* (pp. 149-170). Paris : L'Harmattan.
- 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, UK: Oxford University Press.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard éditions.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 2, 179-193.
- Edwards, R. C., Reich, M., & Gordon, D. M. (1975). *Labor Market Segmentation*. Lexington, MA: D.C. Heath Co.
- Ehrlich, P. R., & Ehrlich, A. H. (2009). The Population bomb revisited. *Electronic Journal of Sustainable Development* 1(3), 5-13. <[epsem.erin.utoronto.ca/desrochers/The\\_Population\\_Bomb.pdf](http://epsem.erin.utoronto.ca/desrochers/The_Population_Bomb.pdf)>. Retrieved: March 2, 2013.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Fotopoulos, T. (2007). The ecological crisis as part of the present multi-dimensional crisis and inclusive democracy. *The International Journal of Inclusive Democracy*, 3(3). <http://www.inclusivedemocracy.org/journal/> Retrieved: March 2, 2013.
- Foucault, M. (1983). Usage des plaisirs et techniques de soi, *Le Débat*, n°27, (novembre), 46-72. Repris dans M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. IV, pp. 539-560. Paris : Gallimard.
- Fruyer, A. (2013, 5 septembre). La cité de la débrouille. *Le Monde*.
- Gati, I. (1986). Making career decisions. A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 408-417.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: HarperCollins, BasicBooks.
- Grosjean, M., & Sarnin, P. (2002). Les parcours professionnels. *Education permanente*, 150 (1), 9-22.
- 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. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- 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., & 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. (2010). *Remembering the past, shaping the future. A history of school counseling*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out organizations*. London, UK: Sage.
- Havighurst, R. (1952). *Developmental tasks and education* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: David McKay.

- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self. Meaning as Movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf
- Huteau, M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et politique sous la troisième république ; la biocratie d'Edouard Toulouse (1865-1947)*. Paris : L'Harmattan.
- Huteau, M. (2009). *Un pionnier de l'orientation professionnelle : Fernand Mauvezin*. Paris : Documents de l'INETOP.
- International Labour Office (ILO). (2001). *Reducing the decent work deficit. International conference 89<sup>th</sup> session 2001* (Report to the Director General). Geneva: International Labour Office.
- International Labour Office (ILO). (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.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Editions du Cerf.
- Laacher, S. (2002). Les systèmes d'échange local (SEL) : entre utopie politique et réalisme économique. *Mouvements*, 19 (1), 81-87. doi: 10.3917/mouv.019.0081
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lapeyronnie, D. (2008). *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*. Paris : Robert laffont.
- 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.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, & Associates, *Career Choice and Development* (4<sup>th</sup> ed., pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil ; délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.
- Liatard, B., & Lapon, D. (2005). Un sel entre idéal démocratique et esprit du capitalisme. Essai d'analyse institutionnelle, *Revue du MAUSS*, 26 (2), 317-338. doi: 10.3917/rdm.026.0317
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Erès.
- Marazzi, C. (2010). *The violence of financial capitalism* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Merton, R. K., & Barber, E. G. (2003). *The Travels and adventures of serendipity. A study in sociological semantics and the sociology of science*. Princeton, NJ: University Press.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. London, UK: Temple Smith.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- 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* (4<sup>th</sup> ed., pp. 312-369). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 3 : le temps raconté*. Paris : Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- Robinet, M. L. (2012). *Expérimentation d'un entretien de conseil constructiviste en*

- orientation* (mémoire de master première année non publié). Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rowan, J., & Cooper, M. (1999). *Plural self: Multiplicity in everyday life*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: APA.
- 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. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: APA.
- 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., & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (*Life designing*): un paradigme pour l'orientation au 21<sup>e</sup> siècle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39, 5-39.
- Schlanger, J. (2010). *La vocation* (2<sup>ème</sup> ed. augmentée). Paris: Hermann.
- Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualité. Les conséquences humaines de la flexibilité*. Paris : Albin Michel.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers. An Introduction to Vocational Development*. New York : Harper & Row.
- 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.
- Thompson, W. R., & Reuveny, R. (2009). *Limits to globalization: North-South divergence (rethinking globalizations)*. London, UK: Routledge.
- Toulouse, E., Piéron, H., & Vaschide, N. (1904). *Technique de psychologie expérimentale*. Paris : Douin.
- Touraine, A. (1955). La qualification du travail : histoire d'une notion. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 13, 27-76.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life span developmental approach*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Wiley, N. (1994). *The Semiotic self*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Winnicott, D. W. (1986). *Holding and interpretation*. London: Hogarth Press.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A Contextualist explanation of career. In D. Brown & Associates, *Career choice and development* (4<sup>th</sup> Ed.), pp. 206-252). San Francisco: Jossey-Bass.