

Dans quels cadres théoriques les pratiques de conseil en orientation peuvent-elles être développées? La question des référents théoriques des pratiques d'aide à l'orientation

Jean Guichard

► **To cite this version:**

Jean Guichard. Dans quels cadres théoriques les pratiques de conseil en orientation peuvent-elles être développées? La question des référents théoriques des pratiques d'aide à l'orientation. colloque international " Orientation passé, présent, avenir: 75 ans de l'INETOP ", Dec 2003, Paris, France. pp.83-98. hal-03256988

HAL Id: hal-03256988

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03256988>

Submitted on 10 Jun 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.

**DANS QUELS CADRES THEORIQUES LES PRATIQUES DE CONSEIL
EN ORIENTATION PEUVENT-ELLES ETRE DEVELOPPEES ?
LA QUESTION DES REFERENTS THEORIQUES DES PRATIQUES
D'AIDE A L'ORIENTATION¹**

JEAN GUICHARD (jean.guichard@lecnam.net)

Résumé : Les pratiques actuelles de conseil ou d'éducation en orientation visent à répondre à la question suivante : « comment aider l'individu à orienter sa vie dans les contextes sociaux où elle s'inscrit ? ». La mise en œuvre des pratiques en orientation répondant adéquatement à cette question de société suppose de remplir deux conditions : préciser les finalités (sociales et humaines) de ces pratiques et modéliser rigoureusement cette question. Trois propositions permettent d'esquisser une telle modélisation : (1) Les êtres humains interagissent dans des contextes sociaux - structurés, intriqués et en évolution - qui leur fournissent des repères dans lesquels ils se construisent. (2) Ces êtres organisent leurs conduites, se construisent et perçoivent autrui, en relation avec des structures cognitives construites lors de leurs expériences antérieures : chacun d'eux se forme un système de cadres cognitifs identitaires lui permettant, notamment, de se construire dans différentes formes identitaires subjectives, constituant pour lui diverses manières d'être soi. (3) La dynamique de la construction de soi a pour origine une tension entre deux modes fondamentaux de réflexivité constitutifs du psychisme humain : la réflexivité duelle du miroir (conçue comme un désir fondamental de « réalisation » de soi) et la relation dialogique articulant les trois positions du 'je', du 'tu' et du 'il/elle' de la personne (constituant un processus d'interprétation de soi, de construction de soi comme personne dans une société de personnes). Le conseil en orientation peut constituer une possibilité offerte au consultant de reprendre (d'analyser, de ré-interpréter, de mettre à distance), dans le cadre de la réflexivité dialogique de la personne, certains processus duels l'ayant conduit à se constituer dans telle ou telle forme identitaire déterminée.

¹ Pour citer ce texte (qui reprend la conférence présentée lors du congrès de l'Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle en l'honneur du centième anniversaire de l'Association suisse d'Orientation) : Guichard, J. (2005). Dans quels cadres théoriques les pratiques de conseil en orientation peuvent-elles être développées ? La question des référents théoriques des pratiques d'aide à l'orientation. In B. Desclaux & R. Guerrier (Eds.), *Actes du colloque international « Orientation passé, présent, avenir : 75 ans de l'INETOP »* (pp. 83-98). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, Hors-série.

Introduction : Assurer un fondement théorique aux pratiques d'aide à l'orientation

La question que je voudrais aborder est celle des référents théoriques des pratiques d'aide à l'orientation. Par activités d'aide à l'orientation, j'entends toutes les pratiques formalisées (au moins dans quelque mesure) de conseil, d'éducation, d'animation, individuelles ou collectives, visant à aider l'individu à orienter sa vie personnelle et professionnelle.

Mon intention est double. D'une part, je voudrais souligner l'importance d'un tel fondement théorique pour les activités d'aide à l'orientation. D'autre part, je souhaiterais esquisser les grandes lignes d'un cadre théorique permettant de développer des pratiques d'aide à l'orientation pertinentes pour ce début de vingt et unième siècle.

Mon exposé s'organisera en trois temps :

- D'abord, je tenterai de formuler la question d'orientation telle que nous nous la posons aujourd'hui dans nos sociétés industrielles.
- Ensuite, je rappellerai deux conditions nécessaires à la formalisation de pratiques en orientation répondant à cette question sociétale d'orientation : d'une part, l'explicitation des finalités de ces pratiques et, d'autre part, la modélisation scientifique de cette question.
- Enfin, je présenterai trois propositions fondamentales constituant l'esquisse d'une modélisation rigoureuse de notre question sociétale d'orientation.

1. Les questions d'orientation comme questions de société

Pour traiter de la question des fondements théoriques des pratiques d'aide à l'orientation, il faut partir d'un constat : les pratiques d'aide à l'orientation visent à répondre à des questions de société. Par-là, j'entends des questions socialement produites : des questions qui apparaissent dans un certain contexte social.

Dans la mesure où les questions d'orientation sont telles, elles se transforment en même temps qu'évoluent les contextes qui les ont vus naître. De nombreux facteurs affectent cette transformation des questions sociétales d'orientation : des représentations idéologiques ou philosophiques, des modifications relatives à l'organisation de l'éducation, des changements touchant à l'organisation du travail et à la répartition de l'emploi, etc. On peut mettre en évidence (Guichard, 1998) que ce dernier facteur a joué un rôle majeur dans l'évolution de la formulation des questions sociétales d'orientation au cours du vingtième siècle.

Dans les pays industrialisés, quatre grandes questions relatives à l'orientation sont successivement apparues au cours du vingtième siècle (Guichard, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d) :

- La première, liée à la transformation de la société rurale en société industrielle à la fin du 19^{ème} siècle peut être formulée ainsi : comment aider l'individu à trouver l'activité professionnelle qui lui convient le mieux ?
- Le développement d'organisations taylorisées du travail a fait naître, ensuite, une deuxième question, quelque peu différente de la précédente : comment aider l'individu à trouver une situation de travail dans laquelle il puisse s'insérer ? (Ici l'accent n'est plus mis sur les caractéristiques de l'activité professionnelle, il porte sur les particularités du

contexte de travail et, notamment, sur les manières de voir partagées avec les collègues de travail).

- Avec l'émergence de l'automatisation et de systèmes de travail fondés sur la compétence, une question sensiblement différente a été énoncée : comment aider l'individu à définir des projets personnels et professionnels en repérant les compétences qu'il a déjà ou qu'il souhaite développer ?
- Enfin, la mondialisation de l'économie et du travail s'est traduite par une segmentation accrue du marché mondial de l'emploi. De nos jours, une part croissante des travailleurs se trouvent sur le marché secondaire du travail : celui d'emplois peu qualifiés, précaires, n'offrant pas de perspectives de carrières et dont les conditions d'exercice sont souvent difficiles. Dans ce contexte, la question sociétale d'orientation est la suivante : comment aider l'individu à faire face aux multiples transitions marquant le cours de son existence ?

Ces deux dernières questions peuvent être synthétisées en une sorte de question générale résumant notre vue contemporaine de la question sociétale de l'orientation. On peut l'énoncer ainsi : comment aider l'individu à orienter sa vie, en relation avec les contextes dans lesquels elle s'inscrit ? Cette question synthétique permet d'englober l'ensemble des questions précédentes. Se demander « comment aider l'individu à orienter sa vie, en relation avec les contextes dans lesquels elle s'inscrit ? », c'est en effet pourvoir reprendre - en leur donnant certes une inflexion particulière - les questions du « choix » d'une activité professionnelle ou de l'insertion dans une situation professionnelle, tout comme celles du développement des compétences ou des transitions personnelles et professionnelles.

Vouloir donner un fondement théorique aux pratiques actuelles d'aide à l'orientation suppose, par conséquent, d'élaborer cette question dans le cadre de certains modèles scientifiques. C'est ce que je vais esquisser dans la dernière partie de cette présentation. Mais avant d'y arriver, il me faut évoquer un autre point essentiel : celui des relations entre une question sociétale, sa modélisation théorique et des pratiques sociales visant à y apporter des réponses. Mon objectif ici est de souligner l'intérêt d'une telle élaboration théorique.

2. Questions sociétales d'orientation, modélisations rigoureuses ou de sens commun et finalités des pratiques d'aide à l'orientation

Une question de société ne détermine que partiellement les pratiques sociales qu'on peut développer pour y répondre. Deux autres catégories de facteurs jouent un rôle majeur dans la définition de ces pratiques. Il s'agit, d'une part, de la définition de leurs finalités et, d'autre part, de la « modélisation » de la question à laquelle elles visent à apporter une réponse, c'est-à-dire de l'élaboration conceptuelle qu'on lui fait subir pour pouvoir la traiter (Guichard et Huteau, 2001 ; Guichard et Huteau, 2003).

2.1 Mettre en place des pratiques rigoureuses en orientation suppose d'en définir les finalités

Examinons d'abord la question des finalités des pratiques d'aide à l'orientation. De telles pratiques, comme toute autre pratique sociale, peuvent viser des finalités - individuelles, sociales, économiques, politiques ou philosophiques - très différentes. Pour s'en rendre compte, il suffit de se reporter aux débats qui marquèrent la naissance de l'orientation professionnelle dans de nombreux pays. Par exemple, aux Etats-Unis, rappelle Norman Gysbers (2003), le débat portait sur la question de savoir si la finalité ultime des pratiques en orientation était « d'améliorer l'efficacité économique » (thèse que défendaient David

Snedden et Charles Prosser) ou bien de « transformer définitivement le système industriel existant » (pour reprendre l'expression de John Dewey). Un tel débat se retrouvait, quasi à l'identique, à la même époque dans d'autres pays, notamment en France (voir Huteau, 2003).

En reprenant aujourd'hui les termes de ce débat, on pourrait, par exemple, se demander si les pratiques d'aide à l'orientation, destinées à ceux qui se trouvent sur le segment secondaire du marché de l'emploi, doivent viser fondamentalement à renouveler l'insertion (généralement précaire) de chacun ou bien si elles doivent avant tout se proposer de tenter de transformer l'organisation du travail et le système de répartition des emplois. Selon la réponse apportée à cette question, les pratiques mises en œuvre différeront. En cas du choix de la seconde option, on peut imaginer qu'elles se rapprocheraient de celles de certaines Organisations Non Gouvernementales, comme celles promouvant le développement du commerce équitable dans le monde. Comme le suggère cet exemple, les finalités assignées (implicitement ou explicitement) aux pratiques en orientation constituent un facteur jouant un rôle fondamental dans leur définition.

2.2 Modélisations de sens commun et modélisations scientifiques des questions sociétales d'orientation

Un autre facteur joue un rôle majeur dans la détermination des pratiques en orientation. Il s'agit de la manière dont la question sociale de départ se voit ensuite élaborée. Apporter des réponses à une question sociétale suppose en effet de la « modéliser » en quelque façon. « Modéliser » doit être entendu ici dans un sens très large : celui d'une construction conceptuelle permettant de simplifier le réel et de l'interpréter d'une certaine manière.

Toute modélisation n'est pas nécessairement une modélisation scientifique. Ainsi, dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, il arrive que certaines notions soient à peine plus que des représentations de sens commun. D'autres modélisations, en revanche, visent à construire dans un cadre scientifique les questions sociétales d'orientation. C'est ce que firent nos pères fondateurs, lorsque partant de la question de société - « comment aider l'individu à trouver l'activité professionnelle qui lui convient le mieux » - ils la reconstruisirent sous la forme du problème scientifique suivant : « comment apparier au mieux les individus et les professions ? ». Comme on le sait, le modèle de Dawis et Lofquist (1984) représente sans doute aujourd'hui l'une des formes les plus achevées d'élaboration d'une réponse à ce problème. D'autres exemples pourraient être évoqués. Ainsi, la modélisation de John Krumboltz (1979) constitue une reconstruction, dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977a, 1977 b), de la question : « comment les jeunes construisent-ils leurs intentions d'avenir ? »

2.3 Importance d'une modélisation scientifique des questions sociétales d'orientation

Il est d'une importance fondamentale de modéliser rigoureusement - c'est-à-dire scientifiquement - les questions d'orientation. Comme on vient de le rappeler, les pratiques en orientation visent toujours certaines finalités. Or, seule une modélisation scientifique peut donner une certaine assurance quant aux résultats que l'on obtient. Elle permet de vérifier si ces résultats tendent bien à être ceux que l'on vise. On peut, en effet, mettre en place des pratiques en orientation en se fondant sur son « intuition », sur son « bon sens », c'est-à-dire en modélisant les questions d'orientation en se fondant sur des « croyances », sur des « représentations sociales ». Il est possible que des pratiques ainsi établies aient une certaine efficacité. Mais, rien ne garantit alors que c'est bien l'objectif visé qui est atteint et pas un

autre². Quatre conditions semblent, en revanche, nécessaires pour détenir quelque garantie quant aux résultats d'une pratique en orientation : la définition rigoureuse des concepts, leur articulation dans un modèle théorique général, leur définition opérationnelle et leur mise en œuvre dans le cadre d'une démarche contrôlée.

Il existe bien aujourd'hui, dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, un ensemble de concepts et de modèles théoriques qui permettent de construire rigoureusement des problèmes circonscrits d'orientation. En revanche, nous manquons, me semble-t-il, d'une théorie générale qui serait l'équivalent, pour la question sociétale d'orientation d'aujourd'hui, de ce que fut le modèle de l'appariement, pour la question sociétale de l'orientation du début du siècle. C'est à esquisser un tel modèle théorique que je souhaiterais me consacrer maintenant.

3. Esquisse d'une théorie générale de l'orientation

Rappelons cette question : « comment aider l'individu à orienter sa vie, en relation avec les contextes dans lesquels elle s'inscrit ? ». Se proposer d'esquisser une théorie générale de l'orientation permettant de construire rigoureusement cette question de société, c'est vouloir répondre à deux exigences.

La première est de proposer un modèle qui permette de rendre compte, non seulement des facteurs et des processus permettant aux individus d'orienter leur vie, mais aussi de ceux en jeu dans les pratiques d'aide à l'orientation. Dans le cadre d'un tel modèle théorique, ces derniers ne peuvent en effet être considérés que comme des cas particuliers - ayant une certaine spécificité - de facteurs et processus plus généraux. Cela signifie qu'on ne peut analyser ce qui intervient dans les pratiques d'aide à l'orientation (et tout particulièrement le conseil individuel) en évoquant des explications fondamentalement différentes de celles

² On peut illustrer ce phénomène en évoquant le cas de certaines visites d'entreprises organisées pour des élèves. Généralement, ces visites sont mises en place à la suite d'un raisonnement de bon sens prenant la forme suivante : les jeunes connaissent mal les métiers, or pour bien choisir sa voie professionnelle, il importe d'avoir une information plus complète, donc la visite d'entreprises devrait permettre d'améliorer leur information sur les professions. Fréquemment, à l'issue d'une telle visite, les enseignants ou les conseillers d'orientation observent, en se fondant sur les dires ou sur l'attitude de la majorité des élèves, que l'objectif « d'une meilleure connaissance de l'activité professionnelle » n'a pas été atteint. Ils notent parfois qu'une représentation, bien différente, semble avoir été renforcée chez les jeunes : une sorte de rejet du travail tel qu'ils l'ont vu se dérouler dans l'entreprise et une valorisation corrélative des activités à l'extérieur ou bien de celles sans « un chef sur le dos ».

Un tel résultat n'est pas très étonnant si l'on réfère l'activité proposée aux élèves aux connaissances actuelles sur les types de représentations des professions, sur leur structuration, sur les facteurs déterminants leur évolution, etc. Ces connaissances conduisent à différencier les représentations sociales, les représentations analytiques et les représentations intimes des professions (Guichard, 2000b). Une prise en compte de ces différences suggère une élaboration bien différente de la question de l'information sur les professions. Dans une telle perspective, la question de départ « comment améliorer l'information professionnelle des jeunes ? » semble devoir être transformée en au moins deux autres questions plus rigoureusement construites. La première pourrait s'énoncer ainsi : « comment conduire les jeunes à prendre conscience de leur stéréotypes sociaux sur les professions et, si on l'estime souhaitable et possible, comment faire évoluer ces stéréotypes ? ». La seconde question serait : « comment conduire les jeunes à enrichir leurs représentations analytiques des activités professionnelles ? ». L'énoncé de ces deux questions suggère, à son tour, de mettre en œuvre des activités éducatives portant spécifiquement sur les dimensions sociales des représentations des professions, sur l'analyse de l'activité professionnelle et des systèmes de travail, et sur les investissements « intimes » de chacun dans tel ou tel emploi. La visite d'une entreprise - si elle a eu lieu - ne prenant alors place qu'après s'être assuré que les jeunes à qui elle est destinée disposent bien des schèmes nécessaires pour « lire » d'une manière différenciée une situation aussi complexe que l'est un système de travail.

auxquelles on a recours pour rendre compte de la manière dont l'individu oriente sa propre existence (plus ou moins explicitement ou consciemment).

La deuxième exigence auquel doit satisfaire un tel modèle général est d'intégrer les connaissances actuelles en sciences humaines et sociales. Un tel modèle ne peut donc être que composite. Il doit articuler – en un tout cohérent – les approches sociologiques, psychologiques (sociales, cognitives, du développement, etc.), psychanalytiques, sémiotiques, etc. Trois propositions fondamentales semblent permettre d'esquisser un tel modèle : la première est d'ordre sociologique, la seconde relève de l'étude des processus cognitifs et la troisième est relative au dynamisme individuel. Je vais évoquer brièvement chacune d'elle. La première peut s'énoncer ainsi :

3.1 L'individu « oriente sa vie » dans une société donnée

L'individu vit dans une société déterminée. Celle-ci, parce qu'elle est organisée d'une certaine manière, lui fournit des repères - des « cadres sociaux » - dans lesquels il se construit d'une certaine manière.

Cette proposition très générale vise à retenir des apports aussi importants que ceux de Norbert Elias (1987, 1991), de Michel Foucault (1988, 1994a, 1994b) ou de Anthony Giddens (1991), de Pierre Bourdieu (Bourdieu et Wacquant, 1992) ou de Erving Goffman (1974) ou encore de Claude Dubar (1992, 1998a, 1998b) inspiré par d'Ernst Cassirer (1972, publication originale : 1923-1929).

Sans pouvoir entrer dans le détail des apports de ces auteurs, je voudrais simplement évoquer trois propositions qu'une théorie générale de l'orientation se doit de retenir de leurs travaux.

La première est qu'il existe une histoire de la constitution de l'individu, en tant qu'être autonome et doté d'une intériorité. Cette histoire est en même temps celle des modes déterminés de rapports à soi : l'individu se constitue d'une certaine manière, compte tenu des techniques particulières et des modes particuliers de rapport à soi qui prévalent, à un moment donné, dans une société donnée. Ce qui caractérise nos sociétés « mondialisées » d'aujourd'hui, c'est l'obligation faite à l'individu de faire sans cesse le bilan de son existence, c'est-à-dire d'être engagé de manière continue dans une activité de réflexion sur soi.

Une seconde proposition, déduite de la sociologie de Pierre Bourdieu, conduit à considérer qu'il existe des liaisons entre les interactions individuelles dans les différents domaines sociaux structurés qui constituent une société et le développement de certaines structures mentales accordées à la structure de ces champs. De son côté, Erving Goffman souligne le rôle fondamental des rites d'interaction, appris et reproduits, dans le maintien de la structure sociale globale. Ainsi, ces auteurs soulignent-ils l'existence des relations dialectiques entre, d'une part, structures sociales et structures mentales, et, d'autre part, entre structures d'interactions individuelles et structures sociales.

La troisième proposition provient de la reprise par Claude Dubar, de l'idée de « forme symbolique » de Ernst Cassirer. Selon cette analyse, chaque société définit une certaine offre identitaire : elle propose aux individus qui la composent des systèmes de catégories sociales diverses, dans lesquels chacun peut se reconnaître et/ou reconnaître autrui. Cette offre identitaire est aussi produite par les individus au cours de leurs interactions face à face ou collectives.

Cette proposition de Dubar apparaît particulièrement importante pour approcher la construction de soi, en contextes, tout au long de la vie. Pour décrire ce phénomène, Dubar propose trois concepts majeurs : « forme identitaire », « transaction relationnelle » et « transition biographique ». Le concept de forme identitaire se substitue à celui d'identité. Il vise à prendre en compte deux traits caractérisant la subjectivité de l'individu socialisé dans nos sociétés complexes. Le premier est celui de la pluralité des « identités » de cet individu. Le second est relatif à la fluidité et à la malléabilité de ces « identités ».

La « transaction relationnelle » constitue un processus de positionnement de soi par rapport à autrui. Cette transaction repose sur les interactions et les dialogues et peut être décrite, d'un point de vue psychologique, comme une mise en relation des images propres et des images sociales de soi. La « transaction biographique » est une mise en relation, par l'individu, de ses formes identitaires passées, présentes et futures. Cette transaction s'appuie sur des mises en récit ou sur des dialogues internes. Bernadette Dumora (1990) a décrit la formation de processus analogues chez des jeunes scolarisés dans des collèges français (école moyenne) et âgés de onze à seize ans. La conjonction de ces deux processus conduit l'individu à se « cristalliser » dans telle ou telle « forme identitaire », dans laquelle il se reconnaît à un moment donné, compte tenu de ses interactions actuelles et de son histoire personnelle

Malgré leur intérêt, les propositions de Dubar ne paraissent pas suffisantes pour rendre compte des processus par lequel l'individu « oriente son existence ». Ce modèle sous estime en effet le rôle, d'une part, des structures cognitives de l'individu et, d'autre part, celui de son dynamisme. Ce sont ces deux dimensions majeures que les deux propositions suivantes visent à prendre en compte. La première d'entre elles renvoie à la psychologie cognitive. On peut l'énoncer ainsi :

3.2 L'individu organise ses conduites, se construit et perçoit autrui, en relation avec des structures cognitives élaborées au cours de ses interactions et interlocutions antérieures

Compte tenu des expériences qu'il vit dans les différents contextes sociaux dans lesquels il interagit, l'individu construit des structures cognitives lui permettant de se repérer et d'organiser son action dans chacun d'eux. C'est en « activant » de telles structures cognitives, en les adaptant et en les transformant progressivement, que l'individu peut « lire » le monde dans lequel il se situe et s'y diriger.

Cette proposition générale vise à intégrer les notions de schèmes, de schémas, de scripts, de cadres, de constructs, de représentations cognitives ou sociales, qui constituent des concepts de base de la psychologie cognitive, sociale ou du développement d'aujourd'hui. Elle vise aussi à prendre en compte le concept d'habitus de Pierre Bourdieu.

En se fondant sur cette proposition générale, six hypothèses principales relatives à la « construction identitaire » peuvent être formulées (Guichard, 2000a et Guichard, 2001) :

- Dans une société donnée, chaque individu construit en mémoire à long terme des structures cognitives qui lui permettent à la fois d'organiser sa vision d'autrui et de se construire lui-même. On peut nommer ces structures des cadres (cognitifs) identitaires. Il s'agit de schémas structurés dont les attributs ont des valeurs par défaut (Minsky, 1975). (Ces valeurs par défaut correspondant à des stéréotypes sociaux ; il est, par exemple,

vraisemblable que, hic et nunc, le cadre identitaire « ingénieur » ait, pour l'attribut « sexe », la valeur par défaut « homme »). Ces cadres sont relatifs à des catégories sociales de toutes sortes : de genre (homme - femme), de religion, de position sociale, d'orientation sexuelle, d'âge, de métier, etc. Ces cadres renvoient aussi à des caractérologies (stressé - cool) ou à des typologies.

- Ces cadres forment dans l'esprit de chaque individu un système de cadres (cognitifs) identitaires. Ce système constitue la représentation intériorisée par l'individu de l'offre identitaire de la société où il interagit, telle qu'il a pu se la construire en fonction des interactions qu'il a développées, à la place qu'il occupe dans les différents champs sociaux où il se situe.
- Comme toute structure cognitive, les cadres identitaires sont des substrats permettant la représentation, le jugement et l'action. Ils constituent le soubassement cognitif permettant aussi bien la représentation d'autrui que la construction de soi dans certaines « formes identitaires ». Une « forme identitaire » constitue la vision d'autrui ou la construction de soi selon la structure d'un cadre déterminé. Par exemple, l'individu qui croise dans les transports en commun des voyageurs bruyants, couverts d'insignes colorés et brandissant les fanions - aux couleurs assorties à leur maquillage - d'un club de football se dit qu'il s'agit de « supporters du club X ».
- Parmi les formes identitaires, il convient de distinguer les formes identitaires subjectives, c'est-à-dire celles dans lesquelles l'individu se perçoit et se construit. En effet, comme l'ont montré les travaux sur les groupes, un individu ne se reconnaît pas comme « membre ordinaire » d'un groupe, mais plutôt comme « primus inter pares » (Codol, 1975). La construction de soi dans une forme identitaire subjective conduit l'individu à assigner certaines valeurs par défaut particulières aux cases d'un cadre quand il « l'active » à son propos. (Il peut se dire, par exemple qu'il est un « supporter 'calme' du club X »).
- Selon les contextes dans lesquels il interagit, l'individu se construit dans des formes identitaires subjectives différentes. Ainsi, cet individu, qui se perçoit à un moment donné comme « supporter du club X », peut se construire comme « chef comptable » sur son lieu de travail, « père de famille » en interagissant avec ses enfants, « homme hétérosexuel » en achetant une cassette pornographique dans une boutique spécialisée et « catholique pratiquant » en allant, ensuite, se confesser. Ce phénomène « d'interchangeabilité » des formes identitaires peut être désigné par le terme de « vicariance ». Les formes identitaires se substituent en effet les unes aux autres, selon les contextes, tout en étant reliées entre elles et en étant considérée chacune, par l'individu, comme une manière différente d'être soi.
- La vicariance des formes identitaires subjectives renvoie au système des cadres identitaires subjectifs formant le substrat cognitif de l'ensemble des modes de rapport à soi de l'individu. Le système des cadres identitaires subjectifs se trouve ainsi au fondement de la « subjectivité » telle qu'elle est « cristallisée » et « unifiée », d'une certaine manière et à un moment donné ; cette « unification » pouvant, dans certains cas, comporter des divisions profondes, comme le montrent les travaux sur le soi divisé (Laing, 1965) ou sur le clivage (Freud, 1998, publication originale : 1894).

Cette liaison étroite entre les formes identitaires et les contextes sociaux, cette vicariance des formes identitaires en fonction des contextes, cette force des structures cognitives constituées ne doivent cependant pas conduire à conclure que les conduites de l'individu et ses modes de rapport à soi (c'est-à-dire les diverses manières dont il se perçoit et s'analyse) seraient un pur et simple conditionnement. On ne peut en effet rendre compte de la particularité de la conduite humaine en la réduisant à une simple intériorisation des expériences antérieures. C'est ce que vise à décrire ma troisième proposition. On peut la résumer ainsi :

3.3 La dynamique du processus de construction de soi a pour origine une tension continuée entre deux modes fondamentaux de réflexivité constitutifs du psychisme humain

Cette proposition vise à comprendre le fait que l'individu est engagé dans un processus continué de construction de soi : se situant toujours au-delà ce qu'on a fait de lui, l'être humain se fait soi. L'hypothèse d'une tension entre deux processus réflexifs fondamentaux semble permettre de rendre compte de ce dynamisme de l'individu humain et, notamment, de ce mouvement conduisant, d'un côté, aux cristallisations de soi dans certaines formes identitaires (de nature sociale) et, de l'autre, au « dépassement » de chacune de ces cristallisations. Le premier de ces processus peut être nommé « la réflexivité duelle de l'anticipation en miroir de soi » et le second « l'interprétation dialogique trinitaire de soi » (Guichard, 2003).

L'anticipation - en miroir - de soi

L'anticipation réflexive de soi désigne le processus de rapport à soi primordial dont Jacques Lacan (1966, 1977) décrit la constitution dans ce qu'il nomme le stade du miroir.

Lisant dans un cadre freudien les travaux de Henri Wallon (1931) et connaissant, selon toute vraisemblance, les analyses de Charles Horton Cooley (1902), Lacan considère que l'enfant se forge, lors du stade du miroir (vers 12-15 mois) - avant qu'il ne maîtrise le langage - un mode de rapport à soi primordial où il s'anticipe dans une image trompeuse (comme l'est celle de lui-même dans le miroir : en miroir) - comme sujet un et autonome - alors qu'il s'éprouve encore, en son corps, comme dépendant et multiple.

Le stade du miroir désigne ce moment où se constitue ce mode fondamental de rapport à soi tel qu'une image de soi à venir exerce une force dans le présent. Jacques Lacan parle de « Gestalt » à ce sujet. Cette « Gestalt » constitue un mode primordial de rapport à soi où le présent est orienté en référence à une imagination de soi dans le futur. Cette idée d'une réflexivité en miroir où le présent est « constitué » du point de vue du futur se retrouve chez d'autres théoriciens de la psychanalyse, par exemple, Heinz Kohut (1971 ; voir notamment : Patton et Meara, 1992) qui parle alors du 'mirroring self-object », mais aussi Donald Winnicott (1967), à ceci près que Kohut ou Winnicott placent la personne maternante dans la position du miroir.

Quatre traits permettent de décrire cette réflexivité primordiale : elle fonde le dynamisme du sujet ; elle constitue le substrat de ses identifications ultérieures (on pourrait dire : de la construction de soi dans certaines formes identitaires subjectives) ; elle est temporellement orientée ; enfin, elle est un rapport à soi duel, n'étant pas fondamentalement médiatisée par autrui. Apportons quelques précisions sur chacun de ces traits :

- Dynamisme : ce 'c'est-moi' du miroir est constitutive de la force vitale - 'du désir', du 'conatus' - poussant l'individu à devenir ce qu'il n'est pas encore.
- Fondement de toutes les identifications ultérieures : désirer être celui-ci, comme cet autre « je » (et puis comme cet autre, et encore cet autre) apparaît à l'individu comme étant le moyen d'être ce 'c'est-moi' dans l'anticipation duquel il se trouve (ou plus exactement : croit se trouver).
- Temporellement orienté : le (pas encore) 'je' du miroir est perçu, comme en avant dans le temps par rapport au 'me' ressenti. C'est un 'je-à-venir'. Parce que ce (qui

sera) 'je' (quand l'enfant parlera) est immédiatement constitué comme étant à venir, il rend dynamique l'individu qu'il informe, c'est-à-dire à qui il donne une forme en le constituant comme me : « je » (futur) « me » (présent) voit (dans le miroir) « ainsi », c'est-à-dire : à venir, à construire).

- Rapport non-médiatisé par autrui : le rapport à soi ne passe pas par le 'tu' et le 'il' (même si, on peut considérer, avec Donald Winnicott ou Heinz Kohut, que c'est certainement en relation avec une personne maternante qu'advient cette expérience du miroir).

L'interprétation dialogique trinitaire de soi

Cette anticipation réflexive de soi n'est pas le seul mode de rapport à soi. Les analyses de Charles Sanders Peirce (voir : Colapietro, 1989), de Mickhail Bakhtine (1981) ou de Francis Jacques (1982, 1991) conduisent à poser l'existence d'un autre mode de rapport à soi qu'on peut nommer « interprétatif ». Ce mode de rapport à soi repose sur la combinaison du point de vue propre avec le point de vue de l'autre : des différents autres. Il suppose l'articulation des trois positions du 'je', du 'tu' et du 'il/elle', c'est-à-dire la maîtrise du langage.

Ce dialogisme trinitaire décrit par Francis Jacques (1982, 1991) (dans une synthèse de Charles Sanders Pierce et de Ludwig Wittgenstein qui le conduit à développer une lecture critique de Bakhtine) est l'équivalent, pour la conscience de soi, du formalisme de l'entendement décrit par Emmanuel Kant (1944, publication originale : 1781). Tout comme l'être humain ne peut percevoir le monde que dans l'espace et le temps et saisir le divers - ainsi perçu - que dans les catégories de son entendement (Kant), ce même être n'est une personne humaine individuelle que par ce « dialogue interne » trinitaire. Dans celui-ci, « la personne » se définit par cette « circulation » constante entre les trois positions : celle du 'je' qui énonce quelque chose à 'tu', celle du 'tu' qui répond, rétorque, objecte à 'je' (et oblige le je à se faire le 'tu' du 'tu', comme l'écrit Jacques) et enfin celle du 'il/elle' - 'délocutée' du 'je' objectivé, à propos duquel des 'tu' dialoguent. Fondamentalement, la conscience de soi est trinitaire. Elle se fonde sur un 'dialogue' mettant en jeu trois positions.

Le 'tu' du dialogue interne renvoie à « l'autre » de la conversation externe (« primum relationis » écrit Jacques). Il y renvoie d'une manière primordiale, compte tenu de sa constitution : celle-ci repose sur une interlocution impliquant « des jeux de langage », dans le cadre d'une symbiose psychologique (Harré, 1984) entre une mère (= une personne maternante) et son enfant, telle que la première, apprend concrètement à celui-ci l'articulation de ces trois pôles. La constitution de cette trinité interne apparaît ainsi comme une intériorisation, à la suite d'un apprentissage « guidé », du système fondamentalement « triadique » de relation interpersonnelle : être l'enfant à sa maman, être la maman de l'enfant, être cet enfant qu'une maman et son petit désignent (ou bien réciproquement : désigner ensemble cet enfant).

Réflexivité duelle en miroir - relation dialogique trinitaire

La réflexivité duelle « en miroir » est différente de la relation dialogique trinitaire « je-tu-il/elle ». L'être humain apparaît ainsi être en tension entre ces deux formes de réflexivité.

- La réflexivité duelle du miroir le dote d'un dynamisme. Elle rend compte de sa propension à s'identifier à autrui (à se construire dans certaines formes identitaires). Elle permet de comprendre la négativité dont l'individu fait preuve afin d'être celui-ci « à tout prix » et, corrélativement de ne « surtout pas être » celui-là. Cette réflexivité

est antérieure à toute intention éthique : elle est poursuite indéfinie de la réalisation de soi, hors de toute considération morale (puisqu'il n'y a pas d'autrui). Cette réflexivité duelle est un processus d'identification - rejet.

- La relation dialogique trinitaire de la personne constitue une rupture avec cette dualité. Elle introduit la 'relation à autrui' en l'individu, au plus profond de lui-même, le constituant ainsi en personne. L'autre n'est plus (seulement) objet d'identification ou de rejet. Il est le 'tu' avec lequel 'je' (1) entre en dialogue en se posant comme 'je' dans cette relation au 'tu', (2) fait référence (en relation avec 'tu') au 'il/elle' et, (3) par-dessus tout, circule d'une position à l'autre. La réflexivité trinitaire est un processus de personnalisation (Malrieu, 2003) : un processus de construction de soi comme personne dans une société de personnes.

Conclusion : Processus général de la construction de soi et processus - et contenus - déterminés des formes identitaires subjectives

Les trois grandes propositions qui viennent d'être évoquées me semblent constituer le fondement d'un modèle théorique permettant d'élaborer scientifiquement la question sociétale de l'orientation d'aujourd'hui. Rappelons ces propositions générales :

- L'individu « oriente sa vie » dans une société déterminée : il interagit dans des contextes sociaux - structurés, intriqués et en évolution - qui lui fournissent des repères dans lesquels il se construit.
- L'individu organise ses conduites, se construit et perçoit autrui en relation avec des structures cognitives construites lors de ses expériences antérieures : il se forme un système de cadres cognitifs identitaires lui permettant, notamment, de se construire dans différentes formes identitaires subjectives qui constituent pour lui diverses manières d'être soi.
- La dynamique de la construction de soi a pour origine une tension continuée entre deux modes fondamentaux de réflexivité constitutifs du psychisme humain :
 - La réflexivité duelle du miroir est un désir fondamental de réalisation d'un soi, constitué par l'impact dans le présent d'une image de soi à venir,
 - La relation dialogique trinitaire de la personne est un processus d'interprétation de soi, de construction de soi comme personne dans une société de personnes.

Cette esquisse établit une distinction entre des processus généraux gouvernant la construction de soi et les contenus et processus déterminés de cette construction (Wiley, 1994). Les processus universels sont ceux de la tension entre les deux modes de réflexivité (duelle, en miroir et dialogique, trinitaire) et de la constitution de certaines structures cognitives. Les processus et contenus particuliers sont ceux des modes déterminés de rapport à soi et de construction de soi dans des formes identitaires définies en référence à un système déterminé de cadres identitaires.

Cette esquisse semble aussi ouvrir la voie tant à une compréhension des facteurs et processus qui conduisent l'individu à orienter son existence d'une certaine manière qu'à une analyse des enjeux des pratiques d'aide à l'orientation. Une rapide évocation des observations de Paul Willis (1977, 1978) peut permettre d'illustrer cette double application. Willis décrit la construction de soi, dans la forme identitaire de « gars de la sidérurgie », de garçons des Midlands, sur le point de quitter l'école après y avoir échoué. Willis observe notamment que la construction de soi dans cette forme identitaire repose sur la mise en place de « jeux collectifs » constitutifs d'une culture « anti-école ». Ces jeux transposent, dans le contexte

scolaire, les modes d'interaction et d'interlocution, caractéristiques des ateliers de la sidérurgie où travaillent les pères de ces jeunes. (Leur mise en place suppose donc, premièrement, que ces garçons « s'anticipent » dans l'image qu'ils se forment de leur père et, deuxièmement, qu'il existe des échanges, des dialogues entre pères et fils, au cours desquels les premiers rapportent aux seconds leur « vécu » de l'usine). Ces jeux collectifs comprennent des activités visant à rejeter telle ou telle autre forme identitaire dans laquelle ces garçons pourraient éventuellement se construire. Ces formes identitaires rejetées leur apparaissent incarnées par certains condisciples, par exemple, le « fayot », ou la « grosse tête ». Ceux-ci sont alors victimes d'ostracisme, de plaisanteries, de violences symboliques ou physiques. C'est relativement à ces « autres » que ces garçons se construisent dans la forme identitaire du « gars » : ces « autres » désignent des formes identitaires qu'il convient de tout faire pour ne pas être.

Ces jeux collectifs manifestent ainsi (d'une manière particulièrement « saillante ») la négativité, relativement à ce qu'il convient de ne pas être, sous-jacente à l'anticipation en miroir de soi. Néanmoins, dans ces jeux constitutifs de la culture anti-école, la réflexivité trinitaire interprétative reposant sur l'articulation du 'je', du 'tu' et du 'il/elle' intervient aussi. Mais alors, 'je-tu' collaborent dans le 'jeu' à se construire comme des 'je' - comme 'nous' - contre ce 'il/elle' que l'un ou l'autre pourrait éventuellement être. Autrement dit, la réflexivité trinitaire apparaît comme asservie au processus de l'anticipation en miroir de soi. Elle n'est plus ce processus universel et indéfini d'interprétation de soi, mais devient - ainsi « reprise » - ce processus déterminé de construction de soi dans cette forme identitaire, reposant sur les jeux du 'moi' et du 'toi' par rapport à ce 'il' ou cette 'elle' en regard de laquelle elle se pose.

L'un des enjeux majeurs du conseil en orientation se situe précisément dans la possibilité, offerte - ou non - au consultant, d'articuler différemment ces deux formes de réflexivité. Le conseil en orientation peut en effet constituer une possibilité donnée au consultant de reprendre (d'analyser, de ré-interpréter, de mettre à distance), dans le cadre de la réflexivité dialogique de la personne, certains processus duels l'ayant conduit à se constituer « ainsi », c'est-à-dire dans telle ou telle forme identitaire déterminée.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Ed. Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: toward unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : Le Seuil.
- Cassirer, E. (1972). *Philosophie des formes symboliques*. Paris: Minuit. (Publication originale : 1923-1929).
- Codol, J. P. (1975). On the so-called "superior conformity of the self" behaviour: twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 457-501.
- Colapietro, V. M. (1989). *Peirce approach to the self. A semiotic perspective on human subjectivity*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's sons.
- Dawis, R. N., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment. An individual-differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33, 505-530.
- Dubar, C. (1998a). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (2ème édition revue). Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1998b). Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 1, 95-104.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Francfort am Main : Suhrkamp Verlag.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Arthème Fayard.
- Freud, S. (1998). Les psychonévroses de défense. In J. Laplanche, A. Bourguignon et P. Cotet, *Œuvres complètes de Sigmund Freud* (Volume 3, pp. 1-18). Paris : PUF. (Publication originale : 1894).
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In P. H Hutton, H. Gutman, & L. H. Martin (Eds.), *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Anherst, MS: The University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1994a). Foucault. In M. Foucault, *Dits et écrits*, vol. 4, pp. 631-636. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). Technologies du soi : un séminaire avec Michel Foucault. In Michel Foucault, *Dits et écrits*, vol. IV, pp. 783-813. Paris : Gallimard.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Guichard, J. (1998). Conceptions de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques en orientation. *Cahiers Binet-Simon*, n° 656, 117-139.
- Guichard, J. (2000a). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 181-212.
- Guichard, J. (2000b). Représentations de soi et des professions et projets d'avenir à l'adolescence. In J. L. Bernaud & C. Lemoine (Eds), *Traité de psychologie du travail et des organisations* (pp. 47-49). Paris : Dunod.
- Guichard, J. (2001). Adolescents' scholastic fields, identity frames, and future projects. In J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 275-302). New York: Garland Publishing.
- Guichard, J. (2002a). Problématiques et finalités du conseil en orientation. *Formation Professionnelle*, n° 26, mai-août, 5-20.
- Guichard, J. (2002b). Aims and issues in guidance counselling. *Vocational Training*, n° 26, May-August, 5-19.
- Guichard, J. (2002c). Problemstellung und Zielsetzung der Berufsberatung. *Berufs Bildung*, n° 26, Mai-August, 5-22.
- Guichard, J. (2002d). Problemáticas et finalidades de la orientación profesional. *Formación Profesional*, n° 26, mayo-agosto, 5-20.
- Guichard, J. (2003). Dynamique de la personne et vicariance des identités de soi. In F. Armengaud, M. D. Popelard, D. Vernant (Eds.). *Du dialogue au texte : autour de Francis Jacques*. Paris : Editions Kimé.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2003). *Psychologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Milan (It) : Raffaello Cortina Editore.
- Gysbers, N. C. (2003). The Evolution of Guidance and Counseling in the Schools of the United States. In CD-ROM, *School and Career Guidance, past, present, future: 75th anniversary of The National Institute for the Study of Work and Vocational Guidance (INETOP)*. Paris (France): INETOP-CNAM.
- Harré, R. (1984). *Personal Being. A Theory for Individual Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Huteau, M. (2003). *Psychologie, psychiatrie et politique sous la troisième république ; la biocratie d'Edouard Toulouse (1865-1947)*. Paris : L'harmattan.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier.

- Jacques, F. (1991). *Difference and subjectivity: dialogue and personal identity*. New Haven: Yale University Press.
- Kant, E. (1944). *Critique de la raison pure*. Paris : PUF. (Publication originale : 1781).
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the self*. New York: International University Press.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, and J. D. Krumboltz (Eds.): *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston, RI: The Carroll Press.
- Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. *Ecrits* (pp. 93-100). Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1977). *Ecrits: a selection*. New York: Norton.
- Laing, R. D. (1965). *The divided self: An existential study in sanity and madness*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Malrieu, P. (2003). *La question du sens dans les dire autobiographiques*. Toulouse, FR : Erès
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P.-H. Winston (Ed.), *The Psychology of Computer Vision*. New York: MacGraw-Hill.
- Patton, M., & Meara, N. M. (1992). *Psychoanalytic Counseling. Ideas from psychoanalytic thought... translated for counselors*. Chichester, UK: Wiley.
- Wallon, H. (1931). Comment se développe chez l'enfant la notion du corps propre. *Journal de Psychologie normale et pathologique*. Réédité in *Enfance* (1963), n°1-2, 121-150.
- Wiley, N. (1994). *The semiotic self*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24, 50-61.
- Winnicott, D. W. (1967). Mirror role of Mother and Family in Child Development. In P. Lomas (Ed.) *The Predicament of family: A Psycho-analytical symposium*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.