



Cadres et formes identitaires - Vicariantes et pratiques en orientation

Jean Guichard

► To cite this version:

Jean Guichard. Cadres et formes identitaires - Vicariantes et pratiques en orientation. L'Orientation scolaire et professionnelle, 2000, Le conseil en orientation, 29 (1), pp.181-212. 10.4000/osp.13208 . hal-03234010

HAL Id: hal-03234010

<https://cnam.hal.science/hal-03234010>

Submitted on 25 May 2021

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

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



Cadres et formes identitaires - Vicariantes et pratiques en orientation

Vicariant identity frames and forms and guidance practices

Jean Guichard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/13208>

DOI : 10.4000/osp.13208

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2000

Pagination : 181-212

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Jean Guichard, « Cadres et formes identitaires - Vicariantes et pratiques en orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 29/1 | 2000, mis en ligne le 15 mars 2002, consulté le 12 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/13208> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.13208>

Ce document a été généré automatiquement le 12 novembre 2020.

© Tous droits réservés

Cadres et formes identitaires - Vicariantes et pratiques en orientation

Vicariant identity frames and forms and guidance practices

Jean Guichard

Introduction : Société des individus et vocation personnelle

- 1 Dira-t-on du 20^{ème} siècle qu'il fut, comme le suggère Yrjö Paavo Häyrynen (1995), le siècle de « l'individualité » et de la « vocation personnelle » ? On peut le penser si l'on en juge d'après les titres de quelques ouvrages qui le marquèrent, soit par les pratiques sociales qu'ils contribuèrent à formaliser (« *Choosing avocation* », Parsons, 1909), soit par la place qu'ils tinrent dans le débat scientifique (« *Die Gesellschaft der Individuen* », Elias, 1991 ; « *Le souci de soi* », Foucault, 1984 ; « *La vocation* », Schlanger, 1997).

Foisonnement théorique et conceptuel

- 2 Dans un tel contexte, nombreux furent les modèles théoriques qui se proposèrent d'analyser et de comprendre la formation de « **la subjectivité** »¹ (1) de l'individu. Ces réflexions conduisirent à une véritable explosion notionnelle et conceptuelle. Ainsi, aujourd'hui, parle-t-on de moi (*Ich, ego*), d'ego, de sur-moi (*Über-ich, super-ego*), de moi-idéal (*Ideal-ich, ego ideal*), d'idéal du moi (*Ich-ideal, ideal ego*), de soi (*self*), de concept de soi (*self-concept*), d'image de soi (*self-image*), d'estime de soi (*self-esteem*), de soi idéal (*ideal-self*), de schéma de soi (*selfschema*), de soi de travail (*working self-concept*), de souci de soi (*selbstsorge*), de personne (*person*), de personnalité (*personality*), de personnalité de base (*basic personality structure*), d'identité (*identity*), d'identification (*identification*), d'identité sociale (*social identity*), d'identité personnelle (*personal identity*), d'identité professionnelle (*vocational identity*), de stratégie identitaire (*identity strategy*), etc. A ces

termes, il conviendrait d'ajouter différents concepts issus de modèles théoriques majeurs dont l'objectif primordial n'est pas la compréhension de la construction de la subjectivité. Parmi ceux-ci, on peut citer, à titre d'exemples, l'analyse existentielle du Dasein de Martin Heidegger et la théorie de l'habitus et des champs (*fields*) de Pierre Bourdieu.

- 3 Tenter de mettre de l'ordre dans ce foisonnement notionnel peut conduire, semble-t-il, à distinguer au minimum **six grands courants** qui marquèrent l'approche du sujet en tant que tel au cours de ce 20^{ème} siècle.
- 4 **Le courant personnaliste** trouve une bonne part de son inspiration dans la théologie chrétienne. La notion fondamentale est celle de personne qui, dans cette théologie, est définie comme « **un principe libre et responsable d'activités** (il y a trois personnes en Dieu) ». Cette substance unitaire accomplit des actes intentionnels (effectués en fonction de ses valeurs). L'idée de vocation (*Beruf, vocation*) est fondamentale. Parmi les auteurs marquant de ce courant, on peut citer Charles Renouvier (qui publie, en 1902, *Le Personnalisme*), Max Scheler (« *Der Formalismus in der Ethik* », 1913), Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier, Maurice Nedoncelle.
- 5 **Le courant psychanalytique** s'est développé à partir des concepts fondamentaux, forgés par Freud, de libido, de ça (*es, id*), de moi, d'ego, de sur-moi, de moi-idéal, d'idéal du moi et d'identification (*Identifizierung*), etc.
- 6 **Le courant psychologique du soi (self)** a pour père fondateur William James dont l'ouvrage majeur « *The Principles of Psychology* » fut publié en 1890. Les approches cognitives actuelles s'inscrivent dans cette perspective. Les vocables centraux sont ceux de *concept de soi (self-concept)*, d'*image de soi (self-image)*, d'*estime de soi (self-esteem)*, de *sois possibles (possible selves)*, de *soi idéal (idealized-self)*, de *schéma de soi (self-schema)*, de *soi de travail (working self concept)*, etc. Les considérations de Kenneth Gergen sur « Le soi saturé » (1991) constituent un développement actuel de l'approche de James.
- 7 **Le courant psychologique différentialiste** s'organise autour de la notion de *personnalité*. Celle-ci est caractérisée par un certain nombre d'attributs (*aptitudes, intérêts, valeurs*, etc.). Différents traits conduisent généralement à distinguer des types de personnalités (le modèle aujourd'hui dominant est celui des « *big five* » proposé par Warren T. Norman en 1963). Dans la suite de Francis Galton, parmi les auteurs ayant marqué cette approche, on peut citer Paul Vernon, Raymond Cattell, Hans Eysenck, etc.
- 8 **Les courants anthropologiques culturaliste ou structuraliste** ont élaboré des concepts tels que ceux d'identité culturelle ou sociale, de personnalité de base, de *Gemeinschaft* (communauté, comme ensemble de rapports nécessaires entre individus dépendants les uns des autres), de *Gesellschaft* (société comme ensemble d'individus séparés reliés entre eux de manière institutionnelle et conventionnelle), de structures élémentaires, d'habitus, de champs etc. Les théoriciens majeurs sont Ferdinand Tönnies, Max Weber, Ralph Linton, Abraham Kardiner, Claude Lévi-Strauss, Pierre Bourdieu, etc. Certes, les modèles de ces différents auteurs diffèrent sensiblement. Leur point commun est de considérer que **les structures de la société organisent la subjectivité même de l'individu, celle-ci se construisant par l'intériorisation des manières d'être, des valeurs, des normes, etc., des groupes socialement situés, auxquels l'individu appartient.**
- 9 **Les courants psychosociaux**, tout en tenant compte des ancrages sociaux des sujets (on parle alors d'identité psychosociale : *psychosocial identity*) insistent sur les

dynamiques et stratégies identitaires (*identity dynamic, identity strategy*). Ces courants se différencient des précédents en ce qu'ils considèrent l'identité comme une construction jamais achevée **où les interactions (de sujets visant certains buts) inter-individuelles et/ou inter-groupes sont fondamentales**. Les principaux théoriciens que l'on peut ranger dans cette classe sont Georges Herbert Mead, Henry Tajfel, Howard Becker, Erving Goffman, Marisa Zavalloni et Erik Erikson, (qui se rattache aussi au courant psychanalytique). L'insistance sur les interactions et sur l'intentionnalité permet de rapprocher de ces courants psychosociaux les théories sociologiques de l'acteur social (Alain Touraine, Michel Crozier et Ehrard Friedberg, Raymond Boudon) qui insistent sur les stratégies individuelles et celles de la *production dialogique de la subjectivité* (Ludwig Wittgenstein, Mickael Bakhtine, Lev Vygotski, Francis Jacques, etc.) qui mettent l'accent sur l'interlocution et le récit.

- 10 Une telle classification est certainement discutable. Son avantage est de permettre de repérer quelques-unes des questions qui structurèrent les débats sur la subjectivité au cours du siècle qui s'achève. On peut les énoncer ainsi :
- déterminisme et liberté individuelle ;
 - processus conscients et inconscients ;
 - flux de la conscience et persistance du soi ;
 - dispositions individuelles et contextes ;
 - individu et société ;
 - subjectivité, interactions et interlocutions.

Malléabilité ou stabilité de la subjectivité ?

- 11 Parmi ces débats, l'un de ceux qui partagea (et partage) les psychologues fut celui de la stabilité ou de la malléabilité de la subjectivité. Dès 1903, Edward Lee Thorndike mettait en doute la consistance de la personnalité. Gordon Willard Allport ou Hans Jürgen Eysenck défendirent un point de vue inverse. La question était de savoir si, par exemple, un enfant pouvait être honnête dans un certain contexte et, malhonnête dans un autre. Cette controverse traversa tout le siècle (voir Huteau, 1985 ; 1995, pp. 118-122).
- 12 Plus près de nous, Michel Foucault, changeant les termes de la discussion, remet en cause une vue essentialiste de la subjectivité, Considérant que le sujet « n'est pas une substance », il souligne : « C'est une forme, et **cette forme n'est pas partout ni toujours identique à elle-même**. Vous n'avez pas vous-même le même type de rapport lorsque vous vous constituez comme sujet politique qui va voter ou lorsque vous cherchez à réaliser votre désir dans une relation sexuelle. **Il y a sans doute des rapports et des interférences entre ces différentes formes du sujet, mais on n'est pas en présence du même type de sujet**. Dans chaque cas, **on joue, on établit à soi-même des formes de rapport différentes** » (Foucault, 1984, 1994-IV, p. 719).
- 13 Les tendances aujourd'hui dominantes en psychologie vont dans le sens d'une **conception dynamique des processus identitaires**. Par exemple, observe Michel Fluteau (1995, p. 122) : « certains auteurs ont abandonné la notion de traits. Ils pensent (Cantor & Kihlstrom, 1987, par exemple) qu'il existe bien des différences stables entre les individus, mais celles-ci étant de leur point de vue étroitement associées à des situations spécifiques, ils considèrent qu'il n'y a guère de sens à les conceptualiser sous forme de traits inférés à partir de comportements qui covarient. Dans cette

perspective, l'unité d'analyse de la personnalité n'est plus le trait mais le bloc formé par les cognitions, affects et activités de la personne qui se manifestent dans une situation particulière

- 14 Les analyses que l'on va développer s'accordent avec cette vue. Elles considèrent néanmoins que ce « dynamisme de l'identité » ou cette « malléabilité de la personnalité » ne peuvent être compris sans tenir compte de la stabilité et de la diversité relatives des structures des rapports sociaux. C'est en effet au sein de telles structures que l'individu déploie certains jeux en fonction des interactions qu'il vit. Autrement dit, comprendre la dynamique des constructions identitaires, c'est à la fois tenir compte des **structures** et des **interactions**. C'est le rôle de celles-ci dans la construction - notamment - de la « subjectivité » des jeunes et dans la « mise en forme » de leurs intentions d'avenir qu'on se propose d'examiner ici.

Le siècle de l'école

- 15 Dans un premier temps, on s'intéressera aux liens existant entre les structures du système scolaire et la constitution de certaines formes de la subjectivité des jeunes.
- 16 Dans les pays industrialisés, le siècle des individus et du souci de soi fut aussi le siècle de l'école, c'est-à-dire celui du développement d'institutions spécialisées qui séparent les jeunes des adultes. Comme l'observe Norbert Elias, « même dans la société médiévale européenne, le jeune individu se formait et recevait son enseignement le plus souvent au service d'un maître adulte avec qui il était en **contact direct**. Le page servait le chevalier. L'apprenti, le maître de sa corporation. (...) Avec la spécialisation croissante et la complication de plus en plus grande des professions des adultes, les jeunes de couches de plus en plus larges de la population reçoivent, au lieu de la préparation directe qui prévalait jadis, une **préparation indirecte** dans des instituts spécialisés d'un genre ou d'un autre » (Élias, 1997, p. 171). Cette préparation indirecte est devenue de plus en plus longue : ainsi, en France aujourd'hui, la majorité des jeunes fréquentent l'école pendant une période d'environ 20 années.
- 17 Ces deux caractéristiques (socialisation indirecte et longue durée) font certainement de l'école un lieu privilégié - et très particulier - de la construction de la « subjectivité » des enfants, adolescents et jeunes adultes.
- 18 L'extraordinaire développement de l'école au cours du siècle qui s'achève est selon toute vraisemblance corrélatif de celui des sociétés industrialisées que caractérisent la complexité et la rapidité de leur évolution. Dans de telles sociétés, la socialisation ne peut plus avoir pour fin d'amener les individus à **se construire rapidement des identités sociales et professionnelles bien circonscrites** leur permettant de s'insérer dans des contextes sociaux aux contours bien définis. Elle vise plutôt, à les conduire à **anticiper globalement des trajectoires sociales et personnelles probables** dans des environnements personnels, sociaux et professionnels relativement mouvants.
- 19 Ce sont par conséquent des visions particulières de soi et d'autrui que l'école conduit les élèves à construire. La théorie des champs et de l'habitus de Pierre Bourdieu suggère l'hypothèse suivante : la fréquentation par le jeune d'un système scolaire (organisé d'une certaine manière) l'amène à former dans son esprit un système représentatif de soi-même, d'autrui, des formations et des professions, organisé selon les dimensions fondamentales qui structurent ce système, telles que cet adolescent les perçoit de la position qu'il y occupe.

Interlocutions, cadres et formes identitaires

- 20 Une telle conceptualisation laisse néanmoins deux questions dans l'ombre. Il s'agit, d'une part, de l'analyse des médiations par lesquelles ces structures « objectives » deviennent des structures mentales et, d'autre part, du problème de l'intégration en un système relativement unifié des « construits » représentatifs suscités à l'occasion de l'ensemble des expériences qu'effectue le jeune. L'adolescent n'est en effet pas qu'un élève : il vit aussi (et dans certains cas : surtout !) hors de l'école. Quelles dimensions cognitives construit-il à l'occasion de ces différentes catégories d'activités ? Comment les combinent-ils entre elles ? Quels sont les processus constitutifs de leur intégration ?
- 21 Deux hypothèses sont proposées pour répondre à ces questions. La première est dérivée du courant de l'interactionnisme symbolique et de la philosophie pragmatique dialogique. Elle pose que l'ensemble des interactions et des interlocutions présentes joue un rôle essentiel dans la construction et l'intégration des dimensions représentatives, qui, à la fois, sont constitutives de la subjectivité et déterminent la formation des représentations d'avenir.
- 22 La seconde de ces hypothèses est née d'un rapprochement de modèles sociologiques et du concept de « cadre » tel qu'il fut élaboré en intelligence artificielle. Cette hypothèse conduit à concevoir la subjectivité comme un système (relativement) unifié et structuré de « formes identitaires » substituables, dans lesquelles l'individu se construit et se représente (lui-même et autrui). Ces formes identitaires sont élaborées à partir de cadres cognitifs « identitaires », c'est-à-dire de schémas structurés relatifs aux catégories de personnes telles que l'organisation sociale les détermine.
- 23 Comme on le verra, ce modèle des cadres et formes identitaires vicariantes permet à la fois d'intégrer différentes approches relatives à la « construction de soi » et aux stratégies identitaires » et d'analyser les processus complexes de la formation des intentions d'avenir à l'adolescence. Il conduit enfin à s'interroger sur les pratiques en orientation pertinentes avec les adolescents (et adultes d'aujourd'hui).

1 Organisation scolaire et processus de formation de la subjectivité des jeunes

1.1. Champs et Habitus

- 24 La théorie de Bourdieu constitue une reprise et un développement des travaux de Émile Durkheim et de Marcel Mauss et, en particulier, de « Quelques formes primitives de classification » (1902). L'idée centrale en est que « il existe une correspondance entre les structures sociales et les structures mentales, entre les divisions objectives du monde social -notamment en dominants et dominés dans les différents champs - et les principes de vision et de division que les agents leur appliquent » (Bourdieu, 1989, p. 7). S'il existe une telle correspondance entre structures sociales et structures cognitives, « si les divisions sociales et les schèmes mentaux sont structurellement homologues, c'est parce qu'ils sont génétiquement liés, les seconds résultant de l'incorporation des premiers » (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 21). Deux concepts permettent de penser cette genèse : le champ et l'habitus.

- 25 Comme le note Willem Doise, le champ est la notion clef. « Elle désigne un ensemble d'objets sociaux ayant entre eux des relations de hiérarchie et d'opposition qui structurent précisément la répartition, entre ces objets, d'un capital spécifique de valeur sociale » (Doise, 1990, p. 125). Ce système de relations situe les uns par rapport aux autres, non seulement ces objets, mais aussi les sujets qui s'y intéressent d'une certaine manière, ces différentes manières comprenant l'indifférence ou le rejet. Ces relations sont toujours « évaluatives. Chaque champ est doté d'une « gravité spécifique » qui y détermine la valeur. « Dans les sociétés hautement différenciées, le cosmos social est constitué de l'ensemble de ces microcosmes sociaux relativement autonomes (...). Par exemple, le champ artistique, le champ religieux ou le champ économique obéissent à des logiques différentes » (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 73). Ces champs sont néanmoins organisés de manière analogue : des individus socialement semblables y occupent généralement des positions homologues. En effet, « les relations à l'intérieur d'un champ spécifique sont de même nature que les relations entre les classes du champ des rapports de production » (Doise, 1990, p. 125).
- 26 Éduquer un individu, c'est l'immerger dans une pluralité de champs. Cette immersion se situe nécessairement en un point donné de chaque champ. Cela a une conséquence fondamentale : le sujet apprend à percevoir l'ensemble du champ, c'est-à-dire les éléments qui le constituent et, surtout, les relations qu'ils entretiennent entre eux du point de vue qui est le sien. Ce point de vue sur le champ produit à partir des expériences — des pratiques — liées à cette position dans le champ est un élément constitutif de l'habitus du sujet dans le champ considéré. Cet habitus consiste en un certain nombre de schèmes de perception, d'appréciation et d'action qui continueront à le guider dans ses représentations, ses jugements et ses actes bien après la période de formation. La position sociale dans chaque champ est donc fondamentale : elle détermine la nature des expériences d'apprentissage, qui conduisent elles-mêmes à la formation de systèmes de classement et de perception (et de pratiques). Ceux-ci ne se transformeront que lorsque le sujet fera des expériences différentes de celles qu'il fit : ce qui est peu fréquent, puisqu'il est rare qu'un individu soit amené à occuper une position différente dans un champ.
- 27 Dans un champ donné et à un moment donné, tous ces points de vue n'ont pas la même valeur : l'habitus dominant (la manière socialement valorisée à époque donnée de voir les choses dans ce domaine) est celui des groupes en position socialement dominante.

1.2. Le champ scolaire

- 28 Parmi tous les champs que fréquente un enfant, l'un joue un rôle particulièrement important dans la production de structures mentales homologues aux structures sociales : il s'agit du système scolaire. Son organisation est en effet particulièrement saillante : les différentes formations y entretiennent des relations précises les unes avec les autres et des règles en régissent le fonctionnement.
- 29 Certaines filières sont plus prestigieuses que d'autres : elles permettent de continuer des études longues dans des voies socialement valorisées. Ainsi, les filières aujourd'hui valorisées en France sont celles où l'accent est mis sur les sciences pures, la physique mathématique ou les humanités classiques : c'est en effet le degré d'abstraction des études qui détermine la valeur dans ce champ scolaire (qui constitue sa « gravité spécifique »). Les formations se différencient aussi en fonction des types d'élèves qui y

sont scolarisés : certaines sont sexuellement et/ou socialement mixtes, d'autres accueillent plutôt des garçons ou plutôt des filles, des jeunes de milieux privilégié ou défavorisé, etc.

- 30 Bien qu'il existe d'importantes différences d'un système scolaire à l'autre, quant à leur « prégnance », toute organisation scolaire fonctionne selon des règles. Certaines sont explicites alors que d'autres sont moins claires aux yeux des acteurs — professeurs, élèves et parents — qui, pourtant, s'y réfèrent. On entend ainsi parfois des affirmations telles que : « ce jeune, je le vois bien faire cela » son habitus est perçu comme semblable à celui ordinaire dans la formation considérée. Dans une filière spécifique, prévaut en effet un « habitus culturel dominant » (Voir Guichard *et al.*, 1994a).

1.3. L'école : un miroir structuré structurant l'image scolaire de soi des jeunes

- 31 Cette organisation de socialisation, ainsi structurée, **définit des dimensions fondamentales dans lesquelles l'adolescent apprend à se percevoir (et à percevoir autrui)**. L'école peut ainsi être décrite comme un **miroir structuré** proposant à l'adolescent **un certain reflet de lui-même** dans lequel il **se reconnaît d'une certaine manière**. En ce sens, ce miroir structuré devient fréquemment un miroir structurant (Guichard, 1993, 1996).
- 32 **La dimension principale** qui organise la vision de soi (et des autres) dans ce miroir est celle de **l'excellence telle qu'elle est scolairement produite et définie**.
- 33 Cette dimension se met en place dès les premiers mois de la scolarisation, comme ont pu le montrer Hannu Rätty, Leila Snellman et Kati Kasanen (1999). Ces chercheurs proposèrent, à des enfants entrant à l'école élémentaire (c'est à-dire, âgés de 7 ans, en Finlande), la tâche suivante : choisir parmi les photographies de l'ensemble de leurs camarades de classe, celle de l'un d'entre eux qu'ils sélectionneraient comme partenaire pour former une équipe de deux devant participer à une compétition de mathématiques. Il leur fallait ensuite donner les raisons de leurs choix. Ils devaient faire de même pour une compétition de lecture, de dessin et de course. Les mêmes enfants furent interrogés à trois reprises : un mois et demi après la rentrée, après trois mois et demi d'école et en fin d'année scolaire. Les auteurs concluent : « dès le tout début de l'année scolaire, les élèves entrant à l'école procèdent à des évaluations comparatives, notamment pour évaluer les capacités à la course. Les changements de critères d'évaluation, allant dans le sens d'un renforcement des dimensions scolaires, concernent les disciplines théoriques, c'est-à-dire les mathématiques et la lecture, pour lesquelles la proportion de critères relatifs à la qualité de la performance (qualité, vitesse et exactitude) augmente tandis que l'utilisation de critères de sociabilité ["je l'aime bien", "c'est mon ami", "on s'intéresse aux mêmes choses"] disparaît complètement. En fait, à la fin de la première année d'école, les enfants ne paraissent se référer à des critères de sociabilité que dans des tâches non compétitives, c'est-à-dire lorsqu'on leur demande de choisir un camarade de jeux ou dans une épreuve de jugements de similarité » (Rätty, Snellman, & Kasanen, 1999, p. 234).
- 34 De nombreuses études ont montré le rôle fondamental de la réussite ou de l'échec scolaire dans la construction d'une certaine image de soi. Parmi celles-ci, on peut citer celle déjà ancienne de Michel Gilly, Michel Lacour et Roger Meyer (1972). Ces chercheurs mirent en évidence une forte dévaluation — liée à l'échec scolaire — des

images propres et sociales de l'intelligence, de la persévérance et de l'attention. Les élèves faibles se jugent (image propre de soi) moins intelligents, moins persévérants, moins attentifs que ceux qui réussissent en classe. Par ailleurs, ils estiment que les autres (images sociales de soi) les jugent aussi de cette manière. De plus, Gilly *et al.* observèrent, chez ces élèves faibles, des dysharmonies marquées entre leur image propre et leurs images sociales de soi (ils estiment que les autres les jugent plus négativement encore qu'ils ne se jugent eux-mêmes). On pourrait citer d'autres travaux conduisant à des résultats semblables et, notamment, ceux de sociologues qui ont étudié la question de l'insertion des jeunes sortis de l'école en échec (Dubar (Éd.), 1987, Nizet & Hiernaux 1984 ; Laks, 1983). Ces différentes études mettent en évidence que ces adolescents ont fréquemment construit des images de soi d'hommes sans qualité. Ces travaux valident, dans ses grandes lignes, l'hypothèse de Linda Gottfredson (1981) selon laquelle, **à l'école, un adolescent apprend à déterminer la limite supérieure des positions sociales qu'il peut espérer atteindre.**

- 35 Cette dimension fondamentale de l'excellence scolaire n'est pas la seule selon laquelle s'organise ce miroir structuré qu'est le système scolaire. Un système scolaire, comme on l'a noté, constitue toujours **un système de classement des disciplines scolaires** allant de pair avec **un système de répartition des individus**. Cela a une conséquence en termes cognitifs : un adolescent, plongé dans un système scolaire déterminé, y apprend (de manière implicite, compte tenu de l'organisation de ce système) :
 - premièrement, que certaines disciplines vont plutôt ensemble et qu'elles se distinguent d'autres ;
 - et, deuxièmement, que ces catégories de disciplines correspondent plutôt à des types d'élèves.
- 36 Par exemple, dans le système scolaire français, un élève apprend que les langues vivantes et le français, cela va plutôt ensemble. Il observe aussi que ces disciplines littéraires s'opposent aux disciplines scientifiques. En même temps, il remarque que « littéraire » est concrètement associé à « féminin » et que « scientifique » l'est à « masculin ».
- 37 **Ces systèmes objectifs de classement des savoirs et des personnes devenus schèmes cognitifs** jouent un rôle fondamental dans la représentation de la tâche « faire des choix » pour son orientation. C'est ce que Alain Kokosowski (1983) a mis en évidence à la fin des années 70. Il a observé que les représentations d'avenir des lycéens français formaient deux sous-ensembles. Le premier fait référence à la situation scolaire actuelle de l'élève : le jeune s'estime « bien » ou « mal » orienté, il se juge « fort » « moyen » ou « faible » dans les différentes matières, etc. Le second sous-ensemble comprend, d'une part, des traits permettant d'évaluer les filières de formation supérieure (longues ou courtes, masculines ou féminines, comportant ou non certaines matières, faciles ou difficiles, etc.) et, d'autre part, des dimensions relatives aux professions (conception — exécution, sédentaire — mobile, relationnel — bureau, etc.). Le poids de la vision scolaire actuelle de soi est ainsi déterminant dans la représentation du futur.
- 38 Plus récemment, on a montré qu'un élève **ne se représente pas les professions de la même manière**, selon la position qu'il occupe dans le système scolaire. On observe en effet de notables différences dans la perception de la structure professionnelle selon le sexe de l'élève, selon sa filière d'étude (Guichard & Cassar, 1998) et aussi probablement selon sa trajectoire sociale et scolaire (Guichard et al., 1994a ; 1994b, Guichard, 1996).

Par exemple, un garçon préparant un baccalauréat scientifique tend à décrire le médecin et l'ingénieur de manière semblable et à les différencier nettement des professions d'assistance à autrui. Une jeune fille se préparant à un baccalauréat médico-social tend au contraire à percevoir comme proches les professions de médecin, d'infirmier et d'instituteur et à les différencier de l'ingénieur.

- 39 Ces observations conduisent à invalider l'hypothèse de Linda Gottfredson (1981) d'une carte cognitive unique des professions : bien que tous les adolescents privilégient dans leur évaluation des professions les dimensions « prestige » et « masculinité-féminité » (comme le postule Gottfredson), ils ne se réfèrent pas pour autant à une même carte cognitive décrivant la structure professionnelle. Au contraire, la structure des relations entre les professions apparaît déterminée par la position qu'occupe l'adolescent dans le système de formations.
- 40 De ces approches, on peut donc retenir que le système scolaire **informe** - au sens de donner une forme - à la fois **l'image de soi des élèves et leur manière de se projeter dans l'avenir**. Le reflet scolaire de soi formé dans le miroir structuré qu'est le système scolaire est ainsi un puissant adjuvant à la « formation des vocations ».
- 41 Mais, à quelles conditions un élève se reconnaît-il dans ce reflet ? A quelles conditions intériorise-t-il cette image de soi que lui propose l'école ? A quelles conditions le miroir structuré se fait-il miroir structurant ? Ou, pour le formuler d'une manière plus imagée, en reprenant la question posée par Jean-Paul Sartre (1952, p. 56) à propos de Jean Genet, à quelles conditions celui à qui l'on dit « je te vois comme un voleur » se dit-il : « je deviendrai le voleur que tu vois en moi » ?

2. Cosmos social, interactions, dialogue et subjectivité

2.1. Homologies structurales

- 42 Le modèle de Pierre Bourdieu fournit un élément de réponse intéressant, mais insuffisant à lui seul pour comprendre cette reconnaissance de soi. La conception de la société comme un ensemble de champs formant un cosmos social (cf. supra) conduit en effet à poser l'hypothèse selon laquelle **plus les positions occupées par un adolescent dans les différents champs qu'il fréquente seront analogues, plus il se reconnaîtra immédiatement dans le reflet scolaire de soi**. Ainsi, le garçon bourgeois, habitant un quartier bourgeois, bon élève d'une filière scientifique, sera tout prêt à se percevoir comme doué d'une intelligence abstraite. Réciproquement, la jeune fille d'origine modeste, résidant dans une banlieue ouvrière, ayant des difficultés à préparer un diplôme administratif, se percevra aisément comme plutôt dotée d'un sens pratique développé.
- 43 La situation est plus complexe dans les cas de dysharmonie des positions² (2). En s'inspirant des observations de Howard Becker (1985) sur la constitution des identités déviantes, on peut cependant poser que les **interactions avec autrui jouent alors un rôle fondamental**. Dans une perspective plus directement dialogique, on peut même postuler que c'est par la médiation du **discours avec l'autre** que « je » se définit, se redéfinit et se construit. **L'interaction dialogique jouerait ainsi un rôle fondamental dans la construction de soi**. Dans l'interaction dialogique avec autrui, « je » me reconnais et me construis ainsi.

2.2. Transaction relationnelle et transaction biographique

- 44 Dans son approche de la construction identitaire, Claude Dubar (1992, 1998a) différencie deux types de processus. Il distingue, d'une part, une transaction relationnelle et, d'autre part, une transaction biographique. La **transaction relationnelle** (ou objective) est un processus de **mise en relation des identités attribuées ou proposées et des identités assumées ou incorporées**. La **transaction biographique** (ou subjective) est une **mise en relation des identités héritées et des identités visées**.
- 45 La première transaction pourrait donc être dite **synchronique** et la seconde diachronique. La construction identitaire serait ainsi le fruit d'une **double transaction** : une négociation relative à l'offre identitaire institutionnelle et une délibération intime (1998b).
- 46 Ce modèle peut être traduit dans le langage de la psychologie du soi. En effet, la première transaction renvoie au problème de **l'articulation entre les images sociales de soi et les images propres de soi**. La seconde désigne la question des **liens entre soi passé, soi actuel et soi possible**. Deux différences majeures conduisent néanmoins à distinguer la psychologie du soi et le modèle de Dubar.
- 47 D'une part, ce dernier insiste sur le rôle des **étiquetages sociaux** et de ce qu'il nomme **l'offre identitaire**, c'est-à-dire les identités proposées dans lesquelles le sujet peut se reconnaître ou non. Cet étiquetage et cette offre constituent l'une des origines des **formes identitaires**. Ces formes, dans lesquelles le sujet s'identifie au moins momentanément, sont définies comme « **des produits instables de ces transactions biographiques et relationnelles dans un contexte de fortes incitations au changement** » (Dubar, 1998b, p. 100). D'autre part, Dubar insiste sur le rôle de la « **mise en récit** », sur le rôle de l'argumentation à propos de soi, dans la genèse de ces formes identitaires.
- 48 Pour un psychologue, cet intéressant modèle de Dubar demande à être précisé. En particulier, le rôle du récit dans la construction de soi et la notion de forme identitaire doivent être analysés et éclaircis.

2.3. Formes d'interlocutions et formes identitaires

- 49 Un récit a toujours un destinataire. Ce peut être un autre réel, proche dans un des champs que fréquente l'individu. Ce peut-être un autre intériorisé : un autre qui est en soi. Le récit est pour autrui. Dans tous les cas, **le récit renvoie à un dialogue** : c'est ce que je m'entends dire à la personne à laquelle je l'adresse. Le récit présuppose un autre à qui on l'adresse en réponse à une interrogation, une assertion, un signe, etc., perçu ou imaginé de lui. **L'interaction dialogique est au principe même du récit**.
- 50 Or, cet autre (réel ou imaginaire) à qui je m'adresse dépend de mes interactions actuelles ou passées. J'entre en dialogue avec un individu — ou je construis ce récit pour des destinataires — avec lequel ou lesquels j'entretiens ou j'ai entretenu certaines relations. Les interactions communautaires qu'évoque Bill Law (1981) ou les microsystèmes de Fred Vondracek et al. (1986) apparaissent ainsi jouer des rôles cruciaux dans la construction de soi. On peut penser qu'**au cours de ces interactions dialogiques effectives ou imaginaires** - ou à l'occasion de ces récits - **tel soi possible**

m'apparaît être un soi probable alors que d'autres sois possibles deviennent improbables.

- 51 L'interaction dialogique n'est certainement pas le seul élément intervenant dans ce passage d'un soi possible à un soi probable : les expériences effectives de l'individu (et notamment ses activités, ses succès et ses échecs, ses rencontres, etc.), jointes à la manière dont il se les représente, y tiennent une place majeure. Il est en effet difficile d'ignorer le rôle fondamental de l'activité (*tätigkeit*) dans la construction de soi. Comme le rappelle Andrey Brushlinsky, citant Sergei Rubinstein (1986, 1922), « le sujet fait plus que se révéler et se manifester dans ses actions et dans les actes de son activité créatrice indépendante : il est créé et déterminé par eux. C'est pourquoi l'on peut utiliser les choses qu'il fait pour déterminer ce qu'il est : la direction de son activité peut être utilisée pour déterminer et mouler son caractère » Par là - poursuit Andrey Brushlinsky - la psyché humaine ne se manifeste pas seulement dans l'activité (professionnelle, universitaire, cognitive, ludique, etc.) mais se trouve formulée par celle-ci. » (Brushlinsky, 1990, p. 67).
- 52 Mais, parmi ces activités, celles — spécifiques — d'interlocution avec autrui jouent très vraisemblablement un rôle majeur dans la construction de la subjectivité de l'individu. En effet, pour faire siennes l'ensemble de ses expériences et de ses représentations, le sujet doit se les dire et se les entendre dire. Or, un tel dialogue intime ne peut avoir pour origine que l'interaction et l'interlocution avec autrui.
- 53 La distinction opérée par Dubar entre processus synchronique et processus diachronique est heuristique. Mais, la transaction biographique (diachronique) ne peut être analysée comme une simple délibération intime. Cette délibération même est d'essence dialogique. On peut postuler que c'est précisément la mise en récit de soi pour autrui qui permet ce **passage de l'offre identitaire à l'identification dans cette forme identitaire-là**. Comme le note Francis Jacques (1979, p. 384) (dans une perspective ontologique) : « en fait la question n'est pas tant de savoir si le moi ne se définit que par rapport à l'autre, mais de savoir si la relation à l'autre l'aide vraiment à se définir (...). Toi, c'est l'autre en tant qu'il entre en moi dans une communauté de communication. (...L La donnée philosophique première est le fait de la parole échangée qui circule entre eux dans son espace institué ». « Chacun s'entend en l'autre, comme l'autre parle en lui » souligne Francis Jacques (1979, p. 385).
- 54 Mais, ajouterait Mickael Bakhtine (1981), **cet autre qui parle en nous, parle dans des formes déterminées**. Ces voix (pour reprendre la terminologie de Bakhtine) des autres en nous utilisent des **langues nationales** (russe, allemand, français, etc.). Elles sont constituées de **types de paroles sociales** (dialectes sociaux, jargons professionnels, langages de groupes d'âges et d'autorités divers) et de **genres de parole** (commandement militaire, manière de se saluer, conversations de salon sur la vie quotidienne, échanges à tables, récits quotidiens, etc.). « Ces énoncés pré-construits et stabilisés retiennent la mémoire impersonnelle d'un milieu social dans lequel ils font autorité, et ils donnent le ton. Ils trahissent les sous-entendus qui règlent les rapports aux objets et entre les personnes, traditions acquises qui s'expriment et se préservent sous l'enveloppe des mots. Ils prémunissent le sujet contre un usage déplacé des signes dans une situation donnée. Un genre est toujours attaché à une situation dans le monde social » (Clot, 1999, p. 169). Ma voix - c'est-à-dire mon énoncé proféré, dans cette intention-là, avec ce timbre et cet accent-là - se fonde sur l'appropriation (la « ventriloquie ») de la voix d'autres personnes dans d'autres contextes

- 55 Le mot dans le langage est à moitié celui de quelqu'un d'autre. Il ne devient « un mot propre » que quand celui qui parle l'investit de sa propre intention, de son propre accent, quand il s'approprie le mot, l'adaptant à sa propre intention sémantique et expressive. Avant ce moment d'appropriation, le mot n'existe pas dans une langue neutre et impersonnelle (après tout, ce n'est pas dans le dictionnaire que celui qui parle trouve ses mots !), mais celui-ci existe plutôt dans les bouches d'autres personnes, dans les contextes d'autres personnes, et au service des intentions d'autres personnes ; c'est là qu'on doit prendre le mot pour le faire sien. (Bakhtine, 1981, pp. 293-294, cité par Wertsch, 1990, p. 117).
- 56 Notre propre discours se construit ainsi dans des formes sociales de paroles, dans ce que l'on pourrait nommer, en reprenant la terminologie de Roger Schank et Bob Abelson (1977, 1995), des « scripts », **mais des scripts dont il faut souligner qu'ils varient selon les contextes sociaux fréquentés par l'individu. Il semble donc qu'on puisse poser l'hypothèse conclusive suivante : les formes socialement déterminées d'interlocutions** (cf. Erving Goffman, 1974) **semblent constituer un élément essentiel de la construction de soi dans une forme identitaire déterminée** (c'est-à-dire dans l'appropriation de telle offre identitaire).
- 57 À l'adolescence, ces formes d'interactions et d'interlocutions - notamment avec des pairs - pourraient jouer un rôle essentiel dans les essais de formes identitaires que certains auteurs considèrent comme caractéristiques de cette période (cf. l'adolescence comme moratoire psychosocial de Erik Erikson et la période des choix à l'essai (« tentative choices de Eli Ginzberg *et al.*, 1951).

3. Cadres et formes identitaires vicariantes

- 58 Pour le psychologue, la notion de « forme identitaire » est ambiguë. Cette terminologie suggère l'existence de dimensions sous-jacentes et relativement intégrées. Mais quelles sont ces dimensions ? Comment s'intègrent-elles ? Et comment concevoir la relative instabilité de l'identité que le concept de forme identitaire vise à saisir ? Ces différentes questions renvoient à une interrogation essentielle pour le psychologue : quelle est la nature des représentations mentales en jeu ?
- 59 En psychologie, le concept sémantiquement le plus proche de celui de forme est celui de cadre. Il fut défini, dans le domaine de l'intelligence artificielle par Marvin Minsky, en 1975. Le **cadre** désigne **un schéma mental relatif à la structure d'une situation ou d'un objet familier**. Cette structure mentale comprend des « cases » (slots) qui ont généralement des valeurs par défaut (Barsalou, 1992, p. 160). Par exemple, le cadre « pièce » comprend les éléments « murs », « plancher », « plafond », « porte » et « fenêtre ». Ces éléments sont dans des rapports définis les uns par rapport aux autres : le plafond et le plancher sont horizontaux, le premier se situe à une certaine hauteur au-dessus du second. Selon cette perspective cognitive, notre esprit est formé — notamment — d'un système de cadres. Comprendre une information ou une situation ou reconnaître un objet, c'est déterminer le cadre ou la configuration de cadres qui permet le mieux de la (ou de le) saisir.

3.1. Cadres identitaires

60 Le cadre cognitif n'est pas une représentation immédiatement présente à la conscience. C'est une structure qui permet à l'individu de saisir immédiatement un « objet » (réel, social, une situation, etc.) du monde qui l'entoure. Dans cette perspective, on proposera la définition suivante : un **cadre identitaire** est un **schéma (cognitif) structuré relatif aux principales caractéristiques des individus appartenant à l'une des catégories de personnes que notre expérience sociale nous conduit à concevoir**. On peut citer à titre d'exemples : femme, catholique, « gay », employé Ford, supporter d'une équipe de football, du signe du scorpion, routier, allemand, immigré, etc. Les caractéristiques que le cadre identitaire prend en compte sont en particulier : des traits physiques, des traits « psychologiques » (caractère, tempérament, aptitudes, etc.), des manières de se présenter, de se comporter, d'interagir, de parler, d'agir, etc. Certaines de ces caractéristiques sont dans des rapports définis les unes avec les autres : par exemple, certains éléments sont immédiatement perceptibles alors que d'autres renvoient à une intériorité du sujet, des éléments perceptibles peuvent être indicatifs de traits de caractère, etc.

61 3.2. Système de cadres identitaires

62 Les cadres identitaires constituent des représentations cognitives (non immédiatement conscientes) permettant de situer autrui et de se situer par rapport à autrui. Certains de ces cadres sont plus généraux que d'autres, ou formés plus précocement, ou plus centraux, ou plus universels peut-être certains sont prestigieux, certains désignent des minorités, certains font référence à des groupes sociaux stigmatisés, etc. Les cadres identitaires forment un système dans l'esprit de celui qui se les représente. Le **système des cadres identitaires désigne l'ensemble structuré des relations entre cadres identitaires**, dans l'esprit d'un individu socialement situé. Ces relations peuvent être des **inclusions**, des **exclusions**, des **complémentarités**. Elles renvoient souvent à des **évaluations**, notamment en termes de **prestige** et de **légitimité**.

63 Le système des cadres identitaires constitue le substrat de la représentation de la structure des rapports entre les catégories sociales (les « groupes sociaux » de tous types) telle qu'elle s'organise dans l'esprit d'un individu objectivement et subjectivement situé dans son « cosmos social ». Le système des cadres identitaires est donc ce qui organise la vision des rapports entre « groupes sociaux » d'un individu. Le système des cadres identitaires constitue **l'offre identitaire en notre esprit**.

3.3. Formes identitaires

64 Le système de cadres identitaires est une structure de structures sous-jacentes à la fois à la représentation de soi et des autres et à la construction de soi. Dans une telle perspective, la **forme identitaire** est une **représentation consciente de soi (ou d'un autrui déterminé) selon la structure d'un cadre identitaire défini**.

65 La prise en compte des recherches sur l'identité et les groupes conduit cependant à distinguer, parmi les formes identitaires, les **formes identitaires subjectives**. Celles-ci ne constituent pas une activation en mémoire de travail de cadres identitaires dans lesquels le sujet se reconnaîtrait. Autant quelques dimensions stéréotypées peuvent permettre de situer autrui dans un cadre identitaire défini, autant **la forme identitaire subjective** constitue **une véritable construction de soi dans un cadre identitaire** où

entrent en jeu des phénomènes « d'identisation » (Tap, 1980), de « primus inter pares » (Codol, 1989), de subjectivation (Foucault, 1982, 1994-1V) etc. (D'un point de vue cognitif, cela signifie que le sujet attribue des valeurs spécifiques à certaines « cases » du cadre quand il se construit dans une forme correspondant à ce cadre).

3.4. Double vicariance des formes identitaires

- 66 Les observations relatives à la stabilité ou à la malléabilité du soi et la conception de Michel Foucault du sujet comme une forme (qui « n'est pas partout ni toujours identique à elle-même » ; cf. supra) conduisent à postuler que cette construction de soi (dans cette forme identitaire subjective-là) dépend à la fois de caractéristiques relativement stables du sujet (il se reconnaît selon ces dimensions de ces cadres identitaires-là) et des contextes d'actualisation de soi.
- 67 En se fondant sur la notion de « processus vicariants » proposée par Maurice Reuchlin (1978, 1999), l'hypothèse **d'une double vicariance des formes identitaires** peut être posée. Dans un certain contexte, le sujet se constituerait dans ce **cadre identitaire-là** (par exemple : supporter du club de football « Paris-Saint-Germain »). Cette construction de soi dans ce cadre identitaire se ferait sous une **forme** identitaire **caractéristique de l'individu** considéré : une **forme identitaire subjective** (où les cases du cadre prendraient une valeur propre). Dans un autre contexte, ce même individu pourrait se construire sous une autre forme identitaire subjective (par exemple : « salarié Ford »). Telle serait la première vicariance des formes identitaires. La seconde renverrait aux **variations de la construction d'une même forme identitaire subjective liée au contexte d'actualisation**. La valeur « propre » donnée à telle ou telle case du cadre serait susceptible de certaines variations. Par exemple, la caractéristique « comportement » du cadre identitaire « supporter du Paris-Saint-Germain » pourrait prendre la valeur propre « violent envers autrui » pour un individu donné. Cette valeur serait celle de la « case » comportement de **sa forme identitaire subjective**. Celle-ci, dans le cadre d'un certain match, pourrait le conduire à se constituer dans une **forme identitaire subjective actuelle** d'individu verbalement violent et, lors d'un autre, dans celle d'un sujet physiquement violent.

3.5. Système des formes identitaires et subjectivité

- 68 Cette double vicariance des formes identitaires n'a pas pour conséquence que l'unité du sujet disparaîtrait. Le sentiment d'être le même et que les autres sont les mêmes sont en effet très forts. Ces deux types de représentations se fondent sur l'unicité du système de cadres identitaires. Le sentiment d'être le même repose sur le sentiment que les différentes formes identitaires personnelles - dans lesquelles nous nous identifions - vont ensemble, qu'elles sont toutes miennes. Elles forment pour le sujet le système subjectif de ses formes identitaires (subjectives). La **subjectivité est ainsi le système unifié et structuré des formes identitaires dans lesquelles l'individu se construit et se représente**. C'est la représentation consciente des relations entre formes identitaires subjectives. Cette représentation est évidemment susceptible d'évolution. Elle est aussi sensible aux contextes sociaux : dans une organisation sociale très structurée, où les rapports sociaux entre individus sont à la fois simples, clairs et prégnants, le sentiment d'être le même, d'être toujours identique à soi-même est

beaucoup plus fort que dans une société où le sujet a l'occasion de se construire dans différents cadres identitaires.

3.6. Portée du modèle des cadres et formes identitaires vicariantes

- 69 Le modèle dont on vient d'esquisser les grandes lignes, offre l'avantage de permettre **d'intégrer différentes approches actuelles de la « subjectivité » en psychologie cognitive, en psychologie sociale et en sociologie**. Les concepts de cadre et de formes identitaires, de vicariance et de système des formes identitaires mettent en effet en relations les problématiques de l'identité psycho sociale, des schémas de soi, des théories implicites de la personnalité, de l'« ego écologie des mots identitaires », de stratégies identitaires, etc. Ne pouvant examiner ici l'ensemble de ces problématiques, on s'arrêtera à trois d'entre elles celles des « schémas de soi des « théories implicites de la personnalité », et des « stratégies identitaires ».
- 70 Les « **cadres identitaires** » dans lesquels un individu se construit dans une certaine **forme** renvoient aux **schémas de soi** de la psychologie du soi. Cette notion de cadres identitaires y ajoute cependant des considérations à la fois cognitives (quant à la structure de ces schémas) et sociales. Dans la psychologie du soi, le « social » se réduit généralement à la prise en compte d'interactions locales avec autrui, en faisant comme si celles-ci se déroulaient dans un vide social, indépendamment, d'une part, de structures locales (c'est-à-dire de chacun des champs) et, d'autre part, du cosmos social (de l'ensemble des champs et de leurs relations). Dans le modèle proposé ici, les dimensions centrales de soi renvoient à la représentation de la structure des relations entre groupes d'individus.
- 71 D'un point de vue cognitif, les cadres identitaires sont définis comme des structures mentales qui permettent à chacun de saisir globalement les caractéristiques sociales et personnelles d'autrui et de soi-même. Cette notion de cadre identitaire rejoint d'une certaine manière **les théories implicites de la personnalité (T.I.P.)** de Jérôme Bruner et Renato Tagiuri (1954). Mais, deux différences doivent être soulignées :
- la première est relative à la coexistence de plusieurs cadres identitaires et à la vicariance des formes identitaires. Les T.I.P. désignent des structures (d'ordre fondamentalement sémantiques) sous-jacentes à la représentation d'autrui et de soi-même : elles apparaissent particulièrement stables et peu sensibles aux contextes. Le modèle de la vicariance des formes identitaires considère non seulement que le sujet puisse se construire dans des formes identitaires subjectives différentes, mais il postule aussi que la constitution de soi dans une forme identitaire déterminée conduit en même temps à se représenter autrui en privilégiant les dimensions de cette forme subjective. (Par exemple : la dimension « français » — « immigrés » est certainement fondamentale dans la représentation de soi et d'autrui d'un individu qui participe à un meeting d'un parti national populiste. Si ce même individu est agent de production chez Renault, sur le lieu de travail, un collègue de travail immigré peut être perçu comme « un brave type comme moi » par opposition à « ceux de la maîtrise »)
 - la seconde différence entre T.I.P. et les cadres identitaires touche à la nature des éléments : les T.I.P. désignent l'intégration de descripteurs de la personnalité. L'idée de cadre identitaire est plus générale. En plus de ces traits de caractère, elle comprend l'idée de manières d'être, de parler, de se comporter, etc. Par ailleurs, elle renvoie à la structure des rapports sociaux entre groupes d'individus.

- 72 Ce modèle de la double vicariance des formes identitaires permet, par ailleurs, d'analyser les changements et **les stratégies identitaires**. Ceux-ci peuvent y être conçus comme étant notamment déterminés par les actualisations contextualisées des formes identitaires. La forme identitaire subjective d'un sujet dans un cadre identitaire déterminé serait le produit des différentes actualisations contextualisées dans cette forme. Ces actualisations seraient à la source de son évolution. Les interactions interindividuelles joueraient de ce fait un rôle majeur elles conduiraient à des « ajustements opérés, au jour le jour, en fonction des variations des situations et des enjeux qu'elles suscitent -c'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs - et des ressources de ceux-ci » (TaboadaLeonetti, 1990).
- 73 Dans ces stratégies individuelles (et interindividuelles), la place des cadres identitaires socialement valorisés ne peut être ignorée. Ceux-ci peuvent être pensés comme étant à **l'origine de formes idéales de soi et de formes de soi possibles** : ces formes étant elles-mêmes liées à certaines insertions sociales (à des positions) dans des contextes sociaux déterminés (dans des champs).

4. Formes identitaires et projets d'avenir

- 74 Seule la réalisation d'un programme systématique d'études empiriques permettrait de valider le modèle des cadres et formes identitaires vicariantes. Une telle étude pourrait consister à repérer les différents cadres identitaires dans lesquels des lycéens (par exemple) se constituent dans des formes identitaires définies. Elle porterait également sur la structure de chacun de ces cadres et sur le système qu'ils forment. Elle devrait aussi vérifier le rôle des interactions interindividuelles dans la construction de soi dans certaines formes identitaires.
- 75 Bien qu'un tel programme de recherche ne soit aujourd'hui qu'à l'état d'ébauche, diverses études empiriques peuvent être considérées comme des vérifications indirectes de certaines des hypothèses proposées. On en citera cinq. Deux d'entre elles sont relatives au rôle des interactions effectives dans la construction de soi. Les deux suivantes portent sur la construction des formes identitaires professionnelles subjectives à l'adolescence. La cinquième s'intéresse à la dialectique entre formes scolaires et professionnelles de l'identité.

4.1. Performances scolaires, dialogues familiaux et images de soi

- 76 La question du rôle des interactions et interlocutions dans la formation d'une image de soi a (notamment) été abordée à l'occasion d'une reprise, par Roger Meyer en 1986-1987, des travaux de Michel Gilly, Michel Lacour et Roger Meyer (1972). L'intention fondamentale de 1986 est la même que celle de 1972 décrire la liaison entre les résultats scolaires et la manière dont l'adolescent se perçoit. Mais, cette fois, des variables médiatrices sont prises en compte. Parmi celles-ci, l'intérêt que la famille porte au travail scolaire de l'enfant. Un tel intérêt renvoie aux dialogues familiaux à propos du travail scolaire. Les résultats mettent en évidence le poids de cette variable. Certes, les bons élèves ont une image scolaire de soi plus positive que les mauvais. Mais, pour les bons élèves, comme pour les mauvais, cette image est aussi plus positive quand les parents dialoguent avec eux sur cette question³.

4.2. Interactions entre pairs et image de soi

- 77 Une autre recherche (Guichard & Falbierski, 1994 ; Guichard & Dosnon, 2000) manifeste plus directement le rôle des interactions dialogiques dans la formation de certaines images de soi. Cette recherche s'inspire également (pour une part) de la problématique de Gilly, Lacour et Meyer. Cette fois, le public est plus âgé : il s'agit de jeunes (de 17 ans en moyenne) qui ont quitté l'école en échec et se trouvent au chômage et dans une situation sociale précaire. Deux groupes équivalents (expérimental et témoin) de 12 jeunes furent constitués. Chacun répondit à cinq semaines d'intervalle à deux questionnaires (utilisant notamment des échelles de Likert) relatifs à ses images propres et sociales de soi, à ses compétences, à ses représentations des professions, etc.
- 78 Au cours de ces cinq semaines, le groupe expérimental participa à un stage de quatre demi-journées. Pendant les stages de ce type (D.A.P.P.I., voir Guichard, 1989 et 1992), chacun dresse (notamment) la liste des habiletés et des compétences qu'il a pu se forger à l'occasion de ses expériences les plus diverses. Dans ce repérage, le dialogue avec autrui est fondamental : c'est à l'occasion d'interactions (en petits groupes de trois) que chacun énonce (à ses deux camarades qui l'interrogent, acquiescent, lui demandent des précisions, lui font des suggestions, etc.) ses habiletés et compétences et détermine des activités nouvelles dans lesquelles s'engager pour en développer certaines.
- 79 Les résultats de cette étude sont tranchés : les descriptions de soi des jeunes du groupe expérimental sont nettement plus positives au second questionnaire qu'au premier (on n'observe pas d'évolution notable dans le groupe témoin). Le modèle des cadres et formes identitaires vicariantes suggère la lecture suivante de ces données : l'évolution observée dans le groupe expérimental traduirait les changements - dans les formes identitaires personnelles de chacun - consécutifs aux activités dialogiques du stage. Ces jeunes marqués par l'échec scolaire se seraient ainsi découverts dans des formes de sujets porteurs de compétences professionnelles (dans divers métiers). Ils se seraient vus dans le prisme inhabituel pour eux - de formes identitaires professionnelles. Le dispositif expérimental ne permet malheureusement pas de vérifier si cette transformation est durable plusieurs questionnements auraient été nécessaires pour s'assurer de la stabilité de cette évolution. (Observons que la méthodologie employée présuppose que les sujets se perçoivent dans le cadre identitaire que le questionnaire leur impose).
- 80 **4.3. La construction des formes identitaires subjectives professionnelles (des « vocations » professionnelles)**

4.3.1. Le développement des formes identitaires vocationnelles dans le contexte scolaire

- 81 L'une des « tâches développementales » (Havighurst, 1953) que nos sociétés exigent des adolescents est qu'ils se construisent des représentations de soi dans certaines formes identitaires subjectives correspondant à des professions qu'ils pourraient exercer. De nombreux travaux ont décrit les étapes de cette formation. Parmi ceux-ci, les études de Bernadette Dumora auprès de populations de collégiens sont d'un intérêt majeur. Cette dernière repère deux processus dont la conjonction détermine les attentes relatives à l'avenir. Le premier consiste en une réflexion comparative où le jeune établit des relations entre lui-même et une ou plusieurs professions. Le second désigne une

réflexion probabiliste par laquelle l'élève évalue ses chances de réussite dans telle ou telle formation. De la sixième à la troisième, chacune de ces réflexions évolue. Ainsi, la réflexion comparative, qui était d'abord syncrétique, globale et s'étayait sur la figure d'un professionnel, s'organise « progressivement en une confrontation et une objectivation de traits descripteurs du soi et des professions » (Dumora, 1990 p. 118). Le progrès observé va ainsi d'une liaison « tautologique » entre une représentation d'un professionnel et de soi (où aucune qualité du sujet ou de la profession n'est évoquée) à des « comparaisons tensionnelles » (qui reposent sur des dimensions clairement définies). Par exemple, tel élève de 6e qui se rêve comme footballeur professionnel (c'est-à-dire : qui se projette métaphoriquement dans cette profession) déclare : « quelquefois je me fais des images dans ma tête, (rires) ... bien sûr c'est bête, mais je me vois comme Platini ou Giresse, dans les grands matches ». Telle autre, en troisième, dont les processus de mise en relation entre soi et la profession sont plus élaborés, puisqu'il s'agit de comparaisons tensionnelles dit : « parce que j'aime les contacts, (...) parce que j'aime les études, (...) parce que je veux réussir ma vie, (...) parce que je me rends compte que dans la vie le métier, c'est une des choses les plus importantes alors j'hésite moi parce que je veux un bon métier mais je veux faire des études bien ... par exemple médecine (...) c'est un métier qui me plairait métier pas les études ... professeur, (...) ça c'est plus dur comme étude, c'est mieux, mais le métier il est moins bien » (Dumora, 1990, pp. 116-117).

- 82 Ces observations peuvent être rapprochées de ce que Dubar (1992, 1998a et b) nomme la transaction relationnelle. Elles correspondent, en effet, à la description de la formation progressive, chez des adolescents scolarisés, d'anticipations de soi dans des formes identitaires subjectives professionnelles. Il s'agit donc d'une mise à jour de la construction des processus de mise en relation entre les formes identitaires proposées et les formes identitaires assumées.
- 83 Le second processus décrit par Dumora - la réflexion probabiliste - constitue, pour sa part, un sorte d'équivalent, dans la logique du champ scolaire, des transactions biographiques de Dubar. Il s'agit en effet d'un « calcul subjectif dans lequel le sujet prend la mesure de la coïncidence ou de la différence entre l'espace des possibles et l'espace des probables » (Dumora, 1990, p. 118). La question à laquelle le collégien doit répondre est relative au choix d'une formation censée lui assurer le meilleur avenir possible tout en lui garantissant des chances raisonnables de succès. Dumora observe que de l'entrée à la sortie du collège, cette réflexion évolue « de la prédiction (certitude quasi-absolue positive ou négative), à la conjecture (incertitude) et enfin à une stratégie raisonnée et ordonnée des possibles » (Dumora, 1990, p. 118).

4.3.2. L'anticipation de formes identitaires professionnelles à l'adolescence

- 84 Si le contexte scolaire joue un rôle majeur dans l'anticipation de soi dans certaines formes identitaires professionnelles subjectives, il n'est évidemment pas le seul cadre social dans lequel un adolescent interagit. Le contexte « communautaire » et le contexte familial jouent aussi un rôle majeur dans les transactions biographiques qu'effectue le jeune. C'est notamment ce que montrent les travaux que Paul Willis (1978) effectua dans les Midlands à la fin des années soixante-dix.
- 85 Willis observa alors la transition de l'école à la vie active d'adolescents - en échec scolaire - dont les pères travaillaient dans la sidérurgie lourde. Pour cela, il a dépeint les manières d'être, de parler, d'interagir avec autrui, les valeurs, certaines

représentations sociales, etc. de ces jeunes et de leurs pères. Cela conduisit Willis à décrire ce qu'il nomme, d'une part, une « culture » anti école, et, d'autre part, une culture d'atelier. Ces deux « cultures » sont très similaires. Par exemple, à l'atelier, les pères de ces adolescents, se répartissent le travail sans respecter les consignes des chefs d'atelier. De même, à l'école, les jeunes organisent des chahuts visant à désorganiser les emplois du temps. À l'atelier, comme à l'école, la représentation de soi et d'autrui se structure selon une opposition fondamentale entre « nous » (« les mecs », « ceux qui sont dans le coup », qui font partie du groupe) et « eux » (les « fayots », « ceux qui veulent réussir les autres »).

- 86 La principale conclusion de Willis est que la culture anti-école constitue pour ces adolescents une préparation active à l'entrée dans le monde de l'atelier. Elle peut être considérée comme manifestant des processus de construction de soi dans **une forme identitaire actuelle anticipant une forme identitaire personnelle probable et valorisée**. Ces processus seraient les suivants.
- 87 L'organisation de la production et du travail dans la sidérurgie déterminait alors un puissant cadre identitaire permettant aux ouvriers sidérurgistes d'élaborer une représentation d'eux-mêmes dans une forme identitaire professionnelle fortement structurée, particulièrement stable et valorisante à leurs yeux. Par la médiation des récits familiaux de la vie à l'atelier, les fils de ces ouvriers sidérurgistes se forgeaient des représentations très précises de soi dans ce cadre identitaire. La culture anti-école apparaît ainsi comme une sorte de jeu au cours duquel les jeunes apprenaient par anticipation les manières de faire, d'être, de parler, etc. constitutives de la forme identitaire professionnelle qui serait la leur quelques mois plus tard dans le cadre identitaire « ouvrier dans la sidérurgie »
- 88 On peut donc considérer que ces jeux de la culture anti-école constituent des **stratégies identitaires** (Camilleri *et al.*, 1990) collectives. Ils conduisent ces adolescents à anticiper leur position sociale future. Se construisant activement dans ces formes identitaires-là, ces jeunes - conformément à l'hypothèse de Michel Foucault - acceptent leur lot : ils participent au maintien de la structure des relations de pouvoir entre groupes sociaux.

4.4. Dialectique entre formes scolaires et formes professionnelles de l'identité

- 89 Les adolescents qu'observe Paul Willis déploient des jeux leur permettant de se construire dans des formes identitaires subjectives les préparant à leur insertion professionnelle. Les travaux de Odile Piriou et Charles Gadéa (1999) en constituent une sorte de complément. Ils montrent en effet comment l'anticipation de soi dans une certaine forme identitaire professionnelle affecte, de manière réciproque, la forme identitaire professionnelle subjective effective d'un certain nombre de jeunes travailleurs.
- 90 Odile Piriou et Charles Gadéa ont étudié les liens entre les formations, les emplois et les identités de diplômés en sociologie. Quelques-uns d'entre eux sont devenus des « sociologues » au sens universitaire de ce mot : ce sont des spécialistes de l'étude des faits sociaux qui travaillent dans des équipes de recherche. D'autres exercent des emplois divers, notamment dans le secteur du travail social.

- 91 Malgré cette différence, les uns et les autres se définissent comme « sociologues. Cependant, aux yeux des auteurs, ces deux identités doivent être distinguées : « il nous paraît donc nécessaire de ne pas confondre deux manières différentes de s'identifier comme sociologue : l'une, que nous appellerons professionnelle, consiste à établir entre son activité et l'image qu'on se fait de la profession un rapport de correspondance. Dire "je suis sociologue" peut s'interpréter alors comme "mon activité et mon travail sont semblables à ceux habituellement remplis à ma connaissance par les sociologues". L'autre forme d'identification, que nous appellerons "culturelle", peut s'interpréter comme l'affirmation ou la revendication d'une identité de sociologue, en dépit du fait que dans la vie professionnelle, on n'est pas reconnu comme tel, ou qu'on n'exerce pas des fonctions correspondant à l'image qu'on se fait de l'exercice professionnel de la sociologie » (Pirou & Gadéa, 1999, p. 460).
- 92 Le modèle des cadres et formes identitaires conduit à interpréter un peu différemment ces mêmes observations. Tous les diplômés de sociologie se sont construits, au cours de leurs études, un cadre identitaire leur permettant de se représenter « Le Sociologue ». Les éléments centraux de ce cadre renvoient (si l'on en juge d'après les analyses de Pirou et Gadéa) à l'image d'un savant effectuant des recherches fondamentales dans des grands organismes publics et intervenant éventuellement dans le jeu politique pour dénoncer les systèmes de domination (à la manière de Pierre Bourdieu). On y trouve également l'idée d'un expert dont l'action vise, soit à éclairer les pouvoirs publics, soit à résoudre des problèmes dans les institutions et organisations.
- 93 En se référant à ce cadre identitaire, chaque étudiant s'est construit dans une certaine forme identitaire subjective anticipant une forme identitaire professionnelle de sociologue. Certains d'entre eux sont parvenus à une insertion professionnelle correspondant assez bien à cette anticipation : maîtres de conférence en sociologie, par exemple.
- 94 D'autres, en revanche, exercent des emplois éloignés d'une telle forme identitaire : éducateurs spécialisés, par exemple. La forme identitaire subjective anticipée de sociologue dans laquelle ils s'apercevaient ne s'est pas effacée pour autant. Cela a une conséquence : ils se différencient de leurs collègues - éducateurs - en affirmant, par exemple, qu'ils abordent et traitent de manière différentes - en sociologue - les questions dont ils ont professionnellement la charge. Autrement dit, ils donnent des valeurs tout à fait particulières aux éléments du cadre identitaire « éducateurs spécialisés » quand ils se perçoivent dans une telle forme.
- 95 Les jeux dialectiques entre cette forme identitaire subjective anticipée (sociologue) et cette forme identitaire subjective actuelle (éducateur spécialisé) ne seront certainement pas sans effet sur la carrière professionnelle ultérieure de ces diplômés en sociologie : le concept de transaction biographique de Dubar suggère une telle hypothèse.

Conclusion : subjectivité, société et « conseils » aux individus

- 96 Quatre propositions peuvent résumer les observations et hypothèses qui viennent d'être formulées

- 97 - la première souligne le lien entre les structures des champs sociaux et certaines dimensions des images de soi du sujet (c'est-à-dire des formes identitaires dans lesquelles celui-ci se construit ou perçoit les autres). S'agissant plus particulièrement des jeunes, l'organisation du système scolaire apparaît jouer un rôle fondamental dans la construction de certains cadres et de certaines formes identitaires. Cette organisation structure notamment la manière de se représenter la tâche « faire des choix pour son avenir » ;
- 98 - la seconde insiste sur le rôle des interactions et des dialogues avec autrui dans la construction de ces formes identitaires actuelles ou anticipées. Elle souligne que ces interactions et dialogues se déroulent dans des contextes et cadres sociaux (au sens de Erving Goffman) ;
- 99 - la troisième postule que toute société détermine une « offre identitaire » qui s'organise dans l'esprit de chacun sous la forme d'un système de cadres (cognitifs) identitaires. Dans un contexte donné et à un moment donné, un individu se construit dans une forme identitaire subjective déterminée. Ces formes identitaires apparaissent, de ce fait, doublement susceptibles de vicariance ;
- 100 - la quatrième considère la « subjectivité » comme relativement malléable. Plus précisément, la « stabilité » ou la « malléabilité » du soi semblent dépendre d'un ensemble de facteurs : le développement de la société (l'offre identitaire est plus ou moins diversifiée selon les sociétés), le degré d'intégration des différents domaines du cosmos social (et, par là, des différents cadres identitaires) et la variété des interactions contextualisées dans lequel le sujet s'engage.
- 101 Dans nos sociétés complexes (et démocratiques) où coexistent une multiplicité de champs sociaux ayant chacun une « logique propre » et où les individus peuvent s'engager dans des interactions de diverses natures, la « subjectivité » est certainement moins stable que dans des sociétés moins différenciées ou plus coercitives. En revanche, dans des sociétés où la temporalité et l'espace sont structurés par les rythmes d'une religion dominante en harmonie avec un Etat fort (et souvent coercitif), les formes identitaires (que ce soit celles du révolutionnaire ou de l'administrateur) sont vraisemblablement peu susceptibles de vicariance.
- 102 Le constat de cette malléabilité de la subjectivité de l'individu des sociétés industrielles de la fin du 20^{ème} siècle conduit certains auteurs à aller jusqu'à parler de « l'immaturité de l'âge adulte » (Boutinet, 1998). Ce dernier observe que l'âge adulte, auparavant âge des perspectives devient celui des problèmes : « celui d'une immaturité engendrée par des circonstances frustrantes qui rendent vulnérables et risqués les itinéraires de vie adulte » (Boutinet, 1998, p. 11). Au développement personnel succède le « chaos vocationnel » (entendu dans un sens différent de Riverin-Simard, 1996) : « si nous entendons par chaos vocationnel une extrême sensibilité des trajectoires existentielles à certaines conditions extérieures faites de fractures, ruptures, déstabilisations, interdisant pour l'avenir toute prédiction, alors nous dirons que l'adulte ne semble plus à même de gérer une série d'étapes, de transitions, de crises au sein d'un itinéraire qu'il voudrait orienté. Il se trouve confronté à une suite d'événements déstabilisateurs qui vont désorganiser les cadres au sein desquels il évoluait » (Boutinet, 1998, p. 76).
- 103 **Vicariance des formes identitaires et conseil en orientation**
- 104 Cette plus grande malléabilité de la subjectivité est certainement l'une des raisons pour lesquelles le siècle du souci de soi, le siècle de l'école⁴ est aussi celui **du conseil**

(« **counselling** ») et des **conseillers**. Dans les principaux pays industrialisés, ces derniers se constituèrent en profession, dès le début du siècle, dans le but d'aider les jeunes dans leur transition de l'école au travail. Depuis, le champ du conseil s'est considérablement étendu. D'une part, l'orientation professionnelle est devenue un « développement de carrière tout au long de la vie » (« life span career development ») auquel on se prépare dès l'école et qui se poursuit jusqu'à la retraite incluse (Cf. notamment Gysbers, 1990). D'autre part, le conseil s'applique désormais à une multiplicité de problèmes de l'existence (« life space career development allant de la perte de poids à l'aide aux mourants, en passant par les relations sexuelles.

- 105 Les modèles théoriques sur lesquels s'appuient ces activités de conseil dans les domaines de l'orientation scolaire et du développement de carrière correspondent généralement à une conception d'une plus grande stabilité de la subjectivité que celle entrevue ici. Le modèle dominant est celui d'un sujet qui se construit progressivement à la fois une image relativement unifiée de soi (de ses compétences, de ses traits de caractère, de ses manières d'être) et une image des professions liée à cette image de soi. Dans cette optique, la « socialisation vocationnelle » est conçue comme un processus au cours duquel les jeunes élaborent graduellement une image de soi et des représentations des professions comprenant des dimensions communes (« j'aime bouger », « c'est un métier où l'on bouge La détermination des préférences professionnelles se fonde sur une évaluation globale de chaque métier sur ces dimensions communes (Huteau, 1982).
- 106 Le modèle de la vicariance des formes identitaires complexifie cette question de la construction des préférences professionnelles. Il considère en effet que **c'est dans le cadre d'une forme identitaire déterminée que se constitue, d'une manière définie, la représentation des différentes professions** (comme le montrent, par exemple, les travaux de Piriou et Gadéa, 1999, évoqués ci-dessus). Les préférences professionnelles sont celles de l'individu dans ce cadre identitaire-là.
- 107 Une telle conception ne signifie pas que tous les traits caractérisant un individu seraient susceptibles d'infinies fluctuations. Il est par exemple hautement improbable que celui qui n'a pas développé des talents de pianiste dans sa jeunesse devienne un grand interprète à l'âge adulte. Le développement de certaines habiletés semble lié à des apprentissages précoces. D'autres ne peuvent être formées qu'à la suite d'un long apprentissage. De telles habiletés socialement valorisées et rares jouent certainement un rôle déterminant dans la construction de soi dans des formes identitaires correspondantes.
- 108 Cependant, dans les systèmes de travail actuels (Touraine, 1955), et malgré la spécialisation croissante de la production, nombre de fonctions professionnelles sont telles que les agents qui les effectuent sont relativement interchangeables. Des études ont été conduites à ce sujet. On a ainsi pu observer qu'une équipe d'un atelier de production d'automobiles peut permuter avec un groupe de travailleurs de l'industrie alimentaire, sans que cela n'affecte significativement la production de l'une ou de l'autre. Pour autant, les agents de production engagés dans cet échange ne se perçoivent pas comme interchangeables. « Agent de production de l'alimentaire » ou « agent de production de l'automobile » seraient ainsi des formes identitaires subjectives très prégnantes. Une telle cristallisation de soi dans des formes identitaires personnelles de cette nature (« le métier constitue évidemment un sérieux obstacle à la flexibilité que les employeurs rêvent de développer⁵.

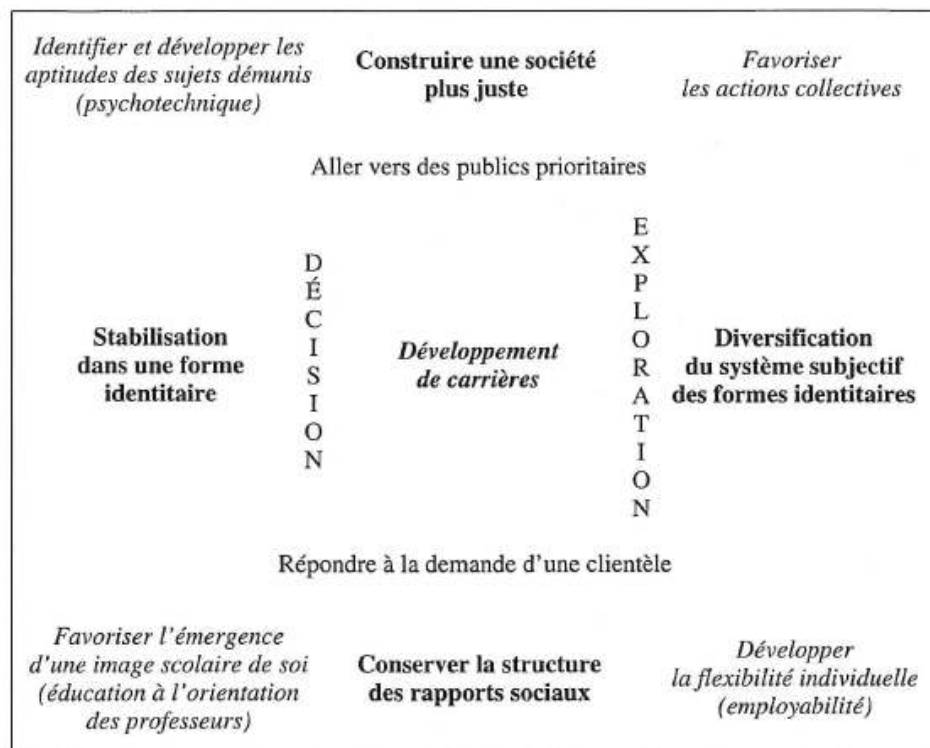
- 109 Il semble qu'à l'adolescence, ce soit la situation inverse qui prévale. Erikson considère cette période comme un moratoire psychosocial au cours duquel l'adolescent doit intégrer des sentiments d'identité propres aux stades de l'enfance. Il note « dans leur quête d'un nouveau sentiment de continuité et d'unité vécue (sameness) qui doit inclure désormais la maturité sexuelle, certains adolescents doivent encore une fois se coller aux crises des premières années, avant de pouvoir installer des idoles et des idéaux durables comme gardiens d'une identité finale. Ils ont besoin avant tout d'un moratoire pour intégrer des éléments d'identité assignés (u..) aux stades de l'enfance » (Erikson, 1972, p. 125).
- 110 Dans nos sociétés, l'adolescence (et la jeunesse adulte) constituent des phases où l'individu fait l'essai de formes identitaires transitoires. Ces expérimentations lui permettent d'accélérer la construction de son système subjectif de formes identitaires (dont l'évolution est souvent plus lente par la suite). Les formations transitoires et la diversité des subcultures juvéniles constitueraient ainsi des moyens de cette construction. On connaît les deux dangers qui, d'après Erikson, menacent alors l'adolescent : la confusion d'identité, d'une part, et la forclusion, d'autre part. Dans le modèle esquissé ici, la première désigne l'incapacité de se reconnaître de manière stable dans un système subjectif de formes identitaires. La seconde fait référence à l'enfermement dans quelques formes identitaires, enfermement qui peut être lié à une pression de la famille ou déterminé par des événements plus directement politiques (comme des conflits inter-ethniques).
- 111 Ces considérations ne sont pas sans conséquence s'agissant des pratiques de conseil en développement de carrière. Elles conduisent en effet à définir une première ligne de partage entre elles. Certaines de ces pratiques peuvent avoir pour finalité **d'amener l'adolescent à se stabiliser dans une forme identitaire déterminée**. D'autres peuvent **poursuivre l'objectif inverse**.
- 112 Toutes les activités visant à aider le consultant à se décider relèvent du premier type d'interventions. Se déterminer, c'est en effet se disposer à se construire dans une forme ou quelques formes identitaires déterminées. C'est prendre le parti de faire progressivement de cette (ou ces) forme(s), une (ou des) forme(s) identitaire(s) subjective(s) (« c'est comme ça que je me vois dans l'avenir »). L'engagement effectif dans l'activité (de formation, professionnelle, collective, personnelle, etc.) constitue évidemment une étape indispensable dans ce processus de stabilisation.
- 113 Les pratiques d'orientation visant à aider le consultant à s'engager dans un processus de transition poursuivent l'objectif inverse. Il peut s'agir d'aider la personne à se « déprendre » de certaines formes identitaires : c'est souvent ce que signifie l'expression « développer la flexibilité ». Certaines interventions se proposent d'aider chaque adolescent à construire un système subjectif de formes identitaires qui soit à la fois riche, diversifié et articulé. On favorisera alors « l'exploration ». C'était l'objectif du « tour d'Europe » que faisait le jeune bourgeois aux 18^{ème} et 19^{ème} siècles. Aujourd'hui, c'est l'un des objectifs des méthodes telles que D.A.P.P. (brièvement résumées ci-dessus, voir Guichard & Dosnon, 2000. Ces méthodes ne peuvent cependant faire plus que de stimuler le jeune à s'engager dans les activités nécessaires à la diversification des formes identitaires dans lesquelles il se construit).
- 114 Les fins d'une activité sont toujours définies en fonction de certaines valeurs. C'est bien entendu le cas des pratiques de conseil. Elles relèvent des **techniques de soi**, dont on connaît l'analyse qu'en fit Michel Foucault. Pour ce dernier (1988), il s'agit de

techniques de pouvoir où l'enjeu est celui de la « **gouvernementalité** ». Elles désignent des « **procédures qui sont proposées ou prescrites aux individus pour fixer leur identité, la maintenir ou la transformer** en fonction d'un certain nombre de fins, et cela grâce à des rapports de maîtrise de soi sur soi ou de connaissance de soi par soi » (Foucault, 1981, 1994 (IV), p. 213).

- 115 Dans la conception de Foucault, **les formes de subjectivité** dans lesquelles l'individu se reconnaît sont ainsi le produit de relations stratégiques entre groupes dont l'enjeu est le gouvernement de chacun. Le maintien de l'ordre social passe par la reconnaissance - par chacun - de soi et des autres dans ces formes. Autrement dit, les questions de l'identité de chacun ou celle de l'anticipation de soi dans des « sois possibles » ne sont pas de nature strictement personnelles ou interindividuelles. Elles renvoient - de manière essentielle - à l'organisation sociale dans son ensemble et aux relations de pouvoir qui assurent sa cohésion. La question fondamentale du conseil est donc celle de ses finalités. Doit-il viser, comme le suggère certains auteurs, à conduire l'individu à se construire dans quelques formes identitaires aux contours bien définis ou doit-il se proposer, dans une perspective proche de celles de Foucault, de l'aider à s'interroger sur la pertinence des cadres identitaires dans lesquels il se construit et perçoit autrui ? À l'horizon d'une telle interrogation se profile, bien entendu, celle de la conservation ou de la transformation de la structure des rapports sociaux. Cette seconde ligne de partage des pratiques de conseil en orientation apparaît relativement indépendante de la première. C'est pourquoi celles-ci peuvent être présentées sur un graphique les opposant selon ces deux dimensions (voir tableau 1)⁶.

- 116 Tableau 1 : Finalités des pratiques en orientation

Table 1 : Ends of vocational guidance activities



- 117 Aide à la lecture : Dans les domaines de l'éducation et du conseil en orientation, l'objectif de certaines pratiques peut être d'aider les consultants à diversifier le système

de leurs formes identitaires. Par exemple, elles stimulent l'engagement dans des activités exploratoires. D'autres pratiques peuvent viser l'objectif opposé : celui d'aider l'individu à se stabiliser dans une forme identitaire professionnelle en vue de s'engager dans une carrière professionnelle définie. Cette opposition est représentée sur la dimension est-ouest de la figure 1. La seconde dimension (nord-sud) distingue les pratiques quant à leurs finalités politiques et sociales (implicites ou explicites) : visent-elles à réduire les inégalités sociales (par exemple : en allant vers des publics prioritaires) ou, au contraire, à les maintenir, voire à les accroître (par exemple, en se contentant de répondre aux demandes d'une certaine clientèle) ? Aux quatre coins de la figure sont indiqués des exemples de pratiques que l'on peut considérer comme caractéristiques de chacun des deux pôles les plus proches. Ainsi, l'approche psychotechnique des conseillers d'orientation professionnelle du début du siècle se proposait explicitement de construire une société plus juste (fondée sur une exacte détermination des aptitudes de chacun plutôt que sur l'héritage) et visait la stabilisation de l'individu dans une forme identitaire professionnelle définie, correspondant à ses aptitudes (conçues comme stables). L'éducation à l'orientation des professeurs (au sud-ouest) tout en poursuivant un but semblable de stabilisation dans une forme identitaire semble plutôt aller dans le sens de la conservation de la structure sociale.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtin, M.M. (1981) *The dialogic imagination* (M. Holquist Éd.). Austin: University of Texas Press.
- Barsalou, L. (1992). *Cognitive Psychology: an overview for cognitive scientists*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Becker, H.s. (1985). *Outsiders*. Paris : Editions A.M. Métailié.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : Éditions du Seuil.
- Boutinet, J.P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : P.U.F.
- Bruner, J.S., & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*. (vol. 2). Cambridge (Massachusetts): Addison-Wesley.
- Brushlinsky, A.V. (1990). The activity of the subject and Psychic activity. In VA. Lektorsky (Ed.), *Activity: Theories, Methodology and Problems*. Orlando (Fl.): Paul M, Deutsch Press, Inc.
- Camilleri, C, et al. (1990). *Les stratégies identitaires*. Paris : P.U.F.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J.F. (1987). *Personality and Social Intelligence*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.
- Clot, Y. (1999). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 165 185). Paris: La Dispute.
- Codol, J.P. (1975). On the so-called superior conformity of the self » behaviour: twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 390, 457-501.

- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, Cl. Bonnet, & J.F. Richard (Éds), *Traité de psychologie cognitive* (tome 3, pp. 111-172). Paris : Dunod.
- Dubar, Cl. (Éd.) (1987). *L'autre jeunesse*. Lille : P.U.L.
- 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* (Y 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 rupture. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 2, 111-127.
- Durkheim, E, & Mauss, M. (1901-1902). Essai sur quelques formes primitives de classification. *L'Année Sociologique*, 6, 1-71.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Arthème Fayard.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise*. Paris: Flammarion.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Éds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago : University Press. Traduction française (1994), *Dits et écrits*, volume 4, 222-243.
- Foucault, M. (1984). *Le souci de soi* (Histoire de la sexualité, tome 3). Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. *Concordia. Revista internacional de filosofia*, 6, 99-116. Repris dans : M. Foucault (1994). *Dits et écrits*, volume 4, 708-729.
- Foucault, M. (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: the University of Massachusetts Press. Traduction française (1994), *Dits et écrits*, volume 4, 783-813.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*, 4 volumes. Paris: Gallimard.
- Gergen, K. (1991). *The Saturated Self; Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books (Harper Collins Publishers).
- Gilly, M., Lacour, M., & Meyer, R. (1972). Image propre, images sociales et statut scolaire étude comparative chez des élèves de C.M.2. *Bulletin de Psychologie*, 25, 792-806.
- Ginzberg, E, Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 6, 545-579.
- Guichard, J. (1989). Career education in France: new objectives and new methods. *British Journal of Guidance and Counselling*, 17, 2, 166-178.
- Guichard, J. (1992). Comparative evaluation of several educational methods used in orientation: tools, results and methodological problems. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 1, 73-90.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: P.U.F.

- Guichard, J. (1996). Cultural habitus, school experiences and the formation of future intentions in adolescence. *Revista Portuguesa de Psychologia*, 31, 9-36.
- Guichard, J., Devos, P., Bernard, H., Chevalier, G., Devaux, M., Faure, A., Jellab, Ma, & Vanesse, V. (1994a). Diversité et similarité des représentations professionnelles d'adolescents scolarisés dans des formations différentes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 4, 409-437.
- Guichard, J., Devos, P., Bernard, H., Chevalier, G., Devaux, M., Faure, A., Jellab, M., & Vanesse, V. (1994b). Habitus culturels des adolescents et schèmes représentatifs des professions. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 4, 439-464.
- Guichard, J., & Falbierski, E. (1994). Compétences et projets : mots vides ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté ? *Carrièreologie*, 5, 3, 131-157.
- Guichard, J., & Cassar, O. (1998). Social fields, habitus, and cognitive schemes. Study stream and the categorisation of occupations. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 11, 1, 123-145.
- Guichard, J., & Dosnon, O. (2000). Cognitive and social relevance of psycho-pedagogical methods in guidance. *Journal of Career Development*, 26, sous presse.
- Havighurst, R.J. (1953). *Human development and education*. White Plains (New York): Longman.
- Häyrynen, Y.P. (1995). *Le concept de soi : un bien personnel, une norme ou une entité légitime ?* *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 1, 5-17.
- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 11, 2, 107-125.
- Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris : P.U.F.
- Huteau, M. (1995). *Manuel de psychologie différentielle*. Paris : Dunod.
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue*. Paris : P.U.F.
- Kokosowski, A. (1983). Déterminants socio-scolaires, rationalisations et orientation des lycéens et étudiants. In A. Kokosowski (Éd.), *Les lycéens face à l'enseignement supérieur*. Issy-Les-Moulineaux : E.A.P., 127-170.
- Laks, B. (1983). Langage et pratiques sociales, étude sociolinguistique d'un groupe d'adolescents. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 46, 73-97.
- Law, B. (1981). Community Interaction: a Mid-Range Focus for Theories of Career Development in Young Adults ». *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 2, 142-158,
- Meyer, R. (1986-1987). Image de soi et statut scolaire. Influence des déterminants familiaux et scolaires chez des élèves du cours moyen. *Bulletin de Psychologie*, 49, 382, 933-942.
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P.H. Winston (Ed.), *The Psychology of Computer Vision*. New York : MacGraw-Hill.
- Monteil, J.M. (1988). Comparaison sociale. Stratégies individuelles et médiations socio-cognitives, Un effet de différenciations comportementales dans le champ scolaire. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 1, 3-18.
- Monteil, J.M. (1990). *Éduquer et former : perspectives psychosociales*. Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- Nizet, J., & Hiernaux, J.P. (1984). *Violence et ennui*. Paris : P.U.F.

- Norman, W.T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pirou, O., & Gadéa, Ch. (1999). Devenir sociologue. Formations emplois et identités des diplômés en sociologie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 3, 447-474.
- Räty, H., Snellman, L., & Kasanen, K. (1999). Children's representations of ability and their changes during the first school year. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43, 2, 227-236.
- Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 75, 138-145.
- Reuchlin, M. (1999). *Évolution de la Psychologie différentielle*. Paris : P.U.F.
- Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel : un pas théorique à l'aube du XXIC siècle ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 25, 4, 467-487.
- Rubinstein, S.L. (1986). [The Principle of Creative Independent Activity] (première publication : 1922). *Voprosy Psikhologii*, 4, 101-107.
- Sainsaulieu, R. (1998). Identité au travail d'hier à aujourd'hui. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 1, 77-93.
- Sartre, J.P. (1952). *Saint Genet, comédien et martyr*. Paris: Gallimard.
- Schank, R.C., & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale (New Jersey) : Lawrence Erlbaum.
- Schank, R.C. (1995). De la mémoire humaine à la mémoire artificielle. *La Recherche*, 26, 273, 150-155.
- Schlanger, J. (1997). *La Vocation*. Paris : Éditions du Seuil.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In C. Camilleri, et al., (Éds.), *Les stratégies identitaires* (pp. 43-83). Paris : P.U.F.
- Tap, P. (Éd.) (1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.
- Vondracek, F.W., Lerner, R.M., & Schulenberg, J.E. (1986). *Career development: a life span developmental approach*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Wertsch, L.V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. New York : Cambridge University Press.
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24, 50-61
- Zarka, J. (2000). Conseils et limites : limites du conseil au-delà des limites. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 1.
- Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et introduction à l'ego-écologie*. Montréal: P.U.M.

NOTES

1. « Subjectivité », dans ce texte, est un mot « fourre-tout » renvoyant à ce qu'approche, chacun dans son cadre théorique, des concepts comme « ego », « self », « person », « identity », « basic personality structure », « habitus », etc.
2. La dysharmonie des positions dans différents champs marque les représentations des professions. Dans l'étude évoquée plus haut (Guichard et al., 1994), on s'est intéressé notamment aux « cartes cognitives » des professions de certains adolescents qui occupent des positions contrastées dans différents champs (par exemple : des lycéens se trouvant dans une formation prestigieuse, mais ayant des pratiques culturelles « populaires » qui les distinguent de la grande majorité de leurs condisciples ou encore des apprentis-mécaniciens dont les pratiques culturelles « distinguées » les différencient des autres apprentis). De tels sujets sont très minoritaires. Il est donc difficile de tirer des conclusions fermes de ces observations. Néanmoins, dans tous les cas, les cartes cognitives des professions de ces adolescents se distinguent de celles de leurs camarades. Par exemple, les lycéens occupant une position privilégiée dans le système scolaire mais dont les pratiques culturelles sont populaires se représentent les professions valorisées à la manière des jeunes aux goûts populaires (ce qui les différencie de leurs camarades de classe) alors qu'ils perçoivent les professions moins valorisées de la même manière que leurs camarades.
3. Notons que, d'un point de vue pédagogique, un tel résultat est capital : on sait que l'image de soi comme bon ou mauvais élève n'est pas simplement un produit des résultats scolaires. Cette image (de bon ou mauvais élève) joue un rôle dans la production de ces (bons ou moins bons) résultats : elle détermine un certain fonctionnement cognitif (Monteil, 1988, 1990).
4. La question de la pertinence de l'école en tant qu'institution de socialisation semble se poser aujourd'hui avec de plus en plus d'acuité.
5. Soulignons que, dans le modèle de la vicariance des formes identitaires, la force d'une telle forme identitaire n'a pas pour conséquence que le sujet, dans un autre contexte, ne puisse se construire dans une autre forme identitaire (par exemple : militant syndical). Sainsaulieu (1998) souligne ainsi qu'avec la fin du plein emploi garanti à vie, « la socialisation des adultes tend à reposer sur plusieurs dynamiques sociales adjacentes : l'entreprise, l'association, la formation permanente ». La question reste cependant ouverte du système des formes identitaires, c'est-à-dire des liens qui les relient de manière essentielle ou non : la transformation d'une forme identitaire affecte-t-elle certaines autres ou toutes les autres ?
6. Ce tableau — qui porte sur les objectifs et finalités des pratiques en orientation — ne vise pas à décrire des types de demandes adressées au conseiller d'orientation-psychologue. On sait que certaines correspondent soit à une simple recherche d'information, soit à la définition d'une stratégie relative à un but scolaire ou professionnel explicite (par exemple, pour un élève raisonnant selon une « logique d'excellence » (Dumora, 1990) : « quels sont les investissements scolaires les plus rentables dans sa situation ? »). D'autres demandes sont plus ambiguës, voir même paradoxales (pour reprendre la terminologie proposée par Zarka, 2000). C'est le cas, par exemple, de ceux qui se trouvent (si l'on reprend les analyses de Dumora, 1990) dans une situation « d'expectative » ou adoptent une « logique de résignation ». Leur question fondamentale est en effet la suivante : leur faut-il (ou leur faudra-t-il) faire ou non le deuil de certaines formes identitaires scolaires, professionnelles (ou même personnelles) dans lesquelles ils anticipaient de se construire ? L'enjeu de l'interaction de conseil est à leurs yeux majeurs. Il est par conséquent vraisemblable que ces jeunes soient prêts à s'engager dans une réflexion avec le conseiller d'orientation-psychologue relative aux formes identitaires qu'ils pourraient faire leurs. En revanche, ceux dont la logique est celle, soit de l'excellence, soit de la rationalisation, soit de l'illusion n'y sont certainement pas prêts. Ils peuvent même y être hostiles. Quelle sera l'attitude du conseiller ? Peut-il les stimuler à s'y engager ? Le doit-il ?

RÉSUMÉS

Le vingtième siècle a été marqué par un foisonnement conceptuel relatif à l'individu, au « soi », à « l'identité », etc. Au moins six grands courants de pensée peuvent être distingués. Certains d'entre eux relèvent le rôle des structures sociales ou des interactions ou d'interlocutions dans la formation de la « subjectivité » alors que d'autres se centrent beaucoup plus sur le « sujet » en tant que tel. Le modèle des cadres et des formes identitaires vicariantes se propose d'intégrer ces différentes approches. Il distingue les cadres identitaires (schémas cognitifs relatifs aux catégories de personnes que l'expérience sociale conduit les membres d'une société à concevoir) et les formes identitaires (dans lesquelles ceux-ci perçoivent autrui et se construisent). Ce modèle postule que ces cadres forment un système cognitif. Il pose que les formes identitaires subjectives (dans lesquelles les individus se construisent) sont susceptibles de vicariance : elles dépendent notamment des contextes où l'individu interagit (de ses interactions et interlocutions). La subjectivité (l'identité) est ainsi conçue comme le système unifié et structuré des formes identitaires dans lesquels l'individu se construit et se représente. La stabilité ou la malléabilité du soi dépendent ainsi des degrés (1) de développement de la société et (2) d'intégration des différents domaines du cosmos social ainsi que de la variété des interactions contextualisées dans lesquelles le sujet s'engage. Plusieurs validations indirectes de ces hypothèses sont proposées. Elles permettent de comprendre le rôle que les interlocutions jouent dans la construction de soi, lors d'interactions de conseil. Elles conduisent à s'interroger sur les finalités et les objectifs des pratiques en orientation.

The twentieth century has been marked by a conceptual proliferation relating to the individual, to the self », to identity etc. A least six broad streams of thought can be differentiated. Some of them relate to the role of social structures or of interactions or dialogues in the formation of subjectivity whereas others are more focused on the subject him or herself. The model of vicariant identity frames and forms aims at integrating these different approaches, It distinguishes identity frames » (cognitive schemata relative to the main characteristics of individuals belonging to one of the categories of people which our social experience leads us to identify and identity forms (in which one constructs him/herself and perceives others). This model postulates that these frames are organised in a cognitive system. It proposes that that the subjective identity forms (in which individuals construct themselves) are susceptible to vicariance (in particular, they depend on the context in which the individual interacts (of his/her interactions or dialogues). Subjectivity (identity) is then conceived as a unified and structured system of identity forms in which individuals construct and represent themselves. The stability or malleability of the self depends upon degrees (1) of development of society and (2) of integration of different domains of the social cosmos, as well as the variety of interactions in contexts in which subjects become involved. Different indirect validations of these hypotheses are proposed. This approach allows use to understand the role of dialogues in self-construction during counselling interactions. It leads to questions on the ends and objectives of guidance practices.

INDEX

Keywords : Identity, self, subjectivity, field, habitus, frame, vicariance, governmentality, counselling

Mots-clés : Identité, soi, subjectivité, champs, habitus, cadre, vicariance, gouvernementalité, conseil

AUTEUR

JEAN GUICHARD

Professeur de Psychologie, directeur de l'I.N.E.T.O.P. guichard@cnam.fr