



Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes

Jean Guichard

► To cite this version:

Jean Guichard. Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. L'Orientation scolaire et professionnelle, 2008, Identités & orientations - 1, 37 (3), pp.413-440. 10.4000/osp.1748 . hal-03234637

HAL Id: hal-03234637

<https://cnam.hal.science/hal-03234637>

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.

**Proposition d'un schéma d'entretien
constructiviste de conseil en orientation (*life
designing counseling*) pour des adolescents ou de
jeunes adultes**

Outline of a life designing counseling interview for adolescents and young adults

Jean Guichard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1748>
DOI : 10.4000/osp.1748
ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2008
Pagination : 413-440
ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Jean Guichard, « Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (*life designing counseling*) pour des adolescents ou de jeunes adultes », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/3 | 2008, mis en ligne le 15 septembre 2011, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1748> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.1748>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (*life designing counseling*) pour des adolescents ou de jeunes adultes¹

Outline of a life designing counseling interview for adolescents and young adults

Jean Guichard

Introduction

- 1 Le schéma d'entretien présenté ci-dessous décrit une intervention d'aide à l'orientation s'adressant à des jeunes dont les interrogations majeures sont les suivantes :
 - « Que pourrais-je bien faire plus tard ? »
 - « Que veux-je faire de ma vie ? »
 - « Comment y parvenir ? »
- 2 Soulignons, dès l'abord, que c'est rarement ainsi que les jeunes (notamment : les lycéens et étudiants) se posent immédiatement la question de leur orientation. Souvent, ils formulent une demande dont le « format » est déterminé par l'ensemble de leurs expériences présentes (« expérience » désigne ici les activités, interactions et interlocutions dans un contexte structuré, saisies dans leur dimension subjective). Parmi ces expériences, l'école tient dans la plupart des cas une place majeure, comme l'ont observé de nombreux auteurs, et, en particulier, Bernadette Dumora (1990) chez des collégiens et Alain Kokosowski (1983) chez des lycéens. La question d'orientation « spontanée » des élèves – dans sa forme la plus fréquente – est donc relative à des intentions d'études ou de formations reliées à des représentations stéréotypées et imprécises de leurs liens avec de supposés débouchés professionnels.

- 3 Pourtant, dans les sociétés industrialisées occidentales contemporaines, les individus se voient confrontés à la nécessité de devoir décider par eux-mêmes de ce qu'ils veulent faire de leur vie. C'est là, soulignent des auteurs tels que Norbert Elias, l'une des caractéristiques fondamentales des « sociétés des individus » : dans celles-ci les individus doivent « décider de leur sort. Non seulement ils *peuvent* devenir plus autonomes, mais ils le doivent. À cet égard, ils n'ont pas le choix » (Elias, 1991, p. 169). Dans la forme sociale qui est la nôtre, chacun doit ainsi s'engager dans un processus de réflexivité à propos de ce qu'il veut faire de lui-même :

À cause de « l'ouverture » de la vie sociale d'aujourd'hui, de la pluralité croissante des contextes d'action et de la diversité des « autorités », le choix de style de vie prend une importance grandissante dans la constitution d'une identité et dans les activités quotidiennes. L'activité réflexive de planification de l'existence [...] devient un fait majeur de la structuration de l'identité de soi. (Giddens, 1991, p. 5)
- 4 Dans ce contexte social, l'enjeu du conseil en orientation dépasse ainsi la question du choix d'une formation, d'un métier ou du développement d'une trajectoire professionnelle. Pour le dire vite, l'objet de l'orientation n'est désormais plus simplement, comme dans les années 1900, le *vocational choice* (choix professionnel, cf. Frank Parsons, 1909), ou comme ce fut le cas à partir des années cinquante, le *career development* (développement de carrière, notamment professionnelle ; cf. Super, 1957), il est devenu le *life designing* (l'orientation de son existence). Ce *life designing* concerne toute la vie (ainsi, dans le domaine des carrières, on parle du *life long career development*). Certes, dans les sociétés industrialisées contemporaines, l'expérience scolaire et l'expérience professionnelle constituent des contextes majeurs de ce *life designing*, mais ils ne trouvent leur sens pour l'individu qu'en lien avec les autres contextes d'interactions et d'interlocutions de la personne (par exemple : sa famille, ses activités sociales, etc. ; voir notamment Curie & Hajjar, 1987 ; Baubion-Broye & Hajjar, 1998). Le *life designing* peut donc être considéré comme une activité réflexive jamais achevée, délicate et, par conséquent, redoutable pour les personnes dont le « capital identitaire » (Coté, 1996) est faible. D'où la recherche (et la nécessité) d'un soutien lors de cette activité réflexive et l'explosion, dans nos sociétés, des pratiques de conseil et de *coaching* (voir, par exemple, Lefrançois, 2004). Dans ce *life designing*, les périodes de l'adolescence (ou moment de « l'identité » chez Erik Erikson, 1972/1978) et de l'*emerging adulthood* (Arnett, 2000 ; Arnett & Tanner, 2006) jouent un rôle majeur, compte tenu des conséquences de certains engagements d'alors dans la vie ultérieure de la personne.
- 5 Pour le conseiller d'orientation psychologue qui se propose d'aider un jeune à conduire sa propre réflexion sur l'orientation qu'il souhaite donner à son existence, il s'agit donc de partir de la demande telle que celui-ci la formule et de l'aider à parcourir le chemin allant d'une question immédiate à une question plus essentielle. Ce point constitue précisément l'objet central du premier moment de tout entretien de conseil en orientation : la construction de l'alliance de travail. On y reviendra plus en détail ci-dessous (cf. « Construction de l'alliance de travail »). D'ores et déjà, on peut souligner que la proposition, par le conseiller d'orientation psychologue, d'un tel espace de réflexion et d'un tel mode de dialogue constitue une offre de travail qui est constitutive de sa professionnalité.
- 6 La proposition faite au jeune sera donc de s'engager avec lui dans un travail de co-construction au cours duquel il met à distance ses diverses expériences immédiates, les décrit, les formalise et, ce faisant, s'interroge sur leur sens : ce travail n'est pas une

simple activité d'énumération ou de remémoration de ses différentes sphères d'activité, il consiste en un processus de développement d'une capacité d'analyse et de recul critique vis-à-vis de soi-même et de l'ensemble de ses expériences (Cf. Malrieu, 2003).

- 7 Afin de donner une vue plus précise de l'objet de cet entretien de conseil constructiviste en orientation, quelques précisions terminologiques s'imposent. C'est l'objet de la première partie de ce texte. La seconde décrit les grandes lignes d'un tel entretien.

Précisions terminologiques

- 8 En utilisant un langage qui se réfère au modèle « se faire soi » (Guichard, 2004), on peut considérer qu'un tel entretien de conseil constructiviste vise à aider les jeunes à :
- Cartographier le système actuel de leurs formes identitaires subjectives (SFIS) [passées, présentes et anticipées].
 - Identifier des formes identitaires subjectives (FIS) correspondant à des anticipations de soi qu'ils souhaitent réaliser.
 - S'engager dans des activités favorisant la réalisation de telles anticipations (et, corrélativement, dans certains cas, à s'engager dans un processus de transformation de leur système actuel de formes identitaires subjectives).

Formes identitaires subjectives

- 9 En première approximation, une forme identitaire subjective peut être définie comme un ensemble de manières d'être, d'agir et d'interagir en lien avec une certaine représentation de soi dans un certain contexte. Par exemple, pour un jeune, dans son lycée : « Élève de terminale ES ». Les formes identitaires actuelles comprennent :
- Celles qui constituent le présent de l'individu (par exemple, pour un jeune donné : lycéen en BEP électrotechnique, membre d'un club de judo, amant de N., employé le dimanche pour une PME d'assistance informatique à domicile, etc.).
 - Celles, passées, qui marquent toujours le présent (par exemple, pour ce même lycéen : fils d'immigré d'Afrique du Nord, habitant dans le quartier des 3000 à La Courneuve, élève du collègue Boris Vian, etc.).
 - Celles correspondant à certaines anticipations de soi (par exemple : marié avec N., lycéen en Bac de Technologie électrotechnique, puis étudiant en BTS informatique, etc.) et à certaines craintes (« Agent de production chez Peugeot, comme mon père »).
- 10 Une forme identitaire correspond à :
- Un ensemble d'actions et d'interactions (liées à des scripts d'actions) renvoyant à des savoirs, savoir-faire et savoir-être (des attitudes). Par exemple, pour la forme identitaire subjective « lycéen » : écouter le cours de technologie et prendre des notes, rêvasser pendant le cours d'histoire, faire systématiquement les exercices et répondre aux questions pendant le cours de maths, etc.
 - Un ensemble de modes de rapports aux « objets » du monde en questions. Par exemple, pour la forme identitaire subjective « lycéen » : un certain rapport général au savoir et des rapports particuliers aux différentes disciplines, des représentations des différentes manières de faire les tâches en question (habiletés d'approche des tâches), etc.
 - Un ensemble de modes de rapports à soi (des généralisations d'observations de soi, des sentiments de compétences, un certain sentiment d'autodétermination, une estime de soi,

etc.). Par exemple, pour la forme identitaire subjective « lycéen » : s'estimer bon en maths, sérieux, bon élève, etc.

- Un ensemble de modes de rapports aux autres et d'interlocutions avec eux (des actions, interactions, interlocutions et représentations). Par exemple, pour la forme identitaire subjective « lycéen » : faire le clown en gym, savoir être considéré par les autres comme le chouchou du prof de maths, interpréter avec plusieurs copains la scolarité au lycée professionnel comme une étape préparant à un baccalauréat de technologie, etc.
- Dans certains cas, un ensemble d'anticipations futures liées à cet ensemble d'actions, d'interactions, de rapports et de représentations.

« La subjectivité » : un ensemble articulé et dynamique de formes identitaires subjectives

- 11 Ce concept de forme identitaire subjective renvoie à une conception plurielle et dynamique de l'identité individuelle : celle-ci apparaît comme constituée par l'ensemble – dynamique – de ces formes identitaires (Guichard, 2004).
- 12 Pour donner une image simplifiée de cette conception de l'identité, on peut proposer l'illustration suivante (voir le schéma 1). Ce schéma constitue une vue approximative du système des

Schéma 1. Le système des formes identitaires subjectives (SFIS) de Hasni, au moment t (une tentative d'illustration fictive) : Hasni, 17 ans, né en France de parents originaires du Maroc, est élève en BEP électrotechnique.

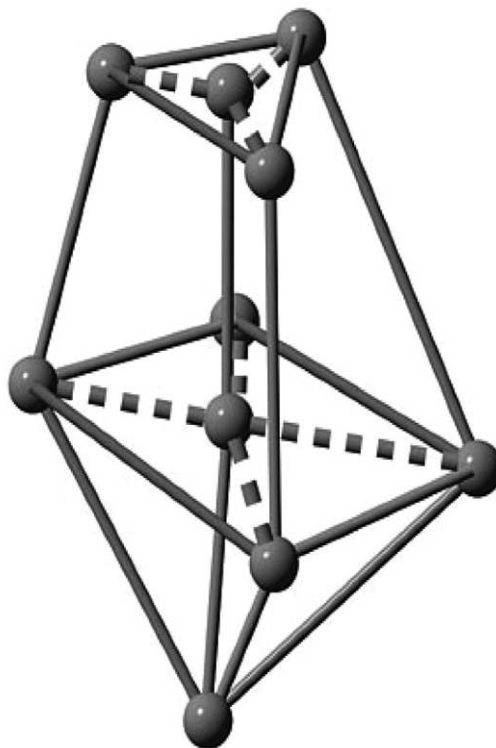


Schéma 1. Hasni's subjective identity forms system (SIFS), at "t" time (an imaginary illustration): Hasni is 17 years old. He was born in France to parents born in Morocco. He studies electrical technology in a vocational school.

- 13 formes identitaires subjectives (SFIS) d'un individu donné saisi à un moment donné. Chacune de ces formes identitaires subjectives (FIS) est matérialisée par une sphère. Les relations entre ces formes sont matérialisées par les traits (pleins ou en pointillés : ce détail n'a pas de sens particulier ici) qui les relient.
- 14 Pour rendre l'exemple plus parlant, imaginons que cette image soit celle du SFIS d'un élève fictif de BEP électrotechnique de 17 ans, né en France, dans une famille dont les deux parents sont originaires du Maroc. Appelons cet élève Hasni.
- 15 Dans cet exemple, la sphère correspondant à la forme identitaire scolaire actuelle apparaît comme centrale dans le SFIS d'Hasni, car elle tient, à ce moment de son existence, une place majeure dans la structuration de ce système. Dans ce schéma :
- Les 5 sphères formant un X au niveau intermédiaire figurent les formes subjectives présentes :
- 16 – La sphère centrale figure la « forme identitaire subjective scolaire ». Celle-ci comprend notamment une « forme réflexive de rapport au savoir » (Jellab, 2001) dont les principaux traits sont une valorisation de la réflexion devant des situations pratiques, un surinvestissement dans les savoirs décontextualisés, une volonté de s'affranchir de son statut d'élève dominé, l'anticipation d'un avenir scolaire meilleur, un regret de la scolarité au collège, une attente « d'un nouveau départ », une faible implication professionnelle et une forte implication scolaire. Cette forme de rapport au savoir correspond une FIS qu'on pourrait nommer : « l'élève de LEP s'anticipant comme futur étudiant ».
- 17 – La sphère droite figure la forme identitaire « employé les week-ends dans une PME d'assistance informatique à domicile ».
- 18 – La sphère avant figure la FIS « militant dans une association pour l'égalité des droits des personnes ».
- 19 – La sphère arrière figure la FIS « joueur de football avec les copains du quartier ».
- 20 – La sphère gauche figure la FIS « amoureux de Nathalie ».
- L'axe central représente le passé (en bas), le présent (au centre) et le futur (au sommet) :
- 21 – La sphère inférieure figure la FIS « fils d'immigrés du Maroc élevé dans la Cité X ».
- 22 – La sphère supérieure centrale figure la FIS « étudiant en BTS informatique ».
- Les trois sphères supérieures restantes figurent des anticipations de soi dans différents domaines :
- 23 – Sphère arrière droite : anticipation professionnelle (FIS « technicien en informatique »).
- 24 – Sphère arrière gauche : anticipation familiale (FIS « marié & père de famille »).
- 25 – Sphère avant : anticipation « sociale » (FIS « militant politique »).
- 26 Ces brèves définitions et cette illustration permettent de préciser l'objectif général de l'entretien de conseil indiqué précédemment. Il s'agit de permettre au jeune considéré de :
- Repérer les FIS majeures dans lesquelles il se construit actuellement.
 - Prendre conscience de ce qui constitue concrètement chacune d'elles (actions, interactions, rapports à soi, représentations, etc. ; cf. la définition précédente).
 - Prendre conscience de la/des FIS qui tien(nen)t une place centrale dans son SFIS et de celles dont la place est plus périphérique.

- Repérer les relations entre ces FIS (concurrence, complémentarité, etc.). Concrètement : ce qui advient dans l'une constitue-t-il un obstacle ou une ressource pour ce qui se passe dans une autre ?
- Sélectionner une/des FIS anticipé(e)s (notamment professionnelle ou scolaire) dans la réalisation de laquelle/desquelles il souhaite s'engager.
- Augmenter ses chances d'y parvenir et modifier en conséquence – si nécessaire – son système subjectif de formes identitaires.

Remarques à propos du schéma précédent

- 27 Le schéma ci-dessus ne constitue qu'une vision extrêmement simplifiée de la subjectivité de l'individu. En particulier, afin de rester lisible, il ne relie pas les formes identitaires avec des modèles extérieurs (personnes ou personnages) auxquels l'individu s'est identifié ou s'identifie. De même, il n'établit aucun lien avec certaines figures rejetées (vouloir « ne pas être comme »).
- 28 Par ailleurs, ce schéma pourrait laisser penser que l'individu est vu comme un être isolé, séparé et qu'il n'est pas fondamentalement social. Or, précisément, le modèle « se faire soi » auquel il se réfère, part du constat que nous naissons dans une certaine société, c'est-à-dire dans une certaine organisation² structurée de manière plus ou moins prégnante et³ plus ou moins complexe. Cette société détermine une certaine offre identitaire. Dans cette offre identitaire, deux types d'éléments sont fondamentaux dans la construction de soi :
- Des catégorisations sociales de tout type conduisant les individus à se penser comme étant ceci ou cela (par exemple : catholique, blanc, déprimé, du signe du taureau, sportif, hétérosexuel).
 - Des modes de rapports à soi et des formes biographiques étroitement liés à ces catégorisations : dans un certain contexte sociétal, l'individu se pense comme ayant, par exemple, certaines compétences (= sentiment de compétences), comme responsable de ce qu'il fait de lui (sentiment d'auto-détermination). Il se représente et construit sa vie en fonction de certaines formes biographiques (Delory-Momberger, 2001, 2003, 2004).
- 29 Cette offre est donnée, au moment où l'individu naît (jeté au monde). Mais elle évolue et se transforme, notamment à l'occasion des interactions et interlocutions. Ainsi de nouvelles catégories naissent. Certaines deviennent plus prégnantes (par exemple, on assiste actuellement à une montée des catégorisations religieuses). D'autres deviennent obsolètes : personne ne se pense plus aujourd'hui comme un zazou (catégorie qui fut prégnante dans l'immédiate après-guerre en France). Ceci dit, certains systèmes de catégorisation apparaissent traverser les siècles (par exemple les rapports sociaux de genre). Il est néanmoins clair que le contenu concret des catégories (en l'occurrence, homme/masculin – femme/féminin) change selon les lieux et les époques. Ces catégories s'inscrivent le plus souvent dans des systèmes déterminés d'oppositions ayant souvent une dimension évaluative.
- 30 L'individu ne s'imprègne pas passivement de cette offre identitaire : il se l'approprie, il l'a fait sienne d'une certaine manière. Autrement dit, cette offre donne lieu à une certaine élaboration cognitive de la part de chacun des membres de la société : c'est ce à quoi visent à rendre compte les concepts de cadre cognitif identitaire, de forme identitaire et de système des formes identitaires subjectives.

- 31 Ce schéma présente encore une troisième limite : il ne donne que l'image d'une structure dont le dynamisme n'apparaît pas. Or, la subjectivité est un processus dynamique : deux processus psychologiques apparaissent jouer un rôle fondamental dans la construction de soi par l'individu dans ce système subjectif de formes identitaires. L'un correspondant à des anticipations identitaires permettant à l'individu d'unifier son expérience présente dans la perspective de cette expectation. (C'est le « devenir comme » en « se voyant déjà comme » décrit par Bernadette Dumora, 1990). Le second correspond à une mise à distance de sa propre expérience en référence au point de vue d'autrui (telle autre personne, mais aussi d'un autrui « généralisé ») et lui permettant de donner un certain sens toujours en cours d'élaboration à sa propre existence. Ces processus correspondent à deux formes de réflexivité en tension : une forme « Je -me » fondée sur les processus pré-langagiers du stade du miroir (Lacan, 1966) et constitutive de la matrice des liens d'identifications à autrui et une forme « Je -tu -il/elle » (Jacques, 1982) dont l'origine est à trouver dans les jeux de langage et les activités de complémentation lors des symbioses psychologiques mère -enfant (Harré, 1984) ; cette forme qui est constitutive d'un mode interprétatif de rapport à soi (où « je » peut être vu de la perspective du « tu » ; Guichard, 2003). Les travaux des psychologues du développement – notamment ceux de Henri Wallon et Jean Piaget, mais aussi ceux plus récents de Henri Lehalle – ont précisément montré comment se construisait progressivement cette capacité métaréflexive permettant de mettre à distance sa propre expérience et de s'interroger sur les facteurs qui la déterminent (pour une synthèse, voir Lehalle, 2006).

Conduite de l'entretien

- 32 Un tel entretien de conseil en orientation ne diffère pas – dans ses principes généraux et sa structure – d'une interaction dialogique de conseil en orientation (*counseling intervention* ou *career counseling intervention*) « classique » (voir, par exemple, Gysbers, Heppner & Johnston, 2003, parties II à IV ; Guichard & Huteau 2006, pp. 231-274 ; Guichard & Huteau, 2007, pp. 95-102 & 173-182) qui s'organise selon une structure en trois parties :
- Construction de l'alliance de travail.
 - Analyse et réflexion du consultant (ici : phases 2 & 3) [Dans cet article, le terme « consultant » désigne la personne qui s'adresse au conseiller : en anglais, le *client*. La terminaison « *ant* » du participe présent évoque en effet l'activité d'analyse et de réflexion de ce dernier lors de l'interaction de conseil. Les psychanalystes utilisent pour une raison analogue le terme « analysant » pour désigner celui qui effectue une psychanalyse].
 - Synthèse personnelle, projet (ici : phase 4) et conclusion de l'interaction (ici : phase 5).
- 33 Dans le schéma proposé ci-dessous, le moment d'analyse et de réflexion du consultant est décomposé en deux phases : (a) prise de conscience par le jeune des domaines majeurs constitutifs de sa vie actuelle, (b) mise à jour de son système de formes identitaires subjectives. La « synthèse personnelle et projet » (phase 4 du présent entretien) consiste à sélectionner une (ou plusieurs) FIS anticipées dans la réalisation desquelles le jeune estime important de s'engager et à déterminer les modalités pratiques de cet engagement.

Schéma de l'interaction de conseil

34 Structure of the Counseling intervention

35 I. Construction de l'alliance de travail

- 36 – Formulation par le jeune (le « consultant ») des questions majeures qui l'amènent.
- 37 – Indication par le conseiller des objectifs fondamentaux et des grandes lignes de la démarche.
- 38 – Nécessité d'un travail conjoint de réflexion du jeune et du conseiller : le conseiller accompagne le consultant dans son travail d'analyse et de formulation.

39 II. Prise de conscience par le consultant des grands domaines constitutifs de sa vie actuelle

- 40 – Description des sphères d'activités présentes.
- 41 – Présentation des expériences passées et anticipations marquantes.

42 III. Mise à jour du système des formes identitaires subjectives (SFIS) correspondant aux principales sphères d'activités et expériences de vie du consultant :

- 43 – Analyse de chaque forme identitaire subjective (FIS) majeure (cf. « Grille d'analyse de chaque sphère ou expérience de vie »).
- 44 – Mise à jour des rapports entre les différentes FIS majeures et de leur organisation : le SFIS.

45 IV. Détermination de FIS anticipées dans la réalisation desquelles le consultant estime important de s'engager et définition des modalités pratiques de cet engagement

- 46 – Détermination d'une ou de FIS anticipée(s).
- 47 – Lecture de la situation présente dans la perspective de cette anticipation et définition de nouvelles expériences dans lesquelles s'investir.

48 V. Conclusion de l'interaction de conseil

- 49 – Bilan de la démarche : répond-t-elle aux attentes ?
- 50 – Point sur les activités dans lesquelles le jeune s'engage.
- 51 – Limite de la démarche : un projet, pas un plan.
- 52 – Clôture de l'interaction.

Construction de l'alliance de travail

- 53 L'établissement d'une alliance de travail constitue un moment essentiel dans la mise en place d'une interaction de conseil. Sans pouvoir entrer ici dans le détail des enjeux de cette phase (pour plus de détails, se reporter, par exemple, à Gysbers, Heppner & Johnston, 2003, pp. 171-178, ou à Guichard & Huteau, 2006, pp. 241-242 & 258-259, ou encore à Guichard & Huteau, 2007, pp. 99-100), on peut rappeler que celle-ci vise à établir un lien de nature affective entre le conseiller et le consultant (celui-ci ressentant que le premier lui manifeste de l'empathie, qu'il « se soucie de lui ») et à un accord entre eux, d'une part, sur les objectifs visés et, d'autre part, sur les moyens d'y parvenir.

54 Dans le schéma d'interaction de conseil proposé ici, trois éléments apparaissent essentiels dans l'élaboration de cette alliance. Ils constituent des objectifs fondamentaux que le conseiller doit garder à l'esprit. Il s'agit :

- De faire en sorte que le consultant parvienne à formuler les questions majeures qui l'amènent. Comme les conseillers le constatent fréquemment, il arrive que les premières questions énoncées par le jeune en cachent d'autres qu'il ne parvient à formuler qu'après un temps parfois assez long. Cela pour des raisons de deux ordres. D'un côté, le travail de formulation par le consultant de ses premières questions le conduit généralement à s'engager dans une réflexion et une mise en perspective qui l'amène à voir différemment sa situation et à découvrir que ses questions immédiates en cachent d'autres plus importantes pour lui. De l'autre, ce temps d'échange avec le conseiller constitue pour le consultant une sorte de test du degré d'empathie et d'intérêt que celui-ci lui porte : puis-je lui dire cela ? Aura-t-il le souci de m'accompagner si je lui énonce ce problème ?
- D'indiquer au consultant les objectifs fondamentaux et les grandes lignes de la démarche qu'on lui propose en la reliant aux questions qu'il se pose. Cet objectif et ce programme de travail doivent être énoncés de manière simple. Fondamentalement, il consiste à faire passer l'idée que la démarche proposée au consultant vise à lui permettre de préciser certaines perspectives d'avenir auxquelles il tient (ou à l'aider à les découvrir) et à définir des moyens pour s'engager dans leur réalisation. Un tel travail de réflexion suppose d'analyser sa situation présente dans ses différents aspects (l'école, la famille, les copains, les loisirs, les activités extrascolaires, etc.), de repérer les domaines qui sont les plus importants à ses yeux et d'observer comment ces différents aspects s'articulent les uns aux autres et avec ses anticipations.
- De dire au consultant qu'une telle démarche constitue pour lui un travail de réflexion et d'analyse qu'il lui faut effectuer par lui-même (certes avec l'aide du conseiller !). Ce travail prend un certain temps : plusieurs rencontres avec le conseiller seront sans doute nécessaires. L'aide que celui-ci apporte n'est donc pas celle d'un expert qui pourrait dire au jeune ce qui lui convient après que ce dernier lui a décrit sa situation. Certes, le conseiller sait des choses. (Il a par exemple des informations sur les formations supérieures, sur les conditions d'accès à telle ou telle profession, etc.). Ses connaissances peuvent être utiles pour aider le jeune dans sa réflexion. Mais ce qui importe fondamentalement dans la démarche proposée, c'est qu'elle constitue un travail d'analyse par le jeune de sa situation reposant fondamentalement sur un dialogue avec un conseiller : il s'agit d'une co-construction où le conseiller accompagne le jeune dans sa propre réflexion en la poursuivant avec lui (c'est-à-dire en lui faisant des retours visant à l'aider à mieux saisir sa situation et ses anticipations dans leurs différents aspects). Pour effectuer ce type de travail, de plus, la recherche active d'informations (utilisant notamment les nouvelles technologies de l'information et de la communication) est souvent nécessaire : celle-ci suppose que le jeune dispose d'un centre de ressources lui offrant les outils nécessaires à certaines recherches et qu'il s'y reporte.

Prise de conscience par le jeune des grands domaines constitutifs de sa vie actuelle

55 Cette deuxième phase de l'entretien de conseil est une préparation à la suivante qui aboutit à l'identification, par le consultant, des FIS majeures constitutives de son SFIS et à la mise à jour de sa structure.

- 56 *Sphères d'activités présentes.* Une première étape consiste à l'amener à prendre conscience des grands domaines constitutifs de sa vie actuelle. Pour y parvenir, le plus simple est de partir de sa description de ses activités quotidiennes actuelles. On peut lui dire, par exemple¹ :

Nous allons commencer par repérer ensemble ce qui constitue les principaux domaines de votre vie d'aujourd'hui : ce qui vous occupe, ce qui vous prend du temps, ce qui vous intéresse, etc. On peut nommer cela les grandes « sphères de votre existence ». Pour cela, nous allons partir de vos différentes activités. Par exemple : vous êtes lycéen, vous allez en classe et vous avez des activités de lycéen ; ainsi – j'invente – vous prenez des notes pendant le cours de maths, vous rigolez avec les copains pendant le cours de géo, etc.

Mais, vous n'êtes pas que lycéen. Vous avez sans doute d'autres activités qui vous intéressent. Par exemple : des activités de loisirs, un petit boulot, des stages, des choses que vous faites dans votre famille, une participation à une association, etc.

Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ?

- 57 Parmi les sphères qui peuvent alors ressortir, on peut citer celles correspondant aux études (par exemple : « lycéen professionnel »), à la famille, celles liées à des activités sportives, de loisirs, avec une bande de copains, à des relations intimes (amoureuses), à des petits boulots, à une pratique religieuse, à un engagement associatif, politique ou associatif, etc.
- 58 L'entretien – prenant la forme d'une interaction parfois non directive, parfois semi-directive – est poursuivi jusqu'à ce qu'un premier accord s'établisse entre le conseiller et le jeune sur ce qui constitue ses sphères d'activités (interactions, interlocutions, représentations, etc.) présentes, actuellement majeures de son existence.
- 59 *Expériences passées et anticipations.* Certaines sphères d'activités ou expériences de vie passées ou d'autres seulement anticipées peuvent jouer un rôle dans le présent. C'est pourquoi, après ce premier point, il convient d'amorcer une seconde exploration dans ces deux directions :

Nous venons de repérer les x sphères de vie qui constituent votre vie d'aujourd'hui. Mais, il y a sans doute des expériences de vie, dont vous estimez qu'elles ont joué un rôle important dans votre passé et qui jouent peut-être encore un rôle dans votre présent. Ce peut être, par exemple :

– Votre expérience au collège. Vous y avez eu un professeur qui vous a dégoûté de sa discipline, un autre vous a donné envie de lui ressembler, etc.

– Ce qui s'est passé dans le temps dans votre famille. Ainsi, avec vos parents, vous avez habité dans un endroit où vous aviez une vie que vous regrettez ; quand vous étiez enfant, votre grand-mère vous a fait suivre des cours d'instruction religieuse et vous êtes toujours sensible aux valeurs qu'on vous y a enseignées (ou, à l'inverse, vous ne voulez plus en entendre parler).

– Il peut s'agir d'une expérience brutale : on vous a traité de... quelque chose de plus ou moins insultant qui vous a marqué.

– Etc.

Par ailleurs, il y a peut être des sphères de vie dont vous souhaiteriez qu'elles tiennent une certaine place dans votre vie future à plus ou moins long terme. Par exemple : vous vous imaginez parfois étudiant dans telle discipline, vous vous voyez avec une famille, vous vous verriez bien exercer telle ou telle profession, mais pas telle autre, etc.

Quand vous pensez à ces expériences de vie passées qui ont compté dans votre passé et qui comptent encore pour vous aujourd'hui, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ?

Quelles sphères de vie imaginez-vous tenir une certaine place dans votre vie future ?

- 60 L'entretien se poursuit jusqu'à ce qu'un accord s'établisse entre le conseiller et le jeune sur ce qui constitue l'ensemble actuel de ses domaines de vie.

Mise à jour du SFIS correspondant aux principales sphères d'activités et expériences de vie du jeune

- 61 On peut imaginer une introduction du conseiller prenant la forme suivante :

Nous venons de repérer les x sphères majeures d'activités ou expériences de vie constitutives de votre vie actuelle.

Nous allons maintenant explorer plus en détail chacune de ces sphères, pour décrire plus précisément ce que vous y faites, comment vous vous y voyez, comment vous y interprétez ce qui vous y arrive, le cas échéant, quelles sont vos anticipations dans ce domaine, etc.

Puis, nous verrons comment ces différents domaines se situent – à vos yeux – les uns par rapport aux autres : leur importance relative, les liens qui existent entre eux, etc.

Notre objectif ici est quadruple :

- Prendre conscience de ce qui reste souvent, pour nous, assez peu explicite dans nos manières d'être et de faire dans un domaine, dans nos interactions avec les autres, dans nos manières de voir les choses, etc. Par exemple, dans le domaine de l'école : est-ce qu'en cours d'anglais, d'une manière générale, j'écoute le prof ? Est-ce que je réponds à ses questions ? Est-ce que je rêve ? Est-ce que je participe à des chahuts ? Etc.

- Prendre conscience de certaines attentes quant à notre avenir que nous pouvons former en fonction de ce que nous faisons dans un domaine donné. Par exemple, dans le domaine des activités de loisirs, un lycéen qui fait du judo peut se dire que « moniteur de judo, ça serait un métier intéressant ».

- Prendre conscience de l'importance relative des différents domaines les uns par rapport aux autres (selon trois grandes perspectives : compte tenu du temps que nous y consacrons, compte tenu de l'intérêt que nous y portons, compte tenu des anticipations que nous formons dans ce domaine). Par exemple : un lycéen peut se dire que l'école est un domaine très important par le temps qu'elle occupe dans sa vie, mais aussi parce qu'elle peut lui fermer certaines portes, mais que, néanmoins, pour lui, le plus important, c'est le judo, parce qu'il se voit un avenir là-dedans.

- Prendre conscience des relations que nous percevons entre nos différents domaines de vie. Certains sont-ils des obstacles pour d'autres ? Ou, au contraire, constituent-ils de ressources ? Sont-ils neutres les uns par rapport aux autres ? Par exemple, les attentes des parents peuvent être très importantes en ce qui concerne la réussite à l'école. Ils peuvent être prêts à payer des cours particuliers si nécessaire. À l'opposé, l'obligation d'exercer un petit boulot le samedi et le dimanche peut constituer un obstacle à la réussite à l'école, etc.

- 62 Chacune des sphères d'activités ou expériences de vie retenue précédemment par le jeune est analysée de manière approfondie. Dans le cas où elles seraient très nombreuses, le conseiller et le jeune peuvent se mettre d'accord sur celles qu'il leur semble le plus important d'explorer plus en profondeur en vue d'aider ce dernier à faire le point sur sa situation et ses anticipations actuelles. Voici une grille pour effectuer cette analyse.

- 63 **Grille d'analyse de chaque sphère ou expérience de vie**

- 64 *Analytical grid of each life sphere or experience*

- 65 *L'analyse de chaque sphère ou expérience de vie est conduite, dans la mesure possible, en termes :*

- 66 – D'actions et d'interactions.
- 67 – De rapports aux « objets » du monde en question.
- 68 – De rapports à soi, de généralisations d'observations de soi, de sentiments de compétences.
- 69 – De rapports aux autres et d'interlocutions avec eux.
- 70 – Des anticipations auxquelles elle donne lieu.
- 71 – De son importance aux yeux du jeune.
- 72 – De ses relations avec ses autres sphères d'activités ou expériences de vie.
- 73 *Par exemple, pour explorer la sphère de la vie familiale, on peut imaginer que les thèmes suivants soient abordés :*
- 74 – Quelles sont les activités du jeune au sein de sa famille ? Quelles places occupent-elles les unes par rapport aux autres ? Avec qui les fait-il ?
- 75 – A-t-il le sentiment de générer des compétences à l'occasion de ces activités ? Lesquelles ?
- 76 – Dirait-il que, dans sa famille, certaines choses comptent (certaines valeurs, un certain style de vie, une religion, etc.) ? Quelle est sa position par rapport à ces valeurs, ce style de vie, cette religion, etc. ?
- 77 – Exprime-t-on dans sa famille certaines attentes relatives à son avenir (et à celui de ses frères et sœurs) ? Lesquelles ? Y a-t-il consensus à ce sujet ? Comment se situe-t-il par rapport à ces attentes ?
- 78 – Quelles sont ses relations avec chacun des membres de sa famille ? Certains sont-ils des interlocuteurs privilégiés ? Sont-ils un soutien dans certain(s) domaine(s) ? Lesquels ?
- 79 – Comment se décrirait-il au sein de sa famille (« bon grand frère », égoïste, paresseux, « bonne à tout faire des autres », teigneux, etc.) ?
- 80 – S'anticipe-t-il dans un rôle de père/de mère semblable ou différent de son père/de sa mère ? Ou n'y pense-t-il pas ? Ou imagine-t-il un tout autre mode de vie ?
- 81 – Sa famille actuelle tient-elle une place importante dans son existence ? Considère-t-il comme important le fait de constituer une famille dans le futur ? Ou d'adopter un tout autre mode de vie ?
- 82 – Globalement : considère-t-il ce qui se passe dans sa famille comme un facteur facilitant ou empêchant ce qui se déroule dans certains autres domaines de son existence ? Facilitant pour lesquels ? Empêchant pour lesquels ? Comment vit-il cela ?
- 83 *Pour la sphère de l'école, la brève présentation (cf. « Formes identitaires subjectives ») du concept de forme identitaire donne un aperçu de l'exploration à conduire.*
- 84 *Ce mode de questionnement doit être adapté en fonction du consultant, de la nature des expériences rapportées et de leur caractère passé ou d'anticipation.*
- 85 *Dans le cas d'une expérience passée, il s'agit fondamentalement d'estimer l'impact qu'elle a dans le présent (notamment en termes d'activités ou de conduites, de modes de rapport à soi et à autrui, etc.), dans les anticipations relatives au futur et dans le futur lui-même. Par exemple, pour un fils d'immigrés du Maghreb qui rapporte l'expérience d'avoir été désigné comme « arabe », il convient de faire le point avec lui (en suivant, dans ses grandes lignes, la grille*

d'analyse ci-dessus) sur la place que cette étiquette tient dans sa vie d'aujourd'hui et d'estimer si elle marque son quotidien et ses anticipations.

- 86 Dans le cas d'une FIS anticipée, le premier objectif est d'évaluer la précision de cette représentation (toujours en suivant, dans ses grandes lignes, la grille d'analyse proposée) et de repérer si cette anticipation est référée à des engagements présents (en termes d'activités, d'interactions, etc.).
- 87 Une telle séquence est longue : plusieurs séances réparties sur quelques semaines peuvent être nécessaires. Elle peut donner lieu à l'élaboration de questionnaires que le jeune remplit chez lui – ou à la tenue d'un journal – visant à l'aider à explorer l'une ou l'autre de ses sphères d'existence : ces documents pouvant être présentés et discutés lors d'interactions avec le conseiller.
- 88 La séquence se termine par une synthèse proposée par le conseiller – et discutée avec le jeune – visant à lui donner une idée de la manière dont s'organise son SFIS :
 - La ou les FIS présente(s) qui est (sont) centrale(s).
 - Celle(s) qui est (sont) plus périphérique(s).
 - Celle(s) qui est (sont) anticipée(s).
 - Celle(s) qui est (sont) passée(s).
- 89 Ce système est du même type que le schéma proposé plus haut dans l'exemple fictif d'Hasni. Les liens entre les formes sont indiqués par un double trait entre les sphères concernées. Il est ainsi possible de préciser si, aux yeux du jeune, la relation dans chacun des deux sens est plutôt de facilitation (F) ou d'obstacle (O). Il est aussi possible de pointer des dissonances ou des consonances entre (par exemple) certaines anticipations de soi et le privilège accordé à certaines FIS présentes.
- 90 Il est fondamental d'arriver à un accord avec le jeune concerné. En cas de doute, c'est sa manière de voir les choses qui prévaut.

Détermination de FIS anticipées dans la réalisation desquelles le jeune estime important de s'engager et définition des modalités pratiques de cet engagement

- 91 Le SFIS du jeune concerné ayant été ainsi cartographié, l'objectif est désormais de se centrer sur certaines formes identitaires subjectives anticipées et de réfléchir aux engagements présents qui peuvent faciliter la réalisation de cette anticipation.
- 92 *Détermination de la ou des FIS anticipée(s).* Le premier moment de cette quatrième phase consiste à déterminer la ou les formes identitaires subjectives anticipées (il s'agit généralement d'une FIS professionnelle ou scolaire, mais pas nécessairement) dans la réalisation de laquelle (desquelles) le jeune souhaite s'investir. Parfois, il conviendra de l'aider – en partant de son présent et de son passé – à imaginer (au moins à titre d'hypothèse) une telle anticipation qui, à la fois, lui semble « envisageable » et lui permette de mettre dans une certaine perspective future l'ensemble de ses expériences présentes.
- 93 Dans ce travail de détermination, le conseiller joue alors un rôle majeur. Par ses interventions, il peut en effet stimuler ou non le consultant à s'engager dans une attitude plus ou moins émancipatrice vis-à-vis de ses expériences passées.

- 94 Le conseiller peut en effet s'arrêter immédiatement aux premières FIS anticipées que le jeune lui propose. Et, dans ce cas, compte tenu de « l'incorporation » du système des rapports sociaux dans le système des formes identitaires subjectives (cf. la théorie de Bourdieu des *habitus* et des champs ; pour une synthèse, voir Bourdieu & Wacquant, 1992), le consultant tendra souvent à proposer une FIS anticipée liée à ses positionnements scolaires et sociaux actuels (social au sens large, c'est-à-dire, incluant le genre) : une FIS anticipée renvoyant aux expériences qui furent les siennes compte tenu de ces positionnements. Autrement dit, par de telles anticipations, le jeune tendra souvent à s'engager dans une perspective conservatrice (reproductrice) des rapports sociaux. Ainsi, et pour le dire de manière caricaturale, la jeune fille de milieu privilégiée s'anticipera volontiers comme décoratrice ou comme gynécologue, son frère pourra se voir polytechnicien ou juriste international, alors que celle de milieu modeste s'imaginera plus volontiers infirmière ou institutrice et son frère, technicien en informatique, etc.
- 95 Mais à cette occasion, le conseiller peut aussi stimuler le jeune à s'engager dans une attitude plus émancipatrice. Différents analystes considèrent que cela constitue même l'un des enjeux majeurs pour le conseil en orientation au début du 21^e siècle (voir par exemple Guichard, 2001 ; Savickas, 2001 ; Subich, 2001). Dans cette perspective, le conseiller peut proposer au consultant de rechercher ce qui est parfois nommé des « options forcloses » (voir par exemple Oyserman & Markus, 1993 ; Fouad & Bingham, 1995 ; Blustein, 2006 ; Leong, Hardin & Gupta, 2007). Il peut ainsi lui suggérer :
- Pensez à une option qui vous tenterait ou qui vous a tenté mais que vous n'osez pas ou plus imaginer pour diverses raisons. Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ? Pour quelles raisons avez-vous renoncé à ce projet ? Que pensez-vous aujourd'hui de ces raisons ? Pensez vous que nous pourrions réfléchir à nouveau à vos possibilités de s'engager dans cette voie ? Par ailleurs, y a-t-il des perspectives futures qui vous semblent – à vous ou à votre famille – inhabituelles, mais auxquelles nous pourrions réfléchir ?
- 96 Ces échanges dépassent parfois le contenu déterminé de tel ou tel projet auquel le jeune a – provisoirement ? – renoncé pour déboucher sur la question de l'influence et son processus : en fin de compte qu'est-ce qui compte vraiment pour moi ? Suis-je bien assuré de ce que je désire pour moi-même ?
- 97 *Lecture de la situation présente dans la perspective de cette anticipation.* En partant de la FIS anticipée ainsi retenue, il s'agit alors pour le jeune, en interaction avec le conseiller d'orientation psychologue :
- De repérer dans ses FIS actuelles les éléments qui pourraient constituer des soutiens ou des obstacles à la réalisation de cette anticipation de soi.
 - De déterminer ce qu'il pourrait faire pour développer les soutiens et neutraliser les obstacles (par exemple : s'investir davantage dans telle discipline scolaire, demander un soutien à tel membre d'une association que l'on fréquente), etc.
 - De définir de nouvelles expériences dans lesquelles s'investir pour accroître les chances de se réaliser dans cette forme identitaire anticipée (par exemple : rencontrer un professionnel qui exerce une telle activité, faire un stage dans ce domaine, chercher de l'information dans un ouvrage à la bibliothèque, etc.).
- 98 Ce qui est demandé au jeune, c'est donc de relire et de réinterpréter sa situation présente en fonction de certaines anticipations et d'imaginer d'éventuelles

transformations. Le conseiller peut, par exemple, lui présenter l'objectif et la démarche de l'ensemble de cette séquence de la manière suivante :

Nous allons partir de ce qui constitue des attentes majeures concernant votre futur (par exemple en matière d'activités professionnelles ou d'études). Nous allons sélectionner l'une d'elle qui compte beaucoup pour vous (ou dont vous imaginez qu'elle pourrait beaucoup compter).

Puis, en partant de cette attente, nous allons examiner tout ce qui – dans chacun des domaines de votre vie que nous avons examinés – peut augmenter vos chances d'atteindre ce but. Nous verrons s'il n'y a pas dans ces domaines des éléments qui pourraient constituer des obstacles à la réalisation de cette intention et nous verrons si et comment vous pouvez les neutraliser.

Nous chercherons des activités et des domaines dans lesquelles vous pourriez vous engager, ainsi que d'autres ressources qui pourraient vous aider à accroître vos chances de réaliser l'attente que vous avez sélectionnée.

- 99 Cette mise en perspective du présent débouche ainsi dans un certain nombre de cas (presque toujours ?) sur un remaniement plus ou moins important du SFIS du jeune. Ce remaniement peut advenir :

- Au niveau d'une ou plusieurs FIS (par exemple : établissement d'un nouveau rapport à telle ou telle discipline scolaire).
- Par l'émergence d'une nouvelle FIS présente (par exemple : l'engagement dans une activité associative, une pratique sportive, etc.).
- Par l'obsolescence d'une FIS présente (par exemple : passer moins de temps avec les copains du hall de l'immeuble).
- Par la restructuration de son SFIS (une FIS occupant désormais une place plus centrale).

Conclusion de l'interaction de conseil

- 100 Comme dans tout autre entretien de conseil en orientation, cette intervention se termine par une phase conclusive. Celle-ci poursuit plusieurs objectifs. Il s'agit d'abord de faire le bilan de la démarche, c'est-à-dire de passer en revue les différentes étapes du parcours qui a été effectué et d'examiner avec le jeune si celui-ci répond bien à ses attentes initiales, et plus encore, à ses attentes actuelles. La question de l'évolution des attentes et des demandes au cours de l'entretien doit être examinée : dans quelle mesure le consultant estime-t-il qu'elles ont évolué au cours de l'entretien ? Celles, actuelles, lui semblent-elles plus importantes que les premières qu'il formula ? Ces attentes et demandes s'intègrent-elles entre elles ? Est-il satisfait des réponses produites au cours de la démarche ? Certains points doivent-ils encore être examinés ?
- 101 Cette phase conclusive vise ensuite à faire le point sur les activités dans lesquelles le jeune est déterminé à s'engager de manière prioritaire, compte tenu de la perspective future qui semble alors la plus pertinente pour lui. Les réponses apportées ici doivent être très concrètes. Elles peuvent être de nature extrêmement différentes : recherche d'informations (en précisant : de telle ou telle manière), implication dans une nouvelle activité (loisir, stage, sport, « petit boulot », etc.), investissement dans une (ou plusieurs) discipline(s) scolaire(s) (avec, le cas échéant, le recours à du soutien scolaire), prise de contact avec des personnes significatives, désengagement au moins partiel dans certaines activités consommatrices de temps et constituant des obstacles à la réalisation de la perspective aujourd'hui privilégiée, etc. L'important ici est que ces choix concrets (engagements ou désengagements) soient réfléchis, qu'ils soient ceux du consultant et qu'ils manifestent une volonté forte de sa part de s'y investir.

- 102 Ce moment de conclusion vise encore à indiquer au consultant les limites de la démarche qui a été effectuée : il ne s'agit pas de la détermination d'un plan de vie qui le conduirait à prévoir « une fois pour toutes » les différentes étapes de son existence. Tout au plus s'agit-il de l'énoncé d'un projet tel qu'il peut le formuler aujourd'hui : une certaine vue de son présent depuis la perspective d'un point correspondant à une certaine anticipation d'un futur tel qu'il le souhaite aujourd'hui pour lui-même. Ce qui différencie fondamentalement un projet d'un plan, c'est que, dans le cas d'un projet, toute activité visant à sa réalisation peut conduire à sa remise en cause. Dans un plan, les moyens n'ont fondamentalement pas d'autre statut que d'être ce qui permet la réalisation de l'objectif. Dans un projet, la mise en œuvre des moyens contribue à la redéfinition de l'objectif (voir Guichard, 1993, pp.15-19). Cette redéfinition peut prendre diverses formes : une augmentation de la détermination à s'engager dans la réalisation de l'objectif, une précision de l'objectif, la découverte de nouveaux objectifs pouvant conduire soit à l'infléchissement, soit à la remise en cause de l'objectif initial, etc.
- 103 Au terme de l'exercice, il importe donc que le conseiller souligne deux points importants au consultant : celui relatif au rôle majeur de son implication concrète dans certaines activités et celui de l'importance de la démarche en elle-même. Ce qui importe fondamentalement, c'est en effet moins l'objectif posé (la FIS anticipée qui a permis cette mise perspective) que le processus réflexif dans lequel le jeune s'est engagé pour analyser et mettre en perspective sa situation présente. L'objectif pourra être redéfini, compte tenu des engagements auxquels il donne lieu aujourd'hui. En revanche, le processus de mise en perspective de sa situation présente, dans sa complexité, à partir d'une certaine anticipation de son existence future a une portée plus générale : à diverses reprises dans sa vie (et tout particulièrement dans sa jeunesse), il lui faudra s'engager dans des activités réflexives analogues.
- 104 Enfin, il apparaît nécessaire pour clore la séquence de mettre explicitement un terme à la relation (dont la nature est, comme on l'a noté, aussi affective) qui s'est établie entre le conseiller et le consultant lors de ce travail en commun : c'est au jeune de conduire par lui-même une telle réflexion à l'occasion de dialogues intérieurs ou avec des personnes significatives de son entourage.

Conclusion

- 105 La démarche d'aide à l'orientation proposée ici est ambitieuse et coûteuse. Elle est ambitieuse en ce sens qu'elle se donne pour objectif fondamental d'aider des jeunes (et plus généralement des consultants) à faire face à l'exigence sociale propre à nos sociétés d'être, pour la dire d'une manière caricaturale, des « entrepreneurs de leur vie ». Autrement dit, elle vise beaucoup plus qu'à les aider à répondre à une question d'orientation scolaire (du type : « que puis-je faire après ma classe de seconde que je redouble et où j'échoue à nouveau ? »), ou même, à les aider à définir un ou des projets d'avenir. Plus fondamentalement, elle se propose de les entraîner à développer la réflexivité relative à soi que l'on attend désormais de chacun de nous.
- 106 Bien entendu, une telle démarche n'ignore pas les questions immédiates d'orientation scolaire ou professionnelle. Mais, plutôt que de viser à amener les consultants à y répondre immédiatement, elle les conduit à replacer et à lire ces questions dans la perspective d'une interrogation sur l'orientation à donner à leur vie (*life designing*).

Autrement dit, au terme d'un tel processus, le jeune doit bien avoir trouvé une réponse à la question initiale qu'il se posait. Mais il doit aussi être parvenu à formuler d'autres questions et d'autres réponses. Plus encore : il doit s'être familiarisé avec un certain mode d'interrogation relatif à soi-même, un mode d'interrogation qui le conduit à mettre en perspective ses manières habituelles de se rapporter à lui-même, aux autres et aux objets de son monde. Si l'on devait résumer par une simple expression l'intention fondamentale de cette approche, il faudrait dire qu'elle vise à développer des modes d'interrogativité à propos de soi et de son existence.

- 107 La réalisation d'une telle intention prend du temps : ce n'est pas un bref rendez-vous ou même une simple matinée d'entretien avec un conseiller qui peuvent permettre au jeune de développer de tels processus de réflexivité. Plusieurs sessions réparties sur quelques semaines apparaissent nécessaires. C'est la raison pour laquelle cette démarche est coûteuse. Mais, dans une perspective strictement économique, on peut se demander si une telle dépense ne constitue pas un investissement finalement productif en termes de diminution du chômage des jeunes, de leur dynamisation, de la diminution des conduites addictives ou des taux de suicide, etc. Par ailleurs, et cette fois dans une perspective plus sociale et plus humaniste, ne peut-on considérer qu'une telle démarche s'inscrit dans un processus de développement humain visant à permettre à chacun de réfléchir aux conditions d'une vie heureuse ?
- 108 La mise en œuvre d'un tel mode d'entretien fait appel à la professionnalité du conseiller d'orientation psychologue (comme on l'a souligné, notamment, à propos de la détermination de la FIS anticipée à partir de laquelle la situation présente est mise en perspective). Pour le conseiller, il s'agit en effet, tout au long de ces sessions, d'éviter deux écueils que les concepts de forclusion et de moratoire de James Marcia (1966) peuvent résumer. Un des dangers consiste en effet à accepter immédiatement comme allant de soi et sans un minimum d'argumentation la première anticipation de soi proposée par le jeune. L'autre, au contraire, est de ne pas parvenir à privilégier – au moins pour la période considérée – une quelconque anticipation de soi.
- 109 Ce qui se passe entre les sessions joue un rôle notable. De nombreux travaux visant à évaluer l'efficacité des interactions de conseil (pour une synthèse, voir Brown & Krane, 2000) ont montré à quel point il était important que le jeune s'engage, entre les rencontres avec le conseiller, dans certaines activités (tenue d'un journal de bord, réponse à des questions ou à des questionnaires que lui propose le conseiller, discussion avec des personnes significatives, etc.) qui lui permettent de progresser dans sa réflexion. Le rôle de la préparation de documents écrits a tout particulièrement été souligné.
- 110 La visée d'une telle interaction de conseil est fondamentalement émancipatrice : comme de nombreux auteurs l'ont observé (voir notamment Rogers, 1951 ; Kelly, 1955 ; Bourdieu, 1997, pp. 276-288 ; Clot & Prot, 2003 ; Diallo & Clot, 2003), une prise de conscience par l'individu de la manière dont il structure son expérience présente – dont il l'a construit de manière implicite – constitue toujours en elle-même une certaine émancipation. L'objectivation de ce qui reste habituellement implicite constitue une prise de distance par rapport au « ça va de soi » de l'expérience et des routines quotidiennes et, par là même, une ouverture vers la possibilité de développer de nouvelles expériences et routines.
- 111 Soulignons néanmoins que ce schéma d'entretien reste profondément ancré dans le contexte des sociétés occidentales d'aujourd'hui : il s'adresse à un individu

s'interrogeant sur sa réalisation de soi. La question centrale n'est pas celle du « bien vivre ensemble » ou du « bien commun ». Certes, l'individu qui s'interroge sur l'orientation à donner à sa vie est nécessairement conduit à autrui : les autrui proches de son existence personnelle, les autrui avec lesquels il travaille (ou chôme) ainsi que les autrui indéterminés dont les choix, analyses, décisions – ou même simplement, les conduites individuelles – aboutissent à ces modes d'organisation de l'école ou du travail qui l'affecte et aussi à une inquiétude grandissante sur l'avenir de l'humanité (voir, par exemple, Beck, 2000 ; Ehrenberg, 1995 ; Palmade, 2003).

- 112 Le jeune qui s'interroge sur son avenir est ainsi souvent amené à se poser des questions qui l'introduisent à des considérations éthiques. Par exemple : comment concilier l'épanouissement d'un autre – qui compte pour lui – avec son propre épanouissement personnel ? De telles considérations ne sont cependant qu'un préalable à une véritable réflexion éthique qui placerait le souci de l'autre (indéterminé) et du bien commun au centre de la réflexion de l'individu sur l'orientation à donner à son existence. Dans une telle perspective, un jeune réfléchissant, par exemple, à son futur professionnel serait amené à considérer des questions comme celles-ci : quelles seront les conséquences – à court ou moyen termes – pour l'humanité (s'agissant des ressources en eau, de la pollution, de la santé publique, de l'importance des risques technologique, etc.) du développement d'activités professionnelles comme celles dans lesquelles je pense m'engager ? Quelles sont les conséquences pour certains (et peut-être pour moi-même ?), en termes de développement humain, d'accidents du travail, de maladies professionnelles, etc., des formes actuelles d'organisation du travail et des modes de répartition mondiale de l'emploi ? Comme améliorer cette situation ? Que puis-je faire pour y contribuer ? Puis-je m'engager dans une activité professionnelle qui risque d'avoir des effets délétères pour autrui (par exemple : promouvoir la consommation de tabac, d'alcool ; organiser le travail et l'emploi d'une manière telle qu'ils produisent un vieillissement prématuré des salariés, etc.) ?
- 113 On peut penser que de telles réflexions relèvent de ce que Lawrence Kohlberg (1973) considère comme des stades de développement moral auxquels peu de jeunes adultes accèdent. Pourtant, elles apparaissent de plus constituer un enjeu vital pour le monde dans lequel nous vivons. On peut se demander si la démarche qui vient d'être décrite ne devrait pas être complétée ou infléchie en vue de favoriser l'engagement des jeunes dans de telles considérations éthiques.
- 114 Pour le moment, le schéma présenté ci-dessus n'a été testé qu'à l'occasion de quelques entretiens visant à sa mise au point. La démarche se fonde sur différents travaux contemporains relatifs à la construction de soi (pour une synthèse, voir Guichard, 2004 ou Guichard & Huteau, 2006, pp. 223-226). Elle devrait néanmoins être raffinée et, sans doute, adaptée en fonctions de la situation spécifique de telle ou telle catégorie de jeunes. Certains documents (questionnaires, exemples de tâches, etc.) devraient, sans doute, être élaborés. Les processus en jeu devraient être décrits à l'occasion d'une observation fine du déroulement concret d'un certain nombre d'entretiens. Ceux-ci devraient être évalués : dans quelle mesure le consultant estime-t-il avoir trouvé des réponses à ces questions ? Avoir progressé dans sa réflexion sur son orientation ? Sur sa vie future ? Quelles analyses et réflexions se sont avérées le plus productives ?

BIBLIOGRAPHIE

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (Eds.). (2006). *Emerging adults in America: coming of age in the 21st century*. Washington DC: American Psychological Association.
- Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In A. Baubion-Broye (Éd.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 17-43). Saint-Agne : Érès.
- Beck, U. (2000). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion.
- Blustein, D. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Médiations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Brown, S. D., & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740-766). New York: J. Wiley & Sons.
- Clot, Y., & Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 183-201.
- Côté, J. (1996). Sociological perspectives on identity formation: the culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 417-428.
- Curie, J., & Hajjar, V. (1987). Vie de travail – vie hors travail. La vie en temps partagé. In C. Levy-Leboyer & J. C. Spérando (Éds.), *Traité de psychologie du travail* (pp. 37-55). Paris : PUF.
- Delory-Momberger, C. (2001). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Economica Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Economica Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 551-570.
- Diallo, M. D., & Clot, Y. (2003). L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 203-217.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Hachette Littératures.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Arthème Fayard.
- Erikson, E. (1972/1978). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Fouad, N. A., & Bingham, R. P. (1995). Career counseling with racial and ethnic minorities. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (2nd ed., pp. 331-365). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Foucault, M. (1983). Usage des plaisirs et technique de soi. *Le Débat*, 27 (novembre). Repris dans M. Foucault (1994), *Dits et écrits* (vol. IV, pp. 539-560). Paris : Gallimard.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2^e éd. augmentée). Paris : Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (Éds.). (2007). *Orientation et insertion professionnelle : soixante-quinze concepts-clés*. Paris : Dunod.
- Guichard, J. (2001). Quelles peuvent être les finalités individuelles et collectives du conseil en orientation ? In J. Guichard, V. Guillon, & V. Lowit (Éds.), Actes du colloque « Éduquer en Orientation : enjeux et perspectives » (pp. 49-70). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, Hors-Série (juillet).
- Guichard, J. (2003). Dynamique de la personne et vicariance des identités de soi. In F. Armengaud, M. D. Popelard, & D. Vernant (Éds.), *Du dialogue au texte : autour de Francis Jacques* (pp. 91-106). Paris : Éditions Kimé.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, A. (2003). *Career counseling: process, issues, and techniques* (2nd Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Harré, R. (1984). *Personal being. A theory for individual psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. In J. Lacan, *Écrits* (pp. 93-100). Paris : Seuil.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New-York: Norton.
- Kohlberg, L. A. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. In P. B. Baltes, & K. W. Schaie (Eds.), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press.
- Kokosowski, A. (1983). Déterminants socio-scolaires, rationalisations et orientation des lycéens et étudiants. In A. Kokosowski (Éd.), *Les lycéens face à l'enseignement supérieur* (pp. 127-170). Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Lefrançois, D. (2004). *Guide pratique du life-coaching*. Paris : Éditions Gualino.
- Lehalle, H. (2006). Le développement cognitif à la période de l'adolescence. In D. Jacquet, M. Zabalia, & H. Lehalle (Éds.), *Adolescences d'aujourd'hui* (pp. 105-143). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Leong, F. T. L., Hardin, E., & Gupta A. (2007). Culture and self in vocational psychology: A cultural formulations approach to career assessment and career counseling. Paper presented at the 2007 conference of the Society for Vocational Psychology of the American Psychological Association, Akron, Oh.

- Malrieu, P. (2003). *La question du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse : Érès.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Oyserman, D., & Markus, H. R. (1993). The sociocultural self. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self. Vol. 4: The self in social perspective* (pp. 187-220). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palmade, J. (2003). (Éd.). *L'incertitude comme norme*. Paris : PUF.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Savickas, M. L. (2001). The next decade in vocational psychology: Missions and objectives. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 284-290.
- Subich, L. M. (2001). Dynamic forces in the growth and change of vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 235-242.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York: Harper & Row.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

NOTES

* Je remercie très chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidé dans cette élaboration, et, en particulier, Thierry Boy, Christine Bigeon, Jean-Luc Bernaud, Bernadette Dumora.

** Jean Guichard est responsable de l'Équipe de Psychologie de l'Orientation du Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (EA 4132). Il a publié avec Michel Huteau aux Éditions Dunod : « L'orientation scolaire et professionnelle » (2005), « Psychologie de l'orientation » (2006), « Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts-clés » (2007).

1. Je remercie très chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidé dans cette élaboration, et, en particulier, Thierry Boy, Christine Bigeon, Jean-Luc Bernaud, Bernadette Dumora.

2. La consigne ci-dessous comporte quelques exemples donnés au consultant. Dans les cas où cela s'avère possible, il est souhaitable d'éviter de proposer de tels exemples qui peuvent orienter l'auto-exploration.

3. Les conseillers d'orientation et les autres psychologues de l'orientation qui souhaiteraient s'investir dans une telle activité peuvent prendre contact avec jean.guichard@cnam.fr.

RÉSUMÉS

Cet article présente un schéma d'entretien de conseil en orientation visant à aider des adolescents et des jeunes adultes à faire face à l'impératif social contemporain d'orienter sa vie (*life designing*). Cette méthodologie d'entretien s'inscrit dans un cadre constructiviste et fait plus

particulièrement référence au modèle « se faire soi » (Guichard, 2004). La démarche vise à aider le jeune à analyser sa situation présente (dans sa complexité : le « système de ses formes identitaires subjectives »), à la lire dans la perspective de certaines anticipations futures (« formes identitaires subjectives anticipées ») et à déterminer des activités dans lesquelles s'engager en vue de réaliser de tels projets. La perspective de cette démarche est émancipatrice : il s'agit avant tout d'aider le jeune à développer un processus de réflexivité sur sa situation présente. La méthode est active : elle suppose le travail conjoint du conseiller et du jeune s'effectuant lors de plusieurs sessions durant quelques semaines.

This paper describes a counseling intervention (an interview) aimed at helping adolescents and young adults to cope with the contemporary social imperative of designing one's life. Its methodology refers to a constructivist-constructionist framework and, more precisely, to the model « to make self oneself » (Guichard, 2004). This process aims at helping the counselee analyze his/her current situation (in its complexity: "his/her subjective identity forms system"), read it from the prospect of some future expectations ("expected subjective identity forms") and determine different activities to get involved in, in order to achieve this goal. This active intervention has an emancipatory purpose: to help young people develop a reflexivity process on their current situation. It involves a conjoint activity of counselor and counselee during different sessions that spread over a few weeks.

INDEX

Mots-clés : Adolescent, Constructivisme, Entretien, Forme identitaire, Interaction de conseil, Jeune adulte, Orienter sa vie, Projet

Keywords : Adolescent, Constructionism, Counseling, Identity form, Interview, Life designing, Project, Young adult

AUTEUR

JEAN GUICHARD

Professeur de psychologie à l'INETOP/CNAM et ancien directeur de cet institut, Jean Guichard est responsable de l'Équipe de psychologie de l'orientation du Centre de recherche sur le travail et le développement (EA 4132). Il a publié avec Michel Huteau aux Éditions Dunod : « L'orientation scolaire et professionnelle » (2005), « Psychologie de l'orientation » (2006), « Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts-clés » (2007). Courriel : jean.guichard@cnam.fr.