

Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1^{re} partie)

Constructivisme et constructionnisme : fondements théoriques

Bernadette Dumora *

Chercheuse associée à l'équipe de Psychologie
de l'orientation du Laboratoire CRTD (EA 4132).

Thèmes de recherche :

les processus psychologiques de l'élaboration
des intentions d'orientation chez les adolescents
et les jeunes adultes.

Thierry Boy **

Conseiller d'orientation-psychologue,
membre de l'équipe de Psychologie
de l'orientation du Laboratoire CRTD (EA 4132).

Thèmes de recherche :

l'évaluation des personnes,
les représentations professionnelles des jeunes
lors des choix d'orientation.

Résumé

Notre contribution à ce numéro spécial sur les théories constructivistes et constructionnistes de l'identité se présente sous la forme de deux articles. Dans ce premier article, « Constructivisme et constructionnisme : fondements théoriques », nous définissons les termes en les référant aux théories fondatrices du constructivisme psychologique de Piaget, du socio-constructivisme de Bruner et du constructionnisme social tel qu'il est proposé par Gergen.

Abstract

We are contributing to this special issue about the constructivist and constructionist theories of identity with two articles. In this first article, "Constructivism and constructionism: theoretical bases", we are defining those terms referring to the theories founding Piaget's psychological constructivism, Bruner's socio constructivism and the social constructivism as proposed by Gergen.

MOTS-CLÉS : constructivisme, constructionnisme, identité, construction de soi.

KEYWORDS: *constructivism, constructionism, identity, self construction.*

Introduction

L'injonction actuelle à l'autonomie individuelle et à la construction de soi est très présente aujourd'hui dans notre société de façon générale et dans le champ de l'orientation et du conseil en particulier. Selon Ehrenberg (1998) qui rejoint en cela un certain nombre de philosophes et de sociologues dans l'analyse de notre modernité¹, le séisme de l'émancipation a bouleversé collectivement l'intimité même de chacun et la modernité démocratique – c'est sa grandeur – a progressivement fait de nous des hommes sans guide en nous plaçant peu à peu dans la situation d'avoir à juger par nous-mêmes et à construire nos propres repères : nous sommes devenus des individus au sens où aucune tradition, aucune obligation ne nous indiquent du dehors qui nous devons être et comment nous devons nous conduire. Les parcours personnels, tout en restant sous l'emprise de processus globaux, ont une autonomie croissante et ce qui était octroyé hier par les institutions et les appartenances sociales est censé être produit aujourd'hui par la réflexion des individus sur eux-mêmes (Martuccelli, 2002).

L'injonction à l'individualisation et à la construction de soi dans un contexte mouvant se décline de la même façon en ce début du 21^e siècle dans le champ de l'orientation et de l'insertion dans le monde du travail qui nous intéresse plus précisément : les carrières d'aujourd'hui sont imprévisibles, évolutives et faites de courtes étapes réactives aux contraintes ou aux opportunités de l'environnement. Les trajectoires scolaires et de formation professionnelle elles-mêmes se sont diversifiées et complexifiées. Face à la montée de l'incertitude et à la perte des repères traditionnels, l'individu – adolescent et

adulte tout au long de sa vie – est confronté à l'exigence d'un projet réflexif et continu de soi et la formation des intentions d'avenir est un versant, un aspect de la construction de soi. C'est donc la professionnalité même du conseiller qui est concernée par cette transformation car ses modèles théoriques, modèle « personne-environnement » et modèle « développement professionnel », centrés sur la stabilité plutôt que sur la flexibilité et la mobilité sont devenus obsolètes (Savickas, 2007) : ni la rationalité abstraite des schèmes moyens-fins (des moyens de formation ou d'orientation pour atteindre des fins d'accomplissement professionnel de soi à long terme) qui constituait l'objectif des pratiques d'aide à l'orientation, ni l'ordre hiérarchique et séquentiel des tâches d'appariement entre le soi et l'environnement qui ordonnait la plupart des programmes d'intervention éducative dans le dernier quart du 20^e siècle, ne répondent plus aux problématiques de l'orientation. La consultation et le conseil en orientation doivent désormais aider le sujet à se construire et un certain nombre d'écrits récents de chercheurs anglophones et francophones proposent des modèles constructivistes pour la psychologie du conseil et de l'orientation. Notre objectif est de présenter ces nouveaux modèles, de voir en quoi ils diffèrent des modèles traditionnels et d'analyser leurs implications concrètes pour la consultation de conseil.

Nous procéderons en deux étapes. Ce premier article, « Constructivisme et constructionnisme : fondements théoriques », est une présentation générale succincte des courants du constructivisme et du constructionnisme dans lesquels s'inscrivent ces nouveaux modèles. Un deuxième article, « Modèles constructivistes et constructionnistes de l'identité et psychologie du conseil », constituera la présentation proprement dite des modèles de l'identité dans le champ de l'orientation.

Le point commun des conceptions constructivistes et constructionnistes en sciences humaines est l'idée que les objets de ces sciences seraient « le produit d'un processus de construction dans lequel les interactions, les activités individuelles et les interlocutions jouent un rôle majeur » (Guichard & Huteau, 2006, p. 216). Seraient ainsi construites les structures mentales ou les représentations des individus qu'étudie la psychologie, et la réalité sociale qu'étudie la sociologie : dans le premier cas, l'accent est mis sur le sujet individuel, conçu comme interprétant et construisant sa propre réalité. Dans le second, les relations – interactions et interlocutions – sont fondamentales : « la réalité est co-construite dans l'expérience avec les autres et par le langage mis en œuvre dans ces expériences ». (p. 218)

Cette distinction entre le constructivisme psychologique et le constructionnisme social est aussi celle de Gergen (1999/2001) : « pour les constructivistes, le processus de construction du monde est psychologique ; il s'opère "dans la tête". Pour les constructionnistes au contraire, ce qui est tenu pour vrai est le résultat de relations sociales » (p. 413). C'est aussi la distinction anglo-saxonne. Ajoutons que Gergen définit aussi un « constructivisme social », celui de Vygotski ou de Bruner par exemple. Il affirme alors que « l'esprit » construit la réalité par sa relation au monde et par les relations sociales. Quant au « constructionnisme social », il le définit comme un courant dans lequel « l'accent principal est mis ici sur le discours comme véhicule autour duquel s'articulent le Soi et le monde, et sur la manière dont le discours fonctionne dans les relations sociales » (pp. 110-111). Constructivisme social et constructionnisme social se définissent donc tous deux par l'importance du langage et des relations dans le processus de construction des structures mentales pour le premier et, pour le second, de l'ensemble des productions humaines sociales telles que les valeurs, les représentations sociales, les traditions, les recherches scientifiques, les idéologies, les pratiques et le *self*. Car il faut préciser ici que Gergen, psychologue social, considère le *self* comme une production sociale parmi d'autres.

Dans ce premier article, nous débiterons notre réflexion par le constructivisme piagétien en raison de l'exemplarité de sa démonstration dans le domaine du développement cognitif. Nous verrons ensuite en quoi les constructivismes sociaux – de Vygotski et de Bruner entre autres – et le constructionnisme social de Gergen ouvrent des perspectives de compréhension pour cet objet particulier qu'est la construction de l'identité. Nous analyserons dans l'article suivant les modèles théoriques récents, constructivistes et constructionnistes, de l'identité et leurs implications pour les pratiques dans le champ de l'orientation et du conseil.

Du constructivisme piagétien aux socio-constructivismes

Le constructivisme est d'abord une posture épistémologique selon laquelle la réalité n'est pas immédiatement connaissable mais construite par l'esprit humain. Le terme de « constructivisme » a été proposé par Piaget dans le cadre de son projet d'épistémologie génétique pour désigner le processus de construction des connaissances qu'il a étudié chez l'enfant, la psychologie de l'enfant n'étant pour lui que le moyen de parvenir à une théorie générale de la construction des connaissances. Si le terme est piagétien (ou n'est-il que réactivé par Piaget, il est difficile de le dire...), l'interrogation sur l'inaccessibilité immédiate du réel s'enracine dans une longue tradition que l'on peut faire remonter aux pré-socratiques et dans laquelle on trouve aussi bien les nominalistes médiévaux, la phénoménologie que le pragmatisme américain. Le constructivisme de Piaget s'oppose radicalement d'une part au *behaviorisme* associationniste qui invoque une progression passive et progressive des connaissances ainsi qu'au cognitivisme innéiste de Chomsky et de Fodor. Pour Piaget, l'activité constructive du sujet est le processus même de l'intelligence, à tous les niveaux de développement : dès le stade sensori-moteur puisque l'intelligence de l'enfant se construit alors elle-même en construisant le monde, ce qui lui permet de passer « du chaos au cosmos » (Piaget, 1977, p. 7), c'est-à-dire du chaos du réel perçu au cosmos de la représentation construite du réel – par une coordination des schèmes d'action sur les objets et une différenciation progressive de l'assimilation et de l'accommodation de ces schèmes. C'est par cette coordination croissante des schèmes sensori-moteurs et leur intériorisation dans des ébauches anticipatrices que l'intelligence devient symbolique ou représentative : comme le schème d'action, la représentation suppose un jeu complexe d'assimilations conceptuelles et d'accommodations perceptives (Piaget, 1978). Remarquons ici que, pour Piaget, le langage n'est qu'une fonction parmi d'autres telles que le jeu symbolique et l'imitation différée dans le développement de la pensée et de l'intelligence. Au stade opératoire concret, les actions constructives de l'enfant deviennent des opérations mentales sur des représentations d'objets concrets ; quant à la pensée logique de l'adolescent, elle est une pensée réfléchie et elle construit des théories. Pour Piaget, structure et genèse sont indissociables, l'une étant un état, l'autre le passage d'un état d'équilibre à un état d'équilibre supérieur dont le champ d'application est plus étendu : « l'équilibration majorante », par son double aspect de construction et de cohérence accrue, est une « élaboration d'opérations portant sur les précédentes, de relations de relations, de régulations de régulations etc., bref de formes nouvelles portant sur des formes antérieures et les englobant à titre de contenus » (Piaget, 1975, p. 171). Si nous comprenons avec Piaget ce que peut être l'activité constructive du sujet dans son rapport au monde, il faut bien dire que son système explicatif, circonscrit à ce rapport au monde physique et au raisonnement logico-mathématique – pas plus que son évolution néo-structuraliste chez Case ou Pascual-Leone plus proche du modèle du traitement de l'information (Bideaud, 1999) – ne nous éclaire pas sur le rapport à soi et sur la construction identitaire.

C'est aussi de la construction de la réalité par le sujet qu'il s'agit chez Kelly (1955) et le *construct* a la même fonction d'unité de base dans sa théorie que le schème dans celle de Piaget. Cependant, c'est de la réalité sociale et plus précisément de la représentation de l'environnement social immédiat qu'il s'agit dans le modèle de Kelly qui est clinicien. Il explique le fonctionnement des construits par la métaphore du chercheur : toute personne est un chercheur qui interprète de façon active son univers et procède à des catégorisations qui donnent du sens aux événements, aux situations, aux relations et aux actions des personnes et de soi-même. Les construits qui permettent cette catégorisation sont des dimensions bipolaires qui permettent d'abstraire en regroupant des éléments observés en fonction de leur similitude et de les discriminer en fonction de leurs différences (Huteau, 1985). Les construits sont donc des « théories implicites » élaborées à partir des régularités observées et qui permettent d'anticiper et de décider ou de changer ses actes personnels. Comme le schème chez Piaget, le construit peut être révisé lorsque des événements défont, voire invalident, ses présupposés. La théorie de Kelly peut être considérée comme une formulation psychologique des principes de Rogers : il s'agit d'aider le consultant à mettre à jour son système de construits, à prendre conscience de la façon dont ils s'organisent dans son esprit, à repérer les éléments de dissonance et à modifier ce système de construits en l'enrichissant ou en le modifiant. Classée d'abord dans le champ de la psychothérapie, puis considérée ensuite comme une théorie cognitive de la personnalité par les psychologues (Huteau, 1985), la théorie de Kelly n'est pas restée cantonnée à ces disciplines. Ainsi, les grilles d'évaluation des construits personnels élaborées par Kelly pour constituer des instruments d'analyse et un support

pour le travail thérapeutique ont aussi été appliquées à un ensemble d'activités d'intervention et de prévention dans de nombreux domaines de la prévention sociale et de la formation. Dans le domaine du conseil et de l'orientation, les modèles théoriques et méthodologiques de Berzonsky et Kurtines *et al.* (1992), que nous présenterons dans l'article suivant, sont une application de la théorie des construits de Kelly. Notons cependant que, sans ignorer l'influence des relations avec autrui et le monde, cette théorie reste focalisée sur les constructions mentales, le travail de construction de la réalité étant un travail interne au sujet et restreint à ses dimensions cognitives, même s'il y a, selon Huteau, une conception implicite de la motivation chez Kelly.

Ce qui nous intéresse davantage est l'ensemble des constructivismes sociaux. La première raison de cet intérêt est que, partant des propositions de Piaget et/ou des critiques de ces propositions, ils ont donné à l'interaction sociale, à la culture et au langage une importance majeure dans l'évolution du fonctionnement mental de façon élargie, et non restreint au fonctionnement cognitif – ou plutôt « redonné » car Baldwin, un des pères fondateurs de la psychologie du développement de type piagétien, disait en 1913 : « [la société est] un ensemble de produits mentaux, un réseau de relations psychiques qui façonne et forme chaque nouvelle personne vers sa maturité. [...] Dans le moi personnel, le social devient individualisé » (cité par Doise, 1993, p. 18). Constructiviste aussi, Vygotski (1934/1997) s'oppose aux premiers travaux de Piaget dont il critique vigoureusement la conception égocentrique du développement infantin jusqu'à huit ans. Car pour Vygotski, les individus sont inséparables de leur environnement social et physique et le développement réside dans le processus par lequel le jeune enfant s'approprie, au sein de situations communicatives, les outils culturels les plus élaborés de son temps, notamment « l'instrument psychologique » qu'est le langage, et se trouve transformé du fait même de cette appropriation. Renversant les propositions piagésiennes, Vygotski met en évidence que le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel vers le social, mais du social vers l'individuel : le constructivisme de Vygotski est donc bien un socio-constructivisme.

Doise examine aussi les limites du constructivisme piagésien trop strictement focalisé sur l'interaction avec l'environnement physique et sur le niveau intra-individuel des fonctionnements cognitifs (Doise, 1993). Il analyse un ensemble multiforme de recherches mettant en évidence des « logiques sociales dans le raisonnement » – c'est le titre de son ouvrage – et ceci à différents niveaux d'explication : ainsi, l'articulation interindividuelle de points de vue divergents dans le conflit socio-cognitif génère des progrès du raisonnement individuel (Doise & Mugny, 1981) ; l'appartenance à des groupes sociaux et le marquage positionnel des individus – notamment le marquage scolaire – dans ces groupes agissent aussi sur l'appropriation des savoirs (Monteil, 1989). Enfin, les appartenances et les effets positionnels qu'étudie la psychologie sociale ne jouent pas seulement sur les processus cognitifs mais aussi sur les processus d'attribution de causalité (Dubois, 1987), sur les représentations de soi et d'autrui et sur les dynamiques de différenciation et de comparaison sociales (Codol, 1987) : et ceci constitue la deuxième raison de notre intérêt pour les constructivismes sociaux puisqu'ils affrontent le problème même de la construction identitaire. Ainsi, pour Bruner, qui regrette « l'ombre de Piaget » portée sur les théories du contexte social des opérations mentales (Bruner, 1983, p. 7), le langage, les interactions et plus largement les productions culturelles et idéologiques des sociétés ou des groupes particuliers affectent les processus intra-individuels aussi bien cognitifs qu'identitaires (Bruner, 1990/1991, 1986/2000, 2002). Le socio-constructivisme de Bruner nous intéresse donc à plus d'un titre.

Ces récits qui nous construisent : la théorie de Jérôme Bruner

Premier point : le rôle constitutif de la culture. Bruner propose de remettre au centre du questionnement de la psychologie « la construction de la signification » (1990/1991, p. 18), ce que les cognitivistes, dont il était, ont manqué par la sophistication et le morcellement de l'étude du traitement de l'information. Pour revenir à la construction de la signification, les psychologues doivent réfléchir au concept de culture, car c'est la culture, avec ses systèmes symboliques, qui donne forme à la vie et à l'esprit : pour l'auteur, notre façon de vivre, culturellement adaptée, dépend des significations, des

concepts et des modes de discours que nous partageons avec les autres et qui nous permettent de négocier les différences qui peuvent apparaître dans les significations et les interprétations. Ce que Bruner appelle la « psychologie populaire » existe dans toutes les cultures ; elle est constituée d'un ensemble de descriptions reliées les unes aux autres et plus ou moins normatives, qui nous disent, entre autres choses, « comment “fonctionnent” les hommes, à quoi ressemblent notre esprit et celui des autres, comment agir dans des situations précises, quels sont les différents modes de vie possibles et comment il faut s'y conformer » (p.49). La psychologie populaire donne la capacité aux gens d'organiser une vision d'eux-mêmes, des autres et du monde : elle est à la fois le fondement de la signification personnelle et de la cohésion d'une culture.

Deuxième point théorique qui nous intéresse dans la psychologie culturelle de Bruner : sa conception de la construction du *self*. Bruner conçoit d'une part le *self* comme le produit de l'histoire et des situations dans lesquelles se trouve la personne et, d'autre part, comme le produit de la réflexivité humaine, « notre capacité à nous retourner vers le passé et à modifier le présent à la lumière du passé, ou le passé à la lumière du présent » (p. 119). Le *self* n'est pas intuitivement évident, c'est une construction qui procède autant de l'intérieur – de la mémoire, des sentiments, des croyances, de la subjectivité – que de l'extérieur – de l'estime que les autres nous portent, des attentes que nous reconnaissons très tôt dans nos différents contextes de vie, et de notre culture. Bruner, rejetant tout essentialisme, met ici en question la conception du *self* comme centre de conscience, de motivations, de cognitions, unique et intégré. Il y substitue l'image d'un *self* « distribué » parce que lié au réseau des autres et dépendant d'eux (Bruner, 2002) : le *self*, pour lui, est transactionnel. La capacité « à entrer en transaction avec autrui pour mener avec lui sa propre vie, à partir d'intuitions sur la vie de l'esprit de l'autre » (1986/2000, p. 82) est très précoce chez l'enfant et l'usage mutuel et conjoint du langage avec autrui lui permet la compréhension de l'esprit d'autrui, la négociation avec lui et la création de réalités partagées (p. 85). Le *self* ne peut être indépendant de cette existence conjointe dont on peut dire qu'elle est historique, contextuelle et culturelle. Cette idée est proche des développements de Vygotski sur la zone proximale de développement ; elle est proche aussi de la notion de « vicariance ». Nos approches du monde se produisent à travers des transactions avec autrui dont les récits constituent l'essentiel : pour Bruner, notre sensibilité aux récits est le lien principal entre le *self* et autrui.

Ce qui nous conduit au troisième point que nous retiendrons de Bruner : la fonction du récit autobiographique et l'idée que le *self* est un récit permanent (Bruner, 2002). Les enfants apprennent à donner un sens au monde qui les entoure, à construire des significations par les récits qu'ils entendent dans leur environnement immédiat et par les récits de leurs propres actions qu'ils deviennent très tôt capables de faire. Notre capacité à restituer l'expérience en termes de récits n'est pas seulement un jeu d'enfant : c'est un outil pour fabriquer de la signification, qui domine l'essentiel de notre vie au sein d'une culture. Nous pouvons par le récit que nous en faisons, reconceptualiser le passé et par notre capacité à trouver des alternatives, fabriquer d'autres manières d'être, d'agir ou de lutter. La pratique du récit et du conte se nourrit évidemment dans la réserve de culture narrative d'une société donnée : ses histoires, ses mythes, ses genres littéraires. Les façons de parler de soi évoluent avec le temps personnel, c'est-à-dire avec l'âge et la succession des contextes significatifs, et avec le temps social, c'est-à-dire avec l'évolution des formes narratives, avec les modes des récits de soi : « ce sont des sortes de sermons, des synopsis tout préparés destinés à organiser le récit que nous faisons de nous-mêmes » (p. 59). Ces « modèles de personnalité » ne sont cependant jamais catégoriques et laissent de l'ambiguïté et donc une marge de manœuvre pour se construire comme unique et différent d'autrui. C'est en comparant les récits que nous produisons sur nous-mêmes avec ceux que les autres nous proposent d'eux-mêmes que nous y parvenons. Le récit de soi que nous racontons aux autres dépend ainsi de ce que nous pensons qu'ils pensent que nous sommes et de ce que nous pensons que les autres attendent de nous. La définition du *self* que donne Bruner, et que nous reprenons ci-dessous, condense différentes perspectives de sa théorie puisqu'elle est à la fois constructiviste, développementale, contextuelle, discursive et descriptive :

Le *self* est une construction [...]. Le *self* est un texte qui dit comment nous sommes situés par rapport aux autres et par rapport au monde ; je crois qu'il s'agit d'un texte qui nous parle de compétences et de capacités, de dispositions, et qui évolue tandis que nous passons de l'état de jeune à celui d'adulte, ou que nous passons d'un cadre à un autre. L'interprétation qu'un individu fait de ce texte *in situ* est le sens qu'il a de lui-même dans cette situation. Il est fait d'espoirs, de sentiments d'estime et de pouvoir, etc. (Bruner, 1986/2000, p. 156)

Le constructionnisme social de Kenneth G. Gergen

Gergen est le représentant majeur de ce courant. Il fonde sa théorie sur quatre postulats :

1. Pour le constructionnisme social, « les termes par lesquels nous percevons le monde et le soi ne sont pas dictés de manière absolue ou nécessaire par “ce qui existe” » (Gergen, 1999/2001, p. 89). Nous pourrions nous représenter, parler de nous-mêmes, nous décrire, mais aussi expliquer, peindre, photographier ou cartographier le monde et chaque situation de mille façons différentes. Le langage et toutes les autres formes de représentation ne constituent qu’une possibilité parmi un nombre illimité de descriptions possibles de la réalité et de nous-mêmes.
2. « Nos modes de description, d’explications et/ou nos représentations sont issus des relations » (p. 90) : ce sont donc les relations – les accords, les négociations, les affirmations – qui sont à l’origine de ce qui est dit et donc pensé comme vrai des choses, et non l’esprit ou l’expérience. Les relations sont au centre de tout et produisent la signification en donnant un sens au soi. La conception constructionniste de l’homme se libère donc de l’orientation cognitive qui traitait le monde social comme un simple produit secondaire des esprits individuels.
3. « Par nos diverses manières de décrire, d’expliquer ou de symboliser, nous donnons forme à notre avenir » (p. 91). Le langage constitue la vie sociale elle-même et permet que se maintiennent les rituels, les traditions, le sens commun et les liens avec nos proches. Mais aussi, c’est par le langage que nous pouvons transformer la vie sociale, générer de nouvelles significations et donc construire l’avenir, y compris notre propre avenir en tant qu’individu.
4. « Une réflexion sur nos formes de compréhension est vitale pour notre bien-être futur » (p. 93).

Ceci est une invitation – une « célébration », dit Gergen – à la réflexivité. Ce qui paraît évident, ce qui est tenu pour vrai, ce qui semble s’imposer, doit être mis en perspective, et même en doute. Il s’agit de réfléchir au caractère limitatif de ce qui semble juste, réel et nécessaire, de reconnaître que ces « vérités » sont inscrites dans une histoire, dans une culture et ainsi de les relativiser en s’ouvrant à d’autres possibles. Ce sont toujours des vérités relatives à des « points de vue ». Parmi les exemples pédagogiques qui fourmillent chez Gergen, retenons-en un, tout simple : prenant l’exemple d’une connaissance objective qu’il pourrait avoir de son environnement familial, Gergen définit son bureau par ces propriétés : solide, teinté palissandre, d’un poids de 35 kg, sans odeur ; pour faire immédiatement remarquer qu’un physicien nucléaire le décrirait comme non solide, fait essentiellement de vide, un spécialiste en balistique relativiserait son poids, un physiologiste sa couleur ou son odeur. Chaque spécialiste, dit-il, interprète le monde avec ses concepts et la science ne peut pas affirmer une vérité universelle, puisque toutes les affirmations sur la vérité sont spécifiques à des traditions particulières fondées sur la culture et l’histoire. Ce qui s’applique à la description d’un objet concret s’applique aussi à l’ensemble des situations de notre vie, y compris à notre identité : ce que nous pouvons en dire et en penser dépend du contexte, de nos interlocuteurs et du moment, c’est-à-dire des « points de vue » selon lesquels nous nous plaçons à ce moment.

Deux objectifs complémentaires donc chez Gergen : le premier est de proposer la théorie du constructionnisme social qui rend compte du mode opératoire, relationnel et langagier, de toutes les productions humaines : sciences, culture, traditions, vie sociale, Soi. Le deuxième objectif est de formuler énergiquement une injonction à la réflexivité sur ces productions humaines – on pourrait presque dire que cet objectif est « déconstructionniste », mais dans un sens différent du déconstructionnisme de Derrida qui ne peut conduire, selon Gergen, qu’à un « désespoir sans issue » (p. 60). L’injonction de Gergen à la réflexivité est censée au contraire conduire à « l’émancipation, l’enrichissement et la transformation » et « générer des alternatives » (p. 207) : dans un élan poétique, Gergen la considère même « comme une invitation à danser, à jouer, à réfléchir sur nos vies, nos sociétés et notre avenir » (p. 61). Cette injonction concerne tous les niveaux de la vie sociale : Gergen l’explique ainsi dans le domaine des connaissances scientifiques où il prône le dialogue réflexif et critique entre scientifiques – il cite d’ailleurs *La Structure des révolutions scientifiques* de Kuhn (1970) comme le livre constructionniste le plus marquant du 20^e siècle – et dans celui, multiforme, des relations micro-sociales quotidiennes comme des relations macro-sociales.

Enfin, et c’est ceci qui nous intéresse ici, l’injonction à la réflexivité s’applique aussi à l’identité. Car la construction identitaire pour Gergen est bien affaire de relations, donc de mots, de

tournures, de conversations et de récits de soi au sein d'un groupe d'appartenance. Dans tout groupe, un univers commun de significations et de conventions, « une ontologie commune » (Gergen, p. 148), se cristallise par les répétitions et les routines des mots et des tournures employées pour parler de soi et d'autrui. Un groupe peut ainsi, par ses discours, permettre à ses membres de se percevoir dans un rapport de pouvoir différent de celui couramment admis par la société dans son ensemble. Gergen prend l'exemple des écoliers étudiés par Willis dans le cadre de ses travaux sur la constitution de l'identité ouvrière (1977) : ces écoliers se regroupent pour construire un monde dans lequel ils se considèrent comme différents et meilleurs que les enfants des classes supérieures, ceci à partir d'une description de leurs enseignants qui leur est propre. Les registres d'un groupe se maintiennent par les justifications, les « amendes honorables » (Gergen, p. 153) et les excuses de ceux qui s'en écartent, ou les réprimandes aux enfants ou aux adultes pour les y inscrire ou ré-inscrire, tout un ensemble discursif mobilisé pour consolider le registre commun toujours menacé par le désordre et la nouveauté liés aux appartenances multiples : « l'identité est en situation instable, soumise aux déplacements subtils des mots, des intonations, des gestes » (p. 147). L'identité est donc relationnelle : conversations, récits et dialogues la construisent et la transforment.

Se rapprochant aussi bien de l'interactionnisme symbolique, de la psychologie culturelle que de la phénoménologie sociale, Gergen affirme que « le psychologique est modelé par le social » (p. 231). Signalons cependant que, bien qu'il « [s]'enflamme beaucoup pour l'idée du soi relationnel », et qu'avec cette conception du Soi, il pense que nous soyons au seuil d'une « seconde période des Lumières » (p. 246), Gergen ne fait peut-être que rejoindre une tradition bien ancienne qui commence avec Baldwin (1913), premier psychologue à considérer la personnalité d'un individu comme un produit social et culturel et le *socius* comme un soi bipolaire avec l'ego à un pôle et l'alter à l'autre. On peut aussi le rapprocher de Cooley (1902) et de son concept de « soi-miroir » (*the looking-glass self*) : le sujet s'imagine représenté dans l'esprit d'une autre personne, et il anticipe les jugements que cette personne porte sur ses manières, sur son caractère, sur ses actions. Et bien sûr de Mead (1963) qui considère qu'il n'y a ni soi, ni conscience de soi, ni communication en dehors de la société, c'est-à-dire en dehors d'une structure qui s'établit à travers un processus dynamique d'actes sociaux communicatifs, à travers des échanges entre des personnes qui sont mutuellement orientées les unes vers les autres : lorsqu'un geste a le même sens pour deux ou plusieurs individus, il devient un symbole qui permet à chacun, grâce au langage, de comprendre l'ensemble des échanges, de prévoir le comportement des autres et de se situer par rapport à eux. Pour Mead, la conscience de soi n'est pas donnée mais elle se constitue au fur et à mesure que l'individu est capable de comprendre sa propre contribution par rapport à celle des autres et de se mettre à la place des autres. L'essentiel de son enseignement, dans un ouvrage au titre explicite *L'Esprit, le Soi et la Société*, est de montrer le jeu complexe d'internalisation des autres, auxquels réagissent les Je, ce qui produit le Soi. Bien avant Gergen donc, Mead critique déjà une psychologie qui ne s'intéresse qu'au soi comme élément isolé et indépendant, comme une certaine entité qui pourrait exister par elle-même.

Ce qu'apporte cependant Gergen par rapport à ces auteurs réside dans son insistance sur le récit de soi comme constitutif et transformationnel de l'identité, dans son analyse des sociétés contemporaines, dans son injonction au dialogue réflexif et, plus précisément dans le cadre qui est le nôtre, dans sa proposition pour une « auto-réflexivité » (1999/2001, p. 287) – une réflexion sur sa propre réflexion, sur sa pensée, sur son sentiment même de soi – dont il fait le pré-requis de nombreuses pratiques thérapeutiques ou éducatives et que nous retrouverons ci-dessous, sous diverses formes, dans les propositions pour les pratiques du conseil en orientation. Appliquer les thèses du constructionnisme social à la thérapie ou au conseil revient à poser la question : qu'est-ce qui se passerait s'il n'y avait pas de problème, si toute la douleur et le désespoir qui amènent les gens en consultation étaient sans fondement ? La pensée constructionniste suggère ce genre de question. Pour Gergen, nous sommes confrontés à des problèmes difficiles dans notre vie, les problèmes ne sont pas là à l'extérieur comme des réalités indépendantes de nous, ils le deviennent par notre manière de négocier la réalité. Il convient donc d'amener le consultant à parler des issues favorables possibles, au lieu de se centrer sur les causes de cette situation au risque de les rendre de plus en plus « réelles » : c'est ce que les praticiens nomment « la thérapie centrée sur la solution ».

Conclusion

Les conceptions constructivistes et constructionnistes que nous venons d'évoquer ont influencé plus ou moins directement et plus ou moins profondément les réflexions spécifiques dans le champ de l'orientation et du conseil. La conception piagétienne, focalisée sur le développement cognitif, n'a pas eu dans le domaine de l'orientation et du conseil le retentissement qu'elle a eu dans celui de l'éducation et des apprentissages. La description de l'avènement de l'abstraction et de la pensée formelle à l'adolescence apporte cependant un éclairage intéressant pour les chercheurs qui étudient l'évolution cognitive des intentions d'avenir chez les adolescents, collégiens et lycéens, concernés au premier chef par la question de l'orientation. Cette description piagétienne de la spécificité de l'adolescence, approfondie et élargie à d'autres secteurs du raisonnement par Lehalle aujourd'hui (2006) nous paraît constituer une grille de lecture beaucoup plus fine que les descriptions brossées à grands traits de l'adolescence dans les théories de Super (1957), de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, et Herma (1951) ou de Gottfredson (1981), références pourtant fondatrices de la psychologie de l'orientation. Dans les études longitudinales des arguments des collégiens et des lycéens que nous avons menées (Dumora, 1990, 2000), notre analyse, fondée entre autres références sur la théorie de Piaget, montre ainsi que l'adolescent devient capable de différencier les catégories du possible, du probable et du réel, donc de penser l'incertitude, le doute et les hasards inhérents à la problématique de l'orientation : c'est ce que nous avons appelé la « pensée probabiliste ». D'autre part, la « méta-réflexion », mise en évidence dans ces mêmes travaux, fonctionne effectivement comme un raisonnement sur le raisonnement puisque les adolescents construisent *a posteriori* des jugements critiques sur leurs intentions actuelles et passées et sur leur propre fonctionnement cognitif face à la complexité de l'orientation. Pour reprendre des termes piagétiens, la pensée probabiliste et la méta-réflexion constituent des moyens de penser l'avenir, de rompre ainsi avec le manichéisme et la pensée magique enfantine et surtout d'en prendre conscience. On voit le parti qui peut être tiré de cette possibilité réflexive et méta-réflexive adolescente pour susciter en entretien ou dans les séquences éducatives collectives une élaboration et une prise de distance par rapport aux intentions d'orientation ou par rapport aux évaluations de l'école et à ses assignations.

Les modèles théoriques de l'identité que nous examinerons dans l'article suivant sont des constructivismes sociaux. Ce sont des constructivismes parce que les sujets élaborent des représentations de soi et de leur environnement qui médiatisent leur rapport à la réalité et ce sont des constructivismes sociaux parce que c'est fondamentalement dans les interactions des sujets avec leurs environnements familiaux, sociaux, scolaires ou professionnels, que se forment ces représentations du monde et que se construisent le soi et les intentions d'avenir. Ces interactions sont de nature multiple mais les constructivistes donnent une fonction privilégiée aux interactions langagières dans la construction identitaire des sujets : dialogues, récits de soi, argumentation à l'intention d'autrui et confrontation de points de vue. Les références aux conceptions dialogiques de Jacques (1979, 1982), de Bruner (1990/1991) et de Ricœur (1983) sont présentes dans plusieurs des modèles constructivistes que nous présenterons, notamment dans les modèles francophones. Avec la multiplication des expériences sociales, le sujet parvient à élaborer le sens et à concevoir les implications et les inférences de ses actions et de ses réactions, comme de celles d'autrui. L'activité constructive mentale du sujet en interaction avec le contexte est donc explicite et centrale dans chacun de ces modèles, qu'elle soit désignée sous le terme de *construct* par Berzonsky (1993) à la suite de Kelly (1955), de réflexivité personnelle ou de créativité par Kurtines dans une filiation semblable (Kurtines *et al.*, 1992), résumée sous la forme « se faire soi » par Guichard (2004) ou sous celle de « travail biographique » par Delory-Momberger (2004, 2007). Cette activité devient enfin construction et déconstruction des discours sur soi dans le modèle de Campbell et Ungar (2004), dans la stricte application du modèle constructionniste de Gergen pour qui le centre de gravité de la construction de soi réside quasi exclusivement dans les discours qui sont tenus sur lui.

Dans l'article suivant, après une présentation de chacun de ces modèles, nous en examinerons la pertinence dans le cadre du conseil et de l'orientation dans la société d'aujourd'hui et nous verrons en quoi ils représentent une alternative aux modèles traditionnels.

Références bibliographiques

- Baldwin, J. M. (1913). *History of Psychology. Vol. II: From John Locke to the present time*. London: Watts and Co.
- Beck, U. (1986/2000). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion.
- Berzonsky, M. D. (1993). A constructivist view of ego development: People as postpositivist self-theorists. In J. Kroger (Ed.), *Discussion on ego identity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bideaud, J. (1999). Psychologie du développement : les avatars du constructivisme. *Psychologie Française*, 44(3), 205-220.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1986/2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (1990/1991) ... *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Campbell, C., & Ungar, M. (2004). Constructing a life that works. Part 1: Blending postmodern family therapy and career counseling. *The Career Development Quarterly*, 53, 16-27.
- Campbell, C., & Ungar, M. (2004). Constructing a life that works. Part 2: An approach to practice. *The Career Development Quarterly*, 53, 28-40.
- Codol, J. P. (1987). Comparability and incomparability between oneself and others: Means of differentiation and comparison reference points. *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 87-105.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New-York: Schocken Books.
- Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 551-570.
- Delory-Momberger, C. (2007). Biographisation des parcours entre projet de soi et projet institutionnel. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36, 9-17.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales du raisonnement*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Dubet, F. (1995). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez les adolescents de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Dumora, B. (2000). *Les intentions d'orientation. Aspects développementaux et psychosociaux*. Habilitation à diriger des recherches. Laboratoire de Psychologie de l'orientation, CNAM/INETOP, Paris.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob.
- Gergen, K. G. (1999/2001). *Le constructionnisme social. Une introduction*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Giddens, A. (1990/1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New-York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L. (1981). Circonscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations, *Journal of counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-533.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personnalité*. Paris : PUF.
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue*. Paris : PUF.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier.
- Kaufmann, J.-C. (2001/2007a). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Hachette, Pluriel.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New-York: Norton.
- Kuhn, T. S. (1970). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kurtines, W. M., Azmitia, M., & Gewirtz (1992). *The Role of Values in Psychology and Human Development*. New-York: John Wiley & Sons.
- 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.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Mead, G.-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Monteil, J.-M. (1989). *Éduquer et former. Perspectives psychosociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1977). *La construction du réel*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1978). *La formation du symbole*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit* (t. I). Paris : Seuil.
- Savickas, M. L. (2007). Internationalization of counseling psychology: Constructing crossnational consensus and collaboration. *Applied Psychology: An International Review*, 56, 182-188.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of careers*. New-York: Harper & Row.
- Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Québec : Bellarmin.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute/SNEDIT.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Westmead : Saxon House.

* Courriel : dumora@aol.com.

** Courriel : thierry.boy@enam.fr.

1. Il ne s'agit pas pour nous de développer cette réflexion qui sous-tend les développements des deux articles. Nous citerons cependant Beck (1986/2000), Giddens (1990/1994), Taylor (1992), Touraine (1992), Dubet (1995), Kaufmann (2001/2007).